



**Διδακτορικό Πρόγραμμα
“Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική”**

**ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ:
ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ
ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού

**Διατριβή η οποία υποβάλλεται προς απόκτηση Διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2015

© Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού, 2015

ISBN 978-9963-695-38-6

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού

Τίτλος Διατριβής: Το αποτελεσματικό μοντέλο σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο: Εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στη δημοτική εκπαίδευση

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 16 Δεκεμβρίου, 2014 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Μιχαλίνος Ζεμπύλας Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)

Πέτρος Πασιαρδής Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)

Παναγιώτα Κενδέου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Μινεσότα (Μέλος)

Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

Αριστοτέλης Ζμας Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

.....

Πέτρος Πασιαρδής-Επιβλέπων
Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το θέμα της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο. Το θέμα αυτό μελετάται εδώ και αρκετές δεκαετίες στο διεθνή χώρο και έχουν γίνει πολλές σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σε αντίθεση με τη στασιμότητα και τον αυστηρό συγκεντρωτισμό που επικρατεί στον κυπριακό χώρο.

Σκοπός της έρευνας είναι ο σχηματισμός ενός μοντέλου αυτονομίας, το οποίο καθορίζει ποιες αποφάσεις (που αφορούν σε διάφορα διοικητικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά θέματα καθώς και θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού) πρέπει να λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου, ποιες πρέπει να λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο, με τον έλεγχο και την καθοδήγηση του Υπουργείου και ποιες πρέπει να λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική αρχή, ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Η σχολική αποτελεσματικότητα, στην έρευνα αυτή, μελετάται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών.

Η σύνδεση του θέματος με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η έλλειψη επαρκούς έρευνας επί του θέματος και η ύπαρξη αντικρουόμενων ευρημάτων στη διεθνή βιβλιογραφία, καθιστούν τη μελέτη αυτή ιδιαίτερα σημαντική. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ένα πρωτότυπο μεθοδολογικό σχεδιασμό, χρησιμοποιώντας σενάρια για τη μελέτη μίας υποθετικής κατάστασης. Ο μεθοδολογικός αυτός σχεδιασμός επιτρέπει τον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων σχολικής αυτονομίας -που προτείνονται μέσα από την παρούσα διατριβή-, προτού καν αυτά εφαρμοστούν. Άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα της μεθόδου των σεναρίων είναι η ενθάρρυνση των ερωτώμενων να ασκήσουν κριτική στην υπάρχουσα κατάσταση και να σκεφτούν τις εναλλακτικές επιλογές, η προετοιμασία τους για μια πιθανή εκπαιδευτική αλλαγή και η αποφυγή της αντίστασης εκ μέρους τους.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία έρευνα επισκόπησης όσον αφορά στο πρώτο της στάδιο, αυτό δηλαδή της αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην Κύπρο (σενάριο πολύ περιορισμένης/καμίας αυτονομίας) και της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους σε σχέση με τη σχολική αυτονομία. Η ιδιαιτερότητα όμως της έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων για τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, σχηματίζεται ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας (που φαίνεται να

ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα, μέσω της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μείωσης του εργασιακού άγχους των διευθυντών). Το μοντέλο αυτό δίνεται ξανά στους διευθυντές για να μετρηθούν εκ νέου οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές (ικανοποίηση και άγχος), ώστε να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά του.

Μέσα από τα πρώτα δύο ερωτηματολόγια φάνηκε ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών ήταν ψηλότερος στο σενάριο πλήρους αυτονομίας, ενώ το εργασιακό άγχος των διευθυντών ήταν περίπου το ίδιο στα δύο σενάρια. Κατά τη σύγκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών για κάθε απόφαση ξεχωριστά, φάνηκε ότι οι αποφάσεις στις οποίες οι διευθυντές χρειάζονται επιπλέον στήριξη και καθοδήγηση, αφορούν στην επιλογή του υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, τις προσλήψεις του προσωπικού, τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές και τον πιθανό τερματισμό της συνεργασίας. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, δημιουργήθηκε το νέο σενάριο με το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας, στο οποίο δίνεται πλήρης αυτονομία σε όλες τις αποφάσεις, εκτός από τις προαναφερόμενες όπου ενισχύονται τα μέτρα στήριξης, επιμόρφωσης και ελέγχου των διευθυντών. Τα αποτελέσματα από τα πρώτα δύο σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για αλλαγή, αφού η περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας (σενάριο που βρίσκεται πολύ κοντά στην υπάρχουσα κυπριακή πραγματικότητα) επέφερε τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα από το τρίτο ερωτηματολόγιο κατέδειξαν ότι το νέο σενάριο αυτονομίας επιφέρει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τα προηγούμενα δύο σενάρια, καθιστώντας το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας πιο αποτελεσματικό από την παρούσα κατάσταση στον κυπριακό χώρο, αλλά και από την περίπτωση πλήρους αυτονομίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

Η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο πρέπει να γίνει με την ύπαρξη των απαραίτητων προϋποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, είναι αναγκαία η σωστή προετοιμασία, επιμόρφωση και συμβουλευτική στήριξη των διευθυντών, ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητα και η αποτελεσματικότητά τους σε μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή.

Επίσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός γενικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να ληφθούν, εκ μέρους των διευθυντών, συγκεκριμένες αποφάσεις, με τη διατύπωση γενικών κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών που έχουν βοηθητικό και συμβουλευτικό σκοπό. Ταυτόχρονα πρέπει να δίνεται η ελευθερία στους διευθυντές να καινοτομήσουν, να συμβάλουν δίνοντας τις δικές τους ιδέες και απόψεις ανά πάσα στιγμή. Η ύπαρξη αρμόδιων επιτροπών για κάθε τομέα αποφάσεων (διοικητικό-οικονομικό, ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) και εξειδικευμένων συμβούλων που θα έχουν τύχει εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με βάση τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα, θα βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτονομίας του διευθυντή, δίνοντάς του την ευκαιρία να συζητήσει και να εφαρμόσει καινοτόμες ιδέες και πρακτικές. Ένα άλλο σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή είναι αυτό της στήριξης και βοήθειας των διευθυντών σε γραμματειακά θέματα και καθήκοντα. Σημαντική είναι ακόμα η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, που μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως με τη δημιουργία διαδικτυακής πλατφόρμας, προκαθορισμένες συναντήσεις κλπ.

Όλες οι πιο πάνω προτάσεις που αφορούν στον κυπριακό χώρο μπορούν να εφαρμοστούν και διεθνώς. Μερικοί από τους τρόπους αυτούς ήδη τηρούνται στο εξωτερικό (όπως τα δίκτυα συνεργασίας σχολείων) και μέσα από την έρευνα αυτή υπερτονίζεται η αναγκαιότητά της συνέχισης και της βελτίωσης του έργου τους. Επίσης, προτείνεται η τήρηση αρχείου/καταλόγου εγκεκριμένων αποφάσεων και προτάσεων των σχολείων από την αρμόδια κεντρική αρχή, στον οποίο θα μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι διευθυντές, μέσα από τη δημιουργία μίας διαδικτυακής πλατφόρμας επικοινωνίας. Η εφαρμογή τέτοιων μέτρων θα μπορούσε να εξοικονομήσει σημαντικούς πόρους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή του υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, στις προσλήψεις του προσωπικού, τις προαγωγές και τον τερματισμό της εργασίας τους, θέματα τα οποία ανησυχούσαν περισσότερο τους διευθυντές στην παρούσα έρευνα, αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω, όχι μόνο στον κυπριακό χώρο, αλλά και διεθνώς. Η ανάγκη των διευθυντών της Κύπρου για περισσότερη καθοδήγηση, στήριξη και επιμόρφωση στα θέματα αυτά, ή ακόμη και για αυξημένο

έλεγχο από μία εκπαιδευτική αρχή, πιθανόν να ισχύει και στην περίπτωση άλλων χωρών.

Στοιχείο κεντρικής σημασίας για την έρευνα είναι ότι η προτεινόμενη αλλαγή, που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο, όχι μόνο μελετάται σε σχέση με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά αξιολογείται και με βάση αυτήν. Η βαρύτητα και η αναγκαιότητα για μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή γίνονται με τον τρόπο αυτό επιβεβαιωμένα εντονότερες. Η προσέγγιση του θέματος της σχολικής αυτονομίας μέσα από όλες τις πιθανές αποφάσεις που επηρεάζονται από σχετικά μέτρα, είναι ένα πρωτοποριακό χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας, δίνοντας τη δυνατότητα για υποστήριξη μίας ολοκληρωμένης πρότασης για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, καλείται πλέον να απομακρύνει τον συντηρητισμό και τη στασιμότητα και να ακολουθήσει τις διεθνείς τάσεις για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που προτείνεται μέσα από την παρούσα διατριβή, αποτελεί μία αποτελεσματική πρόταση για το σχεδιασμό της αντίστοιχης εκπαιδευτικής αλλαγής.

Abstract

This dissertation addresses the issue of school autonomy in Cyprus. This subject has been under examination for several decades in the international educational arena and many related educational reforms have been implemented, contrary to the stagnation and strict centralization that characterize Cyprus.

The purpose of the study is to create a model of school autonomy that defines which decisions (related to various administrative, financial, academic, pedagogical and human resources matters) must be taken at school level, which decisions can be taken partly from the individual school (with a higher level of control and direction from the ministry) and which have to be taken exclusively by a central authority, in order to enhance school effectiveness. In the specific dissertation, school effectiveness is studied through headteachers' job satisfaction and work-related stress.

Linking the subject under examination with school effectiveness makes this study especially important along with the lack of adequate research on the matter and the existence of conflicting opinions throughout the literature. This research follows an original methodological design, using scenarios to examine a hypothetical situation. This methodology allows the examination and evaluation of this study's suggestions –related to school autonomy- before these are implemented. Other important advantages of this method is the encouragement of the respondents to criticize the status quo and consider alternatives, something that can help the preparation for a possible related educational reform and the avoidance of resistance to change.

The first part of the study has to do with the assessment of the current situation in Cyprus, using the first scenario of very limited/no autonomy in order to evaluate the headteachers' job satisfaction and work-related stress. The important and unique characteristic of the study has to do with the fact that through the examination of the results from the scenarios of full and no autonomy, a new scenario is formed where the suggested model of school

autonomy is described; this scenario is given to another group of headteachers in order to examine again the level of job satisfaction and work-related stress, thus retesting in this way the effectiveness of the model.

The results of the first two questionnaires, with the scenarios of full and no autonomy, showed that the level of headteachers' job satisfaction is higher in the case of full autonomy, whereas the work-related stress was approximately the same. Comparing the level of job satisfaction and stress for each one of the educational decisions a headteacher has to take during his/her work, it can be said that the decisions where the headteachers need more support and guidance are the ones related to the selection of textbooks and teaching materials, the appointment of personnel, teachers' salaries, promotions and possible dismissals. Based on these results, the new scenario was formed, in which full autonomy is given in all the decisions except from the above where the support measures, training, guidance along with control are enhanced. The results from the two scenarios of full and no autonomy indicate great need for change, since the case of no autonomy (a scenario presenting actually the existing situation in Cyprus) resulted to the lowest level of headteachers' job satisfaction. The results of the third questionnaire showed that the new scenario and the suggested model of school autonomy causes the highest level of job satisfaction and the lowest level of work-related stress within all the three scenarios under examination.

The implementation of the suggested model of school autonomy has to be done under some important requirements. Specifically, the proper preparation, training and counselling of headteachers are necessary in order to enhance their readiness and effectiveness in a relevant educational reform. It is also important to form a general framework with guidelines and instructions which can help and advice headteachers to take the right decisions. At the same time, headteachers must have the opportunities to think freely, innovate and share their own opinions and ideas. The work of specialized consultants -who will be trained and educated on the basis of the international educational agenda- and

advisory committees for each theme (administrative-financial, academic-educational, human resource etc.) can help a head teacher to discuss and implement innovative ideas and practices. Another point that has to be taken into consideration relates to the support and assistance of headteachers in secretarial tasks and workload. Additionally, it is essential to form an effective network of cooperation between schools, which can be supported with scheduled meetings and communication through a specific site or internet platform etc.

All of the above suggestions can be taken into consideration and applied not only in Cyprus, but also internationally. Some of these methods are already applied abroad (such as various forms of school networks) and the results of this study emphasize the necessity of continuing and improving their work. Also, keeping a record of the decisions which the educational authorities have already approved and giving the opportunity for the headteachers to easily access and study that list through an online platform or site, can help saving valuable resources and time.

According to the results of the study, there are some educational matters that have to be examined further. These matters relate to the decisions which caused increased stress to the headteachers of the study and concern the selection of textbooks and teaching material, staff appointments, promotions and termination of their employment. The need Cypriot headteachers showed for increased guidance, training, help or even control from the educational authorities in the above matters, may be true for headteachers in other countries as well. Thus, it is important for the international literature to include more studies examining these stressful parts of a headteacher's job.

The educational change, suggested in the specific study, related to the increase of school autonomy level in Cyprus, not only has been studied in relation to school effectiveness but it has been also evaluated according to school effectiveness; this has been an essential characteristic of the dissertation. This evaluation confirms and emphasizes the need for change. The way school

autonomy is approached, through all the possible decisions that may be affected by relevant measures, consists an innovative feature of the study, allowing the researcher to form a more comprehensive proposal for the educational system in Cyprus. The Cypriot educational system is called now to move away from conservatism, stagnation and strict centralization and to follow the international trends to enhance school autonomy. The school autonomy model suggested in this thesis, consists an effective proposal for designing the relevant educational change.

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας έγινε εφικτή με τη συμμετοχή των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο για να μελετήσουν τα σενάρια και να προσφέρουν τις απόψεις τους. Τους ευχαριστώ θερμά και ευελπιστώ η διατριβή αυτή να συμβάλει στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο οι ίδιοι υπηρετούν εδώ και τόσα χρόνια. Εξάλλου, μία έρευνα αποκτά αξία όταν η γνώση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που μπορεί να προσφέρει, αξιοποιούνται για βελτίωση των υπάρχουσων συνθηκών.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον Καθηγητή κ. Πέτρο Πασιαρδή για τη συνεχή στήριξη, επίβλεψη και καθοδήγηση που μου πρόσφερε, από την έναρξη της διατριβής μέχρι και την ολοκλήρωσή της· αυτή δε θα ήταν δυνατή χωρίς την πολύτιμη βοήθειά του. Ευχαριστώ επίσης τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Κενδέου για τη σημαντική συμβολή τους στην όλη διαδικασία της έρευνας, μέσα από τις πολύτιμες συμβουλές και καθοδήγηση που πρόσφεραν.

Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, το σύζυγο μου Νικόλα και την κόρη μας Δανάη για τη στήριξη, την κατανόηση και την ώθηση που μου έδιναν καθημερινά, για να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την έρευνα αυτή. Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στους γονείς μου, Χρήστο και Χρυστάλλα, για την αδιαπραγμάτευτη αγάπη, την αδιάκοπη στήριξη και πίστη τους σε μένα. Τα πιστεύω τους για την αξία της μόρφωσης και οι κόποι ζωής που τα συνόδευαν, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για τις σπουδές μου και τη συνέχισή τους.

Στους αγαπημένους μου γονείς,

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Περίληψη.....	iv
Abstract	viii
Ευχαριστίες.....	xii
Περιεχόμενα.....	xiv
Κατάλογος Πινάκων.....	xxi
Κατάλογος Παραρτημάτων	xxiii

Κεφάλαιο

1. ΤΟ ΘΕΜΑ	1
Εισαγωγή.....	1
Περιγραφή του θέματος	1
Θεματικοί τομείς αυτονομίας	6
Σκοπός της έρευνας.....	7
Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	11
Θεωρητικό πλαίσιο	13
Σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της έρευνας	18
Πρωτοτυπία της έρευνας	22
Συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη	23
Λειτουργικοί ορισμοί.....	27
Περίληψη	30
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	32
Εισαγωγή.....	32
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου	34
Γενική περιγραφή.....	34

Νομοθεσία για δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο	37
Νομοθεσία για Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Κύπρο	38
Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση	40
Αποκέντρωση και Αυτονομία	46
Σχολική αυτονομία και σχετικοί όροι.....	46
Η αυτονομία στην πράξη	50
Διοικητικός-Οικονομικός τομέας.....	59
Διοίκηση σχολείου και αυτονομία.....	59
Εισαγωγικά.....	59
Ετοιμότητα διευθυντών	60
Διευθυντές και σχολική αυτονομία στην πράξη.....	63
Σχολικά ιδρύματα και επιχειρηματικότητα.....	65
Οικονομική διαχείριση και αυτονομία	66
Γενική περιγραφή	66
Ο προϋπολογισμός του σχολείου	71
Αυτονομία και οικονομική διαχείριση στην πράξη: στρατηγικές και τεχνικές.....	76
Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός	80
Αυτονομία και εκπαιδευτικός.....	80
Εισαγωγικά.....	80
Καθήκοντα εκπαιδευτικών.....	81
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	83
Αναλυτικά προγράμματα/ Προγράμματα σπουδών και αυτονομία	86
Καθορισμός προγραμμάτων σπουδών.....	86
Διαχωρισμός-δομή προγράμματος σπουδών	87
Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών.....	89
Διδακτικό έργο, μέθοδοι διδασκαλίας, σχολικά συγγράμματα και αυτονομία	90

Αξιολόγηση μαθητών και αυτονομία.....	92
Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού	94
Προσλήψεις εκπαιδευτικών	94
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	97
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.....	101
Εισαγωγικά	101
Αξιολόγηση και αμοιβή εκπαιδευτικών	102
Η προβληματική φύση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο	103
Ποιος πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς;.....	105
Σχολική αποτελεσματικότητα.....	109
Εισαγωγικά.....	109
Διδασκαλία και επίδοση μαθητών.....	111
Σχολικοί παράγοντες και επίδοση μαθητών	113
Σχολική Αποτελεσματικότητα και διευθυντές	119
Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών	120
Εισαγωγικά.....	120
Γιατί το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σημαντικό;.....	122
Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	124
Επαγγελματική ικανοποίηση και σχολική αυτονομία	128
Εργασιακό άγχος	131
Ορισμός και σημαντικότητα του θέματος.....	131
Παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος	134
Προσαρμογή σε νέα δεδομένα	138
Περίληψη	141

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	144
Εισαγωγή.....	144
Επιλογή είδους έρευνας.....	145
Είδος έρευνας	145
Η ιδιαιτερότητα της έρευνας και γενική περιγραφή	146
Υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης.....	151
Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	151
Εργασιακό άγχος	154
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	156
Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων.....	156
Διαδικασία σχεδιασμού του ερωτηματολογίου	157
Μέθοδος των σεναρίων.....	158
Σχεδιασμός σεναρίου.....	163
Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου	164
Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	165
Εντοπισμός προβλήματος, βιβλιογραφική ανασκόπηση	167
Επιλογή είδους έρευνας, μεθοδολογίας, μέσων συλλογής δεδομένων και εργαλείων μέτρησης μεταβλητών	167
Δοκιμαστική χορήγηση σεναρίων.....	168
Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίων.....	170
Αποτελέσματα από τη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων	171
Τελική χορήγηση ερωτηματολογίων με σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας... ..	173
Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	174
Ανάλυση δεδομένων	175
Μέθοδοι εξασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας.....	176
Εισαγωγικά.....	176
Εσωτερική εγκυρότητα:	177

Γενικευσιμότητα/Εξωτερική εγκυρότητα:.....	179
Εγκυρότητα περιεχομένου και φαινομενική εγκυρότητα:	179
Καταλυτική εγκυρότητα:	181
Μέθοδοι εξασφάλισης της αξιοπιστίας της έρευνας	182
Δεοντολογία της έρευνας.....	183
Περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας.....	185
Περίληψη	187
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	189
Εισαγωγή.....	189
Περιγραφή του δείγματος.....	190
Τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η σχέση τους με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους	192
Σχέση φύλου –επαγγελματικής ικανοποίησης / εργασιακού άγχους	193
Σχέση ηλικίας διευθυντή –επαγγελματικής ικανοποίησης / εργασιακού άγχους	194
Σχέση χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή και ετών υπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.....	196
Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 3: «Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας;»	197
Ερευνητικά ερωτήματα 2 και 4: «Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας;»	199
Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιο είναι το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας;.....	201
Ανάλυση αποτελεσμάτων νέου σεναρίου αυτονομίας	211
Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους στο νέο σενάριο αυτονομίας- σύγκριση με σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας	212
Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	216

Εργασιακό άγχος	218
Περίληψη	220
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	222
Εισαγωγή.....	222
Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας.....	226
Το εργασιακό άγχος των διευθυντών στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας	230
Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος διευθυντών στις διάφορες αποφάσεις εκπαιδευτικής διοίκησης (στις περιπτώσεις πλήρους ή καμίαςσχολικής αυτονομίας)...	232
Οικονομικός-διοικητικός τομέας.....	233
Απόφαση παραμονής του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης.....	233
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	234
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και λήψη επιχορηγήσεων	236
Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας.....	239
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών	240
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας.....	241
Αξιολόγηση μαθητών.....	243
Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού	243
Προσλήψεις, προαγωγές και μισθοδοσία εκπαιδευτικών	244
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	246
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	248
Προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας	249
Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος διευθυντών στο νέο μοντέλο αυτονομίας.....	254
Προτάσεις της έρευνας	256

Προτεινόμενες αλλαγές για την κυπριακή εκπαίδευση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής	256
Συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία	267
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	270
Ανακεφαλαίωση συζήτησης.....	272
Περίληψη	274
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	275

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 - Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίου Πλήρους Αυτονομίας	172
Πίνακας 2 - Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίου Καμίας Αυτονομίας	172
Πίνακας 3: Σχέση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο πλήρους αυτονομίας	193
Πίνακας 4: Σχέση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο καμίας αυτονομίας	194
Πίνακας 5: Σχέση ηλικιακής ομάδας και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο πλήρους αυτονομίας	194
Πίνακας 6: Σχέση ηλικιακής ομάδας και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο καμίας αυτονομίας	195
Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στο επάγγελμα και χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος – σενάριο πλήρους αυτονομίας	196
Πίνακας 8: Συσχετίσεις μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στο επάγγελμα και χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος – σενάριο καμίας αυτονομίας	197
Πίνακας 9: Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους - σενάριο πλήρους αυτονομίας	199
Πίνακας 10: Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους - σενάριο καμίας αυτονομίας	201
Πίνακας 11: Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών για κάθε απόφαση, στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας	203
Πίνακας 12: Εργασιακό άγχος διευθυντών για κάθε απόφαση, στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας	204
Πίνακας 13: Έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών στους μέσους όρους της ικανοποίησης μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας (paired t-test)	205
Πίνακας 14: Έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών στους μέσους όρους του άγχους μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας (paired t-test).....	206
Πίνακας 15: Μέσος όρος ικανοποίησης και άγχους – νέο σενάριο αυτονομίας.....	214
Πίνακας 16: Σύγκριση τριών σεναρίων - επαγγελματική ικανοποίηση (ANOVA).....	215
Πίνακας 17: Σύγκριση τριών σεναρίων – εργασιακό άγχος (ANOVA).....	215

Πίνακας 18: Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στα τρία σενάρια αυτονομίας.217

Πίνακας 19: Το εργασιακό άγχος των διευθυντών στα τρία σενάρια αυτονομίας.....218

Κατάλογος Παραρτημάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	322
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Creemers’s Comprehensive Model of Educational Effectiveness.....	323
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ (Pashiardis & Brauckmann).....	324
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	325
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	326
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI.....	327
Α) ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΩΝ.....	327
Β) ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΚΑΜΙΑΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	328
Γ) ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	332
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	336
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΜΙΑΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	342
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙX: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΕΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	347
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ X: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	353
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI: Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ.....	354

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΘΕΜΑ

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα μελετάται το θέμα της σχολικής αυτονομίας και συγκεκριμένα το πότε -σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς- αυτή είναι αποτελεσματική για την κυπριακή εκπαίδευση. Σκοπός είναι η δημιουργία ενός μοντέλου αυτονομίας το οποίο θα καθορίζει ποιες αποφάσεις πρέπει να λαμβάνει το σχολείο, ποιες η κεντρική αρχή και ποιες πρέπει να λαμβάνονται από κοινού, ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, στα πλαίσια αυτής της έρευνας, προσεγγίζεται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Δεν έχει προηγηθεί, ιδιαίτερα στον κυπριακό χώρο, παρόμοια ερευνητική προσπάθεια γεγονός που καθιστά την παρούσα έρευνα μοναδική. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για σχεδιασμό εκπαιδευτικών μέτρων που αφορούν στη σχολική αυτονομία. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφή του προβλήματος μέσα από το οποίο δημιουργήθηκε και η ανάγκη για το σχεδιασμό και την εκτέλεση της έρευνας. Περιγράφεται επίσης ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτόν. Στη συνέχεια εξηγείται η αναγκαιότητα, η σπουδαιότητα και η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και η συμβολή της στη διεθνή επιστήμη. Τέλος, παρουσιάζονται οι λειτουργικοί ορισμοί των βασικών εννοιών που χρησιμοποιούνται στη μελέτη αυτή.

Περιγραφή του θέματος

Η εκπαίδευση ως κομμάτι της κοινωνίας δεν μπορεί να είναι κάτι στατικό. Η κοινωνική αλλαγή και ο τρόπος που αυτή ορίζει την αναγκαιότητα για εκπαιδευτική αλλαγή είναι κάτι που συζητείται εδώ και πάρα πολλά χρόνια (Astin & Astin, 2000· Cochran-Smith & Fries, 2005· Havelock, 1970· Paulston, 1996· Ζαβλάνου, 1982). Κάποιες φορές όμως, ενώ η κοινωνία αλλάζει, το κομμάτι της που έχει να κάνει με

την εκπαίδευση, αντιστέκεται στην αλλαγή και δεν την ακολουθεί. Η στασιμότητα είναι κάτι που δυστυχώς χαρακτηρίζει και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα όσον αφορά κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του, όπως αυτό του συγκεντρωτισμού. Σε έκθεση μετά από αξιολόγηση της κυπριακής εκπαίδευσης από επταμελή επιτροπή πανεπιστημιακών με τίτλο «*Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*» μπορεί να βρεθεί το πιο κάτω απόσπασμα:

«Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο. Τέτοιο σύστημα, όπου η λήψη αποφάσεων για σχεδόν όλα τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται σε έναν κεντρικό φορέα, και που δεν εμπλέκονται οι άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινωνίας των πολιτών (τοπικοί παράγοντες, διδασκαλικές οργανώσεις, σχολικές μονάδες, σύλλογοι γονέων και μαθητών, κ.ά.), δε συνάδει προς τη σύγχρονη αντίληψη ενός δημοκρατικού συστήματος» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004:15).

Ο συγκεντρωτισμός και η έλλειψη σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο αποτελεί μία απόδειξη για την αντίσταση του συστήματος προς εκσυγχρονισμό και αλλαγή, κάτι που δε φαίνεται να αφορά πολλές άλλες χώρες, ιδιαίτερα όσες ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στις περισσότερες χώρες η σχολική αυτονομία συζητείται και εφαρμόζεται από το 1990 (Ευρυδίκη, 2008). Η αυτονομία αυτή δεν έχει να κάνει πάντα με όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και δε συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες. Για παράδειγμα σε Τσεχία, Ουγγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία και σε αρκετές άλλες χώρες, οι αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται κυρίως σε επίπεδο σχολείου. Οι αποφάσεις όμως σχετικά με τον προγραμματισμό και τη δομή της διδακτέας ύλης λαμβάνονται συνήθως από τις εκπαιδευτικές αρχές στις περισσότερες χώρες, ενώ όσον αφορά στις αποφάσεις για διαχείριση προσωπικού και οικονομική διαχείριση, η κατάσταση διαφέρει από χώρα σε χώρα (Caldwell, 2008· OECD, 2004). Το θέμα της σχολικής αυτονομίας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου και δεν έχουν ερευνηθεί οι πιθανές επιλογές σχετικά με τα μέτρα σχολικής αυτονομίας που μπορεί να ενισχύσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ενώ όπως έχει αναφερθεί, το

θέμα της αυτονομίας αποτελεί σημείο προς μελέτη και αλλαγή για πολλές χώρες από το 1990, στην Κύπρο η κατάσταση παραμένει στάσιμη. Ακόμα και αν σχεδιαστεί μία εκπαιδευτική αλλαγή αυτό δε σημαίνει ότι τελικά θα εφαρμοστεί. Όσον αφορά στην Κύπρο και το θέμα της σχολικής αυτονομίας, το πρώτο πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει καν σχεδιαστεί σχετική εκπαιδευτική αλλαγή. Όμως, προβλήματα και αντίσταση συναντώνται συχνά και στην εκτέλεση μίας εκπαιδευτικής αλλαγής ή μεταρρύθμισης. Ο Sarason (1990) αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής, παρατήρησε ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν λαμβάνουν υπόψη την αντίσταση στην αλλαγή με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν. Η αντίσταση λοιπόν πρέπει να αποτελεί ένα παράγοντα που θα μελετάται και θα λαμβάνεται υπόψη σε κάθε τέτοια προσπάθεια ούτως ώστε να αποφευχθεί η σπατάλη πόρων, οικονομικών και μη, που απαιτεί ο σχεδιασμός και η εκτέλεση μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η απουσία σχετικών ερευνών που θα βοηθούσαν στο σχεδιασμό μίας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής αλλαγής σχετικά με τη σχολική αυτονομία στην Κύπρο, λαμβάνοντας υπόψη και την πιθανή αντίσταση που θα συναντήσει μία τέτοια αλλαγή, αποτελούν τα βασικά προβλήματα που δημιούργησαν την ανάγκη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η μελέτη αυτή εμβαθύνει στο θέμα της σχολικής αυτονομίας σε μια προσπάθεια να φανερώσει πώς πρέπει να σχεδιαστεί μία σχετική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δηλαδή σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς πρέπει να εφαρμοστεί η σχολική αυτονομία στην Κύπρο, ώστε να ενισχυθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα μελετώνται όλες οι αποφάσεις που αφορούν διάφορα θέματα της εκπαίδευσης (διοικητικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά, θέματα διαχείρισης προσωπικού) ώστε να σχηματιστεί ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας το οποίο θα καθορίζει ποιες αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται αποκλειστικά από το σχολείο, ποιες από μία κεντρική αρχή, όπως το Υπουργείο Παιδείας και ποιες πρέπει να λαμβάνονται από κοινού, ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα όμως λαμβάνεται υπόψη και το πρόβλημα της αντίστασης σε μια τέτοια αλλαγή, διερευνώντας κατά κάποιο τρόπο το αποτέλεσμα από την εφαρμογή σχετικών μέτρων προτού καν αυτά υλοποιηθούν, μέσα από τις απόψεις, την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης.

Η αλλαγή λοιπόν είναι κάτι που μπορεί σύμφωνα με τους Fullan και Ballew (2001) να καθοδηγηθεί, αλλά δεν μπορεί και να ελεγχθεί. Αυτό δηλώνει τη μεγάλη σημασία της σωστής προετοιμασίας και καλού σχεδιασμού της αλλαγής -μιας και όταν ξεκινήσει η εφαρμογή της, η διαδικασία δεν είναι πάντα ελεγχόμενη- ούτως ώστε το αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατό καλύτερο. Η ιστορία και το παρελθόν μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα κατά τη διαδικασία σχεδιασμού μίας αλλαγής (Darling-Hammond, 1997) γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα και όπως παρουσιάζεται στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έχει μελετηθεί η υπάρχουσα κατάσταση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και οι προηγούμενες προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών. Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα κυπριακά σχολεία όσον αφορά στο θέμα της σχολικής αυτονομίας και τα αποτελέσματα της έρευνας ως εργαλείο προβληματισμού –όπως προτείνει και ο Ζαμπέλης (2010) για κάθε έρευνα στην εκπαίδευση- αλλά και έναυσμα για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή.

Η σχολική αυτονομία δεν είναι ένα απλό θέμα και τα σχετικά μέτρα δεν μπορούν να είναι κοινά με όσα εφαρμόζονται σε άλλες χώρες. Όπως έχει αναφερθεί, σε κάποιες χώρες κρίθηκε σκόπιμο να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία σε μερικούς τομείς της εκπαίδευσης, ενώ σε κάποιους άλλους όχι. Εκτός λοιπόν από το πού πρέπει να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία, δηλαδή σε ποιους τομείς, βασικό επίσης ερώτημα είναι και το πόση αυτονομία πρέπει να δοθεί σε κάθε τομέα. Το θέμα του *βαθμού* συγκέντρωσης εξουσίας σε μία εκπαιδευτική αρχή -ή αντίθετα της σχολικής αυτονομίας που θα δοθεί- αποτελεί σημαντικό σημείο για την έρευνα, αφού δε φαίνεται να είναι πάντα θεμιτή η πλήρης αποκέντρωση της εξουσίας (Boyd, 1992· Parry, 1997· Stake, 1995). Το πρόβλημα λοιπόν που απασχολεί τους ερευνητές και τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το πού και πόση σχολική αυτονομία πρέπει να δίνεται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση αυτό το πρόβλημα δημιουργείται η ανάγκη εύρεσης των μέτρων σχολικής αυτονομίας, σε καθορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Η λύση αυτού του προβλήματος αποτελεί ακριβώς και το σκοπό της παρούσας έρευνας, θέμα που αναλύεται σε ξεχωριστή υποενότητα του κεφαλαίου αυτού. Αναφέρεται εδώ επιγραμματικά ότι ο σχηματισμός ενός μοντέλου σχολικής αυτονομίας το οποίο θα καθορίζει ποιος θα λαμβάνει κάθε απόφαση

(δηλαδή και το βαθμό αυτονομίας για κάθε απόφαση –αν λαμβάνεται αποκλειστικά από το σχολείο δίνεται πλήρης αυτονομία, αν λαμβάνεται από κοινού με το Υπουργείο δίνεται μερική αυτονομία και αν λαμβάνεται μόνο από το υπουργείο δεν δίνεται καθόλου αυτονομία-) αποτελεί τον τρόπο λύσης του προαναφερόμενου προβλήματος.

Το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελεί το γενικότερο πρόβλημα, το σημείο αναφοράς για τις περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες. Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν, αποβλέπει στη σχολική βελτίωση η οποία πρέπει να προσεγγίζεται πρακτικά ως κάτι εφικτό και υλοποιήσιμο κι όχι ως κάτι θεωρητικό και ανέφικτο. Το απόσπασμα που ακολουθεί, γραμμένο στην Αγγλική γλώσσα, όπως έχει αναφερθεί από τον ίδιο τον ερευνητή, ώστε να δοθεί το αρχικό νόημα επακριβώς, τονίζει τη φύση της σχολικής βελτίωσης ως κάτι εφικτό όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες:

«School improvement is not a mystery. Incremental, even dramatic, improvement is not only possible but probable under the right conditions”
(Schmoker, 1999, p.1)

Το θέμα της σχολικής βελτίωσης συζητείται εδώ και δεκαετίες σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Ο όρος αυτός μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά και στην Κύπρο, αλλά τα αποτελέσματα των μέτρων που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για βελτίωση της εκπαίδευσης, δίνουν την εντύπωση σε όλους τους εμπλεκόμενους, ότι η σχολική βελτίωση αποτελεί ένα όνειρο, μία επιθυμία που εύκολα συζητείται και επιτυγχάνεται θεωρητικά, αλλά δύσκολα επιτυγχάνεται στην πράξη. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν αντιμετωπίζει τη σχολική βελτίωση ως κάτι μυστήριο, άπιαστο και θεωρητικό αλλά ως κάτι εφικτό όταν, σύμφωνα και με τα λεγόμενα του Mike Schmoker που έχουν προαναφερθεί, υπάρχουν οι σωστές συνθήκες. Δεν γίνεται προσπάθεια επίλυσης ενός μυστηρίου αλλά επιστημονική αντιμετώπιση του θέματος, ώστε να βρεθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα μπορούν να φέρουν ουσιαστική, αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή στο χώρο της Κύπρου. Μία τέτοια αλλαγή φαίνεται να είναι απαραίτητη, αφού στην Κύπρο τα τελευταία είκοσι χρόνια, αλλά ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια από εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και γονείς σχετικά με τη στασιμότητα της κυπριακής εκπαίδευσης, τα

απαρχαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, τις δυσκολίες στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών, την προβληματική φύση της αξιολόγησής τους, την αυστηρά συγκεντρωτική φύση του συστήματος και πολλά άλλα προβλήματα όπως αναφέρονται στην έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). Το θέμα της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με πολλά από τα προβλήματα αυτά, καθώς και με διάφορα άλλα ζητήματα· λόγω της μεγάλης έκτασης του θέματος κρίνεται πιο βοηθητικό να αναλυθεί σε επιμέρους θεματικούς τομείς για να μελετηθεί εις βάθος. Οι τομείς αυτοί παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Θεματικοί τομείς αυτονομίας

Το θέμα της σχολικής αυτονομίας με το οποίο καταπιάνεται η παρούσα έρευνα, φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα (Chubb & Moe, 1990· De Grauwe, 2005· Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών (Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Kelly, 1988· Kyriacou & Sutcliffe, 1979) γι' αυτό και στην συγκεκριμένη έρευνα η αποτελεσματικότητα προσεγγίζεται μέσα από τις δύο αυτές μεταβλητές.

Έχει ήδη εξηγηθεί ότι η σχολική αυτονομία δεν είναι κάτι που μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο και βαθμό σε όλα τα θέματα της εκπαίδευσης. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να μελετηθούν εκτενώς όλα τα σημεία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στα οποία μπορεί να ενισχυθεί -ή όχι- η σχολική αυτονομία. Με τον τρόπο αυτό φωτίζονται όλες οι αποφάσεις για τις οποίες πρέπει να αποφασιστεί ο υπεύθυνος φορέας λήψης τους. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται να σχηματίζονται τρεις *θεματικοί τομείς* που αφορούν στη σχολική αυτονομία:

-Ο **Διοικητικός- Οικονομικός** (περιλαμβάνει διάφορα θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου καθώς και θέματα οικονομικής διαχείρισης)

-Ο **Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός** (περιλαμβάνει το έργο του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και τα Αναλυτικά Προγράμματα)

-Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις προσλήψεις, προαγωγές κ.ά.)

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δημιουργηθεί ένα μοντέλο αυτονομίας το οποίο αποφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή επαγγελματική ικανοποίηση και το λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, άρα και τη μεγαλύτερη (σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία- βλέπε Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Jex & Gudanowski, 1992· Kelly, 1988· Scheerens, 2000) σχολική αποτελεσματικότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο σχολικής αυτονομίας σχηματίζεται με την ταξινόμηση όλων των αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση -και αφορούν στους τρεις προαναφερθέντες θεματικούς τομείς: διοικητικό-οικονομικό, ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού- στις ακόλουθες κατηγορίες:

A) στις αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από το σχολείο, χωρίς καμία παρεμβολή από κάποια κεντρική αρχή όπως το Υπουργείο Παιδείας (πλήρης σχολική αυτονομία), παρά μόνο με την ύπαρξη ενός γενικότερου πλαισίου ελέγχου και κατευθυντήριων γραμμών.

B) στις αποφάσεις που λαμβάνονται από το σχολείο σε συνεργασία με μία κεντρική αρχή ή υπό την επίβλεψη, καθοδήγηση και επιπρόσθετη στήριξη από την κεντρική αρχή, ή με την ύπαρξη συγκεκριμένων περιορισμών (μερική αυτονομία)

Γ) στις αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από την κεντρική αρχή όπως το Υπουργείο Παιδείας ή την Εκπαιδευτική Υπηρεσία (καμία αυτονομία).

Ο κατάλογος όλων των αποφάσεων, όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα του Θεωρητικού Πλαισίου της Έρευνας που ακολουθεί, έχει σχηματιστεί μετά από ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Σκοπός της διατριβής είναι να διερευνηθεί ο φορέας που πρέπει να λαμβάνει κάθε μία από τις αποφάσεις (κεντρική αρχή, σχολείο ή συνδυασμός των δύο) ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα (η οποία μελετάται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών). Όταν γίνει η επιλογή του υπεύθυνου φορέα για κάθε μία από τις αποφάσεις του καταλόγου, θα έχει σχηματιστεί ένα μοντέλο

αυτονομίας το οποίο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το μοντέλο αυτό ελέγχεται και πάλι ώστε να φανεί ότι όντως ενισχύει την ικανοποίηση των διευθυντών και μειώνει το εργασιακό τους άγχος, σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση, στην οποία η σχολική αυτονομία είναι πολύ περιορισμένη, αλλά και σε σχέση με την περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας για όλες τις αποφάσεις.

Στο πρώτο πλαίσιο του διαγράμματος που ακολουθεί (Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας) έχουν καταγραφεί όλες οι πιθανές αποφάσεις που μπορεί να κληθεί να λάβει ένας διευθυντής στα πλαίσια της εργασίας του, όχι μόνο στην περίπτωση ενός σχολείου της Κύπρου, αλλά και σε σχολεία διαφόρων χωρών ανά τον κόσμο. Στην περίπτωση της Κύπρου, πολλές αποφάσεις από αυτές δεν εμπίπτουν, στην παρούσα φάση, στις αρμοδιότητες και το έργο του διευθυντή, αφού, όπως έχει λεχθεί, η σχολική αυτονομία στην Κύπρο είναι πολύ περιορισμένη. Η συγκεκριμένη όμως έρευνα πραγματεύεται την περίπτωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο, γι' αυτό και στο πρώτο πλαίσιο έχουν συμπεριληφθεί όλες οι αποφάσεις που *υποθετικά* θα μπορούσε να λάβει ένας διευθυντής.

Στο δεύτερο πλαίσιο του διαγράμματος μπορούν να φανούν οι τρεις περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας, ανάλογα με το φορέα λήψης κάθε απόφασης. Για παράδειγμα, όσον αφορά στην πρώτη απόφαση που σχετίζεται με την παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, το κέντρο λήψης της απόφασης μπορεί να είναι αποκλειστικά το σχολείο (κάτι που είναι και αρχική υπόθεση για την έρευνα, γι' αυτό και έχει τοποθετηθεί το συνεχές βέλος), ή κάποια εκπαιδευτική αρχή, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και η Εκπαιδευτική Υπηρεσία, ή κάποιος συνδυασμός των δύο πιο πάνω επιλογών (π.χ. η απόφαση να λαμβάνεται από το σχολείο με καθοδήγηση και αυξημένο έλεγχο από την εκπαιδευτική αρχή). Οι άλλες δύο εναλλακτικές επιλογές για την πρώτη απόφαση μπορούν να φανούν με διακεκομμένα βέλη. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τις υπόλοιπες αποφάσεις του πρώτου πλαισίου.

Η ταξινόμηση των αποφάσεων που προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, οδηγεί στη δημιουργία του προτεινόμενου μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο. Το μοντέλο αυτό, αποτελεί ουσιαστικά τη συμπληρωμένη μορφή του δεύτερου πλαισίου από το σχετικό διάγραμμα και αναλύεται σε μεταγενέστερο στάδιο της έρευνας. Το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών και στη μείωση του εργασιακού τους άγχους και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (τρίτο πλαίσιο διαγράμματος).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατάλογος αποφάσεων

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας

1. Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
2. Επίλυση σχολικών προβλημάτων
3. Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα
4. Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας

5. Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας)
6. Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας
7. Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)

Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

8. Προσλήψεις εκπαιδευτικών.
9. Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας
10. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ)
11. Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου
12. Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Σχηματισμός μοντέλου σχολικής αυτονομίας

Αποφάσεις που λαμβάνονται
μόνο σε επίπεδο σχολείου
π.χ. 2

Αποφάσεις που λαμβάνονται
μερικώς από το σχολείο (με
καθοδήγηση/έλεγχο
κεντρικής αρχής)
π.χ. 1,3,4,5,6,8,10,12

Αποφάσεις που λαμβάνονται
αποκλειστικά από μία
κεντρική αρχή
(Υπουργείο/ΕΕΥ)
π.χ. 9



Βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας

- Ενίσχυση επαγγελματικής ικανοποίησης
- Μείωση εργασιακού άγχους

Με άλλα λόγια, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να βρεθεί πόση αυτονομία και σε ποιους τομείς (σε ποιες αποφάσεις) πρέπει να δοθεί σε επίπεδο σχολείου και διευθυντή ώστε να υπάρχει όσο το δυνατό μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και λιγότερο εργασιακό άγχος, άρα και μεγαλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να αναλύσει, να αιτιολογήσει και να προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων σχολικής αυτονομίας, σε καθορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μέτρα αυτά αφορούν στο μοντέλο σχολικής αυτονομίας που έχει εξηγηθεί πιο πάνω, ο σχηματισμός του οποίου αποτελεί το βασικό σκοπό της έρευνας. Η αιτιολόγηση των προτεινόμενων μέτρων και του σχηματισμού του μοντέλου, γίνεται μετά από ανάλυση των δεδομένων τα οποία λαμβάνονται μέσω ερωτηματολογίων που δίνονται στους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, μελετούνται οι περιπτώσεις πλήρους σχολικής αυτονομίας και καμίας ή πολύ περιορισμένης αυτονομίας (περίπτωση η οποία αφορά στην κυπριακή πραγματικότητα κατά την παρούσα φάση) για τις οποίες μετρείται η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η μελέτη των περιπτώσεων αυτών και η μέτρηση των δύο μεταβλητών γίνεται με δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια τα οποία παρουσιάζουν μία ιστορία/σενάριο το κάθε ένα, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις που ακολουθούν. Δηλαδή, ο κάθε ερωτώμενος πρέπει να απαντήσει ως ο διευθυντής του σχολείου που περιγράφεται στη συγκεκριμένη ιστορία, ο οποίος εργάζεται είτε σε συνθήκες πλήρους αυτονομίας είτε σε συνθήκες πολύ περιορισμένης αυτονομίας. Με βάση τα δεδομένα που λαμβάνονται από τα αρχικά ερωτηματολόγια σχηματίζεται ένα τρίτο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει ένα νέο σενάριο σχολικής αυτονομίας (που περιγράφει στην ουσία το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας). Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται για να μετρηθεί εκ νέου η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, ώστε να φανεί εάν το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί όντως να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αυτή προσδιορίζεται στην παρούσα έρευνα.

Έχει γίνει αναφορά στη συμπερίληψη σεναρίων/ιστοριών στα ερωτηματολόγια. Η μέθοδος των σεναρίων θα εξηγηθεί και θα αναλυθεί σε μεταγενέστερο στάδιο της έρευνας, σημειώνεται όμως εδώ ότι η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά στη μελέτη μίας υποθετικής, πιθανής κατάστασης όπως είναι στην

περίπτωση αυτή η πλήρης ή μερική αυτονομία. Η μέθοδος αυτή δεν χρησιμοποιείται συχνά διότι μια υποθετική κατάσταση δεν γίνεται εύκολα αντικείμενο μελέτης εκπαιδευτικών ερευνών. Το να μελετηθεί όμως η εφαρμογή ενός μέτρου προτού καν αυτό υλοποιηθεί, ώστε να φανούν αδυναμίες, προβλήματα, μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα από πριν, αποτελεί βήμα τεράστιας σημασίας.

Είναι ευνόητο ότι η πρόληψη για αποφυγή μίας αποτυχημένης εκπαιδευτικής αλλαγής είναι πολύ καλύτερη από τη διόρθωση της προβληματικής κατάστασης αργότερα. Εάν γίνεται αντιληπτή μία πιθανή αδυναμία στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η έλλειψη σχολικής αυτονομίας, τότε κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί το θέμα εκτενώς και να ελεγχθούν κατά κάποιο τρόπο τα αποτελέσματα των μέτρων σχολικής αυτονομίας προτού καν εφαρμοστούν, ώστε να αποφευχθεί η σπατάλη χρόνου και χρήματος, η δυσαρέσκεια και η πιθανή αντίδραση ή αντίσταση των εμπλεκομένων. Με τον τρόπο αυτό, τα μέτρα εφαρμόζονται ήδη βελτιωμένα και η εκπαιδευτική αλλαγή αποκτά πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες για να στεφθεί με επιτυχία. Θα ήταν καλό, για κάθε πιθανό εκπαιδευτικό μέτρο, να γίνεται παρόμοια έρευνα ως ένα είδος «προληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Η μέθοδος των σεναρίων μπορεί να ενισχύσει την «εκπαιδευτική πρόληψη» και να απαλλάξει την κυπριακή εκπαίδευση από σπατάλες των διαθέσιμων πόρων, κάτι που εν καιρώ κρίσης χρήζει τεράστιας σημασίας. Η παρούσα έρευνα καταλήγει στην πρόταση ενός μέτρου με τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του, τουλάχιστον σε θέμα επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών, να έχουν ελεγχθεί από πριν.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Για διευκόλυνση της όλης διαδικασίας της έρευνας και κατ' επέκταση του προαναφερθέντος σκοπού της έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας;
- Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση καμίας/πολύ περιορισμένης σχολικής αυτονομίας;

- Ποιος είναι ο βαθμός εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας;
- Ποιος είναι ο βαθμός εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας;
- Ποιο είναι το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας;

Με τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται προσπάθεια εύρεσης των σωστών συνθηκών, χαρακτηριστικών και μέτρων που πρέπει να υπάρξουν, ώστε η εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής αλλαγής, που σχετίζεται με τη σχολική αυτονομία, να στεφθεί με επιτυχία. Το πρόβλημα που δημιουργεί η αυστηρά συγκεντρωτική φύση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και η ανυπαρξία σχολικής αυτονομίας μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό από μία απλή συζήτηση με οποιοδήποτε μαθητή, εκπαιδευτικό, γονέα και διευθυντή, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Pashiaridis (2004: 661) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Είναι φανερό ότι οι έννοιες αυτοδιοίκηση σε επίπεδο σχολείου, αποκέντρωση, και δημοκρατία δεν υπάρχουν στην Κύπρο ή υπάρχουν σε πολύ μικρό βαθμό». Στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα μέτρα για σχολική αυτονομία ξεκίνησαν να υιοθετούνται από το 1990 με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (Ευρυδίκη, 2008). Η λύση όμως στο πρόβλημα έλλειψης σχολικής αυτονομίας και των αρνητικών επακόλουθων που προκαλούνται, δεν είναι όπως έχει προαναφερθεί, η υιοθέτηση μέτρων που έχουν ληφθεί σε άλλες χώρες αλλά η ενδελεχής μελέτη των εκπαιδευτικών δεδομένων, χαρακτηριστικών και ιδιοτεροτήτων που επικρατούν στην Κύπρο, ώστε να βρεθούν και να αιτιολογηθούν τα κατάλληλα μέτρα σχολικής αυτονομίας που πρέπει να εφαρμοστούν για μεγαλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Εάν όντως υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη σχολική αυτονομία, πρέπει αρχικά να αποδειχθεί ότι η έλλειψη σχολικής αυτονομίας εμποδίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα ή ακόμα ενισχύει την αναποτελεσματικότητα (αν για παράδειγμα βρεθεί ότι σχετίζεται με μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών) και στη συνέχεια να διακριβωθεί πού και πόση αυτονομία πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να αυξηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και να μειωθεί το εργασιακό άγχος, άρα να ενισχυθεί η σχολική αποτελεσματικότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη σχολική αυτονομία και στο πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η σχολική αποτελεσματικότητα προσεγγίζεται και διερευνάται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η σχολική αυτονομία διαχωρίζεται σε τρεις θεματικούς τομείς για σκοπούς αναλυτικής μελέτης των στοιχείων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας που επηρεάζονται από αυτήν: το διοικητικό-οικονομικό τομέα, τον ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό και τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Η μελέτη του θέματος καταδεικνύει όλες τις αποφάσεις που αφορούν στους τρεις πιο πάνω τομείς, για τις οποίες γίνεται επιλογή του φορέα (π.χ. σχολείο ή Υπουργείο) που πρέπει να είναι υπεύθυνος για τη λήψη τους. Με τον τρόπο αυτό σχηματίζεται ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας το οποίο ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και μειώνει το εργασιακό τους άγχος, άρα ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η διαδικασία αυτή δίνεται σε διαγραμματική μορφή στο Θεωρητικό Πλαίσιο της έρευνας (βλέπε Παράρτημα Ι) και όσα αναφέρονται στο διάγραμμα αυτό (έννοιες, θεματικοί τομείς και κατάλογος αποφάσεων) επεξηγούνται στη συνέχεια.

Η **σχολική αυτονομία** ως η ανάληψη εξουσίας και ευθύνης σε επίπεδο σχολείου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης (Bareera, Fasih & Patrinos, 2009· Di Gropello, 2006) μπορεί, όπως έχει αναφερθεί, να σχετίζεται με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση, την οικονομική διαχείριση, τη διαχείριση ανθρώπινων και φυσικών πόρων και άλλα διαδικαστικά θέματα, όπως οι εγγραφές μαθητών (Bullock & Thomas, 1997). Η σχολική αυτονομία μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικό βαθμό σε κάθε εκπαιδευτικό θέμα. Οι εκθέσεις Ευρυδίκη (2007· 2008) χρησιμοποιούν για παράδειγμα τους όρους *πλήρης ή σχετική αυτονομία* για τις περιπτώσεις όπου το σχολείο λαμβάνει όλες τις αποφάσεις αλλά υπόκειται σε ένα εθνικό γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και νόμους και πιθανόν δέχεται κάποιες συμβουλευτικές (όχι δεσμευτικές) συστάσεις από κάποια εκπαιδευτική αρχή, τον όρο *περιορισμένη αυτονομία* για τις περιπτώσεις όπου οι αποφάσεις του σχολείου υποβάλλονται για έγκριση από μια αρμόδια αρχή, η οποία μπορεί να ζητήσει και τροποποίησή τους, τον όρο *καμία αυτονομία* στις περιπτώσεις όπου το σχολείο δεν λαμβάνει αποφάσεις, παρόλο που η εκπαιδευτική αρχή μπορεί να ζητήσει και τη

γνώμη του σχολείου κατά τη λήψη των αποφάσεων και τέλος, τον όρο *διακριτική εξουσιοδότηση* όπου, από δήμο σε δήμο, η τοπική αρχή μπορεί να μεταβιβάσει την εξουσιοδότηση λήψης αποφάσεων στα σχολεία.

Όταν αναφερόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα λέγοντας ότι το σύστημα αυτό υποστηρίζει τη σχολική αυτονομία, αυτό δε σημαίνει ότι η αυτονομία εφαρμόζεται σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Για παράδειγμα, σε Τσεχία, Ουγγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία και σε αρκετές άλλες χώρες, οι αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται κυρίως σε επίπεδο σχολείου, ενώ οι αποφάσεις σχετικά με τον προγραμματισμό και τη δομή της διδασκείας ύλης λαμβάνονται συνήθως, στις περισσότερες χώρες, από τις εκπαιδευτικές αρχές· όσον αφορά στις αποφάσεις για διαχείριση προσωπικού και οικονομική διαχείριση, η κατάσταση διαφέρει από χώρα σε χώρα (Caldwell, 2008· OECD, 2004). Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα στα οποία μπορεί να υπάρξει ή όχι σχολική αυτονομία, έχουν σχηματιστεί, όπως έχει προαναφερθεί, τρεις θεματικοί τομείς οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Διοικητικός-οικονομικός: Η αποκέντρωση της εξουσίας από τους φορείς εκπαιδευτικής εξουσίας στα σχολεία, φέρνει νέες προκλήσεις όσον αφορά στο ρόλο των διευθυντών και απαιτεί ικανούς, προσοντούχους και πεπειραμένους διευθυντές, έτοιμους να χειριστούν την αλλαγή (Gibton et al., 2000). Τέτοιες νέες προκλήσεις μπορεί να αφορούν στη δυνατότητα προσαρμογής του τρόπου και των στρατηγικών διοίκησης του σχολείου ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σχολείου (π.χ. μέγεθος) και το τοπικό περιβάλλον, αφού το τοπικό περιβάλλον - η κοινότητα του σχολείου- μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διοίκηση του σχολείου (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Epstein, 1995· Fullan, 1991· Hargreaves & Fullan, 1997· Morgan & Morgan, 1992).

Η σχολική αυτονομία μπορεί επίσης να αφορά στη δυνατότητα παραμονής του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για επίλυση σχολικών προβλημάτων από το ίδιο το σχολείο, αφού οι αποφάσεις αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο, τα

χαρακτηριστικά και τον ήδη υπάρχων βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hopkins et. al., 1994· Stoll & Fink, 1996). Όσον αφορά στην αυτονομία στην οικονομική διαχείριση του σχολείου, αυτή μπορεί να σχετίζεται με τη δυνατότητα απόφασης (με αιτιολόγηση) του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου από το ίδιο το σχολείο, τη λήψη αποφάσεων για οικονομικά θέματα με την ύπαρξη οικονομικής επιτροπής στο σχολείο καθώς και τη λήψη επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους που αποφασίζονται από το σχολείο. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τέτοιες οικονομικές αποφάσεις, με τη σωστή επιμόρφωση, καθοδήγηση και με την εμπλοκή των κατάλληλων ατόμων στη διαδικασία λήψης τους, είναι καλό να λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου (Bird, 2011· Bird et. al., 2009· Knight, 1993· Knight, 1993b).

Ακαδημαϊκός-Παιδαγωγικός: Αλλαγές στη σχολική αυτονομία που αφορούν στον τομέα αυτό, έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα καθορισμού του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών από το ίδιο το σχολείο ώστε να δημιουργούνται ελεύθερες ώρες για διάφορες αρμοδιότητες, όπως συνεργασία με συναδέλφους, διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλά και για αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων (π.χ. συνδυασμό δύο μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας), ζητήματα που διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Ευρυδίκη, 2008).

Επίσης ο τομέας αυτός αφορά στη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής μεθόδου, υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή αφού αυτό, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, είναι πολύ σημαντικό για την απόδοση του εκπαιδευτικού και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Barab & Luehmann, 2003· Crocco & Costigan, 2007· Hubisz, 2003· Kesidou & Roseman, 2002· Remillard, 2000· Shkedi, 1998). Τέλος, η αυτονομία στον τομέα αυτό έχει να κάνει με τη δυνατότητα επιλογής από πλευράς του σχολείου του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής), μέτρο που διαφέρει από χώρα σε χώρα (Ευρυδίκη, 2008). Θα ήταν καλό να διερευνηθεί τί είναι πιο αποτελεσματικό για την περίπτωση της Κύπρου.

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: Η σχολική αυτονομία σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στον τομέα αυτό έχει να κάνει με τη δυνατότητα προσλήψεων εκπαιδευτικών από το ίδιο το σχολείο, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τον

αριθμό των μαθητών και άλλα ζητήματα, πράγμα πολύ σημαντικό για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Maslowski et al., 2007· Pashiardis, 2004) αφού πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλοι για την εργασία αυτή (Darling-Hammond, 1996· Goldhaber & Brewer, 2000). Για τους ίδιους λόγους ο τομέας αυτός περιλαμβάνει και τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων σχετικών με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές και τον τερματισμό της συνεργασίας, από το ίδιο το σχολείο και όχι από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Επίσης η αυτονομία στον τομέα αυτό σχετίζεται με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση, ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ) αφού τα υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης είναι συχνά ανεπαρκή και δεν επικεντρώνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες ενός σχολείου ή εκπαιδευτικού (Ball & Cohen, 1999· Borko, 2004· Brady, 2006· Hightower et. al., 2002· Michaelidou & Pashiardis, 2009). Η αυτονομία στο συγκεκριμένο τομέα σχετίζεται ακόμα με τη δυνατότητα καθορισμού ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό, καθώς και με τη δυνατότητα επόπτευσης, συμβουλευτικής δράσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου, μέτρα που διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Ευριδίκη, 2008), την ίδια ώρα που η υπάρχουσα κατάσταση στην Κύπρο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, ιδιαίτερα όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Kyriakides, 2001· Kyriakides & Campbell, 2003· Theophilides, 2004). Τα πιο πάνω, μπορούν να φανούν και σε διαγραμματική μορφή στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να βρεθεί, όπως έχει λεχθεί, ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας -με τον καθορισμό του βαθμού αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτικό θέμα, δηλαδή τον καθορισμό του φορέα που πρέπει να λαμβάνει κάθε απόφαση- το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα· έννοια που μελετάται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης. Δίνεται έμφαση στους διευθυντές, αφού αυτοί έχουν ένα από τους κυριότερους ρόλους και επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, των δασκάλων και των μαθητών (Angelle, 2006· Archer, 2003· Bowles, 1990· Fenwick, 2000· Fuller et. al., 2010· Hallinger & Heck, 2000· Heck &

Hallinger,1999· Kaplan et. al., 2005· Leithwood & Jantzi, 2000· Lezotte, 1994· Malone & Caddell, 2000· Prestine & Nelson, 2005· Waters et al, 2003).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (βλέπε Chambers, 1999· Harrison et al., 2006· Scheerens, 2000) και πρέπει να μελετάται, να τίθεται υπό διερεύνηση, ώστε μία εκπαιδευτική αλλαγή να μπορεί να στεφθεί με επιτυχία (Faerman & Quinn, 1985). Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να συσχετίζεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα από τους τρεις τομείς που προαναφέρθηκαν, όπως το κλίμα του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, τα χρόνια εμπειρίας στη συγκεκριμένη θέση, την αυτονομία που έχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και άλλα (Chaplain, 2001· Hill, 1994· Mercer, 1996· Pearson & Moomaw, 2005· Perie & Baker, 1997· Richer et. al., 2002· Ross & Reskin, 1992· Scheerens, 2000).

Η άλλη μεταβλητή που φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (βλέπε Borg et. al., 1991· Brock & Crady, 2000 · Jex & Gudanowski, 1992) και η οποία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Borg et. al., 1991· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Litt & Turd, 1985· Otto, 1982) είναι το εργασιακό άγχος. Το άγχος φαίνεται να έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων, τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από το περιβάλλον του (Cartwright & Cooper, 1997· Cox et al., 2000· Kendall et al., 2000· Ross & Altmaier, 1994). Οι παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα άγχους των διευθυντών αφορούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα από τους τρεις θεματικούς τομείς, όπως η πίεση λόγω περιορισμένου χρόνου και μεγάλου φόρτου εργασίας, η δυσκολία εύρεσης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, η διαχείριση των σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου, τα συνεχώς μεταβαλλόμενα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν οι διευθυντές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα ή τη διοίκηση του σχολείου, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, οι παρεμβάσεις και οι απαιτήσεις των γονέων, η οργάνωση του σχολείου, η παρεμπόδιση του σχολικού έργου από εξωσχολικούς παράγοντες, η γραφειοκρατία και άλλα (Chand, 1990· Cooper & Kelly, 1993· Grace, 1995· Jones, 1999· Mercer, 1996· Richardson, 1998· Southworth, 1995· Τσιάκκικρος και Πασιαρδής, 2002).

Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώθηκε με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά κυρίως με βάση το σκοπό της έρευνας, στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της έρευνας. Πιο κάτω αναλύονται τα χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη σπουδαιότητα και επεξηγούν την αναγκαιότητα της έρευνας αυτής.

Σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας δηλώνει από μόνος του και τη σημαντικότητά της. Η έρευνα αποτελεί την προεργασία για την εφαρμογή των κατάλληλων μέτρων σχολικής αυτονομίας, προεργασία που θα πρέπει κανονικά να γίνεται πριν από οποιαδήποτε μέτρα σχολικής βελτίωσης. Με την παρούσα έρευνα λοιπόν, το πρόβλημα έλλειψης αυτονομίας, που μέχρι σήμερα είχε θεωρητική βάση ως αντικείμενο συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και άλλων εμπλεκομένων, αποδεικνύεται και διατυπώνεται ξεκάθαρα, το ίδιο και οι συνέπειες του προβλήματος. Γίνεται ένα είδος αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης, που αφορά στο σενάριο καμίας/πολύ περιορισμένης αυτονομίας, με τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών στην περίπτωση αυτή.

Η αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης αποτελεί μόνο το πρώτο στάδιο της έρευνας η οποία προχωρεί έπειτα στην προσπάθεια εύρεσης λύσης, με αναλυτική περιγραφή και αιτιολόγηση των μέτρων που πρέπει να ληφθούν. Η σημαντικότητα κάθε ερευνητικής προσπάθειας ενισχύεται όταν αυτή βοηθά στην εύρεση λύσης για ένα υπάρχον πρόβλημα και δεν περιορίζεται απλώς στην περιγραφή και εξήγησή του. Με την παρούσα λοιπόν έρευνα προτείνονται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα ως λύση των προβλημάτων που δημιουργούνται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του συγκεντρωτισμού και της έλλειψης αυτονομίας.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει στο θέμα της σχολικής αυτονομίας δεν αφορούν όλους τους θεματικούς τομείς που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα του κεφαλαίου, αλλά καταπιάνονται κυρίως με ένα κομμάτι του προβλήματος -όπως αυτό της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων- και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να υποστηρίξουν ολοκληρωμένο πακέτο μέτρων σχολικής αυτονομίας. Παρόλο που θα μπορούσαν να προτείνουν μέτρα αλλαγής στο συγκεκριμένο τομέα της μελέτης τους, εντούτοις η εφαρμογή των μέτρων σε ένα

τομέα πιθανόν να εμπόδιζε ή να δυσχέραινε την κατάσταση σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης.

Για παράδειγμα η εφαρμογή μέτρων μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας σε θέματα οικονομικής διαχείρισης θα μπορούσε να περιορίσει το χρόνο που θα έχουν οι διευθυντές σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, που αυτό με τη σειρά του θα δημιουργούσε άλλα σημαντικά προβλήματα. Σημασία λοιπόν έχει να προσεγγίζεται το θέμα συλλογικά και να μελετώνται ταυτόχρονα όλοι οι τομείς που σχετίζονται με αυτό. Η συγκεκριμένη διαδικασία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, με τον εντοπισμό σε πρώτο στάδιο όλων των θεμάτων και χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης που σχετίζονται με το θέμα της αυτονομίας και το σχηματισμό των τριών θεματικών ομάδων που προαναφέρθηκαν. Σε κάθε περίπτωση αυτονομίας μελετώνται όλοι οι τομείς, ώστε τα μέτρα που προτείνονται να αφορούν στην ολότητα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και του έργου του διευθυντή κι όχι σε ένα κομμάτι της. Αν λοιπόν η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας σε ένα θέμα επηρεάζει κάποιον άλλο τομέα, αυτό μπορεί να φανεί μέσα από την έρευνα. Έτσι η πρόταση για μια εκπαιδευτική αλλαγή που έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία στην Κύπρο μπορεί να είναι ολοκληρωμένη.

Άλλο ένα στοιχείο που ενισχύει τη σπουδαιότητα της έρευνας και τονίζει την αναγκαιότητά της είναι η έλλειψη επαρκούς έρευνας σχετικά με τη σχολική αυτονομία στην Κύπρο αλλά και η ύπαρξη αντικρουόμενων ευρημάτων από τη διεθνή βιβλιογραφία στο θέμα αυτό. Αρχικά «η σχολική αυτονομία, και επομένως η μεγαλύτερη αυτονομία στο χώρο της παιδείας, αναπτύχθηκε ως επί το πλείστον, ως μέσο βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης» (Ευρυδίκη, 2008: 15). Φαίνεται λοιπόν να επικρατεί η άποψη ότι η αυτονομία μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα και να βοηθήσει σημαντικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα (βλέπε Chubb & Moe, 1990· De Grauwe, 2005· Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Woessmann, 2001).

Υπάρχουν όμως μερικοί ερευνητές που δε συμφωνούν πλήρως με την άποψη αυτή, είτε γιατί πιστεύουν πως η αυτονομία δεν επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, είτε γιατί τα δικά τους ερευνητικά αποτελέσματα ήταν αντίθετα από αυτά των υπόλοιπων ερευνητών (βλέπε De Grauwe, 2005· Dempster, 2000· Parry, 1997· Stake, 1995). Η ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων επί του θέματος, τονίζει την αναγκαιότητα για νέα ερευνητικά δεδομένα που επικεντρώνονται στο χώρο της

Κύπρου και μπορούν να διαφωτίσουν την επικρατούσα κατάσταση και τα υπάρχοντα προβλήματα. Στα πλαίσια αυτής της ανάγκης σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε η παρούσα έρευνα. Σημειώνεται εδώ πως ακόμα και αν η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνούσε στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτό δε σημαίνει ότι θα ήταν και η κατάλληλη στρατηγική για την Κύπρο.

Η σχολική αυτονομία δεν έχει εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό σε όλες τις χώρες. Πολλές φορές τα μέτρα διαφέρουν ακόμα και ανά γεωγραφική περιοχή μίας χώρας (Eurydice, 2007). Ο λόγος για τον οποίο οι αρμόδιοι επέλεξαν να εφαρμόσουν μέτρα μεγαλύτερης αυτονομίας σε μερικά θέματα της εκπαίδευσης και μικρότερης αυτονομίας σε άλλα, αποτελεί άλλο ένα ερωτηματικό που ενισχύει την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα. Δε φαίνεται λοιπόν να υπάρχει έτοιμη συνταγή για την εφαρμογή μέτρων σχολικής αυτονομίας την οποία να μπορεί να ακολουθήσει οποιαδήποτε χώρα, με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Για το λόγο αυτό, δε θα μπορούσαν στην Κύπρο να εφαρμοστούν σχετικά μέτρα, χωρίς την ύπαρξη ενδελεχούς μελέτης του γενικότερου θέματος της σχολικής αυτονομίας, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Καταρχήν, όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πως προάγει τη σχολική αυτονομία, δε σημαίνει ότι όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου. Μπορεί να ενισχύεται η σχολική αυτονομία σε μερικούς τομείς της εκπαίδευσης, ενώ σε άλλους να τηρείται μία πιο συγκεντρωτική τακτική. Οι περισσότερες χώρες που υιοθέτησαν την αποκέντρωση της εξουσίας και τη σχολική αυτονομία σε μερικά θέματα, κράτησαν ταυτόχρονα τον έλεγχο σε άλλα (Boyd, 1992· Levin, 1997). Κατά τη διατύπωση του προβλήματος στο ίδιο κεφάλαιο έχει εξηγηθεί ότι στην Κύπρο δεν γνωρίζουμε πού πρέπει να δοθεί αυτονομία και πού όχι. Είναι σημαντικό λοιπόν να γίνει εκτενής έρευνα και στο χώρο της Κύπρου κι όχι να υιοθετηθούν εκπαιδευτικά μέτρα άλλων χωρών οι οποίες έχουν κάνει τις δικές τους έρευνες προτού εφαρμόσουν σχετικές αλλαγές, αφού τα μέσα και τα εργαλεία της έρευνας δεν μπορούν να «μεταφραστούν» αποτελεσματικά από το ένα πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο, γι' αυτό και τα αποτελέσματα διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Reynolds et. al., 1994).

Η έρευνα επικεντρώνεται στο θέμα της σχολικής αυτονομίας μελετώντας το πάντα σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η σχολική αποτελεσματικότητα

προσεγγίζεται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Σύμφωνα με τους Faerman και Quinn (1985), η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (δασκάλων και διευθυντών) πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την εφαρμογή οποιουδήποτε μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας, ώστε να επέλθει επιτυχής αλλαγή.

Η έμφαση που δίνεται στο θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών ενισχύει τη σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας, αφού μέσω αυτής μελετάται η ίδια η σχολική αποτελεσματικότητα, η ενίσχυση της οποίας αποτελεί απώτερο σκοπό των περισσότερων εκπαιδευτικών ερευνών. Η σύνδεση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας του οργανισμού υπάρχει σε όλα τα επαγγέλματα μεταξύ των οποίων και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Scheerens, 2000) και όταν μια έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη ενός θέματος με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, αυτό από μόνο του τονίζει τη σπουδαιότητά της. Για τον ίδιο λόγο πρέπει να μελετάται και το εργασιακό άγχος, αφού όπως είναι γενικά αποδεκτό, η αποτελεσματικότητα του ατόμου σχετίζεται με το άγχος που βιώνει (Jex & Gudanowski, 1992).

Σημειώνεται επίσης ότι η παρούσα έρευνα δεν προτείνει απλώς συγκεκριμένα μέτρα, αλλά ταυτόχρονα τα αξιολογεί. Αφού σχηματιστεί το νέο σενάριο σχολικής αυτονομίας (με το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας), αυτό δίνεται ξανά στους διευθυντές με σκοπό να μετρηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα βίωναν σε μια τέτοια περίπτωση. Η πρόταση συγκεκριμένων μέτρων για μια επιτυχή εκπαιδευτική αλλαγή ενισχύει τη σπουδαιότητα της έρευνας, αλλά η αξιολόγηση των προτεινόμενων μέτρων προτού καν εφαρμοστούν, αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της έρευνας που την κάνει ακόμα πιο σημαντική.

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών μέτρων πριν την εφαρμογή τους μπορεί να εξοικονομήσει σημαντικούς πόρους -οικονομικούς και μη- για την Κύπρο, η οποία διανύει στην παρούσα φάση μία περίοδο οικονομικής κρίσης. Επιπλέον η χρήση των σεναρίων βοηθά στην κατάλληλη προετοιμασία των ατόμων για μια επικείμενη αλλαγή (Schwartz, 1991). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η πιθανότητα για να στεφθεί με επιτυχία μία σχετική μεταρρύθμιση, αφού αποφεύγεται η αντίσταση των εμπλεκομένων μετά από κατάλληλη προετοιμασία και ενημέρωση. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας, αλλά και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της που την καθιστούν πρωτότυπη και μοναδική συζητούνται στη συνέχεια.

Πρωτοτυπία της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί, το θέμα της σχολικής αυτονομίας δεν έχει μελετηθεί στο χώρο της Κύπρου, εκτός από ορισμένες έρευνες που εστιάστηκαν σε ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως αυτόν της αυτονομίας σε ζητήματα οικονομικής διαχείρισης των σχολείων (βλέπε Θεοδώρου, 2013). Είναι η πρώτη φορά που η σχολική αυτονομία μελετάται συλλογικά, ολοκληρωμένα και σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, ώστε να προταθούν συγκεκριμένα μέτρα για μια επιτυχή εκπαιδευτική αλλαγή.

Επιπρόσθετα όμως, η πρωτοτυπία της έρευνας αφορά και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της που της επιτρέπει να αξιολογήσει από πριν τα μέτρα που προτείνονται. Η χρήση των σεναρίων για αξιολόγηση μίας υποθετικής, πιθανής κατάστασης αποτελεί μία από τις ιδιαιτερότητες της έρευνας που την καθιστούν παράλληλα και πολύ σημαντική. Τα σενάρια ως υποθετικές ιστορίες, τις οποίες πρέπει να υιοθετήσει ο ερωτώμενος και με βάση αυτές να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, δεν χρησιμοποιούνται συχνά στον ερευνητικό χώρο, αφού μία υποθετική κατάσταση δε γίνεται εύκολα αντικείμενο μελέτης ερευνών. Έχει όμως εξηγηθεί πόσο σημαντικό είναι να μελετηθεί η υποθετική αυτή κατάσταση, ώστε τα μέτρα που προτείνονται με το τέλος της παρούσας έρευνας να έχουν ήδη ελεγχθεί και αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ιδιαίτερα όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό άγχος των διευθυντών.

Επιπλέον η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών αποτελεί μία ιδιαιτερότητα για τα κυπριακά δεδομένα, όπου η μελέτη και η μέτρηση της μεταβλητής αυτής έχει εστιαστεί κυρίως στους εκπαιδευτικούς κι όχι στους διευθυντές. Όσον αφορά στο εργασιακό άγχος των διευθυντών, με εξαίρεση τη διατριβή του Τσιάκκιρου (2006), που έχει μελετήσει εις βάθος το θέμα του εργασιακού άγχους των διευθυντικών στελεχών -βλέπε και Τσιάκκιρος (2012)- δεν αποτελούσε συχνά αντικείμενο μελέτης εκπαιδευτικών ερευνών.

Ειδικότερα όμως όσον αφορά στη σχέση της σχολικής αυτονομίας με το εργασιακό άγχος αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, δεν έχει γίνει καμία έρευνα στο χώρο της Κύπρου. Ακόμα και σε άλλες χώρες η σχέση της αυτονομίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενδεδειγμένης μελέτης, αφού συνήθως τα τρία αυτά θέματα μελετώνται ξεχωριστά. Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και

σημαντική, όχι μόνο για την Κύπρο αλλά και για το διεθνή χώρο. Η συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη συζητείται στη συνέχεια.

Συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη

Μέτρα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας ξεκίνησαν να εφαρμόζονται σε αρκετές χώρες εδώ και δεκαετίες, ως ένα μέσο βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα της επίδοσης των μαθητών. Τα μέτρα αυτά υποστηρίζονταν από την άποψη ότι η σχολική αυτονομία σχετίζεται και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των μαθητών. Η θεωρία όμως αυτή δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αποδεικνύουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ σχολικής αυτονομίας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι η ενίσχυση της δημοκρατικότητας και η δυνατότητα προσαρμογής των διαφόρων αποφάσεων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και του περιβάλλοντός του, που συνοδεύουν τα μέτρα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας, είναι θετικά στοιχεία για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και η σχολική αυτονομία είναι μία επιθυμητή κατάσταση. Παρόλα αυτά, το ερευνητικό κενό γύρω από τη σχέση αυτονομίας και αποτελεσματικότητας είναι υπαρκτό και έντονο, αφού δεν μπορούν να βρεθούν ικανοποιητικές ερευνητικές αποδείξεις για το θέμα. Η έννοια της αποτελεσματικότητας στις προϋπάρχουσες έρευνες προσεγγίζεται, όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που επικεντρώνεται στην επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην κάλυψη του ερευνητικού αυτού κενού, προσφέροντας καινούρια γνώση και μελετώντας το θέμα μέσα από μία νέα οπτική γωνία.

Η σχολική αυτονομία αφορά, όπως έχει εξηγηθεί, ένα σύνολο αποφάσεων που έχουν να κάνουν με διάφορα διοικητικά, οικονομικά, παιδαγωγικά, ακαδημαϊκά θέματα καθώς και με θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Bullock & Thomas, 1997· Di Gropello, 2006). Ακόμα και στις λίγες περιπτώσεις όπου έχει μελετηθεί η σχέση της σχολικής αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η έννοια της αυτονομίας προσεγγίζεται μονομερώς, μέσα από ένα μόνο τομέα, δηλαδή μελετώνται οι αποφάσεις που σχετίζονται με ένα μόνο θέμα, συνήθως αυτό της οικονομικής

διαχείρισης. Οι περισσότερες λοιπόν έρευνες που αφορούν στη σχολική αυτονομία επικεντρώνονται στην οικονομική διάσταση του θέματος (βλέπε Bird, 2011· Fullan, 2004· Knight, 1993· Mestry & Naidoo, 2009· Reyes & Rodriguez, 2004· Thompson & Woods, 2001).

Στην περίπτωση όμως της παρούσας έρευνας, το θέμα της σχολικής αυτονομίας προσεγγίζεται συλλογικά, μελετάται ολοκληρωμένα, σε σχέση με όλες τις αποφάσεις που μπορεί να αφορά. Ο λόγος για τον οποίο η συλλογική προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική από τη μονομερή, αφορά στο γεγονός ότι οι διάφορες αποφάσεις σχετίζονται μεταξύ τους και η μία επηρεάζει την άλλη. Δεν έχει για παράδειγμα νόημα να ενισχυθεί η αυτονομία ενός σχολείου σε θέματα επιλογής σχολικών εγχειριδίων εάν ταυτόχρονα το σχολείο δεν έχει καμία αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, ο οικονομικός προϋπολογισμός του σχολείου καθορίζεται από μία κεντρική αρχή και η συγκεκριμένη κεντρική αρχή δεν διαθέτει χρήματα για αγορά νέων εγχειριδίων. Ακόμα και αν τα νέα σχολικά εγχειρίδια εγκριθούν από το Υπουργείο, το χρηματικό κονδύλι που δίνεται στο σχολείο μπορεί να μην φτάνει για την αγορά τους. Εάν την ίδια ώρα το σχολείο δεν έχει καμία αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης ώστε να εξασφαλίσει πόρους με κάποιο άλλο τρόπο (π.χ. προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα, ενοικίαση αιθουσών κλπ) τότε δε θα μπορεί να αγοράσει τα σχολικά εγχειρίδια και η ελευθερία-αυτονομία που δόθηκε στο σχολείο δε θα έχει καμία πρακτική εφαρμογή.

Το ίδιο μπορεί να συμβεί και αντίστροφα, στην περίπτωση δηλαδή όπου η αυτονομία που αποκτά ένα σχολείο είναι οικονομικής φύσεως. Δεν έχει νόημα να δοθεί αυτονομία στην οικονομική διαχείριση ενός σχολείου, επιτρέποντάς του να δημιουργεί το δικό του οικονομικό προϋπολογισμό και να εξασφαλίζει επιπλέον οικονομικούς πόρους από την κοινότητα, εάν όλες οι άλλες αποφάσεις (για παράδειγμα αυτές που σχετίζονται με το σχεδιασμό μαθημάτων, τα σχολικά εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) δε λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου (ή με τη συνεργασία σχολείου και Υπουργείου) αλλά από μία κεντρική αρχή. Δεν απομένουν και πολλές επιλογές για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει το σχολείο τα επιπλέον χρήματα, ιδιαίτερα εάν αναφερόμαστε σε μια επένδυση που θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου. Το να δοθεί λοιπόν αυτονομία σχετικά με ένα θέμα ή με μία

συγκεκριμένη απόφαση μπορεί να μην έχει νόημα εάν ταυτόχρονα δε μελετάται η αυτονομία που αφορά και σε άλλες αποφάσεις, άλλα εκπαιδευτικά θέματα.

Όπως εξηγήθηκε πιο πάνω, στις περιπτώσεις όπου μελετήθηκε η σχέση της οικονομικής αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα, πιθανόν να υπεισέρχονταν κι άλλοι παράγοντες (όπως η ανυπαρξία αυτονομίας σε ακαδημαϊκά – παιδαγωγικά θέματα) που να μην είχαν ληφθεί υπόψη. Εάν δηλαδή ένας διευθυντής δηλώνει ικανοποιημένος από την ελευθερία που του δίνεται στην εξασφάλιση οικονομικών πόρων, αλλά ταυτόχρονα δεν μελετάται η έλλειψη ικανοποίησης που πιθανόν να νιώθει από την ανυπαρξία αυτονομίας σε άλλα θέματα (η οποία δεν του επιτρέπει να χρησιμοποιήσει όπως θέλει τα χρήματα αυτά), τότε δεν μπορεί να υποστηριχθεί το συγκεκριμένο μέτρο οικονομικής αυτονομίας ως αποτελεσματικό.

Από όσα έχουν αναφερθεί, γίνεται αντιληπτό ότι η αυτονομία δεν μπορεί να μελετάται διαχωρισμένη σε επιμέρους κατηγορίες όπως οικονομική, διοικητική κλπ. Για να βρεθεί η σχέση οποιασδήποτε κατηγορίας/ μορφής αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα πρέπει η έννοια της αυτονομίας να διερευνηθεί επαρκώς και να αναλυθεί σε όλες τις αποφάσεις που εμπλέκονται, σε όλα τα θέματα που πιθανόν να επηρεάζει. Τέτοια θέματα μπορεί να αφορούν στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στα αναλυτικά προγράμματα, σε παιδαγωγικές πρακτικές, στην αξιολόγηση μαθητών και προσωπικού, σε οικονομικά θέματα κλπ (Bareera, Fasih & Patrinos, 2009· Bullock & Thomas, 1997· Di Gropello, 2006). Είναι καλύτερα λοιπόν να γίνεται αναφορά στη μεταβλητή της σχολικής αυτονομίας κι όχι στη μεταβλητή της οικονομικής αυτονομίας αφού, με βάση τα όσα έχουν λεχθεί, η οικονομική αυτονομία δεν έχει νόημα ύπαρξης χωρίς να συνοδεύεται και με άλλου είδους αυτονομία, π.χ. ακαδημαϊκή-παιδαγωγική. Οι Odden και Wohlstetter (1991) αναφέρουν ότι η λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου είναι επιτυχής μόνο εάν παρέχεται αυτονομία σε διάφορους τομείς, τόσο σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, όσο και σε θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διαχείρισης προσωπικού.

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να εξηγηθεί, ότι ενώ οι περισσότερες έρευνες κάνουν αναφορά στον όρο της *σχολικής* αυτονομίας, στην ουσία μελετούν τη σχέση της *οικονομικής* αυτονομίας με μία άλλη μεταβλητή (π.χ. τη σχολική αποτελεσματικότητα). Η ανεξάρτητη όμως μεταβλητή της παρούσας έρευνας δεν είναι μία κατηγορία αυτονομίας αλλά η ίδια η *σχολική αυτονομία* σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αφού μέσα στο μοντέλο που σχηματίζεται (βλέπε θεωρητικό πλαίσιο,

Παράρτημα Ι) συμπεριλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες αυτονομίας με τις επιμέρους αποφάσεις που περιλαμβάνουν. Ο διαχωρισμός στους θεματικούς τομείς/είδη αυτονομίας (διοικητικό/οικονομικό, ακαδημαϊκό/παιδαγωγικό, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) και όλες οι αποφάσεις που σχετίζονται με αυτούς, συνθέτουν τη μεταβλητή της σχολικής αυτονομίας, μία μεταβλητή που με αυτή την ολοκληρωμένη-συλλογική μορφή, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο διεθνή ερευνητικό χώρο -όσον αφορά στις σχέσεις της με άλλες μεταβλητές όπως αυτή της σχολικής αποτελεσματικότητας-, σημείο στο οποίο έρχεται να συμβάλει και να δώσει φως η παρούσα έρευνα.

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί, κρίνεται απαραίτητο, η μελέτη του θέματος της σχολικής αυτονομίας να είναι συλλογική, ώστε τα οποιαδήποτε προτεινόμενα μέτρα να έχουν νόημα, να μπορούν να εφαρμοστούν και το κυριότερο, να ενισχύουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η μελέτη της σχέσης της σχολικής αυτονομίας (μέσω της συλλογικής προσέγγισης) με τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα λόγω και της ύπαρξης αντικρουόμενων απόψεων από ερευνητές που δε φαίνεται να έχουν πειστεί για τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών (βλέπε De Grauwe, 2005· Dempster, 2000· Parry, 1997· Stake, 1995). Η παρούσα διατριβή μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας, φωτίζοντας όλους τους τομείς που περιλαμβάνει και όλες τις αποφάσεις που εμπίπτουν σε αυτούς. Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη μελέτη συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση της σχέσης της σχολικής αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Όσο πιο ολοκληρωμένα και με επάρκεια γίνεται η διερεύνηση μίας τέτοιας σχέσης, τόσο πιο εύκολο είναι να βρεθεί τί και πώς πρέπει να αλλάξει ώστε να υπάρξει σχολική βελτίωση. Με το σχηματισμό ενός ολοκληρωμένου μοντέλου σχολικής αυτονομίας που περιλαμβάνει τις αποφάσεις που σχετίζονται με όλους τους τομείς (διοικητικό-οικονομικό, ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) και με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του μοντέλου αυτού σε θέματα επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών, η πρόταση νέων μέτρων για το τί πρέπει να αλλάξει, μπορεί να είναι ολοκληρωμένη.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας η οποία επιτρέπει τον έλεγχο των προτεινόμενων μέτρων προτού καν αυτά εφαρμοστούν (μέσω της μεθόδου των

σεναρίων, όπως έχει εξηγηθεί στην υποενότητα της πρωτοτυπίας της έρευνας) αποτελεί άλλο ένα σημείο που ενισχύει τη συμβολή της διατριβής στη διεθνή επιστήμη. Μία παρόμοια μεθοδολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας οποιωνδήποτε μέτρων προς εφαρμογή, προτού αυτά γίνουν πράξη, ώστε να αποφευχθεί η σπατάλη χρόνου, οικονομικών και άλλων πόρων καθώς και η αντίσταση ανθρώπων-κλειδιά για την επιτυχία μιας αλλαγής (όπως είναι στην περίπτωση αυτή οι διευθυντές).

Με επίκεντρο όμως το συγκεκριμένο θέμα, αυτό της σχολικής αυτονομίας, η διαδικασία της παρούσας έρευνας μπορεί να επαναληφθεί, να πραγματοποιηθεί και σε άλλες χώρες ώστε να σχηματιστεί το τοπικό μοντέλο αυτονομίας (ταξινόμηση όλων των αποφάσεων σε αυτές που λαμβάνει το σχολείο, αυτές που λαμβάνει η κεντρική αρχή και αυτές που λαμβάνονται από κοινού ή από το σχολείο με συγκεκριμένους όμως περιορισμούς/έλεγχο εκ μέρους της κεντρικής αρχής) που να ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Η δυνατότητα αυτή αποτελεί μία σημαντική συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη. Στη συνέχεια εξηγούνται οι βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, ώστε να αποφευχθεί κάθε είδους σύγχυση όσον αφορά στην έννοια και τη σημασία τους.

Λειτουργικοί ορισμοί

Πιο κάτω παρουσιάζεται πολύ συνοπτικά η εξήγηση μερικών από τους σημαντικότερους όρους που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, καθώς και των βασικών μεταβλητών της.

Σχολική αποτελεσματικότητα: Το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας μελετάται εδώ και αρκετά χρόνια από διάφορους ερευνητές στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Ορίζεται ως η απόδοση ενός σχολείου η οποία συνδέεται με πολλούς παράγοντες όπως το όραμα, τους στόχους, το κλίμα, τη διοίκηση, τη διδασκαλία και την εμπλοκή των διαφόρων φορέων στα σχολικά δρώμενα (Scott, 1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα η σχολική αποτελεσματικότητα προσεγγίζεται όχι μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών (Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Jex & Gudanowski,

1992· Kelly, 1988· Scheerens, 2000). Η προσέγγιση αυτή εξηγείται αναλυτικά στο Κεφάλαιο II.

Σχολική βελτίωση ορίζεται ως η στρατηγική που σκοπό έχει την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη θετική εκπαιδευτική αλλαγή και ασχολείται συνήθως με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Σχολική αυτονομία: Στη συγκεκριμένη έρευνα ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως η ελευθερία ενός σχολείου στη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων σχετικών με διάφορα θέματα όπως αυτά της οικονομικής διαχείρισης, της διοικητικής πολιτικής, της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και άλλων ακαδημαϊκών/ παιδαγωγικών θεμάτων. Η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ανήκει εξ' ολοκλήρου στο σχολείο ή αντίθετα όλες οι αποφάσεις να επιβάλλονται από ένα ανώτερο εκπαιδευτικό φορέα όπως το Υπουργείο Παιδείας. Ενδιάμεσος βαθμός αυτονομίας υπάρχει όταν το σχολείο, με τη συμβουλευτική καθοδήγηση κι ένα πιο περιορισμένο έλεγχο από πλευράς Υπουργείου, επιλέγει την τακτική που θα ακολουθήσει στους προαναφερθέντες τομείς. Ένας όρος που σχετίζεται με αυτόν της σχολικής αυτονομίας και συνήθως χρησιμοποιείται με την ίδια σημασία, είναι ο όρος **αποκέντρωση**. Ο όρος αποκέντρωση χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να δηλώσει τη μεταφορά της εξουσίας για λήψη αποφάσεων από μία κεντρική αρχή, όπως μία επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας σε μία λιγότερο κεντρική αρχή, όπως ένα σχολείο (Caldwell, 2005· De Grauwe, 2005· Maslowski et al., 2007) και εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους, βαθμούς και μοντέλα (Mok, 2003). Η αυτονομία του ηγέτη σχετίζεται και με την ελευθερία επιρροής- επηρεασμού εντός και εκτός του οργανισμού του (Gawlik, 2008).

Παρόμοιος όρος με τους προηγούμενους είναι και το **School Based Management** (SBM) ο οποίος αφορά στη διοίκηση που επίκεντρο έχει το ίδιο το σχολείο (Cotton, 1995) και έχει να κάνει με την αποκέντρωση της εξουσίας, τη λήψη αποφάσεων από το ίδιο το σχολείο, την αυτονομία του σχολείου και το διαμοιρασμό της εξουσίας (Ceperley, 1991· Johnston & Germinario, 1985· Lewis, 1989).

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η σχολική αυτονομία στην παρούσα έρευνα μελετάται σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των

διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης. Οι ορισμοί για τις δύο αυτές μεταβλητές δίνονται στη συνέχεια.

Το **εργασιακό άγχος** είναι «ένα σύνολο από δυσάρεστες αντιδράσεις που προκαλούνται όταν οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες αντιμετώπισης που έχει το άτομο, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται» (Τσιάκκιρος, 2012: 26). Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι το άγχος οφείλεται στην αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων, τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από το περιβάλλον του (Cartwright & Cooper, 1997· Cox et al., 2000· Kendall et al., 2000· Ross & Altmaier, 1994). Η έννοια του εργασιακού άγχους ορίζεται για τη συγκεκριμένη έρευνα ως το συναίσθημα που βιώνει ένα άτομο στα πλαίσια της εργασίας του, ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων, το οποίο και χαρακτηρίζεται αρνητικό όταν βιώνεται σε υψηλό βαθμό. Το άγχος μελετάται στην έρευνα αυτή μέσα από τη σχέση του με την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία του και κατά συνέπεια, αφού αναφερόμαστε στον τομέα της εκπαίδευσης, με τη σχολική αποτελεσματικότητα γενικότερα.

Η **επαγγελματική ικανοποίηση** αναφέρεται στο αίσθημα ικανοποίησης που λαμβάνει το άτομο από την εργασία του, συνολικά αλλά και ξεχωριστά για κάθε χαρακτηριστικό της εργασίας του. Το θέμα της ικανοποίησης προσεγγίζεται συνήθως, όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από τις ίδιες τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις ανησυχίες των ατόμων, αφού για παράδειγμα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κύρος του επαγγέλματός τους, την αυτονομία που έχουν στη δουλειά τους, την αυτοεκτίμησή τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, επηρεάζουν το αίσθημα ικανοποίησης που έχουν (Bogler, 2001). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καθιστά ξεκάθαρο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Harrison et al., 2006), αφού με πιο απλά λόγια οι εργαζόμενοι που δηλώνουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι αποδίδουν καλύτερα (Chambers, 1999).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η παρούσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και οι νομοθεσίες για τη δημόσια αλλά και την ιδιωτική εκπαίδευση, η αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης με συγκεκριμένες εκθέσεις που έγιναν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς και τα προβλήματα που υπάρχουν στην κυπριακή εκπαίδευση τα οποία σχετίζονται με τη

σχολική αυτονομία. Δίνεται επίσης εκτενώς όλη η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας, από τα προηγούμενα χρόνια μέχρι σήμερα, σε διάφορες χώρες, για όλους τους θεματικούς τομείς και τους πιθανούς βαθμούς εφαρμογής της.

Περίληψη

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά συγκεντρωτικό και η σχολική αυτονομία είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ενώ το θέμα της σχολικής αυτονομίας μελετάται εδώ και αρκετές δεκαετίες σε άλλες χώρες και διάφορα σχετικά μέτρα αξιολογούνται και εφαρμόζονται, στην Κύπρο επικρατεί στασιμότητα. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο θέμα της σχολικής αυτονομίας με σκοπό να φανεί τί είναι αποτελεσματικό και τί όχι για την περίπτωση της Κύπρου. Σκοπός της έρευνας είναι ο σχηματισμός ενός μοντέλου αυτονομίας το οποίο καθορίζει ποιες αποφάσεις (που αφορούν σε διάφορα διοικητικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά θέματα καθώς και θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού) πρέπει να λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου, ποιες πρέπει να λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο με τον έλεγχο και την καθοδήγηση του Υπουργείου και ποιες πρέπει να λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική αρχή, ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα.

Η σχολική αποτελεσματικότητα στην έρευνα αυτή μελετάται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η σύνδεση του θέματος με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η έλλειψη επαρκούς έρευνας επί του θέματος και η ύπαρξη αντικρουόμενων ευρημάτων στη διεθνή βιβλιογραφία καθιστούν τη μελέτη αυτή ιδιαίτερα σημαντική. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ένα πρωτότυπο μεθοδολογικό σχεδιασμό, χρησιμοποιώντας σενάρια για τη μελέτη μίας υποθετικής κατάστασης. Ο μεθοδολογικός αυτός σχεδιασμός επιτρέπει τον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων σχολικής αυτονομίας -που προτείνονται μέσα από την παρούσα διατριβή-, προτού καν αυτά εφαρμοστούν. Η προσέγγιση του θέματος της σχολικής αυτονομίας γίνεται συλλογικά, μελετώντας δηλαδή όλους τους τομείς

που επηρεάζονται, όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με το θέμα. Με τον τρόπο αυτό γίνεται δυνατή η απόκτηση μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την έννοια και το θέμα της σχολικής αυτονομίας, κάτι που -παράλληλα με τον πρωτότυπο μεθοδολογικό σχεδιασμό- ενισχύει τη συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έχει εξηγηθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να αναλυθούν, να αιτιολογηθούν και να προταθούν μέτρα σχολικής αυτονομίας, σε καθορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος για τους διευθυντές. Με βάση το σκοπό της έρευνας, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό, επικεντρώνεται στη σχολική αυτονομία, την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Τα πιο πάνω αποτελούν τους βασικούς τομείς μελέτης της έρευνας, οι οποίοι σχετίζονται με άλλα θέματα και παράγοντες που επίσης κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν στο κεφάλαιο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εργαζομένων σχετίζονται με την σχολική αποτελεσματικότητα, έτσι ένα τμήμα του κεφαλαίου αυτού αφιερώνεται και στο θέμα της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η συζήτηση γύρω από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα ερευνητικά δεδομένα που γίνεται στο παρόν κεφάλαιο αφορά τόσο στο χώρο της Κύπρου όσο και στις άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα. Λόγω της έκτασης του κεφαλαίου και της συμπερίληψης διαφόρων θεματικών ενοτήτων σε αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητικό να δοθεί μία σύντομη παρουσίαση της δομής και του περιεχομένου του.

Πρωταρχικά λοιπόν στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, με μια σύντομη ιστορική αναδρομή και επεξήγηση της υπάρχουσας νομοθεσίας για δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Η νομοθεσία για την ιδιωτική εκπαίδευση δίνεται συνοπτικά, κυρίως για σκοπούς σύγκρισης με τη δημόσια εκπαίδευση, σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Γίνεται στη συνέχεια αναφορά στα βασικότερα προβλήματα της κυπριακής εκπαίδευσης, τα οποία εντοπίζονται μέσα από τη βιβλιογραφία και οδήγησαν στην ανάγκη για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Το θέμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προσεγγίζεται κυρίως μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης του κυπριακού

εκπαιδευτικού συστήματος από ακαδημαϊκούς. Έπειτα η συζήτηση επικεντρώνεται στην έννοια της σχολικής αυτονομίας και σε άλλους όρους που σχετίζονται με αυτή, όπως είναι η αποκέντρωση και το School Based Management (SBM). Μετά την επεξήγηση των όρων, μελετάται και παρουσιάζεται το τί γίνεται στην πράξη όσον αφορά στη σχολική αυτονομία στην Κύπρο αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου. Από τη μελέτη αυτή προκύπτει και ο διαχωρισμός του όλου θέματος της σχολικής αυτονομίας σε τρεις θεματικούς τομείς: τον διοικητικό-οικονομικό, τον ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό και τον τομέα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Οι τομείς αυτοί αναλύονται στη συνέχεια, μέσα από μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και συζήτηση των ερευνητικών δεδομένων ανά τον κόσμο.

Ξεκινώντας με το διοικητικό-οικονομικό τομέα γίνεται αναφορά σε όλα τα θέματα που έχουν να κάνουν με τη διοίκηση σχολείου και σχετίζονται με το θέμα της αυτονομίας, όπως η ετοιμότητα των διευθυντών για νέα καθήκοντα, η διοίκηση του σχολείου με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αλλά και το τοπικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση και άλλα. Έπειτα αναλύεται το θέμα της οικονομικής διαχείρισης στα σχολεία, πάντοτε σε σχέση με τη σχολική αυτονομία, με αναφορά τόσο στη διαδικασία καθορισμού του προϋπολογισμού του σχολείου, όσο και στις τεχνικές και τις στρατηγικές για σωστή οικονομική διαχείριση στα αυτόνομα σχολεία.

Προχωρώντας στο δεύτερο θεματικό τομέα που είναι ο ακαδημαϊκός-παιδαγωγικός, εξηγούνται αρχικά όλα όσα έχουν να κάνουν με την αυτονομία του εκπαιδευτικού, τα καθήκοντά του και τη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα, συζητώντας το ποιος πρέπει να τα καθορίζει, πώς γίνεται ο σχεδιασμός τους και πώς εφαρμόζονται στα σχολεία. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει επίσης θέματα σχετικά με το διδακτικό έργο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα σχολικά συγγράμματα, καθώς και ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών, όλα αυτά σε σχέση με τη σχολική αυτονομία.

Ο τελευταίος τομέας αφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει τις ενότητες που έχουν να κάνουν με τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανέλιξη, την επιμόρφωση και την αξιολόγησή τους. Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συζητείται επίσης σε σχέση με την αμοιβή των εκπαιδευτικών, αλλά και με το ποιος πρέπει να είναι υπεύθυνος για την

αξιολόγηση αυτή. Γίνεται επίσης αναφορά στην προβληματική φύση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Μετά την ανάλυση των τριών θεματικών ενοτήτων που αφορούν στην εκπαίδευση και σχετίζονται με τη σχολική αυτονομία, η συζήτηση επικεντρώνεται στο θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας με αναφορά τόσο στους παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, όσο και στους σχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση.

Ακολούθως αναλύεται ο ρόλος των διευθυντών στη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή. Έπειτα εξηγούνται οι όροι και τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις μεταβλητές της έρευνας, που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και το εργασιακό άγχος. Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, εξηγείται αρχικά η σημαντικότητα του θέματος και αναλύονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Συζητείται επίσης η σχέση της μεταβλητής αυτής με τη σχολική αυτονομία. Σχετικά με το εργασιακό άγχος, αναλύεται και πάλι η σημαντικότητα του θέματος καθώς και οι παράγοντες που το προκαλούν. Στο τελευταίο στάδιο του κεφαλαίου αυτού γίνεται αναφορά στις συνεχείς αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ανάγκη για σωστή προσαρμογή στα νέα δεδομένα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Γενική περιγραφή

Τα μέτρα σχολικής αυτονομίας που επικρατούν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά οι διαφορές είναι ακόμα πιο έντονες όταν συγκριθούν με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Η σχολική αυτονομία στην Κύπρο είναι πάρα πολύ περιορισμένη. Το γεγονός αυτό σκιαγραφεί μία από τις πολλές διαφορές σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ιδιαιτερότητα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι τυχαία και μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή μέσα από την παρουσίαση μίας σύντομης ιστορικής αναδρομής στην εκπαίδευση της Κύπρου, αλλά και της δομής, της νομοθεσίας και των μεταρρυθμίσεων που σχετίζονται με αυτή.

Η εκπαίδευση στην Κυπριακή Δημοκρατία, από την ίδρυσή της ως ανεξάρτητο κράτος το 1960 και μετά τη Συμφωνία Ζυρίχης- Λονδίνου το 1959, αποτελούσε αρμοδιότητα της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης μέχρι και το 1965, όταν ιδρύθηκε το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου και ανέλαβε τα σχετικά καθήκοντα. Το 1969 ιδρύθηκε η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ένα ανεξάρτητο σώμα, τα μέλη του οποίου διορίζονται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας και αναλαμβάνουν τα θέματα που αφορούν στους διορισμούς, στις προαγωγές και στις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αποτελείται από τις βαθμίδες της προδημοτικής, δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Μία σύντομη αναφορά στη στοχοθέτηση της κυπριακής εκπαίδευσης, όπως διατυπώνεται από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, θα βοηθήσει στην απόκτηση μίας πιο ξεκάθαρης εικόνας για την επιδιωκόμενη πορεία της κυπριακής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται λοιπόν στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (Οικοσελίδα Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου), η δημοτική εκπαίδευση στόχο έχει την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, προσφέροντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τη χώρα προέλευσης, το κοινωνικό υπόβαθρο και τις πνευματικές τους δυνατότητες.

Η μέση γενική εκπαίδευση έχει στόχο την προετοιμασία των μαθητών για ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό προσανατολισμό, διαδίδοντας γνώση που επικεντρώνεται στη γενική παιδεία και τη βαθμιαία εξειδίκευση. Παράλληλα στοχεύει στη δημιουργία υγιών πνευματικών και ηθικών προσωπικοτήτων, ικανών, δημοκρατικών και νομοταγών πολιτών με ανεπτυγμένη εθνική ταυτότητα, πολιτιστικές αξίες και ιδανικά όπως αυτά της ελευθερίας, της αγάπης, της δικαιοσύνης και του σεβασμού. Η μέση επαγγελματική- τεχνική εκπαίδευση στοχεύει στη γενική μόρφωση, τεχνολογική εξειδίκευση και εργαστηριακή εξάσκηση των μαθητών, ώστε να μπορούν αργότερα να εργοδοτηθούν στη βιομηχανία ή να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα. Η ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση του τόπου ως ερευνητικό- εκπαιδευτικό κέντρο που προσελκύει διεθνείς ακαδημαϊκούς και φοιτητές (Οικοσελίδα Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και

Πολιτισμού Κύπρου). Η εκπαίδευση στην Κύπρο είναι υποχρεωτική μέχρι την ηλικία των δεκαπέντε ετών.

Τα δημόσια σχολεία στην Κύπρο ιδρύονται και χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση ενώ τα ιδιωτικά σχολεία είναι κυρίως αυτο-χρηματοδοτούμενα (Eurydice, 2010· Stavrides, 2000). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση, την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στους οικονομικούς πόρους των δημόσιων σχολείων και στη διαχείρισή τους, καθώς και για την επίβλεψη της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η βασική μορφή παιδείας στην Κύπρο είναι η δημόσια, αφού σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (με την ονομασία Ευρυδική), σχετικά με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, κατά το 2008-2009, το 87.5% των μαθητών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία (Eurydice, 2010). Το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και οι ώρες που αφιερώνονται σε κάθε μάθημα αποφασίζονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Ως πρόσφατες ή τρέχουσες μεταρρυθμίσεις στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρονται στη συγκεκριμένη έκθεση η προσπάθεια για αύξηση του αριθμού των προαιρετικών και υποχρεωτικών ολοήμερων σχολείων, η προώθηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με την εφαρμογή του προγράμματος ΔΙΑΣ (Διαδικτυακό Σχολείο) για το οποίο σχεδιάζεται και εγκαθίσταται στους υπολογιστές των σχολείων ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης αναφέρεται το πρόγραμμα στήριξης και εκπαίδευσης των νεοδιορισθέντων δασκάλων στα ίδια τα σχολεία, καθώς και η εφαρμογή πολιτικής για μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση με διάφορα μέτρα, όπως η διδασκαλία ελληνικής γλώσσας για αλλόγλωσσους μαθητές, το νέο παιδαγωγικό υλικό, η χρήση ειδικών δοκιμίων για τους μαθητές αυτούς, η επιμόρφωση των δασκάλων και άλλα (Eurydice, 2010). Παρόλα αυτά, σε νεότερη έκθεση από τον ίδιο οργανισμό, η Κύπρος εξακολουθεί να συγκαταλέγεται ανάμεσα στις ελάχιστες χώρες όπου τα σχολεία δεν είναι υποχρεωμένα να έχουν πλάνο για την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2013). Σημειώνεται εδώ ότι δεν υπάρχει -σε στάδιο σχεδιασμού ή εφαρμογής- κάποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που να σχετίζεται με το θέμα της σχολικής αυτονομίας.

Τα δίδακτρα για φοίτηση σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία κυμαίνονται μεταξύ €4000 και €7000 για κάθε χρόνο και με αυτό τον τρόπο τα σχολεία αυτά έχουν περισσότερους οικονομικούς πόρους σε σχέση με τα δημόσια. Ο μισθός των

δασκάλων στα δημόσια σχολεία ξεκινά με μηνιαίες ακαθάριστες απολαβές €1975, ενώ στα ιδιωτικά σχολεία συνήθως είναι πολύ χαμηλότερος, της τάξης των €1500-1700. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, αλλά και όλων των υπόλοιπων δημοσίων υπαλλήλων του κράτους, αποτέλεσαν θέμα συζήτησης με σκοπό τη μείωσή τους, η οποία και έγινε τελικά, στα πλαίσια υπογραφής δανειακής σύμβασης της Κυπριακής Δημοκρατίας με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (Μάρτιος-Απρίλιος, 2013).

Η παρουσίαση και επεξήγηση της υπάρχουσας Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Κύπρου είναι πολύ σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του θέματος και την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα όσον αφορά στο θέμα της σχολικής αυτονομίας, αφού σχετικά με αυτό, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.

Νομοθεσία για δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο

Σύμφωνα με τους περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμούς του 1997, οι οποίοι εκδόθηκαν από το Υπουργικό Συμβούλιο με βάση το άρθρο 5 του περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Νόμου (Κεφ. 166), το Υπουργείο στέλλει στα σχολεία γενικό κώδικα καλής συμπεριφοράς, με βάση τον οποίο ο διδασκαλικός σύλλογος κάθε σχολείου διαμορφώνει το δικό του συγκεκριμένο κώδικα καλής συμπεριφοράς. Οι θερινές διακοπές, οι σχολικές αργίες και οι σχολικοί εορτασμοί γίνονται στις προκαθορισμένες από το Υπουργείο ώρες. Μικρές αλλαγές μόνο για το θέμα των σχολικών εορτασμών μπορεί να υπάρχουν από σχολείο σε σχολείο. Οι συνεδριάσεις του προσωπικού πρέπει σύμφωνα με τους κανονισμούς αυτούς να γίνονται μία φορά τη βδομάδα και τα θέματα προς συζήτηση καθορίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου.

Όσον αφορά στην περιουσία του σχολείου και τις ανάγκες του, η Σχολική Εφορεία διεξάγει έλεγχο και ο διευθυντής είναι αρμόδιος να γνωστοποιήσει σε αυτή τις υπάρχουσες ανάγκες. Εάν πρόκειται να δεχθεί δωρεές για το σχολείο από άλλους φορείς και οργανισμούς, πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει την έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ο βοηθός διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο του

προγραμματισμού της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και συζητεί μαζί τους για τους στόχους, την πορεία και το χρονοδιάγραμμα. Όλα τα έντυπα, βιβλία και όργανα διδασκαλίας πρέπει, σύμφωνα με τους κανονισμούς, να εγκρίνονται από την αρμόδια αρχή του Υπουργείου. Οι εκδρομές εντός χώρας μπορούν να διοργανωθούν από το σχολείο, ενώ οποιαδήποτε εκδρομή στο εξωτερικό πρέπει να εγκριθεί από το Υπουργείο. Το περιεχόμενο των καλλιτεχνικών παραστάσεων που διοργανώνονται ανά τρίμηνο από τα σχολεία πρέπει να εγκριθεί από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η εργασία που επιτελείται σε κάθε σχολείο, τα σχολικά κτίρια και τα υποστατικά, καθώς επίσης η επίπλωση, ο εξοπλισμός και τα επίσημα βιβλία υπόκεινται οποτεδήποτε σε επιθεώρηση από αξιολογητές ή αρμόδιους λειτουργούς του Υπουργείου (άρθρο 32, περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμοί του 1997).

Με μια απλή περιγραφή της υπάρχουσας νομοθεσίας για τη δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο μπορεί να φανεί η συγκεντρωτική φύση του συστήματος και η έλλειψη σχολικής αυτονομίας στα περισσότερα εκπαιδευτικά θέματα. Για σκοπούς σύγκρισης, παρατίθεται πιο κάτω μία επιλεκτική και σύντομη αναφορά στα αντίστοιχα σημεία της νομοθεσίας για την ιδιωτική εκπαίδευση στην Κύπρο.

Νομοθεσία για Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Κύπρο

Ο τομέας της ιδιωτικής εκπαίδευσης αφορά σε όλες τις προαναφερθείσες βαθμίδες εκπαίδευσης που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Όλα τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και σχολεία μέσης εκπαίδευσης) λειτουργούν σύμφωνα με τις πρόνοιες των περί Ιδιωτικών Σχολείων και Φροντιστηρίων Νόμων του 1971 και μόνο μετά την έγκριση του Υπουργείου. Οι εσωτερικοί κανονισμοί κάθε ιδιωτικού σχολείου ή φροντιστηρίου που αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του ιδρύματος -τις εγγραφές, εξετάσεις, βαθμολογίες, κατατάξεις και πειθαρχία των μαθητών, τις εργασίες του σχολείου, τις γιορτές και τις αργίες, τα πιστοποιητικά και τους τίτλους σπουδών που δίνονται, την οργάνωση και τη λειτουργία του συλλόγου διδακτικού προσωπικού καθώς και τα δίδακτρα και τα τέλη της σχολής- πρέπει να εγκριθούν από τον Υπουργό Παιδείας. Όσον αφορά στους κανονισμούς αυτούς, στον περί Ιδιωτικών Σχολείων και Φροντιστηρίων Νόμο του 1971 ως 2008 (εδάφιο 2, άρθρο 12) αναφέρεται:

«Προκειμένου περί σχολείων ή φροντιστηρίων του αυτού ή παρομοίου τύπου προς τα δημόσια, οι Κανονισμοί δέον να είναι παρόμοιοι προς τους αντιστοίχους των δημοσίων σχολείων ή φροντιστηρίων, οιαδήποτε δε παρέκκλισις δέον να τύχη της εκ των προτέρων εγκρίσεως του Υπουργού».

Η πρόσληψη, οι όροι εργασίας, οι άδειες, οι αποδοχές, τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού του ιδρύματος ρυθμίζονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα, με το κατώτερο όριο μισθού, άδειας και ωρών εργασίας να καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό πρέπει να έχουν τα απαιτούμενα προσόντα που καθορίζονται από το Νόμο, ενώ για ειδικά προσόντα που πιθανόν να κατέχουν, χρειάζεται η γνωμοδότηση από τη Συμβουλευτική Επιτροπή Ιδιωτικής Εκπαίδευσης (άρθρο 18). Η συμβουλευτική αυτή επιτροπή έχει πρόεδρο τον εκάστοτε διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης, τους εκπροσώπους των θρησκευτικών ομάδων στη Βουλή των Αντιπροσώπων και άλλα άτομα που διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο με τριετή θητεία (άρθρο 22). Όσον αφορά στον καθορισμό του ωρολόγιου προγράμματος, κάτι στο οποίο υπάρχει σημαντική διαφορά με τη δημόσια εκπαίδευση (όπου τα ωράρια είναι κοινά για όλα τα σχολεία), αλλά και όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα (θέμα επίσης πολύ σημαντικό αφού η διδακτέα ύλη για όλα τα δημόσια σχολεία είναι προκαθορισμένη από το Υπουργείο) παρατίθεται συγκεκριμένο απόσπασμα. Σύμφωνα με το εδάφιο (2) του άρθρου 10 του αναφερθέντος νόμου (εδάφιο που δεν έχει τροποποιηθεί με κανένα από τους τροποποιητικούς νόμους και κανονισμούς που ακολούθησαν, μέχρι και τον τελευταίο νόμο του 2011):

«Ο Υπουργός δύναται να προβαίνει εις υποδείξεις προς τα ιδιωτικά σχολεία ή ιδιωτικά φροντιστήρια προς βελτίωσιν των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων αυτών τη γνωμοδοτήσει της Συμβουλευτικής Επιτροπής Ιδιωτικής Εκπαιδύσεως».

Τα πρακτικά των εργασιών των συλλόγων του διδακτικού προσωπικού πρέπει να είναι στη διάθεση των αρμοδίων του Υπουργείου όταν αυτά ζητηθούν (άρθρο 20).

Οι πειθαρχικές ποινές που αφορούν στους μαθητές του ιδρύματος καθορίζονται από το ίδιο το σχολείο, σε περίπτωση όμως που ξεπερνούν τις οκτώ ημέρες υπόκεινται σε έγκριση του Υπουργού (άρθρο 21). Σύμφωνα με το άρθρο 25 του νόμου, στους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων που είναι πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας και διανύουν τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (μέχρι δηλαδή το δέκατο πέμπτο έτος της ζωής τους) πρέπει να διδάσκεται η επίσημη γλώσσα της Δημοκρατίας, που είναι η Ελληνική, με ελάχιστο όριο διδακτικού χρόνου, τις έξι ώρες τη βδομάδα.

Με τη μελέτη της νομοθεσίας σχετικά με την εκπαίδευση στην Κύπρο, μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή η συγκεντρωτική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως όσον αφορά στα δημόσια σχολεία. Σε αρκετά θέματα, συγκέντρωση της εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας παρατηρείται ακόμα και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Υπάρχει όμως μία διαφορά που έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο γίνεται η συγκέντρωση εξουσίας. Για παράδειγμα όσον αφορά στην οικονομική διαχείριση, υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία/ αυτονομία στα ιδιωτικά σχολεία. Το θέμα του *βαθμού* συγκέντρωσης εξουσίας σε μία εκπαιδευτική αρχή –ή αντίθετα της αυτονομίας του σχολείου- αποτελεί σημαντικό σημείο για την έρευνα, αφού δε φαίνεται να είναι πάντα θεμιτή η πλήρης αποκέντρωση της εξουσίας (Boyd, 1992· Parry, 1997· Stake, 1995). Υπενθυμίζεται εδώ ότι και στην περίπτωση της εφαρμογής μέτρων σχολικής αυτονομίας, η εύρεση και ανάλυση των οποίων αποτελεί και σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, ο *βαθμός* της αυτονομίας αποτελεί ένα από τα βασικά υπό μελέτη θέματα. Το θέμα αυτό αναλύεται σε ξεχωριστή υποενότητα του κεφαλαίου.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια έγινε μία προσπάθεια αλλαγής των εκπαιδευτικών δρόμων στην Κύπρο και η εικόνα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να διαφοροποιείται ελαφρώς, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τη λεγόμενη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, θέμα που παρουσιάζεται πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια και ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία υπήρχε έντονη δυσαρέσκεια από διάφορους εμπλεκόμενους όπως εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και γονείς σχετικά με τα προβλήματα της κυπριακής εκπαίδευσης, τη στασιμότητα, τα απαρχαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, τις δυσκολίες στο

καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών, την προβληματική φύση της αξιολόγησής τους και άλλα. Ξεκίνησε λοιπόν λόγος για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με σκοπό να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση. Το φθινόπωρο του 2003 το Υπουργικό Συμβούλιο διόρισε επταμελή επιτροπή πανεπιστημιακών με σκοπό να μελετήσει και να αξιολογήσει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και να προβεί σε προτάσεις για ανασυγκρότησή του. Με το τέλος της διαδικασίας αυτής υποβλήθηκε στον τότε Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού μία έκθεση με τίτλο: *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Τα σημεία της έκθεσης αυτής που σχετίζονται με την παρούσα έρευνα συζητούνται πιο κάτω. Τα όσα πρότεινε η επιτροπή αυτή έτυχαν κριτικής και υπήρξαν πολλές διαφωνίες και σχόλια από διάφορους φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει παραμείνει κάτι θεωρητικό με το μόνο μέτρο που εφαρμόστηκε και δεν έμεινε στο στάδιο της εισήγησης, να είναι το ολοήμερο σχολείο.

Παρόλα αυτά, ακόμη και το θέμα του ολοήμερου σχολείου που ξεκίνησε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό σχολείων με σκοπό να εδραιωθεί αργότερα, δεν αφορά μέχρι σήμερα σε μεγάλο αριθμό σχολείων. Υπάρχουν μόνο 14 ενιαία ολοήμερα σχολεία για ολόκληρη την Κύπρο. Τα προαιρετικά όμως ολοήμερα σχολεία που λειτούργησαν για τη σχολική χρονιά 2010-2011 ήταν 117. Στα σχολεία αυτά οι γονείς επιλέγουν στην αρχή του ακαδημαϊκού χρόνου εάν θέλουν να παραμένουν τα παιδιά τους στο σχολείο και κατά τις απογευματινές ώρες. Η οικονομική κρίση στην Κύπρο φαίνεται όμως να επηρεάζει και το συγκεκριμένο θεσμό, αφού υπάρχει ενδεχόμενο όχι μόνο μείωσης του αριθμού των ολοήμερων σχολείων αλλά ακόμα και τερματισμού της λειτουργίας όλων των ολοήμερων.

Όσον αφορά σε άλλα εκπαιδευτικά θέματα που συζητούνται τα τελευταία χρόνια στον κυπριακό χώρο, όπως είναι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το σύστημα διορισμού, αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η στελέχωση των σχολικών μονάδων, γίνεται συζήτηση σχετικά με τις προτάσεις που έτυχαν εισήγησης από την επταμελή επιτροπή αλλά δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμη νέα μέτρα. Ένα όμως θέμα στο οποίο υπάρχει ουσιαστική αλλαγή (τουλάχιστον στο θεωρητικό επίπεδο, αφού το κατά πόσο θα φέρει μεγάλες αλλαγές στην πράξη θα φανεί με την πάροδο του χρόνου) είναι αυτό των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, από τη σχολική χρονιά 2011-2012 εισάγονται σταδιακά και κλιμακωτά (όχι σε όλες τις τάξεις) σε δημοτικά και γυμνάσια, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Αρχικός σκοπός είναι με το τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής τους να επαναξιολογηθούν, να αναθεωρηθούν και να εφαρμοστούν εκ νέου την επόμενη σχολική χρονιά. Προηγήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα αναλυτικά. Γίνεται επίσης προσπάθεια για ολοκλήρωση της δημιουργίας τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού για κάθε γνωστικό αντικείμενο που θα ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Όλα τα θέματα που σχετίζονται με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και απασχολούν τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση κατά τα τελευταία χρόνια, λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα έρευνα, καθώς αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Κύπρου, μίας πραγματικότητας που συνεχώς μεταβάλλεται. Εάν οι ερευνητές δεν μελετούν εις βάθος ή αγνοούν το θέμα της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης τότε σίγουρα οι έρευνες δε θα ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα της Κυπριακής Εκπαίδευσης. Μπορεί πολλά από όσα αναφέρονται στις συζητήσεις σχετικά με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση να παραμένουν θεωρητικά, εντούτοις βρίσκονται στο μυαλό όλων όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση στην Κύπρο, συμπεριλαμβανομένων σίγουρα και των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης - που αποτελούν τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας- και μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί και να σχολιαστεί περαιτέρω το θέμα της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

Σημαντικός λοιπόν στόχος-αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αναφέρεται από την *Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης* στην έκθεση «*Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*» είναι η ύπαρξη του κοινωνικού και πολιτιστικού δικαιώματος που πρέπει να έχει ο καθένας για δημόσια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στη σελίδα 4 της έκθεσης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004): «Δεν νοείται δημοκρατία χωρίς δημόσια παιδεία». Η παρούσα λοιπόν έρευνα εστιάζεται στη δημόσια παιδεία του τόπου, αφού αυτή αφορά στη συντριπτική πλειοψηφία των Κύπριων μαθητών στους οποίους το κράτος οφείλει να παρέχει ποιοτική παιδεία, βρίσκοντας τρόπους για ενίσχυση της σχολικής

αποτελεσματικότητας και φροντίζοντας ώστε η σχολική βελτίωση να συμβαίνει στην πράξη.

Άλλος ένας στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι η εκδημοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, δημοκρατικοποιώντας τη διοίκηση με «σχετική αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004: 4). Όσον αφορά στο σημείο αυτό, σύμφωνα με την επταμελή επιτροπή συγγραφής της έκθεσης, το θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας στην κυπριακή εκπαίδευση είναι προβληματικό. Αξίζει να γίνει αναφορά στα ακριβή λόγια της συγγραφικής ομάδας:

«Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο. Τέτοιο σύστημα, όπου η λήψη αποφάσεων για σχεδόν όλα τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται σε έναν κεντρικό φορέα, και που δεν εμπλέκονται οι άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινωνίας των πολιτών (τοπικοί παράγοντες, διδασκαλικές οργανώσεις, σχολικές μονάδες, σύλλογοι γονέων και μαθητών, κ.ά.), δε συνάδει προς τη σύγχρονη αντίληψη ενός δημοκρατικού συστήματος» (σελίδα 15).

Ως συνέπεια, σύμφωνα πάντα με την έκθεση, ο Κύπριος εκπαιδευτικός δεν αποτελεί αυτόνομο επαγγελματία αλλά καθίσταται ως ένας δημόσιος υπάλληλος, διεκπεραιωτής αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους. Οι συγγραφείς κάνουν αναφορά στον προβληματισμό που υπάρχει σε ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με τον έλεγχο που ασκεί το κράτος στην εκπαιδευτική διαδικασία, για παράδειγμα σε θέματα χρηματοδότησης και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και στο ρόλο και την εμπλοκή διαφόρων τοπικών ή κοινωνικών φορέων, των ίδιων των σχολικών μονάδων, των γονιών και των εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως «περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη» (σελίδα 70). Παράλληλα αναφέρεται ότι υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας και συντονισμού ανάμεσα στις ίδιες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ο Πασιαρδής (2004) κατονομάζει το συγκεντρωτισμό, το συντηρητισμό και το συντεχνιασμό, ως τα τρία σίγμα που χαρακτηρίζουν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελούν εμπόδιο για εισαγωγή καινοτομιών για βελτίωση, εξέλιξη και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα από την πρώτη αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Unesco, 1997), η οποία

επικεντρώθηκε σε τέσσερις τομείς του συστήματος (τον παιδαγωγικό, τον τομέα διαχείρισης προσωπικού, την υλική υποδομή και την έρευνα/αξιολόγηση).

Φαίνεται λοιπόν να επικρατεί προβληματισμός σχετικά με την έλλειψη σχολικής αυτονομίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν διατυπώνονται όμως ξεκάθαρες επιδιώξεις για το θέμα αυτό, κάτι που δεν είναι απαραίτητα λανθασμένο, αφού δεν υπάρχει η αντίστοιχη έρευνα που να στηρίζει τις επιδιώξεις και τις προθέσεις αυτές. Είναι λοιπόν ξεκάθαρη η ανάγκη για σχεδιασμό και εκτέλεση ερευνών στο θέμα της σχολικής αυτονομίας ώστε να φανεί τί είναι αποτελεσματικό και τί όχι για την Κυπριακή εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτής ακριβώς της ανάγκης κινείται και η παρούσα έρευνα.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κρίνεται σύμφωνα με την ίδια έκθεση ως ένα προβληματικό κομμάτι του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται στην έκθεση του επιθεωρητή, του οποίου και αποδυναμώνεται ο καθοδηγητικός ρόλος, αφού επισκέπτεται συνήθως δύο φορές το χρόνο τα σχολεία με σκοπό να βαθμολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Η επιτροπή προτείνει την ανάπτυξη συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου του σχολείου. Αναφερόμενη επίσης στην εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η επιτροπή προτείνει να μετεξελιχθεί ο επιθεωρητής σε εκπαιδευτικό σύμβουλο και η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να προκύπτει από ένα Συμβούλιο Αξιολόγησης στο οποίο θα λαμβάνουν μέρος ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών του σχολείου. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι Πασιαρδής, Σαββίδης και Τσιάκκιρος (2005) σημειώνουν ότι υπάρχει έντονη και καθολική αμφισβήτηση, καθότι δε συνοδεύεται με κάποιο μηχανισμό βελτίωσης και διόρθωσης των αδυναμιών, δε συνυπάρχει με εσωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση εντός των σχολείων, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν αξιοποιούνται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν απαιτείται συγκεκριμένο ακαδημαϊκό προσόν για τους αξιολογητές και η όλη αξιολόγηση δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στην ολότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Όσον αφορά στο διδακτικό, μαθησιακό χρόνο στα δημόσια σχολεία, η Κύπρος αποτελεί μία από τις ευρωπαϊκές χώρες με το λιγότερο μαθησιακό/ διδακτικό χρόνο, όπως αναφέρεται στην έκθεση. Χρόνος μαθημάτων χάνεται επίσης στη διοργάνωση «βαρυφορτωμένων εορτών που χρειάζονται πολλές ώρες προετοιμασίας» (σελ. 155).

Αυτό δεν ισχύει για την ιδιωτική εκπαίδευση όπου υπάρχει συνήθως παρατεταμένο ωράριο στα σχολεία μέχρι το απόγευμα, ώρες που συχνά αξιοποιούνται για διάφορες δραστηριότητες όπως ομαδικό αθλητισμό, γυμναστική, καλλιτεχνικές δραστηριότητες αλλά και ώρες μελέτης.

Ο χειρισμός από τα σχολεία των πιο πάνω θεμάτων που αναφέρονται στην έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και αφορούν στο διδακτικό χρόνο, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία τοπικών και κοινωνικών φορέων με τη σχολική μονάδα, φαίνεται να διαφέρει στα ιδιωτικά σε σχέση με τα δημόσια σχολεία. Μια απλή σύγκριση της νομοθεσίας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης δείχνει ότι τα ιδιωτικά σχολεία έχουν μεγαλύτερο έλεγχο και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το σχηματισμό του ωρολόγιου προγράμματος, τον καθορισμό του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, την αξιολόγησή τους για προαγωγές και θέματα αμοιβής, καθώς και σε άλλα ζητήματα όπως αυτό της συνεργασίας της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο βαθμός που τελικά θα εφαρμοστούν οι προτάσεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στην πράξη είναι αβέβαιος και υπάρχει η πιθανότητα η όλη προσπάθεια να ήταν απλώς κακή διαχείριση χρόνου, χρημάτων και πόρων. Αμφισβητείται επίσης κατά πόσο τα σχολεία είναι έτοιμα για μια τέτοια αυτονομία (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Την ετοιμότητα αυτή για σχολική αυτονομία είναι σε θέση να μελετήσει και η παρούσα έρευνα, τουλάχιστον όσον αφορά στην πλευρά των διευθυντών οι οποίοι επηρεάζονται και περισσότερο, αφού αυτοί είναι που θα αποκτήσουν περισσότερη εξουσία και διευρυμένα καθήκοντα σε περίπτωση εφαρμογής μέτρων σχολικής αυτονομίας.

Οι πιο πάνω πληροφορίες σκιαγραφούν την εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και δίνουν μία πρώτη γεύση για το θέμα της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το κεντρικό θέμα της έρευνας, που είναι η σχολική αυτονομία, με πλήρη αναφορά στα διεθνή και τοπικά ερευνητικά δεδομένα και συζήτηση των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν από αυτά.

Αποκέντρωση και Αυτονομία

«Είναι φανερό ότι οι έννοιες αυτοδιοίκηση σε επίπεδο σχολείου, αποκέντρωση, και δημοκρατία δεν υπάρχουν στην Κύπρο ή υπάρχουν σε πολύ μικρό βαθμό»

(Pashiardis, 2004, σ. 661)

Το πιο πάνω απόσπασμα περιγράφει εν συντομία την κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στο θέμα της αυτονομίας, με το οποίο καταπιάνεται και η παρούσα έρευνα. Η μεγάλη διαφορά της κυπριακής εκπαίδευσης από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, ιδιαίτερα σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, μπορεί να φανεί στο πιο πάνω απόσπασμα. Η διαφορά αυτή, η ύπαρξη δηλαδή του συγκεντρωτισμού σε υψηλό βαθμό και η απουσία σχολικής αυτονομίας, αποτέλεσε και το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, ώστε να βρεθεί κατά πόσο αυτή η διαφορά είναι αιτιολογημένη και αν όντως υπάρχει αιτιολόγηση, ποιοι είναι οι λόγοι για συντήρηση και διατήρηση αυτής της αυστηρά συγκεντρωτικής φύσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Κυρίως όμως, πρέπει να βρεθούν και να μελετηθούν οι συνέπειες της κατάστασης αυτής σε σχέση με το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στη διαδικασία λοιπόν της αναζήτησης αιτιών και συνεπειών μπορεί να βοηθήσει σημαντικά η ανάλυση και ερμηνεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας -σχετικά με τη σχολική αυτονομία- θέμα που ακολουθεί.

Σχολική αυτονομία και σχετικοί όροι

Η **σχολική αυτονομία** εξηγείται στη βιβλιογραφία ως η ανάληψη εξουσίας και ευθύνης σε επίπεδο σχολείου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης, με τις αποφάσεις αυτές να αφορούν σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, όπως αυτόν των προσλήψεων και των απολύσεων του προσωπικού, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Bareera, Fasih & Patrinos, 2009· Di Gropello, 2006). Οι Bullock και Thomas (1997) επικεντρώνονται σε τέσσερα επίπεδα για να μελετήσουν την εκπαιδευτική αυτονομία: τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση, την οικονομική διαχείριση, τη διαχείριση

ανθρωπίνων και φυσικών πόρων και τον τρόπο εργασίας σε διαδικαστικά θέματα όπως οι εγγραφές μαθητών.

Εκτός από τα εκπαιδευτικά θέματα στα οποία μπορεί να υπάρχει ή όχι αυτονομία (στα οποία η παρούσα έρευνα θα αναφέρεται με τον όρο τομείς σχολικής αυτονομίας), υπάρχει και η έννοια του βαθμού της αυτονομίας. Για παράδειγμα στις εκθέσεις Ευρυδίκη 2007 και 2008 χρησιμοποιούνται οι όροι **πλήρης ή σχετική αυτονομία** για τις περιπτώσεις όπου το σχολείο λαμβάνει όλες τις αποφάσεις αλλά υπόκειται σε ένα εθνικό γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και νόμους και πιθανόν δέχεται κάποιες συμβουλευτικές (όχι δεσμευτικές) συστάσεις από κάποια εκπαιδευτική αρχή, ο όρος **περιορισμένη αυτονομία** για τις περιπτώσεις όπου οι αποφάσεις του σχολείου υποβάλλονται για έγκριση από μια αρμόδια αρχή η οποία μπορεί να ζητήσει και τροποποίησή τους, **καμία αυτονομία** στις περιπτώσεις όπου το σχολείο δεν λαμβάνει αποφάσεις παρόλο που η εκπαιδευτική αρχή μπορεί να ζητήσει και τη γνώμη του σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων και **διακριτική εξουσιοδότηση** όπου, από δήμο σε δήμο, η τοπική αρχή μπορεί να μεταβιβάσει την εξουσιοδότηση λήψης αποφάσεων στα σχολεία.

Πέραν επίσης του βαθμού σχολικής αυτονομίας, τίθεται και το θέμα του είδους/διάστασης της σχολικής αυτονομίας όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία. Οι Wohlstetter et al. (1995) αναφέρουν για παράδειγμα τρεις διαστάσεις αυτονομίας: α) η αυτονομία από το ψηλότερο ιεραρχικά επίπεδο, αυτό της κυβέρνησης, β) η τοπική ή οργανωτική αυτονομία και γ) η αυτονομία ή εξουσία που έχουν τα ίδια τα άτομα. Η ύπαρξη αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου σαφώς επηρεάζει και την αυτονομία των ατόμων που εργάζονται σε αυτά, όπως είναι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί.

Η σχολική αυτονομία άρχισε να εξαπλώνεται στις διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά το 1990 και εφαρμόστηκε χωρίς να ξεκινήσει από τα ίδια τα σχολεία, όπως θα περίμενε κανείς -λόγω της εννοιολογικής σημασίας του όρου-. αλλά εκ των άνω προς τα κάτω, μέσα από εθνικά μέτρα και κανονισμούς. Πρωταρχικός λόγος για την υιοθέτηση μέτρων αυτονομίας ήταν η ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας: «Η σχολική αυτονομία, και επομένως η μεγαλύτερη αυτονομία στο χώρο της παιδείας, αναπτύχθηκε ως επί το πλείστον, ως μέσο βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης» (Ευρυδίκη, 2008: 15).

Αυτό υποδηλώνει και την επικράτηση της άποψης ότι η αυτονομία σχετίζεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, κάτι στο οποίο μερικοί ερευνητές –σε αντίθεση

με την πλειοψηφία- δε φαίνεται να συμφωνούν (βλέπε De Grauwe, 2005· Dempster, 2000). Σίγουρα η διαφωνία αυτή τονίζει και την αναγκαιότητα να γίνει περισσότερη έρευνα επί του θέματος ώστε να φανεί τί είναι τελικά αποτελεσματικό και τί όχι. Εξάλλου κάτι που μπορεί να είναι αποτελεσματικό στην περίπτωση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να μην είναι για ένα άλλο. Για το λόγο αυτό η σχολική αυτονομία δεν έχει εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό σε όλες τις χώρες. Πολλές φορές τα μέτρα διαφέρουν ακόμα και ανά γεωγραφική περιοχή μίας χώρας (Eurydice, 2007). Ο λόγος για τον οποίο οι αρμόδιοι επέλεξαν να εφαρμόσουν μέτρα μεγαλύτερης αυτονομίας σε μερικά θέματα της εκπαίδευσης και μικρότερης αυτονομίας σε άλλα, αποτελεί άλλο ένα ερωτηματικό που ενισχύει την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα.

Δε φαίνεται λοιπόν να υπάρχει έτοιμη συνταγή για την εφαρμογή μέτρων σχολικής αυτονομίας την οποία να μπορεί να ακολουθήσει οποιαδήποτε χώρα με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Για το λόγο αυτό, δε θα μπορούσαν στην Κύπρο να υιοθετηθούν μέτρα που εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες. Είναι απαραίτητο να προηγηθεί έρευνα μέσα από την οποία θα φανούν ποια μέτρα αυτονομίας – σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς- είναι αποτελεσματικά για την κυπριακή εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές της. Για καλύτερη κατανόηση του θέματος της σχολικής αυτονομίας, εξηγείται στη συνέχεια και ένας σχετικός όρος, αυτός της αποκέντρωσης, που συνήθως χρησιμοποιείται στο ίδιο σημασιολογικό πλαίσιο.

Ο όρος **αποκέντρωση** χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να δηλώσει τη μεταφορά της εξουσίας για λήψη αποφάσεων από μία κεντρική αρχή, όπως μία επιτροπή του υπουργείου παιδείας σε μία λιγότερο κεντρική αρχή, όπως ένα σχολείο (Caldwell, 2005· De Grauwe, 2005· Maslowski et al., 2007) και εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους, βαθμούς και μοντέλα (Mok, 2003). Η εξήγηση του όρου αποκέντρωση ως μεταφορά εξουσίας για συγκεκριμένες τουλάχιστον αποφάσεις από ψηλότερα σε χαμηλότερα ιεραρχικά επίπεδα δίνεται και συζητείται από πολύ παλαιότερα (Hanson, 1972). Η εκπαιδευτική αποκέντρωση φαίνεται να συμβαίνει από τη δεκαετία του 70' σε διάφορες χώρες όπως Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και Νέα Ζηλανδία λόγω των απαιτήσεων για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της οικονομικής ανάπτυξης

των σχολικών ιδρυμάτων μετά από ανακατανομή των αρμοδιοτήτων που αφορούν στην οικονομική διαχείριση των σχολείων (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010).

Άλλος ένας όρος που σχετίζεται με τους προαναφερθέντες, είναι αυτός της διοίκησης σε επίπεδο σχολείου (**School Based Management –SBM**). Στα πλαίσια της σχολικής αυτονομίας, ο όρος της διοίκησης του σχολείου αναθεωρείται από τους ερευνητές και το επίκεντρο της διοίκησης μεταφέρεται από τους κρατικούς φορείς εξουσίας στο ίδιο το σχολείο. Η διοίκηση που επίκεντρο έχει το ίδιο το σχολείο ονομάζεται School Based Management (SBM) (Cotton, 1995) και έχει να κάνει με την αποκέντρωση της εξουσίας, τη λήψη αποφάσεων από το ίδιο το σχολείο, την αυτονομία του σχολείου και το διαμοιρασμό της εξουσίας (Ceperley, 1991· Johnston & Germinario, 1985· Lewis, 1989).

Εάν το SBM εφαρμοστεί, τότε σίγουρα επηρεάζεται ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών φορέων, συμπεριλαμβανομένου του Υπουργείου Παιδείας, των επιθεωρητών, των δασκάλων, των διευθυντών, των σχολικών συμβουλίων, των γονιών και των μαθητών (Cotton, 1995). Όλοι πλέον και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Newcombe & McCormick, 2001). Η φιλοσοφία που διέπει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές και αναφέρεται στο ότι οι αποφάσεις πρέπει να συζητούνται και να συμφωνούνται και από τα άτομα που θα κληθούν να τις εφαρμόσουν στη συνέχεια (Duingam, 1990· Gamage et. al., 1996).

Κατά τη δεκαετία του 1990, ένας παρόμοιος όρος με αυτόν του School Based Management, το «**site-based decision making (SBDM)**» άρχισε να γίνεται δημοφιλής και να εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με το πιο πάνω μέτρο, οι αποφάσεις που σχετίζονται με διάφορα θέματα συμπεριλαμβανομένης και της οικονομικής διαχείρισης, λαμβάνονται τοπικά, σε επίπεδο σχολείου και όχι από τα κέντρα εξουσίας της πολιτείας. Σύμφωνα με τους Odden και Wohlstetter (1991) για να είναι επιτυχής η λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου πρέπει να παρέχεται αυτονομία στα σχολεία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, αναλυτικών προγραμμάτων και διαχείρισης προσωπικού.

Η θεωρία και η πράξη είναι σίγουρα δύο διακριτές καταστάσεις. Η αυτονομία μέσα από τον τρόπο που ορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο έχει σημαντικές διαφορές με την αυτονομία που πραγματικά υπάρχει στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην παρούσα μελέτη δίνεται λοιπόν έμφαση όχι μόνο στο

θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος αλλά και στο τι συμβαίνει στην πράξη σχετικά με τη σχολική αυτονομία, κάτι που συζητείται στη συνέχεια.

Η αυτονομία στην πράξη

Καταρχήν όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πως προάγει τη σχολική αυτονομία, δε σημαίνει ότι όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου. Για παράδειγμα σε Τσεχία, Ουγγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία και σε αρκετές άλλες χώρες, οι αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται κυρίως σε επίπεδο σχολείου. Οι αποφάσεις όμως σχετικά με τον προγραμματισμό και τη δομή της διδακτέας ύλης λαμβάνονται συνήθως από τις εκπαιδευτικές αρχές στις περισσότερες χώρες, ενώ όσον αφορά στις αποφάσεις για διαχείριση προσωπικού και οικονομική διαχείριση, η κατάσταση διαφέρει από χώρα σε χώρα (Caldwell, 2008· OECD, 2004). Αυτό τονίζει για άλλη μια φορά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Δεν είναι δηλαδή ένα μέτρο που είτε το εφαρμόζεις είτε όχι, αλλά ένα θέμα το οποίο πρέπει να μελετηθεί σε όλες τις πτυχές του, για να φανεί σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς πρέπει να εφαρμοστεί.

Η διαφορά μεταξύ πρακτικού και θεωρητικού επιπέδου αυτονομίας δεν γίνεται πάντοτε εύκολα αντιληπτή. Πολλές φορές παρατηρείται για παράδειγμα συγκέντρωση της εξουσίας από το εθνικό επίπεδο, όπως το υπουργείο παιδείας μιας χώρας, στο τοπικό επίπεδο που μπορεί να είναι μία εκπαιδευτική αρχή συγκεκριμένης επαρχίας, χωρίς να αφήνει στην ουσία τη λήψη αποφάσεων στα ίδια τα σχολεία (Finnigan, 2007). Κάποιος θα μπορούσε να θεωρήσει ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα προάγει τη σχολική αυτονομία αφού δεν ελέγχονται όλα από το υπουργείο. Πρόκειται όμως για φαινομενική σχολική αυτονομία, αφού απλώς έχει μεταφερθεί το κέντρο λήψης αποφάσεων από μία κεντρική σε μία τοπική αρχή η οποία ορίζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αυτό θα μπορούσε να ονομαστεί τοπική, αλλά όχι σχολική, αυτονομία.

Επίσης τα μέτρα αυτονομίας μπορεί να υπάρχουν γραμμένα στις εκπαιδευτικές νομοθεσίες αλλά στην πράξη να μη δίνονται ευκαιρίες στα άτομα να ασκήσουν αυτή την αυτονομία (Sen, 1999) καθιστώντας στην ουσία τα μέτρα καθαρά θεωρητικά. Ενώ για παράδειγμα στη νομοθεσία κάποιου εκπαιδευτικού συστήματος

αναγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ένα συγκεκριμένο θέμα, στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αφήνονται ελεύθερες ώρες στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με κάτι άλλο πέραν του διδακτικού του έργου, δεν μπορεί να συμμετέχει στις σχετικές διαβουλεύσεις κι έτσι στην ουσία δεν έχει την ευκαιρία για να ασκήσει την αυτονομία που προνοεί η νομοθεσία. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι αποφάσεις λαμβάνονται τελικά από κάποιον άλλο και η αυτονομία παραμένει κάτι θεωρητικό, γραμμένο στο βιβλίο κάποιας νομοθεσίας.

Σε πολλές ακόμα περιπτώσεις η εφαρμογή μέτρων αποκέντρωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας συνοδεύεται με αυξημένο έλεγχο και αξιολόγηση (Coleman, 2004). Εδώ, λόγου χάρη, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου που θεωρητικά έχουν αυτονομία στην επιλογή της διδακτέας ύλης, καλούνται να παραδώσουν τα πλάνα τους για την ύλη της σχολικής χρονιάς σε ειδικούς αξιολογητές οι οποίοι, μετά από πολλές διορθώσεις και επισημάνσεις, τους καλούν εν τέλει να εφαρμόσουν ένα τελείως διαφορετικό προγραμματισμό.

Όλες οι πιο πάνω περιπτώσεις δείχνουν ότι τα μέτρα σχολικής αυτονομίας μπορεί να υπάρχουν στα χαρτιά και στους εκπαιδευτικούς νόμους, στην πράξη όμως άλλα μέτρα που ισχύουν ταυτόχρονα, όπως αυτά του αυστηρού ελέγχου και αξιολόγησης, περιορίζουν τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τους. Θα πρέπει να διασφαλιστεί πως σε περίπτωση προσπάθειας αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο θα υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για διαχείριση των νέων μέτρων και για λήψη αποφάσεων, ώστε η θεωρία να μην απέχει πολύ από την πράξη. Παράλληλα τα σχολεία θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις νέες ευθύνες (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010).

Μια εκπαιδευτική αλλαγή για σχολική αυτονομία δεν μπορεί να αφορά μόνο σε ένα τομέα αφού, όπως έχει λεχθεί πιο πάνω, μέτρα που μπορεί να ισχύουν σε άλλο τομέα, όπως αυτόν της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να αντικρούουν τα ίδια τα μέτρα της αυτονομίας. Για το λόγο αυτό η ανάλυση του θέματος της σχολικής αυτονομίας χωρίζεται στην επόμενη υποενότητα σε συγκεκριμένους τομείς ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές και σε περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής να μην υπάρχουν μέτρα που να αναιρούν άλλα. Πρώτα όμως είναι σημαντικό να επισημανθεί η διαφορά της αυτονομίας με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης αλλά και να εξηγηθεί ο λόγος για τον οποίο γίνεται παγκοσμίως όλη αυτή η συζήτηση για το θέμα της σχολικής αυτονομίας.

Καταρχήν, πρέπει να τονιστεί πως το να δοθεί αυτονομία σε συγκεκριμένα θέματα σε ένα δημόσιο σχολείο δε σημαίνει ότι *ιδιωτικοποιείται* το σχολείο αυτό. Σύμφωνα με τον Caldwell (2008), αν ένα σχολείο αντλεί στήριξη από διάφορες πηγές που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα και οι γονείς έχουν σημαντικότερο λόγο και ρόλο στα σχολικά δρώμενα, δε μετατρέπεται το σχολείο από δημόσιο σε ιδιωτικό. Ο ίδιος ερευνητής τονίζει πως σε καμία χώρα οι προσπάθειες για αυτονομία δεν σχετίζονταν με ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Μπορεί να υπάρχουν κάποια στοιχεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης που να μπορούν να υιοθετηθούν με διαφοροποιήσεις και στη δημόσια εκπαίδευση (γι αυτό και έχει περιγραφεί ο νόμος για ιδιωτική εκπαίδευση στην Κύπρο) αλλά σκοπός είναι η παιδεία να παραμείνει δημόσια και να παρέχεται δωρεάν σε κάθε πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας. Φυσικά η μελέτη της ιδιωτικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το θέμα της σχολικής αυτονομίας.

Δεν είναι τυχαίο ότι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες παρατηρείται τάση για μεγαλύτερη ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση (Levin, 2001· Tooley, 2000). Δεν υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για όλο τον κόσμο στο θέμα της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και στο ρόλο των ιδιωτικών σχολείων ανάλογα με το οικονομικό, νομοθετικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο κάθε χώρας, αλλά και τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση σε κάθε μία από τις χώρες αυτές (Papanastasiou & Zembylas, 2005). Τα ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν ως ιδιωτικές επιχειρήσεις που σίγουρα έχουν ως σημαντικό σκοπό το κέρδος. Σύμφωνα με τους Tsiakkios και Pashiardis (2002), επικρατεί η άποψη ότι οι επιτυχημένοι οργανισμοί είναι κυρίως ιδιωτικοί λόγω της ιδεολογίας που έχουν και των πρακτικών που ακολουθούν, ώστε να έχουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα με το μικρότερο κόστος.

Συγκρίνοντας όμως οι ερευνητές τις επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εντοπίζουν ως σημαντική διαφορά το θέμα της αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης της εξουσίας. Για παράδειγμα, μία από τις πρακτικές που ακολουθούνται στον ιδιωτικό τομέα είναι ο στρατηγικός προγραμματισμός (Tsiakkios & Pashiardis, 2002) ενώ στα δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, δε δίνεται η ελευθερία στο ίδιο το σχολείο να εφαρμόσει τις δικές του στρατηγικές για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Με τον ίδιο

τρόπο, στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων, η συμμετοχή και η δέσμευση όλων των εμπλεκομένων (από τα ανώτερα έως τα κατώτερα ιεραρχικά στρώματα) στα θέματα διοίκησης, θεωρείται πολύ σημαντική για μια αποτελεσματική εργασία (Lagrosen & Lagrosen, 2005· Poksinska et al., 2006) κάτι που δε συμβαίνει στα δημόσια σχολεία. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στα θέματα διοίκησης αποτελεί εσωτερικό κίνητρο για τους εργαζόμενους, που προσφέρει τόσο εξωτερικά πλεονεκτήματα όπως βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας του οργανισμού, όσο και εσωτερικά όπως επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και αποτελεσματικότερη εργασία (Van Kemenade et al., 2011). Τα πλεονεκτήματα αυτά χάνονται στην περίπτωση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της δημόσιας εκπαίδευσης, παρόλο που είναι σημαντικά.

Μέσα λοιπόν από την πιο πάνω σύγκριση φαίνεται και ο βασικότερος λόγος για τη σημαντικότητα του θέματος της σχολικής αυτονομίας -και του μεγάλου ενδιαφέροντος που επικρατεί γύρω από το θέμα αυτό- που είναι η σχέση της αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι πολύ σημαντικό και παρουσιάζεται αναλυτικά σε ξεχωριστή υποενότητα του κεφαλαίου αυτού. Δίνεται όμως στη συνέχεια, σε μια πιο γενική μορφή, ο λόγος για τον οποίο το θέμα της αυτονομίας πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω.

Εάν η αυτονομία σε μερικούς τομείς μπορεί, όπως έχει αναφερθεί, να προσδώσει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη δημόσια παιδεία τότε το θέμα σίγουρα χρήζει περισσότερης διερεύνησης. Υπάρχουν μερικές ενδείξεις ότι η υπόθεση αυτή είναι σωστή. Σε έρευνα, για παράδειγμα, του Woessmann (2001) βρέθηκε ότι η σχολική αυτονομία και η ισορροπία μεταξύ αποκέντρωσης και συγκέντρωσης της εξουσίας σχετίζεται με τις ψηλές επιδόσεις των μαθητών στο TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). Οι Chubb και Moe (1990) υποστηρίζουν επίσης ότι η αίσθηση αυτονομίας και ελευθερίας από γραφειοκρατικές πιέσεις είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ενός σχολείου στην προαγωγή της μάθησης. Άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση των σχολείων με κάποιες εξουσίες μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (De Grauwe, 2005).

Τονίζεται ξανά πως όταν μιλάμε για αυτονομία αναφερόμαστε στην πραγματική και όχι τη φαινομενική αυτονομία. Όταν δηλαδή τα άτομα που

αποτελούν αυτό το ζωντανό οργανισμό, τη σχολική μονάδα, δεν εκτελούν απλώς οδηγίες που εφαρμόζονται από ανώτερα επίπεδα εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και έχουν σχετική ή και απόλυτη ελευθερία σε θέματα που αφορούν στον ίδιο τον οργανισμό. Αυτή η επαγγελματική αυτονομία των εργαζομένων, δηλαδή η ελευθερία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με τα καθήκοντά τους, σχετίζεται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Luthans, 1992).

Όσον αφορά στην Κύπρο, η αποκέντρωση πιστεύεται ότι θα κάνει τα σχολεία πιο υπεύθυνα προς τις τοπικές κοινότητες, η ανομοιομορφία μεταξύ των οποίων συνεχώς μεγαλώνει (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και μεταναστών στα σχολεία, την ύπαρξη ρατσιστικών και άλλων μη αποδεκτών συμπεριφορών, συνεχώς αυξάνονται και σύμφωνα με τις Karagiorgi και Nicolaidou (2010) η εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων αποκέντρωσης είναι μία πρακτική που μπορεί να ακολουθηθεί για να βοηθήσει την παρούσα κατάσταση. Το Υπουργείο για παράδειγμα μπορεί να αποφασίζει για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να καθορίζει την αναμενόμενη ποιότητα/επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά τα σχολεία μπορούν με τη σειρά τους να αποφασίζουν για τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και του προσωπικού (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους αποφάσεις. Εξάλλου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την επαγγελματική τους ανέλιξη στον εργασιακό τους χώρο και με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δείχνουν να έχουν περισσότερη κινητοποίηση και γενικότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους υπόλοιπους (Zembylas & Papanastasiou, 2005) και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε μία πιο αποδοτική εργασία.

Δεν είναι τυχαίο ότι τα ιδρύματα που ήδη έχουν κάποια αυτονομία, όπως είναι τα ιδιωτικά σχολεία, θεωρούν την αυτονομία τους πολύ σημαντική και επιθυμούν να την κρατήσουν (Gawlik, 2008). Παρόλα αυτά χρειάζονται στήριξη και καθοδήγηση και κάθε σχετική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να σχεδιάζεται ώστε να παρέχεται η στήριξη αυτή στα σχολεία. Η σημασία της στήριξης και της συμβουλευτικής βοήθειας υποστηρίζεται και στην περίπτωση του School Based

Management ως βασικός παράγοντας για την επιτυχία του θεσμού. Σύμφωνα με τον David (1989), υπάρχουν τρεις βασικοί παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία του SBM. Αυτοί είναι: α) η σχολική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στους οικονομικούς πόρους, το προσωπικό και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, β) η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας και στήριξης στα σχολεία ώστε η λήψη αποφάσεων να γίνεται σωστά και γ) η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών στη λήψη αποφάσεων. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές πρέπει να κατέχουν μεγάλο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με στρατηγικές διοίκησης, οικονομική διαχείριση, ανάπτυξη και υιοθέτηση σχεδίου δράσης καθώς και με την ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η ύπαρξη όλων αυτών των ικανοτήτων και γνώσεων απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία των εμπλεκομένων και το σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού (Wohlstetter & Odden, 1992) καθώς και την παροχή βοήθειας σε κάθε σχολείο ξεχωριστά (Cotton, 1995). Η στήριξη/ λογοδοσία/ έλεγχος του διευθυντή και του οργανισμού είναι, όπως έχει τονιστεί, πολύ σημαντική. Πρέπει όμως να βρίσκεται σε ισορροπία με την αυτονομία ούτως ώστε να επιτυγχάνεται το σωστό αποτέλεσμα (Gawlik, 2008). Έχει εξηγηθεί ότι ο υπερβολικός έλεγχος εμποδίζει στην πράξη την ύπαρξη αυτονομίας, παρόλο που μπορεί αυτή να υποστηρίζεται θεωρητικά μέσω της αντίστοιχης νομοθεσίας. Η αναζήτηση της συγκεκριμένης -και όχι μόνο- ισορροπίας τονίζει και την πολυπλοκότητα μίας τέτοιας εκπαιδευτικής αλλαγής που αφορά στη σχολική αυτονομία.

Η αυτονομία λοιπόν δεν πρέπει να προσεγγιστεί θεωρητικά και ιδεολογικά αλλά πρακτικά και συστηματικά, μετά τον κατάλληλο προγραμματισμό και έρευνα, αφού σύμφωνα με τον Carnoy (1999), οι πολιτικές που έχουν ως βάση τους μία ιδεολογική προσέγγιση του θέματος μπορούν εύκολα να κάνουν το εκπαιδευτικό σύστημα λιγότερο αποτελεσματικό. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ιδιαιτερότητες υπάρχουν επίσης και από περιοχή σε περιοχή και από σχολείο σε σχολείο. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να έχουν την αυτονομία που χρειάζονται ώστε να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες τους ανάγκες με βάση το δικό τους πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. Σε αυτό θα βοηθούσε η αυτό-αξιολόγηση από πλευράς των ίδιων των σχολείων για να

εντοπιστούν τα δυνατά στοιχεία αλλά και όσα σημεία χρειάζονται βελτίωση (Pashiardis & Kriemadis, 1999).

Πρέπει να ληφθεί υπόψη πως για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική αλλαγή/ μεταρρύθμιση, η όλη προσπάθεια αποκτά πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να στεφθεί με επιτυχία μόνο εάν οι προτεινόμενες αλλαγές και μέτρα εστιαστούν τόσο στα σχολεία όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της κοινότητας, της περιοχής ή της πόλης στην οποία ανήκουν (Mathews, 1996· Rury & Mirel, 1997). Η αλλαγή της παρούσας κατάστασης με εφαρμογή νέων μέτρων για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων δεν είναι κάτι εύκολο, γι' αυτό και μέχρι σήμερα δεν έγινε κάποιο ουσιαστικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Για τον ίδιο λόγο δε φαίνεται επίσης να γίνεται εύκολα αυτό το βήμα και στο προσεχές μέλλον: σύμφωνα με τη μελέτη των Stylianides και Pashiardis (2007) -που αποτελούσε μία προσπάθεια πρόβλεψης των συνθηκών που μελλοντικά θα επικρατούν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με δεδομένα από μία ομάδα ειδικών στον τομέα της εκπαίδευσης- η σχολική αυτονομία αν και θεωρείται κάτι πολύ επιθυμητό, εντούτοις δεν φαίνεται να αποτελεί κομμάτι της μελλοντικής κυπριακής πραγματικότητας.

Εξάλλου η σχολική αυτονομία δεν είναι ένα θέμα που αντιμετωπίζεται ως πανάκεια για τις εκπαιδευτικές προκλήσεις και προβλήματα. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σχολική αυτονομία δεν μπορεί να συσχετιστεί με το τί γίνεται τελικά στο χώρο διδασκαλίας κι έτσι δε θεωρούν ότι μπορεί να επηρεάσει τη σχολική ή ακαδημαϊκή βελτίωση (De Grauwe, 2005· Dempster, 2000). Σε έρευνα του Parry (1997) σχετικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Χιλή, αναφέρεται ότι η αποκέντρωση και η ιδιωτικοποίηση δεν έφεραν βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα ανισότητα στην παροχή εκπαίδευσης. Επίσης ο ανταγωνισμός για μεγαλύτερη ικανοποίηση των γονιών και των μαθητών οδήγησε σε μη αντιπροσωπευτικούς ψηλούς βαθμούς και σπατάλη των περιορισμένων πόρων σε μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Σε μελέτες περίπτωσης σχολείων όπως αυτή του Stake (1995) στο Σικάγο, υποστηρίζεται ότι η αποκέντρωση είχε πολύ μικρή επίδραση στο επίπεδο του σχολείου ή της τάξης. Από τη στιγμή που επικρατούν αντικρουόμενες απόψεις, το θέμα σίγουρα αποκτά περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω μελέτης. Ο Carnoy (2000) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση επηρέασε και τον τομέα της εκπαίδευσης φέρνοντας μια οικονομική ιδεολογία, μια ιδεολογία ελεύθερης

αγοράς κι έτσι οδηγηθήκαμε σε αλλαγές που σχετίζονται με την αποκέντρωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι αλλαγές αυτές επικεντρώθηκαν στην πραγματική βελτίωση της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό λοιπόν, κάθε έρευνα που εστιάζεται στο θέμα της σχολικής αυτονομίας και κάθε σχετική εκπαιδευτική αλλαγή, να επικεντρώνεται στη σύνδεση του θέματος με τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση. Αυτή η αρχή ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα.

Έχει αναφερθεί ξανά ότι η αυτονομία δεν είναι πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις και τα προβλήματα, γι' αυτό και οι περισσότερες χώρες που υιοθέτησαν την αποκέντρωση της εξουσίας και τη σχολική αυτονομία, κράτησαν ταυτόχρονα - ή υιοθέτησαν εκ νέου- τη συγκέντρωση της εξουσίας σε μερικά θέματα (Boyd, 1992· Levin, 1997). Παρόλο που φαίνεται να υπάρχει συμφωνία όσον αφορά στην ανάγκη για ανάθεση περισσότερης εξουσίας από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο - στο ίδιο το σχολείο-, εντούτοις η εξουσία συγκεντρώνεται σε κεντρικό επίπεδο, δηλαδή στις εκπαιδευτικές αρχές του κράτους, σε θέματα καθορισμού και ελέγχου των αναμενόμενων επιπέδων μάθησης (Chapman et. al., 1996· Marsh & Tacheny, 1995). Ο έλεγχος σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν στη γενικότερη ποιότητα της εκπαίδευσης και των αναμενόμενων επιπέδων μάθησης παραμένει λοιπόν σε όλες σχεδόν τις χώρες αρμοδιότητα της κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής, του Υπουργείου Παιδείας και όχι των σχολείων.

Οι διαφορές στα μέτρα σχολικής αυτονομίας που επικρατούν από χώρα σε χώρα αλλά και τα σημεία στα οποία φαίνεται να υπάρχει γενικότερη συμφωνία πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε να σχεδιαστεί μία αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή για την Κύπρο. Η στασιμότητα που πιθανόν να υποδηλώνει και προσκόλληση στην αναποτελεσματικότητα –κάτι που θα αξιολογηθεί και μέσω της παρούσας έρευνας- δεν είναι αποδεκτή. Πρέπει να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις τρέχουσες παγκόσμιες ανάγκες, να μην αγνοήσουμε τις αλλαγές των καιρών καθώς τίποτα δεν μένει στάσιμο κι αυτό με τη σειρά του πρέπει να φαίνεται σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (O' Sullivan, 1999).

Οι έρευνες που έχουν γίνει σε άλλες χώρες μπορούν να βοηθήσουν, να αποτελέσουν κίνητρο, έναυσμα και καθοδήγηση για να γίνει περαιτέρω μελέτη στον κυπριακό χώρο, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν εφαρμόσιμες με αποτελέσματα που ανταποκρίνονται πλήρως στα συγκεκριμένα δεδομένα της Κύπρου. Τα μέσα και τα εργαλεία της έρευνας δεν μπορούν να «μεταφραστούν»

αποτελεσματικά από το ένα πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο και για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Reynolds et. al., 1994). Πρέπει λοιπόν να γίνουν παρόμοιες έρευνες και στον κυπριακό χώρο, οι οποίες θα προσθέσουν χρήσιμη γνώση και πληροφορίες στο θέμα της σχολικής αυτονομίας. Η αλλαγή δεν αφορά μόνο στην εφαρμογή νέων μέτρων αλλά και στην εγκατάλειψη παλιών που φαίνεται να είναι πλέον αναποτελεσματικά. Πολλές εκπαιδευτικές πολιτικές στην Κύπρο έχουν χαρακτηριστεί απαρχαιωμένες και πρέπει να αναθεωρηθούν. Εξάλλου σύμφωνα με τον Αυστριακό Peter Drucker που θεωρείται γκουρού της διοίκησης επιχειρήσεων:

«Το πρώτο βήμα σε μια αναπτυξιακή πολιτική δεν είναι να αποφασίσεις πώς και προς τα πού θα αναπτυχθείς. Είναι να αποφασίσεις τί θα εγκαταλείψεις. Για να αναπτυχθεί μια επιχείρηση πρέπει να έχει μια πολιτική απαλλαγής από τα υπερμεγέθη, τα απόλυτα και τα αντιπαραγωγικά»

(Parmenter, 2011:327)

Για να φανεί λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να γίνει η αλλαγή, ποια στοιχεία πρέπει να εγκαταλειφθούν, ποια πρέπει να ενισχυθούν, σε ποια χρειάζεται μεγαλύτερη ή λιγότερη αυτονομία, είναι απαραίτητο να γίνει ενδελεχής μελέτη όλων των πτυχών του θέματος της σχολικής αυτονομίας. Έχει τονιστεί ότι η αυτονομία δεν είναι κάτι που είτε εφαρμόζεται είτε όχι, αλλά αποτελεί μία πολύπλοκη εκπαιδευτική αλλαγή στην οποία πρέπει να ληφθούν πολλά πράγματα υπόψη. Το θέμα λοιπόν πρέπει να αναλυθεί με λεπτομέρεια ώστε να καλυφθεί κάθε πτυχή και για το σκοπό αυτό κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη η ανάπτυξη του θέματος διαχωρίζοντάς το σε επιμέρους υποενότητες/ θεματικούς τομείς. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται να σχηματίζονται τρεις θεματικοί τομείς σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας:

-Ο **Διοικητικός- Οικονομικός** (περιλαμβάνει διάφορα θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου καθώς και θέματα οικονομικής διαχείρισης)

-Ο **Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός** (περιλαμβάνει το έργο του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και τα Αναλυτικά Προγράμματα)

-Η **Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού** (περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις προσλήψεις, προαγωγές κ.ά.)

Ο βαθμός σχολικής αυτονομίας διαφέρει από χώρα σε χώρα ιδιαίτερα σε ένα ή δύο από τους πιο πάνω τομείς. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει συλλογική συναίνεση όσον αφορά στην αυτονομία των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τον τομέα της διδασκαλίας αυτής καθεαυτής (ακαδημαϊκός-παιδαγωγικός τομέας). Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί, όπως η έκθεση: «Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» (Ευρυδίκη, 2008) σημειώνει, ότι συλλογική συναίνεση φαίνεται να υπάρχει στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες στην αυτονομία που σχετίζεται με το διοικητικό και οικονομικό τομέα καθώς και με τον τομέα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Στους τομείς αυτούς οι περισσότερες χώρες δίνουν αυτονομία στα σχολεία. Περισσότερα όμως για το τι συμβαίνει σε κάθε τομέα ξεχωριστά ακολουθούν στη συνέχεια, ξεκινώντας με τον διοικητικό-οικονομικό τομέα.

Διοικητικός-Οικονομικός τομέας

Πιο κάτω παρουσιάζονται και συζητούνται, σε σχέση πάντα με το θέμα της σχολικής αυτονομίας, διάφορα ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση σχολείου, στην ετοιμότητα και στην επιμόρφωση των διευθυντών, στη σχέση σχολείου με το τοπικό περιβάλλον αλλά και στην οικονομική διαχείριση σχολείου.

Διοίκηση σχολείου και αυτονομία

Εισαγωγικά

Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η διοίκηση του σχολείου είναι καθοριστική για την ίδια την αποτελεσματικότητά του (Marzano et al., 2005) και για το λόγο αυτό η σχολική διοίκηση είναι ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Από πολύ παλιά λοιπόν μελετάται ο ρόλος του διευθυντή και της διοίκησης του σχολείου στη σχολική βελτίωση και εκπαιδευτική αλλαγή. Για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, ο τομέας της διοίκησης του σχολείου είναι από

τους πιο σημαντικούς αφού, η αποτελεσματική διοίκηση και η σχολική καινοτομία είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή νέων στρατηγικών είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία (Green, 2005).

Παλαιότερα, οι ηγέτες θεωρούνταν αποτελεσματικοί μόνο και μόνο εάν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της κυβέρνησης ή της αρχής που είχε την εξουσία (Perez et al. , 1999). Αντίθετα, οι προκλήσεις της νέας εποχής καλούν τους διευθυντές να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα μεταξύ των οποίων είναι στις περισσότερες χώρες και η σχολική αυτονομία. Η αποτελεσματικότητα λοιπόν των διευθυντών πρέπει να κρίνεται με βάση τα νέα αυτά δεδομένα. Σύμφωνα με την Gawlik (2008) είναι διαφορετικό ένας ηγέτης να αναλαμβάνει διαδικαστικά καθήκοντα προσπαθώντας να τα φέρει εις πέρας, επιβραβεύοντας και το προσωπικό όπου μπορεί, από το να συνεργάζεται με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, να είναι υπεύθυνος για την οικονομική διαχείριση και να βάζει στόχους για το μέλλον ανταποκρινόμενος σε παρούσες και μελλοντικές προκλήσεις.

Όταν πρόκειται για μία εκπαιδευτική αλλαγή, οι διευθυντές έχουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, αφού είναι τα άτομα τα οποία θα κληθούν να ανταποκριθούν, να χειριστούν και να εφαρμόσουν τις νέες πολιτικές (Bottery, 2007). Δεν μπορεί λοιπόν ο ρόλος τους να είναι απλώς διεκπεραιωτικός και τυπικός. Είναι σημαντικό για τους διευθυντές να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να δείξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους ώστε να αποτελέσουν το ανθρώπινο δυναμικό που θα φέρει την εκπαιδευτική αλλαγή. Πρέπει να αναδιαμορφωθούν οι σχέσεις των διευθυντών με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ούτως ώστε να βοηθηθεί η όλη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Addi-Raccah & Gavish, 2010· Ainscow & Howes, 2001· Goldring, 1998). Η σημαντικότητα του ρόλου των διευθυντών σε μια τέτοια αλλαγή, τα δεδομένα που ενισχύουν την ανάγκη για περισσότερη σχολική αυτονομία και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που αφορά στο έργο των διευθυντών, αναλύονται στη συνέχεια.

Ετοιμότητα διευθυντών

Η σχολική αυτονομία συνοδεύεται με επιπλέον ευθύνες εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων και η ετοιμότητα των ατόμων αυτών για τις νέες ευθύνες είναι κάτι που πρέπει να μελετηθεί. Σίγουρα η αποκέντρωση φέρνει νέες προκλήσεις όσον αφορά στο ρόλο των διευθυντών και απαιτεί ικανούς,

προσποντούχους και πεπειραμένους διευθυντές έτοιμους να χειριστούν την αλλαγή (Gibton et al., 2000). Αυτό φυσικά απαιτεί και την κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών, πράγμα που στην Κύπρο βρίσκεται ακόμη σε πολύ πρώιμα στάδια, αφού η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι διευθυντές δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες (Nicolaidou & Georgiou, 2009). Ακόμα και το πρόγραμμα επαγγελματικής στήριξης των δεκαέξι συναντήσεων που γίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όταν προαχθεί ένα άτομο στη θέση του διευθυντή, χαρακτηρίζεται από ερευνητές ως ανεπαρκές και γραφειοκρατικό (Georgiou et al., 2001).

Στην έρευνα του Pashiardis (1995) οι διευθυντές φαίνεται να στερούνται κατάλληλης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης σε σημαντικά ζητήματα όπως είναι η σχολική βελτίωση μέσα από την εφαρμογή των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικής έρευνας, παρόλο που οι ίδιοι οι διευθυντές τονίζουν την ανάγκη και τη σημαντικότητα της ύπαρξης μίας τέτοιας διαδικασίας. Στην ίδια έρευνα προτείνεται η ύπαρξη σχετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων αλλά και η εκπαίδευση και στήριξη των ατόμων που ήδη κατέχουν τη θέση του διευθυντή. Πέρασε σχεδόν μία εικοσαετία από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας κι όμως υπάρχει ακόμη μεγάλη δυσκολία και καθυστέρηση στην ενσωμάτωση σημαντικών ευρημάτων από την παγκόσμια έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του τόπου.

Στην Ιαπωνία, όπου νέα μέτρα για αποκέντρωση της εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί προ δεκαετίας, οι προκλήσεις που καλούνται τώρα να αντιμετωπίσουν, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιτυχία των μέτρων, αφορούν στην κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για την ανάληψη των νέων ευθυνών αλλά και στην παράταση του χρόνου που παραμένουν σε ένα σχολείο (Muta, 2000). Η αλλαγή χρειάζεται χρόνο και όταν ένας διευθυντής καλείται κάθε μερικά χρόνια να αλλάξει σχολείο, τότε πολλά πράγματα μένουν ανολοκλήρωτα, πολλά θα πρέπει να ξεκινήσουν από την αρχή και η πορεία βελτίωσης διακόπτεται στη μέση. Όσον αφορά στη σωστή επιμόρφωση των διευθυντών, αυτό είναι ένα κομμάτι πολύ σημαντικό αφού η ιστορία έχει δείξει ήδη (όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω) ότι μία ελλιπής προετοιμασία των διευθυντών μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα των μέτρων σχολικής αυτονομίας. Η σύγκριση της προετοιμασίας των διευθυντών σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δείχνει ότι στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι διευθυντές τύγγααν

λιγότερης προετοιμασίας από τους διευθυντές των χωρών που είχαν λιγότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Thody et. al, 2007). Η ανάγκη για μία σωστή επιμόρφωση και στήριξη των διευθυντών είναι ακόμα εντονότερη στην περίπτωση όπου εφαρμόζεται μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, με την ευθύνη για τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών να βαραίνει τα άτομα που τις παίρνουν (Daresh, 2004).

Οι έρευνες που σχετίζονται με το θέμα της σχολικής αυτονομίας, όπως είναι και η συγκεκριμένη, καλό είναι να φωτίζουν όλες τις πτυχές του θέματος ώστε να σχεδιαστεί σωστά μία εκπαιδευτική αλλαγή. Έτσι θα αποφευχθεί η αποτυχία των μέτρων, για την οποία είναι συχνά πολύ δύσκολο να βρεθεί η αιτία που την προκάλεσε. Είναι ευνόητο ότι ένας γεωργός δεν μπορεί να σπείρει τους σπόρους σε ένα χωράφι στο οποίο το έδαφος είναι άγονο. Θα πρέπει πρώτα να μελετήσει προσεχτικά τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του εδάφους, να το προετοιμάσει κατάλληλα ώστε να γίνει γόνιμο και μετά να σπείρει. Αν διαπιστώσει στη διαδικασία αυτή ότι το χώμα δεν μπορεί να γίνει κατάλληλο για τους συγκεκριμένους σπόρους τότε πιθανόν να πρέπει να σκεφτεί την πιθανότητα να φυτέψει κάτι άλλο. Με τον ίδιο τρόπο, προτού εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να γίνει κατάλληλη μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν.

Εδώ σημειώνεται πως είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η άποψη όλων των εμπλεκόμενων και να συζητηθεί το θέμα εκτενώς. Για να γίνει αυτό, οι έρευνες επί του θέματος, όπως είναι και η παρούσα, είναι απαραίτητες. Η διαδικασία της μελέτης μπορεί να δείξει και τα σημεία στα οποία τα ίδια τα μέτρα της σχολικής αυτονομίας πρέπει να αλλάξουν ώστε να προσαρμοστούν στα κυπριακά δεδομένα, πάντα με γνώμονα την εκπαιδευτική βελτίωση. Παράλληλα πρέπει να γίνει σωστή προετοιμασία, εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων. Η επιμόρφωση των διευθυντών πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πρακτική πλευρά του θέματος της σχολικής αυτονομίας, την καθημερινότητα δηλαδή των διευθυντών και το έργο που θα έχουν να επιτελέσουν σε μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή. Η ίδια η καθημερινότητα της εργασίας των διευθυντών ενισχύει την ανάγκη για περισσότερη αυτονομία, θέμα το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Διευθυντές και σχολική αυτονομία στην πράξη

Πολλοί ερευνητές ξεκίνησαν προ εικοσαετίας να τονίζουν τη σημασία της *κοινότητας* και το ρόλο που μπορεί να αναλάβει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Morgan & Morgan, 1992· Epstein, 1995· Fullan, 1991). Σύμφωνα με ένα από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας των Brauckmann και Pashiardis (2011) δεν υπάρχει συνταγή για συνδυασμό συγκεκριμένων στυλ διοίκησης και ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο σύστημα αλλά ιδιαίτερα το *τοπικό-σχολικό περιβάλλον* στο οποίο εργάζεται. Σημειώνεται εδώ ότι με ένα αυστηρά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου όλοι οι διευθυντές καλούνται να εργαστούν υπό τις ίδιες οδηγίες και κανονισμούς, δεν λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα και ιδιαιτερότητα κάθε περιοχής και περιορίζεται με αυτό τον τρόπο η ελευθερία των διευθυντών να προσαρμόσουν την εργασία τους στο τοπικό πλαίσιο/περιβάλλον του σχολείου που εργάζονται.

Σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashiardis (2011) οι πράξεις των διευθυντών επηρεάζονται και εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο οι ίδιοι δουλεύουν. Αυτό το πλαίσιο όπως το ορίζουν οι ίδιοι οι ερευνητές, καθορίζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του συστήματος μίας χώρας (όπως το πόσο συγκεντρωτικό είναι και ποια μέτρα αξιολόγησης επικρατούν) όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου σχολείου και τα δημογραφικά στοιχεία. Στην έρευνα των Brauckmann και Pashiardis (2011) γίνεται ξανά αναφορά στην υποενότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας, στο παρόν κεφάλαιο.

Η καλή συνεργασία σχολείου και κοινότητας -που υποστηρίζεται πως πρέπει να υπάρχει ώστε να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα- πρέπει να τηρείται και μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών. Η αυτονομία μπορεί να δώσει ελευθερία σε επίπεδο σχολείου ή ατόμων, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας και συνεννόησης με τους αρμόδιους κυβερνητικούς φορείς εξουσίας και τις εκπαιδευτικές αρχές. Αυτό θα οδηγούσε σε αναποτελεσματικότητα, αφού σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1997), οι διευθυντές και οι δάσκαλοι πρέπει να εμπλέξουν, να συμπεριλάβουν στο έργο τους όχι μόνο τους γονείς και την κοινότητα αλλά και τις κυβερνητικές αρχές, εάν θέλουν να είναι αποτελεσματικοί.

Έχει τονιστεί αρκετές φορές στην παρούσα μελέτη πως όταν αναφερόμαστε στη σχολική αυτονομία δεν μιλάμε για κάτι που είτε εφαρμόζεται είτε όχι, αλλά για

πολύπλοκα μέτρα τα οποία πρέπει να εφαρμοστούν σε καθορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς ώστε να ενισχυθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Δε σημαίνει λοιπόν ότι η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας αναιρεί όλες τις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού ή των υπολοίπων εκπαιδευτικών αρχών. Γίνεται μία αναθεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης ώστε να φανεί τι ακριβώς πρέπει να αλλάξει και σε ποιο βαθμό. Έχει συζητηθεί η σχέση του σχολείου με την κοινότητα και τις εκπαιδευτικές αρχές όσον αφορά στη σχολική διοίκηση και στα μέτρα αυτονομίας. Μένει λοιπόν να συζητηθεί το ζήτημα της διοίκησης και των μέτρων αυτονομίας όσον αφορά στον ίδιο τον διευθυντή και το σχολείο στο οποίο εργάζεται, θέμα που αναλύεται στη συνέχεια.

Η αυτονομία του ηγέτη σχετίζεται και με την ελευθερία επιρροής-επηρεασμού εντός και εκτός του οργανισμού του (Gawlik, 2008). Η επιρροή αυτή του διευθυντή πιθανόν να σχετίζεται με τα ίδια τα *χαρακτηριστικά του ατόμου* όπως το φύλο, τα χρόνια εμπειρίας στη συγκεκριμένη θέση και το μισθό (Collard, 2001). Για παράδειγμα, στην έρευνα της Gawlik (2008) οι άντρες διευθυντές, αλλά και όσοι είχαν μεγαλύτερη εμπειρία σε ηγετικές θέσεις, είχαν και μεγαλύτερη επιρροή. Αυτό επιβεβαιώνεται και αντίστροφα αφού οι διευθυντές ιδιωτικών σχολείων φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επιρροή σε σχέση με αυτούς των δημοσίων σχολείων, λόγω του ότι οι πρώτοι έχουν μεγαλύτερη αυτονομία (Chubb & Moe, 1990). Το φύλο, τα χρόνια εμπειρίας και ο μισθός πιθανόν να επηρεάζουν τις απαντήσεις που θα δώσουν οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα όσον αφορά στη σχολική αυτονομία. Πρέπει λοιπόν οι παράγοντες αυτοί να ληφθούν υπόψη.

Εκτός από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου, το *μέγεθος του σχολείου* φαίνεται σε άλλες έρευνες να παίζει κάποιο ρόλο στην επιρροή του διευθυντή, με όσους ηγούνται μικρών σχολείων να έχουν μεγαλύτερη επιρροή, πιθανόν λόγω της μεγαλύτερης ευκολίας διοίκησης ενός μικρού σχολείου (Lee & Loeb, 2000). Ο Meier (1995) υποστηρίζει ότι το κλειδί για την επιτυχία μερικών σχολείων που θεωρούνται πολύ αποτελεσματικά είναι το μικρό τους μέγεθος. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή αλλά σε κάθε είδους μεταρρύθμιση. Γενικότερα όλες οι στρατηγικές σχολικής βελτίωσης (όπως θα μπορούσαν να είναι και τα μέτρα σχολικής αυτονομίας) πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου (Stoll & Fink, 1996), αλλά και με τον ήδη υπάρχοντα βαθμό

αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hopkins et. al., 1994). Όλα τα πιο πάνω αποτελούν σημεία τα οποία πιθανόν να επηρεάσουν τις κρίσεις και τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη σχολική αυτονομία γι' αυτό και λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα έρευνα.

Η ανάγκη για αυτονομία δεν υπάρχει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά δημιουργείται από την τρέχουσα πραγματικότητα. Οι ίδιοι οι διευθυντές δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να εκπληρώσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους καθότι δεν μπορούν να επιλέξουν από μόνοι τους το προσωπικό τους, δέχονται υπερβολική πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και από τα γραμματειακά τους καθήκοντα. Κατά τη γνώμη των ίδιων των διευθυντών θα έπρεπε τα γραμματειακά αυτά καθήκοντα να τα αναλαμβάνει γραμματειακό προσωπικό, αλλιώς οι ίδιοι δεν έχουν χρόνο για συμβουλευτική δράση ή συναντήσεις με το προσωπικό για σχολική βελτίωση (Nicolaidou & Georgiou, 2009). Ο σχεδιασμός μίας γενικότερης εκπαιδευτικής αλλαγής που ενισχύει τη σχολική αυτονομία είναι και το θέμα της παρούσας διατριβής. Ειδικότερα όμως, όσον αφορά στον τομέα της διοίκησης του σχολείου, φαίνεται πως σε συγκεκριμένες περιπτώσεις κάποια χαρακτηριστικά από τον επιχειρηματικό-αγοραστικό τομέα μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, φτάνει να υπάρχει συνεργασία, ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στην αλλαγή και δημοκρατική υπευθυνότητα (Green, 2005), ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται και εξηγούνται στη συνέχεια.

Σχολικά ιδρύματα και επιχειρηματικότητα

Ο Flanigan (2003) υποστηρίζει ότι η διοίκηση επιχειρήσεων έχει πολλά να διδάξει την εκπαιδευτική διοίκηση και μπορεί να βοηθήσει σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, πιο ευχαριστημένους γονείς και γενικότερη κοινωνική βελτίωση. Ο Ouchi (2003) προχωρεί ένα βήμα παραπέρα και προτείνει «επτά κλειδιά επιτυχίας» για να υιοθετηθούν αποτελεσματικά μερικές αρχές διοίκησης επιχειρήσεων (business management) στα σχολεία: α) κάθε διευθυντής να λειτουργεί ως επιχειρηματίας, β) κάθε σχολείο να διαχειρίζεται το ίδιο τα οικονομικά του, γ) εντός σχολείου, όλοι να είναι υπεύθυνοι για την απόδοση των μαθητών και για τον οικονομικό προϋπολογισμό, δ) όλοι να αναθέτουν την εξουσία και στους κατώτερους, ε) το

σημείο αναφοράς για τα πάντα να είναι η καλή επίδοση των μαθητών, στ) κάθε σχολείο να αποτελεί μία κοινωνία μάθησης, ζ) οι οικογένειες να μπορούν να επιλέξουν το σχολείο που επιθυμούν ανάμεσα σε άλλα. Φαίνεται πως αρκετά από τα μέτρα που προτείνει ο Ouchi σχετίζονται με τη σχολική αυτονομία, εντούτοις δεν υποστηρίζουν όλοι οι ερευνητές την προσέγγιση αυτή για τη δημόσια εκπαίδευση.

Οι Howard και Preisman (2007) υποστηρίζουν ότι είναι πολύ αμφίβολο εάν η επιχειρηματική προσέγγιση στα σχολεία μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Ανησυχούν μήπως τελικά ενισχύει τον κίνδυνο που καλείται να αντιμετωπίσει η δημόσια εκπαίδευση (για τους ερευνητές ο κίνδυνος αυτός αποτελεί ίσως έναν από τους μεγαλύτερους), αυτόν της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Επαναλαμβάνεται λοιπόν ότι γνώμονας της έρευνας δεν είναι η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, σκοπός είναι μέσα από σωστή μελέτη να βρεθούν τα χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ιδιωτική παιδεία αφορά στο πιο επιχειρηματικό κομμάτι της εκπαίδευσης, το οποίο είναι καλό να μελετηθεί ώστε να φανεί εάν έχει να δώσει κάτι στη δημόσια εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τον προβληματισμό και όχι τη μίμηση. Σημαντική είναι η δημοκρατική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, όπως αναφέρεται και πιο πάνω από τον Green (2005), για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα άλλο σημαντικό θέμα που ανήκει στον ίδιο τομέα, τον Διοικητικό-Οικονομικό. Το θέμα αυτό αφορά στην οικονομική διαχείριση των σχολείων και συζητείται μέσα από τη σκοπιά της σχολικής αυτονομίας. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, υπάρχουν έντονες διαφορές επί του θέματος, μεταξύ του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και των άλλων χωρών, πράγμα που προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον και ανάγκη για περαιτέρω μελέτη.

Οικονομική διαχείριση και αυτονομία

Γενική περιγραφή

Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σημαντικότητα του συγκεκριμένου θέματος, αφού όλο το ενδιαφέρον στις μέρες μας επικεντρώνεται στην οικονομική κρίση, στις συνέπειές της και στους τρόπους αντιμετώπισής της. Τα οικονομικά θέματα στην παιδεία χρήζουν μεγάλης προσοχής αφού δεν μπορούν παρά να επηρεάζονται από την

ευρύτερη οικονομική κατάσταση του κράτους. Η οικονομική διαχείριση των σχολείων είναι κεντρικής σημασίας, επηρεάζοντας και αυτή με τη σειρά της οτιδήποτε άλλο συμβαίνει στο σχολείο (Clover et. al., 2004). Το σχολείο όμως είναι ένας οργανισμός, μία επιχείρηση, η οποία δεν έχει πρωταρχικό μέλημα το χρήμα (Schoppert, 2001). Οι κανόνες που διέπουν ένα σχολείο δεν έχουν επιχειρηματική αλλά κοινωνική πτυχή (Evans, 2006).

Άλλοι ερευνητές φυσικά, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία έχουν σκοπό τόσο την επίδοση των μαθητών όσο και το κέρδος (Fullan, 2004). Αυτό φυσικά δεν ανταποκρίνεται στην κυπριακή πραγματικότητα όπου το κυνήγι κέρδους δεν αφορά στη μεγάλη πλειοψηφία της εκπαίδευσης, δηλαδή τη δημόσια εκπαίδευση, αλλά σε ένα πολύ μικρό τμήμα της, την ιδιωτική εκπαίδευση. Το κράτος παρέχει σε όλους τους πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας το δικαίωμα δωρεάν παιδείας από το νηπιαγωγείο μέχρι και το τελευταίο έτος φοίτησής τους στη μέση εκπαίδευση. Η οικονομική όμως διαχείριση δεν αφορά μόνο στις περιπτώσεις σχολείων όπου γίνεται προσπάθεια για απόκτηση κέρδους αλλά και στα δημόσια σχολεία, τα οποία στην Κύπρο καλούνται να διαχειριστούν ένα συγκεκριμένο κονδύλι. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τα δημόσια σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται κυρίως από το κράτος, την πολιτεία αλλά και κατά ένα μικρότερο ποσοστό τοπικά, από την επαρχία-κοινότητα στην οποία ανήκει το σχολείο (Ehrenberg et al., 2004). Στην Κύπρο όλα τα δημόσια σχολεία χρηματοδοτούνται από το κράτος.

Είτε ένα σχολείο χρηματοδοτείται από το κράτος, είτε χρηματοδοτείται από τα δίδακτρα φοίτησης που πληρώνουν οι μαθητές του, το σχολείο αυτό παραμένει υπεύθυνο να διαχειριστεί με τον καλύτερο τρόπο τα χρήματα που έχει, με σκοπό να γίνει πιο αποτελεσματικό. Η αποκέντρωση που ενισχύει τη σχολική αυτονομία, κάτι που αποτελεί το ευρύτερο θέμα μελέτης της παρούσας διατριβής, δεν αφορά μόνο στη μεταφορά της ευθύνης λήψης αποφάσεων γραφειοκρατικά, από ένα κεντροποιημένο σύστημα στο τοπικό επίπεδο του σχολείου, αλλά και τη μεταφορά της διαχείρισης των οικονομικών πόρων στο ίδιο το σχολείο (Reyes & Rodriguez, 2004). Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει αυτή η διαχείριση των οικονομικών πόρων είναι ένα μεγάλο θέμα που περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές απόψεις ερευνητών, μία επιλογή των οποίων παρατίθεται και συζητείται στη συνέχεια.

Μία βασική αρχή στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι σχεδόν οι ερευνητές είναι ότι η σωστή οικονομική διαχείριση των σχολείων απαιτεί από πλευράς του διευθυντή καλή οργάνωση (Brimley & Garfield, 2002· Thompson & Woods, 2001). Τα σχολεία και οι διευθυντές πρέπει να μελετούν τα έσοδα και τα έξοδά τους συστηματικά ως τμήμα της ευρύτερης οικονομικής διαχείρισης που πρέπει να κάνουν και να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμοι να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις που μπορεί να προκύψουν (Mestry & Naidoo, 2009). Σύμφωνα με τους Mestry και Naidoo (2009), η διαδικασία μελέτης των εσόδων και εξόδων του σχολείου, αλλά και η αυτοαξιολόγηση της όλης οικονομικής διαχείρισης, απαιτεί την ύπαρξη μερικών λογιστικών-οικονομικών δεξιοτήτων από πλευράς των υπευθύνων, ώστε να μπορεί να γίνεται σωστά.

Εδώ μπορεί να σκεφτεί κανείς ότι θα ήταν καλό ένα άτομο με πολλές οικονομικές γνώσεις, όπως ένας οικονομολόγος ή ένας λογιστής, να τεθεί υπεύθυνο για την οικονομική διαχείριση του σχολείου. Είναι σημαντικό όμως να ληφθεί υπόψη ότι οι υπεύθυνοι για την οικονομική διαχείριση θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν την καθημερινή, οικονομική ζωή του σχολείου καθώς και τους στόχους και το όραμά του (Mestry & Naidoo, 2009). Αυτό δείχνει ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση ενός σχολείου δεν πρέπει να είναι ξένα προς το σχολείο, όπως μερικοί λογιστές από κάποια εταιρεία που θα επισκέπτονται το σχολείο μερικές φορές το χρόνο. Ο λογιστής δύσκολα μπορεί να αντιληφθεί το εκπαιδευτικό όραμα και στόχους. Ακόμα και αν αυτό γίνει, ο λογιστής δεν μπορεί να γνωρίζει την καθημερινή ζωή του σχολείου αφού δε θα εργάζεται σε αυτό. Ένας διευθυντής από την άλλη, μπορεί με την κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη να αποκτήσει κάποιες γνώσεις λογιστικής και οικονομικών ώστε να ανταποκρίνεται στις οικονομικές ανάγκες του σχολείου του.

Τονίζεται εδώ η ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των ίδιων των διευθυντών ή και των βοηθών διευθυντών σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, πράγμα που ήδη υποστηρίζουν πάρα πολλοί ερευνητές (βλέπε Bush, 2004). Παράλληλα η συνεχής στήριξη και συμβουλευτική βοήθεια του διευθυντή σε θέματα οικονομικής διαχείρισης είναι απαραίτητη. Υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές ότι η απόδοση του διευθυντή σε θέματα οικονομικής διαχείρισης είναι θέμα κατάλληλης εκπαίδευσης και προετοιμασίας και όταν αυτή γίνει σωστά τότε η απόδοση του διευθυντή στα οικονομικά θέματα του σχολείου του βελτιώνεται

(Barling et al., 1992). Παρόλα αυτά η πραγματικότητα δε φαίνεται να ακολουθεί τις υποδείξεις των ερευνητών αφού τα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των διευθυντών, αλλά και τα διπλώματα και τα μεταπτυχιακά σε θέματα διοίκησης σχολείου δεν προετοιμάζουν κατάλληλα τα άτομα για τα οικονομικά θέματα που θα κληθούν αργότερα να διαχειριστούν (MacDonald, 2008).

Η έλλειψη ετοιμότητας από πλευράς των διευθυντών σε τέτοια θέματα μπορεί να προκαλεί αυξημένο εργασιακό άγχος ακόμα και άρνηση κάποιων ατόμων να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα. Η δημιουργία άγχους λόγω της ευθύνης από τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τα οικονομικά θέματα δεν υποδηλώνει ανικανότητα των διευθυντών να λαμβάνουν τέτοιες αποφάσεις αλλά την ανάγκη για σωστή επιμόρφωση και στήριξη. Εάν δηλώνουν, για παράδειγμα, οι ίδιοι οι διευθυντές ότι θα προτιμούσαν να μην έχουν υπό την ευθύνη τους θέματα οικονομικής διαχείρισης, πολύ πιθανόν ο λόγος να είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και στήριξης και όχι γιατί πιστεύουν πραγματικά ότι αυτό δε θα ήταν προς όφελος του σχολείου τους.

Όσον αφορά στο ερώτημα ποιο άτομο εντός του σχολείου είναι κατάλληλο για τη διαχείριση των χρημάτων, εδώ πρέπει να λεχθεί ότι καλό είναι να μη δίνεται η ευθύνη όλης της οικονομικής διαχείρισης μόνο σε ένα άτομο, όχι μόνο για λόγους φόρτου εργασίας αλλά και για σωστό έλεγχο και διαφάνεια (Knight, 1993). Σύμφωνα με τον Knight (1993), μπορεί να συσταθεί μία οικονομική επιτροπή σε ένα σχολείο όπου όλοι θα γνωρίζουν τί συμβαίνει και ο έλεγχος θα είναι συστηματικός. Η ευθύνη της επιτροπής αυτής θα είναι να προβαίνει επίσης σε διορθωτικές κινήσεις όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα οικονομικά θέματα του σχολείου. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι όλοι οι κανονισμοί και οι πολιτικές που σχετίζονται με τα θέματα αυτά πρέπει να διατυπωθούν ξεκάθαρα ώστε ο κάθε υπεύθυνος να κινείται πάντα στο πλαίσιο που ορίζει ο νόμος. Το πιθανό άγχος ή και η άρνηση των διευθυντών να αποκτήσουν οικονομική αυτονομία στα σχολεία δε δείχνει απαραίτητα ότι τα σχετικά μέτρα θα ήταν αναποτελεσματικά. Αντιθέτως, το αυξημένο άγχος μπορεί να δείχνει, όπως έχει λεχθεί πιο πάνω, την ανησυχία των διευθυντών για θέματα φόρτου εργασίας αλλά και μεγάλης ευθύνης, τα οποία εάν αντιμετωπιστούν με το σωστό τρόπο (όπως με τη σύσταση μίας επιτροπής, με την κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη) μπορεί και να ενισχύσουν την επιθυμία των διευθυντών για αυτονομία.

Όσον αφορά στο θέμα των ατόμων που μπορούν να συμμετέχουν σε μια τέτοια οικονομική επιτροπή, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να αναλάβουν -εκτός από τη διδασκαλία- επιπρόσθετες ευθύνες για οικονομική διαχείριση του σχολείου. Σύμφωνα με τους Mestry και Naidoo (2009), είναι πολύ αμφίβολο εάν ο εκπαιδευτικός έχει το χρόνο να ασχοληθεί με την οικονομική διαχείριση του σχολείου, για παράδειγμα με την τήρηση σχετικού αρχείου, όταν ο πρωταρχικός και σημαντικότερος σκοπός της εργασίας του είναι η διδασκαλία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τα οικονομικά θέματα του σχολείου, είναι ένα θέμα που χρειάζεται σκέψη και μεθοδικότητα στην εφαρμογή του. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε θα ήθελαν να λάβουν μέρος σε συναντήσεις για θέματα που δεν αφορούν άμεσα στη διδασκαλία τους (Bachus, 1992). Δε δείχνουν να ενοχλούνται ιδιαίτερα εάν ο διευθυντής ή άλλα άτομα συμμετέχουν και αναλαμβάνουν τη διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων για το σχολείο (Grassie, 1972). Εξάλλου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, όπως αυτών που σχετίζονται με την οικονομική διαχείριση, δεν υποδηλώνει απαραίτητα και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Newcombe & McCormick, 2001· Robertson, 1993).

Στο θέμα αυτό, την εύρεση της χρυσής τομής φαίνεται να προσπαθούν να εντοπίσουν οι Newcombe και McCormick (2001), καταλήγοντας στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης οικονομικών αποφάσεων σε συγκεκριμένα θέματα και όχι σε όλα, κυρίως σε όσα επηρεάζουν και τη διδασκαλία τους. Μία οικονομική επιτροπή όμως θα μπορούσε να αποτελείται εκτός από το διευθυντή -που θα είναι ο πλέον αρμόδιος- και από βοηθούς διευθυντές που έχουν λιγότερες ώρες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από γραμματειακό προσωπικό. Έχει αναφερθεί ξανά η ανάγκη για γραμματειακό προσωπικό λόγω γραφειοκρατίας, φόρτου εργασίας και παρεμπόδισης του εκπαιδευτικού έργου του διευθυντή. Εδώ παρατίθεται λοιπόν ακόμα ένας λόγος που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα επαρκούς γραμματειακού προσωπικού σε όλα τα σχολεία, αυτός της οικονομικής διαχείρισης. Για οποιαδήποτε νέα καθήκοντα που θα κληθούν να αναλάβουν οι βοηθοί διευθυντές ή οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να γίνει σωστή αναδιάρθρωση του ωρολόγιου προγράμματος, με μείωση του διδακτικού χρόνου για τους εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να αναμειχθούν με την οικονομική

διαχείριση του σχολείου. Όπως έχει αναφερθεί, κάθε απόφαση που σχετίζεται με τα οικονομικά του σχολείου θα πρέπει να λαμβάνεται από όσο το δυνατό περισσότερα άτομα και τα υπόλοιπα άτομα να τυγχάνουν πλήρους ενημέρωσης. Αυτό μπορεί να γίνεται στα πλαίσια της εβδομαδιαίας συνεδρίας των σχολείων.

Έχει τονιστεί στην αρχή της παρούσας υποενότητας ότι η οικονομική διαχείριση των σχολείων είναι ένα θέμα πολύ σημαντικό αφού μπορεί να επηρεάσει όλα σχεδόν τα υπόλοιπα σχολικά θέματα. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με την οικονομική διαχείριση συνδέονται άμεσα με τις αποφάσεις που αφορούν γενικότερα στην παιδεία, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο την εκπαίδευση των μαθητών (Wohlstetter & Buffett, 1992). Για καλύτερη κατανόηση του θέματος της οικονομικής διαχείρισης ενός σχολείου είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις επιμέρους διαδικασίες που εμπíπτουν σε αυτό, όπως είναι ο καθορισμός του σχολικού προϋπολογισμού.

Ο προϋπολογισμός του σχολείου

Μία από τις βασικές διαδικασίες που εμπíπτουν στην οικονομική διαχείριση είναι ο σχηματισμός του προϋπολογισμού ενός σχολείου, κάτι που δε φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση. Σε μερικές χώρες όπως η Κύπρος, ο σχολικός προϋπολογισμός γίνεται με βάση το εκπαιδευτικό κονδύλι που δίνεται στο σχολείο. Αντίθετα, σε άλλες χώρες, το κονδύλι που θα δοθεί στο σχολείο εγκρίνεται μετά από τη μελέτη του προτεινόμενου προϋπολογισμού από πλευράς του διευθυντή. Όσον αφορά στο ποιος αποφασίζει για τα εκπαιδευτικά κονδύλια, αυτό ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ακόμα και από επαρχία σε επαρχία μερικές φορές. Για παράδειγμα, στις περισσότερες πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, τα εκπαιδευτικά κονδύλια καθορίζονται από τις επαρχίες και σε λιγότερες περιπτώσεις καθορίζονται από τα σχολικά συμβούλια. Είτε καθορίζονται από το σχολείο, είτε από τις σχολικές επιτροπές της κάθε επαρχίας, πρέπει πρώτα να εγκριθούν από την πολιτεία και το κράτος (Ehrenberg et. al., 2004). Στη Μεγάλη Βρετανία η χρηματοδότηση των σχολείων γίνεται κατά 80% από κεντρικούς κυβερνητικούς φορείς και κατά 20% από τοπικούς φορείς (Odden & Busch, 1998).

Σε κάθε περίπτωση όμως το σχολείο είναι υπεύθυνο να σχηματίσει τον οικονομικό προϋπολογισμό του, κάτι που δεν αποτελεί μία εύκολη διαδικασία. Οι

επιθεωρητές που καλούνται να ελέγξουν και να στηρίξουν τα σχολεία στο θέμα αυτό δηλώνουν ότι τις στρατηγικές και τις πρακτικές τους δεν τις αντλούν από την εκπαίδευση και επιμόρφωση που έλαβαν επί του θέματος, αλλά από την εμπειρία τους στο επάγγελμα (Bird, 2011· Bird et. al., 2009).

Μερικοί ερευνητές προτείνουν την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου κατευθυντήριου πλαισίου για το σχηματισμό του προϋπολογισμού ενός σχολείου και σημειώνουν ότι κατά την όλη διαδικασία πρέπει να υπάρχει διαφάνεια, καλή συνεργασία και συμμετοχή όλου του προσωπικού του σχολείου (Bird, 2011· Bird et. al., 2009). Ο Bird (2011) προτείνει ένα πλαίσιο πάνω στο οποίο πρέπει να κτίζεται ο προϋπολογισμός του σχολείου. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες: τα έξοδα που έχουν να κάνουν με το προσωπικό του σχολείου (μισθοί, δικαιώματα, φόροι κλπ), τα έξοδα που σχετίζονται με βελτιώσεις στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα που ακολουθεί το σχολείο (για παράδειγμα η αγορά περισσότερων ηλεκτρονικών υπολογιστών), τα έξοδα που αφορούν σε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα (για παράδειγμα η εισαγωγή ενός νέου διδακτικού αντικειμένου), τα έξοδα που αφορούν στις εγκαταστάσεις του σχολείου και μία τελευταία κατηγορία όπου καταγράφονται όλα τα έξοδα που δεν ανήκουν σε κάποια από τις προηγούμενες κατηγορίες. Ο προϋπολογισμός, όπως φαίνεται από την πιο πάνω κατηγοριοποίηση, δεν μπορεί να είναι ακριβώς ο ίδιος για κάθε σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών, οι ανάγκες και οι γενικότερες συνθήκες διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Όταν όλα όσα προταθούν στον προϋπολογισμό δικαιολογηθούν και εξηγηθούν από πλευράς σχολείου, τότε εναπόκειται στους αρμόδιους φορείς να εγκρίνουν, να διορθώσουν ή να απορρίψουν τον προϋπολογισμό.

Στην Κύπρο, ενώ στο παρελθόν όλες οι αποφάσεις που αφορούσαν στην οικονομική διαχείριση και την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων έπρεπε να ελέγχονται βήμα βήμα από τις αρμόδιες αρχές του Υπουργείου, τώρα τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Υπάρχει ο θεσμός του *ταμείου διευθυντή*. Δίνεται ένα συγκεκριμένο ποσό στο διευθυντή κάθε σχολείου και το διαχειρίζεται ο ίδιος για την κάλυψη των εξόδων που απαιτούνται για επιδιορθώσεις μικρής έκτασης στα σχολικά κτίρια ή εξωραϊσμό των σχολικών χώρων ή για αντικατάσταση ή επισκευή συσκευών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των μαθητών και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το ποσό αυτό δίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του

σχολείου. Για οποιοδήποτε άλλο όμως σκοπό πρέπει ο διευθυντής να εξασφαλίσει γραπτή έγκριση.

Όσον αφορά στο μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών) οι περισσότεροι ερευνητές, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, υποστηρίζουν ότι δεν έχει τόσο μεγάλη σχέση με τους οικονομικούς πόρους που τελικά θα χρειαστεί το σχολείο (Bee & Dolton, 1985· Callan & Santerre, 1990· Stiefel et. al., 2000). Το ποσό που θα δοθεί στο σχολείο δεν είναι -και δεν πρέπει να είναι- πάντοτε και χωρίς καμία εξαίρεση ανάλογο του μεγέθους του σχολείου, αφού στις περιπτώσεις σχολείων με πολύ μικρό αριθμό μαθητών το κονδύλι θα είναι πάρα πολύ μικρό και τότε το σχολείο αυτό θα βρεθεί σε πολύ ευάλωτη θέση (Walker, 2010· Whitty et. al., 1998). Το κριτήριο λοιπόν του αριθμού των μαθητών που ακολουθείται στην Κύπρο για τον καθορισμό του χρηματικού ποσού που δίνεται σε κάθε σχολείο, είναι υπό αμφισβήτηση για το κατά πόσο αποτελεί αποτελεσματική τακτική.

Εάν μελετηθεί η περίπτωση της Κύπρου και συσχετιστεί με τις πέντε κατηγορίες για τη σύσταση του σχολικού προϋπολογισμού που προτείνει ο Bird (2011) -οι οποίες αναφέρθηκαν πιο πάνω- φαίνεται ότι στην Κύπρο τηρείται μόνο η δεύτερη και η τέταρτη κατηγορία, δηλαδή έξοδα που αφορούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εγκαταστάσεων του σχολείου. Οι υπόλοιπες κατηγορίες που αφορούν στα έξοδα που σχετίζονται με το προσωπικό του σχολείου και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν τηρούνται στην Κύπρο, αφού οι σχετικές αποφάσεις, σε αντίθεση με άλλες χώρες, δεν πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολείου αλλά Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα και θέματα που αφορούν στο προσωπικό του σχολείου, όπως είναι οι μισθοί των εκπαιδευτικών, ελέγχονται και αποφασίζονται εξολοκλήρου από το κράτος και τα σχολεία δεν μπορούν να εκφέρουν άποψη.

Μπορεί λοιπόν να υπάρχει στην Κύπρο ο θεσμός του ταμείου διευθυντή, να δίνονται δηλαδή κάποια χρήματα με βάση τα οποία κάθε σχολείο κάνει τον προϋπολογισμό του, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει οικονομική αυτονομία. Οι διευθυντές στην Κύπρο αποφασίζουν μόνο πόσα χρήματα θα διαθέσουν για τις εγκαταστάσεις του σχολείου, για εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα. Δεν έχουν κανένα λόγο στους μισθούς των εκπαιδευτικών ή σε έξοδα που αφορούν σε αλλαγές αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου. Η οικονομική αυτονομία λοιπόν

δεν ορίζεται με βάση τη δυνατότητα καθορισμού ή όχι του σχολικού προϋπολογισμού αλλά σχετίζεται και με το τί ακριβώς μπορεί να περιλαμβάνει ο προϋπολογισμός αυτός. Η διαφορά αυτή γίνεται πιο κατανοητή αν παρουσιαστεί ως παράδειγμα μία συγκεκριμένη χώρα και συσχετιστεί με την περίπτωση της Κύπρου, σύγκριση που γίνεται στη συνέχεια.

Στην Ολλανδία, για παράδειγμα, όπως και σε άλλες χώρες, κάθε σχολείο λαμβάνει ένα συγκεκριμένο ποσό χρημάτων από την αρχή της σχολικής χρονιάς το οποίο καλείται να διαχειριστεί από μόνο του. Το ίδιο συμβαίνει και στην Κύπρο. Η σχολική αυτονομία που έχει όμως η Ολλανδία όσον αφορά στα οικονομικά θέματα δεν έχει καμία σχέση με την οικονομική αυτονομία στην κυπριακή εκπαίδευση. Τα σχολεία στην Ολλανδία μπορούν να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους οικονομικούς πόρους μέσα από την παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών αλλά και γνώσης (Karsten & Meijer, 1999), κάτι που δε γίνεται στην Κύπρο. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών και το περιθώριο πρόσληψης βοηθητικού προσωπικού με βάση τις οικονομικές δυνατότητες του σχολείου αποφασίζονται στα ίδια τα σχολεία (Karsten & Meijer, 1999), κάτι που επίσης δε γίνεται στην Κύπρο.

Διάφοροι ειδικοί στον εκπαιδευτικό χώρο της Κύπρου φαίνεται να επιθυμούν την αποκέντρωση της διαχείρισης οικονομικών αποφάσεων –που σχετίζονται με τη καθημερινή λειτουργία και διοίκηση του σχολείου, την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών και την εξεύρεση πρόσθετων πόρων- από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο (Θεοδώρου, 2013). Μία τέτοια αποκέντρωση πιθανόν να συνοδεύεται με προβλήματα που αφορούν στην επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, σύμφωνα με τον Θεοδώρου (2013). Ο ίδιος ερευνητής προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για αντιμετώπιση των πιο πάνω προβλημάτων και αύξηση της πιθανότητας για υιοθέτηση μίας πιο αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης σχολείων. Τα μέτρα αυτά έχουν να κάνουν με την εξισορρόπηση μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, την αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, τη στήριξη των σχολικών ηγετών, την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, τη δικτύωση των σχολείων και την εισαγωγή μίας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων (Θεοδώρου, 2013).

Μπορεί στην Κύπρο (μέσω και του θεσμού του ταμείου διευθυντή) να δόθηκε μερική αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης στα σχολεία, αλλά αυτή

παραμένει πολύ περιορισμένη. Στις χώρες όπου δίνεται στα σχολεία αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, οι εκπαιδευτικές αρχές πιστεύουν ότι αυτό θα ενισχύσει την όλη προσπάθεια για σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Knight, 1993b). Η οικονομική διαχείριση στην εκπαίδευση δεν πρέπει λοιπόν να αντιμετωπίζεται με απάθεια, κάτι που δε συμβαίνει μόνο στην Κύπρο αλλά και διεθνώς, θέτοντας σε κίνδυνο την ίδια τη βιωσιμότητα και λειτουργία των σχολείων (MacDonald, 2008).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας, η οικονομική κρίση και η έλλειψη χρημάτων δίνεται ως δικαιολογία για την απάθεια αυτή. Δεν έχει όμως αποδειχθεί ότι η αποκέντρωση συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση των σχολείων (Reyes & Rodriguez, 2004). Αυτό που φαίνεται να αλλάζει είναι η αυτονομία που δίνεται στο κάθε σχολείο σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων που παίρνει από τους κυβερνητικούς φορείς κι όχι με το ποσό των χρημάτων που θα πάρει. Τονίζεται λοιπόν εδώ ότι τα μέτρα σχολικής αυτονομίας δεν συνοδεύονται απαραίτητα με αύξηση των δαπανών για την παιδεία σε μία χώρα. Συνοδεύονται με μεγαλύτερη ελευθερία στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο ποσό μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η απάθεια αποτελεί αντίσταση στη βελτίωση και δεν έχει δικαιολογία. Πρέπει λοιπόν το θέμα της οικονομικής αυτονομίας των σχολείων να μελετηθεί εκτενέστερα όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου, ώστε κάθε απόφαση που έχει ληφθεί ή θα ληφθεί στο μέλλον να μπορεί να υποστηριχθεί με επιχειρήματα μέσα από την αντίστοιχη έρευνα, με σκοπό πάντα να ενισχύεται η ίδια η σχολική αποτελεσματικότητα.

Εάν για παράδειγμα αποφασιστεί να παραμείνει ο καθορισμός του εκπαιδευτικού κονδυλίου για κάθε σχολείο υπό την ευθύνη του κράτους, αυτό θα πρέπει να αιτιολογείται και να υποστηρίζεται μέσα από αντίστοιχες έρευνες ως αποτελεσματική τακτική. Εξάλλου υπάρχουν και ερευνητές που υποστηρίζουν πως τα κονδύλια δεν πρέπει να αποφασίζονται από τα σχολεία και τους τοπικούς φορείς, πιστεύοντας ότι αυτό δημιουργεί ανισότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα κάνοντάς το επιλεκτικό και άδικο για τις φτωχότερες ομάδες του πληθυσμού (King et. al., 2003). Ένα κράτος μπορεί να αποφασίσει να δώσει αυτονομία στα σχολεία όσον αφορά στην οικονομική διαχείριση, άλλο κράτος μπορεί να τηρήσει αυστηρά συγκεντρωτική στάση επί του θέματος και άλλο να δώσει αυτονομία σε συγκεκριμένες αποφάσεις, κρατώντας παράλληλα τον έλεγχο σε άλλες. Σημασία έχει η απόφαση που θα λάβει το κράτος να είναι η πιο κατάλληλη για κάθε περίπτωση, ώστε να βοηθά στην ενίσχυση

της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στη διαπίστωση σχετικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των σχετικών μέτρων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά η διεξαγωγή των αντίστοιχων ερευνών, κάτι που γίνεται και στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Ερευνητικό ενδιαφέρον λοιπόν έχει όχι μόνο το θέμα ύπαρξης ή απουσίας αυτονομίας σε θέματα οικονομικής διαχείρισης αλλά και του βαθμού αυτονομίας σε κάθε ένα από τα θέματα αυτά. Ο βαθμός της αυτονομίας που δίνεται σε κάθε χώρα όσον αφορά στο θέμα της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, είναι κάτι που επίσης πρέπει να αποφασίζεται μετά από εκτενή έρευνα, καθότι δεν υπάρχει καθορισμένη συνταγή για επιτυχία. Για οποιοδήποτε όμως βαθμό αυτονομίας, υπάρχουν ορισμένες προτάσεις από πλευράς ερευνητών σχετικά με τις στρατηγικές και τεχνικές οικονομικής διαχείρισης, οι οποίες είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη και να μελετούνται από τους διάφορους εμπλεκόμενους. Το θέμα αυτό αναλύεται στη συνέχεια.

Αυτονομία και οικονομική διαχείριση στην πράξη: στρατηγικές και τεχνικές

Οι στρατηγικές και οι τεχνικές που αναφέρονται στη συνέχεια έχουν βρεθεί μετά από μελέτη σε χώρες όπου οι διευθυντές και τα σχολεία έχουν κάποια αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης εδώ και μερικά χρόνια. Η εμπειρία των χωρών αυτών και τα αποτελέσματα από τα μέτρα οικονομικής αυτονομίας που εφάρμοσαν, μπορούν να βοηθήσουν κατά τη μελέτη του θέματος για την περίπτωση της Κύπρου. Στις χώρες λοιπόν όπου εφαρμόστηκε η σχολική αυτονομία και αποκέντρωση στο θέμα της οικονομικής διαχείρισης, οι διευθυντές και βοηθοί διευθυντές φαίνεται να αναπτύσσουν συγκεκριμένες τεχνικές για τον τρόπο χειρισμού των χρημάτων που έχει το σχολείο στη διάθεσή του: α) αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση του προσωπικού, του χρόνου και της πληροφόρησης, β) ανακατανομή των χρημάτων και γ) σταδιακή εφαρμογή διοικητικών και άλλων αλλαγών που κρίνουν ως οικονομικά προσιτές (Matthews & Crow, 2003· Miles & Darling-Hammond, 1997).

Επιπλέον, στη μελέτη των Reyes & Rodriguez (2004) αναφέρονται πέντε στρατηγικές διαχείρισης οικονομικών πόρων που σύμφωνα με τους (Miles & Darling-Hammond, 1997) μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία και την απόδοση των μαθητών: α) μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη αυξάνοντας παράλληλα τον

αριθμό των εκπαιδευτικών –προσλαμβάνοντας άτομα σε κανονικές θέσεις δασκάλου και όχι σε ψηλότερες και υψηλόμισθες θέσεις, β) δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει ανάμεσα σε τάξεις με διαφορετικό αριθμό μαθητών όπου οι τάξεις με λιγότερους μαθητές θα απαιτούν πληρωμή αυξημένων διδάκτρων, γ) ομαδοποίηση μαθητών με διάφορα κριτήρια και όχι μόνο με τον παραδοσιακό ηλικιακό διαχωρισμό, δ) δημιουργία περισσότερου χρόνου για ομαδικό-κοινό προγραμματισμό εκπαιδευτικών, ε) ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού. Ένα άλλο θέμα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην περίπτωση εφαρμογής μέτρων αυτονομίας σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, είναι η ύπαρξη αυτοματοποιημένου συστήματος ελέγχου όλων των διαδικασιών, πληρωμών, αποφάσεων που σχετίζονται με τα οικονομικά θέματα ενός σχολείου, με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, αφού ο παραδοσιακός τρόπος, όπου τα πάντα γράφονταν στο χαρτί είναι πλέον σπατάλη χρόνου (Schaeffer, 2000) και καθιστά τον έλεγχο δυσκολότερο.

Αρκετές από τις πιο πάνω στρατηγικές, όπως είναι για παράδειγμα η αυτονομία για επιλογή του αριθμού των μαθητών του σχολείου, δεν αφορούν προς το παρόν στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Αυτό αφορά μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Εδώ είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη εκ μέρους του διευθυντή, ότι ο αριθμός των μαθητών μπορεί να μην αποτελεί το μοναδικό κριτήριο, αλλά καθορίζει πάρα πολλά πράγματα μέσα στο σχολείο: το προσωπικό που θα χρειαστεί, τις εγκαταστάσεις, διδακτικά βοηθήματα κλπ. (MacDonald, 2008). Στις περιπτώσεις λοιπόν όπου οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα, πρέπει να σημειωθεί ότι η αύξηση των μαθητών δε φέρνει απαραίτητα και μεγαλύτερα έσοδα. Όσον αφορά στον καθορισμό του αριθμού των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του, αυτό είναι ένα θέμα που δεν πρέπει να εξεταστεί μόνο από επιχειρηματικής πλευράς (όπου υποστηρίζεται πως είναι πιο οικονομικό να αναλογούν πολλοί μαθητές ανά εκπαιδευτικό), αλλά και από εκπαιδευτικής πλευράς (όπου ο αριθμός των μαθητών ανά εκπαιδευτικό πρέπει να είναι περιορισμένος) με σκοπό να βρεθεί η χρυσή τομή, η ισορροπία (MacDonald, 2006).

Τα πιο πάνω θέματα δεν αφορούν στη δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο λόγω έλλειψης αυτονομίας στους σχετικούς τομείς. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η υπάρχουσα κατάσταση πρέπει να παραμείνει ίδια. Σίγουρα πρέπει να τεθεί υπό αμφισβήτηση και υπό μελέτη αφού η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει και

απόψεις/ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν την αναποτελεσματικότητα της έλλειψης αυτονομίας στους συγκεκριμένους τομείς οικονομικής διαχείρισης. Για παράδειγμα στην έρευνα των Clover κ.ά (2004), οι διευθυντές δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, ιδιαίτερα όσον αφορά στους μισθούς και στα ωφελήματα του προσωπικού, ούτως ώστε να μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση του σχολείου τους. Παρόλα αυτά εξέφρασαν ανησυχίες για την ετοιμότητα και την ικανότητά τους για την ανάληψη τέτοιων καθηκόντων. Ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών που ρωτήθηκαν στην έρευνα αυτή έκρινε ότι θα ήταν καλό να είχαν την αυτονομία να αυξήσουν τον αριθμό των εκπαιδευτικών και να μειώσουν τους βοηθούς τους, ώστε να έχουν λιγότερους μαθητές ανά δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό εξήγησαν ότι η αυτονομία μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου χωρίς απαραίτητα να αυξήσει το κόστος της εκπαίδευσης για το κράτος.

Όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου, οι διάφοροι ειδικοί της οικονομικής, κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επιχειρηματικής ζωής του τόπου, επιθυμούν την ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας των σχολείων που σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση του σχολείου, την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών και με την εξεύρεση πρόσθετων πόρων μέσω δωρεών και χορηγιών. Δε φαίνεται να επιθυμούν ενίσχυση της αυτονομίας σε θέματα επιλογής διδακτικών εγχειριδίων, διαχείριση του σχολικού κυλικείου, την επέκταση των σχολικών εγκαταστάσεων και συγκεκριμένες αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (όπως τις προσλήψεις, απολύσεις και μισθοδοσία) καθώς και με την εξασφάλιση πρόσθετων πόρων μέσω διαφήμισης εντός του σχολείου, εξασφάλιση δανείων, φορολόγηση πολιτών κλπ (Θεοδώρου, 2013).

Οι διευθυντές έχουν πολύχρονη εκπαιδευτική πείρα και είναι σε θέση να γνωρίζουν πολύ καλά τα θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου όπως τη μείωση των μαθητών ή των βοηθών δασκάλων. Συνδυάζοντας τις εκπαιδευτικές/ακαδημαϊκές γνώσεις με τις οικονομικές δεξιότητες μπορούν να βρουν λύσεις που μπορεί να οδηγήσουν την παιδεία της Κύπρου σε σημαντική βελτίωση. Η κρίση των διευθυντών και οι απόψεις τους είναι λοιπόν πολύ σημαντικές και πρέπει να τύχουν της δέουσας προσοχής. Οι λόγοι αυτοί ενίσχυσαν την απόφαση για επικέντρωση της συγκεκριμένης έρευνας στους διευθυντές της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου.

Μπορεί η σχολική αυτονομία να αμφισβητείται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αλλά σίγουρα καθιστά τα σχολεία περισσότερο υπόλογα για την αποτελεσματικότητά τους από ότι είναι σήμερα στην Κύπρο. Στην περίπτωση όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου όπως καθορίζει το SBDM (Site-based ή school-based decision making) ή το SBM (school-based management) τότε το σχολείο δεν μπορεί να δικαιολογηθεί για την αναποτελεσματικότητά του (Clover et. al., 2004). Όταν το σχολείο είναι υπεύθυνο για την οικονομική διαχείριση, τη διευθέτηση λογαριασμών και την πλήρωση θέσεων προσωπικού, όπως συμβαίνει στο SBDM ή στο SBM (Newcombe & McCormick, 2001· Schaeffer, 2000) φέρει και την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα των αποφάσεων αυτών.

Όταν λοιπόν δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία σε ένα σχολείο, τότε δίνεται σίγουρα και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά του. Όταν τα άτομα γνωρίζουν πως φέρουν την ευθύνη για υψηλή αποτελεσματικότητα και για πλήρη ανταπόκριση στις απαιτήσεις που υπάρχουν, τότε είναι πιο δύσκολο να αναπτύξουν ανευθυνότητα και αδιαφορία για το επάγγελμά τους. Όταν ο ρόλος διευθυντών και δασκάλων είναι απλώς διεκπεραιωτικός τότε η ευθύνη δε βαραινεί τόσο πολύ τους ίδιους, όσο τους φορείς που κινούν τα νήματα, κάτι που συμβαίνει μέχρι σήμερα στην Κύπρο και τονίζει την ανάγκη για αλλαγή.

Πριν την αλλαγή πρέπει να προηγηθεί, όπως έχει τονιστεί πολλές φορές, η έρευνα και η μελέτη. Όπως φαίνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης στην εκπαίδευση, η κατάσταση διαφέρει από χώρα σε χώρα και κάποτε από περιοχή σε περιοχή. Τα αποτελέσματα από εφαρμογή των μέτρων αυτών στις χώρες που αναφέρθηκαν είναι χρήσιμα για σκοπούς σχηματισμού ενός σχεδίου δράσης για αλλαγή της οικονομικής αυτονομίας στην περίπτωση της Κύπρου. Υπάρχουν πρακτικές που καλό είναι να αποφευχθούν, όπως φάνηκε σε άλλες χώρες, κι άλλες που φαίνεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν. Όλες όμως οι πρακτικές και κάθε ένα από τα μέτρα προς εφαρμογή, πρέπει πρώτα να τεθούν υπό μελέτη. Τέτοια μέτρα δεν αφορούν μόνο στην οικονομική διαχείριση των σχολείων αλλά και σε διάφορα ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά θέματα όπως αυτά που αναλύονται στη συνέχεια.

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει θέματα που αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στα καθημερινά καθήκοντά του και στη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων. Η συγκεκριμένη ενότητα επικεντρώνεται σε ζητήματα προγράμματος σπουδών (καθορισμού, διαχωρισμού/δομής και εφαρμογής του), διδασκαλίας και σχολικών εγχειριδίων καθώς και αξιολόγησης των μαθητών.

Αυτονομία και εκπαιδευτικός

Εισαγωγικά

Ο μεγαλύτερος αντίκτυπος κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής αφορά περισσότερο σε όσους έχουν καθημερινή εμπλοκή με την εκπαίδευση δηλαδή στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές. Είναι ευνόητο λοιπόν, όπως θα υποστηριχτεί και στη συνέχεια, πως η άποψη των εμπλεκόμενων αυτών πρέπει να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο κατά το σχεδιασμό μίας τέτοιας εκπαιδευτικής αλλαγής.

Οι διευθυντές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν περάσει όλη την καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί κι έχουν συλλέξει πολύτιμες εμπειρίες από το επάγγελμα. Οι γνώσεις, η κριτική, οι προβληματισμοί και οι εισηγήσεις τους είναι πολύτιμες για οποιαδήποτε επιδιωκόμενη βελτίωση. Είναι σημαντικό να μελετηθεί το θέμα από πλευράς των ίδιων των εργαζομένων, που στην περίπτωση αυτή είναι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καθότι οι απόψεις τους για τις συνθήκες εργασίας και η ικανοποίησή τους σχετικά με αυτές, είναι καθοριστική τόσο για την απόδοσή τους, όσο και για την απόφασή τους να παραμείνουν ή όχι στο επάγγελμα (Macdonald, 1999· Perie et. al., 1997· Travers & Cooper, 1996). Πρέπει να μελετηθεί η δική τους πλευρά, να ληφθούν υπόψη και οι δικές τους εισηγήσεις ούτως ώστε να υπάρξει σχολική βελτίωση.

Εξάλλου η αντίσταση των ίδιων των εκπαιδευτικών, εκπροσωπούμενων πάντα από τις συντεχνίες τους, έχει σταματήσει πολλά μέτρα που είχαν προταθεί για εφαρμογή στο παρελθόν και σίγουρα η συμμετοχή τους σε μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα μειώσει την πιθανή αντίσταση και θα αυξήσει τις πιθανότητες για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της αλλαγής αυτής. Για το λόγο αυτό δίνεται

μεγάλη έμφαση στη μελέτη του θέματος της αυτονομίας σε σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, την επαγγελματική του καθημερινότητα και το έργο του. Ο Horn (2000) αναφέρει ότι πολλά έχουν γραφτεί για το ρόλο του δασκάλου στην εκπαιδευτική αλλαγή αλλά πολύ σπάνια δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για κριτική ανάδραση από την εμπειρία τους. Σίγουρα λοιπόν η «κριτική ανάδραση» από τη μεγάλη εμπειρία των Κύπριων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης έχει πολλά να προσφέρει στο θέμα αυτό. Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει το σχεδιασμό ερωτηματολογίων με σενάρια σχολικής αυτονομίας τα οποία δίνονται στους διευθυντές προσφέροντάς τους την ευκαιρία να σκεφτούν ένα θέμα που πιθανόν να μην είχε υποπέσει ξανά στην αντίληψή τους, να αναθεωρήσουν πρακτικές που ακολουθούν και να αναπτύξουν κριτική στάση προς αυτές, αλλά και για όλα τα θέματα και διαδικασίες που αφορούν στην εργασία τους.

Αφού λοιπόν έχει εξηγηθεί η σημαντικότητα προσέγγισης του θέματος μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, παρουσιάζονται πιο κάτω τα ζητήματα που αφορούν στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, όπως είναι τα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν και η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης διαφόρων αποφάσεων.

Καθήκοντα εκπαιδευτικών

Τα σχολεία έχουν γίνει πολύπλοκοι οργανισμοί και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών δεν αφορούν μόνο σε ακαδημαϊκά και παιδαγωγικά θέματα. Οι ώρες που περνά ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο δεν περιορίζονται μόνο σε αυτές που αφορούν στη διδασκαλία. Οι ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των ωρών διδασκαλίας και των διαθέσιμων ωρών στο σχολείο για άλλες δραστηριότητες, όπως προετοιμασία και διοικητικά καθήκοντα, καθορίζονται στις περισσότερες χώρες σε κεντρικό επίπεδο τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2008). Στην Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σουηδία, σε κεντρικό επίπεδο καθορίζεται μόνο ο συνολικός χρόνος που πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι στα σχολεία. Σε αυτές τις ώρες συμπεριλαμβάνονται και οι ώρες διδασκαλίας (Ευρυδίκη, 2008). Τα καθήκοντα που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των ωρών απασχόλησης διαφέρουν από χώρα σε χώρα με συνηθέστερα καθήκοντα την αντικατάσταση των συναδέλφων που απουσιάζουν και τη συμβουλευτική στήριξη

μελλοντικών και νέων εκπαιδευτικών. Η Κύπρος αποτελεί μία από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες (μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Γαλλία) όπου τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αποφασίζονται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές κι όχι από το ίδιο το σχολείο (Eurymdice, 2013).

Επίσης σε αρκετές χώρες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβούν σε συνεργασία/ ομαδική εργασία με συναδέλφους κατά την άσκηση μερικών καθηκόντων, για παράδειγμα καταρτισμό του προγράμματος σπουδών, αξιολόγηση μαθητών και άλλα. Στις περισσότερες χώρες μάλιστα, αυτή η συνεργασία προωθείται και μέσω της νομοθεσίας ή διαφόρων κανονισμών (Eurymdice, 2008).

Οι επιπλέον ευθύνες που φαίνεται να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί συνοδεύονται σε μερικές χώρες, αφού αξιολογηθούν, με τα αντίστοιχα κίνητρα, με παράδειγμα την αναθεώρηση της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών που έγινε στη Μάλτα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, Λιθουανία, Ισπανία, Πορτογαλία και Λετονία (Eurymdice, 2008). Όσον αφορά στον καθορισμό των ευθυνών-αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αυτές καθορίζονται στις περισσότερες χώρες σε εθνικό επίπεδο με εξαίρεση την Ισπανία, τη Σουηδία και τη Φινλανδία όπου σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του φάσματος των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών έχουν οι περιφερειακές/τοπικές αρχές (Eurymdice, 2008).

Σύμφωνα με την έκθεση «Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» (Eurymdice, 2008), την τελευταία εικοσαετία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσον αφορά στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αλλάξει ως προς τις ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν στα πλαίσια του επαγγέλματός τους, την αντιμετώπιση διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων αλλά και τις απαιτήσεις άλλων προς αυτούς. Ο λόγος για τις αλλαγές αυτές ήταν η τάση για μεγαλύτερη σχολική αυτονομία και αποκέντρωση που επικρατούσε στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για αυτονομία εκπαιδευτικών εάν δεν υπάρχει η αντίστοιχη σχολική αυτονομία στα ιδρύματα όπου εργάζονται αυτοί οι εκπαιδευτικοί (Eurymdice, 2008). Στην ίδια έκθεση αναφέρεται ότι στις χώρες όπου σημειώνονται μέτρα μείωσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, αυτά αφορούν στην υποχρέωσή τους να συμμετέχουν σε επιμόρφωση, στο σχεδιασμό κατευθυντήριων γραμμών για τον προγραμματισμό του έργου των εκπαιδευτικών και στην καθιέρωση εθνικών κοινών στόχων.

Η αυτονομία που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία σε θέματα καθορισμού των καθηκόντων τους και των ωρών που πρέπει να αφιερώνουν στο καθένα έχει να κάνει με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των σχολείων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το θέμα αυτό. Αν για παράδειγμα όλα αποφασίζονται σε εθνικό επίπεδο χωρίς να συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στη διαδικασία αυτή, η αυτονομία είναι ανύπαρκτη. Υπάρχουν όμως διάφοροι τρόποι συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που δεν αφορούν μόνο στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, σε κάθε δε περίπτωση ο βαθμός αυτονομίας αλλάζει. Το θέμα αυτό συζητείται πιο κάτω.

Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται από τις συντεχνίες και τα συνδικάτα τους στη λήψη αποφάσεων για μεταρρυθμίσεις που αφορούν στις συνθήκες απασχόλησής τους και στο εργασιακό καθεστώς. Στο θέμα αυτό, η σχολική αυτονομία δε φαίνεται να επηρεάζει τα πράγματα, αφού και στις χώρες που θεωρούνται αποκεντρωτικές, όπως το Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), οι αποφάσεις για το εργασιακό καθεστώς δε λαμβάνονται από τα σχολεία, αλλά από μία συλλογική αρχή. Όσον αφορά στις μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, συμμετέχουν μέσω των εκπροσώπων τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μετά από διαβουλεύσεις. Για παράδειγμα το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των δευτερευόντων μαθημάτων (λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα), αποφασίζεται στις περισσότερες χώρες (άνω των εικοσιτριών χωρών -εκτός Κύπρου, Ελλάδας, Γαλλίας, Ισπανίας, Βελγίου, Ολλανδίας και Σλοβενίας) από το σχολείο ή ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Eurydice, 2013). Υπάρχει όμως και η εξατομικευμένη μορφή διαβούλευσης που φαίνεται να εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Eurydice, 2008), όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ατομική συμμετοχή στη μεταρρύθμιση προγραμμάτων σπουδών, εκφράζοντας τη γνώμη τους εξατομικευμένα μετά από τυχαία δειγματοληψία ή και μέσω διαδικτύου. Όσον αφορά στην εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η έκθεση από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση αναφέρει:

«Αυτές οι νέες προσπάθειες κινητοποίησης των εκπαιδευτικών ικανοποιούν ένα διττό στόχο. Πρωτίστως, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί φορείς στη διδακτική διαδικασία, επιδιώκεται αφενός να δώσουν ιδέες για μεταρρυθμίσεις που αντιστοιχούν πιο στενά στις πραγματικότητες του σχολείου και αφετέρου να περιοριστεί η αντίστασή τους σε μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται μονόπλευρα σύμφωνα με πολιτικές εκ των άνω προς τα κάτω» (Eurydice, 2010 στο Ευρυδίκη, 2008:60).

Η πιθανή αντίσταση των εκπαιδευτικών σε μια εκπαιδευτική αλλαγή είναι κάτι που έχει συμβεί σε πολλές περιπτώσεις στο παρελθόν (Richardson, 1990) κι έχει συχνά να κάνει με το μεγάλο φόρτο εργασίας που πιθανόν να προκύψει με κάποια μεταρρύθμιση (Fullan & Hargreaves, 1991). Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο θεωρούνται πολύ προνομιούχοι επαγγελματίες λόγω της σίγουρης δουλειάς, του καλού μισθού και ωραρίου και λόγω της μεγάλης διάρκειας των διακοπών (Nicolaidou & Georgiou, 2009). Στις περιπτώσεις όπου οι μεταρρυθμίσεις επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό με επιπλέον ευθύνες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται να καλωσορίζουν τις αλλαγές αυτές. Στην περίπτωση για παράδειγμα της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μεταναστών, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι επωμίζονται πολλές ευθύνες όχι μόνο στην Κύπρο αλλά και στο Βέλγιο, τη Λιθουανία, τη Σουηδία και άλλες χώρες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωναν ανησυχίες ότι παρά την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους, οι ικανότητές τους δεν επαρκούν για αυτές τις επιπλέον κοινωνικές ευθύνες στα πλαίσια του επαγγέλματός τους (Ευρυδίκη, 2008).

Παρόλα αυτά δε σημαίνει ότι είναι ευχαριστημένοι με την παρούσα κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι δεν θέλουν να γίνει κάποια αλλαγή. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο είναι δυσαρεστημένοι με τη συγκεντρωτική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος (Menon & Christou, 2002). Πιο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους φαίνονται να είναι οι βοηθοί διευθυντές και οι διευθυντές παρόλο που δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσον η ικανοποίησή τους σχετίζεται με τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το σχολείο ή με τις ψηλότερες απολαβές που παίρνουν (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (η συγκεκριμένη έρευνα των Papanastasiou και Zembylas -2005- αφορούσε

στα νηπιαγωγεία) φαίνεται να έχουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση όσον αφορά στις ώρες εργασίας και στο μισθό τους αλλά μεγαλύτερη ικανοποίηση όσον αφορά στο εργασιακό περιβάλλον (π.χ. τις κτιριακές εγκαταστάσεις), στο σύστημα αξιολόγησης και προαγωγών (Papanastasiou & Zembylas, 2005). Η αναφορά εδώ στο θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης γίνεται μόνο για να δοθεί έμφαση στην ανάγκη για αλλαγή. Αποτελεί όμως ένα από τα πιο σημαντικά θέματα για την παρούσα διατριβή και συζητείται εκτενώς σε μεταγενέστερο στάδιο του κεφαλαίου αυτού.

Όλα όσα έχουν αναφερθεί λοιπόν, δείχνουν ότι η υπάρχουσα κατάσταση στην Κύπρο δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραμείνει όπως είναι. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσαρεστημένοι και επιθυμούν την αλλαγή. Η επιτυχία της μεταρρύθμισης όμως εναπόκειται στη σωστή προετοιμασία όλων των εμπλεκομένων, στο στρατηγικό σχεδιασμό και στην μελέτη των δεδομένων που επικρατούν στην παρούσα φάση. Αντίθετα, οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου εφαρμόζονται εκ των άνω προς τα κάτω, χωρίς να λαμβάνουν ρόλο και θέση οι διευθυντές ή οι εκπαιδευτικοί, παρά μόνο καλούνται να εφαρμόσουν τις αλλαγές, όταν αυτές έχουν ήδη αποφασιστεί (Pashiardis, 2004). Η διαδικασία αυτή αποτελεί σχεδόν βέβαιο κανόνα αποτυχίας αφού, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου η αντίσταση των εργαζομένων οδήγησε σε αναποτελεσματικότητα των μέτρων που εφαρμόστηκαν.

Όσον αφορά στην αποκέντρωση και στην αυτονομία στην Κύπρο, δεν μπορούν να δοθούν απλοϊκές εισηγήσεις από τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων, καθότι οι πρακτικές εφαρμογές της αυτονομίας ή αποκέντρωσης και ο βαθμός στον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν δεν έχουν ξεκαθαριστεί. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει στρατηγικός προγραμματισμός με προσεκτικά και μελετημένα βήματα ώστε να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία δε θα αφεθούν αβοήθητα σε μια μεταρρύθμιση (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για καλύτερη κατανόηση του θέματος της αυτονομίας, έκφραση των ανησυχιών που υπάρχουν, οι οποίες πιθανόν να προκαλέσουν την αντίσταση των εμπλεκομένων εάν δεν ληφθούν υπόψη, αλλά και παρουσίαση των εισηγήσεων των ατόμων που έχουν και την πιο μακρόχρονη πείρα στον πραγματικό, καθημερινό κόσμο της εκπαίδευσης, δηλαδή των διευθυντών.

Το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των σχολείων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφορά στα διάφορα καθήκοντα και ζητήματα όπως αυτό του προγράμματος σπουδών, του τρόπου διδασκαλίας, των σχολικών συγγραμμάτων και της αξιολόγησης των μαθητών. Τα θέματα αυτά αναλύονται στη συνέχεια και αξίζει να αναφερθεί ως πρώτο σχόλιο πως, ενώ υπάρχουν συγκεκριμένα ζητήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν περισσότερη εμπλοκή και αυτονομία, η διδασκαλία, ο τρόπος χειρισμού του αναλυτικού προγράμματος και η αξιολόγηση των μαθητών δεν περιλαμβάνονται σε αυτά (Bacharach et. al., 1990).

Αναλυτικά προγράμματα/ Προγράμματα σπουδών και αυτονομία

Τα προγράμματα σπουδών διαφέρουν από χώρα σε χώρα όσον αφορά στη δομή και στο περιεχόμενό τους. Συχνά διαφέρουν από κοινότητα σε κοινότητα ή από σχολείο σε σχολείο. Ποιος λοιπόν καθορίζει τα προγράμματα σπουδών και πόση αυτονομία δίνεται σε επίπεδο σχολείου κατά τη διαδικασία αυτή; Το ερώτημα αυτό συζητείται πιο κάτω.

Καθορισμός προγραμμάτων σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγη ανάμειξη στον καθορισμό του περιεχομένου του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, είτε αυτό αφορά αναλυτικά στη διδακτέα ύλη είτε στους εκπαιδευτικούς στόχους. Όσον αφορά στο λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα (που περιλαμβάνει και τα μαθήματα επιλογής) οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται στις περισσότερες χώρες (άνω των εικοσιτριών χωρών) σε επίπεδο σχολείου ή ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με εξαίρεση την Κύπρο, Ελλάδα, Γαλλία, Ισπανία, Βέλγιο, Ολλανδία και Σλοβενία (Eurydice, 2013). Σχεδόν πάντα όμως λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του συνόλου των εκπαιδευτικών, μέσω των εκπροσώπων τους, σε ένα ενδιάμεσο στάδιο πριν την τελική έγκριση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ευρυδική, 2008).

Υπάρχουν μερικές περιπτώσεις όπου η όλη διαδικασία διαφέρει από χώρα σε χώρα σε μερικά σημεία, τα οποία όμως επηρεάζουν αρκετά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών: στην Ιρλανδία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να προσαρμόσουν το περιεχόμενο σπουδών που καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο στις συγκεκριμένες συνθήκες ή ανάγκες των σχολείων και των παιδιών. Στη Σλοβενία και

τη Νορβηγία το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει μόνο ένα γενικό πλαίσιο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν το συγκεκριμένο περιεχόμενο σπουδών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα σχολεία μπορούν να προσθέσουν μαθήματα στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών, να συνδυάσουν ή να διδάξουν ξεχωριστά κάποια μαθήματα και να αποφασίσουν τον χρόνο που θα αφιερώσουν σε κάθε μάθημα. Στην Ιταλία δίνονται σε εθνικό επίπεδο οι στόχοι και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, αλλά το περιεχόμενο που θα ακολουθηθεί επιλέγεται σε τοπικό επίπεδο. Τα σχολεία έχουν επίσης ελευθερίες όσον αφορά στα ωρολόγια προγράμματα. Στην Ολλανδία δεν υπάρχουν τα συνηθισμένα προγράμματα σπουδών με συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά δίνονται οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Στη Φινλανδία καθορίζεται το βασικό περιεχόμενο και οι στόχοι, ενώ οι διευθυντές μαζί με τους εκπαιδευτικούς καταρτίζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο όμως πρέπει να εγκριθεί από εκπαιδευτικούς φορείς.

Όσον αφορά στα μη υποχρεωτικά μαθήματα ή αλλιώς στα μαθήματα επιλογής, οι χώρες έχουν μεγαλύτερη ελευθερία με τα σχολεία να επιλέγουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών ανεξάρτητα (στη Δανία, Ρουμανία, Σκωτία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία) ή υπακούοντας σε μερικούς περιορισμούς (Βουλγαρία, Λετονία, Γερμανία, Ουγγαρία, Σλοβενία, Φινλανδία). Ελευθερία σε μερικές περιπτώσεις που αφορούν σε εξωσχολικές δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τη μάθηση, μπορεί να υπάρξει σε μερικές χώρες όπως την Ελλάδα. Φαίνεται λοιπόν ότι η αυτονομία σε θέματα προγράμματος σπουδών είναι διαφορετική ανάλογα με το τμήμα-μέρος του αναλυτικού στο οποίο αναφερόμαστε (για παράδειγμα υποχρεωτικό ή επιλογής). Ο διαχωρισμός λοιπόν του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί άλλο ένα σημαντικό ζήτημα που αναλύεται στη συνέχεια.

Διαχωρισμός-δομή προγράμματος σπουδών

Όταν ένα σχολείο έχει αυτονομία όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό δε σημαίνει ότι διδάσκεται ό,τι επιλέξει ο διευθυντής ή οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί, όπως συμβαίνει και σε μερικές από τις χώρες που προαναφέρθηκαν, να υπάρχουν επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων τα οποία υποχρεωτικά πρέπει να αποκτηθούν, ενώ να δίνεται μερική ή πλήρης αυτονομία σε άλλα διδακτικά θέματα. Προκύπτει λοιπόν το θέμα του διαχωρισμού του προγράμματος σπουδών και της δομής που πρέπει να έχει. Ο Glatthorn (1987) είχε προτείνει πολλά χρόνια πριν το

διαχωρισμό του προγράμματος σπουδών στα πολύ σημαντικά στοιχεία με συγκεκριμένη δομή διδασκαλίας που πρέπει να παρακολουθήσουν απαραίτητως όλοι οι μαθητές, στα σημαντικά στοιχεία που πρέπει να μάθουν οι μαθητές- αλλά με μία πιο ελεύθερη δομή- και στη μάθηση που επεκτείνει το ήδη υπάρχον αναλυτικό και δεν είναι τόσο απαραίτητη για όλους τους μαθητές.

Με παρόμοιο τρόπο χωρίζεται στις περισσότερες χώρες το αναλυτικό πρόγραμμα στο βασικό πρόγραμμα σπουδών (που περιλαμβάνει συνήθως τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την επιστήμη και κάποιες κοινωνικές δεξιότητες), στο διερευνητικό πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει μαθήματα επιλογής από τους μαθητές (στην κυπριακή εκπαίδευση αυτό γίνεται μόνο για τις δύο τελευταίες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης) και στο κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένες δραστηριότητες που σκοπό έχουν την σωστή κοινωνικοποίηση των μαθητών (Clark & Clark, 2000). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τα μαθήματα, τις δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες είναι υπό αξιολόγηση και τα διάφορα σταθμισμένα ή μη τεστ. Ενώ το ελεύθερο αναλυτικό πρόγραμμα με τα μαθήματα επιλογής δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πιο εξατομικευμένη εκπαίδευση, δείχνοντας τις ικανότητές τους στα διδακτικά αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν, παρέχοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι κάπου. Το κοινωνικό πρόγραμμα σπουδών είναι παρόμοιο με το λανθάνον αναλυτικό -όρος που χρησιμοποιείται στην Κύπρο- και δεν αξιολογείται επισήμως παρά μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που παρατηρούν την καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, χωρίς να σημαίνει ότι δεν είναι εξίσου σημαντικό.

Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι στις περισσότερες χώρες δίνεται η ευκαιρία επιλογής από πλευράς των μαθητών ανάμεσα σε κάποια διδακτικά αντικείμενα πολύ νωρίτερα από ότι συμβαίνει στην κυπριακή εκπαίδευση. Στην Κύπρο η επιλογή μαθημάτων γίνεται στο Ενιαίο Λύκειο. Ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου που εφαρμόστηκε σε παγκύπρια κλίμακα τη σχολική χρονιά 2000-2001 είχε ως σκοπό, όπως φαίνεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, την ύπαρξη ευελιξίας με την επιλογή διαφορετικών μαθημάτων και κατευθύνσεων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητες του μαθητή, ώστε να ανταποκριθεί η Κυπριακή Εκπαίδευση στις εθνικές και παγκόσμιες προκλήσεις,

δίνοντας μία πιο ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία της χώρας (Οικοσελίδα Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου).

Με βάση λοιπόν τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου, θα μπορούσε κανείς να πει ότι δεν αιτιολογείται η ύπαρξη μόνο του βασικού και του λανθάνοντος αναλυτικού προγράμματος στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης ή μη συμπερίληψη μαθημάτων επιλογής στις υπόλοιπες βαθμίδες δεν μπορεί να αιτιολογηθεί. Θα μπορούσαν τα σχολεία να διερευνούν τις ανάγκες των μαθητών και με βάση αυτές να προσφέρουν την επιλογή ανάμεσα σε συγκεκριμένα μαθήματα. Πολλές φορές η ύπαρξη αυτονομίας σε διάφορα θέματα όπως και αυτό του αναλυτικού προγράμματος, μπορεί να δικαιολογηθεί και να υποστηριχτεί με σημαντικά επιχειρήματα, ενώ η ανυπαρξία αυτονομίας δεν μπορεί πάντα να αιτιολογηθεί. Συχνά ούτε και το οικονομικό θέμα φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για την έλλειψη αυτονομίας, αφού όπως έχει λεχθεί στην υποενότητα της οικονομικής διαχείρισης, κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές δεν απαιτούν περισσότερους οικονομικούς πόρους. Η συνέχιση λοιπόν μίας κατάστασης λόγω συνήθειας, απλώς διότι καθιερώθηκε με το συγκεκριμένο τρόπο με την πάροδο των χρόνων, αποτελεί στασιμότητα και αντίσταση στην πρόοδο.

Η δομή του αναλυτικού προγράμματος διαφέρει από χώρα σε χώρα και σε μερικές περιπτώσεις διαφέρει ακόμα και από σχολείο σε σχολείο. Τα όσα γράφονται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα και τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν επηρεάζουν άμεσα την αυτονομία που έχουν –κάτι που ισχύει και αντίστροφα- όπως εξηγείται στη συνέχεια.

Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών

Εκτός από τη δομή του αναλυτικού προγράμματος που συζητήθηκε πιο πάνω, ένα άλλο σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, το οποίο σύμφωνα με τον Remillard (2000) πρέπει να περιλαμβάνει υλικό που να δίνει ιδέες στον εκπαιδευτικό κι όχι αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές. Με τον τρόπο αυτό θα παρέχεται στον εκπαιδευτικό η κατάλληλη αυτονομία, ώστε να αποφασίζει ο ίδιος πώς θα χρησιμοποιήσει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Shkedi, 1998). Είναι σημαντικό να έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία αυτή, αφού (όπως θα λεχθεί και πιο κάτω στην υποενότητα των σχολικών εγχειριδίων) το περιεχόμενο και η παιδαγωγική

προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος είναι συχνά ελλιπής (Hubisz, 2003· Kesidou & Roseman, 2002).

Ένα πλεονέκτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού σε θέματα αναλυτικού προγράμματος είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις ιδιαιτερότητες της περιοχής, του σχολείου και των μαθητών (Barab & Luehmann, 2003). Το σημαντικότερο ίσως σημείο επί του θέματος, το δίνουν οι Crocco και Costigan (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι με την έλλειψη αυτονομίας σε θέματα προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί χάνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη δημιουργικότητά τους, επηρεάζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Δε φαίνεται η έλλειψη αυτονομίας να οφείλεται στους εκπαιδευτικούς αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στις περιπτώσεις όπου καλούνται να ακολουθήσουν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, χάνουν τον επαγγελματισμό τους, ο ρόλος τους γίνεται απλά διεκπεραιωτικός και η παιδαγωγική προσέγγιση δεν είναι πλέον μαθητοκεντρική (Costigan, 2004· 2005).

Σύμφωνα με τον Berry (2009) είναι καιρός να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς αφού η προσκόλληση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια είναι πλέον ξεπερασμένη και αναποτελεσματική. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού, η δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του προγράμματος σπουδών αλλά και η συμμετοχή του στις αποφάσεις για τα επίπεδα μάθησης στα οποία θα αξιολογηθούν οι μαθητές, είναι κάτι που σίγουρα μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία και την ίδια τη μάθηση (Dottin, 1983· Porter, 1989·). Η αυτονομία που θα δοθεί στον εκπαιδευτικό θα βοηθήσει τον ίδιο να δεχθεί μία εκπαιδευτική αλλαγή και να προσαρμοστεί ευκολότερα σε αυτήν (Common, 1983). Ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών από πλευράς των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τη μορφή του αναλυτικού και το πόσο αυστηρές είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που περιλαμβάνονται σε αυτό, αλλά έχει επίσης να κάνει με το ίδιο το έργο του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια, θέματα που αναλύονται στη συνέχεια.

Διδακτικό έργο, μέθοδοι διδασκαλίας, σχολικά συγγράμματα και αυτονομία

Θα μπορούσε να θεωρήσει κανείς ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι επιλογή του ίδιου, με την ύπαρξη βέβαια κατευθυντήριων γραμμών και κατάλληλου ελέγχου.

Αυτό όμως δεν αποτελεί και την πραγματικότητα αφού πολλά ζητήματα, όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια, που δεν αποφασίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία του. Υπάρχουν βέβαια διαφορές και πάλι από χώρα σε χώρα, όχι τόσο σε θέματα διδασκαλίας, όσο στην επιλογή των σχολικών συγγραμμάτων.

Σύμφωνα με την περιγραφή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση, Eurydice (2010), οι μέθοδοι διδασκαλίας αποφασίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη αυτονομία στο να επιλέγουν τη μέθοδο διδασκαλίας που θέλουν σε όλες τις χώρες –εκτός της Ελλάδας-, ακόμη κι αν έχουν κάποια επόπτευση, για παράδειγμα μέσω της επιθεώρησης (Eurydice, 2010· 2013). Πολλές φορές οι στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας συζητούνται μεταξύ κάποιων εκπαιδευτικών και αποφασίζεται αν θα τεθούν ή όχι σε εφαρμογή (Ευρυδίκη, 2008). Συχνά η συζήτηση αυτή περιλαμβάνει και άλλα άτομα, όπως το διευθυντή ή τους γονείς: για παράδειγμα όσον αφορά στο θέμα της ομαδοποίησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, σε όλες τις χώρες υπάρχει ελευθερία στη λήψη της απόφασης, η οποία λαμβάνεται είτε αποκλειστικά από τον δάσκαλο είτε σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη σε μερικές περιπτώσεις και τη γνώμη των γονιών (Ευρυδίκη, 2008).

Όσον αφορά στα *σχολικά συγγράμματα* που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία, στις περισσότερες χώρες εκτός από Ελλάδα, Κύπρο, Μάλτα και Λιχτενστάιν γίνεται επιλογή των συγγραμμάτων από τα ίδια τα σχολεία. Στη Μάλτα δίνεται συγκεκριμένος κατάλογος για κάποια μαθήματα και τα σχολεία καλούνται να επιλέξουν ποια εγχειρίδια θα χρησιμοποιήσουν, στο Λιχτενστάιν γίνεται ελεύθερη επιλογή για μερικά μαθήματα, ενώ σε Κύπρο και Ελλάδα δεν υπάρχει καθόλου ελευθερία. Στην Κύπρο, δεν εναπόκειται στο δάσκαλο να επιλέξει τα διδακτικά εγχειρίδια αφού αυτά επιλέγονται και αποστέλλονται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς από το Υπουργείο (Ευρυδίκη, 2008· Eurydice, 2013). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα 2010 ξεκίνησε μία προσπάθεια για δημιουργία τράπεζας υλικού με σκοπό να μη στηρίζεται το μάθημα του δασκάλου εξολοκλήρου στα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια. Σχετικά με την προσπάθεια αυτή,

γίνεται λόγος για απλή αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων κι όχι για ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο θέμα αυτό.

Στις υπόλοιπες χώρες υπάρχει πλήρης ή μερική αυτονομία στην επιλογή των εγχειριδίων ανάλογα με το αν στην απόφαση των εκπαιδευτικών μεσολαβεί ο διευθυντής, εάν χρειάζεται έγκριση από τον παροχέα εκπαίδευσης κλπ. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρονται στην έκθεση «Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» (Ευρυδίκη, 2008, σελίδα 9) σε σχέση με το θέμα αυτό:

«Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα –ακόμη και στα πιο συγκεντρωτικά- οι δάσκαλοι είχαν από καιρό την ευχέρεια να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας και το σχετικό υλικό -σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.-»

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Κύπρο τα βιβλία διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας παρέμειναν τα ίδια για περίπου είκοσι χρόνια, μέχρι την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2006-2007, όπου χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά τα καινούρια εγχειρίδια. Δε σημαίνει φυσικά ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι αλάνθαστα και ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα ακολουθεί κατά γράμμα, είτε είναι καινούρια είτε παλαιότερα. Εξάλλου, οι Hubisz (2003) και οι Kesidou και Roseman (2002) αναφέρουν ότι πολλά σχολικά εγχειρίδια υστερούν τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από πλευράς διδακτικής-παιδαγωγικής προσέγγισης.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να έχει κριτική στάση, να επιλέγει, να συμπληρώνει και να χρησιμοποιεί κατάλληλα το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Για να γίνει φυσικά αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν και να εξελίσσονται στο επάγγελμά τους (Davis & Krajcik, 2005). Άλλο ένα ζήτημα στο οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί ζητούν περισσότερη αυτονομία είναι η αξιολόγηση των μαθητών. Το τι γίνεται επί του παρόντος στις διάφορες χώρες όσον αφορά στο θέμα αυτό, παρουσιάζεται πιο κάτω.

Αξιολόγηση μαθητών και αυτονομία

Η αξιολόγηση των μαθητών δεν έχει μία μόνο μορφή και η αυτονομία του εκπαιδευτικού φαίνεται να διαφέρει ανάλογα με το είδος της αξιολόγησης στην οποία αναφερόμαστε. Στις περισσότερες λοιπόν χώρες οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τα

κριτήρια εσωτερικής/συντρέχουσας αξιολόγησης των μαθητών τους (Eurydice, 2013). Όσον αφορά στην τελική αξιολόγησή τους και στην απόφαση για το αν θα παραμείνει ο μαθητής στην ίδια τάξη, υπάρχει συνήθως συζήτηση και λήψη κοινής απόφασης μετά από συνεδρία με συμβούλια εκπαιδευτικών και το διευθυντή. Σε μερικές χώρες όπως Ελλάδα, Λετονία, Λουξεμβούργο και Λιχτενστάιν, υπάρχει προκαθορισμένος κατάλογος κριτηρίων για την τελική αξιολόγηση των μαθητών και σε άλλες χώρες όπως η Μάλτα, δίνονται κατευθυντήριες γραμμές από τη διεύθυνση του σχολείου.

Όσον αφορά στην προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη, κατά τη δημοτική εκπαίδευση αυτό γίνεται στις περισσότερες χώρες σχεδόν αυτόματα, εκτός από πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες χώρες η τελική απόφαση λαμβάνεται από το διευθυντή. Σε Δανία, Λιχτενστάιν, Γαλλία, Λουξεμβούργο και Ιρλανδία οι γονείς λαμβάνονται υπόψη ή τουλάχιστο πρέπει να συμφωνήσουν με την πρόταση του σχολείου, προτού ληφθεί η τελική απόφαση. Στην Κύπρο αλλά και στο Βέλγιο και στην Ισπανία, υπάρχει ανώτατο όριο στις φορές που μπορούν οι μαθητές να επαναλάβουν μία τάξη. Όσον αφορά στις γραπτές εξετάσεις για έκδοση ανάλογων πιστοποιητικών, αυτές υπάρχουν σε ελάχιστες χώρες κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πολύ σπάνια καταρτίζεται το περιεχόμενο των γραπτών εξετάσεων σε επίπεδο σχολείου. Οι εξαιρέσεις, οι χώρες δηλαδή όπου τα σχολεία αυτόνομα (εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το διευθυντή) καθορίζουν το περιεχόμενο των εξετάσεων είναι η Ελλάδα, η Ιταλία και η Κύπρος (Ευρυδίκη, 2008).

Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει και την κατάλληλη εμπειρία ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε μία εκπαιδευτική αλλαγή η οποία προωθεί περισσότερη αυτονομία και ελευθερία στη διδασκαλία, στον καθορισμό των σχολικών εγχειριδίων και στην αξιολόγηση των μαθητών. Παρόλα αυτά οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι νέοι στο επάγγελμα αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας το ίδιο αποτελεσματικά σε σχέση με τους βετεράνους του επαγγέλματος, ανακαλύπτοντας τρόπους να εξελίξουν και να βελτιώσουν τόσο τη διδασκαλία τους όσο και την επίδοση των μαθητών τους (Kardos & Johnson, 2007· Newmann & Wehlage, 1995). Ας δοθεί λοιπόν περισσότερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αφήνονται μόνοι τους, χωρίς καμία βοήθεια και στήριξη. Το

ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων έχει πολλές δυνατότητες, φτάνει να γίνεται και η σωστή διαχείρισή του, όπως θα εξηγηθεί στην ανάλυση του τρίτου και τελευταίου θεματικού τομέα που σχετίζεται με τη σχολική αυτονομία και αφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η σχέση της με τη σχολική αυτονομία είναι ένα θέμα πολύπλοκο, αφού όπως αναφέρει ο Egginton (2010), παρόλο που υπάρχει περισσότερη σχολική αυτονομία στις διάφορες χώρες, εντούτοις η δομή του οργανισμού του σχολείου και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού είναι δυσλειτουργικές, ακόμα και ακατάλληλες. Ο τομέας αυτός συζητείται πιο κάτω και περιλαμβάνει ζητήματα όπως τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή τους, καθώς και την αξιολόγησή τους.

Προσλήψεις εκπαιδευτικών

Υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και λιγότερες έρευνες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Είναι ελάχιστες όμως οι έρευνες που αφορούν στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, παρόλο που στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων το θέμα της σωστής επιλογής του προσωπικού φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό. Το θέμα αυτό όμως είναι σημαντικό και στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού η σχολική αυτονομία που αφορά στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού έχει σχέση με ψηλότερα επίπεδα αλφαριθμητισμού των μαθητών (Maslowski et al., 2007). Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλοί που δεν έχουν τα προσόντα για να λάβουν μία τέτοια θέση (Darling-Hammond, 1996), χωρίς να σημαίνει ότι τα κατάλληλα προσόντα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιορίζονται μόνο στο πτυχίο του πανεπιστημίου.

Οι Goldhaber και Brewer (2000) υποστηρίζουν ότι το παραδοσιακό «μονοπάτι» που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να καταλήξουν τελικά στο επάγγελμα, για παράδειγμα μέσω των σπουδών τους ή τη διαδικασία απόκτησης

άδειας επαγγέλματος που υπάρχει σε μερικές χώρες, δεν φέρνει πάντοτε ικανούς εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Σε μερικές πολιτείες της Αμερικής οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περάσουν συγκεκριμένες εξετάσεις μετά τις σπουδές τους για απόκτηση της άδειας εξασκήσεως επαγγέλματος. Ο Ferguson (1998), που μελέτησε συγκεκριμένα την περίπτωση του Τέξας, βρήκε ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών που είχαν υψηλότερο βαθμό στην εξέταση αυτή, έφεραν καλύτερους βαθμούς στα μαθηματικά. Δε σημαίνει όμως ότι οι εξετάσεις για πλήρωση των κενών θέσεων (για την εφαρμογή των οποίων γίνεται συζήτηση και στην Κύπρο, λόγω και του μεγάλου καταλόγου διορισμού), θα φέρουν τους αποτελεσματικότερους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Σε αρκετές πολιτείες της Αμερικής οι οποίες εφάρμοσαν το μέτρο των εξετάσεων αυτών, η επίδοση των μαθητών παρέμεινε μέτρια (Goldhaber & Brewer, 2000). Αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο τρόπος εφαρμογής ενός τέτοιου μέτρου -εάν τελικά εφαρμοστεί- αφού για κυβερνητικές θέσεις ίδιας μισθολογικής κλίμακας στην Κύπρο υπάρχει ο θεσμός των εξετάσεων και οι διορισμοί (που προκύπτουν μετά από την εξέταση αλλά και συνεντεύξεις) δεν ακολουθούν πάντοτε τη σειρά επιτυχίας στις εξετάσεις, αλλά την υποκειμενική, όπως θα μπορούσε κανείς να πει, απόδοση του ατόμου σε συνεντεύξεις. Συχνά γίνεται λόγος για αναξιοκρατία όσον αφορά στην πρόσληψη και τις προαγωγές στη δημόσια υπηρεσία στην Κύπρο.

Στην κυπριακή εκπαίδευση οι διευθυντές δεν έχουν λόγο στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Αυτό σύμφωνα με τον Pashiardis (2004) αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη διαμόρφωση ενός ξεχωριστού σχολικού κλίματος, περιορίζοντας έτσι και τη δημοκρατικότητα του όλου συστήματος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, με την ύπαρξη φυσικά συγκεκριμένων προϋποθέσεων, να κάνουν ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό. Αν λάβουμε υπόψη την περίπτωση της Φινλανδίας -μίας χώρας της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται εδώ και πολλά χρόνια πολύ αποτελεσματικό, με τους μαθητές της να σημειώνουν τις υψηλότερες επιδόσεις σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα (βλέπε PISA: Programmed for International Student Assessment) υπάρχει μία μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και ιδιαίτερα με την Κύπρο. Η διαφορά αυτή αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όπου στη Φινλανδία αναμένεται από όλους να έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, να έχουν σημαντικές γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και σε άλλα παιδαγωγικά

θέματα, όπως τη διδασκαλία ετερογενών ομάδων μαθητών, καθώς και πολύ καλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (OECD, 2005). Για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός στην Κύπρο, θα έπρεπε να είναι πολύ καλός μαθητής, να εξασφαλίσει υψηλή βαθμολογία στις κατατακτήριες εξετάσεις για εισδοχή σε πρόγραμμα Επιστημών Αγωγής και να μπορεί έπειτα να εργαστεί στα σχολεία. Τα τελευταία χρόνια όμως τα επίπεδα εισδοχής και επιλογής των φοιτητών για το συγκεκριμένο πτυχίο είναι χαμηλότερα. Χωρίς φυσικά αυτό να αποτελεί το μοναδικό λόγο, το σύνολο των πτυχιούχων εκπαιδευτικών δεν είναι πλέον τόσο ομοιογενές όσον αφορά στις ικανότητές των ατόμων και την καταλληλότητά τους για το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Σε πολλές περιπτώσεις έχει συζητηθεί και αμφισβητηθεί ο τρόπος εισδοχής των πτυχιούχων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και το κατά πόσο η κατάταξή τους σε κατάλογο διορισμού είναι δίκαιη. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η κατάταξη στον κατάλογο διορισμού δεν έχει ως βασικότερο κριτήριο την επίδοση του πτυχιούχου, αλλά το έτος εξασφάλισης του πτυχίου. Ένα άτομο δηλαδή που έχει αποφοιτήσει το 2000 με άριστα βρίσκεται σε χαμηλότερη θέση από ένα άτομο που έχει αποφοιτήσει το 1999 με τον κατώτερο δυνατό βαθμό. Σίγουρα ο βαθμός που έχει ένα άτομο στο πτυχίο δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην ικανότητα του ως εκπαιδευτικός και στο πως θα κάνει τη δουλειά του στην πράξη. Ούτως ή άλλως δεν ελέγχεται η ικανότητα αυτή ούτε για τους άριστους αλλά ούτε και για τους υπόλοιπους πτυχιούχους, αφού όταν έρθει η σειρά τους για διορισμό εξασφαλίζουν τη θέση εργασίας και μπορούν να την έχουν για πάρα πολλά χρόνια είτε είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, είτε όχι.

Περισσότερα για την πορεία των εκπαιδευτικών μέσα στο ίδιο το επάγγελμα θα λεχθούν ακολούθως στην υποενότητα της επαγγελματικής ανέλιξης αλλά και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει αξιολογηθεί από κάποιο επιθεωρητή ως αναποτελεσματικός. Εάν λοιπόν τα σχολεία είχαν κάποιο λόγο στην επιλογή του προσωπικού τους, το πιθανότερο είναι ότι το κριτήριο του έτους απόκτησης πτυχίου δε θα ήταν τόσο σημαντικό όσο οι επιδόσεις, η προσωπικότητα, η εμπειρία και διάφορα άλλα στοιχεία. Όσο σημαντικός είναι ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών, άλλο τόσο σημαντική είναι και η πορεία τους στο επάγγελμα. Δε φτάνει λοιπόν μόνο να προσλαμβάνεται ένα ικανό άτομο, αλλά σημασία έχει να καθοδηγείται και να στηρίζεται το άτομο αυτό καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του, ώστε να τυγχάνει

σωστής επιμόρφωσης και ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη, θέματα τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ένα σημαντικό ζήτημα που συζητείται σε πληθώρα ερευνών που σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση είναι η σημαντικότητα της σωστής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών. Το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι απλό. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας και να δοκιμάσουν νέες τεχνικές για να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών τους (Borko, 2004· Spillane, 1999). Για να είναι αυτές οι αλλαγές αποτελεσματικές, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν τη σωστή επιμόρφωση, αφού σύμφωνα με τους Wilson και Berne (1999: 202): «αυτό που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί γίνεται μία μορφή γνώσης την οποία χρησιμοποιούν στην πρακτική τους». Τα υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τις περισσότερες φορές ανεπαρκή (Borko, 2004), έχουν μόνο θεωρητική υπόσταση και όχι πρακτική (Brady, 2006) και είναι επιφανειακά χωρίς να στοχεύουν πραγματικά στη μάθηση από πλευράς του εκπαιδευτικού (Ball & Cohen, 1999).

Στην Κύπρο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιμόρφωσή τους με τη μορφή σεμιναρίων δεν είναι αποτελεσματική λόγω του περιεχομένου και της δομής της (Charalambous & Michaelidou, 2001). Σύμφωνα με τον Ball (1996), το πιο αποτελεσματικό μοντέλο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μακροχρόνια στήριξη, συμβουλευτικές συναντήσεις και επαναληπτικές δραστηριότητες, καθώς και συνεχή συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους. Αντίθετα, η πιο συχνή μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι τα μονοήμερα σεμινάρια και προγράμματα, με υλικό για μελέτη που λείπει ουσιαστικά στους εκπαιδευτικούς τι πρέπει να κάνουν (Cranton, 1996).

Επιπρόσθετα, τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Κύπρο δεν επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα σχολεία ή επαρχίες αλλά είναι τα ίδια για όλα τα σχολεία. Έρευνες όμως έχουν δείξει πως όταν τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης γίνονται σε πιο μικρή κλίμακα, για παράδειγμα ανά επαρχία και προσαρμόζονται στις ανά περιοχή ιδιαιτερότητες, τότε είναι πιο αποτελεσματικά (Hightower et. al., 2002). Οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με διαφορετικές και ποικίλες

ανάγκες και τα γενικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης δύσκολα μπορούν να αφορούν και να ωφελούν όλο το σύνολο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανέλιξης μπορεί να πετύχουν σε μία επαρχία και σε άλλη όχι (Archer, 2002). Το φαινόμενο αυτό είναι σίγουρα εντονότερο σε άλλες χώρες όπου υπάρχουν σημαντικές διαφορές από επαρχία σε επαρχία. Από την άλλη πλευρά όμως, το γενικευμένο πλαίσιο επιμόρφωσης που ακολουθείται στην Κύπρο μπορεί να βελτιωθεί και να αναπροσαρμοστεί σε μία πιο εξατομικευμένη βάση ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι για να στεφθεί με επιτυχία ένα τέτοιο πρόγραμμα πρέπει πρώτα να διαγνωστούν σωστά οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολεία ή περιοχές.

Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Michaelidou και Pashiardis (2009), αυτή τη φορά όσον αφορά στην επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία, η οποία σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους, δεν πρέπει να είναι κοινή και γενικευμένη ώστε να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των στελεχών. Όσον αφορά και πάλι στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική μονάδα, λόγω μικρότερου μεγέθους, είναι σίγουρα ευκολότερο να φανούν οι ελλείψεις και οι ανάγκες, οπότε θα ήταν καλό η επιμόρφωση να γίνεται και σε επίπεδο σχολείου. Αυτό που μπορεί να δείξει τί είδους επιμόρφωση χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι η κουλτούρα και τα διάφορα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ή μία περιοχή/ επαρχία και όχι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται από το κράτος (Firestone et. al., 2005· Newmann, King & Rigdon, 1997).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό για μια επιτυχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, το οποίο μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία διαγράφεται ως ένα από τα βασικότερα, είναι η συνεργασία και η δημιουργία «κοινωνιών μάθησης», όπου τα άτομα εργάζονται, μαθαίνουν και εξελίσσονται μαζί (Borko, 2004· Frost et al., 2000· Little, 2002· Wilson & Berne, 1999). Στην παρούσα φάση αυτό δε γίνεται στα σχολεία της Κύπρου. Η επιμόρφωση όμως δεν είναι ατομική υπόθεση και σύμφωνα με τους Cochran-Smith και Lytle (1999:296), «η μάθηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως ατομική επαγγελματική επιτυχία ενός εκπαιδευτικού αλλά ως ένα συλλογικό, μακροχρόνιο πρόγραμμα με δημοκρατική ατζέντα». Η δημιουργία φυσικά κοινωνιών μάθησης δεν είναι εύκολη υπόθεση, ειδικά σε ένα επάγγελμα όπως το διδασκαλικό, που σπρώχνει

τους εκπαιδευτικούς προς την απομόνωση (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001· Elmore, 1997·). Για να γίνει η κοινωνία αυτή εφικτή πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην επιλογή του εκπαιδευτικού οράματος και στόχων (Rosenholtz, 1991).

Σε ένα κεντροποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της Κύπρου, τα σχολικά ιδρύματα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σπάνια έχουν την αυτονομία να επιλέξουν τα δικά τους ξεχωριστά οράματα και στόχους και να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις γύρω από αυτά. Τα οράματα των σχολείων είναι ουσιαστικά αναδιατυπώσεις του γενικότερου οράματος για την εκπαίδευση που ορίζει το Υπουργείο.

Σημαντικό είναι επίσης άλλο ένα ζήτημα που έχει να κάνει με την πρόοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και την επαγγελματική τους ανέλιξη και αφορά στην ικανότητα που μπορεί να έχουν τα άτομα για *αυτοαξιολόγηση*. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν και να εξελίσσονται αναθεωρώντας τη δική τους πρακτική με ένα είδος ανάδρασης και *αυτοαξιολόγησης* και όχι να δέχονται έτοιμη γνώση που άλλοι διοχετεύουν σε αυτούς (Bengtsson 1995· Russell & Munby, 1992· Wilson & Berne, 1999). Η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι πολύ σημαντικό από πλευράς των εκπαιδευτικών και για να γίνει σωστά χρειάζεται να προηγηθεί έρευνα (action research) σχετικά με τη διδασκαλία τους, τις τεχνικές τους, την επίδοση των μαθητών και άλλα (Hitchcock & Hugnes, 1995· West-Burnham & O'Sullivan, 1998·). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται εδώ, δεν έχει να κάνει με την ευρύτερη αξιολόγησή τους για σκοπούς προαγωγής (θέμα που αναλύθηκε σε ξεχωριστή ενότητα του κεφαλαίου αυτού), αλλά με την ικανότητά τους να εντοπίζουν τις δικές τους αδυναμίες και να βελτιώνονται, διαδικασία που απαιτεί και την αντίστοιχη επιμόρφωση.

Χρειάζεται φυσικά χρόνος και αναδόμηση του ωρολογίου προγράμματος ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για έρευνα και αυτοαξιολόγηση. Στις περιπτώσεις όπου ένα σχολικό ίδρυμα δεν ακολουθεί ένα πρόγραμμα με καθορισμένες ώρες διδασκαλίας για όλους τους εκπαιδευτικούς (που καθορίζονται από το υπουργείο ανάλογα με τη θέση του εκπαιδευτικού -με τους βοηθούς διευθυντές για παράδειγμα να έχουν λιγότερες ώρες διδασκαλίας και τους διευθυντές ακόμα λιγότερες-) όπως γίνεται στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου, αλλά έχει την αυτονομία να σχηματίσει το δικό του πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς του, μπορεί

να αφήσει μερικές ώρες για συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για σκοπούς έρευνας και αυτοαξιολόγησης.

Η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών έχει να κάνει και με τις υπάρχουσες θέσεις και βαθμίδες από τις οποίες περνά ένας εκπαιδευτικός στην καριέρα του. Οι βαθμίδες αυτές δεν είναι πολλές και συχνά παρουσιάζουν προβληματικά σημεία, όπως υποστηρίζεται στη συνέχεια. Οι ευθύνες που θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς με την απόκτηση μίας συγκεκριμένης θέσης ή βαθμίδας είναι ένα θέμα που πρέπει να μελετηθεί εις βάθος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όταν όμως αυτές αφορούν άμεσα στη διδασκαλία και στους μαθητές τους (Mestry & Naidoo, 2009).

Όσον αφορά στους βοηθούς διευθυντές, θα πρέπει να αναθεωρηθεί ο ρόλος και οι ευθύνες τους στο σχολείο. Σε αρκετές χώρες υπάρχει η βαθμίδα του middle manager που είναι εκπαιδευτικός αλλά έχει περισσότερα καθήκοντα από τον απλό εκπαιδευτικό, κάτι παρόμοιο με τον όρο του βοηθού διευθυντή που υπάρχει στην Κύπρο. Οι εκπαιδευτικοί με αυτή τη θέση, έχουν υπό την ευθύνη τους ένα ξεχωριστό τμήμα του σχολείου και την όλη επίβλεψη του αντικειμένου που διδάσκουν. Καλούνται λοιπόν να διατελέσουν τόσο παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό ρόλο, όσο και διοικητικό, να εργάζονται μαζί με τους συναδέλφους τους αλλά και να επιβλέπουν μερικούς. Οι πολλοί και διαφορετικοί όμως ρόλοι που αναλαμβάνουν, κάνουν την εργασία τους δύσκολη (Fitzgerald, 2009).

Ο ρόλος των βοηθών διευθυντών είναι σημαντικός και θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται διαφορετικά στην Κύπρο. Σύμφωνα με τους Lingard et. al. (2007), στα μεγάλα σχολεία της έρευνάς τους, το έργο των βοηθών διευθυντών ήταν ιδιαίτερα σημαντικό αφού βοήθησε ώστε η όλη εργασία του σχολείου να επικεντρωθεί στη μάθηση, να βρεθούν αποτελεσματικότερες παιδαγωγικές μέθοδοι και τρόποι αξιολόγησης. Παρόλο που οι βοηθοί διευθυντές στην Κύπρο πρέπει να έχουν σημαντικά καθήκοντα στο σχολείο, εντούτοις η λύση δεν μπορεί να δοθεί απλώς με την ανάληψη περισσότερων ευθυνών, αφού αυτό θα επιφέρει εντάσεις που ήδη φαίνονται να υπάρχουν σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Πρέπει η ανάληψη μίας θέσης να συνοδεύεται με την κατάλληλη επιμόρφωση και μακροχρόνια στήριξη του ατόμου. Οι υπάρχουσες βαθμίδες στην κλίμακα ανέλιξης των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες και η προαγωγή για τη θέση του βοηθού διευθυντή,

όπως έχει αναφερθεί στην περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, γίνεται μετά τα πρώτα δώδεκα χρόνια εμπειρίας στις αίθουσες διδασκαλίας.

Οι Γεωργιάδης κ.ά (2005) προτείνουν ένα νέο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών με βάση το οποίο η κλίμακα ανέλιξης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει πολύ περισσότερες βαθμίδες όπως αυτές του δόκιμου και μόνιμου εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού υπεύθυνου μόνο για διδακτικό έργο, εκπαιδευτικού υπεύθυνου τόσο για διδακτικό όσο και για μεντορικό έργο, βοηθού διευθυντή, διευθυντή, σχολικού συμβούλου, αξιολογητή κλπ. Η δυνατότητα προαγωγής του εκπαιδευτικού σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (έξι έτη υπηρεσίας) σε μια ανώτερη βαθμίδα, αποτελεί από μόνη της ένα κίνητρο για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών έχει άμεση σχέση με την αξιολόγησή τους, ένα θέμα που συζητείται έντονα στην Κύπρο εδώ και αρκετό καιρό και παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Εισαγωγικά

Η ανάγκη για ανάπτυξη των μηχανισμών επόπτευσης-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε λόγω των αυξανόμενων ευθυνών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λογοδοτήσουν για την επαγγελματική τους δραστηριότητα μέσω των διαφόρων τρόπων αξιολόγησης του έργου τους που αναπτύχθηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες και οι οποίοι παρουσιάζονται πιο κάτω:

- επιθεώρηση από εξειδικευμένα σώματα επιθεωρητών εκτός του σχολικού ιδρύματος
- αυτό-αξιολόγηση που συνυπάρχει συνήθως με ένα κατάλογο κοινών κριτηρίων επόπτευσης, με βάση τον οποίο τα σχολεία συντάσσουν και μία τελική έκθεση αξιολόγησης προς την αρμόδια εκπαιδευτική αρχή
- αξιολόγηση εντός των σχολείων, συνήθως από το διευθυντή, σε κάποιες περιπτώσεις όμως και με τη συνεργασία του συμβουλίου των εκπαιδευτικών του σχολείου
- αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων (Ευρυδίκη, 2008· Eurydice, 2013)

Στην Κύπρο, οι διευθυντές καλούνται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς να παραδώσουν στον επιθεωρητή ένα έντυπο αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου τους. Η αξιολόγηση του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται σε τέσσερα σημεία: α) επαγγελματική γνώση (γνώσεις διδακτικού αντικειμένου, συμμετοχή σε σεμινάρια και συνέδρια), β) δεξιότητες διδασκαλίας, γ) συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο και συνεργασία με την κοινότητα και δ) οργάνωση τάξης. Εκτός από το διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται και από τον επιθεωρητή, ο οποίος έχει υπό την ευθύνη του συγκεκριμένο αριθμό σχολείων. Κάθε χρόνο γίνεται αξιολόγηση από τον επιθεωρητή. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με βαθμολόγηση γίνεται κάθε δύο χρόνια (για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται για πάνω από δώδεκα χρόνια). Μετά τα δώδεκα χρόνια εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται να υποβάλουν αίτηση για προαγωγή και όσοι συγκεντρώσουν τη ψηλότερη βαθμολογία καλούνται σε συνεντεύξεις μπροστά από την πενταμελή επιτροπή της Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Με βάση την αξιολόγηση των διευθυντών και των επιθεωρητών, τα χρόνια εμπειρίας, την απόδοσή τους στις συνεντεύξεις και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, γίνονται οι προαγωγές για τη θέση του βοηθού διευθυντή. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τη θέση του διευθυντή (Kyriakides & Campbell, 2003). Οι διάφορες θέσεις συνοδεύονται και με διαφορετική αμοιβή, ένα θέμα που είναι σημαντικό και συζητείται στη συνέχεια.

Αξιολόγηση και αμοιβή εκπαιδευτικών

Για την ύπαρξη ενός σωστού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να προσδιοριστούν τα αναμενόμενα επίπεδα για μια σωστή διδασκαλία, να εκπαιδευτούν οι ίδιοι οι αξιολογητές, να συνεργαστούν και να εκφέρουν γνώμη όλοι οι εμπλεκόμενοι συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Είναι πολύ πιθανόν ένα τέτοιο σύστημα να οδηγεί σε αναδιάρθρωση του τρόπου αμοιβής των εκπαιδευτικών ανάλογα και με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Goldrick, 2002). Η αμοιβή των εκπαιδευτικών με βάση την αποτελεσματικότητά τους είναι ένα θέμα το οποίο προκαλεί πάντοτε αντιδράσεις, αφού δεν μπορεί κάποιος να δώσει ξεκάθαρα, πρακτικά και αποτελεσματικά μέτρα για την εφαρμογή του. Ο τρόπος δηλαδή αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάση μαθησιακών επιδόσεων δύσκολα μπορεί να κριθεί από όλους ως

αντικειμενικός, αφού η επίδοση των μαθητών σίγουρα εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες εκτός από τη διδασκαλία.

Είναι σημαντικό όμως να ληφθεί υπόψη ότι στην Κύπρο επικρατεί μία ακραία κατάσταση όσον αφορά στην αμοιβή των εκπαιδευτικών: ο πιο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αμείβεται ακριβώς το ίδιο με τον πιο αδιάφορο και αναποτελεσματικό συνάδελφό του εάν έχουν τα ίδια χρόνια υπηρεσίας, αφού η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται κυρίως βάσει της αρχαιότητάς τους. Το γεγονός αυτό από μόνο του τονίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξης σωστού συστήματος αξιολόγησης ώστε να προάγονται οι πραγματικά αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, να αμείβονται περισσότερο κι έτσι να είναι ενεργό και το οικονομικό κίνητρο για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην ιδιωτική εκπαίδευση, ο διευθυντής μπορεί να αυξομειώσει το μισθό του εκπαιδευτικού, κάτι που δε συμβαίνει στη δημόσια εκπαίδευση. Το θέμα της μισθοδοσίας δεν είναι η πηγή του συνολικού προβλήματος. Το βασικό τμήμα του προβλήματος αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, θέμα που εξηγείται αναλυτικά στη συνέχεια.

Η προβληματική φύση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο έχει σημαντικές αδυναμίες και η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός έγκυρου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Kyriakides & Campbell, 2003). Η έκθεση της επταμελούς επιτροπής που διορίστηκε στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης με τίτλο: «*Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*» χαρακτηρίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένα προβληματικό κομμάτι του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται στην έκθεση του επιθεωρητή του οποίου και αποδυναμώνεται ο καθοδηγητικός ρόλος, αφού επισκέπτεται συνήθως δύο φορές το χρόνο τα σχολεία με σκοπό να βαθμολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Η επιτροπή προτείνει την ανάπτυξη συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου του σχολείου. Αναφερόμενη επίσης στην εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η επιτροπή προτείνει να μετεξελιχθεί ο επιθεωρητής σε εκπαιδευτικό σύμβουλο και η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να προκύπτει από ένα Συμβούλιο Αξιολόγησης

στο οποίο θα λαμβάνουν μέρος ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών του σχολείου, όπως συμβαίνει ήδη σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο είναι η μονοδιάστατη φύση του. Στηρίζεται δηλαδή μόνο στην εξωτερική αξιολόγησή των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές και βασικό κριτήριο δεν είναι η αξία του εκπαιδευτικού έργου ή τα προσόντα των εκπαιδευτικών, αλλά η αρχαιότητα. Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στηρίζεται ουσιαστικά στα χρόνια υπηρεσίας και όχι στην αποτελεσματικότητά τους (Πασιαρδής, 1996· Theophilides, 2004). Για το λόγο αυτό παρατηρείται το φαινόμενο της κατάληψης των διευθυντικών θέσεων (ιδιαίτερα όσον αφορά στη Μέση Εκπαίδευση) και των θέσεων επιθεώρησης από άτομα που βρίσκονται στα τελευταία χρόνια της καριέρας τους. Η επιθεώρηση των εκπαιδευτικών, όπως γίνεται στην παρούσα φάση, συνδέεται περισσότερο με τις προαγωγές και την αύξηση του μισθού των εργαζομένων, παρά με τη βελτίωση του έργου τους μέσω συμβουλευτικής- διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο έχει παραμείνει το ίδιο από το 1976 λόγω της αντίστασης των διδασκαλικών συντεχνιών και συνδικάτων σε κάθε προσπάθεια αλλαγής και είναι κοινώς παραδεκτό ότι η υπάρχουσα μορφή του είναι προβληματική και χρειάζεται βελτίωση (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010) -εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη υποενότητα του ίδιου κεφαλαίου, ο συντεχνιασμός είναι ένα από τα τρία «Σ» που ο Πασιαρδής (2004) εντοπίζει ως χαρακτηριστικά του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία εμποδίζουν την εξέλιξη και τη βελτίωσή του-. Οι αξιολογήσεις των διευθυντών για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι σχεδόν όλες οι ίδιες. Το ίδιο συμβαίνει και για τις βαθμολογίες των επιθεωρητών -οι οποίοι δε φαίνεται να είναι εκπαιδευμένοι στην παρατήρηση διδασκαλίας και δεν έχουν ένα κοινό κατευθυντήριο πλαίσιο για αξιολόγηση- η οποία τελικά φτάνει συνήθως να κειμίνεται μεταξύ 35 και 37 βαθμών (Kyriakides, 2001).

Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα των μαθητών, ούτε οι γνώμες των γονιών ή άλλων εμπλεκομένων (Kyriakides & Campbell, 2003). Αντιθέτως, η αξιολόγηση στηρίζεται εξ' ολοκλήρου στην απόδοση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνει υπόψη τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, γεγονός που την καθιστά ελλιπή (Campbell et.

al., 2003· Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006). Ταυτόχρονα εστιάζεται κυρίως στη βαθμολόγηση και όχι στην επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού (Kyriakides, 1999).

Στη μελέτη των Brauckmann και Pashiardis (2010) δίνεται η γενικότερη εικόνα του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές, αποτυγχάνει στο να ακολουθήσει τις διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές –και σε πλήρη συμφωνία με τα όσα προαναφέρθηκαν- υπάρχει προσκόλληση στη γραφειοκρατία, οι διευθυντές και οι επιθεωρητές δίνουν περίπου τον ίδιο βαθμό για όλους τους εκπαιδευτικούς -με τη μόνη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών να έγκειται στην αρχαιότητά τους στο επάγγελμα-, οι επιθεωρητές επισκέπτονται μόνο λίγες φορές το χρόνο τους εκπαιδευτικούς που θα αξιολογήσουν, δεν έχουν κοινό πλαίσιο αναφοράς για τους παράγοντες και τα υπό αξιολόγηση χαρακτηριστικά και τέλος, το σημαντικότερο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των ίδιων των αξιολογητών, ώστε να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά το έργο της αξιολόγησης. Οι Πασιαρδής κ.ά. (2005: 31) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο ρόλος των αξιολογητών δεν απαιτεί συγκεκριμένο ακαδημαϊκό προσόν. Η απουσία οποιουδήποτε προγράμματος προετοιμασίας, κατάρτισης ή συστηματικής επιμόρφωσης των ίδιων των επιθεωρητών αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα του υφιστάμενου συστήματος». Το θέμα της επιμόρφωσης των αξιολογητών είναι ακόμα πιο σημαντικό στις περιπτώσεις όπου η όλη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται εξολοκλήρου στα συγκεκριμένα άτομα, όπως γίνεται στην Κύπρο. Η αποτελεσματικότητα του μονοδιάστατου αυτού τρόπου αξιολόγησης είναι αμφισβητήσιμη, θέμα που συζητείται πιο κάτω.

Ποιος πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς;

Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη πολλά και διάφορα κριτήρια κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα οποία προκύπτουν από τις πολλές έρευνες που έχουν γίνει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006). Μερικά από τα κριτήρια της έρευνας για αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, όπως είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς, λαμβάνονται υπόψη θεωρητικά και μόνο, στην αξιολόγηση που παραδίδει κάθε χρόνο

ο διευθυντής του σχολείου για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην πράξη όμως, όπως έχει προαναφερθεί, οι αξιολογήσεις αυτές είναι σχεδόν πανομοιότυπες για όλους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία τυπική.

Θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην *αξιολόγηση εκ μέρους του διευθυντή* για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στο τέλος κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς, αφού γίνει πρώτα η σωστή επιμόρφωση των διευθυντών. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούν να ληφθούν υπόψη πολλά από τα κριτήρια που δίνει η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (όπως είναι η χρησιμοποίηση των υπάρχοντων πόρων του σχολείου, η σχέση με τους γονείς και συναδέλφους, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μαθαίνει και να βελτιώνει την εργασία του κ.ά.).

Τα κριτήρια αυτά, δύσκολα μπορεί να τα αξιολογήσει σωστά ένας εξωτερικός αξιολογητής, όπως είναι ο επιθεωρητής, αφού επισκέπτεται το σχολείο μερικές φορές το χρόνο, σε αντίθεση με το διευθυντή που εργάζεται και επικοινωνεί καθημερινά με τον εκπαιδευτικό και είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα. Οι Wright et. al. (1997) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί την πιο σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και για να αξιολογηθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να μελετηθεί η πορεία των μαθητών του στην πάροδο του χρόνου. Ο διευθυντής που έχει καθημερινά υπό την επίβλεψή του ένα εκπαιδευτικό, μπορεί να γνωρίζει επακριβώς την πρόοδο των μαθητών, τις προκλήσεις και τις επιτυχίες του εκπαιδευτικού, έχοντας έτσι μία πληρέστερη εικόνα από ένα επιθεωρητή που θα παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό μερικές φορές μέσα σε μία σχολική χρονιά. Οι διευθυντές θα μπορούσαν να έχουν σημαντικότερο ρόλο στην αξιολόγησή των εκπαιδευτικών.

Η αυτονομία του σχολείου σε θέματα αξιολόγησης, με την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή στη διαδικασία αυτή, φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσει και σε ένα καλύτερο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, που αποτελεί όπως έχει εξηγηθεί ένα προβληματικό κομμάτι της κυπριακής εκπαίδευσης. Φυσικά θα πρέπει οι διευθυντές να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατό πιο δίκαιη και αντικειμενική. Είναι σημαντικό να γίνεται ξεκάθαρο από πριν τί αναμένεται από τον εκπαιδευτικό και σε ποιους τομείς θα αξιολογηθεί. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι διευθυντές πιστεύουν ότι ήταν ξεκάθαροι προς τους εκπαιδευτικούς στο τι αναμένουν από αυτούς, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα την ίδια άποψη (Pashiardis, 2001). Οι απόψεις

εκπαιδευτικών και διευθυντή συμφωνούσαν περισσότερο σε μία μελέτη περίπτωσης σχολείου στην Πορτογαλία και ο λόγος που οι ίδιοι οι ερευνητές δίνουν για τη συμφωνία αυτή (εκτός από το δημοκρατικό στυλ διοίκησης, την εμπειρία και την αυτογνωσία του διευθυντή) είναι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής παίρνει τη θέση του: στην Πορτογαλία ο διευθυντής δε διορίζεται από οποιοδήποτε εξωσχολικό φορέα αλλά εκλέγεται από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Pashiaridis et. al., 2005). Αυτό αποτελεί ένα ενδιαφέρον ζήτημα, ιδιαίτερα λόγω της μεγάλης διαφοράς σε σχέση με την κυπριακή πραγματικότητα, όπου ο διευθυντής μπορεί να μην έχει εργαστεί ποτέ ξανά στο συγκεκριμένο σχολείο, στο οποίο διορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάποιο λόγο στην επιλογή αυτή. Περισσότερα για τις προσλήψεις των διευθυντών συζητούνται στη συνέχεια.

Εκτός λοιπόν από τις προσλήψεις και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προκύπτει εδώ και το θέμα της επιλογής, πρόσληψης και αξιολόγησης του ίδιου του διευθυντή. Ένα αντίστοιχο ερώτημα θα μπορούσε να αφορά και στους διευθυντές. Ποιος δηλαδή πρέπει να αξιολογεί τους διευθυντές; Και πώς πρέπει να τους αξιολογεί; Όπως έχει εξηγηθεί στην αρχή του κεφαλαίου, στην υποενότητα όπου περιγράφεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και η αντίστοιχη νομοθεσία, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές διορίζονται από το υπουργείο και τα σχολεία δεν έχουν κανένα λόγο στην επιλογή αυτή. Με κύριο κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα να ακολουθούν, οι διευθυντές επιλέγονται με τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Μπορεί οι συνεντεύξεις να αποτελούν στις περισσότερες χώρες τον κύριο και μοναδικό τρόπο αξιολόγησης των διευθυντών για να γίνει ο διορισμός τους στη συγκεκριμένη θέση, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και εναλλακτικές επιλογές. Για παράδειγμα ο Pashiaridis (1993) μελετώντας τους τρόπους επιλογής των διευθυντών στις ΗΠΑ, αναφέρεται στα Κέντρα Αξιολόγησης (Assessment Centres/AC) που λειτουργούν από τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ και από το 1970 όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρόλο που υπάρχουν αδυναμίες στο συγκεκριμένο τρόπο επιλογής διευθυντών -όπως είναι η εγκυρότητα των παραγόντων/ χαρακτηριστικών του ατόμου υπό αξιολόγηση, το κόστος, η σχετικότητα των όσων αξιολογούνται με την εργασία που θα κληθεί να επιτελέσει τελικά ο διευθυντής κ.ά. - εντούτοις αποτελεί ένα πιο ολοκληρωμένο τρόπο

αξιολόγησης των ατόμων που υποβάλλουν αίτηση για τη θέση του διευθυντή (Pashiardis, 1993).

Η λειτουργία τέτοιων κέντρων αξιολόγησης θα μπορούσε να μελετηθεί και για την περίπτωση της Κύπρου, ώστε να προσλαμβάνονται όσον το δυνατόν ικανότερα και καταλληλότερα άτομα στη θέση του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας. Μία πιθανή απάντηση στο ερώτημα ποιοι θα μπορούσαν να εργαστούν για ένα τέτοιο κέντρο αξιολόγησης δίνεται στην ίδια έρευνα (βλέπε Pashiardis, 1993) όπου ένα πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα το Πανεπιστήμιο του Τέξας, αξιολογεί τα άτομα πολύ πριν υποβάλουν αίτηση για τη θέση του διευθυντή. Η αξιολόγηση γίνεται για την επιλογή των ατόμων που θα παρακολουθήσουν μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών σε σχετικά θέματα, αφού αυτά είναι τα άτομα που αργότερα θα διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Η Κύπρος έχει αξιόλογα πανεπιστήμια που θα μπορούσαν να έχουν ένα τέτοιο ρόλο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των διευθυντών, όχι μόνο για σκοπούς πρόσληψής τους, αλλά ίσως και κατά τη διάρκεια του έργου τους στα σχολεία, για σκοπούς επιμόρφωσης και στήριξης των ατόμων αυτών.

Το ποιος πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές δεν είναι το μόνο ζήτημα που πρέπει να απασχολεί τους φορείς εξουσίας για σχηματισμό ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολείων γενικότερα. Μία πληρέστερη εικόνα για το τι πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μια τέτοια διαδικασία δίνουν οι Brauckmann και Pashiardis (2010). Σύμφωνα με τους ερευνητές τα σχολεία χρειάζονται περισσότερη αυτονομία ώστε να έχει και σκοπό η εξωτερική αξιολόγησή τους. Είναι ακόμα σημαντικό να καθοριστούν οι παράγοντες ως προς τους οποίους θα κρίνεται η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου καθώς και οι σκοποί της αξιολόγησης αυτής. Οι επιθεωρητές πρέπει να έχουν εμπειρία στα σχολεία, να δίνουν προτάσεις για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς τηρώντας διακριτικότητα και ανωνυμία, λαμβάνοντας ακόμα υπόψη το τοπικό πλαίσιο κάθε σχολείου. Τα σχολεία πρέπει επίσης να προωθούν την αυτοαξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί που κρίνονται ως λιγότερο αποτελεσματικοί να λαμβάνουν την κατάλληλη στήριξη και επιμόρφωση (Brauckmann & Pashiardis, 2010).

Έχει συζητηθεί το θέμα της σχολικής αυτονομίας μέσα από τους τρεις θεματικούς τομείς, τον διοικητικό-οικονομικό, τον ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό και τον τομέα της διαχείρισης προσωπικού. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία σε θέματα σχολικής

αυτονομίας βοηθά στο σχηματισμό του σεναρίου που δίνεται στους διευθυντές για να διατυπώσουν τις απόψεις τους, αλλά κυρίως για να μετρηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα είχαν ανάλογα με το βαθμό και τα χαρακτηριστικά της σχολικής αυτονομίας. Οι δύο αυτές μεταβλητές (επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος) επιλέχθηκαν στην έρευνα με βάση τη μεγάλη συσχέτισή τους με τη *σχολική αποτελεσματικότητα*. Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι πάντοτε ο γνώμονας για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα θέματα της σχολικής αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους.

Σχολική αποτελεσματικότητα

Εισαγωγικά

Στην υποενότητα αυτή αναλύεται το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας με αναφορά στον ορισμό και στους παράγοντες που φαίνεται να την επηρεάζουν. Περιγράφονται επίσης σχετικά μοντέλα όπως το μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας της Creemers. Στη συνέχεια αναλύονται ξεχωριστά οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που έχουν να κάνουν α) με τη διδασκαλία και όσα γίνονται στην αίθουσα διδασκαλίας και β) γενικότερα με το σχολείο. Στην πρώτη ομάδα παραγόντων περιλαμβάνονται θέματα σχεδιασμού μαθήματος και καθορισμού μαθησιακών στόχων, ανατροφοδότησης και ενίσχυσης των μαθητών, συμπεριφοράς δασκάλου, καθορισμού και χρήσης του προγράμματος σπουδών και άλλα. Στη δεύτερη ομάδα παραγόντων συζητείται η επίδραση του σχολικού κλίματος, της σχολικής αυτονομίας και κυρίως της διοίκησης σχολείου στη σχολική αποτελεσματικότητα με αναφορά σε σχετικά μοντέλα όπως το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2008).

Στη συνέχεια εξηγείται ο ρόλος των διευθυντών στη σχολική αποτελεσματικότητα και η προσέγγιση του θέματος μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, εξηγείται αρχικά η σημαντικότητα του θέματος αλλά και οι διάφοροι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και η σχέση της με τη σχολική αυτονομία. Το ίδιο γίνεται και για τη δεύτερη μεταβλητή που αφορά στο εργασιακό

άγχος των διευθυντών. Στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου συζητείται η μεταβαλλόμενη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάγκη για σωστή προσαρμογή στα νέα δεδομένα.

Το θέμα της *σχολικής αποτελεσματικότητας* μελετάται πολύ εδώ και αρκετά χρόνια από διάφορους ερευνητές στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Ορίζεται ως η απόδοση ενός σχολείου, η οποία συνδέεται με πολλούς παράγοντες όπως το όραμα, οι στόχοι, το κλίμα, η διοίκηση, η διδασκαλία και η εμπλοκή των διαφόρων φορέων στα σχολικά δρώμενα (Scott, 1997). Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έρευνα γύρω από τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι συχνά ελλιπής ως προς την πρακτική πλευρά του θέματος, την ανάπτυξη δηλαδή της θεωρίας σε ένα άλλο επίπεδο, πιο πρακτικό που μπορεί να συμβάλει σε μια θετική αλλαγή στην εκπαίδευση (Scott, 1997).

Ο τομέας της *σχολικής βελτίωσης* από την άλλη ορίζεται ως η στρατηγική που ασχολείται με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών με σκοπό την εκπαιδευτική αλλαγή (Hopkins, Ainscow & West, 1994). η στρατηγική αυτή δέχεται κριτική ότι συχνά αποστασιοποιείται από την καθημερινότητα, την πραγματική κατάσταση στις αίθουσες διδασκαλίας (Wikeley et al., 2005). Η έρευνα σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το τι είναι αποτελεσματικό στην εκπαίδευση και να στηρίζει αυτή τη γνώση με εμπειρικά δεδομένα, ενώ η έρευνα σχολικής βελτίωσης αποτελεί προσπάθεια επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων που οδηγεί σε καινοτομίες και αλλαγές για καλύτερα σχολεία (Houtveen et al., 2004). Και οι δύο τομείς έρευνας αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ποιοτικής εκπαίδευσης (Houtveen et al., 2004).

Η σχολική αποτελεσματικότητα, οι τρόποι για την ενίσχυσή της, οι παράγοντες που την επηρεάζουν και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με τον όρο αυτό, απασχολούν τους ερευνητές για πάνω από πέντε δεκαετίες. Εμπειρικές έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του 60' υποστηρίζουν ότι το υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά του μαθητή είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοσή του. Κατά τη δεκαετία του 70' παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ίδιο το σχολείο θεωρήθηκαν ως σημαντικές επιρροές στην επίδοση των μαθητών, ενώ μετά το 1980 και ειδικότερα κατά τη δεκαετία του 90' οι ερευνητές άρχισαν να συνθέτουν ένα σύνολο παραγόντων από το περιβάλλον της τάξης, του σχολείου αλλά και παραγόντων που σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν

την ακαδημαϊκή επίδοση (Uline et al., 1998). Οι παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το στυλ διοίκησης και άλλα. Οι παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον της τάξης μπορεί να είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση του χρόνου από πλευράς του εκπαιδευτικού, οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στο μαθητή και άλλα. Οι παράγοντες που αφορούν στον ίδιο το μαθητή μπορεί να είναι η προϋπάρχουσα γνώση, η κινητοποίηση του μαθητή, οι προσδοκίες του ίδιου και της οικογένειάς του και άλλα (Creemers, 1994). Στο σχεδιάγραμμα του μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας της Creemers (Παράρτημα II) φαίνονται αναλυτικά οι παράγοντες που εμπίπτουν σε κάθε ένα από τους τρεις προαναφερθέντες τομείς.

Όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου, οι έρευνες που έγιναν δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν τόσο στο σχολείο όσο και στην αίθουσα διδασκαλίας (Kyriakides, 2001· Kyriakides, 2002· Kyriakides & Campbell, 2003· Kyriakides et al., 2000). Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δύο τομείς (σχολείο και διδασκαλία) και οι παράγοντες που εμπίπτουν σε αυτούς.

Διδασκαλία και επίδοση μαθητών

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και φαίνεται να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι παράγοντες αυτοί έχουν μελετηθεί από διάφορους ερευνητές και έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό του μαθήματος και τη στοχοθέτηση (Sammons et al., 1994· Smith et al., 1993), την οργάνωση της τάξης σε ομάδες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Fielding & Pearson, 1994), τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας (Evertson & Harris, 1992), την υιοθέτηση κανόνων που βοηθούν στην ομαλή και αποτελεσματική διδασκαλία (Wang et al., 1994) και τη διευκρίνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μαθητών από πλευράς του δασκάλου (Mayer, 1993). Η ξεκάθαρη και στοχευμένη διδασκαλία (Bennett, 1991), η παροχή ανατροφοδότησης και ενίσχυσης στους μαθητές (Sammons et al., 1994), η αναθεώρηση και η επανάληψη της διδασκαλίας όπου χρειάζεται (Burns, 1979), οι στρατηγικές που ακολουθεί ο δάσκαλος ούτως ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης (Snapp & Glover, 1990), ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός θέτει τις ερωτήσεις (Riley, 1986), η αλληλεπίδραση

μαθητή και εκπαιδευτικού (Cotton, 1995) είναι μερικοί άλλοι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.

Στην Κύπρο οι περισσότερες έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας κατέδειξαν ότι η συμπεριφορά του δασκάλου, οι γνώσεις που έχει για το διδακτικό αντικείμενο και η ποιότητα της διδασκαλίας του, σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών (Kyriakides et al., 2002). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των Κύπριων μαθητών (Kyriakides et al., 2000· Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010). Ο σχεδιασμός δομημένων μαθημάτων και η καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι επίσης πολύ σημαντικοί παράγοντες (Stoll, 1991). Ακόμα η εμπειρία του εκπαιδευτικού και το μορφωτικό του επίπεδο φαίνεται να συνδέονται με την επίδοση των μαθητών (Bollen, 1996).

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και σχετίζονται με τη διδασκαλία, δεν έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα για το τι συμβαίνει στην πράξη αφού το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει τη συλλογή επαρκών δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δασκάλων (UNESCO, 1997). Με τη διδασκαλία σχετίζονται και οι ακόλουθοι παράγοντες οι οποίοι επίσης επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών: διαφοροποίηση διδασκαλίας και εξατομικευμένη μάθηση, πρόγραμμα σπουδών, συμπεριφορά εκπαιδευτικού, προσδοκίες εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών, τρόπος διατύπωσης ερωτήσεων από πλευράς του εκπαιδευτικού και αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών, οδηγίες και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού (Creemers, 1992).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να ενισχύει τη μάθηση είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων (Cohen, 1994· Sammons et al., 1994). Επίσης το κατά πόσον οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το πρόγραμμα σπουδών και υιοθετούν μετά από προγραμματισμό τις προτάσεις που κρίνουν κατάλληλες (Willett, 1992) φαίνεται να είναι σημαντικό. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να συμβεί στην Κύπρο, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα δεν δίνει απλώς κατευθυντήριες γραμμές αλλά δίνει επακριβώς τη διδακτέα ύλη που πρέπει να ακολουθείται πιστά. Δε δίνεται στον εκπαιδευτικό λοιπόν η δυνατότητα να μην συμπεριλάβει στη διδασκαλία του κάτι που το αναλυτικό ορίζει ως υποχρεωτική διδακτέα ύλη, ακόμα και αν πιστεύει ότι είναι ακατάλληλη ή αχρείαστη ύλη για τους

μαθητές του. Συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως το πρόγραμμα σπουδών, παραμένουν κοινοί για όλους τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο ακολουθούν πιστά το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, εντούτοις υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητά τους (Kyriakides et al., 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι οι υπόλοιποι παράγοντες που αφορούν στη διδασκαλία και συζητήθηκαν πιο πάνω επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση.

Στην Κύπρο, η έρευνα που αφορά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δεν οδήγησε στον καθορισμό συγκεκριμένων μεταβλητών ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν (Kyriakides & Campell, 2003· 2004). Η προβληματική φύση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θέμα που αναλύθηκε σε προηγούμενο στάδιο του κεφαλαίου αυτού, δεν επιτρέπει την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Εδώ και χρόνια συζητείται η ανάγκη για νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ώστε να λαμβάνονται υπόψη και άλλα κριτήρια όπως η στοχοθέτηση του μαθήματος, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τους μαθητές, η συμπεριφορά του και ο επαγγελματισμός του, η ανταπόκρισή του στην εκπαιδευτική αλλαγή και άλλα (Kyriakides et al., 2002). Σύμφωνα με τους Teddlie et al. (2003), η βελτίωση του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Κύπρο και για το λόγο αυτό ο σύνδεσμος μεταξύ σχολικής βελτίωσης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού είναι τελείως αποδυναμωμένος. Δεν είναι μόνο λοιπόν τα όσα συμβαίνουν στις αίθουσες διδασκαλίας που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και το τι συμβαίνει έξω από αυτές, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και διάφοροι σχολικοί παράγοντες οι οποίοι συζητούνται στη συνέχεια.

Σχολικοί παράγοντες και επίδοση μαθητών

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα σχολικά χαρακτηριστικά μπορούν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν τη μάθηση (Cotton, 1995). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών είναι η *διοίκηση του σχολείου* (Purkey and Smith, 1983· Scheerens, 1992). Συγκεκριμένα μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση του μαθητή, η συμπεριφορά του διευθυντή (Uline et al., 1998) και η συμμετοχή των βοηθών διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου (Stoll, 1991). Όσον αφορά στη συμπεριφορά του

διευθυντή αλλά και στα χαρακτηριστικά που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά του, στην έρευνα του Pashiardis (1998) οι αποτελεσματικοί διευθυντές φάνηκε ότι αγαπούν τη δουλειά τους και πιστεύουν ότι μέσω αυτής έχουν περισσότερη επιρροή, είναι φιλόδοξοι, ειλικρινείς, παίρνουν τα απαραίτητα ρίσκα ακόμα και αν δεν βρίσκονται σε συμφωνία με το Υπουργείο Παιδείας, είναι σκεπτόμενα άτομα και θέλουν να μαθαίνουν συνεχώς, έχουν αυτοπεποίθηση και βρίσκουν πρωτότυπους τρόπους επιβράβευσης δασκάλων και μαθητών. Οι επιτυχημένοι, αποτελεσματικοί διευθυντές στην Κύπρο φαίνεται να αναπτύσσουν καλές εξωτερικές σχέσεις με γονείς, κοινότητα και φορείς εξουσίας, έχουν ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο τους, προωθούν περιβάλλοντα μάθησης μέσω συνεργασίας, είναι δημοκρατικοί και αφοσιωμένοι στην εργασία τους (Pashiardis, Kafa & Marmara, 2012).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλη μια έρευνα που έγινε και πάλι στην Κύπρο και συγκεκριμένα στις αγροτικές περιοχές του νησιού, όπου η αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης κρινόταν με βάση τέσσερις παράγοντες: την έμφαση στον άνθρωπο (στη συνεργασία, τη στήριξη, τις διαπροσωπικές σχέσεις), το όραμα και τις αρχές που διέπουν τη σχολική διοίκηση (πάθος και αφοσίωση, δημοκρατικότητα και συμμετοχή, ξεκάθαρο όραμα και ψηλές προσδοκίες), την προώθηση της μάθησης και τη συμπερίληψη του περιβάλλοντος στου σχολείου στη διοίκηση (γονείς, κοινότητα, εξασφάλιση οικονομικών πόρων από άλλες πηγές εκτός υπουργείου) (Pashiardis et. al., 2011). Εκτός από το περιβάλλον του σχολείου, συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας μπορούν να έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα με δική τους πρωτοβουλία. Στην έρευνα των Κασουλίδη και Πασιαρδή (2005), οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου που μελετήθηκε, δέχονταν με χαρά τις ευθύνες που είχαν να κάνουν με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα τις επιζητούσαν. Φυσικά η επίδραση της σχολικής διοίκησης στην επίδοση των μαθητών είναι έμμεση (Hallinger & Heck, 1996) και μελετάται μέσα από άλλους παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, την ανάμειξη γονέων και κοινότητας στα σχολικά δρώμενα, τις στρατηγικές επαγγελματικής ανέλιξης του προσωπικού και άλλα.

Το *σχολικό κλίμα* επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου όσον αφορά στη μάθηση (Purkey & Smith, 1983· Reynolds & Cuttance, 1992) και μπορεί να καθορίσει το πού βρίσκεται ένα σχολείο και πού μπορεί να φτάσει (Pashiardi, 2000). Υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για το κλίμα ενός αποτελεσματικού

σχολείου όπως είναι η ύπαρξη σωστού οράματος από πλευράς του διευθυντή και η αποδοχή-κατανόηση του οράματος από όλο το προσωπικό, η ύπαρξη και η γνωστοποίηση ξεκάθαρων κανόνων και πολιτικών, η συμμετοχή όλων των φορέων στη διαδικασία εκπλήρωσης των στόχων του σχολείου, η συνεργασία σχολείου και μαθητών και η ύπαρξη ψηλών προσδοκιών από τους μαθητές (Pashardi, 2000). Στην έρευνα της Pashardi (2008) όπου το σχολικό κλίμα μελετάται αυτή τη φορά μέσα από τις απόψεις μαθητών, αναφέρονται συγκεκριμένα σημεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα στην κυπριακή εκπαίδευση: βελτίωση και αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων των σχολείων, των αιθουσών διδασκαλίας αλλά και της σχολικής βιβλιοθήκης. Προτείνεται επίσης να γίνει προσπάθεια βελτίωσης της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών και ενθάρρυνση των μαθητών με διάφορους τρόπους για την τήρηση των σχολικών κανόνων. Όσον αφορά στο περιβάλλον μάθησης προτείνεται η συμπερίληψη διαφόρων τρόπων διδασκαλίας, δραστηριοτήτων και διδακτικών προσεγγίσεων. Στην ίδια έρευνα τονίζεται η ανάγκη για ύπαρξη σωστής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών με τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία αυτή, αλλά και με την επεξήγηση της ανατροφοδότησης των μαθητών σε εξατομικευμένη βάση (Pashardi, 2008).

Σύμφωνα με τους Hopkins και Ainscow (1993), στα αποτελεσματικά σχολεία προωθείται η επαγγελματική ανέλιξη του προσωπικού, η συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου καθώς και στο σχεδιασμό του οράματος και της πολιτικής του. Οι Purkey και Smith (1983) μελέτησαν επτά σχολεία και βρήκαν ότι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η διοίκηση του σχολείου, το σωστό σχολικό κλίμα, οι ψηλές προσδοκίες, η συχνή αξιολόγηση, η πολιτική που επικεντρώνεται στη μάθηση, η ατμόσφαιρα συνεργασίας, οι ξεκάθαροι στόχοι, η εκπαίδευση του προσωπικού και η επαγγελματική ανέλιξη καθώς και η διαχείριση του χρόνου. Άλλο ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το σχολικό κλίμα είναι η ευημερία των εκπαιδευτικών αφού αυτή σύμφωνα με την Creemers (1996), συμβάλλει στη σταθερότητα του οργανισμού η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Παράγοντες που επίσης αφορούν στο σχολείο και μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών είναι η διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων, η χρηματοδότηση του σχολείου και τα υλικά που έχει στη διάθεσή του το σχολείο όπως βιβλία ή

ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η κατάσταση των εγκαταστάσεων του σχολείου καθώς και το μέγεθός του (Creemers, 1996).

Οι παράμετροι που αφορούν στο κλίμα στα σχολεία της Κύπρου και σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές, την οργανωτική δομή του σχολείου και τη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων φορέων χρειάζονται, σύμφωνα με τον Pashiardis (2000), βελτίωση. Η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αλλά και μεταξύ κοινότητας και σχολείου, η συλλογή δεδομένων σχετικά με τη διδασκαλία και η ανάλυσή τους με σκοπό τη βελτίωσή τους και την ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, μπορούν να βοηθήσουν στη σχολική βελτίωση (Joyce, 1991).

Ένας λοιπόν σημαντικός ρόλος της διαδικασίας της σχολικής βελτίωσης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ευέλικτοι ώστε να μπορούν να επιλέγουν τις σωστές στρατηγικές και προσεγγίσεις ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Hopkins & Lagerweij, 1996) αλλά και να τους εμπλέξει περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Pashiardis, 1994). Είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί το θέμα της *σχολικής αυτονομίας* ώστε να δοθούν ευκαιρίες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν μαθήματα που να ανταποκρίνονται στο ιδιαίτερο και μοναδικό σύνολο των μαθητών τους, ένα σύνολο ατόμων που όπως είναι λογικό δεν μπορεί να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες ανάγκες με το σύνολο όλων των μαθητών της Κύπρου.

Από όσα έχουν συζητηθεί σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση σχολείου, η πολυπλοκότητα και η πολυδιάστατη φύση του θέματος είναι εμφανείς. Το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann (2008) που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Leadership Improvement for Student Achievement (LISA), έρχεται να βοηθήσει στην απόκτηση μίας πληρέστερης εικόνας σχετικά με την ηγεσία, τις συμπεριφορές που μπορεί να την χαρακτηρίζουν, τί επηρεάζει (σε επίπεδο σχολείου και μαθητών) και από τί επηρεάζεται (συγκεκριμένο στο οποίο εργάζεται ο ηγέτης). Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο παρουσιάζονται πέντε στυλ ηγεσίας, χαρακτηριστικά από τα οποία μπορεί να παρουσιάσει ένας ηγέτης στη διοίκηση του σχολείου του. Τα στυλ αυτά είναι: το παιδαγωγικό που έχει να κάνει με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, το δομικό που εστιάζεται στη δημιουργία οράματος και του συντονισμού του σχολείου προς κοινή κατεύθυνση, το συμμετοχικό όπου ο ηγέτης εμπλέκει και άλλα άτομα στη σχολική ηγεσία

λαμβάνοντας υπόψη τον τύπο των ανθρώπων και τις προτιμήσεις τους αλλά και τη σχολική κουλτούρα, το επιχειρηματικό στυλ όπου ο ηγέτης προσπαθεί να χρησιμοποιήσει δημιουργικά τους εξωτερικούς πόρους (π.χ. γονείς και κοινότητα) και τέλος, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού όπου δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανέλιξη του προσωπικού. Όπως φαίνεται στο ολιστικό μοντέλο ηγεσίας (βλέπε Παράρτημα ΙΙΙ), διάφορα χαρακτηριστικά του σχολείου (όπως το μέγεθος και η τοποθεσία) αλλά και χαρακτηριστικά του συστήματος (όπως τα επίπεδα αυτονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα) επηρεάζουν την ηγεσία. Το σημείο της σύνδεσης της σχολικής αυτονομίας με την ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την παρούσα έρευνα, κάτι που μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητό με το ακόλουθο παράδειγμα: Το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας (όπου ο διευθυντής εμπλέκει γονείς και κοινότητα στη διοίκηση του σχολείου, μπορεί να σχηματίσει συνεταιρισμούς μεταξύ σχολείου και άλλων φορέων και να εκμεταλλευθεί εξωτερικούς παράγοντες για απόκτηση -οικονομικών και μη- πόρων) θεωρήθηκε ως το αποτελεσματικότερο στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Πασιαρδής, 2012α).

Η αυστηρά συγκεντρωτική φύση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών (όπως την εκμετάλλευση οικονομικών πόρων από εξωτερικούς φορείς) που ανήκουν στο επιχειρηματικό στυλ από τους Κύπριους διευθυντές. Δε σημαίνει πως το επιχειρηματικό στυλ από μόνο του θα έκανε τη σχολική ηγεσία στην Κύπρο αποτελεσματική. Ο διευθυντής όμως, εξετάζοντας πρώτα την κατάσταση του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου μπορεί να εφαρμόσει, στο βαθμό που ο ίδιος θα κρίνει, μερικά χαρακτηριστικά από ένα στυλ και άλλα από άλλο στυλ, κάνοντας όπως ο Πασιαρδής (2012α) το ονομάζει, το δικό του «κοκτέιλ-μιξ» ηγεσίας. Είναι σημαντικό λοιπόν να δίνεται ακριβώς αυτή η δυνατότητα επιλογής χαρακτηριστικών από διάφορα στυλ ηγεσίας και στον Κύπριο διευθυντή, χωρίς η ανυπαρξία σχολικής αυτονομίας να περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια επιλογής. Μπορεί οι διευθυντές στην Κύπρο να μην έχουν αυτονομία στη δυνατότητα εξασφάλισης επιπρόσθετων οικονομικών πόρων για το σχολείο τους από τους εξωτερικούς φορείς, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν έχουν δυνατότητα για συνεργασία με την κοινότητα και το τοπικό περιβάλλον. Αντίθετα, φαίνεται πως οι αποτελεσματικοί διευθυντές στην Κύπρο έχουν καλές σχέσεις με τους εξωτερικούς φορείς και το τοπικό περιβάλλον του

σχολείου τους, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας, όπως συζητείται στη συνέχεια.

Εκτενής έρευνα για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και ηγετών έγινε στα πλαίσια του Διεθνούς προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας/Διεύθυνσης (ISSPP: International Successful School Principal's Project) για συνολικά δεκαέξι χώρες του κόσμου (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η Κύπρος). Όσον αφορά στην Κύπρο και συγκεκριμένα στη δημοτική της εκπαίδευση, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε στα πλαίσια του ISSPP, φαίνεται πως οι επιτυχημένοι διευθυντές ακολουθούν ανθρωποκεντρική ηγεσία, προωθούν ένα καλό σχολικό κλίμα για πραγματοποίηση του οράματός τους και εκπλήρωση ψηλών προσδοκιών, δίνουν σημασία στη μάθηση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τέλος δημιουργούν και αξιοποιούν δίκτυα με την κοινότητα και τους γονείς (Πασιαρδής, 2012β). Το ίδιο ισχύει και για επιτυχημένες διευθύντριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι οποίες φαίνεται να δίνουν έμφαση στη διατήρηση πολύ καλών σχέσεων με γονείς, εκκλησία, κοινότητα, τοπικό δήμο, σχολική εφορεία ώστε να προωθούν τη βελτίωση του σχολείου τους (Πασιαρδής & Καφά, 2012· Πασιαρδής & Μαρμαρά, 2012).

Μπορεί λοιπόν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι συγκεντρωτικό, αντιμετωπίζοντας στην ουσία όλα τα σχολεία ως πανομοιότυπα, αλλά η αποτελεσματική ηγεσία φαίνεται να ξεφεύγει από αυτά τα πλαίσια. Αντίθετα ο αποτελεσματικός ηγέτης φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το συγκεκριμένο τοπικό περιβάλλον, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για το σχηματισμό των πρακτικών διοίκησης που τελικά ακολουθεί. Οι ικανότητες αυτές των αποτελεσματικών ηγετών, καθώς και ο υπέρμετρος ζήλος που δείχνουν στην εργασία τους, καταδεικνύουν το ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί φορείς να έχουν εμπιστοσύνη στους σχολικούς ηγέτες και να αναθεωρήσουν την ελευθερία, αυτονομία που τους δίνεται σε διάφορους τομείς και θέματα. Για άλλη μια φορά λοιπόν τονίζεται η αναγκαιότητα για αναθεώρηση του ζητήματος της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο. Ακόμα και αν φανεί πως τα μέτρα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας δε θα είναι αποτελεσματικά για το χώρο της Κύπρου, τουλάχιστον η επιλογή αυτή θα είναι τεκμηριωμένη και δικαιολογημένη. Με βάση αυτή την ανάγκη πραγματοποιείται και η παρούσα διατριβή.

Φαίνεται λοιπόν πως η σχολική αυτονομία συνδέεται με κάθε προσπάθεια για ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας, κάτι που τονίζει και τη σημαντικότητά του θέματος. Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν έχει να κάνει μόνο με τη διδασκαλία και διάφορους σχολικούς παράγοντες όπως τη διοίκηση σχολείου και το σχολικό κλίμα που έχουν συζητηθεί πιο πάνω, αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εργαζομένων. Οι δύο αυτοί παράγοντες θα μελετηθούν στην παρούσα έρευνα από τη σκοπιά των διευθυντών. Το συγκεκριμένο θέμα, μέσα από το οποίο θα σχηματιστούν και οι δύο βασικές μεταβλητές της έρευνας, αναλύεται στη συνέχεια.

Σχολική Αποτελεσματικότητα και διευθυντές

Η επιλογή της μελέτης του θέματος από τη σκοπιά των διευθυντών δεν είναι τυχαία αφού οι διευθυντές θεωρούνται ότι έχουν ένα από τους κυριότερους ρόλους και επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, των δασκάλων και των μαθητών (Angelle, 2006· Archer, 2003· Bowles, 1990· Fenwick, 2000· Fuller et. al., 2010· Hallinger & Heck, 2000· Heck & Hallinger, 1999· Kaplan et. al., 2005· Leithwood & Jantzi, 2000· Lezotte, 1994· Malone & Caddell, 2000· Nelson, 2005· Prestine, Waters et al, 2003). Σύμφωνα με τον Perry (1992), οι διευθυντές αποτελούν τους στυλοβάτες του όλου εκπαιδευτικού συστήματος και κάθε εκπαιδευτική αλλαγή κάνει τη θέση και το ρόλο τους ακόμα πιο σημαντικό.

Η εκπαιδευτική αλλαγή στην οποία εστιάζεται η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη σχολική αυτονομία. Μία τέτοια αλλαγή μπορεί να φέρει περισσότερα καθήκοντα και ευθύνες στους διευθυντές. Σημειώνεται λοιπόν εδώ ότι ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή δεν ταυτίζεται με την ανάληψη όλων των καθηκόντων και αποφάσεων από τον ίδιο. Αντίθετα, η σημαντικότητα του ρόλου του αφορά στο γεγονός ότι μπορεί να επιλέξει και να κατευθύνει το διαμοιρασμό των καθηκόντων και να εμπλέξει ή όχι άλλα άτομα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Mortimore et. al.(1989) στα σχολεία που αξιολογήθηκαν από τους ερευνητές ως αποτελεσματικά, οι διευθυντές δεν έπαιρναν τον πλήρη έλεγχο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά προωθούσαν την εμπλοκή των δασκάλων, των βοηθών διευθυντών και των γονέων. Μπορεί ο διευθυντής να φέρει την ευθύνη και να είναι υπόλογος για ό,τι συμβαίνει

στο σχολείο, αλλά πρέπει να έχει και χρόνο για εκπαιδευτικά καθήκοντα, αφού ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές σε εκπαιδευτικά θέματα (εκτός των υπόλοιπων διοικητικών υποχρεώσεών τους) φαίνεται να παίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τους (Scheerens, 2000).

Είναι σημαντικό για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να προσαρμόζεται στα δεδομένα αυτά και να αφήνει χρόνο στους διευθυντές για εκπαιδευτικό έργο. Εάν με μια νέα εκπαιδευτική αλλαγή οι διευθυντές καλούνται να αναλάβουν ακόμα περισσότερα καθήκοντα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της σχολικής αυτονομίας, τότε πρέπει να γίνει συστηματική μελέτη όλων των επιλογών και των εισηγήσεων των εμπλεκομένων, ώστε να μοιράζονται οι ευθύνες με τέτοιο τρόπο που να παραμένει χρόνος για εμπλοκή των διευθυντών στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Είναι άσκοπο να βελτιώνονται μερικά θέματα στην εκπαίδευση και την ίδια ώρα, με τα ίδια μέτρα, να χειροτερεύει η κατάσταση σε άλλα θέματα.

Τα σχολεία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τη σχολική αυτονομία πιθανόν να γίνουν πιο απαιτητικά για τους διευθυντές τους. Οι απόψεις όμως των διευθυντών, σχετικά με το πόσο απαιτητικό είναι το σχολείο, τους δε σχετίζονται πάντοτε και χωρίς καμία εξαίρεση με τη σχολική αποτελεσματικότητα· στην έρευνα των Gill et. al (2004), για παράδειγμα, τέτοιες απόψεις δεν επηρέασαν την επίδοση των μαθητών. Το θέμα λοιπόν της σχολικής αυτονομίας δεν πρέπει να μελετηθεί επιφανειακά μέσα από τις απόψεις των διευθυντών, αλλά μέσα από παράγοντες που όντως επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Τέτοιοι παράγοντες είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους, καθώς και η σχέση των δύο αυτών παραγόντων με τη σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών

Εισαγωγικά

Το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών ή των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι επηρεάζει την εκπαίδευση -μέσω της σχέσης του με τη σχολική

αποτελεσματικότητα- αλλά και στο ότι επηρεάζει την κοινωνία ολόκληρη. Σύμφωνα με τον Lawler (1973) τα όσα συμβαίνουν στην επαγγελματική ζωή των ανθρώπων έχουν επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής τους αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία, γι' αυτό και όλα τα θέματα που αφορούν στην επαγγελματική ζωή πρέπει να ερευνώνται, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του κοινωνικού συνόλου.

Οι περισσότερες έρευνες που επίκεντρο έχουν τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων, υποστηρίζουν τη συσχέτιση της ικανοποίησης με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Harrison κ.ά., 2006). Η πιο συνήθης εξήγηση για τη συγκεκριμένη σχέση, είναι αυτή που αναφέρει και ο Champers (1999), δηλαδή ότι οι εργαζόμενοι που δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους, αποδίδουν καλύτερα. Υπάρχουν όμως και ερευνητές που φαίνεται να αμφισβητούν την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποδοτικότητας του ατόμου (βλέπε Riketta, 2008). Αντίθετες απόψεις υπάρχουν και όσον αφορά στην επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών ενός σχολείου, με τη διατριβή της Γεωργίου (2010) να επικεντρώνεται στην επίδοση των μαθητών της Β' Λυκείου της Κύπρου στο μάθημα των Ελληνικών, η οποία δε φαίνεται να επηρεάζεται από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και από τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. Η ύπαρξη αντικρουόμενων ευρημάτων γύρω από τη συγκεκριμένη σχέση οδήγησαν σε περαιτέρω εμβάθυνση και μελέτη του θέματος. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών υποστηρίζει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ικανοποίησης και αποδοτικότητας του ατόμου, είναι όμως σημαντικό να αναφέρονται πάντα και οι αντίθετες απόψεις, ούτως ώστε να λαμβάνεται μία πληρέστερη εικόνα επί του θέματος. Στα πλαίσια της μελέτης αυτής, ιδιαίτερα βοηθητική ήταν η έρευνα των Judge κ.ά. (2001) οι οποίοι μελετώντας την υφιστάμενη βιβλιογραφία γύρω από τη σχέση ικανοποίησης και αποδοτικότητας, κατέληξαν σε επτά μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση αυτή. Μετά από επανέλεγχο των επτά μοντέλων ως προς τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών (ικανοποίησης και αποδοτικότητας) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το μόνο μοντέλο που μπορεί να απορριφθεί, αφορά στην ανυπαρξία σχέσης ικανοποίησης και αποδοτικότητας. Όλα τα άλλα μοντέλα δεν μπορούν να απορριφθούν και το πιθανότερο είναι ότι αυτά συνυπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση της ικανοποίησης και της αποδοτικότητας του εργαζομένου, φαίνεται να μπορεί να περιγραφεί καλύτερα μέσα από ένα συνδυασμό των υπόλοιπων έξι

μοντέλων. Ο συνδυασμός αυτός απαιτεί την ύπαρξη μίας αμφίδρομης κι όχι απαραίτητα αιτιακής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, όπου παρεμβαίνουν (άλλοτε καταλυτικά/άμεσα κι άλλοτε συμπληρωματικά/έμμεσα) μερικοί παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις συμπεριφορικές προθέσεις του εργαζομένου, τη διάθεσή του, την προσωπικότητα, την αυτονομία, τα χαρακτηριστικά της εργασίας, την ανάγκη για επιτυχία και άλλα θέματα που έχουν να κάνουν με το ίδιο το άτομο ή την εργασία του. Με βάση τα πιο πάνω λοιπόν, ακολουθείται στην παρούσα διατριβή η θέση που συναντάται κατά πλειοψηφία στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, ότι όντως οι δύο μεταβλητές σχετίζονται. Λαμβάνεται όμως υπόψη η πολυπλοκότητα της σχέσης αυτής (η οποία επιβεβαιώνεται και με την ύπαρξη αντικρουόμενων ευρημάτων και απόψεων), καθώς και οι παράγοντες που παρεμβαίνουν, ούτως ώστε να γίνει ο αποτελεσματικότερος δυνατός μεθοδολογικός σχεδιασμός.

Μπορεί η επαγγελματική ικανοποίηση και οι παράγοντες που την επηρεάζουν να έχουν μελετηθεί αρκετά σε διάφορα επαγγέλματα, αλλά τα δεδομένα τέτοιων ερευνών δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα γιατί οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό είναι ιδιαίτερες (Mercer, 2010). Για το λόγο αυτό το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να μελετηθεί συγκεκριμένα για την εκπαίδευση και όχι γενικά για όλα τα επαγγέλματα. Ο λόγος όμως για τον οποίο πρέπει να μελετηθεί το συγκεκριμένο θέμα καθώς και η σημαντικότητά του, εξηγούνται στη συνέχεια.

Γιατί το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σημαντικό;

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού υπάρχει σε όλα τα επαγγέλματα μεταξύ των οποίων και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Scheerens, 2000). Η σύνδεση αυτή δείχνει και τη μεγάλη σημαντικότητα του θέματος καθώς και το λόγο για τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (δασκάλων και διευθυντών) πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την εφαρμογή οποιουδήποτε μοντέλου σχολικής αποτελεσματικότητας ώστε να επέλθει επιτυχής αλλαγή (Faerman & Quinn, 1985).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συζητηθεί πάρα πολύ τις τελευταίες δεκαετίες με το θέμα όμως να εστιάζεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς. Είναι πολύ λιγότερες οι γνώσεις που έχουμε για τη θέση των

διευθυντών και τη δική τους επαγγελματική ικανοποίηση. Στην περίπτωση των διευθυντών, το θέμα έχει προσεγγιστεί κυρίως μέσα από τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε διοικητικές θέσεις, το φόρτο εργασίας τους και άλλα. Ένας από τους λόγους που έχει δοθεί έμφαση στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι και η επίδραση της έλλειψης ικανοποίησης στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να αφήσει το επάγγελμα (Tye & O'Brien, 2002).

Σε αρκετές χώρες όπως Ηνωμένο Βασίλειο και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, υπάρχει μεγάλη ανησυχία αφού οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της εργασίας τους, εγκαταλείπουν το επάγγελμα και οι ανάγκες για κάλυψη των θέσεων έχουν αυξηθεί σημαντικά (Marlow et. al., 1997). Η έλλειψη ικανοποίησης οδηγεί στο εργασιακό άγχος και αυτό με τη σειρά του μπορεί εξουθενώσει επαγγελματικά τα άτομα (στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «burnout») (Pearson & Moomaw, 2005). Ίσως να μην έχει μελετηθεί εκτενώς η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην Κύπρο αφού οι προαγωγές για μια τέτοια θέση έρχονται προς το τέλος της καριέρας του ατόμου και εάν ένα άτομο αποχωρήσει, εύκολα μπορεί να τον αντικαταστήσουν με ένα άλλο εκπαιδευτικό. Η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από πλευράς των διευθυντών, λίγα μόλις χρόνια πριν τη συνταξιοδότηση δεν ήταν συχνό φαινόμενο. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να ισχύει για πάντα, ιδιαίτερα μετά τις συνεχείς αλλαγές στο έτος αφυπηρέτησης από εξηκοστό σε εξηκοστό τρίτο ή εξηκοστό πέμπτο, αλλά και τις μειώσεις στους μισθούς και στο χρηματικό βοήθημα εφάπαξ, λόγω οικονομικής κρίσης.

Είτε υπάρχει εγκατάλειψη του επαγγέλματος είτε όχι, λόγω της συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου με την αποτελεσματικότητα της εργασίας του, το θέμα γίνεται ούτως ή αλλιώς πολύ σημαντικό και η έρευνα γύρω από αυτό απαραίτητη. Εξάλλου, όσον αφορά στους ίδιους τους διευθυντές, το έργο τους είναι πολύπλοκο και εμπλέκει πολλά και διαφορετικά καθήκοντα με αποτέλεσμα να ασκεί πολύ συχνά πίεση στα άτομα που έχουν το ρόλο αυτό (Chaplain, 2001· Gunter et. al. 2004· Jones, 1999· Southworth, 1995), επηρεάζοντας έτσι την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μάλιστα η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και τα υψηλά επίπεδα άγχους που συχνά τους ταλαιπωρούν, φαίνεται να αφορούν περισσότερο στους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης –στους οποίους επικεντρώνεται και η παρούσα έρευνα- σε σχέση με τους διευθυντές που εργάζονται

σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, με κυριότερους λόγους το φόρτο εργασίας και τις σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου (Cooper & Kelly, 1995).

Η επαγγελματική ικανοποίηση λοιπόν, όπως παρουσιάζεται και αναλύεται στη συνέχεια του κεφαλαίου δεν αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους διευθυντές. Προτού εξηγηθεί η σχέση που έχει η σχολική αυτονομία με την επαγγελματική ικανοποίηση, θα ήταν βοηθητικό για σκοπούς καλύτερης κατανόησης της σύνδεσης αυτής να συζητηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού ή διευθυντή.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες μελέτης και προσέγγισης του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης, με πιο γνωστή τη *θεωρία των δύο παραγόντων* του Herzberg. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, η ικανοποίηση επηρεάζεται από τους παράγοντες υποκίνησης (motivators- έχουν να κάνουν με την εργασία αυτή καθαυτή), ενώ το άλλο είδος παραγόντων, οι παράγοντες υγιεινής (hygienes- έχουν να κάνουν με τις συνθήκες που πλαισιώνουν την εργασία και τη ζωή του ατόμου, όπως ο μισθός, η προσωπική ζωή του ατόμου κ.ά.) επηρεάζουν ένα αντίθετο αίσθημα, αυτό της δυσαρέσκειας. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη θεωρία δεν είναι ολοκληρωμένη και πρέπει να λαμβάνει υπόψη και άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τις στάσεις και τις αξίες του (Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008). Με βάση το ίδιο σκεπτικό, οι Dinham και Scott (1998) εισηγούνται τη συμπλήρωση της θεωρίας του Herzberg με μία ακόμη κατηγορία παραγόντων που σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα, την ηγεσία, την υποδομή κλπ.

Οι πιο πάνω θεωρίες εντάσσονται στις *θεωρίες περιεχομένου* με βάση το διαχωρισμό των Thompson, McNamara και Hoyle (1997). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι θεωρίες περιεχομένου προσεγγίζουν την έννοια της ικανοποίησης μέσα από τη σχέση της με τις επιδιωκόμενες ανάγκες και αξίες. Άλλη μία κατηγορία θεωριών είναι οι *θεωρίες της διαφοράς* οι οποίες προσεγγίζουν την ικανοποίηση μέσα από τη σχέση των διαφόρων μεταβλητών (όπως οι αξίες και οι ανάγκες) που την προκαλούν. Η τελευταία κατηγορία αφορά στα *περιπτωσιακά μοντέλα*, τα οποία

επικεντρώνονται στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες μεταβλητές συνδυάζονται μεταξύ τους και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Κοινό σημείο σε όλες τις προαναφερόμενες θεωρίες γύρω από την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι η επικέντρωση στους παράγοντες που την επηρεάζουν και η μελέτη των σχέσεων που διαμορφώνονται. Στην υποενοότητα αυτή λοιπόν, συζητούνται όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία, με ιδιαίτερη έμφαση στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση δασκάλων και διευθυντών μπορεί να αφορά στο κλίμα του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, στην αξιολόγηση του έργου τους, στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (Scheerens, 2000). Το θέμα της ικανοποίησης προσεγγίζεται συνήθως μέσα από τις ίδιες τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις ανησυχίες των ατόμων, αφού για παράδειγμα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κύρος του επαγγέλματός τους, την αυτονομία που έχουν στη δουλειά τους, την αυτοεκτίμησή τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη επηρεάζουν το αίσθημα ικανοποίησης που έχουν (Bogler, 2001). Καταρχήν, πολλοί διευθυντές αναφέρουν ότι ένα από τα σημαντικότερα επαγγελματικά θέματα που τους απασχολούν είναι η *διαχείριση του χρόνου* και του *φόρτου εργασίας* ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις υποχρεώσεις και τις προκλήσεις της εργασίας τους (Kochan et al., 2000). Η διαχείριση του χρόνου έχει να κάνει με το ότι πολλές φορές το έργο των διευθυντών δεν περιορίζεται μόνο στις ώρες λειτουργίας του σχολείου αλλά απαιτεί περισσότερο χρόνο, επηρεάζοντας και την προσωπική ζωή του ατόμου.

Για το θέμα προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, ο Burke (2002) θεωρεί ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες εργαζομένων: όσοι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους από ότι στην προσωπική τους ζωή και όσοι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στην οικογένειά τους και την προσωπική τους ζωή σε σχέση με το επάγγελμά τους. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν εργαζόμενοι που να είναι εξίσου αφοσιωμένοι και στους δύο τομείς, χωρίς να σημαίνει ότι δεν μπορεί η άποψη αυτή να αμφισβητηθεί. Οι διευθυντές σχολείων, όπως έχει φανεί μέσα από πολλές έρευνες, νιώθουν ότι πολλές φορές η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά την οικογενειακή τους ζωή και δυσκολεύονται να κρατήσουν μία *ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής τους ζωής*, με τις ανησυχίες τους αυτές να επηρεάζουν και το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν (Burke, 2002·

Copland, 2001· Gerson & Jacobs, 2001· Kelly, 1997· Vadella & Willower, 1990). Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ή βοηθοί διευθυντές, παρόλο που μπορεί να έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση, δίπλωμα ή και πτυχίο δεν υποβάλλουν καν αίτηση για τη θέση του διευθυντή (Duke, 1998· Eckman, 2004· McAdams, 1998). Αυτό φυσικά δεν αφορούσε μέχρι πρόσφατα στην περίπτωση της Κύπρου, κάτι που όπως έχει εξηγηθεί, μπορεί να αλλάξει.

Σύμφωνα με τους Winter και Morgenthal (2002) οι κυριότερες αρνητικές πτυχές του επαγγέλματος, όπως δηλώνονται από τους ίδιους τους διευθυντές είναι η φύση του επαγγέλματος που συνεχώς γίνεται όλο και πιο *πολύπλοκη*, το *ωράριο* εργασίας αφού συχνά καλούνται να παρευρίσκονται και να επιτηρούν απογευματινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, οι *αυξημένες προσδοκίες και απαιτήσεις* των ανωτέρων, η *γραφειοκρατία* και οι ώρες που αφιερώνουν στη συμπλήρωση εγγράφων προς τους ανώτερους. Όσον αφορά στους παράγοντες που ενισχύουν την ικανοποίηση των ατόμων για το επάγγελμά τους, στην έρευνα του Charlain (2001), οι διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης ανέφεραν την ίδια την απόδοσή τους στην εργασία τους και τις προκλήσεις της δουλειάς. Ανέφεραν επίσης τις *εγκαταστάσεις* και τους *υλικούς πόρους* του σχολείου ως σημαντικά σημεία για την αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ακόμα σημείωσαν ότι συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων (όπως οι γονείς που διαφωνούν με την πορεία που ακολουθεί το σχολείο, οι μαθητές που προκαλούν προβλήματα και εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου καθώς και τα στελέχη από το Υπουργείο που με τις απαιτήσεις τους μειώνουν την αυτονομία του σχολείου και των εργαζομένων) μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης και να αυξήσουν το εργασιακό άγχος. Όσον αφορά στην *οικονομική διαχείριση*, οι διευθυντές ανέφεραν ότι άγχος και μειωμένη ικανοποίηση προκαλείτο όταν δεν είχαν επαρκή πληροφόρηση για το θέμα. Όταν κατάφεραν να τα φέρουν εις πέρας, παρ' όλες τις πιθανές μειώσεις των χρηματικών πόρων, τότε το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν πιο έντονο.

Μία από τις μεγαλύτερες πηγές ικανοποίησης για τους διευθυντές της έρευνας ήταν η διαχείριση των θεμάτων που αφορούσαν στο *αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*, ιδιαίτερα όταν είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με νεαρούς συναδέλφους και να τροποποιήσουν το αναλυτικό ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι διευθυντές σημείωσαν ότι οι υπόλοιποι

εμπλεκόμενοι, όπως γονείς και στελέχη του υπουργείου, συνεργάζονταν με μεγάλη ευχαρίστηση. Άγχος δημιουργείτο κάποτε λόγω των *συχνών αλλαγών του αναλυτικού προγράμματος* από το υπουργείο και το άγχος αυτό ενισχυόταν όταν δεν υπήρχαν οι αντίστοιχοι πόροι (χρηματικοί και μη) και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές. Οι διευθυντές φάνηκαν να αντιμετωπίζουν θετικά τις *εκπαιδευτικές αλλαγές* και μάλιστα η θετική επίδραση της αλλαγής στην εκπαίδευση των μαθητών αποτελούσε πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης για τους ίδιους. Οι διευθυντές της ίδιας έρευνας ανέφεραν ότι η *συνεργασία* μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, η δυνατότητα που είχαν για να στηρίξουν και να ενδυναμώσουν τους συναδέλφους τους αλλά και η επικοινωνία με άλλους διευθυντές σχολείων ενίσχυαν σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Chaplain, 2001).

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και σε παλαιότερη έρευνα του Hill (1994) όπου οι διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης κατέδειξαν ως κυριότερες πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης τις *σχέσεις* με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους κυβερνώντες καθώς και τις *ευκαιρίες για ανάπτυξη των δικών τους νέων ιδεών* πράγμα που έχει να κάνει με την αυτονομία που έχουν στο επάγγελμα. Αντίθετα τα στοιχεία του επαγγέλματος που μείωναν την ικανοποίησή τους ήταν η γραφειοκρατία, ο φόρτος εργασίας και το άγχος.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση συζητείται στην έρευνα του Mercer (1996) όπου οι διευθυντές με λίγη εμπειρία στη διευθυντική θέση είχαν μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση σχετικά με συγκεκριμένους παράγοντες και έντονη έλλειψη ικανοποίησης σχετικά με άλλους παράγοντες. Τα αισθήματα ικανοποίησης και έλλειψης ικανοποίησης μετριάζονταν για τους διευθυντές που είχαν από πέντε έως δέκα χρόνια εμπειρίας, ενώ γίνονταν και πάλι έντονα στην περίπτωση που είχαν εμπειρία μεγαλύτερη των δέκα ετών. Εάν ο λόγος για τον οποίο το αίσθημα έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης γίνεται εντονότερο στην τελευταία ομάδα διευθυντών που έχουν πάνω από δέκα χρόνια εμπειρίας είναι η ηλικία, τότε το εύρημα αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την περίπτωση της Κύπρου, όπου οι περισσότεροι διευθυντές αναλαμβάνουν τη θέση αυτή σε αρκετά μεγάλη ηλικία. Εντούτοις στην έρευνα του Spradling (1989) οι διευθυντές που είχαν περισσότερη εμπειρία ήταν λιγότερο ανήσυχοι και προβληματισμένοι για θέματα μαθητών, εργασίας των εκπαιδευτικών και πιέσεων

από την κοινότητα. Τα αντικρουόμενα ευρήματα που αφορούν στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης με τα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη στο θέμα αυτό.

Ο Mercer (1996) στην έρευνά του αναφέρει πως ο λόγος που υπάρχει μεγαλύτερη έλλειψη ικανοποίησης στους διευθυντές με εμπειρία άνω των δέκα ετών είναι πολύ δύσκολο να εξακριβωθεί και να εξηγηθεί. Στην ομάδα αυτή των διευθυντών με τη μακρόχρονη εμπειρία δε φάνηκε να είναι εντονότερη μόνο η έλλειψη ικανοποίησης σε συγκεκριμένα θέματα αλλά και η ικανοποίηση που είχαν σε άλλα θέματα. Ο ερευνητής αποδίδει το φαινόμενο αυτό στις μακροχρόνιες σχέσεις που αναπτύσσει ο έμπειρος διευθυντής με τα άτομα του Υπουργείου και της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής, γεγονός που έχει ως συνέπεια τη μείωση της ανησυχίας για τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Μία άλλη πηγή ικανοποίησης για τους διευθυντές της ομάδας αυτής ήταν το να βλέπουν με το πέρασμα του χρόνου τους κόπους τους να επιβραβεύονται με την προοδευτική πορεία του σχολείου τους. Οι διευθυντές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να αντλήσουν ικανοποίηση βλέποντας την πρόοδο του σχολείου τους με το πέρασμα του χρόνου, καθότι το χρονικό διάστημα που παραμένουν σε ένα σχολείο δεν είναι μεγάλο. Σίγουρα χρειάζεται χρόνος για να επέλθει η αλλαγή σε ένα σχολείο και όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διευθυντές που μπορεί να κοπίασαν για τη βελτίωση αυτή, δεν είναι πάντα εκεί για να νιώσουν την ικανοποίηση.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των διευθυντών σχετίζονται συχνά, όπως έχει φανεί και πιο πάνω, με το αν έχουν αυτονομία στα συγκεκριμένα θέματα -ή αντίθετα οι σχετικές αποφάσεις επιβάλλονται σε αυτούς-. Η σχέση αυτή αναπτύσσεται περισσότερο στη συνέχεια.

Επαγγελματική ικανοποίηση και σχολική αυτονομία

Οι έρευνες που μελέτησαν τη σχέση αυτονομίας, επαγγελματικής ικανοποίησης και άγχους εστίαστηκαν κυρίως στους δασκάλους και όχι στους διευθυντές. Όσον αφορά στους δασκάλους, η περισσότερη αυτονομία οδηγούσε σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο άγχος (Pearson & Moomaw, 2005· Perie & Baker, 1997). Σχετικά με την αυτονομία των δασκάλων σε θέματα

αναλυτικού προγράμματος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος αλλά δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Pearson & Moomaw, 2005). Έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία έχουν δείξει ότι η ύπαρξη αυτονομίας ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου, όταν αυτός έχει τύχει καλής εκπαίδευσης (Richer et. al., 2002· Ross & Reskin, 1992). Όλα τα θέματα λοιπόν είναι αλληλένδετα. Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε την ενίσχυση αυτονομίας εκπαιδευτικού και διευθυντή εάν δεν συνδυαστεί με την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση, ώστε να εξασφαλίζεται η ετοιμότητα των ατόμων να αναλάβουν νέα καθήκοντα και να εργαστούν αποτελεσματικά.

Η αυτονομία των δασκάλων σε θέματα αναλυτικού προγράμματος, στην οποία έγινε αναφορά πιο πάνω, σχετίζεται όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, με την αφοσίωσή τους στην εργασία τους και ως αποτέλεσμα με την πορεία που θα ακολουθήσουν στο ίδιο τους το επάγγελμα (Ingersoll, 1997· Khmelkon, 2000· Pearson & Moomaw, 2005). Η αυτονομία στα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό θέμα για την παρούσα έρευνα και είναι ευνόητο πως εάν δεν υπάρξει αυτή η αυτονομία σε επίπεδο σχολείου, τότε σίγουρα δεν μπορεί να υπάρξει σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Γι αυτό και στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται συχνότερα λόγος για αυτονομία σχολείου και διευθυντή κι όχι τόσο για αυτονομία εκπαιδευτικού. Στην Κύπρο, το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων έχει συζητηθεί αρκετά και οι τελευταίες αλλαγές στο ζήτημα αυτό, προσπάθησαν να δώσουν κάποια ελευθερία-αυτονομία στο δάσκαλο στην επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (βλέπε υποενότητα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης).

Οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν ικανοποίηση στους διευθυντές (ή να την περιορίσουν) δεν αφορούν μόνο στα ίδια τα άτομα και στο τι αισθάνονται, αλλά και στο τί γίνεται έξω από αυτά. Μερικοί ερευνητές διαχωρίζουν τους παράγοντες αυτούς σε εσωτερικούς (π.χ. τα καθήκοντα του διευθυντή στο σχολείο) και εξωτερικούς (π.χ. αρμοδιότητες της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής) (Farrugia, 1986· Smilansky, 1984). Ο διαχωρισμός σε παράγοντες που υπόκεινται στον έλεγχο του διευθυντή και σε παράγοντες που δεν αφορούν στις αρμοδιότητές τους, είναι πολύ σημαντικός και σχετίζεται άμεσα με το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Από το διαχωρισμό αυτό δημιουργείται και το ερώτημα εάν τα δεδομένα θα ήταν διαφορετικά στην περίπτωση που η εργασία του διευθυντή και οι αρμοδιότητές του δεν περιορίζονταν μόνο σε θέματα διοίκησης προσωπικού και οργάνωσης της

καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, αλλά και σε θέματα αναλυτικού προγράμματος, συνεργασίας με την κοινότητα και τους γονείς, οικονομικής διαχείρισης, σχολικού οράματος κλπ. Οι διευθυντές θα είχαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση εάν είχαν μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία στις επιλογές και στην ανάπτυξη του σχολικού οράματος; Έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές νιώθουν άγχος και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση με τις συνεχείς αλλαγές εκπαιδευτικού οράματος και στόχων που καθορίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές και γενικότερα με όλα τα θέματα στα οποία δεν έχουν αυτονομία για να κινηθούν όπως πιστεύουν, αλλά αντιθέτως πρέπει να ακολουθήσουν μία πορεία την οποία οι ίδιοι μπορεί και να μην κρίνουν ως κατάλληλη για το σχολείο τους (Farkas, 1984· Jones, 1987· Mercer, 1993).

Δύο δεκαετίες μετά τις προαναφερθείσες έρευνες, τα πράγματα δε φαίνεται να έχουν αλλάξει στην Κύπρο αφού όπως έχει προαναφερθεί, η σχολική αυτονομία ήταν και είναι ανύπαρκτη. Σε πολλές μελέτες με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος στο χώρο της εκπαίδευσης, προκύπτει η ανάγκη για σχολική αυτονομία μέσα από τα αποτελέσματα των ίδιων των ερευνών (Brunetti, 2001· Kim & Loadman, 1994· Klecker & Loadman, 1996·). Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης - εργασιακού άγχους. Η σχέση αυτή δεν έχει μελετηθεί, ιδιαίτερα όσον αφορά στην Κύπρο.

Αναπόφευκτα κατά τη συζήτηση του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει γίνει αναφορά και στο εργασιακό άγχος, αφού τα δύο αυτά θέματα σχετίζονται. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν μέσα από τις έρευνές τους την ύπαρξη μίας αρνητικής συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και άγχους. Όσο πιο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί με τη δουλειά τους, τόσο λιγότερο άγχος δήλωναν ότι είχαν (Borg et. al., 1991· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Litt & Turd, 1985· Otto, 1982). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν σχέση και με την προσήλωση και δέσμευση του ατόμου στο επάγγελμά του. Συγκεκριμένα το μειωμένο εργασιακό άγχος και η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση ενισχύουν την αφοσίωση του ατόμου στη δουλειά του, πράγμα που με τη σειρά του επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας του ατόμου (Borg et. al., 1991). Περισσότερα για το θέμα του εργασιακού άγχους παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Εργασιακό άγχος

Ορισμός και σημαντικότητα του θέματος

Η σύνδεση του εργασιακού άγχους με την απόδοση και αποτελεσματικότητα του εργαζομένου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί με βάση την κοινή λογική ως ευνόητη. Παρόλα αυτά η έρευνα γύρω από το θέμα και ιδιαίτερα όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ξεκίνησε μόλις πριν μερικές δεκαετίες, σε αντίθεση με άλλα επαγγελματικά θέματα που συζητούνταν πολλά χρόνια πριν. Η μελέτη του εργασιακού άγχους ξεκίνησε από επαγγέλματα που είχαν την ευθύνη της ανθρώπινης ζωής όπως γιατρούς, νοσοκόμους, ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας, αστυνομικούς κλπ (βλέπε Cooper et. al., 1982· Crump, Cooper & Maxwell, 1981). Σύμφωνα όμως με τους Cooper και Kelly (1993), εκτός από την ευθύνη της ανθρώπινης ζωής, άγχος στην εργασία μπορεί να προκαλείται και από τη συνεχή αλλαγή και τη μεταβλητή φύση της δουλειάς. Η συνεχής αλλαγή και η μεταβλητή φύση της εργασίας χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού περίπου κάθε πενταετία καλείται να αλλάξει σχολείο, κάθε έτος αποκτά καινούριους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί νόμοι και κανονισμοί αλλάζουν και οι συνάδελφοι, διευθυντές και γονείς δεν είναι οι ίδιοι κάθε χρόνο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει να κάνει επί καθημερινής βάσης με άλλους ανθρώπους, μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διευθυντές, επιθεωρητές κλπ. Το γεγονός αυτό αλλά και η ύπαρξη ευθύνης για άλλα άτομα ως χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος μπορούν να αυξήσουν το εργασιακό άγχος (Cherniss, 1980). Τί είναι όμως το εργασιακό άγχος, τί το προκαλεί και γιατί αυτό το θέμα είναι σημαντικό είναι μερικά από τα ζητήματα που εξηγούνται στη συνέχεια.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται να υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις ως προς την έννοια του εργασιακού άγχους. Η πρώτη αναφέρεται στο εργασιακό άγχος ως ένα παράγοντα που επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον, ως περιβαλλοντική αιτία για κακή υγεία. Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στο άγχος ως η αντίδραση του οργανισμού σε κακές συνθήκες εργασίας και το μελετά μέσα από τις αρνητικές επιδράσεις που ασκούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες στον οργανισμό. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση, που φαίνεται να είναι και η πιο ισορροπημένη, αναφέρεται στο άγχος ως η αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και

από το περιβάλλον του (Cartwright & Cooper, 1997· Cox et al., 2000· Kendall et al., 2000· Ross & Altmaier, 1994).

Σύμφωνα λοιπόν με την τρίτη προσέγγιση, αν ένα άτομο βιώνει ή όχι άγχος, εξαρτάται τόσο από το περιβάλλον του, όσο και από το ίδιο το άτομο (Lazarus, 1966), γι' αυτό και οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι μία αγχωτική κατάσταση δεν προκαλεί σε όλους πάντοτε το ίδιο άγχος. Για παράδειγμα ο Chaplain (2001) αναφέρει ότι οι πόροι (προσωπικοί, διαπροσωπικοί, οργανωτικοί) που αντιλαμβάνεται ότι έχει στη διάθεσή του ένα άτομο, σχετίζονται με το αίσθημα ετοιμότητας του ατόμου, δηλαδή με το αν νιώθει προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει μία κατάσταση. Το αίσθημα αυτό με τη σειρά του αυξάνει ή μειώνει το άγχος που βιώνει το άτομο. Άλλος παράγοντας που αφορά στο ίδιο το άτομο και σχετίζεται με το επαγγελματικό άγχος είναι η αίσθηση του ατόμου ότι η ζωή του είναι υπό έλεγχο (Hurrell & Murphy, 1991).

Μπορεί λοιπόν οι *περιβαλλοντικοί παράγοντες* να είναι κοινοί για κάποια άτομα (για παράδειγμα ένα κοινό πρόβλημα υγείας) αλλά το άγχος που βιώνουν να είναι διαφορετικό λόγω των διαφόρων *προσωπικών χαρακτηριστικών* του καθενός. Ταυτόχρονα λοιπόν με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, μπορεί να συνυπάρχουν ή όχι και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά που να ενισχύουν ή να μειώνουν το άγχος που θα βιώσει τελικά το άτομο. Είναι δύσκολο να αποδειχθεί ότι ένα συγκεκριμένο γεγονός αποτελεί τη μοναδική αιτία για αύξηση ή μείωση του άγχους, αφού δεν μπορούν την ίδια στιγμή όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες, που πιθανόν να επηρεάζουν το αποτέλεσμα, να κρατηθούν σταθεροί. Το άγχος είναι μια δύσκολη έννοια ως προς τον τρόπο μελέτης της, τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και μεθοδολογίας, αφού χρησιμοποιείται και προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο για κάθε θεματική περιοχή έρευνας και η έννοια του άγχους αφορά σε πάρα πολλούς θεματικούς τομείς (Chaplain, 2001). Η εννοιολογική λοιπόν προσέγγιση του όρου στις διάφορες έρευνες αλλά και η μέτρηση του ως μεταβλητή είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση (Kaplan, 1990· Kyriacou, 1998).

Όταν αναφερόμαστε στην έννοια του άγχους συνήθως έχουμε στο μυαλό μας ένα αρνητικό συναίσθημα. Υπάρχει όμως και το εποικοδομητικό άγχος που κινητοποιεί το άτομο και το κρατά σε εγρήγορση (Seyle, 1974). Άρα δεν αφορά ένα ερευνητή μόνο το αν υπάρχει ή όχι άγχος, αλλά και ο βαθμός στον οποίο το άτομο βιώνει το συναίσθημα αυτό, θεωρώντας ότι ένας πολύ ψηλός βαθμός εργασιακού άγχους δεν μπορεί να είναι εποικοδομητικός. Η ανυπαρξία ενός κοινού ορισμού του

επαγγελματικού άγχους από τους διάφορους ερευνητές και η ύπαρξη πολλών ερμηνειών για τον όρο αυτό, όπου κάθε ερμηνεία μπορεί να προσθέσει και μία νέα πληροφορία, αναφέρονται και στη μελέτη του Τσιάκκιρου (2012). Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία από τις ελάχιστες έρευνες που επικεντρώνονται στο επαγγελματικό άγχος των διευθυντών, ιδιαίτερα όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου. Στην έρευνα αυτή το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θεωρείται «ένα σύνολο από δυσάρεστες αντιδράσεις που προκαλούνται όταν οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες αντιμετώπισης που έχει το άτομο, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται» (Τσιάκκιρος, 2012:26).

Με βάση λοιπόν τα όσα έχουν λεχθεί για το εργασιακό άγχος, η έννοια αυτή ορίζεται για τη συγκεκριμένη έρευνα ως το συναίσθημα που βιώνει ένα άτομο στα πλαίσια της εργασίας του -ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων-, το οποίο και χαρακτηρίζεται ως αρνητικό όταν βιώνεται σε υψηλό βαθμό. Το άγχος μελετάται στην έρευνα αυτή μέσα από τη σχέση του με την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία του και κατά συνέπεια, αφού αναφερόμαστε στον τομέα της εκπαίδευσης, με τη σχολική αποτελεσματικότητα γενικότερα. Είναι γενικά αποδεκτό πως η αποτελεσματικότητα του ατόμου σχετίζεται με το άγχος που βιώνει (Jex & Gudanowski, 1992).

Επίσης, όπως έχει αναφερθεί στην υποενότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης που προηγήθηκε, φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης (Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chaplain, 2001· Kelly, 1988· Kyriacou & Sutcliffe, 1979) γεγονός που δείχνει και πάλι, έστω και έμμεσα, πως το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του ατόμου και κατά συνέπεια του οργανισμού γενικότερα. Εάν δηλαδή ένα άτομο έχει αυξημένο εργασιακό άγχος, η επαγγελματική του ικανοποίηση μειώνεται και κατά συνέπεια μειώνεται και η αποτελεσματικότητά του. Είτε άμεση είτε έμμεση, η σχέση του άγχους με την αποτελεσματικότητα του ατόμου είναι υπαρκτή, γι' αυτό και ο παράγοντας του εργασιακού άγχους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν διερευνάται η σχολική αποτελεσματικότητα.

Ξεκινώντας λοιπόν αντίστροφα, μέσα από τη μελέτη των συνεπειών και των επιπτώσεων του εργασιακού άγχους μπορεί να φανεί η σημαντικότητα της αντιμετώπισης του αυξημένου εργασιακού άγχους αλλά και του ελέγχου των συνθηκών που πιθανόν να το προκαλούν. Το αυξημένο εργασιακό άγχος δεν

δημιουργεί μόνο μία αρνητική ψυχολογική κατάσταση αλλά αποτελεί και παράγοντα κινδύνου για την ίδια την υγεία του ατόμου, αφού μπορεί να προκαλέσει διάφορες παθήσεις και ασθένειες όπως έλκος, πονοκεφάλους, δυσπεψία, στομαχικές διαταραχές, ψηλή αρτηριακή πίεση κλπ (Troman & Woods, 2001). Ενισχύει επίσης το αίσθημα ανησυχίας, τη νευρικότητα, εμποδίζει τη συγκέντρωση και τη δημιουργικότητα, περιορίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου (Brock & Crady, 2000).

Έχει φανεί λοιπόν ότι οι συνέπειες ύπαρξης αυξημένου εργασιακού άγχους μπορεί να είναι καταστροφικές, γι' αυτό και δεν έχει κανένα νόημα η προώθηση μέτρων (όπως αυτών της σχολικής αυτονομίας) εάν δε ληφθεί πρώτα υπόψη ο παράγοντας αυτός. Από τη στιγμή που, όπως φαίνεται στην έρευνα του Τσιάκκιρου (2012), ο βαθμός άγχους των διευθυντών της Κύπρου βρίσκεται στα πλαίσια του δημιουργικού άγχους, είναι ακόμα πιο σημαντικό το θέμα να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιασδήποτε μεταρρύθμισης, ώστε ο βαθμός άγχους να παραμείνει μειωμένος. Μία εκπαιδευτική αλλαγή δεν έχει αξία εάν φέρνει κάποια θετικά στοιχεία και ταυτόχρονα δημιουργεί κάποια αρνητικά, όπως θα ήταν η μεγάλη αύξηση του εργασιακού άγχους των διευθυντών. Αξίζει λοιπόν να μελετηθεί εκτενέστερα το εργασιακό άγχος και στα πλαίσια της μελέτης αυτής, συζητούνται πιο κάτω οι συνθήκες που φαίνεται να το ενισχύουν.

Παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος

Οι πιο βασικοί παράγοντες που φαίνεται να προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, το χαμηλό επίπεδο των μαθητών, η κακή συμπεριφορά των μαθητών και η προσπάθεια για διατήρηση της πειθαρχίας, ο περιορισμένος χρόνος σε σχέση με τις πολλές υποχρεώσεις της δουλειάς, η μεταβλητή φύση της εργασίας με τις συνεχείς αλλαγές καθώς και η αξιολόγηση από τους επιθεωρητές (Borg et. al., 1991· Cherniss, 1980· Kinmann & Jones, 2005· Kyriacou, 1998· 2000· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές έχουν μερικές διαφορές από αυτούς που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, λόγω των διαφορετικών καθηκόντων τους και της διαφορετικής κατανομής του χρόνου κατά την εργασία τους (οι εκπαιδευτικοί

περνούν τις περισσότερες ώρες με τους μαθητές, ενώ οι διευθυντές περνούν τις λιγότερες ώρες μαζί τους, από το συνολικό χρόνο εργασίας τους).

Σύμφωνα με τους Cooper και Kelly (1993), οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές είναι η πίεση λόγω περιορισμένου χρόνου και μεγάλου φόρτου εργασίας και η δυσκολία εύρεσης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Ακολουθεί η διαχείριση των σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου. Οι ίδιοι ερευνητές εισηγούνται την ύπαρξη κατάλληλης επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης του χρόνου και διαπροσωπικών σχέσεων. Άλλο ένα σημείο στο οποίο τονίζεται και πάλι η σημαντικότητα της σωστής επιμόρφωσης των διευθυντών, η οποία στην παρούσα φάση φαίνεται να είναι ελλιπής όσον αφορά στο χώρο της Κύπρου.

Αξίζει να αναφερθεί εδώ πως στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης) σημειώνεται ότι η επιμόρφωση των διευθυντών γίνεται σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας, ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, αξιολόγησης και σχεδιασμού βελτίωσης της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και νέων αναλυτικών προγραμμάτων, πειθαρχίας μαθητών, ειδικής αγωγής στο σχολείο και αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Σημειώνεται επίσης ότι ο διευθυντής καλείται να αναπτύξει ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες και δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και να ενισχύσει την αναπτυξιακή πορεία του σχολείου του. Εδώ θα έλεγε κανείς ότι για να εκπληρωθούν οι προαναφερθέντες στόχοι του παιδαγωγικού ινστιτούτου, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των διευθυντών γύρω από το θέμα του εργασιακού άγχους αφού αυτό αποτελεί πλέον ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητας της επαγγελματικής ζωής των διευθυντικών στελεχών, όπως θα εξηγηθεί και στη συνέχεια.

Τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν οι διευθυντές έχουν αλλάξει πολύ με την πάροδο του χρόνου (Southworth, 1995). Οι αλλαγές αυτές αποτελούν μοχλούς πίεσης για τους διευθυντές καλώντας τους να προσαρμοστούν σε νέα αναλυτικά προγράμματα, να θέσουν νέες βάσεις στις σχέσεις τους με γονείς και υπουργείο και να αναλάβουν περισσότερα διοικητικά καθήκοντα (Grace, 1995· Jones, 1999). Πολλοί διευθυντές αναφέρουν ότι ο φόρτος εργασίας προκαλεί καθημερινή συναισθηματική πίεση που οδηγεί με τη σειρά της σε συναισθηματική εξάντληση

(Whitaker, 1996). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους, την αντιμετώπιση των δασκάλων προς τους διευθυντές, τη συμπεριφορά των μέσων μαζικής ενημέρωσης και μερικών εκπροσώπων της πολιτικής εξουσίας έναντι στη δημόσια εκπαίδευση, συντελούν στην αύξηση της πίεσης και του εργασιακού άγχους (Chand, 1990· Richardson, 1998).

Συνοψίζοντας και εστιάζοντας ειδικότερα στο χώρο της Κύπρου, οι τομείς που προκαλούν άγχος στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, γονείς ή και παιδιά, οι παρεμβάσεις και οι απαιτήσεις των γονέων, οι αναγκαίες δράσεις που εξαρτώνται από άλλους κι όχι από τους ίδιους τους διευθυντές, η οργάνωση του σχολείου, η διάβρωση του έργου της σχολικής μονάδας από εξωσχολικούς παράγοντες, η επιτυχία του έργου τους και οι πολλές υπευθυνότητες που έχουν να αντιμετωπίσουν (Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002:206). Αναφορικά με τον τελευταίο παράγοντα που αφορά στις υπευθυνότητες, τα μέτρα σχολικής αυτονομίας μπορεί να φέρουν επιπλέον καθήκοντα στην εργασία των διευθυντών. Αυτό με βάση τα όσα αναφέρθηκαν μπορεί να αυξήσει το εργασιακό τους άγχος. Από την άλλη πλευρά όμως, στα επαγγέλματα στα οποία τα άτομα έχουν περιορισμένη αυτονομία, δημιουργείται στον εργαζόμενο περισσότερο άγχος (Kinman & Jones, 2005). Η εύρεση ισορροπίας στο θέμα αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την κατάλληλη έρευνα. Το πρόβλημα λοιπόν του εργασιακού άγχους είναι πολύπλοκο κι έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον αφού γίνεται ολοένα και εντονότερο, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές πιέσεις και απαιτήσεις που μεγαλώνουν καθημερινά (Lainas, 2010).

Στην έρευνα του Mercer (1996), οι πιο στρεσογόνοι παράγοντες για τους διευθυντές ήταν η έλλειψη συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου, οι κοινωνικές αλλαγές και η γραφειοκρατία. Τις σχέσεις των διευθυντών με το προσωπικό του σχολείου τους, αναφέρει και η έρευνα των Cooper και Kelly (1993) ως πολύ σημαντική πηγή άγχους, παράλληλα με το φόρτο εργασίας του επαγγέλματος. Ένα καινούριο όμως θέμα που συζητείται στην έρευνα των Cooper και Kelly (1993) είναι η σύγκριση των επιπέδων άγχους αλλά και επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στους διευθυντές δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή έγινε σε εθνικό επίπεδο για τη χώρα της Μεγάλης Βρετανίας, μετρώντας το άγχος και την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατέδειξε ότι οι διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερα ποσοστά

άγχους και χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι λόγοι για αυτή τη διαφορά βρέθηκαν να είναι η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, το μικρό μέγεθος του σχολείου με έλλειψη ποικιλίας, επιβράβευσης και εξουσίας, οι συχνές αναπληρώσεις για τους δασκάλους που απουσιάζουν και η αντίληψη του κόσμου για τη δουλειά τους (θεωρείται από τον κόσμο ότι είναι εύκολο επάγγελμα) προκαλώντας χαμηλό κύρος για το επάγγελμα.

Μέσα από άλλες όμως έρευνες φαίνεται να μην υπάρχει και τόσο μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα πολλοί από τους παράγοντες που προκαλούν αυξημένο εργασιακό άγχος σύμφωνα με τους ίδιους τους διευθυντές, όπως οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και το μειωμένο βοηθητικό προσωπικό, παραμένουν σε κάποιες έρευνες οι ίδιοι και για στελέχη τοπικών εκπαιδευτικών αρχών ή και υπουργείου (βλέπε Lainas, 2010). Μπορεί τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να αφορούν στους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης, σίγουρα όμως μπορούν να βοηθήσουν και για τις υπόλοιπες βαθμίδες και θέσεις στα διάφορα επαγγέλματα της εκπαίδευσης.

Έχει τονιστεί ξανά ότι δεν είναι εύκολο να μελετηθεί μέσα από μία έρευνα το άγχος που βιώνουν οι διευθυντές, οι συνέπειες στην εργασία τους, η φύση του συναισθήματος αυτού και ο καθορισμός των επιπέδων που το βιώνει ο κάθε ερωτώμενος. Το άγχος είναι μία έννοια που ο καθένας μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφορετικά. Σε κάποιο βαθμό μπορεί και να κινητοποιεί αποτελεσματικά το άτομο στην εργασία του, συχνά όμως έχει καταστροφικά αποτελέσματα τα οποία και πάλι δεν μπορούν να οριστούν εύκολα μέσα από τις έρευνες που έχουν γίνει (Chaplain, 2001). Οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στο άγχος των εργαζομένων, στηρίζονται στις αντιλήψεις και τις απόψεις των ίδιων των ατόμων σχετικά με τα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν και τις συνέπειες που νιώθουν ότι έχει στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους και στη ζωή τους γενικότερα. Η έρευνα γύρω από το θέμα αυτό δεν πρέπει να αφορά μόνο στο κατά πόσον υπάρχει άγχος ή όχι και σε ποιο βαθμό συμβαίνει αυτό, αλλά και στο τί κάνει το άτομο που βιώνει άγχος, πώς χειρίζεται την κατάσταση. Υπάρχουν για παράδειγμα κάποια άτομα που μπορούν να βρουν στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος αυτού και άλλα που μπορεί να μην έχουν την ίδια ικανότητα να διαχειριστούν το άγχος τους.

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η εφαρμογή *στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου* από πλευράς των διευθυντών μπορεί να μειώσει το εργασιακό άγχος.

Υπάρχουν όμως και έρευνες που δεν συμφωνούν με την ύπαρξη άμεσης σχέσης μεταξύ των στρατηγικών αυτών και του άγχους (Tanner et. al., 1991). Ο Ostell (1998) αναφέρει ότι οι διευθυντές θα αντιμετώπιζαν καλύτερα το άγχος, αλλά και το ίδιο το επάγγελμα, εάν λάμβαναν προσωπική στήριξη (εκμάθηση δεξιοτήτων λύσης προβλήματος και συναισθηματικής αντιμετώπισης μίας κατάστασης) αλλά και στήριξη που έχει να κάνει με τη δομή του οργανισμού (για παράδειγμα θέματα προσωπικού και οικονομικών). Ο εντοπισμός ενός προβλήματος, όπως είναι το αυξημένο εργασιακό άγχος, είναι σίγουρα το πρώτο βήμα. Δεν έχει όμως αξία η προσπάθεια αυτή εάν μετά τον εντοπισμό του προβλήματος δεν γίνεται προσπάθεια επίλυσής του.

Αναφορικά με το αυξημένο εργασιακό άγχος και εστιαζόμενοι στο χώρο της Κύπρου, η έλλειψη σχολικής αυτονομίας και η συγκεντρωτική φύση του συστήματος σχετίζονται με τους βασικούς παράγοντες που φαίνεται να προκαλούν άγχος στους διευθυντές (οι οποίοι αναφέρθηκαν προηγουμένως), όπως είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός ελέγχου του διευθυντή και ο τρόπος λήψης αποφάσεων. Ο Τσιάκκιρος (2012:154) αναφέρει χαρακτηριστικά: «[...] η έλλειψη αυτονομίας και αποκεντρωτικών δράσεων δεν παύει να είναι βασική πηγή άγχους στους διευθυντές της Κύπρου». Η σχέση λοιπόν μεταξύ σχολικής αυτονομίας και άγχους υπάρχει, γεγονός που δικαιολογεί την επιλογή της μεταβλητής του εργασιακού άγχους ως ένα από τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας των πιθανών μέτρων σχολικής αυτονομίας στην παρούσα έρευνα.

Τα όσα έχουν αναφερθεί γύρω από το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους μελετώνται μέσα από τη σχέση τους με τη σχολική αποτελεσματικότητα με απώτερο σκοπό τη σχολική βελτίωση. Σε μια προσπάθεια για μια τέτοια βελτίωση αποσκοπεί και η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το γεγονός ότι οι αλλαγές στο θέμα της σχολικής αυτονομίας αποτελούν νέα δεδομένα στα οποία οι διευθυντές πρώτοι από όλους θα κληθούν να προσαρμοστούν. Πιο κάτω συζητείται περαιτέρω το θέμα της προσαρμογής σε νέα δεδομένα.

Προσαρμογή σε νέα δεδομένα

Τα μέτρα σχολικής αυτονομίας τα οποία υποστηρίζει η συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης και η προσαρμογή σε αυτά θα

επηρεάσει την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η σημασία της προσαρμογής στα νέα δεδομένα και η σχέση της με τη σχολική αποτελεσματικότητα συζητείται και στην έρευνα των Lawlor και Sills (1999) όπου φάνηκε ότι η ετοιμότητα των διευθυντών για να πάρουν ρίσκα, να εργαστούν υπό νέες συνθήκες και να πειραματιστούν, σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Στην ίδια έρευνα οι διευθυντές τόνισαν τη σημαντικότητα της καλής συνεργασίας του σχολείου τους με τους φορείς εξουσίας, την κοινότητα και τη χώρα ευρύτερα, καθώς και το συντονισμό με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και πολιτικές, στην προσπάθειά τους να διεξάγουν ένα αποτελεσματικό έργο. Είναι σημαντικό οι διευθυντές να ενημερώνονται σωστά για τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, τις ανάγκες και τάσεις προτού κληθούν να τα εφαρμόσουν ώστε να είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους (Valentine & Prater, 2011).

Τα ίδια φαίνεται να ισχύουν και για το χώρο της Κύπρου, όπου η έρευνα του Pashiaridis (1995) κατέδειξε ότι οι διευθυντές θα ήθελαν να βοηθήσουν στο να επέλθει θετική αλλαγή στα σχολεία και στις κοινότητές τους αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εισαγάγουν και να υποστηρίξουν μία τέτοια αλλαγή, λόγω του ότι δεν έτυχαν της κατάλληλης εκπαίδευσης. Τα πιο πάνω δηλώνουν τη σημαντικότητα της σωστής προσαρμογής των διευθυντών σε νέα δεδομένα όπως αυτά της αυξημένης σχολικής αυτονομίας, αλλά και της σωστής ενημέρωσής τους για μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή στην προσπάθεια ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η εφαρμογή σχετικών μέτρων δεν είναι εύκολη υπόθεση αφού η αντίσταση των διευθυντών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο. Μια τέτοια αντίσταση μπορεί να προκαλέσει και την έλλειψη αιτήσεων για διευθυντικές θέσεις. Σε χώρες όπου οι εργαζόμενοι επιλέγουν και αιτούνται για την εξασφάλιση διευθυντικής θέσης σε συγκεκριμένο σχολείο, υπάρχουν σχολεία που δύσκολα βρίσκουν το άτομο που θα διοικήσει. Για παράδειγμα στην έρευνα των Winter και Morgenthal (2002) φάνηκε ότι οι διευθυντές δεν επιθυμούσαν να διοριστούν σε ένα σχολείο που αντιμετωπίζει δυσκολίες και δε θεωρείται αποτελεσματικό. Στην ίδια έρευνα προτείνεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις αρμοδιότητες του διευθυντή που έχουν να κάνουν με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, παρά στην οικονομική διαχείριση και σε αρμοδιότητες που σχετίζονται με γραφειοκρατικά, τυπικά ζητήματα που ορίζονται από τα επαρχιακά γραφεία και το υπουργείο, ώστε να γίνει η διευθυντική θέση πιο

ελκυστική και να αυξηθεί το ποσοστό αιτήσεων για τις θέσεις αυτές. Η πραγματικότητα φαίνεται να είναι σε αντίθεση με τις εισηγήσεις αυτές, αφού οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διαφύλαξη της ασφάλειας των μαθητών, στη διαχείριση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων του σχολείου από ότι στη διαδικασία της μάθησης και στη βελτίωσή της (Archer, 2004).

Μπορεί λοιπόν τα νέα μέτρα σχολικής αυτονομίας να απαιτούν από τους διευθυντές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην οικονομική διαχείριση του σχολείου τους, πρέπει όμως να γίνουν οι κατάλληλοι σχεδιασμοί ώστε να παραμένει χρόνος και για το εκπαιδευτικό έργο των διευθυντών. Υπενθυμίζεται εδώ πως οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που έχει χρόνο να ασχοληθεί με τους ίδιους, να συζητήσει μαζί τους και είναι αρκετή ώρα διαθέσιμος σε αυτούς (Gentilucci & Muto, 2007). Δεν έχει λοιπόν αξία να αυξάνεται η σχολική αυτονομία ώστε να ενισχυθεί η σχολική αποτελεσματικότητα, εάν την ίδια ώρα ο διευθυντής δεν έχει χρόνο, λόγω των νέων αρμοδιοτήτων του, να ασχοληθεί με τους μαθητές του. Δεν μπορεί δηλαδή να ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα με ένα μέτρο και ταυτόχρονα να εμποδίζεται με άλλο μέτρο. Αυτό δείχνει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας σχεδιασμού μίας εκπαιδευτικής αλλαγής που θα φέρει τελικά σχολική βελτίωση, αλλά και τη σημασία της συστημικής και όχι απομονωμένης –με τη μελέτη ενός μόνο θεματικού τομέα- προσέγγισης του θέματος, κάτι που λαμβάνει υπόψη η παρούσα έρευνα.

Έχει συζητηθεί πολλές φορές στο συγκεκριμένο κεφάλαιο η σημασία της σωστής επιμόρφωσης των διευθυντών. Μία σωστή προσαρμογή στα νέα δεδομένα περιλαμβάνει λοιπόν και την κατάλληλη επιμόρφωση. Μια αρμοδιότητα για παράδειγμα, που έχουν οι διευθυντές σε χώρες όπου η σχολική αυτονομία είναι μεγαλύτερη, είναι η επιλογή του προσωπικού του σχολείου. Σύμφωνα με τους Fuller et. al. (2010), οι διευθυντές πρέπει να προετοιμάζονται κατάλληλα για να επιλέγουν το προσωπικό τους και να συνθέσουν μία ικανή και προσοντούχα ομάδα δασκάλων για το σχολείο τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την επίδοση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών τους. Ακόμα και εάν οι προσλήψεις του προσωπικού δεν συμπεριληφθούν στις νέες αρμοδιότητες των διευθυντών, η επιμόρφωση του διευθυντή είναι απαραίτητη ώστε να μπορεί να στηρίξει κατάλληλα το υπάρχον προσωπικό.

Στο θέμα αυτό οι O'Donnell και White (2005) αναφέρουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι διευθυντές δεν μπορούν να αλλάξουν τις συνθήκες πρόσληψης των δασκάλων ή τον μισθό που παίρνουν, μπορούν να παρέχουν ποιοτική στήριξη στο προσωπικό και βοήθεια στην προετοιμασία της διδασκαλίας. Όταν γίνεται αναφορά στο θέμα της επιμόρφωσης και στήριξης του διευθυντή, ως λαμβάνεται υπόψη ότι αυτή δεν αφορά πάντοτε στη γνωστή μορφή των σεμιναρίων. Για παράδειγμα οι Stone και Clark (2001) τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας του διευθυντή με ένα σύμβουλο σχολείου, κάτι που θα μπορούσε να μελετηθεί και για την περίπτωση της Κύπρου.

Οι νέες αρμοδιότητες έχουν να κάνουν με το βαθμό αυτονομίας ενός σχολείου και αξίζει να μελετηθεί κατά πόσο οι διευθυντές θα ήθελαν ή όχι να δουλέψουν υπό τέτοιες συνθήκες ώστε να μην υπάρχει πρόβλημα έλλειψης ατόμων για πλήρωση των θέσεων των διευθυντών όπως υπήρξε σε πολλές άλλες χώρες. (βλέπε Bowles, 1990· Duke, 1998· Fenwick, 2000· Houston, 1998· Malone & Caddell, 2000· McAdams, 1998· Protheroe, 2001· Young & McLeod, 2001). Η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα μπορεί να ενισχυθεί, όπως έχει εξηγηθεί, με την κατάλληλη στήριξη και επιμόρφωση. Σημαντικό όμως είναι να ερωτηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, να ληφθεί υπόψη η δική τους γνώμη και να γίνει μία πρόβλεψη των δυσκολιών που πιθανόν να προκύψουν, ώστε να αποφευχθεί η απόρριψη των νέων μέτρων αλλά κυρίως για να σχεδιαστεί πιο σωστά μία εκπαιδευτική αλλαγή όπως αυτή της σχολικής αυτονομίας. Τέτοια πρόβλεψη μπορεί να γίνει μέσα από την παρούσα έρευνα μετά από ένα σωστό ερευνητικό σχεδιασμό και μεθοδολογία, θέματα που αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Περίληψη

Οι περισσότεροι μαθητές στην Κύπρο επιλέγουν τη δημόσια εκπαίδευση, ενώ μόνο το ένα δέκατο φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία. Η μελέτη της νομοθεσίας για δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση καταδεικνύει τη βασική διαφορά μεταξύ των δύο, η οποία έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά συγκεντρωτικό και η σχολική αυτονομία είναι πολύ περιορισμένη. Η κατάσταση δε φαίνεται να είναι η ίδια και σε άλλες χώρες, όπου το θέμα της αυτονομίας μελετάται εδώ και μερικές δεκαετίες. Πριν από μία δεκαετία ξεκίνησε

στην Κύπρο η διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στα πλαίσια της οποίας έγινε αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, με τα πιο προβληματικά σημεία να αφορούν στη συγκεντρωτική φύση του συστήματος και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από την περιγραφή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται εμφανής η ανάγκη για αλλαγή και ο ρόλος που μπορεί να παίξει η σχολική αυτονομία στην αλλαγή αυτή. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξηγήθηκε η έννοια της σχολικής αυτονομίας και όλοι οι σχετικοί όροι, όπως αυτός της αποκέντρωσης, του School Based Management και του site-based decision making. Σημαντική όμως είναι η μελέτη της πρακτικής διάστασης του θέματος της αυτονομίας, στα πλαίσια της οποίας εξηγήθηκε η διαφορά αυτονομίας με την ιδιωτικοποίηση των σχολείων και με την απλή μεταφορά της εξουσίας από μία κεντρική αρχή σε μία τοπική αρχή.

Παρουσιάστηκαν επίσης τα στοιχεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης που έχουν σχέση με τη σχολική αυτονομία και μπορούν να φανούν βοηθητικά στη διαδικασία βελτίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν ακόμα μερικά βασικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η σχολική αυτονομία μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αλλά και μερικές απόψεις ερευνητών που έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα αυτά. Στη συνέχεια, το θέμα της σχολικής αυτονομίας χωρίστηκε σε τρεις θεματικές υποενότητες/τομείς για σκοπούς μεγαλύτερης εμβάθυνσης.

Ο πρώτος τομέας που είναι ο διοικητικός-οικονομικός έχει να κάνει με θέματα διοίκησης σχολείου, του ρόλου και της ετοιμότητας των διευθυντών, επιχειρηματικών στοιχείων στην εκπαίδευση, οικονομικής διαχείρισης και σχετικών στρατηγικών καθώς και με θέματα οικονομικού προϋπολογισμού. Αναλύθηκε έπειτα ο δεύτερος τομέας που είναι ο ακαδημαϊκός-παιδαγωγικός και αφορά στα καθήκοντα και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, στη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στα προγράμματα σπουδών, στο διδακτικό τους έργο, στα σχολικά εγχειρίδια και στην αξιολόγηση των μαθητών. Ο τελευταίος τομέας αφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει ζητήματα προσλήψεων των εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης καθώς και το βασικό ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Μετά την ανάλυση του θέματος της σχολικής αυτονομίας, ακολουθεί αυτό της σχολικής αποτελεσματικότητας με εξήγηση των παραγόντων που φαίνεται να την επηρεάζουν και αφορούν τόσο στη διδασκαλία όσο και στα σχολικά χαρακτηριστικά.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους σχολικούς παράγοντες (όπως είναι η διοίκηση του σχολείου) και στο ρόλο των διευθυντών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

Αρχικά εξηγείται γιατί το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σημαντικό και στη συνέχεια αναφέρονται όλοι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ικανοποίηση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών με τη σχολική αυτονομία. Ακολούθως αναλύεται το θέμα του εργασιακού άγχους, με αναφορά στους ορισμούς που υπάρχουν αλλά και στους λόγους για τους οποίους η μελέτη του θέματος είναι σημαντική. Παρουσιάστηκαν επίσης οι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος με αναφορές στο θέμα της αυτονομίας. Τέλος εξηγήθηκε η ανάγκη για σωστή προσαρμογή στα νέα δεδομένα, ώστε να επέλθει σχολική βελτίωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο έχει φανεί η ανάγκη για αναθεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο, καθώς και για σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής αλλαγής που θα ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από σωστά σχεδιασμένη και εφαρμοσμένη έρευνα, όρος τον οποίο ο Kerlinger (1970) εξηγεί ως τη συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων, σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα.

Μέσα από το κεφάλαιο αυτό μπορεί να φανεί ότι η παρούσα έρευνα ακολουθεί τον ορισμό του Kerlinger, αποτελώντας δηλαδή μία συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετική, αφού διαφορετικές είναι και οι συνθήκες, ο σκοπός και τα ερωτήματα κάθε έρευνας, γι' αυτό και η μεθοδολογία που ακολουθείται πρέπει να εξηγείται αναλυτικά και να αιτιολογείται. Οι Aldridge και Levine (2001) τονίζουν τη μοναδικότητα κάθε έρευνας και αναφέρουν ότι δεν πρέπει να τηρούνται λίστες με το τι οφείλει να κάνει και τι όχι ένας ερευνητής αφού τέτοιες λίστες δεν μπορούν να αφορούν όλες τις έρευνες. «Κάτι που αποτελεί λύση [σε ένα πρόβλημα] μίας συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να μην δουλεύει για μία άλλη έρευνα» (Aldridge & Levine, 2001:5).

Όπως όλες λοιπόν οι έρευνες, έτσι και η συγκεκριμένη, είναι μοναδική και κάθε μέρος, μέθοδος ή διαδικασία έχει επιλεγεί ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό καλύτερα το σκοπό της έρευνας και να ενισχύει την αποτελεσματικότητά της. Πιο κάτω εξηγείται και αιτιολογείται η επιλογή του είδους της έρευνας, των ερευνητικών εργαλείων και των πρακτικών που ακολουθήθηκαν, των μέσων συλλογής δεδομένων, της όλης διαδικασίας εκτέλεσης της έρευνας, του δείγματος και των τρόπων ανάλυσης των δεδομένων. Συζητούνται επίσης οι μέθοδοι εξασφάλισης της

εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, ζητήματα δεοντολογίας καθώς και οι περιορισμοί στη μεθοδολογία της έρευνας.

Επιλογή είδους έρευνας

Είδος έρευνας

Οι περισσότερες έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο είναι αξιολογητικές έρευνες (Cohen, Manion και Morrison, 2007) στις οποίες σκοπός του ερευνητή είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της ήδη υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, πράγμα που από τη μια οι ίδιοι συγγραφείς χαρακτηρίζουν αξιέπαινο -αφού δείχνει την άμεση σύνδεση έρευνας και πολιτικής-, από την άλλη όμως υπάρχει το μειονέκτημα της κατευθυνόμενης επιλογής θεμάτων. Οι Cohen, Manion και Morrison (2007:64) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η έρευνα παύει να είναι ανοικτή και γνήσια και γίνεται αντιθέτως μία αποτίμηση ήδη υφιστάμενων πρωτοβουλιών».

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός της διαφοροποίησής της από την πιο πάνω δήλωση. Η έρευνα αυτή δεν μένει μόνο στην αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης (δηλαδή της περιορισμένης σχολικής αυτονομίας που χαρακτηρίζει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα) αλλά προχωρεί στην προσπάθεια εύρεσης μίας εναλλακτικής κατάστασης, η οποία εάν και εφόσον ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα –θέμα υπό διερεύνηση- θα αποτελεί βάση για μια εκπαιδευτική αλλαγή, μία νέα εκπαιδευτική πολιτική για τον τόπο.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία έρευνα *επισκόπησης* όχι με την έννοια της περιγραφικής έρευνας που συλλέγει και καταγράφει δεδομένα χωρίς να υπεισέρχεται σε αιτίες, διαφορές και σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) αλλά με την έννοια που δίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007: 290):

«Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσων συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες, ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Έτσι οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από

αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων.»

Με βάση τον πιο πάνω ορισμό, η παρούσα έρευνα αποτελεί όσον αφορά στο πρώτο της μέρος, μία επισκόπηση η οποία προχωρεί σε ανάλυση σχέσεων. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος της έρευνας μελετάται η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην παρούσα κατάσταση, όπου η σχολική αυτονομία είναι πολύ περιορισμένη. Οι μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους μελετώνται σε σχέση με τη σχολική αυτονομία.

Η έρευνα όμως ξεφεύγει από τα πλαίσια του είδους της επισκόπησης όσον αφορά στο δεύτερο τμήμα της, όπου μελετάται η ίδια σχέση μεταβλητών, όχι στις υπάρχουσες συνθήκες αλλά σε *μη υπαρκτές/πιθανές συνθήκες*. Οι πιθανές συνθήκες αφορούν στις περιπτώσεις μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (πλήρης ή μερική). Δεν υπάρχει συγκεκριμένο είδος έρευνας που χαρακτηρίζει την μελέτη μίας πιθανής κατάστασης.

Εδώ πρέπει να διασαφηνιστεί ότι δεν πρόκειται για μία μελέτη τάσης όπου μελετάται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές η σχέση μεταξύ μεταβλητών (Borg & Gall, 1979) αφού η σχολική αυτονομία στην Κύπρο δεν είναι κάτι που μεταβάλλεται σταδιακά ώστε να μελετηθεί η τάση στις σχέσεις που πιθανόν να έχει με άλλες μεταβλητές. Έχει εξηγηθεί ότι σκοπός της έρευνας δεν είναι μόνο να αξιολογήσει μία ήδη υπαρκτή κατάσταση αλλά να βοηθήσει στο σχεδιασμό μίας όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής αλλαγής, προτείνοντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο σχολικής αυτονομίας.

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας και γενική περιγραφή

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας που έγκειται στο γεγονός ότι μελετάται μία πιθανή κατάσταση (εκτός από τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης που γίνεται σε πρώτο στάδιο) γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή μέσα από τη γενικότερη περιγραφή της έρευνας -η οποία παρουσιάζεται πιο κάτω-, προτού αναλυθούν εις βάθος οι μεθοδολογικές διαδικασίες. Η έρευνα λοιπόν επικεντρώνεται στην εύρεση των κατάλληλων μέτρων σχολικής αυτονομίας που θα πρέπει να εφαρμοστούν σε

συγκεκριμένους τομείς και σε καθορισμένο βαθμό, ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή επαγγελματική ικανοποίηση και το λιγότερο εργασιακό άγχος από πλευράς των διευθυντών, σε σχέση με την παρούσα κατάσταση (όπου δεν δίνεται καμία αυτονομία) αλλά και σε σχέση με την περίπτωση πλήρους αυτονομίας.

Η υπάρχουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας έχει περιγραφεί στο προηγούμενο κεφάλαιο κι εκεί έχει τονιστεί ότι υπάρχει ομοιομορφία ως προς την απουσία σχολικής αυτονομίας σε όλα τα σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης. Εξάλλου στην Κύπρο, λόγω του αυστηρά συγκεντρωτικού συστήματος δε θα μπορούσαν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές από το ένα σχολείο στο άλλο όσον αφορά κάποιο εκπαιδευτικό μέτρο. Για να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα σχολικής αυτονομίας πρέπει να βρεθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών τόσο στην περίπτωση μικρής/καμίας αυτονομίας όσο και στην περίπτωση μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας (μερική ή και πλήρης αυτονομία). Οι διαφορετικοί βαθμοί αυτονομίας (καμία, μερική και πλήρης) δίνονται στις εκθέσεις Ευριδίκη (2007, 2008), διαβάθμιση η οποία ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα για να δημιουργηθούν οι τρεις υπό μελέτη περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας.

Η περίπτωση όμως μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας δεν είναι κάτι που μπορεί να βρεθεί στην κυπριακή δημόσια εκπαίδευση. Δε θα ήταν σωστό να συγκριθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών της Κύπρου, όπου υπάρχει πολύ περιορισμένη αυτονομία, με κάποια άλλη χώρα όπου υπάρχει μεγαλύτερη σχολική αυτονομία, αφού το ευρύτερο πλαίσιο και οι συνθήκες των δύο χωρών θα είναι τελείως διαφορετικά. Σε τέτοια σύγκριση δε θα μπορούσαν να ελεγχθούν όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίοι διαφέρουν κατά πολύ από χώρα σε χώρα. Για τον ίδιο λόγο, εάν γινόταν μελέτη των ιδιωτικών σχολείων της Κύπρου, τα οποία έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, τα αποτελέσματα δε θα μπορούσαν να γενικευτούν για όλο το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί τα δεδομένα που επικρατούν στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι πολύ ιδιαίτερα και αφορούν σε ένα πολύ μικρό τμήμα της εκπαίδευσης της Κύπρου. Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη για την εύρεση μίας μεθόδου η οποία θα επιτρέψει τη σύγκριση της περίπτωσης μικρής σχολικής αυτονομίας με την περίπτωση μεγάλης σχολικής αυτονομίας, στο χώρο πάντα της Κύπρου.

Επιλέχθηκε η έρευνα να είναι ποσοτική με το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων για σκοπούς γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά κυρίως λόγω του είδους των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Συγκεκριμένα η Bell (2005:14) αναφέρει ότι αυτού του είδους οι έρευνες μπορεί να μην φωτίζουν τους λόγους πίσω από τα γεγονότα, αλλά είναι πολύ χρήσιμες στο να «παρέχουν απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, πώς και τί».

Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια να βρεθεί πότε δημιουργείται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές και λιγότερο εργασιακό άγχος (στην περίπτωση πλήρους αυτονομίας, καμίας αυτονομίας ή στην περίπτωση του τρίτου σεναρίου όπου δίνεται αυτονομία σε ορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς). Τα ερευνητικά ερωτήματα εμπίπτουν λοιπόν στο είδος των ερωτημάτων που αναφέρονται από την Bell (2005) και για το λόγο αυτό η ποσοτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου κρίνεται ως η καταλληλότερη επιλογή για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Πώς όμως θα μπορούσε να μελετηθεί μία πιθανή κατάσταση (μερικής ή πλήρους σχολικής αυτονομίας) και να εξαχθούν συμπεράσματα όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα; Το θέμα αυτό παρέμενε το δυσκολότερο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας. Μετά από μελέτη διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και διαδικασιών, επιλέχθηκε η *μέθοδος των σεναρίων* η οποία αναλύεται στη συνέχεια, σε ξεχωριστή υποενότητα του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Στα πλαίσια όμως αυτής της γενικής περιγραφής της έρευνας, αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκαν υποθετικά σενάρια τα οποία με σωστό σχεδιασμό, μπορούν να υιοθετηθούν από πλευράς των διευθυντών, ώστε να νιώσουν ότι πραγματικά εργάζονται σε ένα σχολείο της Κύπρου το οποίο έχει μεγαλύτερη σχολική αυτονομία. Τότε καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σκοπό έχουν τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στην περίπτωση μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας.

Το ίδιο γίνεται και για την περίπτωση πολύ περιορισμένης αυτονομίας. Το συγκεκριμένο σενάριο όμως περιγράφει στην ουσία την πραγματική κατάσταση της κυπριακής εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό υιοθετείται σίγουρα με μεγαλύτερη ευκολία από τους διευθυντές. Με τα δύο αυτά σενάρια μπορεί να ελεγχθεί κατά πόσο

η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος διαφέρουν ανάλογα με την ύπαρξη -ή όχι- σχολικής αυτονομίας.

Η έρευνα όμως προχωρεί ένα βήμα παραπέρα ώστε να βρεθεί ο βαθμός σχολικής αυτονομίας και οι τομείς στους οποίους πρέπει να εφαρμοστεί, ώστε να δημιουργείται περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος, σε σχέση με τα δύο προηγούμενα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας. Για το σκοπό αυτό, στο τέλος των δύο πιο πάνω σεναρίων, οι διευθυντές καλούνται να δηλώσουν πόση επαγγελματική ικανοποίηση και πόσο άγχος τους προκαλεί η έλλειψη ή η παρουσία σχολικής αυτονομίας σε κάθε τομέα και απόφαση που περιγράφεται στα σενάρια, όπως για παράδειγμα στο θέμα των προσλήψεων του προσωπικού. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται εφικτός ο σχεδιασμός ενός μοντέλου αυτονομίας το οποίο καθορίζει ποιος πρέπει να λαμβάνει κάθε μία από τις αποφάσεις (βλέπε θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, παράρτημα Ι). Το μοντέλο αυτό που περιγράφεται σε ένα νέο σενάριο, δίνεται εκ νέου στους διευθυντές ώστε να φανεί εάν στη συγκεκριμένη περίπτωση βιώνουν λιγότερο άγχος και περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση, γεγονός που θα ενίσχυε τη σχολική αποτελεσματικότητα. Εάν λοιπόν η επαγγελματική ικανοποίηση στο τρίτο σενάριο είναι αρκετά μεγαλύτερη από την παρούσα κατάσταση, αλλά και από την περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας -και ταυτόχρονα το εργασιακό άγχος είναι λιγότερο-, αυτό σημαίνει ότι το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα, καταδεικνύοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μία πιθανή εκπαιδευτική αλλαγή στην Κύπρο σχετικά με την σχολική αυτονομία.

Όπως έχει εξηγηθεί, ο βαθμός αυτονομίας (καμία/πολύ περιορισμένη, μερική, πλήρης) δεν είναι αναγκαία ο ίδιος για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα, σε όλες τις αποφάσεις και ενέργειες. Το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που δημιουργείται στη συγκεκριμένη έρευνα υποδεικνύει ποιος πρέπει να λαμβάνει κάθε απόφαση ξεχωριστά (το σχολείο, το Υπουργείο ή από κοινού). Εάν δινόταν ο συγκεκριμένος κατάλογος αποφάσεων (βλέπε θεωρητικό πλαίσιο έρευνας, Παράρτημα Ι) στους διευθυντές με σκοπό να δηλώσουν την ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα βίωναν στην περίπτωση που είχαν υπό την ευθύνη τους κάθε μία από τις αποφάσεις αυτές, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας θα ήταν αμφισβητήσιμη. Ο κίνδυνος για την εγκυρότητα της έρευνας σε μια τέτοια περίπτωση θα είχε να κάνει

με το γεγονός ότι οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου δεν εργάστηκαν ποτέ σε συνθήκες μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας και πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση αυτή, ώστε να δηλώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα ένιωθαν.

Επιπλέον, με ένα απλό ερωτηματολόγιο θα ήταν αδύνατο να ελεγχθούν οι υπόλοιποι παράγοντες που πιθανόν να επηρέαζαν τις απαντήσεις τους, όπως είναι η εμπειρία, η επιμόρφωση ή η στήριξη από το Υπουργείο. Ένας διευθυντής, για παράδειγμα, πιθανόν να δήλωνε πως θα είχε αυξημένο άγχος και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση στην περίπτωση που θα ήταν υπεύθυνος (ή συνυπεύθυνος με το Υπουργείο) για την αξιολόγηση και τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, μόνο και μόνο διότι δεν έχει την κατάλληλη επιμόρφωση ή γιατί φοβάται πως δε θα έχει τη στήριξη που ζητά από τους αρμόδιους φορείς. Με τη μέθοδο των σεναρίων, υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος των παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τα αποτελέσματα, αφού διαβεβαιώνονται και στις τρεις περιπτώσεις ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής της ιστορίας, έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει ανά πάσα στιγμή τη στήριξη και τη συμβουλευτική βοήθεια που χρειάζεται από το Υπουργείο.

Άλλο ένα σημείο που πρέπει να εξηγηθεί είναι η χρήση των δύο ακραίων σεναρίων (καμίας/πολύ περιορισμένης και πλήρους αυτονομίας) τα οποία στη συνέχεια οδηγούν σε ένα νέο, τρίτο σενάριο που περιγράφει το προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας. Τα δύο αντίθετα σενάρια περιγράφουν τα δύο άκρα για την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας που είναι η σχολική αυτονομία. Καταρχήν, το ένα από τα δύο άκρα της σχολικής αυτονομίας, αυτό της καμίας/πολύ περιορισμένης αυτονομίας αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και η συμπερίληψή του στην έρευνα βοηθά στην αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης. Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους που μπορεί να βρεθεί μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο, δηλώνει στην ουσία το βαθμό ικανοποίησης και άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου στην παρούσα φάση, δίνοντας μία σημαντική ένδειξη για το επίπεδο σχολικής αποτελεσματικότητας στον τόπο.

Η χρήση του αντίθετου σεναρίου που περιγράφει το άλλο άκρο για τη μεταβλητή της σχολικής αυτονομίας, αυτό της πλήρους αυτονομίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στο θέμα της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Μέσα από τη

σύγκριση των αποτελεσμάτων από τα σενάρια δύο ακραίων, αντίθετων περιπτώσεων (όταν οι υπόλοιποι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν τα αποτελέσματα είναι σταθεροί, αφού το πλαίσιο της ιστορίας των δύο σεναρίων είναι κοινό) μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα ιδιαίτερα χρήσιμα για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και του ίδιου του εργαλείου μέτρησης της μεταβλητής. Έτσι ενισχύεται και η εγκυρότητα του μοντέλου αυτονομίας που δημιουργείται βάσει των αποτελεσμάτων από τα δύο ακραία σενάρια, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό αφού ο σχηματισμός του μοντέλου αυτονομίας που ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί και τον κεντρικό σκοπό της έρευνας.

Μέσα από τη γενική περιγραφή της έρευνας έχουν φανεί οι εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες είναι το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση. Για τις δύο αυτές μεταβλητές παρουσιάζονται στη συνέχεια τα υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης.

Υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης

Όπως έχει φανεί από τη γενική περιγραφή της έρευνας οι μεταβλητές των οποίων η μέτρηση θα μας απασχολήσει στο παρόν στάδιο είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Με βάση τον ορισμό του Spector (1997) για την επαγγελματική ικανοποίηση, ως το αίσθημα που νιώθουν οι άνθρωποι για την εργασία τους και τις διάφορες πτυχές της, η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης γίνεται συχνά με τη χρήση μίας και μόνο ερώτησης. Πολλές έρευνες που ασχολούνται με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης, ιδιαίτερα κατά τα προηγούμενα χρόνια, εστιάζονται στους παράγοντες που την επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά κι όχι τόσο στο πώς πρέπει να μετρηθεί η συγκεκριμένη μεταβλητή ως σύνολο συναισθημάτων ή απόψεων. Για παράδειγμα οι Smith, Kendall και Hulin (1969) εστιάζονται στο μισθό, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την επίβλεψη, τις προαγωγές και την ίδια την εργασία για να μετρήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση ενώ ο Locke (1976) λίγο αργότερα

προσθέτει στους πιο πάνω παράγοντες και την αναγνώριση, τις συνθήκες εργασίας και τη διοίκηση.

Ένα από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι το Job Descriptive Index –JDI (Smith κ.ά, 1969) το οποίο επικεντρώνεται και πάλι στους πέντε παράγοντες των Smith, Kendall και Hulin (1969) που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η πλήρης έκδοση του εργαλείου αυτού αποτελείται από 72 ερωτήσεις, άλλες αφορούν στο αίσθημα δυσαρέσκειας και άλλες σε αυτό της ικανοποίησης και απαντώνται με μία από τις τρεις επιλογές: ναι, όχι, δεν είμαι σίγουρος.

Μόνο μέχρι το 1981 οι Cook κ.ά (1981) αναφέρουν τουλάχιστον εκατό έρευνες που χρησιμοποίησαν το JDI για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Άλλο ένα εργαλείο που επίσης χρησιμοποιείται πολύ στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το Minnesota Satisfaction Questionnaire –MSQ (Weiss κ.ά., 1967) το οποίο διατίθεται τόσο στη βασική, πιο σύντομη μορφή του, όσο και σε μια εκτενέστερη μορφή. Στο εργαλείο αυτό γίνεται προσπάθεια να μετρηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση για κάθε πιθανή πτυχή ή παράγοντα της εργασίας, ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη. Συγκεκριμένα η πλήρης μορφή του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται σε είκοσι διαστάσεις που αφορούν μεταξύ άλλων στην επίβλεψη, ανεξαρτησία, ποικιλία, κοινωνική θέση, εταιρικές και πολιτικές πρακτικές, προαγωγές, αξιοποίηση ικανοτήτων, υπευθυνότητα, συνθήκες εργασίας, δημιουργικότητα και άλλα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι και στα δύο εργαλεία που αναφέρθηκαν, η μέτρηση της ικανοποίησης για κάθε πτυχή ή διάσταση της εργασίας γίνεται με τη χρήση μίας ερώτησης του τύπου «Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι με τη συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας σου;» και οι απαντήσεις δίνονται σε διαβαθμισμένες επιλογές. Για παράδειγμα στο MSQ οι επιλογές στην απάντηση είναι: πολύ ικανοποιημένος, ικανοποιημένος, δεν μπορώ να αποφασίσω, δυσαρεστημένος και πολύ δυσαρεστημένος. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης με μία μόνο ερώτηση για κάθε παράγοντα και η πρόσθεση του αποτελέσματος από όλους τους παράγοντες για την εύρεση της ολικής ικανοποίησης, θεωρείται από μερικούς ερευνητές αναποτελεσματική και αναξιόπιστη (Scarpello & Campbell, 1983) και από άλλους αξιόπιστη αφού η ικανοποίηση από κάθε παράγοντα έχει υψηλή συσχέτιση με την ολική ικανοποίηση (Judge & Hulin, 1993).

Ένα εργαλείο το οποίο περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι το General Index of Job Satisfaction (IJS) των Brayfield και Rothe (1951) το οποίο χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, με αρκετούς ερευνητές -για παράδειγμα τους Judge, Bono και Locke (2000)- να επιλέγουν μερικούς από τους 18 δείκτες για την έρευνά τους. Οι απαντήσεις στους δείκτες αυτούς δίνονται σε κλίμακα Likert και διαβαθμίζονται από το «Συμφωνώ πολύ» μέχρι το «Διαφωνώ πολύ». Αξίζει να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο εργαλείο η επαγγελματική ικανοποίηση δεν μετρείται μόνο με μία ερώτηση του τύπου «Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τη συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας σου;» αλλά με ένα σύνολο ερωτήσεων που αναφέρονται μεταξύ άλλων στο πόσο ενδιαφέρουσα βρίσκει το άτομο την εργασία του, αν βαριέται, αν θα επέλεγε ξανά την ίδια δουλειά, αν αισθάνεται ασφάλεια, ενθουσιασμό και άλλα. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό σημείο για την επιλογή του εργαλείου στην παρούσα έρευνα, αφού μετά από προσεκτική μελέτη και κριτική της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως ένα σύνολο συναισθημάτων και απόψεων και όχι μόνο ως αυτο-αναφορά/δήλωση της ικανοποίησης του ατόμου.

Έλληνες και Κύπριοι ερευνητές άλλοτε χρησιμοποιούν υφιστάμενα εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης -για παράδειγμα οι Kafetsios και Zampetakis (2008) χρησιμοποίησαν μεταφρασμένο στα ελληνικά και ελαφρώς τροποποιημένο το εργαλείο IJS των Brayfield και Rothe (1951) και οι Zembylas και Papanastasiou (2004) τροποποίησαν το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998)- και άλλοτε αναπτύσσουν δικά τους εργαλεία μέτρησης όπως οι Menon και Christou (2002).

Η χρήση ενός υφιστάμενου εργαλείου για μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσο αξιόπιστο και έγκυρο κι αν είναι, μπορεί να έχει ένα σημαντικό μειονέκτημα, αυτό της παράλειψης μερικών πτυχών της εργασίας που μπορεί να επηρεάζουν το αίσθημα της ικανοποίησης (Spector, 1997). Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίζεται στην παρούσα έρευνα μέσω της εκτενούς μελέτης της βιβλιογραφίας για συμπερίληψη όλων των πιθανών διαστάσεων και πτυχών της εργασίας, με ιδιαίτερη έμφαση στο υπό μελέτη θέμα, αυτό της σχολικής αυτονομίας, καθώς και με την προσαρμογή του εργαλείου στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε περίπτωσης που τίθεται υπό μελέτη (στην παρούσα έρευνα τα εργαλεία προσαρμόζονται στα

καθήκοντα των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου). Για τον ίδιο λόγο γίνεται επιλογή δεικτών/ερωτήσεων από διάφορα εργαλεία ώστε να ελέγχονται όλες οι διαστάσεις που φάνηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τη δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, που είναι το εργασιακό άγχος, όπως εξηγείται στη συνέχεια.

Εργασιακό άγχος

Υπάρχουν διάφορα εργαλεία μέτρησης του άγχους που άλλοτε εστιάζονται στο εργασιακό άγχος και άλλοτε στο αίσθημα του άγχους γενικότερα. Μερικά από τα εργαλεία αυτά είναι το ερωτηματολόγιο Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (Effort-Reward Imbalance Questionnaire) του Siegrist (1996), το Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ευτυχίας (Job Content Questionnaire) από τους Karasek κ.ά. (1985) και το ερωτηματολόγιο των Cohen κ.ά. (1983) που αφορά στη μέτρηση του άγχους όπως γίνεται αντιληπτό από το ίδιο το άτομο. Άλλα εργαλεία είναι το Manifest Anxiety Scale του Taylor (1953) και το Beck Anxiety Inventory του Beck (1961).

Ένα από τα εργαλεία μέτρησης του άγχους που σύμφωνα με τους Lufi, Oksaha και Cohen (2004) παραμένει το πιο δημοφιλές τόσο στον κλινικό τομέα όσο και στον τομέα της έρευνας, είναι το State – Trait Anxiety Inventory (STAI) του Spielberger (1970), το οποίο τροποποιήθηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά από τους Λιάκος και Γιαννίτση (1984). Το ίδιο εργαλείο μεταφράστηκε ξανά στα ελληνικά και σταθμίστηκε, πολύ πιο πρόσφατα, από τους Φουντουλάκη κ.ά (βλέπε Fountoulakis κ.ά, 2006). Η κλίμακα μέτρησης του άγχους στο συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από σαράντα προτάσεις, είκοσι από τις οποίες αναφέρονται στο περιστασιακό ή καταστασιακό άγχος (το άγχος που βιώνει ο ερωτώμενος τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου) και οι υπόλοιπες αναφέρονται στο μόνιμο ή ενδογενές άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ερωτώμενου. Το σκορ από 1-4 σε αρκετές από τις ερωτήσεις πρέπει να αντιστραφεί λόγω του θετικού περιεχομένου των συγκεκριμένων ερωτήσεων, αφού αναφέρονται σε καταστάσεις ευφορίας/έλλειψης άγχους, ώστε να βρεθεί το τελικό άθροισμα που δηλώνει το συνολικό σκορ άγχους.

Σύμφωνα με τον οδηγό χρήσης του εργαλείου (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) οι αναπάντητες ερωτήσεις δεν πρέπει να ξεπερνούν τις τρεις ώστε να συνεχίσει να θεωρείται έγκυρο το εργαλείο. Όταν δεν έχει απαντηθεί μία ερώτηση, ο

ερευνητής πρέπει να βρει το μέσο όρο του σκορ από τις απαντήσεις που έχει δώσει ο ερωτώμενος, να πολλαπλασιάσει τον αριθμό αυτό επί το 20 και να στρογγυλοποιήσει το αποτέλεσμα στον αμέσως μεγαλύτερο ακέραιο αριθμό. Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων από το εργαλείο αυτό με άλλα εργαλεία μέτρησης του άγχους όπως το Anxiety Sensitivity Index (Peterson & Reiss, 1987) και το Conjugate Lateral Eye Movements test (De Jong, Merckelbach & Muris, 1990) καθώς και με άλλα εργαλεία όπως τα Anxiety Scale Questionnaire (ASQ) και Manifest Anxiety Scales (MAS) ήταν υψηλή και θετική, γεγονός που ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του και οδήγησε στη συχνότερη χρήση του από τους ερευνητές. Ερευνητές όπως οι Rule και Traver (1983) επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία του εργαλείου, επαναλαμβάνοντας τις μετρήσεις μετά το πέρασμα συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Τονίζεται εδώ ότι το συγκεκριμένο εργαλείο δεν επικεντρώνεται στο εργασιακό άγχος αλλά στο γενικότερο άγχος που βιώνει το άτομο και στο άγχος που βιώνει τη στιγμή που απαντά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στο εργασιακό άγχος οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν εργαλεία που σχηματίζονται από επιλογή ερωτήσεων, μέσα από διάφορα ερωτηματολόγια σχετικά με το άγχος. Ο Τσιάκκιρος (2012) εντοπίζει την έλλειψη ενός εγκυροποιημένου εργαλείου για τη μέτρηση του βαθμού του άγχους, το οποίο να έχει προσαρμοστεί στις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο της Κύπρου. Ο ίδιος ερευνητής συμπεριλαμβάνει στο ερωτηματολόγιό του συγκεκριμένες ερωτήσεις ως γενικούς δείκτες. Οι ερωτήσεις αυτές, ανάλογα με το θέμα στο οποίο αναφέρονταν (π.χ. πηγές άγχους, συμπτώματα άγχους, επιπτώσεις στην εργασία, στρατηγικές αντιμετώπισης) εντοπίστηκαν από άλλες έρευνες -βλέπε Allison, 1997· Borg & Riding, 1993· Brown & Ralph, 1998)- και μετά από μελέτη επιλέχθηκαν όσες κρίθηκαν πιο κατάλληλες για την έρευνα. Παρόμοια διαδικασία επιλογής ερωτήσεων από τα διάφορα εργαλεία που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ακολουθήθηκε και στην έρευνα αυτή.

Όπως έχει αναφερθεί και στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας της παρούσας διατριβής, το άγχος είναι μια πολύπλοκη έννοια και συχνά προσεγγίζεται και μετρείται με εξειδικευμένους τρόπους (π.χ. Conjugate Lateral Eye Movements test) από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους). Είναι σημαντικό να ακολουθείται ένας τρόπος μέτρησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε έρευνας αλλά και στις ικανότητες του εκάστοτε ερευνητή ώστε να υπάρξουν όσο το δυνατό πιο σωστά αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς είναι ένας τέτοιος τρόπος και όπως έχει εξηγηθεί, πρέπει να περιλαμβάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας. Το θέμα όμως των μέσων συλλογής δεδομένων αναλύεται σε ξεχωριστή υποενότητα στη συνέχεια.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων

Λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο στην περίπτωση των επισκοπήσεων είναι εύχρηστο εργαλείο που παρέχει, ακόμη και χωρίς την παρουσία του ερευνητή, τα αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύονται σχετικά εύκολα (Wilson & McLean, 1994). Για τους πιο πάνω λόγους είναι πολύ διαδεδομένο στο χώρο της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο σε σχέση με άλλες μεθόδους μπορεί επίσης να προσδώσει στην έρευνα ψηλότερη αξιοπιστία λόγω της ανωνυμίας, ενθαρρύνοντας έτσι τους ερωτώμενους να δώσουν πιο ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Το δείγμα είναι παγκύπριο κι έτσι επιλέχθηκε να σταλούν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικώς στα δημοτικά σχολεία, ώστε να συμπληρωθούν στον ελεύθερο χρόνο των διευθυντών. Οι έρευνες που διεξάγονται ταχυδρομικώς έχουν συχνά μειωμένο ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων κι έτσι λήφθηκαν υπόψη τα όσα προτείνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007) για αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού. Συγκεκριμένα, γίνεται υπενθύμιση -τηλεφωνικώς ή/και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου- στις περιπτώσεις όπου υπήρξε καθυστέρηση ή χαμηλό ποσοστό απαντήσεων.

Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην κατασκευή του ερωτηματολογίου ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο σύντομο και ξεκάθαρο. Συμπεριλήφθηκε ακόμα συνοδευτική επιστολή η οποία εξηγεί, εκτός των άλλων, τη σημαντικότητα της έρευνας, τονίζοντας την ανάγκη για να ληφθούν απαντημένα και ολοκληρωμένα όλα τα ερωτηματολόγια. Περισσότερα όμως σχετικά με το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου αναφέρονται στην υποενότητα που ακολουθεί.

Μέσα από την παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να σχηματιστεί ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας, να αποφασιστεί δηλαδή ο βαθμός αυτονομίας για κάθε χαρακτηριστικό/απόφαση, που προκαλεί τη μεγαλύτερη δυνατή επαγγελματική ικανοποίηση και το λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές. Ο σκοπός της έρευνας τονίζει τη σημαντικότητα του ρόλου και της θέσης των διευθυντών σε μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή και δείχνει ότι η επιτυχία ενός νέου μέτρου μπορεί να έρθει μόνο εάν ληφθεί υπόψη η γνώμη και η πλευρά των διευθυντών. Η περιγραφή λοιπόν και μόνο του σκοπού της έρευνας, μπορεί να βοηθήσει τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν με ευχαρίστηση τα ερωτηματολόγια και να τα επιστρέψουν.

Ανάμεσα στα βασικά ζητήματα δεοντολογίας για τη χρήση των ερωτηματολογίων που αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2007) αναφέρεται η ελεύθερη απόφαση των ερωτώμενων για το αν θα απαντήσουν ή όχι το ερωτηματολόγιο και αν θα αφήσουν αναπάντητα κάποια ερωτήματα. Η απόφαση αυτή σύμφωνα με τους συγγραφείς εξαρτάται μεταξύ άλλων και από τις ευκαιρίες που παρέχει η έρευνα για βελτίωση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση της κατάστασης του εργασιακού περιβάλλοντος των διευθυντών αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι που γίνεται εύκολα αντιληπτό από το θέμα και την επεξήγηση του σκοπού της έρευνας που περιλαμβάνεται στη συνοδευτική επιστολή.

Διαδικασία σχεδιασμού του ερωτηματολογίου

Έχει ήδη συζητηθεί σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου αυτού η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας ως μία προσπάθεια μελέτης και μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του άγχους των διευθυντών σε μια υποθετική κατάσταση, δηλαδή στην περίπτωση μερικής ή πλήρους αυτονομίας. Τα ερωτηματολόγια λοιπόν αφορούν σε μία υποθετική ιστορία, την οποία με κάποιο τρόπο οι ερωτώμενοι πρέπει να υιοθετήσουν, να νιώσουν μέρος της κατάστασης που περιγράφεται και έπειτα να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αποσκοπούν στην μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους.

Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο ικανοποιήθηκε η συγκεκριμένη ανάγκη είναι με τη χρήση *σεναρίων*, με τη συγγραφή δηλαδή μίας ιστορίας και τη συμπερίληψη αυτής στο πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων. Τη συγκεκριμένη ιστορία καλούνται να

υιοθετήσουν οι ερωτώμενοι για να απαντήσουν έπειτα στις ερωτήσεις. Η μέθοδος αυτή δεν είναι πολύ γνωστή στον ερευνητικό χώρο και επιλέχθηκε μετά από ενδελεχή μελέτη των διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αφού κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας. Η μέθοδος των σεναρίων αναλύεται στη συνέχεια.

Μέθοδος των σεναρίων

Σύμφωνα με την Sayers (2011) ο σχεδιασμός σεναρίου αφορά στη συγγραφή ιστοριών η καθεμιά από τις οποίες μπορεί να περιγράψει ένα διαφορετικό μέλλον για ένα οργανισμό ή ένα θέμα και φέρνει σε επαφή τον ερωτώμενο με το μέλλον αυτό. Το σενάριο δείχνει στον ερωτώμενο ότι το μέλλον δεν είναι πάντα αυτό που έχει ήδη σκεφτεί ή προβλέψει αλλά υπάρχουν κι άλλες πιθανότητες τις οποίες μπορεί να επιδιώξει, να διεκδικήσει ή και να αποφύγει. Ο ορισμός του σεναρίου ως μία μεθοδολογία που οδηγεί τον συμμετέχοντα στο να φανταστεί πιθανές εκδοχές για το μέλλον στα πλαίσια του οποίου, διάφορες αποφάσεις μπορούν να παρθούν, δίνεται και από τον Schoemaker (1995).

Ο σχεδιασμός σεναρίου είναι πολύ χρήσιμος σε πολύπλοκες και συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Sayers, 2011). Τέτοιες καταστάσεις επικρατούν και στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, θέμα που έχει συζητηθεί στην αρχή του κεφαλαίου II. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας οι διευθυντές ρωτούνται σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα βίωναν στις περιπτώσεις μερικής, πλήρους και καμίας σχολικής αυτονομίας. Η κατάσταση της πλήρους αυτονομίας είναι υποθετική για την περίπτωση της Κύπρου και αν η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους γινόταν μετά από ένα απλό ερωτηματολόγιο, τότε δε θα μπορούσαν με βεβαιότητα να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα. Οι ερωτώμενοι για να απαντήσουν τις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου βασίζονται σε ένα δικό τους θεωρητικό πλαίσιο, ανάλογα με τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με ένα θέμα. Αντιθέτως, με τη μέθοδο των σεναρίων και αφού πρώτα ελεγχθεί ότι τα σενάρια υιοθετήθηκαν αποτελεσματικά από τους ερωτώμενους, το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζονται γίνεται συγκεκριμένο και πανομοιότυπο για όλους.

Τα σενάρια δε σχεδιάζονται μόνο ως εργαλεία μάθησης αλλά ως μέσα που μπορούν να διαμορφώσουν και να ενθαρρύνουν πράξεις και αποφάσεις (Fulton & Searce, 2004). Αυτό αποτέλεσε ένα βασικό λόγο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, αφού σκοπός της έρευνας είναι να προτείνει νέα μέτρα σχολικής αυτονομίας σε καθορισμένο βαθμό και συγκεκριμένους τομείς. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας μελέτης και ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται από τα πρώτα ερωτηματολόγια (με τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας), να χρησιμοποιηθεί η νέα γνώση για να βρεθεί μία λύση, μία βελτιωμένη κατάσταση σχολικής αυτονομίας που μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Το ερωτηματολόγιο με το σενάριο καμίας/πολύ περιορισμένης αυτονομίας που αποτελεί στην ουσία περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της Κύπρου, μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης γι' αυτό και το πρώτο στάδιο της έρευνας είναι, όπως έχει προαναφερθεί, αξιολογητικό. Η ανάλυση των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο αυτό, αλλά και από το δεύτερο ερωτηματολόγιο με το σενάριο πλήρους αυτονομίας, οδηγεί στο σχεδιασμό ενός νέου σεναρίου. Μετά λοιπόν από τα δύο ακραία σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, μία άλλη ομάδα διευθυντών καλείται να υιοθετήσει ένα νέο σενάριο για να μετρηθεί εκ νέου η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που θα βίωναν σε μια τέτοια περίπτωση.

Η συγγραφή της ιστορίας που αποτελεί ουσιαστικά το σενάριο, στηρίζεται στη διερεύνηση των υπάρχουσων θέσεων, με την πρόθεση αυτές να αμφισβητηθούν από τον κάθε ερωτώμενο ξεχωριστά, ούτως ώστε να ενισχυθεί η αντίληψη και η γνώση γύρω από το υπό μελέτη θέμα. Σύμφωνα με την Sayers (2011:16) υπάρχουν «τα πράγματα που γνωρίζουμε ότι γνωρίζουμε, τα πράγματα που γνωρίζουμε ότι δεν γνωρίζουμε, τα πράγματα που δεν γνωρίζουμε ότι γνωρίζουμε και τα πράγματα που δεν γνωρίζουμε ότι δεν γνωρίζουμε». Είναι αυτή ακριβώς η τελευταία κατηγορία που ενισχύεται με το σενάριο και βοηθά στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης αντίληψης και εικόνας για το θέμα. Αυτό όμως δε συμβαίνει αυτόματα, αφού εξαρτάται και από την ικανότητα του ερωτώμενου να δει πέρα από τις κοινωνικές επιρροές και αξίες, ώστε να αμφισβητήσει τις δικές του. Ο ερευνητής είναι σε θέση να γνωρίζει περισσότερα γύρω από το θέμα της σχολικής αυτονομίας και της σχετικής κυπριακής πραγματικότητας.

Μέσα από τη μέθοδο των σεναρίων, δίνεται η ευκαιρία στους διευθυντές να σκεφτούν το θέμα της σχολικής αυτονομίας, αλλά κυρίως να το δουν μέσα από μία άλλη οπτική γωνία. Ιδιαίτερα με το τελευταίο σενάριο που αποτελεί σύμπτυξη όλης της γνώσης σχετικά με τη σχολική αυτονομία και των αποτελεσμάτων που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών σε πλήρη και καμία αυτονομία, οι διευθυντές μπορούν να αντιληφθούν ότι η σχολική αυτονομία δεν προσεγγίζεται μόνο θεωρητικά, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στην πράξη, στον κατάλληλο βαθμό και σε συγκεκριμένους τομείς. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο λαμβάνεται υπόψη η πλευρά των διευθυντών, αλλά προετοιμάζονται και οι ίδιοι για επικείμενη εκπαιδευτική βελτίωση με νέα μέτρα σχολικής αυτονομίας.

Η μέθοδος των σεναρίων έχει τεράστια πλεονεκτήματα. Καταρχήν επιτρέπει τη μελέτη διαφόρων εναλλακτικών εκδοχών για το μέλλον που μπορούν να βοηθήσουν ένα άτομο ή ένα οργανισμό να μελετήσει τις επιλογές και τις αποφάσεις του. Τα σενάρια συμβάλλουν στη βαθύτερη διερεύνηση και αμφισβήτηση των καταστάσεων που επικρατούν στην παρούσα φάση και όχι απλώς στην ανάλυση και παρουσίαση των υπάρχουσων συνθηκών ως γεγονότα, όπως κάνουν κάποιες άλλες μέθοδοι (Sayers, 2011). Οι καταστάσεις που διερευνώνται μέσα από τα σενάρια, συμπεριλαμβάνουν πολλές φορές και τις αιτίες για τα γεγονότα τα οποία παρατηρούν και καταγράφουν οι υπόλοιπες έρευνες.

Πολλά, για παράδειγμα, προβλήματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που διερευνώνται μέσα από τις διάφορες έρευνες μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη αυτονομίας. Με τη συμπερίληψη του σεναρίου στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, επιτυγχάνουμε την εισχώρηση σε ένα βαθύτερο επίπεδο πίσω από τα απλά γεγονότα, πράγμα που μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του θέματος. Η επιλογή της χρήσης των σεναρίων, μας βοηθά επίσης στο να προσδώσουμε μεγαλύτερη σημαντικότητα και χρησιμότητα στην ίδια την έρευνα, καθότι οι διευθυντές ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν το θέμα της σχολικής αυτονομίας πιο κριτικά και αναστοχαστικά, κάτι που με τη σειρά του ενισχύει τη συμμετοχή τους και το ρόλο τους σε εκπαιδευτικές αλλαγές που σχετίζονται με τη σχολική αυτονομία.

Η σημαντικότητα της ενεργούς και αποτελεσματικής συμμετοχής των δασκάλων και των διευθυντών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αρνητικές συνέπειες από πιθανή αντίδρασή τους έχουν συζητηθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Μπορεί τα σενάρια να δίνουν μόνο την προσωπική γνώμη των ερωτώμενων, αλλά αυτό γίνεται και με τα περισσότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως τα ερωτηματολόγια με τη συνηθισμένη τους μορφή και τις συνεντεύξεις. Εξάλλου, αυτές ακριβώς οι προσωπικές γνώμες είναι η αιτία πιθανής αντίστασης ή αντίθετα στήριξης σε μία εκπαιδευτική αλλαγή, γι' αυτό και θεωρείται πολύ σημαντικό να μελετηθούν και να ληφθούν υπόψη.

Η κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δείξει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δε λαμβάνονται υπόψη όσο θα έπρεπε οι απόψεις αυτές και δε γίνεται τελικά εφικτό να υλοποιηθούν πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν σχεδιαστεί, λόγω αντίστασης συντεχνιών και οργανώσεων. Η χρήση των σεναρίων, ώστε να γίνει κατάλληλη προετοιμασία των ατόμων για μια επικείμενη αλλαγή, τονίζεται και από τον Schwartz (1991). Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι διευθυντές της δημοτικής εκπαίδευσης όταν δεν έχουν καμία αυτονομία σε κανένα τομέα, όταν έχουν πλήρη αυτονομία σε όλους τους τομείς αλλά και όταν έχουν μερική αυτονομία (μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας σε κάποιους τομείς και μικρότερος σε άλλους).

Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν να γνωρίζουμε τα αποτελέσματα ενός νέου μέτρου πριν καν αυτό εφαρμοστεί, αλλά κυρίως να γνωρίζουμε πώς ακριβώς πρέπει να είναι αυτά τα νέα μέτρα, πώς πρέπει σχεδιαστεί η εκπαιδευτική αλλαγή γύρω από το θέμα της σχολικής αυτονομίας, ώστε να έχουμε υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένο εργασιακό άγχος, άρα και μεγαλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματικότητα των μέτρων που προτείνονται στην παρούσα έρευνα, έχει κατά κάποιον τρόπο ελεγχθεί από πριν, μέσα από το κατάλληλο σενάριο.

Η απόφαση σχετικά με το ποια άτομα θα συμπεριληφθούν στη διαδικασία μελέτης του σεναρίου, εξαρτάται από το σκοπό για τον οποίο σχεδιάζεται το σενάριο. Αν για παράδειγμα ο σκοπός είναι η αλλαγή και η απόκτηση νέας γνώσης για ένα οργανισμό, τότε ίσως είναι καλύτερα να δοθεί το σενάριο σε όλους τους εργαζόμενους, να ακολουθηθεί ένα μεγαλύτερο και πιο γενικευμένο πλαίσιο επιλογής. Αν όμως ο σκοπός είναι πιο συγκεκριμένος και αφορά σε μία απόφαση ή μια πολιτική, τότε πιθανόν η συμπερίληψη μόνο των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή την απόφαση ή την πολιτική να είναι πιο κατάλληλη από ένα γενικευμένο δείγμα (Sayers, 2011). Σημειώνεται ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση, όπου το

δείγμα της έρευνας αποτελεί όλο σχεδόν τον πληθυσμό, δεν τίθεται θέμα ή πρόβλημα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Τα άτομα που μελετούν ένα σενάριο είναι καλό να βρίσκονται σε νοητική εγρήγορση και όπου είναι δυνατό να προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα (Ogilvy & Schwartz, 1998): ο λόγος που δίνουν οι ίδιοι οι ερευνητές για την ανάγκη αυτή, είναι ότι η διαδικασία του σεναρίου βασίζεται στην αμφισβήτηση των υπάρχουσων αντιλήψεων και στην άρση των προκαταλήψεων. Αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία που ενθαρρύνει νέους τρόπους σκέψης τόσο για το μέλλον, όσο και για το παρόν. Τα σενάρια στηρίζονται στο γεγονός ότι το μέλλον είναι αβέβαιο και δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια (Prono et. al., 1998), κάτι που άλλες μέθοδοι πολλές φορές δεν λαμβάνουν υπόψη. Οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα επιλέγονται με τυχαία δειγματοληψία ώστε το δείγμα της έρευνας να μην περιοριστεί σε συγκεκριμένη πόλη, πολιτισμικό υπόβαθρο ή άλλο παράγοντα.

Όλα τα προαναφερόμενα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου μπορούν να επιτευχθούν, με βασική όμως προϋπόθεση την *υιοθέτηση του σεναρίου* από τους ερωτώμενους (τη δυνατότητα δηλαδή του ερωτώμενου να βάλει τον εαυτό του στη θέση του πρωταγωνιστή της ιστορίας). Σε αντίθετη περίπτωση, ο κίνδυνος μη υιοθέτησης του σεναρίου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μειονέκτημα για τη μέθοδο. Δόθηκε λοιπόν ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία σχεδιασμού των σεναρίων, θέμα που αναλύεται στη συνέχεια, ώστε να τηρηθούν οι προτάσεις, οι στρατηγικές και οι εισηγήσεις που προτείνονται από τους ερευνητές, για αποτελεσματική υιοθέτηση των σεναρίων. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η υιοθέτηση των σεναρίων επιβεβαιώθηκε μέσα από τη δοκιμαστική τους χορήγηση, διαδικασία που εφαρμόστηκε ξεχωριστά από τη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων, λόγω της σημαντικότητας του θέματος. Όπως εξηγείται σε υποενότητα που ακολουθεί, τα σενάρια ελέγχθηκαν ως προς τη χρήση του λόγου, το πόσο ρεαλιστικά είναι, την κατανόηση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος που περιγράφεται και το βασικότερο, εάν βοηθούσαν τον ερωτώμενο να βάλει τον εαυτό του στη θέση του διευθυντή της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματική υιοθέτηση των σεναρίων, περιορίζοντας την επίδραση του βασικού κινδύνου/μειονεκτήματος της μεθόδου στο ελάχιστο.

Έχουν αναφερθεί και εξηγηθεί οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος. Η διαδικασία σχεδιασμού των σεναρίων που παρουσιάζεται

στη συνέχεια θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της λιγότερο διαδεδομένης αυτής μεθόδου.

Σχεδιασμός σεναρίου

Σύμφωνα με την Sayers (2011), κάθε σενάριο πρέπει να έχει πλούσιο περιεχόμενο και όχι απλώς να περιγράφει περιληπτικά μία πιθανή εκδοχή για το μέλλον. Η εκδοχή που περιγράφει το σενάριο πρέπει να είναι ρεαλιστική και πιστευτή, ώστε να εξασφαλίζεται μία ενεργή συμμετοχή και μελέτη της ιστορίας από τους ερωτώμενους. Η ίδια ερευνήτρια προτείνει τη δόμηση του σεναρίου με αρχή, μέση και τέλος, τη συμπερίληψη των σημαντικών γεγονότων τα οποία προέκυψαν από το παρόν έως και το μέλλον που περιγράφει η ιστορία, καθώς και τη συμμετοχή χαρακτήρων που σκιαγράφονται με φαντασία και δημιουργικότητα. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό των σεναρίων, όπως είναι η έκτασή του (Sayers, 2011). Όσο σημαντική είναι η λεπτομερής παρουσίαση της ιστορίας, άλλο τόσο σημαντική είναι και η αναφορά μόνο των απαραίτητων και ουσιαστικών στοιχείων, ώστε να εξασφαλιστεί η προσοχή του ερωτώμενου από την αρχή μέχρι το τέλος, να αποφευχθεί η κούραση αλλά και η απροθυμία του στο να μελετήσει το σενάριο και να απαντήσει τις ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να βρεθεί η χρυσή τομή στο θέμα αυτό και η πιλοτική εφαρμογή των σεναρίων και των ερωτηματολογίων έχει εδώ σημαντική χρησιμότητα. Σκοπός είναι τα σενάρια που χρησιμοποιούνται στην έρευνα να πληρούν όλες τις πιο πάνω προδιαγραφές ώστε να ενισχύεται η πιθανότητα για υιοθέτησή τους εκ μέρους των διευθυντών. Η υιοθέτηση του σεναρίου (να μπορεί δηλαδή κάθε διευθυντής να βάλει τον εαυτό του στη θέση του διευθυντή της ιστορίας για να απαντήσει έπειτα τις ερωτήσεις -κάτι που τονίζεται στις αντίστοιχες οδηγίες των ερωτηματολογίων-) είναι σημείο κεντρικής σημασίας για την έρευνα, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαίο να ελεγχθεί μέσω της δοκιμαστικής χορήγησης των σεναρίων -σε αριθμό διευθυντών που δε συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας- προτού γίνει η δοκιμαστική χορήγηση του ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα και οι αλλαγές μετά την πιλοτική χορήγηση των σεναρίων/ερωτηματολογίων συζητούνται στη συνέχεια.

Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Μετά την ανάγνωση του σεναρίου, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μερικές απλές ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα και τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, για σκοπούς περιγραφής του δείγματος. Οι δομημένες και κλειστές αυτές ερωτήσεις βοηθούν τον ερευνητή να προχωρήσει σε συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος (Oppenheim, 1992:115). Οι πρώτες ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια διαμορφώνουν το κλίμα και επηρεάζουν τη διάθεση του ατόμου για τις επόμενες ερωτήσεις, γι' αυτό και είναι σημαντικό να μην τον ενοχλούν ή να τον εκνευρίζουν από πολύ νωρίς (Cohen, Manion και Morrison, 2007). Οι απλές ερωτήσεις λοιπόν τοποθετήθηκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου όπως γίνεται και στις περισσότερες έρευνες.

Ακολουθούν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου για σκοπούς μέτρησης των δύο εξαρτημένων μεταβλητών, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους. Στο πρώτο τμήμα, όπου χρησιμοποιούνται τα τροποποιημένα εργαλεία, οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα από το 1 έως το 5, όπως προτείνουν οι εκάστοτε ερευνητές για τα υφιστάμενα εργαλεία. Στο δεύτερο όμως τμήμα μέτρησης των μεταβλητών για κάθε απόφαση ξεχωριστά, οι απαντήσεις δίνονται με βάση μία σημασιολογική διαφορική κλίμακα, με διαβαθμίσεις από το ένα έως το δέκα, όπου το ένα άκρο είναι το «καθόλου» και το άλλο είναι το «πάρα πολύ». Αποφεύχθηκε η συμπερίληψη των ενδιάμεσων-ουδέτερων απαντήσεων με την επιλογή ζυγού αριθμού επιλογών, ώστε να μην είναι εύκολο για τον ερωτώμενο να δώσει τη μεσαία επιλογή, μια ουδέτερη απάντηση χωρίς να αφιερώσει ιδιαίτερο χρόνο και σκέψη. Η ύπαρξη της ενδιάμεσης απάντησης αποτελεί περιορισμό που οι ερευνητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ώστε να αποφεύγεται εάν δεν έχει πραγματική χρησιμότητα στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Οι κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης σύμφωνα με τους Osgood κ.ά. (1957) είναι βοηθητικές για αξιολόγηση (π.χ. σημαντικό/ασήμαντο), ισχύ (π.χ. μεγάλη/μικρή) και δραστηριότητα (π.χ. γρήγορη/αργή) (στους Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιείται για τη μελέτη της ισχύος του συναισθήματος που βιώνουν οι ερωτώμενοι. Επιλέχθηκε επίσης να είναι σχετικά μεγάλο το φάσμα των απαντήσεων (με επιλογές από το 1-10 στο Β μέρος των ερωτηματολογίων) διότι οι περισσότεροι άνθρωποι αποφεύγουν συνήθως τα δύο

άκρα στις απαντήσεις τους, περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις επιλογές που απομένουν, γεγονός που μπορεί να αντιμετωπιστεί με μία μεγαλύτερη κλίμακα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

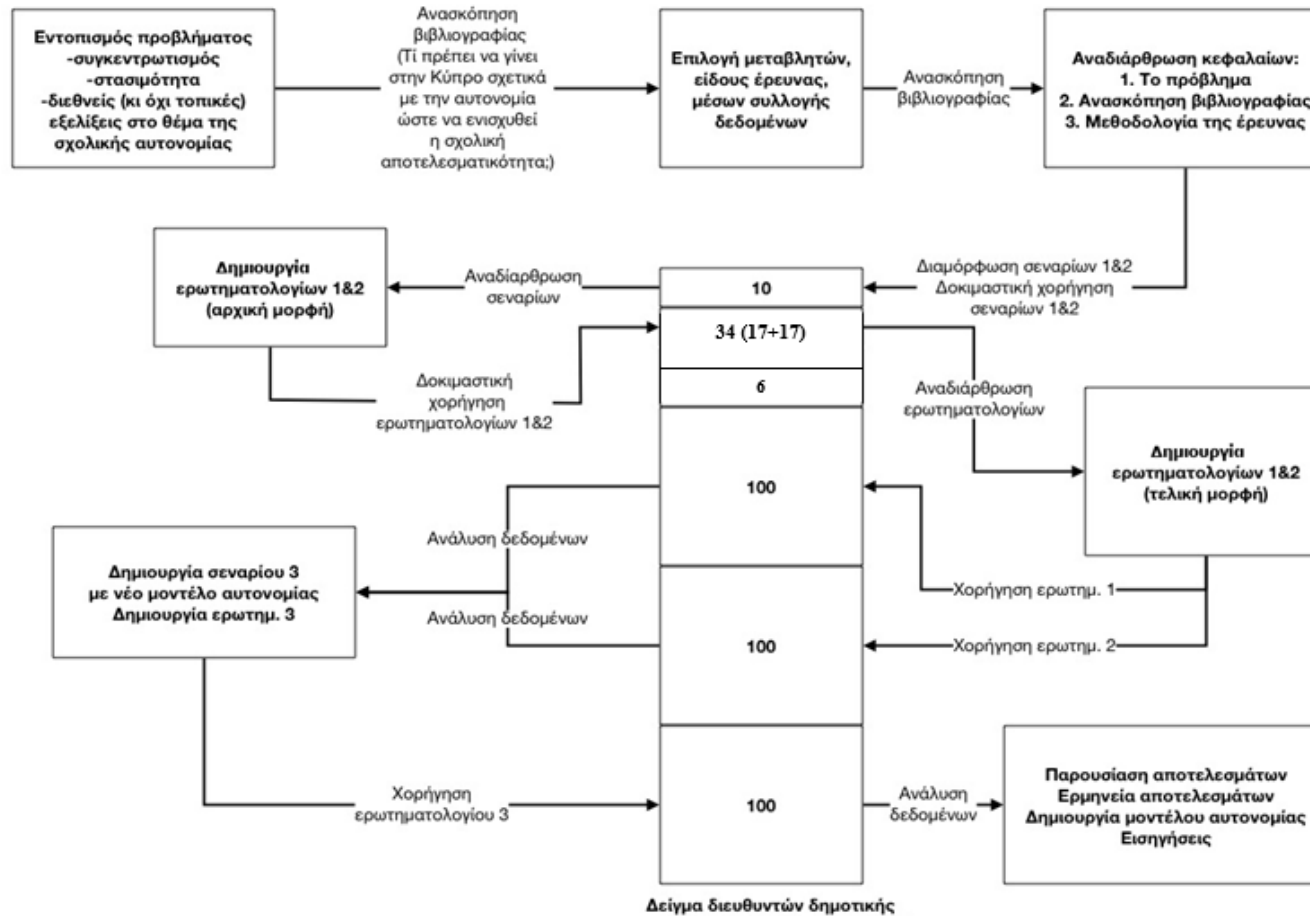
Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε αυτές να είναι απλές, ξεκάθαρες, να μην επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες και να αντιπροσωπεύουν, όπως έχει ήδη λεχθεί, τις μεταβλητές της έρευνας. Τα σενάρια που περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια έχουν συνταχθεί, όπως έχει αναφερθεί, με μεγάλη προσοχή ώστε να είναι πειστικά, να αντιπροσωπεύουν το βαθμό αυτονομίας που πρέπει να περιγράψουν και να βοηθούν τους ερωτώμενους να τα υιοθετήσουν. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται επίσης και στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου. Γίνεται προσπάθεια για σύνταξη ενός σχετικά σύντομου ερωτηματολογίου, οι οδηγίες δίνονται ξεκάθαρα και τονίζονται με μαύρα γράμματα, οι ερωτήσεις χωρίζονται με το κατάλληλο διάστημα και η γραμματοσειρά είναι ευανάγνωστη.

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν συνοδευτική επιστολή με μία σύντομη περιγραφή της έρευνας, των στόχων και της σημαντικότητάς της, παράκληση για απάντηση όλων των ερωτήσεων, εξήγηση για τον τρόπο και χρόνο επιστροφής του ερωτηματολογίου και αναφορά στη διαφύλαξη της ανωνυμίας των ερωτώμενων, της εμπιστευτικότητας και μη ανιχνευσιμότητας, όπως οι Cohen, Manion και Morrison (2007) προτείνουν. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η πιθανότητα για ένα υψηλό ποσοστό απαντήσεων.

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας παρουσιάζεται σε διαγραμματική μορφή στην επόμενη σελίδα (βλέπε και Παράρτημα IV). Η πορεία που ακολουθήθηκε κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση της έρευνας μπορεί να φανεί ακολουθώντας την κατεύθυνση που ορίζει το βέλος στο ακόλουθο διάγραμμα. Τα βασικότερα σημεία του διαγράμματος καθώς και κάποιες επιπλέον πληροφορίες εξηγούνται στη συνέχεια.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Εντοπισμός προβλήματος, βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με την έναρξη του διδακτορικού, το Σεπτέμβριο του 2011, δημιουργήθηκε ένα γενικότερο πλαίσιο για την έρευνα, μέσα από το οποίο δίνονταν τα προβληματικά σημεία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν κυρίως στο συγκεντρωτισμό και τη στασιμότητα, παράλληλα με τη διαπίστωση της μεγάλης διαφοράς, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, στο θέμα της σχολικής αυτονομίας (σε άλλες χώρες η σχολική αυτονομία αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο μελέτης εδώ και αρκετές δεκαετίες, ενώ ήδη έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί σχετικά μέτρα). Τους επόμενους μήνες έγινε συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας όσον αφορά στο διεθνή χώρο αλλά και στην Κύπρο, καθώς και επικοινωνία με ερευνητές οι οποίοι εργαζόνταν σε σχετικές έρευνες που δεν είχαν ολοκληρωθεί ακόμη. Το πρώτο στάδιο βιβλιογραφικής ανασκόπησης ολοκληρώθηκε μέχρι το Σεπτέμβριο του 2012, για να συνεχιστεί αργότερα, όταν τα βασικά ζητήματα μεθοδολογίας είχαν αποφασιστεί.

Επιλογή είδους έρευνας, μεθοδολογίας, μέσων συλλογής δεδομένων και εργαλείων μέτρησης μεταβλητών

Παράλληλα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και κυρίως κατά την περίοδο μεταξύ Φεβρουαρίου και Σεπτεμβρίου (2012), μελετήθηκαν θέματα μεθοδολογίας και μέσων συλλογής δεδομένων. Μέχρι το Σεπτέμβριο του 2012 είχαν αποφασιστεί το είδος της έρευνας, οι βασικές μεθοδολογικές διαδικασίες και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Είχαν επίσης μελετηθεί τα υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών.

Κατά την περίοδο μεταξύ Σεπτεμβρίου 2012 και Μαρτίου 2013 έγινε η συμπληρωματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και περαιτέρω εμβάθυνση στις μεθοδολογικές διαδικασίες. Την περίοδο αυτή έγινε επίσης αναδιάρθρωση και συμπλήρωση των αντίστοιχων κεφαλαίων της διατριβής.

Την καλοκαιρινή περίοδο μεταξύ Ιουνίου και Αυγούστου 2013, ετοιμάστηκαν τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας και τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας. Την ίδια περίοδο έγινε ακόμη ο διαχωρισμός του πληθυσμού (χρησιμοποιήθηκε ο κατάλογος των δημοτικών

σχολείων της Κύπρου) στις τρεις ομάδες, για κάθε ένα από τα τρία σενάρια της έρευνας. Επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στη δοκιμαστική χορήγηση των σεναρίων και των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία της δειγματοληψίας περιγράφεται αναλυτικά στην αντίστοιχη υποενότητα του ίδιου κεφαλαίου.

Το ίδιο διάστημα ετοιμάστηκε η αίτηση για απόκτηση άδειας διεξαγωγής της έρευνας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, η οποία υποβλήθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Η έγκριση στάλθηκε ταχυδρομικώς στην ερευνήτρια από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (βλέπε Παράρτημα V) και επισυνάπτεται σε όλα τα ερωτηματολόγια.

Δοκιμαστική χορήγηση σεναρίων

Κάθε ένα από τα δύο αρχικά σενάρια στάλθηκε ταχυδρομικώς στις 18 Σεπτεμβρίου της ίδιας χρονιάς σε πέντε διευθυντές για δοκιμαστικό έλεγχο. Τα άτομα δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας και επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Κατά τη δοκιμαστική χορήγηση των σεναρίων ελέγχθηκαν θέματα παρουσίασης, χρήσης της γλώσσας και κατανόησης. Σημαντικό τμήμα της δοκιμαστικής χορήγησης αφορούσε επίσης στον έλεγχο της υιοθέτησης των σεναρίων, εάν δηλαδή οι διευθυντές θεώρησαν ότι τα σενάρια ήταν ρεαλιστικά ώστε να μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του διευθυντή της ιστορίας. Επιπλέον, κατά τη δοκιμαστική χορήγηση, ελέγχθηκε η ικανότητα διάκρισης για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής καθημερινότητας του έργου του διευθυντή, στις δύο περιπτώσεις καμίας και πλήρους αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε ένας κατάλογος με τα εκπαιδευτικά θέματα που συμπεριλαμβάνονται στο έργο του διευθυντή της ιστορίας και ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να απαντήσουν κατά πόσο στο συγκεκριμένο σενάριο που μελέτησαν, ο διευθυντής είχε πλήρη ή καμία αυτονομία. Αυτό έγινε για να βεβαιωθεί η ερευνήτρια ότι ο βαθμός αυτονομίας για κάθε ένα από τα εκπαιδευτικά θέματα (με βάση τα οποία σχηματίζεται αργότερα και το νέο σενάριο αυτονομίας) ήταν κατανοητός και ξεκάθαρος στα δύο αρχικά σενάρια. Στο Παράρτημα VI υπάρχει το έντυπο που στάλθηκε στους διευθυντές για τη δοκιμαστική χορήγηση των σεναρίων μαζί με την αντίστοιχη συνοδευτική επιστολή.

Τέσσερις ημέρες μετά την αποστολή των σεναρίων έγιναν υπενθυμίσεις στους διευθυντές μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Μέχρι τα τέλη Οκτωβρίου 2013, λήφθηκαν οι απαντήσεις των διευθυντών (λήφθηκαν έξι από τα δέκα ερωτηματολόγια για αξιολόγηση των σεναρίων). Όσον αφορά στη χρήση του λόγου, όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν δυσνόητα σημεία και διαβάζοντας το σενάριο ήταν σε θέση να καταλάβουν τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος που περιγράφεται. Στο σενάριο καμίας αυτονομίας οι διευθυντές δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπριασίας (μη υπαρκτό εκπαιδευτικό σύστημα που περιγράφεται στο σενάριο, μέσα από την ιστορία του κύριου Αντρέου ο οποίος εργάζεται ως διευθυντής στη χώρα εκείνη) δεν έχει κάποια ουσιαστική διαφορά από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Είχαν δηλαδή αντιληφθεί ότι το υποθετικό σενάριο περιγράφει στην ουσία, την ίδια σχεδόν κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά στη σχολική αυτονομία. Στην περίπτωση του σεναρίου πλήρους αυτονομίας, στην ερώτηση: «Ποια πιστεύεις ότι είναι η βασική διαφορά του εκπαιδευτικού συστήματος της Κυπριασίας σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου;», οι διευθυντές φάνηκε πως ήταν σε θέση να εντοπίσουν τις βασικές διαφορές, όπως το σχηματισμό του προϋπολογισμού σχολικής μονάδας, τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών και τον τρόπο ανανέωσης/τερματισμού του συμβολαίου τους. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι και στα δύο σενάρια, οι διευθυντές δήλωσαν πως τα βρίσκουν ρεαλιστικά και θα μπορούσαν να αποτελέσουν πραγματικότητα για κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι μετά τη μελέτη του σεναρίου μπορούσαν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του διευθυντή της ιστορίας. Σημειώνεται εδώ ότι ένα ρεαλιστικό σενάριο είναι πολύ πιο εύκολο να υιοθετηθεί από τους ερωτώμενους, πράγμα καθοριστικό για την επιτυχία του συγκεκριμένου μεθοδολογικού σχεδιασμού και την όλη διεξαγωγή της έρευνας γενικότερα. Με τη δοκιμαστική χορήγηση των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας, ελέγχθηκε επίσης κατά πόσο οι ερωτώμενοι ήταν σε θέση να αντιληφθούν το βαθμό αυτονομίας που αντιστοιχεί σε κάθε ένα από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα/αποφάσεις (βλέπε κατάλογο αποφάσεων, θεωρητικό πλαίσιο έρευνας, Παράρτημα Ι), με βάση πάντα το συγκεκριμένο σενάριο που τους δόθηκε. Όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν το σωστό βαθμό αυτονομίας σε όλες τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Το σημείο αυτό είναι επίσης πολύ σημαντικό για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας, αφού ο σχηματισμός του μοντέλου σχολικής αυτονομίας στηρίζεται στο

συγκεκριμένο κατάλογο αποφάσεων (που δημιουργήθηκε μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση) και στο βαθμό αυτονομίας που δίνεται σε κάθε ένα από τα καθήκοντα αυτά.

Τα σενάρια λοιπόν χρησιμοποιήθηκαν χωρίς αλλαγές στο επόμενο στάδιο της έρευνας κατά το οποίο έγινε η δοκιμαστική χορήγηση ολόκληρων των ερωτηματολογίων (πλήρους και καμίας αυτονομίας). Τα δύο ερωτηματολόγια στάλθηκαν το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Οκτώβρη σε 34 διευθυντές (17 για το ερωτηματολόγιο πλήρους αυτονομίας και 17 για το ερωτηματολόγιο καμίας αυτονομίας). Ο αριθμός των ατόμων που συμπεριλήφθηκαν στη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων είναι σχετικά μεγάλος διότι παράλληλα έγινε και ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα από τη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων αναλύονται στην υποενότητα που ακολουθεί.

Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίων

Η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική και μπορεί να αυξήσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του μέσου συλλογής δεδομένων (Morrison, 1993· Oppenheim, 1992· Wilson & McLean, 1994). Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο δίνεται πρώτα σε ένα μικρό αριθμό διευθυντών (οι οποίοι δε συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας) για να συμπληρωθεί και να απαντηθούν ερωτήσεις που αφορούν σε λεκτικά και συντακτικά λάθη, ερωτήσεις ή οδηγίες που δεν έχουν ξεκάθαρο νόημα, το είδος των ερωτήσεων, τις επιλογές που δίνονται ως πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, την έκταση του ερωτηματολογίου και την εμφάνισή του, το χρόνο που χρειάστηκαν οι ερωτώμενοι για να το συμπληρώσουν και άλλα.

Τα σημεία αυτά προτείνονται και από την Bell (2005) ως θέματα τα οποία είναι καλό να συζητηθούν μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων κατά τη δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου. Κατά τη διαδικασία αυτή πρέπει ακόμα ο ερευνητής να ελέγχει μήπως μερικές ερωτήσεις μπορεί να ερμηνευτούν διαφορετικά από τους ερωτώμενους, να γίνονται δηλαδή αντιληπτές με μία ερμηνεία διαφορετική από αυτή που ερευνητής θέλει να δώσει (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Οι πιο πάνω

εισηγήσεις λήφθηκαν υπόψη στην παρούσα έρευνα, ούτως ώστε η τελική μορφή των ερωτηματολογίων να είναι όσο το δυνατό καλύτερη.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε μετά τον έλεγχο και την αξιολόγηση των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας. Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο των σεναρίων έχουν παρουσιαστεί στην προηγούμενη υποενότητα. Τα δύο ερωτηματολόγια πλήρους και καμίας αυτονομίας, που δόθηκαν δοκιμαστικά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Οκτώβρη (2013) σε 34 διευθυντές (17 για κάθε σενάριο) τοποθετήθηκαν σε φάκελο ο οποίος συμπεριλάμβανε τη συνοδευτική επιστολή και την άδεια διεξαγωγής της έρευνας. Δύο βδομάδες αργότερα και λόγω του μικρού αριθμού των απαντημένων ερωτηματολογίων, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους διευθυντές για να εξηγηθεί η σημαντικότητα του σταδίου αυτού για την έρευνα και να αυξηθεί ο αριθμός των απαντήσεων. Μέχρι τα μέσα του Νοέμβρη, ένα μήνα σχεδόν μετά την αποστολή των δοκιμαστικών ερωτηματολογίων, είχαν συλλεχθεί είκοσι τρία από τα τριάντα τέσσερα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια έγινε ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους. Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αυτό αναλύονται στη συνέχεια.

Αποτελέσματα από τη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων

Στο τέλος όλων των ερωτηματολογίων πλήρους και καμίας αυτονομίας που δόθηκαν για δοκιμαστικό έλεγχο, οι διευθυντές καλούνταν να σημειώσουν το χρόνο που χρειάστηκαν για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Με εξαίρεση ένα άτομο που δήλωσε ότι χρειάστηκε σαράντα λεπτά και άλλα δύο άτομα που σημείωσαν ότι χρειάστηκαν 5 λεπτά, οι υπόλοιπες τιμές κυμαίνονταν από δέκα έως εικοσιπέντε λεπτά. Ο μέσος όρος των τιμών ήταν 17 λεπτά. Θεωρήθηκαν λοιπόν τα είκοσι λεπτά ως ικανοποιητικός χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, χρόνος για τον οποίο ενημερώνονται οι διευθυντές στην τελική μορφή των ερωτηματολογίων.

Όσον αφορά στην εμφάνιση των ερωτηματολογίων, στη χρήση του λόγου στα σενάρια, τις οδηγίες και τις ερωτήσεις καθώς και σε θέματα κατανόησης των ερωτήσεων, όλοι οι διευθυντές κλήθηκαν να σημειώσουν στο πλάι, ή στον ενδεδειγμένο κενό χώρο, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. Δεν υπήρξε καμία εισήγηση για αλλαγή από πλευράς των διευθυντών.

Ένα σημαντικό τμήμα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων από τη δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων είχε να κάνει με τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους. Ο έλεγχος αυτός έγινε ξεχωριστά για τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος, τόσο για το ερωτηματολόγιο πλήρους αυτονομίας, όσο και για το ερωτηματολόγιο καμίας αυτονομίας. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha στις πιο πάνω περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις αυτές παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 1 - Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίου Πλήρους Αυτονομίας

	Cronbach's Alpha
Ικανοποίηση	0.882
Άγχος	0.593

Πίνακας 2 - Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίου Καμίας Αυτονομίας

	Cronbach's Alpha
Ικανοποίηση	0.927
Άγχος	0.809

Σημειώνεται εδώ ότι οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν αποδεκτές για το συντελεστή Cronbach's Alpha, τις τιμές άνω του 0.7 (Bland & Altman, 1997· DeVellis, 2003· Nunnally, 1978). Παρατηρείται στους πιο πάνω πίνακες ότι όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, οι τιμές του συντελεστή είναι αρκετά ψηλές, δείχνοντας ψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, τόσο στο ερωτηματολόγιο πλήρους αυτονομίας, όσο και στο ερωτηματολόγιο καμίας αυτονομίας. Όσον αφορά στο εργασιακό άγχος, υψηλή αξιοπιστία φαίνεται να υπάρχει στην περίπτωση του ερωτηματολογίου καμίας αυτονομίας. Η μόνη περίπτωση όπου η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν μικρότερη του 0.7, ήταν στη μέτρηση του εργασιακού άγχους, στο ερωτηματολόγιο πλήρους αυτονομίας.

Έγινε έλεγχος της τιμής του συντελεστή στην περίπτωση όπου αφαιρείται κάποια από τις προτάσεις/ ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης του άγχους. Σε καμία

περίπτωση δεν βρέθηκε συντελεστής μεγαλύτερος του 0,7, με την περίπτωση αφαίρεσης της πρότασης: «Έχω αυτοπεποίθηση» να φέρνει τη μεγαλύτερη τιμή στο συντελεστή Cronbach's Alpha από όλες τις υπόλοιπες. Η ανώτερη τιμή ήταν 0,634, τιμή η οποία είναι κοντά από το αποδεκτό όριο του 0,7 και ανώτερη του 0,6 που μερικοί ερευνητές σημειώνουν επίσης ως αποδεκτό (βλέπε Nonis et. al., 2005). Για τους λόγους αυτούς, όπως επίσης και λόγω της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης ερώτησης που αφορά στην αυτοπεποίθηση, μία σύνθετη και πολύπλοκη έννοια, αποφασίστηκε όπως αφαιρεθεί η πρόταση από το σύνολο ερωτήσεων για μέτρηση του εργασιακού άγχους. Έγινε έλεγχος της τιμής του συντελεστή Cronbach's Alpha στην περίπτωση αφαίρεσης της πρότασης: «Έχω αυτοπεποίθηση» και από το ερωτηματολόγιο καμίας αυτονομίας. Η αλλαγή στην τιμή του συντελεστή ήταν αμελητέα. Για το λόγο αυτό, όπως επίσης και για σκοπούς παραλληλισμού και σύγκρισης των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων πλήρους και καμίας αυτονομίας, αποφασίστηκε να αφαιρεθεί η πρόταση αυτή και από τα δύο ερωτηματολόγια, ώστε τα εργαλεία μέτρησης να είναι ακριβώς τα ίδια. Μετά το συγκεκριμένο έλεγχο ακολούθησε η τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Τελική χορήγηση ερωτηματολογίων με σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας

Στάλθηκαν 100 ερωτηματολόγια πλήρους αυτονομίας και 100 καμίας αυτονομίας στις 20 Νοεμβρίου, 2013. Το αναμενόμενο ποσοστό απαντημένων ερωτηματολογίων ήταν 60%. Επιστράφηκαν 53 ερωτηματολόγια πλήρους αυτονομίας και 63 ερωτηματολόγια καμίας αυτονομίας, σύνολο 116 ερωτηματολόγια από τα 200 που στάλθηκαν. Το ποσοστό των απαντήσεων που λήφθηκαν ήταν 58%.

Τους μήνες που ακολούθησαν, μέχρι και τις αρχές του Φεβράρη 2014, έγινε η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο της διατριβής. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, δημιουργήθηκε το νέο σενάριο με το μοντέλο σχολικής αυτονομίας, το οποίο και στάλθηκε στους υπόλοιπους 100 διευθυντές, το πρώτο δεκαήμερο του Φεβράρη. Τους μήνες που ακολούθησαν, έγινε η ανάλυση των αποτελεσμάτων από το νέο σενάριο αυτονομίας και στη συνέχεια η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παράλληλα έγινε και η συγγραφή των αντίστοιχων κεφαλαίων.

Ακολουθως αναλύονται θέματα που αφορούν στη μεθοδολογία της έρευνας και σχετίζονται με τον πληθυσμό της έρευνας, τους βασικούς τρόπους ανάλυσης των δεδομένων, τις μεθόδους εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας καθώς και θέματα δεοντολογίας της έρευνας.

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι 350 διευθυντές των δημοτικών σχολείων της Κύπρου με βάση τον κατάλογο των δημοτικών σχολείων του Υπουργείου Παιδείας. Έχει ήδη τονιστεί η ιδιαιτερότητα της περίπτωσης της Κύπρου όσον αφορά στην έλλειψη σχολικής αυτονομίας στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Η έρευνα αφορά σε όλη την ελεύθερη Κύπρο και για το λόγο αυτό το δείγμα δεν περιορίζεται μόνο σε μία επαρχία, αλλά περιλαμβάνει διευθυντές από όλες τις ελεύθερες επαρχίες: Λευκωσία, Λάρνακα, Λεμεσό, Πάφο και ελεύθερη Αμμόχωστο. Για να υπάρχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πρέπει να ερωτηθούν 180 περίπου διευθυντές (σύμφωνα με τις οδηγίες για καθορισμό του αριθμού του δείγματος από τους Krejcie & Morgan, 1970) οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των 60 ατόμων η καθεμιά (μία ομάδα πήρε το σενάριο πλήρους αυτονομίας, μία το σενάριο καμίας αυτονομίας και στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, η άλλη ομάδα πήρε το νέο σενάριο με το προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας). Με ένα αναμενόμενο ποσοστό απαντήσεων γύρω στο 60%, αποφασίστηκε να δοθεί το κάθε σενάριο σε 100 διευθυντές. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η επιλογή των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν η αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία (proportional stratified sampling).

Ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας απαιτεί το διαχωρισμό του πληθυσμού σε συγκεκριμένες ομάδες (Robson, 2002). Αυτές οι ομάδες δημιουργούνται με βάση τις πέντε επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, ούτως ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας για όλους τους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Ακολουθείται η αναλογική δειγματοληψία ούτως ώστε ο αριθμός των διευθυντών που επιλέγονται από κάθε επαρχία να είναι αντιπροσωπευτικός του αριθμού των διευθυντών που εργάζονται ανά επαρχία, σε σχέση με το συνολικό αριθμό διευθυντών της Κύπρου. Με βάση τις στατιστικές της εκπαίδευσης, η επαρχία της Λευκωσίας έχει 130 δημοτικά σχολεία που αποτελούν το 38% του συνόλου των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Η επαρχία Λάρνακας 62

σχολεία δηλαδή ποσοστό 18%, η επαρχία Αμμοχώστου 18 σχολεία δηλαδή ποσοστό 5%, η επαρχία Λεμεσού 88 σχολεία δηλαδή ποσοστό 26% και η επαρχία Πάφου 43 σχολεία δηλαδή ποσοστό 13%. Με βάση τα ποσοστά αυτά, οι τρεις ομάδες των 100 διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης που πήραν τα δύο σενάρια περιλάμβαναν 38 διευθυντές από τη Λευκωσία, 18 από τη Λάρνακα, 5 από την Αμμόχωστο, 26 από τη Λεμεσό και 13 από την Πάφο. Με την πιο πάνω διαδικασία τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν για όλη την Κύπρο.

Αναφέρεται εδώ ότι το δείγμα της έρευνας (300 διευθυντές) αποτελεί σχεδόν ολόκληρο τον πληθυσμό (350 διευθυντές). Μερικά από τα άτομα που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας, έλαβαν μέρος στη διαδικασία δοκιμαστικής χορήγησης των σεναρίων και των ερωτηματολογίων, για σκοπούς ελέγχου της φαινομενικής εγκυρότητας και της καταλληλότητας των ερωτήσεων, διαδικασία που περιγράφηκε προηγουμένως.

Ανάλυση δεδομένων

Το δείγμα χωρίζεται σε τρεις ομάδες, δύο από τις οποίες λαμβάνουν στο αρχικό στάδιο της έρευνας τα δύο ερωτηματολόγια (κάθε ομάδα διευθυντών παίρνει ένα διαφορετικό σενάριο σχολικής αυτονομίας -πλήρης και καμία/πολύ περιορισμένη αυτονομία). Μετρείται και στα δύο σενάρια η επαγγελματική ικανοποίηση (εξαρτημένη μεταβλητή 1) και το εργασιακό άγχος (εξαρτημένη μεταβλητή 2) των διευθυντών. Στο τέλος κάθε σεναρίου (αφού οι ερωτώμενοι έχουν σχηματίσει μία ιδέα σχετικά με το τί θεωρεί η ερευνήτρια εργασιακό άγχος και τί επαγγελματική ικανοποίηση), οι διευθυντές καλούνται να δηλώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος που τους προκαλεί κάθε ένα χαρακτηριστικό της λειτουργίας του σχολείου/κάθε μία απόφαση που σχετίζεται με τους τρεις τομείς της σχολικής αυτονομίας (βλέπε Θεωρητικό Πλαίσιο της έρευνας, Παράρτημα Ι).

Για παράδειγμα, οι διευθυντές δηλώνουν πόσο άγχος τους προκαλεί η αρμοδιότητα της επιλογής του προσωπικού του σχολείου από τους ίδιους και πόση επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα από αυτό το στάδιο της έρευνας οδηγούν στο σχηματισμό ενός νέου ερωτηματολογίου με ένα νέο σενάριο σχολικής αυτονομίας, το οποίο ουσιαστικά περιγράφει το προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας (καθορίζοντας ποιος λαμβάνει κάθε απόφαση), με βάση πάντα τα

αποτελέσματα από τα πρώτα ερωτηματολόγια. Με το νέο σενάριο μετρείται εκ νέου η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιείται το λογισμικό SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία έγινε η περιγραφή του δείγματος είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα και τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή. Για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά έγινε αρχικά μία διερευνητική ανάλυση δεδομένων (exploratory data analysis) η οποία μπορεί να βοηθήσει σε μια καλύτερη γνωριμία με τα δεδομένα, διαδικασία που πρέπει πάντοτε να προηγείται της στατιστικής ανάλυσης (Λαμπριανού & Καϊλή, 2011). Γίνεται επίσης έλεγχος της κανονικότητας με διερευνητική ανάλυση, καθώς και με normality tests για τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

Μέθοδοι εξασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας

Εισαγωγικά

Μπορεί οι παλαιότερες εκδοχές της εγκυρότητας όπως οι Cohen, Manion και Morrison (2007) αναφέρουν, να περιορίζονται μόνο στο να ελέγχουν εάν το όργανο μετρά όντως αυτά που πρέπει να μετρήσει, σήμερα όμως η εγκυρότητα παίρνει και άλλες μορφές. Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι στα ποσοτικά δεδομένα η εγκυρότητα ενισχύεται μέσω «της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων» (σ. 176). Όπως εξηγείται στο κεφάλαιο αυτό, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις πιο πάνω διαδικασίες, ώστε κάθε επιλογή να είναι τεκμηριωμένη και αιτιολογημένη, γεγονός που διασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνας. Οι Sapsford και Jupp (1996:1) υποστηρίζουν ότι για έλεγχο της εγκυρότητας μίας έρευνας πρέπει να αποδειχθεί εάν τα δεδομένα «όντως μετράνε ή χαρακτηρίζουν αυτό που ισχυρίζονται οι συγγραφείς, αλλά και αν οι ερμηνείες όντως έπονται αυτών. Η δομή μιας έρευνας καθορίζει τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από αυτήν, και

το σημαντικότερο, τα συμπεράσματα που δεν θα έπρεπε να εξαχθούν από αυτήν» (στο Bell, 2005:160).

Η συγκεκριμένη έρευνα μέσα από τη μελέτη δύο σεναρίων πλήρους και καμίας/πολύ περιορισμένης αυτονομίας και τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στις περιπτώσεις αυτές, προτείνει ένα νέο σενάριο αυτονομίας (σε συγκεκριμένο βαθμό και τομείς) το οποίο δημιουργεί περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος, σε σχέση με τα δύο προηγούμενα σενάρια, άρα θεωρείται πιο αποτελεσματικό. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά όχι για οποιαδήποτε μορφή και βαθμό σχολικής αυτονομίας. Η έρευνα αναφέρεται σε συγκεκριμένο βαθμό αυτονομίας, σε καθορισμένους τομείς και τα συμπεράσματα αφορούν σε αυτή και μόνο την περίπτωση, η οποία περιγράφεται μέσα από το νέο σενάριο. Φαίνεται λοιπόν από την πιο πάνω εξήγηση ότι τα συμπεράσματα συνδέονται άμεσα με τη δομή και το σκοπό της έρευνας και δεν υποστηρίζονται με αυθαίρετο τρόπο, γεγονός που θα επηρέαζε αρνητικά την εγκυρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικά οι τύποι εγκυρότητας και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στα πλαίσια ενίσχυσης αυτών.

Εσωτερική εγκυρότητα:

Πιο πάνω έχει εξηγηθεί η σύνδεση των συμπερασμάτων με τη δομή της έρευνας. Στα πλαίσια της ίδιας συζήτησης αναφέρεται εδώ ότι και τα δεδομένα της έρευνας πρέπει όντως να μπορούν να επαληθεύσουν την εξήγηση του γεγονότος που δίνει ο ερευνητής. Αυτό γίνεται ευκολότερα κατανοητό με την αναφορά του ορισμού της εσωτερικής εγκυρότητας επακριβώς, όπως δίνεται από τους Cohen, Manion και Morrison (2007: 180): «Η εσωτερική εγκυρότητα προσπαθεί να αποδείξει ότι η εξήγηση ενός συγκεκριμένου γεγονότος, ενός θέματος ή μιας ομάδας δεδομένων, τα οποία παρέχονται στο πλαίσιο μίας έρευνας, μπορεί πράγματι να επαληθευτεί από τα ίδια τα δεδομένα». Το νέο σενάριο σχολικής αυτονομίας σχηματίζεται στην παρούσα έρευνα μετά την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που λαμβάνονται από τα πρώτα δύο σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας.

Το γεγονός ότι η έρευνα δεν τελειώνει στα πρώτα δύο σενάρια αλλά περιλαμβάνει και τον έλεγχο ενός νέου σεναρίου, μετρώντας ξανά την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στη νέα περίπτωση αυτονομίας, ενισχύει την εσωτερική της εγκυρότητα, αφού τα δεδομένα που λαμβάνονται από το νέο σενάριο μπορούν (σε σύγκριση με τα δεδομένα από τα δύο πρώτα σενάρια) να δείξουν ποια από τις τρεις περιπτώσεις είναι η πιο αποτελεσματική. Η υποστήριξη δηλαδή ενός σεναρίου ως πιο αποτελεσματικό -όσον αφορά στην ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών- από πλευράς της ερευνήτριας, μπορεί εύκολα να εξηγηθεί και να επαληθευτεί μέσα από τα ίδια τα δεδομένα. Το γεγονός αυτό διασφαλίζει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, με βάση τον ορισμό που αναφέρθηκε πιο πάνω.

Η παρεμβολή άλλων παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (δηλαδή την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών) και οι οποίοι δεν σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα, αυτό της σχολικής αυτονομίας, θα ήταν μία σημαντική απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Δόθηκε λοιπόν προσοχή στην αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση για να βρεθούν αρχικά οι πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταβλητές αυτές και έπειτα να τεθούν υπό έλεγχο, μέσω του σωστού σχεδιασμού των τριών σεναρίων. Ο σωστός σχεδιασμός των σεναρίων προϋποθέτει ένα κοινό πλαίσιο για τις τρεις ιστορίες μέσα από το οποίο ελέγχονται και κρατούνται σταθεροί οι υπόλοιποι παράγοντες.

Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος, όπως αυτοί βρέθηκαν μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, έχουν να κάνουν με την επιμόρφωση και τη συμβουλευτική στήριξη που λαμβάνουν οι διευθυντές, τη γραμματειακή βοήθεια, τις σχέσεις με τους φορείς εξουσίας και με το προσωπικό του σχολείου, τα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα αλλά και στη θέση του διευθυντή, το μέγεθος του σχολείου και το μισθό που λαμβάνουν (βλέπε Borg et. al., 1991· Chand, 1990· Chaplain, 2001· Cooper & Kelly, 1993· Grace, 1995· Hill, 1994· Jones, 1999· Lainas, 2010· Mercer, 1996· Richardson, 1998· Spradling, 1989· Winter & Morgenthal, 2002). Η ιστορία των τριών σεναρίων είναι κοινή στα τρία ερωτηματολόγια όσον αφορά στο συγκεκριμένο κομμάτι της, το οποίο αναφέρεται στους πιο πάνω παράγοντες. Ενημερώνονται δηλαδή οι ερωτώμενοι (με τα ίδια λόγια στα τρία σενάρια) ότι ο διευθυντής της ιστορίας έχει συγκεκριμένο αριθμό χρόνων υπηρεσίας και

συγκεκριμένη εμπειρία στη θέση του διευθυντή, έχει πολύ καλή γραμματειακή βοήθεια, οι σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου αλλά και με το Υπουργείο ή άλλες εκπαιδευτικές αρχές είναι πολύ καλές, έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση αλλά ανά πάσα στιγμή μπορεί να λάβει επιπρόσθετη συμβουλευτική βοήθεια και στήριξη από τα αρμόδια άτομα, λαμβάνει ένα συγκεκριμένο μισθό, το σχολείο είναι μεσαίου μεγέθους και δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες προκλήσεις όσον αφορά στο επίπεδο των μαθητών του ή άλλα ζητήματα. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται πολύ πιο πιθανό, ο βαθμός ικανοποίησης και άγχους, που μετρείται μέσα από τα σενάρια, να οφείλεται στο διαφορετικό βαθμό αυτονομίας στα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα (σημείο στο οποίο διαφέρει η μία ιστορία από την άλλη) και όχι στους προαναφερθέντες παράγοντες, αφού αυτοί είναι κοινοί σε όλα τα σενάρια. Έτσι αποδυναμώνονται οι απειλές για την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Γενικευσιμότητα/Εξωτερική εγκυρότητα:

Η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας σχετίζεται με την γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλο το σύνολο του πληθυσμού (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Αυτό γίνεται εφικτό μέσα από την τυχαία δειγματοληψία αλλά και μέσα από την προσπάθεια επιλογής ενός μεγάλου αριθμού δείγματος (από τους 350 διευθυντές, μόνο οι 41 δε συμμετέχουν στο δείγμα της έρευνας -αρκετοί από αυτούς συμπεριλήφθηκαν στην πιλοτική μελέτη). Το ζήτημα της γενικευσιμότητας είναι συχνά προβληματικό σε διάφορες έρευνες, στην παρούσα όμως μελέτη, λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος, δεν ισχύει αυτό.

Εγκυρότητα περιεχομένου και φαινομενική εγκυρότητα:

Τα πρώτα δύο ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν τα δύο ακραία σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας και τις ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος, δόθηκαν πρώτα σε ένα μικρό αριθμό διευθυντών (οι οποίοι δε συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας) ούτως ώστε να προσδιοριστεί η **φαινομενική εγκυρότητα** (face validity) του ερωτηματολογίου αλλά και η **πειστικότητα του σεναρίου**. Περισσότερα σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έχουν αναφερθεί προηγουμένως στη σχετική

υποενότητα. Αναφέρεται όμως εδώ ότι η μικρή αυτή ομάδα των διευθυντών ρωτήθηκε στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής κατά πόσο το σενάριο που διάβασαν είναι πειστικό, εάν ήταν σε θέση να υιοθετήσουν το σενάριο (εάν δηλαδή μπορούν να σκεφτούν τον εαυτό τους ως διευθυντή ενός σχολείου που εργάζεται με το βαθμό σχολικής αυτονομίας που περιγράφει το σενάριο), ώστε να απαντήσουν στη συνέχεια τις ερωτήσεις.

Ακολούθως, οι διευθυντές καλούνται να αναφέρουν κατά πόσο πιστεύουν ότι οι ερωτήσεις μετρούν όντως τις μεταβλητές για τις οποίες δημιουργήθηκαν, δηλαδή την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Τέλος, καλούνται να σημειώσουν τις εισηγήσεις τους για αλλαγές και διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο, στο σενάριο, στις οδηγίες και στις ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα από τον πιο πάνω έλεγχο των σεναρίων και των ερωτήσεων χρησιμοποιούνται για να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Η φαινομενική εγκυρότητα αφορά στο όργανο μέτρησης και εάν αυτό όντως μετρά αυτό που πρέπει να μετρά (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, η φαινομενική εγκυρότητα μπορεί να προσδιοριστεί λαμβάνοντας τη γνώμη κάποιου ειδικού στο θέμα, είτε ακόμα καλύτερα, ρωτώντας τα άτομα για τα οποία προορίζεται το τεστ (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005), διαδικασία η οποία ακολουθείται στην παρούσα έρευνα.

Η διαδικασία αυτή δε χρειάζεται να επαναληφθεί για το επόμενο στάδιο της έρευνας, όπου δίνεται στους διευθυντές ένα νέο ερωτηματολόγιο με ένα νέο σενάριο, αφού το νέο σενάριο σχηματίζεται με βάση τα αποτελέσματα από το πρώτο στάδιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μετρείται η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος στα δύο ακραία σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας και με βάση αυτά σχηματίζεται ένα νέο σενάριο, όπου υπάρχει περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία στους διάφορους τομείς, ανάλογα με το τί φαίνεται να αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και να μειώνει το εργασιακό τους άγχος. Οι ερωτήσεις για το νέο αυτό σενάριο σχολικής αυτονομίας είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές των προηγούμενων σεναρίων, γι' αυτό και δε χρειάζεται να ελεγχθεί η φαινομενική εγκυρότητα του νέου ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η **εγκυρότητα περιεχομένου** (content validity) η οποία αναφέρεται «στο βαθμό που οι ερωτήσεις του τεστ αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το τεστ έχει σχεδιαστεί να μετρήσει» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:160).

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους έχουν επιλεγεί κυρίως με βάση τα ήδη υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης (βλέπε αντίστοιχη υποενότητα). Η εγκυροποίηση των εργαλείων αυτών έχει ήδη γίνει από τους ερευνητές που τα σχεδίασαν κι έχει επιβεβαιωθεί σε πολλές περιπτώσεις από άλλους ερευνητές αφού, όπως έχει εξηγηθεί στη σχετική υποενότητα, τα συγκεκριμένα εργαλεία είναι πολυχρησιμοποιημένα.

Τόσο μέσω της χρήσης των συγκεκριμένων εργαλείων αλλά και μέσω της πιλοτικής εφαρμογής τους, επιβεβαιώνεται ότι οι ερωτήσεις αφορούν όντως στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό άγχος (φαινομενική εγκυρότητα) και αντιπροσωπεύουν όλους τους τομείς περιεχομένου για τους συγκεκριμένους όρους. Ακόμα ελέγχονται όλοι οι τομείς σχολικής αυτονομίας με βάση την ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετρείται η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος σε όλα τα χαρακτηριστικά κάθε τομέα (διοικητικός-οικονομικός, ακαδημαϊκός-παιδαγωγικός και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) τα οποία προέκυψαν και πάλι μέσα από τη βιβλιογραφία και μπορούν να φανούν στον κατάλογο αποφάσεων του θεωρητικού πλαισίου (βλέπε Παράρτημα Ι).

Καταλυτική εγκυρότητα:

Ο συγκεκριμένος τύπος εγκυρότητας έχει αυξημένο ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα, λόγω της ιδιαιτερότητάς της που έγκειται στη χρήση των σεναρίων και στη μελέτη μίας πιθανής -κι όχι υπαρκτής- κατάστασης. Η Lather (1986) επισημαίνει ότι «η καταλυτική εγκυρότητα [...] πρέπει να ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και να τους καθιστά ικανούς να κατανοήσουν και να μεταβάλουν την κατάσταση καταπίεσης στην οποία βρίσκονται» (στο Cohen, Manion & Morrison, 2007:187). Ένα τμήμα της καταλυτικής εγκυρότητας έχει στόχο να βοηθήσει τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν, με σκοπό να τον αλλάξουν (Kincheloe & McLaren, 1994· Lather, 1986· 1991 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίστηκε η έννοια της καταλυτικής εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα μπορεί να φανεί στο ακόλουθο σχόλιο:

«Η έγκυρη έρευνα, αν θέλει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της καταλυτικής εγκυρότητας, πρέπει να επιδειξεί την ικανότητά της να ενδυναμώνει τόσο αυτούς που ερευνώνται όσο και τους ίδιους τους ερευνητές»

(Cohen, Manion & Morrison, 2007:187).

Με βάση τα όσα συζητήθηκαν πιο πάνω, η σύνδεση της καταλυτικής εγκυρότητας με τη χρήση των σεναρίων και τα πλεονεκτήματα από τη μέθοδο αυτή (θέμα που αναπτύχθηκε σε ξεχωριστή υποενότητα στο ίδιο κεφάλαιο), είναι εμφανής.

Η καταλυτική εγκυρότητα στην έρευνα επιτυγχάνεται μέσα από τη δυνατότητα που παρέχεται στους ερωτώμενους, μελετώντας τα σενάρια και απαντώντας τις ερωτήσεις, να σκεφτούν το θέμα της σχολικής αυτονομίας από μία άλλη οπτική γωνία, να δουν τι κάνουν στην πράξη και να ασκήσουν κριτική στον εαυτό τους, αλλά και στις συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Μία τέτοια κριτική και αναθεώρηση εκ μέρους των διευθυντών αποτελεί σημαντικό όφελος, διότι μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της ανάγκης για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης και για σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής αλλαγής που ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Μέθοδοι εξασφάλισης της αξιοπιστίας της έρευνας

Η αξιοπιστία της έρευνας έχει να κάνει με τη δυνατότητα απόκτησης των ίδιων αποτελεσμάτων εάν η έρευνα επαναλαμβανόταν σε παρόμοιες συνθήκες, σε μια άλλη χρονική στιγμή (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να γίνει αναφορά σε αξιοπιστία ερωτηματολογίου, συνέντευξης κλπ. Ένας τρόπος καθορισμού της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι η μέθοδος της επαναχορήγησής του, ο οποίος όμως δεν επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα. Εάν δινόταν ξανά το ερωτηματολόγιο μετά από μικρό χρονικό διάστημα, υπήρχε η πιθανότητα να επαναληφθούν οι ίδιες απαντήσεις από τους ερωτώμενους, ως αποτέλεσμα καλής μνήμης. Εάν μεσολάβουσε ένα σχετικά μεγάλο διάστημα για να ξαναδοθούν τα ερωτηματολόγια, τότε είναι πολύ πιθανό οι σκέψεις ή νέες εμπειρίες των ατόμων που μεσολάβησαν σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας να έφερναν διαφορετικά αποτελέσματα.

Η μέθοδος της επαναχορήγησης των ερωτηματολογίων αφορά στην προσέγγιση της αξιοπιστίας ως σταθερότητα σε βάθος χρόνου (βλέπε Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η σταθερότητα όμως μπορεί σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές να προσεγγιστεί και σε σχέση με το δείγμα ελέγχοντας -μέσω ενός δείκτη συσχέτισης (Pearson ή Spearman) με στατιστική σημαντικότητα του συντελεστή συσχέτισης άνω του 0,05- τα αποτελέσματα ατόμων που έχουν σχετικά παρόμοια χαρακτηριστικά (φύλο, επίπεδο μόρφωσης, πείρα κλπ). Η μέθοδος αυτή ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, για την εύρεση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων μελετάται ο συντελεστής Chronbach-Alpha. Τέλος, για εξασφάλιση υψηλότερης αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο υπολογισμός του τυπικού σφάλματος μέτρησης.

Δεοντολογία της έρευνας

Η τήρηση σωστής δεοντολογίας ήταν ένα σημαντικό μέλημα κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εκτέλεσης της έρευνας· οι σχετικές αρχές και πρακτικές που λήφθηκαν υπόψη συζητούνται ακολούθως. Το πρώτο ζήτημα που πρέπει να αναφερθεί είναι αυτό της εχεμύθειας και της ανωνυμίας. *Εχεμύθεια* είναι η υπόσχεση που δίνει ο ερευνητής ότι δε θα αποκαλυφθεί η ταυτότητα των ερωτώμενων και ότι δε θα είναι αναγνωρίσιμοι μέσα από την έρευνα, ενώ η υπόσχεση για *ανωνυμία* καταδεικνύει ότι η ταυτότητα των ερωτώμενων δε θα είναι αναγνωρίσιμη ούτε από τον ίδιο τον ερευνητή (Sapsford & Abbott, 1996 στο Bell, 2005).

Δεν τηρείται ανωνυμία εάν υπάρχουν κωδικοί αναγνώρισης πάνω στα ερωτηματολόγια (Bell, 2005). Η τήρηση της ανωνυμίας γίνεται και με κάποιο κόστος από πλευράς του ερευνητή, αφού δεν επιτρέπει τον εντοπισμό του ερωτώμενου που έχει δώσει για παράδειγμα ενδιαφέρουσες απαντήσεις ώστε να γίνει περαιτέρω συζήτηση και μελέτη. Δεν επιτρέπει επίσης τη σύγκριση απαντήσεων του ίδιου ατόμου σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Εάν η σύγκριση αυτή συμπεριλαμβάνεται στους σκοπούς μίας έρευνας, η καλύτερη υπόσχεση που μπορεί να δώσει ο ερευνητής είναι αυτή της εχεμύθειας και όχι της ανωνυμίας.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα δεν εμποδίζουν την τήρηση της ανωνυμίας. Ακόμα, η χρήση των ερωτηματολογίων, σε αντίθεση με τις συνεντεύξεις βοηθά στην τήρηση της

ανωνυμίας. Για το σκοπό αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα ώστε να επωφεληθεί η έρευνα από τα πλεονεκτήματα τήρησης ανωνυμίας, ζήτημα που θεωρείται ουσιαστικό (Bell, 2005· Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007:99· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Τα ζητήματα της σπουδαιότητας και του ρόλου των διευθυντών, της ανωνυμίας και της εχεμύθειας δεν αναφέρονται μόνο προφορικά αλλά και γραπτά στη συνοδευτική επιστολή των ερωτηματολογίων. Ο τρόπος συλλογής του ερωτηματολογίου μέσω ταχυδρομείου, βοηθά επίσης στην τήρηση της ανωνυμίας, σε αντίθεση με τη συλλογή των ερωτηματολογίων κατά πρόσωπο, αφού λαμβάνεται ένα μόνο ερωτηματολόγιο από κάθε σχολείο, αυτό του διευθυντή. Το ίδιο θα συνέβαινε και στην περίπτωση αποστολής του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Με τη διαδικασία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα δεν μπορεί να φανερωθεί η ταυτότητα του ερωτώμενου.

Άλλο ένα ζήτημα δεοντολογίας που λήφθηκε υπόψη είναι αυτό της *συνειδητής συναίνεσης*, ως η επιλογή που τα ίδια τα άτομα πρέπει να έχουν για τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα, μετά από πλήρη πληροφόρηση για οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει την απόφαση αυτή (Diener & Grandall, 1978 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι Cohen, Manion και Morrison (2007) αναφέρουν μερικά σημεία/κλειδιά για το θέμα της συνειδητής συναίνεσης τα οποία καθοδήγησαν την ερευνήτρια για μία δεοντολογικά σωστή διαδικασία σχεδιασμού και εκτέλεσης της έρευνας και συζητούνται ακολούθως: το πρώτο στοιχείο είναι η «ικανότητα» όπου «υπεύθυνα και ώριμα άτομα θα πάρουν τις ορθές αποφάσεις εάν τους δοθούν οι σχετικές πληροφορίες», το δεύτερο στοιχείο αφορά στην «εθελοντική διάθεση» όπου οι συμμετέχοντες επιλέγουν ελεύθερα εάν θα συμμετάσχουν ή όχι στην έρευνα, το τρίτο στοιχείο αναφέρεται στην «πλήρη πληροφόρηση» και το τέταρτο στην «κατανόηση» από πλευράς των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία και τη φύση της έρευνας (Cohen, Manion και Morrison, 2007:82-3). Το στοιχείο της πλήρους πληροφόρησης είναι συχνά αυτό που οδηγεί τους ερευνητές στο να ακολουθήσουν «συνειδητή συναίνεση σε λογικά πλαίσια» (Cohen, Manion και Morrison, 2007: 83) αφού πολλά στοιχεία της έρευνας, όπως ο τρόπος στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων συχνά δεν είναι γνωστός ούτε στον ίδιο τον ερευνητή

κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Δε θα μπορούσε λοιπόν να πληροφορήσει πλήρως και για καθετί τους ερωτώμενους.

Εκτός από τα προαναφερθέντα στοιχεία, αναφέρονται στη συνέχεια και μερικές άλλες διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα για σκοπούς τήρησης σωστής δεοντολογίας, οι οποίες αποφασίστηκαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (βλέπε Bell, 2005· Cohen, Manion & Morrison, 2007· Reynolds, 1979· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Η ερευνήτρια μέσα από τη συνοδευτική επιστολή των ερωτηματολογίων αποκαλύπτει την ταυτότητά της, το ίδρυμα/πανεπιστήμιο το οποίο στηρίζει και επιβλέπει την έρευνα, επεξηγεί αναλυτικά το σκοπό, τις διαδικασίες και τα οφέλη της έρευνας, τα θέματα ανωνυμίας, εχεμύθειας και συνειδητής συναίνεσης. Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου ελέγχεται επίσης η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του, ώστε να περιλαμβάνονται όλα τα θέματα, οι πιθανές απαντήσεις, να μην προωθείται κάποια συγκεκριμένη άποψη -π.χ. της ερευνήτριας- μέσα από τις ερωτήσεις και να αποφεύγεται η μεροληψία. Τα ζητήματα αυτά συνδέονται και με τη *μεθοδολογική στιβαρότητα* όπως ο Morrison (1996) την ονομάζει, αναφέροντας ότι είναι δεοντολογικό -και όχι μόνο τεχνικό- ζήτημα (στο Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας

Όσον αφορά στο εργασιακό άγχος, δεν υπάρχει σταθμισμένο, εγκυροποιημένο τεστ για την Κύπρο (Τσιάκκιρος, 2012) ώστε να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με συγκεκριμένες νόρμες. Για τον ίδιο λόγο δεν μπορεί να γίνει σύγκριση με άλλες ομάδες ανθρώπων εκτός από αυτή που αποτελεί τον πληθυσμό της έρευνας, δηλαδή τους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης. Μπορεί όμως να γίνει σύγκριση με αποτελέσματα άλλων ερευνών στον κυπριακό χώρο. Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, μπορεί να γίνει σύγκριση με τα αποτελέσματα εγκυροποιημένων εργαλείων (βλέπε Menon & Christou, 2002· Zembylas & Papanastasiou, 2004)

Μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, όπου έχουν σκιαγραφηθεί οι πιθανές αιτίες/παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, σχηματίστηκαν, όπως έχει εξηγηθεί, τα τρία σενάρια σχολικής αυτονομίας. Μέσα από την περιγραφή των σεναρίων, ιδιαίτερα αυτών που αφορούν

στη μερική και πλήρη αυτονομία (αφού το άλλο σενάριο περιγράφει ουσιαστικά την υπάρχουσα κατάσταση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου υπάρχει πολύ περιορισμένη αυτονομία) έγινε προσπάθεια να κρατηθούν οι υπόλοιποι παράγοντες -που επηρεάζουν το άγχος και την ικανοποίηση- σταθεροί (π.χ. λέγοντας στους διευθυντές και στα τρία σενάρια ότι θα έχουν πλήρη στήριξη και σωστή επιμόρφωση όποτε το χρειαστούν) ώστε τα αποτελέσματα να εξαρτώνται όσο το δυνατό περισσότερο από την ύπαρξη -ή μη- της σχολικής αυτονομίας κι όχι τόσο από τρίτους παράγοντες. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, κίνδυνος που υπάρχει σε κάθε μελέτη, ιδιαίτερα όταν η έρευνα δεν είναι πείραμα σε εργαστήριο. Σημειώνεται εδώ ότι με ένα απλό ερωτηματολόγιο, χωρίς τη μέθοδο των σεναρίων, δε θα μπορούσε να γίνει ούτε η υφιστάμενη προσπάθεια ελέγχου των υπόλοιπων παραγόντων.

Τα δεδομένα είναι ποσοτικά. Η τριγωνοποίηση εκτός από την ενίσχυση της εγκυρότητας στην έρευνα δεν έχει να προσφέρει κάτι άλλο, αφού η παρατήρηση δεν μπορεί να γίνει λόγω της μελέτης μίας μη υπαρκτής κατάστασης, οι συνεντεύξεις μπορούν μόνο να αφορούν στην περίπτωση πολύ περιορισμένης αυτονομίας, άρα δε θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διασταύρωση των αποτελεσμάτων με τις άλλες δύο περιπτώσεις αυτονομίας και η μελέτη εγγράφων δεν έχει να προσφέρει κάτι καινούριο. Το είδος, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας οδηγούν στη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, στην οποία δεν έχει να προσφέρει κάτι η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις υπόλοιπες μεθόδους εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, όπως αυτές εξηγήθηκαν αναλυτικά στις αντίστοιχες υποενότητες που προηγήθηκαν.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βάση τις μεθοδολογικές διαδικασίες που περιγράφηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο αυτό, στα πλαίσια πάντα μίας προσπάθειας εξασφάλισης υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας για την έρευνα, τηρώντας παράλληλα όλα τα ζητήματα δεοντολογίας που προαναφέρθηκαν. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών, προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και επίτευξη του σκοπού της έρευνας είναι το θέμα του κεφαλαίου που ακολουθεί.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία έρευνα επισκόπησης όσον αφορά στο πρώτο της στάδιο, αυτό δηλαδή της αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην Κύπρο (σενάριο πολύ περιορισμένης/καμίας αυτονομίας) και της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους σε σχέση με τη σχολική αυτονομία. Η ιδιαιτερότητα όμως της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων για τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, σχηματίζεται ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας (που φαίνεται να ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα, μέσω της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μείωσης του εργασιακού άγχους των διευθυντών) το οποίο δίνεται στους διευθυντές για να μετρηθούν εκ νέου οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές (ικανοποίηση και άγχος), ώστε να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά του.

Στο κεφάλαιο αυτό έχουν παρουσιαστεί τα υφιστάμενα εργαλεία μέτρησης των δύο εξαρτημένων μεταβλητών, με ιδιαίτερη έμφαση σε όσα φαίνονται να είναι πιο χρήσιμα για την εξυπηρέτηση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας. Ακόμα εξηγήθηκε η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων, λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος και της συμβολής του στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας· αναλύθηκε επίσης η διαδικασία σχεδιασμού του. Η ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων που αφορά στη χρήση των σεναρίων εξηγήθηκε στο κεφάλαιο αυτό και η μέθοδος των σεναρίων περιγράφηκε λεπτομερώς.

Στα πλαίσια αυτής της περιγραφής παρουσιάστηκαν τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου, όπως είναι η ενθάρρυνση των ερωτώμενων να ασκήσουν κριτική στην υπάρχουσα κατάσταση και να σκεφτούν τις εναλλακτικές επιλογές, η προετοιμασία τους για μια πιθανή εκπαιδευτική αλλαγή και η αποφυγή της αντίστασης εκ μέρους τους, αλλά και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός μοντέλου αυτονομίας πριν την εφαρμογή οποιωνδήποτε σχετικών μέτρων. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συγγραφή των σεναρίων, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, η διαδικασία δοκιμαστικής χορήγησης των ερωτηματολογίων και οι αλλαγές που προέκυψαν μετά από αυτή, εξηγούνται αναλυτικά. Η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας περιγράφεται με αναφορά σε κάθε στάδιο ξεχωριστά και στο χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί.

Οι μέθοδοι εξασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας αφορούν στον επανέλεγχο των αποτελεσμάτων του προτεινόμενου μοντέλου με ένα νέο σενάριο (γεγονός που βοηθά στην εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας), στην τυχαία δειγματοληψία και το μεγάλο αριθμό δείγματος (για τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων) και στο σωστό σχεδιασμό των σεναρίων και των ερωτηματολογίων, όπως επίσης και τον έλεγχο τους μέσω δοκιμαστικής χορήγησης (για την εγκυρότητα περιεχομένου και τη φαινομενική εγκυρότητα). Η αξιοπιστία στην έρευνα ελέγχεται με μέτρηση εσωτερικής συνέπειας. Η εχεμύθεια, η διασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης και η πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας που λήφθηκαν υπόψη.

Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρθηκαν οι περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας όπως είναι η έλλειψη σταθμισμένου, εγκυροποιημένου εργαλείου για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους στην Κύπρο και ο κίνδυνος παρεμβολής άλλων παραγόντων στη μελέτη της σχέσης της αυτονομίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές, κίνδυνος ο οποίος όμως θα ήταν πολύ μεγαλύτερος με οποιοδήποτε άλλο μέσο συλλογής δεδομένων ή μεθοδολογική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δύο φάσεις της ανάλυσης των δεδομένων. Στην πρώτη φάση της ανάλυσης, μελετώνται τα αποτελέσματα από τα δύο σενάρια, πλήρους και καμίας αυτονομίας τα οποία δόθηκαν σε 200 συνολικά διευθυντές. Στα πλαίσια αυτής της μελέτης απαντώνται τα τέσσερα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στην εύρεση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, καθώς και στην εύρεση του βαθμού εργασιακού άγχους για τα ίδια σενάρια.

Στα πλαίσια της πρώτης φάσης της ανάλυσης μελετάται επίσης ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους που οι διευθυντές δηλώνουν ότι θα είχαν για κάθε μία από τις ενέργειες-αποφάσεις -που περιλαμβάνονται στο έργο τους ως διευθυντές (κατάλογος ο οποίος σχηματίστηκε μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση – βλέπε Παράρτημα I)- στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Η μελέτη αυτή οδηγεί στη δημιουργία του νέου σεναρίου αυτονομίας, δείχνοντας σε ποιες αποφάσεις πρέπει να δοθεί περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία σε επίπεδο σχολείου και διευθυντή. Το νέο σενάριο έχει να κάνει με τη δημιουργία του μοντέλου αυτονομίας το οποίο αποφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή επαγγελματική ικανοποίηση και το λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, άρα και τη μεγαλύτερη (σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία- βλέπε Borg & Ridings, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Jex & Gudanowski, 1992· Kelly, 1988· Scheerens, 2000) σχολική αποτελεσματικότητα, κάτι που αποτελεί και το σκοπό της όλης έρευνας.

Η δεύτερη φάση της ανάλυσης των δεδομένων αποτελεί στην ουσία επανέλεγχο, εγκυροποίηση (ως προς την αποτελεσματικότητά του) του νέου μοντέλου αυτονομίας. Το νέο σενάριο δίνεται σε 100 διευθυντές για μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών με τη χρήση των ανάλογων εργαλείων, η εγκυρότητα των οποίων ελέγχθηκε κατά τη

δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων και συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Με τη δεύτερη φάση της ανάλυσης απαντάται και το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο σχηματισμό του μοντέλου σχολικής αυτονομίας το οποίο προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας.

Προτού παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται η περιγραφή του δείγματος με βάση την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή και τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα. Σε μερικές περιπτώσεις κρίθηκε χρήσιμο να μελετηθεί η σχέση μερικών από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά του δείγματος με τη μία ή και τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών). Η διαδικασία αυτή δε σχετίζεται με κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, μπορεί όμως να βοηθήσει στην καλύτερη γνωριμία με το δείγμα της έρευνας αλλά και να προσφέρει μια άλλη διερευνητική ματιά στο θέμα της σχολικής αυτονομίας. Η περιγραφή του δείγματος των διευθυντών και η μελέτη των σχέσεων μεταξύ μερικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις εξαρτημένες μεταβλητές παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Περιγραφή του δείγματος

Το σενάριο πλήρους αυτονομίας στάλθηκε σε 100 διευθυντές, από τους οποίους απάντησαν οι 53. Από τα άτομα αυτά, οι 43 είναι γυναίκες (ποσοστό 81.1%) και οι 10 άντρες (18.9%). Οι διευθυντές ανήκουν σε δύο μόνο ηλικιακές ομάδες, με το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών να εμπίπτει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (83%), ενώ το υπόλοιπο 17% στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών, η πλειοψηφία των διευθυντών (ποσοστό 45.3%) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (39.6%) κατέχει μόνο το πτυχίο πανεπιστημίου.

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα, αυτά κυμαίνονται μεταξύ 17 και 37 χρόνων, με μεγαλύτερα ποσοστά στα 28 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 17%), 24 έτη υπηρεσίας (15.1%) και 29 έτη (11.3%). Τέλος όσον αφορά στα χρόνια εμπειρίας

στη θέση του διευθυντή, οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος έχουν 2-3 χρόνια εμπειρία (64.2% στο σύνολο).

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στη συνέχεια για σκοπούς περιγραφής του δείγματος στο σενάριο *καμίας αυτονομίας*. Όσον αφορά στο σενάριο *καμίας αυτονομίας*, το δείγμα αποτελείται και πάλι από 100 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης, από τους οποίους απάντησαν οι 63 (ποσοστό απάντησης 63%). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι γυναίκες (69.8%). Συγκεκριμένα απάντησαν 44 γυναίκες και 19 άνδρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών εμπίπτει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (82.5%) ενώ το 15.9% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών. Στην περίπτωση του σεναρίου *καμίας αυτονομίας*, υπήρξε και μία νέα ηλικιακή ομάδα που δεν παρουσιάστηκε στο σενάριο *πλήρους αυτονομίας* και αφορά στις ηλικίες μεταξύ 31 και 40 ετών. Ένα μόνο άτομο από το δείγμα ανήκει στη συγκεκριμένη όμως ηλικιακή ομάδα.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών φαίνεται ότι το 65.1% κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ακολουθεί με 14.3% η ομάδα των διευθυντών που κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου. Το 9.5% των διευθυντών είναι πτυχιούχοι της παιδαγωγικής ακαδημίας και το 11.1% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Τα δύο δείγματα των διευθυντών (για τα δύο διαφορετικά σενάρια *σχολικής αυτονομίας*) φαίνεται να έχουν κάποιες διαφορές στο σχετικό θέμα, με την ομάδα κατόχων διδακτορικού τίτλου να είναι μεγαλύτερη στο σενάριο *καμίας αυτονομίας*.

Τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα κυμαίνονται μεταξύ 21 και 35, με μεγαλύτερο ποσοστό τα 28 έτη (14.3%). Τέλος, όσον αφορά στα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι 3 έτη εμπειρίας (ποσοστό 36.5%). Ακολουθούν τα 2 έτη (22.2%), το ένα έτος (15.9%) και τα 4 έτη (11.1%). Πολύ λίγα άτομα (σύνολο 9) έχουν εμπειρία στη θέση του διευθυντή άνω των 4 ετών.

Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι η ταξινόμηση στις δειγματικές ομάδες των τριών σεναρίων έγινε με τυχαία δειγματοληψία ούτως ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλους τους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Τα δύο δείγματα των διευθυντών για τα σενάρια *πλήρους* και *καμίας αυτονομίας* δεν έχουν, όπως φάνηκε και πιο πάνω, μεγάλες και ουσιαστικές διαφορές -εκτός από το ποσοστό των διευθυντών που έχουν διδακτορικό τίτλο (3.8% στο σενάριο *πλήρους αυτονομίας* και 11.1% στο σενάριο *καμίας αυτονομίας*).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου συζητείται η σχέση των χαρακτηριστικών του δείγματος με την ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών. Υπενθυμίζεται ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν εμπίπτει σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, γι' αυτό και ο διαχωρισμός του δείγματος δεν βοηθά την εξαγωγή στατιστικά σημαντικών συμπερασμάτων όσον αφορά στις σχέσεις αυτές. Η μελέτη όμως που έγινε επί του θέματος και παρουσιάζεται στη συνέχεια, βοηθά στην καλύτερη γνωριμία με το δείγμα της έρευνας (κατά συνέπεια και του συνόλου των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου), αλλά κυρίως στην εύρεση *ενδείξεων* για πιθανές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος και της ικανοποίησης ή του εργασιακού άγχους των διευθυντών. Οι ενδείξεις αυτές, δείχνουν τα σημεία/θέματα στα οποία καλό είναι να εστιαστούν μελλοντικές έρευνες, κάτι που συζητείται στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η σχέση τους με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους

Όπως έχει εξηγηθεί και πιο πάνω, η μελέτη της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του δείγματος όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, με τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, (που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών) έχει μόνο διερευνητικό/ περιγραφικό σκοπό. Η διαδικασία αυτή δεν ακολουθείται για εξαγωγή στατιστικά σημαντικών συμπερασμάτων λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος σε κάθε ομάδα διευθυντών. Οι 300 διευθυντές του δείγματος έχουν χωριστεί σε τρεις ομάδες των 100 ατόμων, ώστε να γίνει σύγκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στις τρεις διαφορετικές περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας. Η σύγκριση αυτή αποτελεί το ερευνητικό επίκεντρο στην περίπτωση της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν να κάνουν με τις σχέσεις που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη σύγκριση. Τα 100 λοιπόν άτομα του δείγματος σε κάθε σενάριο αυτονομίας δεν είναι αρκετά για εξαγωγή στατιστικά σημαντικών συμπερασμάτων όσον αφορά στη σχέση των χαρακτηριστικών του δείγματος με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Για διερευνητικό όμως σκοπό και για έλεγχο ύπαρξης ακραίων, μη

αναμενόμενων ή ιδιαίτερα ενδιαφέροντων αποτελεσμάτων, γίνεται στη συνέχεια μία σύντομη μελέτη των σχέσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, έγινε t-test για τα χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας (δύο ηλικιακές ομάδες) και pearson correlation για τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή και τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα. Τα αποτελέσματα από τα τεστ αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σχέση φύλου – επαγγελματικής ικανοποίησης / εργασιακού άγχους

Για να διερευνηθεί η σχέση φύλου με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών έγινε t- test. Στη συνέχεια περιγράφεται πιο αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για το σενάριο πλήρους αυτονομίας. Η ίδια ακριβώς διαδικασία εφαρμόστηκε και για το σενάριο καμίας αυτονομίας.

Η διαφορά στο μέσο όρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους μεταξύ αντρών και γυναικών είναι μικρή, 0.2 σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, διαφορά η οποία δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 3). Δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης ή φύλου και εργασιακού άγχους στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας.

Πίνακας 3: Σχέση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο πλήρους αυτονομίας

	Άνδρες M.O. (T.A.) ^a	Γυναίκες M.O. (T.A.)	Τιμή t (β.ε.) ^β	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	4.008 (0.456)	3.874 (0.454)	0.842 (51)	0.404
Εργασιακό άγχος	3.082 (0.809)	3.237 (0.591)	0.696 (51)	0.490

^aM.O.=Μέσοι Όροι, T.A.=Τυπικές Αποκλίσεις

^ββ.ε.=βαθμοί ελευθερίας

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθείται και στο σενάριο καμίας αυτονομίας, όπου η διαφορά στο μέσο όρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους μεταξύ αντρών και γυναικών δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 4). Δεν υπάρχει λοιπόν κάποια σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης ή φύλου και εργασιακού άγχους στην περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας.

Πίνακας 4: Σχέση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο καμίας αυτονομίας

	Άνδρες M.O. (T.A.) ^a	Γυναίκες M.O. (T.A.)	Τιμή t (β.ε.)^β	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	3.031 (0.773)	2.964 (0.551)	0.389 (61)	0.699
Εργασιακό άγχος	3.144 (0.681)	3.277 (0.561)	0.811 (61)	0.421

^aM.O.=Μέσοι Όροι, T.A.=Τυπικές Αποκλίσεις

^ββ.ε.=βαθμοί ελευθερίας

Σχέση ηλικίας διευθυντή –επαγγελματικής ικανοποίησης / εργασιακού άγχους

Στην περίπτωση μελέτης της σχέσης μεταξύ της ηλικίας του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης ή του εργασιακού άγχους, λήφθηκαν υπόψη μόνο οι ηλικιακές ομάδες 41-50 χρονών και 51-60. Στην περίπτωση του σεναρίου πλήρους αυτονομίας, αυτές ήταν και οι μόνες ηλικιακές ομάδες που υπήρχαν στο δείγμα. Όσον αφορά στο σενάριο καμίας αυτονομίας υπήρξε και μία άλλη ηλικιακή ομάδα, αυτή των ετών 31-40, η οποία όμως περιλάμβανε ένα μόνο άτομο. Κρίθηκε λοιπόν πιο αποτελεσματικό για τη μελέτη της συγκεκριμένης σχέσης, να μη ληφθεί υπόψη η ηλικιακή ομάδα των 31-40.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (41-50 και 51-60) σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος (Πίνακας 5). *Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η ηλικιακή ομάδα δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στο σενάριο πλήρους αυτονομίας.*

Πίνακας 5: Σχέση ηλικιακής ομάδας και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο πλήρους αυτονομίας

	Ηλικία 41-50 M.O. (T.A.) ^a	Ηλικία 51-60 M.O. (T.A.)	Τιμή t (β.ε.)^β	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	3.922 (0.436)	3.787 (0.542)	0.814 (51)	0.420
Εργασιακό άγχος	3.250 (0.602)	3.000 (0.765)	1.084 (51)	0.283

^aM.O.=Μέσοι Όροι, T.A.=Τυπικές Αποκλίσεις

^ββ.ε.=βαθμοί ελευθερίας

Στην περίπτωση του σεναρίου καμίας αυτονομίας υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του εργασιακού άγχους με μέσους όρους 3.305 για την ηλικιακή ομάδα 41-50 και 2.873 για τους διευθυντές ηλικίας 51-60 (Πίνακας 6). Στο σενάριο λοιπόν καμίας αυτονομίας, το εργασιακό άγχος φαίνεται να σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα των διευθυντών (με τους μεγαλύτερους σε ηλικία διευθυντές να έχουν λιγότερο εργασιακό άγχος), ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση όχι.

Πίνακας 6: Σχέση ηλικιακής ομάδας και επαγγελματικής ικανοποίησης/εργασιακού άγχους – σενάριο καμίας αυτονομίας

	Ηλικία 41-50 Μ.Ο. (Τ.Α.) ^a	Ηλικία 51-60 Μ.Ο. (Τ.Α.)	Τιμή t (β.ε.) ^β	p
Επαγγελματική ικανοποίηση	2.939 (0.613)	3.225 (0.635)	1.348 (61)	0.183
Εργασιακό άγχος	3.305 (0.539)	2.873 (0.776)	2.162 (61)	0.035*

^aΜ.Ο.=Μέσοι Όροι, Τ.Α.=Τυπικές Αποκλίσεις

^ββ.ε.=βαθμοί ελευθερίας

*στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο $p < 0.05$

Η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι διευθυντές συνδέεται άμεσα με τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα. Βρέθηκε -όπως περιγράφηκε πιο πάνω- ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της ηλικιακής ομάδας των διευθυντών στο σενάριο καμίας αυτονομίας (που ουσιαστικά αναφέρεται στην πραγματική κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα). Αξίζει να μελετηθεί περισσότερο αυτή η σχέση, αφού οι τιμές του εργασιακού άγχους στις διάφορες περιπτώσεις αυτονομίας είναι καθοριστικές για το σχηματισμό του νέου μοντέλου αυτονομίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται χρήσιμο να μελετηθεί ο παράγοντας των χρόνων υπηρεσίας στο επάγγελμα και η σχέση του με την ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών.

Σχέση χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή και ετών υπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος

Στην προηγούμενη υποενότητα μελετήθηκε η σχέση της ηλικιακής ομάδας των διευθυντών με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό τους άγχος. Η μόνη σχέση που φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική αφορά στο σενάριο καμίας αυτονομίας (σχέση εργασιακού άγχους και ηλικιακής ομάδας). Παρόλα αυτά πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στα ερωτηματολόγια, στη δήλωση της ηλικιακής ομάδας, οι απαντήσεις ήταν κατηγοριοποιημένες σε 5 ομάδες ηλικιών (κάτω των 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω). Υπάρχει λοιπόν το ενδεχόμενο οι διευθυντές να ταξινομούνταν σε μία συγκεκριμένη ομάδα χωρίς να έχουν ουσιαστικά μεγάλη ηλικιακή διαφορά μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό η επόμενη ερώτηση -που έχει σχέση με την ηλικία του διευθυντή- και αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα ήταν ανοικτού τύπου. Για να φανεί λοιπόν κατά πόσο τα προηγούμενα ευρήματα αξίζει να ληφθούν υπόψη, κρίνεται χρήσιμο να γίνει μελέτη της σχέσης των ετών υπηρεσίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Επιλέχθηκε να μη γίνει κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε ομάδες ετών υπηρεσίας και να χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής pearson correlation. Με βάση την ανάλυση αυτή, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης ή του εργασιακού άγχους με τα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα ή τα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, όσον αφορά στο σενάριο πλήρους αυτονομίας (Πίνακας 7), καθώς και το σενάριο καμίας αυτονομίας (Πίνακας 8).

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στο επάγγελμα και χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος – σενάριο πλήρους αυτονομίας.

	Χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα (pearson correlation)	Χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή (pearson correlation)
Επαγγελματική ικανοποίηση	-0.044	-0.035
Εργασιακό άγχος	-0.232	-0.193

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.05$

Πίνακας 8: Συσχετίσεις μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στο επάγγελμα και χρόνων εμπειρίας στη θέση διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος – σενάριο καμίας αυτονομίας

	Χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα (pearson correlation)	Χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή (pearson correlation)
Επαγγελματική ικανοποίηση	0.054	-0.032
Εργασιακό άγχος	-0.242	0.043

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.05$

Έχει μελετηθεί το δείγμα των διευθυντών στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας και έχουν εξεταστεί οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος και των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας. Τονίζεται και πάλι ότι η μελέτη των πιο πάνω σχέσεων είχε καθαρά διερευνητικό και περιγραφικό χαρακτήρα. Έγινε με τον τρόπο αυτό προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι πτυχές του θέματος και να διακριβωθεί κατά πόσο υπάρχουν μη αναμενόμενα ή ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία σχηματισμού του νέου μοντέλου αυτονομίας (που αποτελεί το σκοπό της έρευνας). Δεν έχουν παρουσιαστεί κάποια μη αναμενόμενα ευρήματα όσον αφορά στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του δείγματος, μπορεί λοιπόν να ακολουθήσει η μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην απάντηση των τεσσάρων πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία σχετίζονται με τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Αρχή γίνεται με τη μελέτη των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας, για σκοπούς απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων 1 και 3.

Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 3: «Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας;»

Γίνεται αρχή στη μελέτη των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, με το

σενάριο πλήρους αυτονομίας. Υπενθυμίζεται ότι στην περίπτωση πλήρους αυτονομίας, οι διευθυντές μελέτησαν το σενάριο όπου ένας διευθυντής, ο κύριος Αντρέου, έχει πλήρη αυτονομία σε όλες τις διοικητικές και οικονομικές αποφάσεις, καθώς και στις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Οι διευθυντές του δείγματος κλήθηκαν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του κύριου Αντρέου και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σκοπό είχαν τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού τους άγχους. Οι τιμές λοιπόν για τις μεταβλητές της ικανοποίησης και του άγχους, οι οποίες παρουσιάζονται πιο κάτω, αφορούν στην περίπτωση όπου ένας διευθυντής έχει πλήρη αυτονομία σε όλες τις αποφάσεις.

Οι ερωτήσεις που σκοπό είχαν τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών αναφέρονται στο δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων και συγκεκριμένα στο μέρος B1, ερωτήσεις 1-12 (Παράρτημα VII). Οι ερωτήσεις 3, 5, 7 και 11 προσέγγιζαν αντίθετα την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (αφού αναφέρονται σε συνθήκες *έλλειψης* ικανοποίησης) γι' αυτό και οι κλίμακες των μεταβλητών B1-3, B1-5, B1-7 και B1-11 αντιστράφηκαν. Με τον τρόπο αυτό, οι κλίμακες όλων των μεταβλητών ήταν θετικές ως προς την τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για τον ίδιο λόγο και όσον αφορά στη μέτρηση του εργασιακού άγχους (ερωτηματολόγια μέρος B2) αντιστράφηκαν οι κλίμακες των μεταβλητών B2-1, B2-2, B2-5, B2-6, B2-8 ώστε σε όλες τις περιπτώσεις ο μεγαλύτερος αριθμός της κλίμακας να δείχνει το μεγαλύτερο βαθμό άγχους κι όχι την απουσία άγχους.

Σημειώνεται εδώ ότι έγινε έλεγχος αξιοπιστίας, με τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας (cronbach Alpha), για την επαγγελματική ικανοποίηση (μέρος B1- ερωτήσεις 1-12) και για το εργασιακό άγχος (μέρος B2- ερωτήσεις 1-11). Στην περίπτωση όπου ο συντελεστής αξιοπιστίας θα ήταν μικρότερος του 0.80 τότε θα έπρεπε να γίνει έλεγχος για κάθε μία από τις περιπτώσεις διαγραφής κάποιας ερώτησης του εργαλείου και υπολογισμός εκ νέου του συντελεστή. Τόσο στο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και στο εργαλείο μέτρησης εργασιακού άγχους ο συντελεστής αξιοπιστίας cronbach Alpha ήταν μεγαλύτερος του 0.80 με τιμές 0.8182 για την ικανοποίηση και 0.8421 για το άγχος. Δεν κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η αφαίρεση κάποιας ερώτησης από τα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στο σενάριο πλήρους αυτονομίας, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση που θα είχαν σε περίπτωση που είχαν πλήρη αυτονομία σε όλες τις διοικητικές, οικονομικές και άλλες αποφάσεις, έχει μέσο όρο **3.90** και το εργασιακό άγχος **3.21** σε κλίμακα μέτρησης από το 1 μέχρι το 5 (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους - σενάριο πλήρους αυτονομίας

	Ελάχιστος ^a Βαθμός	Μέγιστος Βαθμός	M.O.	T.A.
Επαγγελματική ικανοποίηση	2.92	4.67	3.90	0.45
Εργασιακό άγχος	1.91	4.27	3.21	0.63

^aΠιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1)= «δε συμφωνώ καθόλου» και (5)= «συμφωνώ απόλυτα»

-M.O. =Μέσοι Όροι, T.A.= Τυπικές Αποκλίσεις

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στην περίπτωση καμίας αυτονομίας, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Ερευνητικά ερωτήματα 2 και 4: «Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας;»

Στην περίπτωση του σεναρίου καμίας αυτονομίας ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών, σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και στο σενάριο πλήρους αυτονομίας. Υπενθυμίζεται ότι στο σενάριο καμίας αυτονομίας, οι διευθυντές κλήθηκαν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του διευθυντή της ιστορίας, του κύριου Αντρέου, ο οποίος δεν είχε καμία αυτονομία σε κανένα από τα διάφορα εκπαιδευτικά, διοικητικά, οικονομικά θέματα ή σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Οι τιμές λοιπόν για την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αφορούν στην περίπτωση καμίας αυτονομίας, μία περίπτωση η οποία -όπως

εξηγήθηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης- έχει πολλές ομοιότητες με την παρούσα κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προτού παρουσιαστούν οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών, σημειώνεται πως ακολουθήθηκε και πάλι η διαδικασία αντιστροφής των κλιμάκων μέτρησης στις ερωτήσεις 3, 5, 7 και 11 που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση (ερωτηματολόγιο μέρος B1) και στις ερωτήσεις 1, 2, 5, 6 και 8 που αφορούν στο εργασιακό άγχος (ερωτηματολόγιο μέρος B2). Με αυτό τον τρόπο η ανώτερη τιμή στην κλίμακα μέτρησης από το 1 μέχρι το 5 δηλώνει τον ανώτερο βαθμό ικανοποίησης ή άγχους και όχι την απουσία τους.

Η αξιοπιστία για τις μεταβλητές της ικανοποίησης και του άγχους έγινε και πάλι με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή αξιοπιστίας cronbach Alpha. Όπως και στην περίπτωση πλήρους αυτονομίας, έτσι και εδώ, δε χρειάστηκε να αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις των εργαλείων μέτρησης, καθότι ο συντελεστής cronbach Alpha για την επαγγελματική ικανοποίηση (μέρος B1- ερωτήσεις 1-12) ήταν 0.8678 και για το εργασιακό άγχος (μέρος B2- ερωτήσεις 1-11) ήταν 0.8022, τιμές μεγαλύτερες του 0.80. Προχωρήσαμε λοιπόν στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους με τον συνυπολογισμό όλων των ερωτήσεων.

Ο μέσος όρος για την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην περίπτωση καμίας αυτονομίας (**2.9841**, βλέπε Πίνακας 10) ήταν κατά ένα σχεδόν βαθμό (σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 5) *χαμηλότερος* σε σχέση με το σενάριο πλήρους αυτονομίας, όπου ο μέσος όρος ήταν 3.90. Όσον αφορά στο εργασιακό άγχος, αυτό φαίνεται να είναι *περίπου το ίδιο* και στα δύο σενάρια (**3.2367** στο σενάριο καμίας αυτονομίας και 3.21 στο σενάριο πλήρους αυτονομίας). Στην επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου, γίνεται έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης αυτής, όχι μόνο όσον αφορά στο βαθμό αυτονομίας (πλήρης ή καμία), αλλά και για όλες τις αποφάσεις που εμπίπτουν στους τρεις θεματικούς τομείς σχολικής αυτονομίας (διοικητικός-οικονομικός, ακαδημαϊκός-παιδαγωγικός, τομέας διαχείρισης προσωπικού).

Πίνακας 10: Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους - σενάριο καμίας αυτονομίας

	Ελάχιστος ^α βαθμός	Μέγιστος βαθμός	M.O.	T.A.
Επαγγελματική ικανοποίηση	1.25	4.42	2.9841	0.62016
Εργασιακό άγχος	2.00	4.64	3.2367	0.59737

^αΠιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1)= «δε συμφωνώ καθόλου» και (5)= «συμφωνώ απόλυτα»

-M.O. =Μέσοι Όροι, T.A.= Τυπικές Αποκλίσεις

Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας αποτελεί το πρώτο κομμάτι της παρούσας έρευνας. Το βασικό τμήμα της έρευνας αυτής σχετίζεται με το σχηματισμό ενός νέου μοντέλου σχολικής αυτονομίας το οποίο δίνεται σε 100 διευθυντές για να μετρηθεί εκ νέου η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό τους άγχος. Σκοπός της έρευνας είναι να βρεθεί ένα μοντέλο αυτονομίας στο οποίο οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Το σχετικό ερευνητικό ερώτημα και οι απαντήσεις που δίνονται σε αυτό, αναλύονται στη συνέχεια.

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιο είναι το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας;

Στην προηγούμενη υποενότητα έχει μελετηθεί η τιμή ικανοποίησης και άγχους για τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Φάνηκε ότι η πλήρης αυτονομία προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές (χωρίς να επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος) σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας. Αυτό που πρέπει να μελετηθεί, είναι κατά πόσο ένα νέο σενάριο αυτονομίας που δεν ανήκει σε καμία από τις πιο πάνω ομάδες (πλήρης ή καμία) θα προκαλούσε μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις τιμές των δύο προηγούμενων σεναρίων και λιγότερο εργασιακό άγχος. Ο τρόπος για να ελεγχθεί μία τέτοια υποθετική κατάσταση είναι, όπως έχει εξηγηθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η δημιουργία ενός σεναρίου στο οποίο θα περιγράφεται το νέο μοντέλο αυτονομίας.

Τα ερωτηματολόγια πλήρους και καμίας αυτονομίας, εκτός από τα τμήματα B1 και B2 που αφορούν στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους, περιλαμβάνουν κι ένα τρίτο τμήμα που αφορά στο βαθμό ικανοποίησης και άγχους που οι ίδιοι διευθυντές δηλώνουν ότι θα είχαν σε κάθε περίπτωση αυτονομίας, για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους, δηλαδή τις αποφάσεις που σχετίζονται με διοικητικά-οικονομικά θέματα και θέματα διαχείρισης προσωπικού -αποφάσεις τις οποίες καλούνται να λάβουν στα πλαίσια της εργασίας τους-. Η σύγκριση των τιμών ικανοποίησης και άγχους μεταξύ των δύο σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας, για κάθε μία από τις αποφάσεις αυτές, θα βοηθήσει στο σχηματισμό του νέου μοντέλου αυτονομίας.

Οι μέσοι όροι στο βαθμό ικανοποίησης για τις αποφάσεις που καλείται να λάβει ο διευθυντής στην περίπτωση *πλήρους* αυτονομίας κυμαίνονται από 6.547 έως 8.698 σε μια δεκαβάθμια κλίμακα (Πίνακας 11). Όσον αφορά στο βαθμό άγχους οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 5.566 και 8.434 (Πίνακας 12). Στο σενάριο *καμίας* αυτονομίας οι μέσοι όροι στην επαγγελματική ικανοποίηση κυμαίνονται μεταξύ 3.63 και 5.79 (Πίνακας 11), ενώ στο εργασιακό άγχος οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 4.71 και 6.84 (Πίνακας 12). Ιδιαίτερη σημασία όμως, έχει η σύγκριση των τιμών της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους στις δύο περιπτώσεις αυτονομίας (πλήρης και καμία), για κάθε απόφαση ξεχωριστά, ώστε να φανεί πού πρέπει να δοθεί περισσότερη και πού λιγότερη αυτονομία για ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, μπορεί να γίνει ο σχηματισμός του νέου μοντέλου αυτονομίας. Η σύγκριση των προαναφερόμενων τιμών αναλύεται στη συνέχεια, αφού προηγηθεί μία περιγραφή της γενικότερης εικόνας, όπως αυτή σκιαγράφεται μέσα από τους σχετικούς πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 11: Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών για κάθε απόφαση, στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας

Εκπαιδευτικές αποφάσεις		M.O.	T.A.
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	καμία αυτονομία	5.79	2.635
	πλήρης αυτονομία	8.49	1.187
Επύλυση σχολικών προβλημάτων	καμία αυτονομία	5.33	2.410
	πλήρης αυτονομία	8.21	0.948
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα	καμία αυτονομία	3.89	2.463
	πλήρης αυτονομία	7.87	1.455
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	καμία αυτονομία	3.63	2.580
	πλήρης αυτονομία	7.60	1.758
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	4.46	2.334
	πλήρης αυτονομία	7.85	1.955
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	καμία αυτονομία	4.40	2.774
	πλήρης αυτονομία	7.60	1.801
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)	καμία αυτονομία	5.05	2.773
	πλήρης αυτονομία	7.85	1.350
Προσλήψεις εκπαιδευτικών.	καμία αυτονομία	4.00	3.157
	πλήρης αυτονομία	8.08	1.910
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	καμία αυτονομία	4.27	3.017
	πλήρης αυτονομία	6.55	2.358
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	4.97	2.823
	πλήρης αυτονομία	8.70	0.992
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	καμία αυτονομία	4.97	2.565
	πλήρης αυτονομία	7.92	1.342
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	4.87	2.750
	πλήρης αυτονομία	7.92	1.579

Σημ. M.O. =Μέσοι Όροι, T.A.= Τυπικές Αποκλίσεις

Οι μέσοι όροι στη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης -που σχετίζεται με τις διάφορες αποφάσεις- είναι αρκετά χαμηλοί στο σενάριο καμίας αυτονομίας (M.O.: 3.63-5.79). Όσον αφορά στο σενάριο πλήρους αυτονομίας, οι μέσοι όροι της ικανοποίησης είναι αρκετά ψηλότεροι (M.O. 6.55-8.70) (βλέπε Πίνακας 11), ενώ η εικόνα είναι εντελώς διαφορετική όσον αφορά στο βαθμό άγχους -που σχετίζεται με τις διάφορες αποφάσεις του διευθυντή- μεταξύ των δύο σεναρίων. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μεταβλητής (Πίνακας 12), οι μέσοι όροι βρίσκονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα και στα δύο σενάρια, στις περισσότερες αποφάσεις, με εξαίρεση τις αποφάσεις που σχετίζονται με την επιλογή του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας (όπου ο μέσος όρος για το βαθμό άγχους ήταν 4,71 στο σενάριο καμίας αυτονομίας και 6.66 στο σενάριο πλήρους αυτονομίας), με τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών (σενάριο καμίας αυτονομίας: M.O.=5.95 και πλήρους

αυτονομίας: M.O.=8.00) και τέλος με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές και τον τερματισμό συνεργασίας (καμία αυτονομία: M.O.=5.41 και πλήρης αυτονομία: M.O.=8.43).

Πίνακας 12: Εργασιακό άγχος διευθυντών για κάθε απόφαση, στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας

		M.O.	T.A.
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	καμία αυτονομία	6.84	2.111
	πλήρης αυτονομία	5.57	2.657
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	καμία αυτονομία	6.76	2.205
	πλήρης αυτονομία	6.36	2.595
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα	καμία αυτονομία	6.57	2.506
	πλήρης αυτονομία	6.92	2.328
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	καμία αυτονομία	6.32	2.822
	πλήρης αυτονομία	6.87	2.473
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	6.05	2.439
	πλήρης αυτονομία	6.81	2.122
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	καμία αυτονομία	4.71	2.612
	πλήρης αυτονομία	6.66	2.696
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)	καμία αυτονομία	5.56	2.583
	πλήρης αυτονομία	5.66	2.218
Προσλήψεις εκπαιδευτικών.	καμία αυτονομία	5.95	3.294
	πλήρης αυτονομία	8.00	2.320
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	καμία αυτονομία	5.41	3.196
	πλήρης αυτονομία	8.43	2.014
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	5.22	2.419
	πλήρης αυτονομία	5.66	2.631
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	καμία αυτονομία	5.83	2.226
	πλήρης αυτονομία	5.91	2.177
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	καμία αυτονομία	6.02	2.282
	πλήρης αυτονομία	6.21	2.213

Σημ. M.O. =Μέσοι Όροι, T.A.= Τυπικές Αποκλίσεις

Στο σημείο αυτό, όπως έχει προαναφερθεί, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να ελεγχθεί κατά πόσο οι διαφορές στους μέσους όρους των μεταβλητών της ικανοποίησης και του άγχους, όσον αφορά στα δύο σενάρια σχολικής αυτονομίας, ήταν στατιστικά σημαντικές. Για το σκοπό αυτό, έγινε paired sample test και τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Όσον αφορά στους μέσους όρους του βαθμού ικανοποίησης, οι οποίοι είναι αρκετά χαμηλοί στο σενάριο καμίας αυτονομίας (Μ.Ο. 3.585-5.679) ενώ στο σενάριο πλήρους αυτονομίας είναι αρκετά ψηλότεροι (Μ.Ο. 6.547-8.698), σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλες οι μεταξύ τους διαφορές φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών στους μέσους όρους της ικανοποίησης μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας (paired t-test)

	Διαφορά μέσου όρου μεταξύ πλήρους και καμίας αυτονομίας	SD	Τιμή t	df	p
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	2.511	2.746	7.492	52	0.000*
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	2.132	2.236	9.922	52	0.000*
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα	4.024	2.152	9.499	52	0.000*
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	4.012	2.685	10.399	52	0.000*
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών	2.321	2.227	7.491	52	0.000*
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	2.170	2.719	6.212	52	0.000*
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)	2.604	2.273	5.782	52	0.000*
Προσλήψεις εκπαιδευτικών.	4.024	2.909	7.626	52	0.000*
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	2.170	2.926	4.014	52	0.000*
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2.660	2.156	3.444	52	0.000*
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	2.792	2.047	6.672	52	0.000*
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	2.337	2.424	6.119	52	0.000*

*στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.001$

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στην περίπτωση της μεταβλητής του εργασιακού άγχους. Εδώ φαίνεται να σχηματίζεται μία διαφορετική εικόνα, αφού οι διαφορές μεταξύ των δύο σεναρίων, όσον αφορά στην τιμή του εργασιακού άγχους των διευθυντών, ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στις ακόλουθες αποφάσεις (Πίνακας 14):

- Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
- Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας

- Προσλήψεις εκπαιδευτικών
- Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας

Πίνακας 14: Έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών στους μέσους όρους του άγχους μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας (paired t-test)

	Διαφορά μέσου όρου μεταξύ πλήρους και καμίας αυτονομίας	SD	Τιμή t	df	p
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	1.491	3.582	3.029	52	0.004*
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	0.302	3.226	0.681	52	0.499
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα	0.509	3.190	1.163	52	0.250
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	0.906	3.628	1.817	52	0.075
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών	0.755	3.204	1.715	52	0.092
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	2.264	3.341	4.934	52	0.000*
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)	0.396	2.748	1.050	52	0.299
Προσλήψεις εκπαιδευτικών.	2.340	3.782	4.503	52	0.000*
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	3.226	3.593	6.537	52	0.000*
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	0.491	3.343	1.063	52	0.290
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	0.264	2.497	0.770	52	0.445
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	0.208	2.706	0.558	52	0.579

*στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Τα πιο πάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και αναλύονται προς απάντηση του βασικού ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο έχει να κάνει με τη δημιουργία του νέου μοντέλου αυτονομίας που προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές (σε σχέση με τις άλλες δύο ακραίες περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας). Για σκοπούς δημιουργίας του νέου αυτού μοντέλου αυτονομίας, καλό είναι να μελετηθεί ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας για κάθε απόφαση ξεχωριστά, ούτως ώστε να φανεί σε ποια απόφαση πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία ή σχετικά με ποια απόφαση πρέπει να ληφθούν επιπλέον μέτρα στήριξης των διευθυντών για περιορισμό του σχετικού άγχους. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο περιλαμβάνει μόνο την παρουσίαση των

αποτελεσμάτων, η ερμηνεία των οποίων αποτελεί θέμα του επόμενου κεφαλαίου. Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί μόνο μέσα από τα αποτελέσματα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών στο νέο σενάριο αυτονομίας. Πρέπει λοιπόν, ως επόμενο βήμα, να σχηματιστεί το νέο σενάριο, διαδικασία η οποία απαιτεί τη σύγκριση των τιμών από τους Πίνακες 11 και 12 για κάθε μία απόφαση ξεχωριστά. Ταυτόχρονα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών, η οποία παρουσιάστηκε στους πίνακες 13 και 14. Η διαδικασία αυτή αναλύεται στη συνέχεια.

1. Απόφαση παραμονής του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης

Οι διευθυντές δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι όταν έχουν αυτονομία στη λήψη απόφασης που σχετίζεται με την παραμονή τους στο σχολείο -ή αντίθετα τη μετάθεσή τους- (Μ.Ο. 8,49) και λιγότερο ικανοποιημένοι όταν κάποιος άλλος, όπως το Υπουργείο ή μία εκπαιδευτική αρχή, λαμβάνει τη σχετική απόφαση (Μ.Ο. 5,79). Στην περίπτωση όπου δεν λαμβάνουν οι ίδιοι οι διευθυντές μία τέτοια απόφαση, το άγχος τους είναι μεγαλύτερο (Μ.Ο. 6,84), σε σχέση με την περίπτωση όπου η απόφαση λαμβάνεται αποκλειστικά από τους ίδιους (Μ.Ο. 5,57). Οι διαφορές αυτές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο αυτονομίας θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

2. Επίλυση σχολικών προβλημάτων

Όσον αφορά στην επίλυση διαφόρων σχολικών προβλημάτων, οι διευθυντές δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 8,21) όταν έχουν πλήρη αυτονομία στη λήψη σχετικών αποφάσεων και πολύ λιγότερο ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 5,33) όταν δεν έχουν αυτονομία. Το εργασιακό τους άγχος σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα έχει πολύ μικρή διαφορά στις δύο περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας (διαφορά Μ.Ο.= 0,4) –στην περίπτωση καμίας αυτονομίας ο βαθμός άγχους είναι μεγαλύτερος: Μ.Ο. 6,76). Η συγκεκριμένη όμως διαφορά δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

3. Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα

Μεγάλη είναι η διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην περίπτωση όπου έχουν πλήρη αυτονομία επί του θέματος (Μ.Ο. 7,87) σε σχέση με τους διευθυντές όπου οι οικονομικές αποφάσεις και ο καθορισμός του προϋπολογισμού δε γίνονται από τους ίδιους (Μ.Ο. 3,89). Το εργασιακό άγχος στις δύο περιπτώσεις έχει πολύ μικρή διαφορά, με το σενάριο πλήρους αυτονομίας να δίνει ελαφρώς μεγαλύτερο άγχος (η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική). Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

4. Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Μεγάλη επίσης είναι η διαφορά στην απόφαση αυτή, όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών. Όταν έχουν πλήρη αυτονομία στο θέμα λήψης χρημάτων ή επιχορηγήσεων, οι διευθυντές φαίνεται να έχουν υψηλή ικανοποίηση (Μ.Ο. 7,60) ενώ όταν δεν έχουν κάποια αυτονομία φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 3,63). Το εργασιακό άγχος στις δύο περιπτώσεις έχει πολύ μικρή διαφορά, με το σενάριο πλήρους αυτονομίας να δίνει ελαφρώς μεγαλύτερο άγχος· η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

5. Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 7,85) όταν έχουν αυτονομία στο θέμα αυτό και πολύ λιγότερο ικανοποιημένοι όταν δεν έχουν (Μ.Ο. 4,46). Όταν οι ίδιοι παίρνουν τις σχετικές αποφάσεις δηλώνουν ελαφρώς πιο αγχωμένοι (Μ.Ο. 6,81) σε σχέση με την περίπτωση όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από μία κεντρική αρχή (Μ.Ο. 6,05). Παρόλα αυτά, η διαφορά δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

6. Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας

Οι διευθυντές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 7,60) όταν έχουν αυτονομία στο θέμα αυτό και πολύ λιγότερο ικανοποιημένοι όταν δεν έχουν (Μ.Ο. 4,40). Όταν οι ίδιοι καλούνται να πάρουν τις σχετικές αποφάσεις, φαίνεται να είναι πιο αγχωμένοι (Μ.Ο. 6,66) σε σχέση με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (Μ.Ο. 4,71). Η διαφορά στην τιμή του εργασιακού άγχους ήταν στατιστικά σημαντική. Στο νέο σενάριο πρέπει λοιπόν να δίνεται αυτονομία στους διευθυντές όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα, ταυτόχρονα όμως είναι αναγκαία η ενίσχυση των μέτρων στήριξης κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών, ώστε να μειωθεί το άγχος των διευθυντών. Οι τρόποι με τους οποίους ενισχύεται η στήριξη προς τους διευθυντές πρέπει να εξηγηθούν στο νέο σενάριο αυτονομίας.

7. Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών

Όπως και στις πιο πάνω περιπτώσεις, οι διευθυντές φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι όταν υπάρχει αυτονομία σε επίπεδο σχολείου και διευθυντή στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών (Μ.Ο. 7,85) σε σχέση με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (Μ.Ο. 5,05). Δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική διαφορά στο βαθμό του εργασιακού άγχους για τα δύο σενάρια αυτονομίας. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

8. Προσλήψεις εκπαιδευτικών.

Μεγάλη διαφορά στην ικανοποίηση των διευθυντών υπάρχει όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών. Όταν οι ίδιοι λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις δηλώνουν πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι (Μ.Ο. 8,08) σε σχέση με την περίπτωση όπου οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από μία κεντρική αρχή (Μ.Ο. 4,00). Ταυτόχρονα όμως το άγχος τους είναι αρκετά μεγαλύτερο (Μ.Ο. 8,00 για πλήρη αυτονομία, σε σχέση με 5,95 για καμία αυτονομία). Η διαφορά στην τιμή του εργασιακού άγχους ήταν στατιστικά σημαντική. Στο νέο σενάριο πρέπει λοιπόν να δίνεται αυτονομία στους διευθυντές όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα, ταυτόχρονα

όμως πρέπει να εξηγηθεί ότι ενισχύονται τα μέτρα στήριξης κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών, ώστε να μειωθεί το άγχος των διευθυντών.

9. Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας

Και πάλι οι διευθυντές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές και τον τερματισμό της συνεργασίας με το σχολείο (Μ.Ο. 6,55 πλήρης αυτονομία, σε σχέση με 4,27 στην περίπτωση καμίας αυτονομίας). Ταυτόχρονα όμως έχουν αρκετά μεγαλύτερο άγχος (Μ.Ο. 8,43 σε σχέση με 5,41). Η διαφορά στην τιμή του εργασιακού άγχους ήταν στατιστικά σημαντική. Στο νέο σενάριο πρέπει λοιπόν να δίνεται αυτονομία στους διευθυντές όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα, ταυτόχρονα όμως πρέπει να εξηγηθεί ότι ενισχύονται τα μέτρα στήριξης κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών, ώστε να μειωθεί το άγχος των διευθυντών.

10. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές δηλώνουν πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι όταν οι ίδιοι αποφασίζουν για τα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους (Μ.Ο. 8,70 σε σχέση με 4,97 στο σενάριο καμίας αυτονομίας). Το άγχος τους σχετικά με το θέμα αυτό δε φαίνεται να έχει κάποια ουσιαστική διαφορά στις δύο περιπτώσεις αυτονομίας. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

11. Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου

Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν περισσότερη ικανοποίηση όταν έχουν αυτονομία στο σχετικό θέμα (Μ.Ο. 7,92) σε σχέση με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (Μ.Ο. 4,97), με το άγχος τους στα δύο σενάρια αυτονομίας να μην έχει κάποια ουσιαστική διαφορά. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

12.Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν περισσότερη ικανοποίηση όταν έχουν αυτονομία στο σχετικό θέμα (Μ.Ο. 7,92) σε σχέση με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (Μ.Ο. 4,87), με το άγχος τους στις δύο περιπτώσεις να μην έχει κάποια ουσιαστική διαφορά. Σημειώνεται λοιπόν εδώ, ότι στο νέο σενάριο θα δίνεται πλήρης αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα.

Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα και επεξηγήσεις, δημιουργείται το νέο σενάριο (βλέπε Παράρτημα ΙΧ), στο οποίο περιγράφεται ένα μοντέλο σχολικής αυτονομίας που πιστεύεται πως θα προκαλεί περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Το νέο σενάριο δίνεται σε ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν τα ίδια εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους, με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν και στην πρώτη φάση της έρευνας. Τα αποτελέσματα από τη δεύτερη φάση της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, ώστε να ολοκληρωθεί η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Ανάλυση αποτελεσμάτων νέου σεναρίου αυτονομίας

Τα ερωτηματολόγια με το νέο σενάριο αυτονομίας δόθηκαν σε 100 διευθυντές, από τους οποίους απάντησαν οι 71. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό, ότι το δείγμα των 300 διευθυντών χωρίστηκε αρχικά σε τρεις ομάδες των 100 ατόμων. Δύο από τις ομάδες έλαβαν τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας στην πρώτη φάση της έρευνας. Με βάση τα αποτελέσματα από την πρώτη φάση της έρευνας, τα οποία και περιγράφηκαν πιο πάνω, δημιουργήθηκε το νέο σενάριο αυτονομίας που δόθηκε στην τρίτη ομάδα των διευθυντών, για μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού τους άγχους. Στη συνέχεια περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος της τρίτης και τελευταίας ομάδας των διευθυντών, στους οποίους δόθηκε το νέο σενάριο αυτονομίας.

Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελείται από 71 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι γυναίκες (74.6%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 έτη

(78.9%), ενώ το υπόλοιπο 21.1% στην ηλικιακή ομάδα 51-60. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών, το 78.9% κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, το 15.5% κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου, το 4.2% είναι πτυχιούχοι της παιδαγωγικής ακαδημίας και μόνο το 1.4% (ένα μόνο άτομο στο συγκεκριμένο δείγμα) κατέχει διδακτορικό τίτλο.

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα, όλοι οι διευθυντές του δείγματος είχαν υπηρεσία άνω των 21 ετών, με το μεγαλύτερο ποσοστό (22.5%) να έχει 26 χρόνια υπηρεσίας. Ακολουθούν τα 25 έτη (18.3%), τα 24 έτη (14.1%), τα 27 έτη (8.5%) και τα 23 έτη (7%). Στα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας -με μεγαλύτερο αριθμό χρόνων υπηρεσίας τα 37- αντιστοιχούσε μικρός αριθμός διευθυντών (ποσοστά κάτω του 5%).

Όσον αφορά στα χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1 έως 10 έτη εμπειρίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών είχε 2 χρόνια εμπειρίας (32.4%). Ακολουθούν τα 3 έτη (28.2%), το ένα έτος (12.7%), τα 4 έτη (9.9%), τα 5 έτη (8.5%), τα 7 έτη (4.2%), τα 6 έτη (2.8%) και τέλος τα 10 έτη (1.4%).

Κεντρική σημασία για την έρευνα έχει η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με την εύρεση του μοντέλου αυτονομίας το οποίο προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές -σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας-. Έχει μετρηθεί η ικανοποίηση και το άγχος στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας και τα σχετικά αποτελέσματα έχουν αναλυθεί προηγουμένως. Απομένει λοιπόν να βρεθούν οι τιμές για τις μεταβλητές (της ικανοποίησης και του άγχους) στο νέο σενάριο αυτονομίας, ώστε να γίνει σύγκριση με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους στο νέο σενάριο αυτονομίας- σύγκριση με σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας

Τα ερωτηματολόγια με το νέο σενάριο αυτονομίας (βλέπε Παράρτημα ΙΧ) έχουν την ίδια μορφή με τα δύο προηγούμενα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν απλές ερωτήσεις κλειστού τύπου στο μέρος Α, για σκοπούς περιγραφής του δείγματος. Ακολουθεί το

σενάριο για τον εκάστοτε βαθμό και τύπο αυτονομίας και το μέρος Β, στο οποίο μετρείται η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών (μέρος Β1) και το εργασιακό τους άγχος (μέρος Β2) στη συγκεκριμένη περίπτωση σχολικής αυτονομίας. Η διαφορά του τρίτου και τελευταίου ερωτηματολογίου συγκριτικά με τα προηγούμενα, έχει να κάνει με τη μη συμπερίληψη του μέρους Γ (στο οποίο γινόταν μέτρηση της ικανοποίησης και του άγχους των διευθυντών για κάθε μία κατηγορία αποφάσεων ξεχωριστά, ώστε να σχηματιστεί το νέο σενάριο αυτονομίας). Πιο κάτω λοιπόν, γίνεται αναφορά στο μέρος Β του ερωτηματολογίου και στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών στο νέο σενάριο αυτονομίας.

Όσον αφορά στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών, αυτή γίνεται με τις ερωτήσεις 1-12 που παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (μέρος Β1). Υπενθυμίζεται ότι οι ερωτήσεις 3, 5, 7 και 11 προσέγγιζαν αντίθετα την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (αφού αναφέρονται σε συνθήκες έλλειψης ικανοποίησης) γι' αυτό και οι κλίμακες των μεταβλητών Β1-3, Β1-5, Β1-7 και Β1-11 αντιστράφηκαν. Με τον τρόπο αυτό, οι κλίμακες όλων των μεταβλητών ήταν θετικές ως προς την τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για τον ίδιο λόγο και όσον αφορά στη μέτρηση του εργασιακού άγχους (μέρος Β2) αντιστράφηκαν οι κλίμακες των μεταβλητών Β2-1, Β2-2, Β2-5, Β2-6, Β2-8 ώστε, σε όλες τις περιπτώσεις, ο μεγαλύτερος αριθμός της κλίμακας να δείχνει το μεγαλύτερο βαθμό άγχους κι όχι την απουσία άγχους.

Σημειώνεται εδώ ότι έγινε έλεγχος αξιοπιστίας, με τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας (cronbach Alpha), για την επαγγελματική ικανοποίηση (μέρος Β1- ερωτήσεις 1-12) και για το εργασιακό άγχος (μέρος Β2- ερωτήσεις 1-11). Στην περίπτωση όπου ο συντελεστής αξιοπιστίας θα ήταν μικρότερος του 0.80 τότε θα έπρεπε να γίνει έλεγχος για κάθε μία από τις περιπτώσεις διαγραφής κάποιας ερώτησης του εργαλείου και υπολογισμός εκ νέου του συντελεστή. Τόσο στο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και στο εργαλείο μέτρησης εργασιακού άγχους, ο συντελεστής αξιοπιστίας cronbach Alpha ήταν μεγαλύτερος του 0.80, με τιμές 0.8050 για την ικανοποίηση και 0.9045 για το άγχος. Δεν κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η αφαίρεση κάποιας ερώτησης από τα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών. Χωρίς αλλαγές στα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους έγινε ο υπολογισμός των μέσων όρων των

δύο εξαρτημένων μεταβλητών, για την περίπτωση του νέου μοντέλου σχολικής αυτονομίας (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Μέσος όρος ικανοποίησης και άγχους – νέο σενάριο αυτονομίας

	M ^a	SD
Επαγγελματική ικανοποίηση	4.1984	0.5166
Εργασιακό άγχος	2.2740	0.7249

^aΠιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1)= «δε συμφωνώ καθόλου» και (5)= «συμφωνώ απόλυτα»

Είναι φυσικά σημαντικό να γίνει σύγκριση μεταξύ των τιμών της ικανοποίησης και του άγχους στις τρεις περιπτώσεις σχολικής αυτονομίας, σύγκριση η οποία γίνεται με τη χρήση ANOVA test και παρουσιάζεται στη συνέχεια. Αναφέρεται στο σημείο αυτό, ως μία πρώτη περιγραφή της εικόνας που παρουσιάζεται, ότι το νέο σενάριο αυτονομίας φαίνεται να προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές (M.O 4.1984), σε σχέση με την περίπτωση πλήρους αυτονομίας (M.O 3.90), αλλά και με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (M.O 2.9841). Την ίδια ώρα, το άγχος των διευθυντών στην περίπτωση του νέου σεναρίου αυτονομίας ήταν λιγότερο (M.O. 2.2740) σε σχέση με την περίπτωση πλήρους αυτονομίας (M.O. 3.21), αλλά και με την περίπτωση καμίας αυτονομίας (M.O 3.2367).

Όπως έχει αναφερθεί, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA) ούτως ώστε να φανεί εάν οι διαφορές στους μέσους όρους επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους μεταξύ των τριών σεναρίων αυτονομίας, είναι στατιστικά σημαντικές. Οι πιο πάνω διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των τριών σεναρίων φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές, όσον αφορά τόσο στη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης (Πίνακας 16), όσο και στο εργασιακό άγχος (Πίνακας 17).

Πίνακας 16: Σύγκριση τριών σεναρίων - επαγγελματική ικανοποίηση (ANOVA)

	M	df	p
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	26.011	2	0.000*
Η εργασία μου είναι ενδιαφέρουσα.	54.928	2	0.000*
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή εργασία μου.	49.497	2	0.000*
Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις εργασίες τους.	28.966	2	0.000*
Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια εργασία.	24.533	2	0.000*
Συχνά βαριέμαι στην εργασία μου.	40.022	2	0.000*
Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	42.299	2	0.000*
Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου.	26.981	2	0.000*
Αισθάνομαι ασφάλεια στην εργασία μου.	4.932	2	0.008*
Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της εργασίας μου.	21.706	2	0.000*
Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	14.773	2	0.000*
Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ.	19.220	2	0.000*

*στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Πίνακας 17: Σύγκριση τριών σεναρίων – εργασιακό άγχος (ANOVA)

	M	df	P
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	19.859	2	0.000*
ΔΕΝ Αισθάνομαι ήρεμα.	19.608	2	0.000*
ΔΕΝ Αισθάνομαι ασφάλεια.	16.670	2	0.000*
Νοιώθω ένταση.	26.168	2	0.000*
Αισθάνομαι θλίψη.	30.291	2	0.000*
ΔΕΝ Αισθάνομαι χαλαρός/ή.	39.106	2	0.000*
ΔΕΝ Αισθάνομαι ξεκούραστος/η.	4.192	2	0.007*
Αισθάνομαι άγχος.	19.833	2	0.000*
ΔΕΝ Αισθάνομαι άνετα.	18.251	2	0.000*
Έχω ανησυχία για κάτι.	54.919	2	0.000*
Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	12.554	2	0.000*
Αισθάνομαι νευρικός/ή.	22.666	2	0.000*

*στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Πέραν της γενικής σύγκρισης μεταξύ των τριών σεναρίων για τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, θεωρήθηκε σημαντικό να συγκριθούν τα τρία σενάρια σχολικής αυτονομίας για κάθε ένα από τα ερωτήματα των εργαλείων μέτρησης της ικανοποίησης και του άγχους, ώστε να φανεί εάν η διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων των τριών σεναρίων είναι στατιστικά σημαντική. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να ελεγχθούν και να συγκριθούν τα τρία σενάρια μεταξύ τους, ώστε να φανεί ποια σενάρια έχουν μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ως προς τις τιμές της ικανοποίησης και του άγχους (π.χ. σε μία ερώτηση το σενάριο πλήρους αυτονομίας είχε παρόμοια αποτελέσματα με το νέο σενάριο και μεγάλη διαφορά σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας), αλλά και αν αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Ο συγκεκριμένος έλεγχος έγινε με τη χρήση t-test και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια, για κάθε μία μεταβλητή ξεχωριστά.

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Όπως έχει αναφερθεί, ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ψηλότερος στο νέο σενάριο αυτονομίας σε σχέση με το σενάριο πλήρους και καμίας αυτονομίας. Για να εξεταστεί κατά πόσο αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων των τριών σεναρίων είναι στατιστικά σημαντική, γίνεται έλεγχος t-test. Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνονται οι γενικές τιμές για τους μέσους όρους των μεταβλητών της ικανοποίησης και του άγχους, αλλά και οι τιμές των μέσων όρων για κάθε ερώτηση του εργαλείου μέτρησης ξεχωριστά.

Πίνακας 18: Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στα τρία σενάρια αυτονομίας

	Νέο σενάριο	Πλήρης Αυτονομία	Καμία Αυτονομία	T-Test μεταξύ Νέου Σεναρίου και Πλήρους Αυτονομίας Sig.	T-Test μεταξύ Νέου Σεναρίου και Καμίας Αυτονομίας Sig.
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	4.198	3.900	2.984	0.001	0.000
Η εργασία μου είναι ενδιαφέρουσα.	4.577	4.358	2.873	0.071	0.000
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή εργασία μου.	4.352	4.132	2.730	0.970	0.000
Φαίνεται πως οι φίλοι μου ΔΕΝ θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις εργασίες τους.	4.042	3.849	2.794	0.304	0.000
Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια εργασία.	4.028	3.830	2.873	0.225	0.000
Συχνά ΔΕΝ βαριέμαι στην εργασία μου.	4.606	4.283	3.111	0.032	0.000
Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	4.366	4.132	2.857	0.036	0.000
ΔΕΝ Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου.	4.690	4.245	3.429	0.001	0.000
Αισθάνομαι ασφάλεια στην εργασία μου.	3.972	3.698	3.429	0.123	0.030
Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της εργασίας μου.	4.282	4.132	3.206	0.228	0.000
Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	3.803	4.075	3.111	0.050	0.000
ΔΕΝ Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ.	3.408	2.283	2.921	0.000	0.037
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με την εργασία μου.	4.254	3.774	2.476	0.001	0.000

-Σημειώνονται με σκίαση οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Η διαφορά στο γενικό μέσο όρο της επαγγελματικής ικανοποίησης στα τρία σενάρια αυτονομίας φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η κάθε ερώτηση του εργαλείου ξεχωριστά και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους όλων των ερωτήσεων, μεταξύ του νέου σεναρίου αυτονομίας και του σεναρίου καμίας αυτονομίας (οι τιμές p-value που είναι μικρότερες του 0.05 σημειώνονται με σκίαση).

Κατά τη σύγκριση του νέου σεναρίου με την περίπτωση πλήρους αυτονομίας, ο γενικός μέσος όρος ήταν μεγαλύτερος στο νέο σενάριο (στατιστικά σημαντική διαφορά). Όταν ελέγχθηκε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, φάνηκε ότι η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ νέου σεναρίου και σεναρίου πλήρους αυτονομίας στις ακόλουθες ερωτήσεις: «Συχνά βαριέμαι στην εργασία μου» (αντιστράφηκε η κλίμακα μέτρησης), «Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο», «Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου» (αντιστράφηκε η κλίμακα μέτρησης), «Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ» (αντιστράφηκε η κλίμακα μέτρησης), «Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με την εργασία μου».

Στο σημείο αυτό, υπενθυμίζεται ότι το νέο σενάριο αυτονομίας έχει πολύ μικρές διαφορές σε σχέση με το σενάριο πλήρους αυτονομίας, αφού τα αποτελέσματα από την πρώτη φάση της έρευνας κατέδειξαν μόνο την ανάγκη ενίσχυσης μέτρων στήριξης των διευθυντών σε αποφάσεις που σχετίζονται με μερικά εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα. Θεωρείται λοιπόν ότι οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές (αφού και ο μέσος όρος ήταν μεγαλύτερος με στατιστικά σημαντική διαφορά). Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τη μεταβλητή του εργασιακού άγχους.

Εργασιακό άγχος

Όπως έχει αναφερθεί, ο βαθμός εργασιακού άγχους είναι χαμηλότερος στο νέο σενάριο αυτονομίας σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Γίνεται και πάλι έλεγχος t-test για να εξεταστεί κατά πόσο η διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων εργασιακού άγχους στα τρία σενάρια, είναι στατιστικά σημαντική. Στον πιο κάτω πίνακα φαίνεται ο γενικός μέσος όρος για τη μεταβλητή του εργασιακού άγχους, αλλά και οι μέσοι όροι για κάθε ερώτηση του εργαλείου ξεχωριστά.

Πίνακας 19: Το εργασιακό άγχος των διευθυντών στα τρία σενάρια αυτονομίας

	Νέο σενάριο	Πλήρης Αυτονομία	Καμία Αυτονομία	T-Test μεταξύ Νέου Σεναρίου και Πλήρους Αυτονομίας Sig.	T-Test μεταξύ Νέου Σεναρίου και Καμίας Αυτονομίας Sig.
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	2.274	3.210	3.237	0.000	0.000
ΔΕΝ Αισθάνομαι ήρεμα	2.479	3.415	3.429	0.000	0.000
ΔΕΝ Αισθάνομαι ασφάλεια	2.127	3.057	2.937	0.000	0.000
Νιώθω ένταση	2.437	3.642	3.397	0.000	0.000
Αισθάνομαι θλίψη	1.408	1.887	2.746	0.000	0.000
ΔΕΝ Αισθάνομαι χαλαρός/ή	2.746	4.264	3.841	0.000	0.000
ΔΕΝ Αισθάνομαι ξεκούραστος/η	3.845	4.340	3.905	0.72	0.004
Αισθάνομαι άγχος	2.437	3.453	3.317	0.000	0.000
ΔΕΝ Αισθάνομαι άνετα	2.296	2.906	3.333	0.000	0.000
Έχω ανησυχία για κάτι	1.775	3.377	3.333	0.000	0.000
Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω	1.789	2.283	2.651	0.000	0.002
Αισθάνομαι νευρικός/ή	1.676	2.660	2.714	0.000	0.000

-Σημειώνονται με σκίαση οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Από τον πίνακα 19 φαίνεται ότι οι μέσοι όροι άγχους στο νέο σενάριο είναι χαμηλότεροι (άρα οι διευθυντές βιώνουν λιγότερο εργασιακό άγχος), σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Η διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων φαίνεται να είναι και στατιστικά σημαντική, τόσο στο σύνολο, όσο και για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, με εξαίρεση την ερώτηση «Αισθάνομαι ξεκούραστος» (αντιστράφηκε η κλίμακα μέτρησης λόγω αρνητικής έννοιας) στη σύγκριση μεταξύ νέου σεναρίου και σεναρίου πλήρους αυτονομίας. Οι μέσοι όροι εργασιακού άγχους ήταν στην ερώτηση αυτή: 3.845 στο νέο σενάριο και 4.340 στο σενάριο πλήρους αυτονομίας. Υπενθυμίζεται ότι το νέο σενάριο αυτονομίας έχει πολύ λίγες διαφορές σε σχέση με το σενάριο πλήρους αυτονομίας. Τα αποτελέσματα λοιπόν και οι αισθητές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών σεναρίων, όσον αφορά στο εργασιακό άγχος και στην επαγγελματική ικανοποίηση, δεν ήταν αναμενόμενα. Λόγω των μικρών αλλαγών μεταξύ του σεναρίου πλήρους αυτονομίας και του νέου σεναρίου, τα αποτελέσματα προκαλούν έκπληξη, ιδιαίτερα στην περίπτωση του εργασιακού άγχους που έχει διαφορά, από το ένα σενάριο στο άλλο, μία ολόκληρη μονάδα σε κλίμακα μέτρησης από το 1-5. Η εξήγηση και οι πιθανοί λόγοι για τα προαναφερόμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται και αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνας.

Μέσα από τα πιο πάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι το νέο σενάριο αυτονομίας δημιουργεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Ιδιαίτερα μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των μεταβλητών αυτών, παρουσιάζονται μεταξύ του νέου σεναρίου και του σεναρίου καμίας αυτονομίας, με το τελευταίο να περιγράφει στην ουσία την υπάρχουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ποια είναι όμως η σημασία των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και πώς αυτά μπορεί να αξιοποιηθούν για ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας; Τα αναφερόμενα ερωτήματα μελετώνται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από τα οποία απαντώνται τα πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια πλήρους και καμίας αυτονομίας σε δύο ισάριθμες ομάδες διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Στην αρχή του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Γίνεται επίσης μία αναφορά σε πιθανές σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος και των δύο εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους. Η μελέτη αυτή γίνεται για καθαρά περιγραφικό σκοπό, μπορεί όμως να φωτίσει πτυχές του θέματος οι οποίες θα ήταν καλό να μελετηθούν εις βάθος σε μελλοντικές έρευνες. Μέσα από τα πρώτα δύο ερωτηματολόγια φάνηκε ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών ήταν ψηλότερος στο σενάριο πλήρους αυτονομίας, ενώ το εργασιακό άγχος των διευθυντών ήταν περίπου το ίδιο στα δύο σενάρια.

Στη συνέχεια έγινε η σύγκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των διευθυντών για κάθε απόφαση (που καλείται ο διευθυντής να λάβει κατά το έργο του) ξεχωριστά. Μέσα από τη σύγκριση αυτή δημιουργήθηκε το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας το οποίο περιγράφεται στο νέο σενάριο. Οι μόνες αποφάσεις στις οποίες φαίνεται οι διευθυντές να χρειάζονται επιπλέον στήριξη και καθοδήγηση αφορούν στην επιλογή του υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, τις προσλήψεις του προσωπικού, τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές και τον πιθανό τερματισμό της συνεργασίας. Οι υπόλοιπες αποφάσεις ταξινομήθηκαν στην ομάδα της πλήρους αυτονομίας, αφού μία τέτοια περίπτωση παρουσίασε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένο -ή σταθερό- βαθμό εργασιακού άγχους.

Το νέο σενάριο δόθηκε στην τρίτη και τελευταία ομάδα των διευθυντών, για μέτρηση της ικανοποίησης και του εργασιακού τους άγχους. Τα αποτελέσματα από το τρίτο ερωτηματολόγιο κατέδειξαν ότι το νέο σενάριο αυτονομίας επιφέρει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με τα προηγούμενα δύο σενάρια. Οι διαφορές αυτές ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές. Ο συγκεκριμένος έλεγχος δίνει απάντηση στο πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, με βάση το οποίο πρέπει να βρεθεί ποιο σενάριο αυτονομίας (από τα τρία που μελετήθηκαν), μπορεί να ενισχύσει τη σχολική

αποτελεσματικότητα, μέσα από τη μείωση του εργασιακού άγχους και την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών.

Όσον αφορά στα πιο πάνω αποτελέσματα, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η επεξήγησή τους. Η ερμηνεία όμως των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που πηγάζουν από αυτά, καθώς και η σημαντικότητά τους για τον κυπριακό και διεθνή εκπαιδευτικό χώρο αποτελούν θέματα τα οποία συζητούνται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στα τρία σενάρια σχολικής αυτονομίας: καμία αυτονομία, πλήρης αυτονομία και νέο μοντέλο σχολικής αυτονομίας. Μετρήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας, για κάθε μία εκπαιδευτική απόφαση ξεχωριστά. Μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών, σχηματίστηκε το νέο μοντέλο σχολικής αυτονομίας. Το μοντέλο αυτό, δόθηκε εκ νέου στους διευθυντές για μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού τους άγχους.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, σκοπός της οποίας είναι ο σχηματισμός ενός μοντέλου σχολικής αυτονομίας που ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα στην Κύπρο. Η σχολική αποτελεσματικότητα προσεγγίστηκε μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Το μοντέλο σχολικής αυτονομίας που προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας και παρουσιάζεται αναλυτικά στο παρόν κεφάλαιο, καταδεικνύει ποια αρχή (το σχολείο ή ο διευθυντής, το Υπουργείο Παιδείας ή άλλη κεντρική αρχή) πρέπει να λαμβάνει κάθε απόφαση (που σχετίζεται με ακαδημαϊκά-παιδαγωγικά θέματα, θέματα διαχείρισης προσωπικού ή οικονομικά-διοικητικά θέματα) ώστε να δημιουργείται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές, σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και σε σχέση με την αντίθετη περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας.

Μέσω της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της μείωσης του εργασιακού άγχους των διευθυντών, ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα (Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Jex & Gudanowski, 1992· Kelly, 1988· Scheerens, 2000). Σκοπός λοιπόν είναι να δημιουργηθεί ένα μοντέλο αυτονομίας που ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα στην Κύπρο.

Για να γίνει εφικτός ο σχεδιασμός του μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο, ακολουθήθηκε ένας ιδιαίτερος μεθοδολογικός σχεδιασμός που έχει να κάνει με τη μέθοδο των σεναρίων, όπως αυτή περιγράφηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας. Ο μεθοδολογικός αυτός σχεδιασμός, επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει μία μη υπαρκτή κατάσταση, όπως είναι η περίπτωση πλήρους αυτονομίας και η περίπτωση όπου εφαρμόζεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το νέο μοντέλο σχολικής αυτονομίας. Η μόνη περίπτωση που είναι σχεδόν πανομοιότυπη με την κυπριακή πραγματικότητα στην παρούσα φάση, αφορά στο ένα από τα τρία σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, το σενάριο καμίας αυτονομίας. Το σενάριο καμίας αυτονομίας δόθηκε όχι μόνο για σκοπούς σύγκρισης με τα υπόλοιπα σενάρια, αλλά και για να γίνει ένα είδος αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης, όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στην Κύπρο. Η αξιολόγηση αυτή παρουσιάζεται σε μία από τις υποενότητες του παρόντος κεφαλαίου.

Σημαντική ιδιαιτερότητα για την έρευνα συνιστά το γεγονός ότι δεν γίνεται απλώς αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, ούτε προτείνονται απλώς μέτρα που θεωρείται ότι μπορεί να βελτιώσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, μέσα από τη σύγκριση των δύο ακραίων σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας που δόθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας, σχηματίζεται ένα τρίτο σενάριο με το νέο μοντέλο αυτονομίας, το οποίο δίνεται ξανά στους διευθυντές ώστε να γίνει επανέλεγχος των αποτελεσμάτων, όσον αφορά στην ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών. Τα μέτρα λοιπόν που προτείνονται στην παρούσα έρευνα (που έχουν να κάνουν με το νέο μοντέλο σχολικής αυτονομίας), ελέγχονται ξανά ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ώστε η εφαρμογή τους να μπορεί να γίνει με μειωμένο ρίσκο και μεγαλύτερες πιθανότητες για επιτυχία. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος μέσα από τη σκοπιά των διευθυντών (των οποίων η εργασία επηρεάζεται περισσότερο με αλλαγές που αφορούν στη σχολική αυτονομία) μειώνει την πιθανότητα για αντίσταση των εμπλεκομένων σε μία πιθανή εκπαιδευτική αλλαγή, αντίσταση η οποία σύμφωνα με τον Sarason (1990) έχει επιφέρει την αποτυχία σε πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μία τέτοια μεθοδολογία αποτελεί, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ένα είδος «εκπαιδευτικής πρόληψης» σε σχέση με το τί πρέπει να εφαρμοστεί και τί όχι για μια επιτυχή εκπαιδευτική αλλαγή. Οι

προτεινόμενες αλλαγές αποτελούν ένα άλλο θέμα που συζητείται στο παρόν κεφάλαιο.

Τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, όπως και άλλων εκπαιδευτικών ερευνών, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να χρησιμοποιηθούν ως *εργαλείο προβληματισμού* -όπως προτείνει και ο Ζαμπέλης (2010)- καθότι αφορούν σε ένα προβληματικό κομμάτι της κυπριακής εκπαίδευσης, αυτό του συγκεντρωτισμού και της έλλειψης σχολικής αυτονομίας (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Πασιαρδής 2004, UNESCO, 1997 κ.ά.). Την ίδια ώρα, οι διεθνείς και τοπικές εξελίξεις [συζητήσεις για ιδιωτικοποίηση ημικρατικών οργανισμών στην Κύπρο, εφαρμογή μέτρων σχολικής αυτονομίας σε πολλές χώρες -βλέπε Ευριδίκη (2008)-, έκθεση Παγκόσμιας Τράπεζας για την παιδεία στην Κύπρο με προτεινόμενες αλλαγές για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (βλέπε The World Bank, 2014α και 2014β)], τονίζουν την αναγκαιότητα για αλλαγή όσον αφορά σε πολλά εκπαιδευτικά θέματα, όπως τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους.

Όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, η κοινωνική αλλαγή ορίζει την αναγκαιότητα για εκπαιδευτική αλλαγή (Astin & Astin, 2000· Cochran-Smith & Fries, 2005· Havelock, 1970· Paulston, 1996· Ζαβλάνου, 1982). Μία τέτοια αλλαγή δεν μπορεί να γίνει, χωρίς να προηγηθεί ενδελεχής μελέτη, τόσο της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά και των πιθανών αποτελεσμάτων από μία τέτοια μεταρρύθμιση. Η εύρεση των κατάλληλων συνθηκών γύρω από ένα εκπαιδευτικό θέμα -όπως αυτό της σχολικής αυτονομίας- και μία σχετική εκπαιδευτική αλλαγή, μπορεί να οδηγήσει στη σχολική βελτίωση (Schmoker, 1999). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, το θέμα της σχολικής αυτονομίας προσεγγίζεται συλλογικά, ώστε να ληφθούν υπόψη όλοι οι τομείς και οι αποφάσεις που επηρεάζονται και να βρεθούν οι προϋποθέσεις-συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν για να επιτύχει μία σχετική εκπαιδευτική αλλαγή. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μεγαλύτερης αυτονομίας, οι διευθυντές χρειάζονταν στήριξη, επιμόρφωση και συμβουλευτική καθοδήγηση για τη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποφάσεων, ώστε να έχουν αυξημένη ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος. Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις μπαίνουν κάτω από την ομπρέλα της «μερικής αυτονομίας» κατά το σχηματισμό του νέου μοντέλου σχολικής αυτονομίας, όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια.

Το θέμα της σχολικής αυτονομίας μελετάται μέσα από όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς και αποφάσεις που μπορεί να επηρεάζει. Οι αποφάσεις αυτές χωρίστηκαν σε τρεις θεματικούς τομείς: τον ακαδημαϊκό- παιδαγωγικό, τον διοικητικό-οικονομικό και τον τομέα διαχείρισης προσωπικού, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η μελέτη του θέματος της σχολικής αυτονομίας μέσα από όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς κι όχι μόνο μέσα από συγκεκριμένες αποφάσεις (π.χ. οικονομικές αποφάσεις, όπως γίνεται στους Bird, 2011· Fullan, 2004· Knight, 1993· Mestry & Naidoo, 2009· Reyes & Rodriguez, 2004· Thompson & Woods, 2001) αποτελεί και ένα από τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την παρούσα έρευνα μοναδική. Το νέο μοντέλο σχολικής αυτονομίας που παρουσιάζεται λοιπόν στο παρόν κεφάλαιο και με βάση το οποίο προτείνονται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα, αποτελεί μία ολοκληρωμένη άποψη-πρόταση για αλλαγή στο θέμα της σχολικής αυτονομίας για την κυπριακή εκπαίδευση.

Στο κεφάλαιο αυτό, δίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό άγχος των διευθυντών στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας. Συζητούνται οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους υπήρξαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, αλλά και το τί σημαίνουν, τί δείχνουν τα αποτελέσματα αυτά για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και για μία εκπαιδευτική αλλαγή στο θέμα της σχολικής αυτονομίας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση του θέματος στους επιμέρους θεματικούς τομείς σχολικής αυτονομίας (διοικητικό-οικονομικό, ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, τομέα διαχείρισης προσωπικού), με έμφαση στις διάφορες αποφάσεις που εμπίπτουν σε κάθε τομέα και το βαθμό αυτονομίας που φαίνεται (μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας) πως είναι αποτελεσματικότερο να δοθεί σε κάθε απόφαση. Μέσα από αυτή τη συζήτηση προκύπτει και το νέο-προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας, το οποίο συζητείται, ως προς την πρακτική εφαρμογή, τη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητά του, σε άλλη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζονται αναλυτικά οι προτάσεις της έρευνας που αφορούν στις προτεινόμενες αλλαγές για την κυπριακή εκπαίδευση, το διεθνή χώρο, αλλά και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος γίνεται ανακεφαλαίωση της συζήτησης, με έμφαση στη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων

και την πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών που προκύπτουν μέσα από αυτά.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας

Γίνεται αρχή με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στο σενάριο καμίας αυτονομίας;») για σκοπούς συζήτησης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μίας κατάστασης που είναι σχεδόν πανομοιότυπη με αυτήν που περιγράφεται στο σενάριο καμίας αυτονομίας (βλέπε Παράρτημα VIII). Υπενθυμίζεται ότι στην περίπτωση καμίας αυτονομίας, οι διευθυντές κλήθηκαν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του διευθυντή, όπως παρουσιάζεται στο σενάριο, ο οποίος δεν είχε αυτονομία σε κανένα από τα διάφορα εκπαιδευτικά, διοικητικά, οικονομικά θέματα ή σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Σύμφωνα με τα όσα έχουν παρουσιαστεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο μέσος όρος για την **επαγγελματική ικανοποίηση** των διευθυντών στην περίπτωση καμίας αυτονομίας ήταν 2.9841 σε κλίμακα από το 1 έως το 5. Φαίνεται να είναι μισή περίπου μονάδα πάνω από τη μεσαία τιμή. Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης στο σενάριο καμίας αυτονομίας ήταν κατά ένα σχεδόν βαθμό *χαμηλότερος* σε σχέση με το σενάριο πλήρους αυτονομίας (μέσος όρος: 3.90). Ακόμα μεγαλύτερη ήταν η διαφορά (άνω της μίας μονάδας, σε κλίμακα από το 1-5) σε σχέση με το νέο σενάριο αυτονομίας, όπου ο μέσος όρος επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών ήταν 4.198. Η παντελής λοιπόν έλλειψη σχολικής αυτονομίας, δημιουργεί στους διευθυντές τη χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων έχει άμεση σχέση με την ίδια την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, όπως έχει συζητηθεί εκτενώς στο κεφάλαιο II (βλέπε Chambers, 1999· Harrison et al., 2006· Scheerens, 2000 κ.ά).

Όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών με την αυτονομία που έχουν,

δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Υπάρχουν μερικές έρευνες στις οποίες μελετάται η σχέση αυτή, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς κι όχι στους διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα, η περισσότερη αυτονομία των εκπαιδευτικών οδηγούσε σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο άγχος (Bogler, 2001· Pearson & Moomaw, 2005· Perie & Baker, 1997), κάτι με το οποίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρόλο που αυτά αφορούν στους διευθυντές.

Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (όπως είναι το κλίμα του σχολείου, ο μισθός, το αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και άλλα –βλέπε Chaplain, 2001· Hill, 1994· Scheerens, 2000 κ.ά.-), θέμα που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, βοήθησε στη συγγραφή των σεναρίων, ώστε να κρατηθούν κοινά/σταθερά τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Η γενική περιγραφή του πλαισίου εργασίας των διευθυντών στα τρία σενάρια αυτονομίας ήταν κοινή και μέσα από αυτή, έγινε προσπάθεια να καλυφθούν, όσο αυτό ήταν δυνατό, τα θέματα που μπορεί να επηρεάσουν την ικανοποίηση των διευθυντών, πέρα από το θέμα της σχολικής αυτονομίας, που ήταν και το ζητούμενο για την έρευνα. Δόθηκε για παράδειγμα έμφαση, με τα ίδια λόγια σε όλα τα σενάρια, στον ικανοποιητικό μισθό του διευθυντή και στην καλή συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, γονείς και Υπουργείο, ώστε τα ζητήματα αυτά να μην παίζουν κάποιο ρόλο στην πιθανή διαφοροποίηση των τιμών ικανοποίησης και άγχους που σημειώθηκαν. Θεωρείται λοιπόν ότι οι διαφορές που παρουσιάστηκαν στις τιμές ικανοποίησης και άγχους των διευθυντών στα τρία σενάρια, οφείλεται κυρίως -αν όχι αποκλειστικά- στο διαφορετικό βαθμό αυτονομίας που είχαν οι διευθυντές στις διάφορες εκπαιδευτικές αποφάσεις που καλούνται να λάβουν.

Στα σενάρια καμίας και πλήρους αυτονομίας που δόθηκαν στους διευθυντές, δεν μετρείται απλώς ο μέσος όρος επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν, αλλά και η ικανοποίηση που βιώνουν σε κάθε μία από τις εκπαιδευτικές αποφάσεις του ακαδημαϊκού, διοικητικού-οικονομικού τομέα ή του τομέα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλέπε Πίνακας 18, κεφάλαιο IV) έχει συζητηθεί η μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους της ικανοποίησης των διευθυντών όταν έχουν αυτονομία στις διάφορες εκπαιδευτικές αποφάσεις, σε σχέση με την περίπτωση (που ανταποκρίνεται και στην κυπριακή πραγματικότητα) όπου δεν έχουν

σχεδόν καθόλου αυτονομία. Οι διευθυντές δήλωσαν, για κάθε μία από τις αποφάσεις που καλούνταν να λάβουν στα πλαίσια της εργασίας τους, ότι θα είχαν περισσότερη ικανοποίηση εάν λάμβαναν αυτόνομα τις αποφάσεις αυτές, σε σχέση με την περίπτωση όπου δεν έχουν καμία αυτονομία επί των ίδιων θεμάτων.

Η μεγαλύτερη σχολική αυτονομία απαιτεί σίγουρα από πλευράς των διευθυντών περισσότερο χρόνο και προσοχή και επιφέρει περισσότερες και μεγαλύτερες ευθύνες. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι αυτό θα προκαλούσε στους διευθυντές μεγαλύτερη ανησυχία όσον αφορά στο επάγγελμά τους, αλλά και στην εύρεση ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, γεγονός που θα επηρέαζε αρνητικά και το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν, όπως εξάλλου έχει φανεί μέσα από αρκετές προϋπάρχουσες έρευνες (Burke, 2002· Copland, 2001· Gerson & Jacobs, 2001· Kelly, 1997· Vadella & Willower, 1990). Οι ίδιοι οι διευθυντές δηλώνουν, σύμφωνα με τους Winter και Morgenthal (2002) ότι οι κυριότερες αρνητικές πτυχές του επαγγέλματός τους είναι η φύση του επαγγέλματος που συνεχώς γίνεται όλο και πιο *πολύπλοκη*, το *ωράριο* εργασίας αφού συχνά καλούνται να παρευρίσκονται και να επιτηρούν απογευματινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, καθώς και οι *αυξημένες προσδοκίες και απαιτήσεις* των ανωτέρων. Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα έκανε σίγουρα το επάγγελμα του διευθυντή πιο πολύπλοκο, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των ανωτέρων σίγουρα θα ήταν περισσότερες όσον αφορά στο έργο των διευθυντών και το ωράριό τους πολύ πιθανόν να ήταν δυσκολότερο. Με βάση τις προαναφερθείσες λοιπόν έρευνες, το αναμενόμενο αποτέλεσμα με την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, θα ήταν η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, η ύπαρξη μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας όχι μόνο δεν επηρέασε αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, αλλά αντίθετα, οι διευθυντές φάνηκε να έχουν αυξημένη ικανοποίηση όταν οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη λήψη των διαφόρων αποφάσεων που αφορούν σε οικονομικά-διοικητικά, ακαδημαϊκά-παιδαγωγικά θέματα αλλά και θέματα διαχείρισης προσωπικού.

Στην προσπάθεια κατανόησης των πιθανών λόγων για τους οποίους είχαμε το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, φάνηκε ιδιαίτερα βοηθητική η έρευνα του Chaplain (2001), όπου οι διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης ανέφεραν ως παράγοντες που ενισχύουν την ικανοποίηση των ατόμων για το επάγγελμά τους, την ίδια την απόδοσή

τους στην εργασία και τις προκλήσεις της δουλειάς. Η ενίσχυση λοιπόν της σχολικής αυτονομίας μπορεί να δυσκολεύει το ωράριο των διευθυντών, να μεγαλώνει το φόρτο εργασίας και τις ευθύνες τους, την ίδια ώρα όμως δημιουργεί μεγαλύτερες προκλήσεις στις οποίες δίνεται η ευκαιρία στο διευθυντή να επιτύχει. Η πρόκληση από μόνη της, αλλά και η απόδοση του διευθυντή στο έργο του, μπορεί να επηρέασαν το αίσθημα ικανοποίησης των διευθυντών στη συγκεκριμένη περίπτωση. Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή, εν τέλει δε θα κριθεί με βάση την εκτέλεση των οδηγιών από ανωτέρους, όπως γινόταν στο παρελθόν (Perez et al., 1999), αλλά με βάση τις προκλήσεις της νέας εποχής και τα νέα δεδομένα, μεταξύ των οποίων είναι στις περισσότερες χώρες και η σχολική αυτονομία (Gawlik, 2008). Άλλοι πιθανοί λόγοι για τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην περίπτωση πλήρους σχολικής αυτονομίας -και ακόμα περισσότερο στην περίπτωση του νέου μοντέλου σχολικής αυτονομίας- σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας αναλύονται στη συνέχεια.

Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, ενισχύει και το ρόλο, την εμπλοκή της κοινότητας στο έργο του σχολείου. Ο ίδιος ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει υπόψη κατά το έργο του το τοπικό-σχολικό περιβάλλον (Brauckmann & Pashiardis, 2011) κι όχι να ακολουθεί ηγετικές τακτικές και τρόπους διοίκησης που καθορίζονται εκ των άνω, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα και η διαφορετικότητα κάθε περιοχής. Η ίδια η κοινότητα μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Epstein, 1995· Fullan, 1991· Hargreaves & Fullan, 1997· Morgan & Morgan, 1992) και η αυξημένη ικανοποίηση των διευθυντών όταν έχουν αυτονομία (ελευθερία στη λήψη αποφάσεων ανάλογα με το συγκεκριμένο του κάθε σχολείου), πιθανόν να σχετίζεται με την κατανόηση εκ μέρους των διευθυντών, της σημαντικότητας του ρόλου της κοινότητας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Προτού γίνει αναφορά σε κάθε μία από τις επιμέρους αποφάσεις τις οποίες καλείται να λάβει ένας διευθυντής στα πλαίσια της εργασίας του, και στις τιμές επαγγελματικής ικανοποίησης και άγχους που δήλωσαν οι διευθυντές ότι έχουν στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, θα γίνει σύγκριση των δύο αρχικών σεναρίων της έρευνας όσον αφορά στην άλλη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, το εργασιακό άγχος των διευθυντών.

Το εργασιακό άγχος των διευθυντών στις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας

Έχει αναλυθεί η διαφοροποίηση στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας, με το σενάριο πλήρους αυτονομίας να προκαλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση στους διευθυντές σε σχέση με αυτό της πολύ περιορισμένης/καμίας αυτονομίας. Εκτός από την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, μελετάται επίσης στη συγκεκριμένη έρευνα και το εργασιακό άγχος, λόγω της σχέσης του με την ίδια την αποτελεσματικότητα του ατόμου (Brock & Crady, 2000· Jex & Gudapowski, 1992). Η εικόνα όσον αφορά στη δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας φαίνεται να είναι διαφορετική, αφού το εργασιακό άγχος είναι περίπου το ίδιο και στα δύο σενάρια (Μ.Ο. 3.2367 στο σενάριο καμίας αυτονομίας και 3.21 στο σενάριο πλήρους αυτονομίας).

Στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει συζητηθεί η αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης (Borg & Ridings, 1993· Carr, 1993· Chaplain, 2001· Kelly, 1988· Kyriacou & Sutcliffe, 1979), κάτι που δεν είναι εμφανές στην παρούσα έρευνα, τουλάχιστον όσον αφορά στην επίδραση της σχολικής αυτονομίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, στο εργασιακό τους άγχος και στην μεταξύ τους σχέση. Ενώ δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών ήταν αυξημένη στο σενάριο πλήρους αυτονομίας σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας, το εργασιακό τους άγχος δεν μειώθηκε, αλλά έμεινε περίπου το ίδιο. Τα ευρήματα αυτά, τα οποία δεν ακολουθούν την αρνητική συσχέτιση άγχους και ικανοποίησης, συμφωνούν και με άλλες έρευνες που έγιναν στον κυπριακό χώρο (βλέπε Τσιάκκιρος, 2012) αλλά και διεθνώς (Borg & Ridings, 1991· Phillips κ.ά., 2007), όπου παρόλο που οι διευθυντές είχαν αυξημένο άγχος, είχαν ταυτόχρονα και αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως ο Τσιάκκιρος (2012) αναφέρει, οι διευθυντές φαίνεται να αντλούν ικανοποίηση από άλλες πτυχές της εργασίας τους, την ίδια ώρα που μερικά θέματα τους προκαλούν αυξημένο εργασιακό άγχος. Οι λόγοι για την ύπαρξη αυξημένης επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν συζητηθεί πιο πάνω. Στη συνέχεια θα συζητηθούν οι πιθανοί λόγοι για τις προαναφερθείσες τιμές εργασιακού άγχους στα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας.

Στο σημείο όμως αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο σενάριο καμίας αυτονομίας, ο βαθμός του εργασιακού άγχους των διευθυντών ήταν πάνω από το

μέτριο κάτι που συμφωνεί και με την έρευνα του Τσιάκκιρου (2012) στον κυπριακό χώρο (στη συγκεκριμένη έρευνα το άγχος των διευθυντών φάνηκε να είναι *λίγο* πιο πάνω από το μέτριο, λίγο χαμηλότερο δηλαδή από την τιμή που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα -με διαφορετικά όμως εργαλεία μέτρησης- και είχε χαρακτηριστεί ως δημιουργικό άγχος), αλλά και με τον Englezakis (2002) όπου το άγχος που βίωναν οι Κύπριοι διευθυντές βρέθηκε να είναι σχετικά υψηλό (σε πλήρη συμφωνία με την παρούσα έρευνα όπου στο σενάριο καμίας αυτονομίας, ο μέσος όρος άγχους ήταν 3.2367 σε κλίμακα από το 1 έως το 5).

Είναι άξιοι συζήτησης το γεγονός ότι στο σενάριο πλήρους αυτονομίας, παρόλο που οι ευθύνες των διευθυντών είναι περισσότερες, ο φόρτος εργασίας τους μεγαλύτερος, το ωράριό τους πιο δύσκολο, εντούτοις, το εργασιακό τους άγχος (λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο) δεν αυξήθηκε ιδιαίτερα σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας. Ενώ δηλαδή αλλάζουν στοιχεία της εργασίας των διευθυντών τα οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν παράγοντες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, όπως η πίεση λόγω περιορισμένου χρόνου και μεγάλου φόρτου εργασίας, η δυσκολία εύρεσης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, η διαχείριση των σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου, τα καθήκοντά τους όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα, στις σχέσεις με γονείς και Υπουργείο (Cooper & Kelly, 1993· Grace, 1995· Jones, 1999· Whitaker, 1996 κ.ά) η τιμή του εργασιακού άγχους παρέμεινε περίπου σταθερή στα δύο ακραία σενάρια αυτονομίας.

Πιθανή αιτία για το πιο πάνω αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι τη στιγμή που μερικοί παράγοντες, που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος, αλλάζουν με το διαφορετικό βαθμό αυτονομίας στα δύο σενάρια και ενισχύουν για παράδειγμα το συναίσθημα του άγχους, την ίδια ώρα κάποιοι άλλοι παράγοντες (οι οποίοι και πάλι σχετίζονται με το εργασιακό άγχος) έχουν αντίθετη αλλαγή σε διαφορετικό βαθμό σχολικής αυτονομίας. Δίνονται, για παράδειγμα, οι ακόλουθοι τομείς που προκαλούν άγχος στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, γονείς ή και παιδιά, παρεμβάσεις και απαιτήσεις των γονέων, αναγκαίες δράσεις που εξαρτώνται από άλλους κι όχι από τους ίδιους τους διευθυντές, η οργάνωση του σχολείου, η διάβρωση του έργου της σχολικής μονάδας από εξωσχολικούς παράγοντες, η επιτυχία του έργου τους και οι πολλές υπευθυνότητες που έχουν να αντιμετωπίσουν (Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002:206). Όταν αυξάνεται η σχολική αυτονομία, σίγουρα οι υπευθυνότητες που έχουν να

αντιμετωπίσουν οι διευθυντές πληθαίνουν· την ίδια όμως ώρα οι δράσεις που εξαρτώνται από άλλους κι όχι από τους ίδιους τους διευθυντές, μειώνονται. Έτσι το αποτέλεσμα από την αλλαγή στον ένα παράγοντα πιθανόν να αναιρεί το αποτέλεσμα από την αλλαγή στον άλλο, με συνέπεια το άγχος να παραμένει εν τέλει σταθερό, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα.

Μπορεί να μην υπήρχε ουσιαστική διαφοροποίηση στο μέσο όρο του εργασιακού άγχους μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας, εντούτοις εάν ληφθούν υπόψη οι επιμέρους εκπαιδευτικές αποφάσεις που καλείται να λάβει ένας διευθυντής στα πλαίσια της εργασίας του, φαίνεται να υπάρχουν μερικές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, όπως έχει συζητηθεί και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλέπε Πίνακας 15). Η χρησιμότητα της σύγκρισης των μέσων όρων ικανοποίησης και άγχους για κάθε μία εκπαιδευτική απόφαση ξεχωριστά, αφορά στη δημιουργία του μοντέλου σχολικής αυτονομίας, που αποτελεί και τον κεντρικό σκοπό της παρούσας έρευνας. Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, συζητούνται τα αποτελέσματα από τις προαναφερόμενες συγκρίσεις κι εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο αυτές οδηγούν στη δημιουργία του μοντέλου αυτονομίας.

Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος διευθυντών στις διάφορες αποφάσεις εκπαιδευτικής διοίκησης (στις περιπτώσεις πλήρους ή καμίας σχολικής αυτονομίας)

Μετά από ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική αυτονομία, έγινε διαχωρισμός του θέματος σε τρεις τομείς: τον **διοικητικό-οικονομικό** (περιλαμβάνει διάφορα θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου καθώς και θέματα οικονομικής διαχείρισης), τον **ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό** (περιλαμβάνει το έργο του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και τα Αναλυτικά Προγράμματα) και τον τομέα της **διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού** (περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις προσλήψεις, προαγωγές κ.ά.). Η μελέτη των πιο πάνω τομέων, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οδήγησε στο σχηματισμό ενός καταλόγου αποφάσεων, τις οποίες καλείται να λάβει ένας διευθυντής στα πλαίσια της εργασίας του και οι οποίες πιθανόν να επηρεάζονται από αλλαγές που προκύπτουν σε θέματα σχολικής

αυτονομίας. Με τα δύο λοιπόν σενάρια αυτονομίας, μετρήθηκε στην πρώτη φάση της έρευνας, η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών όταν έχουν πλήρη αυτονομία ή καμία αυτονομία σε κάθε μία από τις αποφάσεις αυτές. Η σύγκριση μεταξύ των δύο σεναρίων, για κάθε μία από τις εκπαιδευτικές αποφάσεις ξεχωριστά, αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία του νέου μοντέλου αυτονομίας, όπως εξηγήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια συζητούνται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των πιο πάνω διαδικασιών.

Οικονομικός-διοικητικός τομέας

Απόφαση παραμονής του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης

Στο διοικητικό-οικονομικό τομέα εμπίπτουν αποφάσεις που σχετίζονται με διοικητικά θέματα όπως είναι η επίλυση των σχολικών προβλημάτων και η απόφαση παραμονής του διευθυντή στο ίδιο σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης. Η δυνατότητα παραμονής ενός διευθυντή σε ένα σχολείο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κάτι το οποίο δεν έχει συζητηθεί αρκετά στον κυπριακό χώρο, παρόλο το γεγονός ότι στο εξωτερικό δίνεται αυτή η επιλογή στα πλαίσια μέτρων εκπαιδευτικής αποκέντρωσης εδώ και αρκετά χρόνια (Muta, 2000). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των διευθυντών θα ήταν πολύ μεγαλύτερη στην περίπτωση που είχαν την ελευθερία επιλογής στη συγκεκριμένη απόφαση. Ταυτόχρονα το άγχος τους θα ήταν αρκετά λιγότερο. Θεωρείται λοιπόν ότι η αυτονομία σε μια τέτοια απόφαση θα ενίσχυε την ίδια την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (λόγω της σχέσης ικανοποίησης και άγχους με την αποτελεσματικότητα –βλέπε Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Kelly, 1988· Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Αντίθετα, το τί γίνεται στην Κύπρο, με τους διευθυντές να φεύγουν αναγκαστικά από ένα σχολείο όταν ολοκληρωθεί το μέγιστο διάστημα παραμονής που δικαιούνται, δε φαίνεται να έχει κάποια χρησιμότητα, πέρα από τα γραφειοκρατικά/διαδικαστικά θέματα των μεταθέσεων. Θα μπορούσε το συγκεκριμένο μέτρο να υιοθετείται στις περιπτώσεις όπου ο διευθυντής μπορεί να δικαιολογήσει, στην αρμόδια για τις μεταθέσεις επιτροπή, την αναγκαιότητα της

παραμονής του σε ένα σχολείο. Εάν λοιπόν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, μπορεί να τεθεί ένα χρονοδιάγραμμα για τη διαδικασία αυτή και να εγκριθεί όπου κρίνεται χρήσιμο, η παράταση της εργασίας του διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η ευκαιρία σε ένα άτομο που εργάστηκε, για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας αλλαγής, με σκοπό τη σχολική βελτίωση, να ολοκληρώσει το έργο του. Αυξάνονται λοιπόν οι πιθανότητες για να στεφθεί μία τέτοια αλλαγή με επιτυχία, αφού αποφεύγεται η σπατάλη χρόνου, μέχρι να προσαρμοστεί ο νέος διευθυντής στα καθήκοντά του και να γνωρίσει το έργο του προκατόχου του. Ταυτόχρονα αποφεύγεται η πιθανότητα εγκατάλειψης μίας προσπάθειας για σχολική βελτίωση στη μέση, αφού οι διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, αντιλήψεις και χαρακτηριστικά του νέου διευθυντή (ή ακόμα και η έλλειψη εμπειρίας στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον) πιθανόν να μη συμφωνούν με τους στόχους και την εργασία του προηγούμενου διευθυντή. Αξίζει λοιπόν το θέμα αυτό να τεθεί υπό προβληματισμό ώστε να βρεθεί ένας τρόπος για να δοθεί αυτονομία στους διευθυντές στη λήψη της απόφασης παραμονής τους σε ένα σχολείο, όταν αυτή μπορεί να αιτιολογηθεί και να κριθεί ως αναγκαία.

Επίλυση σχολικών προβλημάτων

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η διοίκηση ενός σχολείου έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητά του (Marzano et al., 2005). Η επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία ενός σχολείου αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα διοίκησης, με τις προκλήσεις της εποχής, τις εκπαιδευτικές αλλαγές -μεταξύ των οποίων είναι στις περισσότερες χώρες και η σχολική αυτονομία- και την προσαρμογή των διευθυντών στα νέα αυτά δεδομένα να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του έργου τους (Gawlik, 2008· Green, 2005). Οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν πλήρη αυτονομία στην επίλυση των σχολικών προβλημάτων. Σε μια αντίθετη περίπτωση όπου τα διάφορα σχολικά θέματα και προβλήματα λύνονται μέσω οδηγιών και καθοδήγησης από μία κεντρική αρχή (η οποία δε θα ήταν σε θέση να γνώριζε το ίδιο καλά το ιδιαίτερο περιβάλλον κάθε σχολείου, άρα δε θα μπορούσε να το λάβει και υπόψη κατά τη λήψη των πιο πάνω αποφάσεων) οι διευθυντές δηλώνουν πολύ

λιγότερο ικανοποιημένοι. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών μέσα από τα οποία τονίζεται η ανάγκη για να λαμβάνεται υπόψη το τοπικό περιβάλλον του σχολείου και η κοινότητα, ώστε να υπάρχει μία πιο αποτελεσματική διοίκηση (βλέπε Brauckmann & Pashiardis, 2011· Epstein, 1995· Fullan, 1991· Morgan & Morgan, 1992).

Όταν λοιπόν ο διευθυντής έχει αυτονομία στη λήψη αποφάσεων για επίλυση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν και δεν ακολουθεί γενικευμένους κανόνες που καθορίζονται εκ των άνω, μπορεί να λάβει υπόψη το τοπικό περιβάλλον του σχολείου, να συνεργαστεί με την κοινότητα και τους γονείς, ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση. Για το λόγο αυτό, ήταν αναμενόμενη η αυξημένη ικανοποίηση που οι διευθυντές δήλωσαν ότι θα είχαν στην περίπτωση πλήρους αυτονομίας στο συγκεκριμένο θέμα. Εξάλλου, ακόμα και στα πιο συγκεντρωτικά συστήματα, όπως είναι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν δίνονται τόσο αυστηρές οδηγίες που πρέπει να ακολουθούνται κατά γράμμα για επίλυση όλων των καθημερινών σχολικών προβλημάτων. Υπάρχουν όμως κανόνες τους οποίους σε αρκετά σχολικά προβλήματα ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί, έχοντας ταυτόχρονα μερική ελευθερία στον τρόπο που θα τους εφαρμόσει.

Αυτό όμως που προκαλεί έκπληξη στα αποτελέσματα που αφορούν στη λήψη αποφάσεων για επίλυση σχολικών προβλημάτων, είναι η διατήρηση των ίδιων επιπέδων εργασιακού άγχους για τους διευθυντές στα δύο σενάρια αυτονομίας. Το άγχος των διευθυντών και στις δύο περιπτώσεις αυτονομίας είναι λίγο πάνω από το μέτριο (κάτι που όπως έχει αναφερθεί συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών για τον κυπριακό χώρο). Αυτό πιθανόν να έχει να κάνει με την ετοιμότητα των διευθυντών, όρος που συζητήθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και σχετίζεται με την επιμόρφωση και την προετοιμασία των διευθυντών. Η έλλειψη διαφοροποίησης στις τιμές του εργασιακού άγχους από το σενάριο πλήρους αυτονομίας στο σενάριο καμίας αυτονομίας δε δηλώνει ότι το επίπεδο επιμόρφωσης και προετοιμασίας των διευθυντών είναι ικανοποιητικό -αντίθετα τα επίπεδα άγχους είναι πάνω από το μέτριο κάτι που πιθανόν να συνδέεται και με την ελλιπή επιμόρφωση που λαμβάνουν οι διευθυντές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλέπε Georgiou et al., 2001· Nicolaidou & Georgiou, 2009· Pashiardis, 1995)-. Η έλλειψη διαφοροποίησης στις τιμές του άγχους δείχνει όμως ότι οι επιπρόσθετες ευθύνες που θα έχουν οι διευθυντές στην περίπτωση που λαμβάνουν πλήρη αυτονομία στην

επίλυση των σχολικών προβλημάτων δεν είναι κάτι που τους προκαλεί περισσότερο άγχος. Για το λόγο αυτό, στο νέο μοντέλο αυτονομίας, η λήψη των αποφάσεων που σχετίζονται με την επίλυση των σχολικών προβλημάτων, τίθεται κάτω από την ομπρέλα της πλήρους αυτονομίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιμόρφωση και η στήριξη των διευθυντών στο συγκεκριμένο θέμα είναι απαραίτητη.

Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και λήψη χρημάτων-επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Έχει συζητηθεί η σχέση διαφόρων διοικητικών θεμάτων με τη σχολική αυτονομία, την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα θέματα διοίκησης που σχετίζονται με την οικονομική διαχείριση των σχολείων, αφού αυτή επηρεάζει οτιδήποτε άλλο συμβαίνει στο σχολείο (Clover et. al., 2004), καταλήγοντας έτσι να επηρεάζει εν τέλει και την ίδια την εκπαίδευση των μαθητών (Wohlstetter & Buffett, 1992).

Ένα από τα βασικότερα θέματα που εμπίπτουν στην οικονομική διαχείριση των σχολείων είναι αυτό του καθορισμού του οικονομικού προϋπολογισμού. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι διευθυντές, είχαν πολύ μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση όταν είχαν πλήρη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τον καθορισμό του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου. Αντίθετα, στο σενάριο καμίας αυτονομίας, οι διευθυντές δεν είχαν κάποια αυτονομία στο συγκεκριμένο θέμα, με το Υπουργείο να καθορίζει τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου, δίνοντας καθορισμένο ποσό σε κάθε σχολείο, ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως είναι ο αριθμός των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών ήταν πολύ χαμηλότερη, ένδειξη η οποία αντικατοπτρίζει στην ουσία την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών της Κύπρου, όσον αφορά στο θέμα του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, ενώ θα ανέμενε κανείς το άγχος των διευθυντών στην περίπτωση που έχουν πλήρη αυτονομία στις αποφάσεις που σχετίζονται με τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου, να ήταν αυξημένο σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας -λόγω των επιπρόσθετων ευθυνών και της ανάγκης για ύπαρξη

μερικών οικονομικών/λογιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους του διευθυντή (Mestry & Naidoo, 2009)-, εντούτοις, το άγχος των διευθυντών δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την περίπτωση πλήρους αυτονομίας. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ίδια την περιγραφή του έργου του διευθυντή σε θέματα οικονομικής διαχείρισης στο σενάριο πλήρους αυτονομίας.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της βιβλιογραφίας βοήθησε στην εύρεση των τρόπων με των οποίων μπορεί να γίνει σωστά, εκ μέρους του σχολείου, ο καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού, όπως είναι η δημιουργία μίας οικονομικής επιτροπής στην οποία, εκτός από το διευθυντή, μπορούν να συμμετέχουν μερικοί εκπαιδευτικοί ή βοηθοί διευθυντές (βλέπε Bird, 2011· Bird et. al., 2009· Knight, 1993· Newcombe & McCormick, 2001). Οι τρόποι αυτοί εξηγήθηκαν στους διευθυντές και συμπεριλήφθηκαν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στο σενάριο πλήρους αυτονομίας. Η ύπαρξη λοιπόν της οικονομικής επιτροπής πιθανόν να βοήθησε στον περιορισμό του άγχους εκ μέρους των διευθυντών για το συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα όμως η ύπαρξη μίας οικονομικής επιτροπής είναι σημαντική σε θέματα ελέγχου και διαφάνειας (Knight, 1993). Υπενθυμίζεται ακόμη ότι ο οικονομικός προϋπολογισμός του σχολείου στην περίπτωση που δίνεται περισσότερη αυτονομία στους διευθυντές για τον καθορισμό του, θα πρέπει να εγκριθεί από μία κεντρική αρχή, διαδικασία που ήδη εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες (Ehrenberg et. al., 2004). Εξάλλου, αυτονομία δε σημαίνει και αυθαιρεσία. Η αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων και η εισαγωγή μίας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων, αποτελούν μέτρα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με αυτόνομη οικονομική διαχείριση σχολείων (Θεοδώρου, 2013).

Ο καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου δεν αποτελεί μία εύκολη διαδικασία και η επιμόρφωση των διευθυντών στο θέμα αυτό είναι απαραίτητη (Barling et al., 1992· Bush, 2004). Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση, η προετοιμασία και η επιμόρφωση των διευθυντών σε τέτοια θέματα παραμένει ελλιπής (MacDonald, 2008). Το γεγονός όμως ότι οι διευθυντές δεν είχαν αυξημένο άγχος στην περίπτωση που λάμβαναν πλήρη αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, πιθανόν να οφείλεται και στην εμπειρία που έχουν στο επάγγελμα, αφού σύμφωνα και με άλλους ερευνητές (βλέπε Bird, 2011· Bird et. al., 2009), οι διευθυντές πολύ συχνά

αντλούν τις στρατηγικές και τις πρακτικές τους, όχι από την εκπαίδευση και επιμόρφωση που έλαβαν επί του θέματος, αλλά από την εμπειρία τους στο επάγγελμα. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα οικονομικής διαχείρισης δεν είναι απαραίτητη. Αντίθετα, η σημασία της τονίζεται και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πρόσφατα στον κυπριακό χώρο και αφορούν στην οικονομική διαχείριση των σχολείων (βλέπε Θεοδώρου, 2013).

Η επιχορήγηση των σχολείων από το κράτος δεν είναι κάτι που συμβαίνει μόνο στην Κύπρο, αλλά στις περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο. Η διαφορά όμως έγκειται στο γεγονός ότι στην Κύπρο, ο οικονομικός προϋπολογισμός του σχολείου στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο κονδύλι που λαμβάνει από το κράτος, ενώ στις υπόλοιπες χώρες (όπως Ολλανδία και ΗΠΑ) δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους οικονομικούς πόρους από την κοινότητα, με επιχορηγήσεις ή άλλους τρόπους. Αυτό είναι κάτι που στην Κύπρο, διάφοροι ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να επιθυμούν (Θεοδώρου, 2013). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην περίπτωση που είχαν την αυτονομία να βρουν τρόπους για να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους πόρους για το σχολείο τους, ήταν αυξημένη, σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση. Η εύρεση τρόπων για να λάβει ένα σχολείο περισσότερα χρήματα είναι κάτι που μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητικό σε περιόδους οικονομικής κρίσης όπου οι πόροι που διατίθενται για την παιδεία είναι πολύ περιορισμένοι. Πρέπει όμως να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα ανισότητας, αφού σε φτωχές περιοχές της Κύπρου θα είναι πολύ δύσκολο να προσφέρει η κοινότητα μέσω επιχορηγήσεων στα σχολεία της περιοχής.

Στο θέμα αυτό, ιδιαίτερα βοηθητικά είναι τα μέτρα που προτείνονται από τον Θεοδώρου (2013) και αφορούν στην αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, τη στήριξη των σχολικών ηγετών, την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, τη δικτύωση των σχολείων και την εισαγωγή μίας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων. Η συνεργασία και η δικτύωση των σχολείων σε θέματα οικονομικής διαχείρισης και εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων μπορεί να καλύψει το χάσμα που πιθανόν να προκύψει μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων και να εξαλείψει τις ανισότητες. Ο σωστός έλεγχος από πλευράς του Υπουργείου μπορεί να βοηθήσει στο σωστό διαμοιρασμό των πόρων από πλούσιες και ευνοϊκές περιοχές της Κύπρου σε σχολεία που εργάζονται κάτω από δυσκολότερες συνθήκες, αφού κεντρικό μέλημα

θα είναι πάντοτε ο ίδιος ο μαθητής και μια πιο αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

Όπως έχει εξηγηθεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στην Κύπρο, ενώ στο παρελθόν όλες οι αποφάσεις που αφορούσαν στην οικονομική διαχείριση και την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων έπρεπε να ελέγχονται βήμα προς βήμα από τις αρμόδιες αρχές του Υπουργείου, τώρα τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Υπάρχει ο θεσμός του *ταμείου διευθυντή*. Δίνεται ένα συγκεκριμένο ποσό στο διευθυντή κάθε σχολείου και το διαχειρίζεται ο ίδιος για την κάλυψη των εξόδων που απαιτούνται για επιδιορθώσεις μικρής έκτασης στα σχολικά κτίρια ή εξωραϊσμό των σχολικών χώρων ή για αντικατάσταση ή επισκευή συσκευών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των μαθητών και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το ποσό αυτό δίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου. Για οποιοδήποτε άλλο όμως σκοπό πρέπει ο διευθυντής να εξασφαλίσει γραπτή έγκριση. Ο καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου γίνεται από το διευθυντή, οι οικονομικοί όμως πόροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για τα πιο πάνω θέματα που σχετίζονται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εγκαταστάσεων του σχολείου. Δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για θέματα διαχείρισης προσωπικού ή αναλυτικών προγραμμάτων. Η έλλειψη δηλαδή αυτονομίας σε θέματα οικονομικής διαχείρισης σχετίζεται με την έλλειψη αυτονομίας σε άλλα ακαδημαϊκά-παιδαγωγικά θέματα, αλλά και σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η αυτονομία που αφορά και σε άλλες αποφάσεις, εκτός των διοικητικών και οικονομικών, συζητείται στη συνέχεια.

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας

Μέσα στον ακαδημαϊκό- παιδαγωγικό τομέα εμπίπτουν διάφορα θέματα που σχετίζονται με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, τα υλικά και τα εγχειρίδια διδασκαλίας καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών. Τα θέματα αυτά έχουν συζητηθεί εις βάθος στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στο παρόν όμως κεφάλαιο εξηγούνται σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών

Ο καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τις ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών και τα καθήκοντά τους, όπως αυτά ορίζονται από την κεντρική αρχή ή από το σχολείο. Οι ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων των ωρών διδασκαλίας και των διαθέσιμων ωρών στο σχολείο για άλλες δραστηριότητες, όπως προετοιμασία και διοικητικά καθήκοντα, καθορίζονται στις περισσότερες χώρες σε κεντρικό επίπεδο τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2008). Στην Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σουηδία, σε κεντρικό επίπεδο καθορίζεται μόνο ο συνολικός χρόνος που πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι στα σχολεία. Σε αυτές τις ώρες συμπεριλαμβάνονται και οι ώρες διδασκαλίας (Ευρυδίκη, 2008). Το ωρολόγιο όμως πρόγραμμα αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται ο χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών στα διάφορα καθήκοντα που έχουν. Τα καθήκοντα που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των ωρών απασχόλησης διαφέρουν από χώρα σε χώρα με συνηθέστερα καθήκοντα την αντικατάσταση των συναδέλφων που απουσιάζουν και τη συμβουλευτική στήριξη μελλοντικών και νέων εκπαιδευτικών. Η Κύπρος αποτελεί μία από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες (μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Γαλλία) όπου τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αποφασίζονται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές κι όχι από το ίδιο το σχολείο (Eurymdice, 2013). Τα επιπρόσθετα καθήκοντα, πέραν της διδασκαλίας, που άτυπα μπορεί να λάβει ένας εκπαιδευτικός και η εργασία που τα καθήκοντα αυτά απαιτούν, πρέπει να γίνεται στις ώρες που δεν βρίσκεται ο εκπαιδευτικός στην αίθουσα διδασκαλίας ή στον ελεύθερο του χρόνο.

Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι στην περίπτωση που είχαν αυτονομία για καθορισμό του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών με δυνατότητα αυξομείωσης των ωρών διδασκαλίας, ανάλογα με τα καθήκοντά των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους. Το άγχος των διευθυντών μεταξύ των σεναρίων πλήρους και καμίας αυτονομίας στο θέμα αυτό, δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Το θέμα της αυτονομίας στον καθορισμό του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών αποκτά σημασία μόνο στην περίπτωση κατά την οποία ταυτόχρονα συζητείται και η αυτονομία στον καθορισμό των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Εάν αυτά καθορίζονται εκ των άνω, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στον εκάστοτε

διευθυντή να δώσει επιπρόσθετες αρμοδιότητες σε κάποιο εκπαιδευτικό για συγκεκριμένο έργο, τότε δεν έχει νόημα να γίνεται συζήτηση για αλλαγές στον τρόπο καθορισμού του ωρολόγιου προγράμματος. Τέτοια επιπρόσθετα καθήκοντα του εκπαιδευτικού μπορεί να σχετίζονται με τα υλικά και τα εγχειρίδια διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών, θέματα τα οποία συζητούνται στη συνέχεια.

Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν λιγότερη ανάμειξη στον καθορισμό του βασικού/υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών και περισσότερη στο λανθάνων αναλυτικό πρόγραμμα (Ευριδίκη 2008· Eurydice, 2013). Το πώς όμως εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε χώρα, έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία στο συγκεκριμένο θέμα. Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι –αλλά ταυτόχρονα περισσότερο αγχωμένοι- όταν δίνεται αυτονομία στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για να επιλέξουν τα υλικά και τα εγχειρίδια διδασκαλίας. Η αυξημένη ικανοποίηση των διευθυντών στο θέμα αυτό, ήταν αναμενόμενη και σύμφωνη με τα ευρύτερα ερευνητικά δεδομένα, αφού η προσκόλληση σε διδακτικά εγχειρίδια, η έλλειψη διαφοροποίησης του υλικού διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες σχολείων, κοινοτήτων και μαθητών είναι αναποτελεσματική (βλέπε Barab & Luehmann, 2003· Berry, 2009· Costigan, 2004· 2005· Hubisz, 2003· Kesidou & Roseman, 2002).

Το θέμα των εγχειριδίων διδασκαλίας βρίσκεται ακόμα σε διαδικασία αλλαγής στην Κύπρο. Το ακαδημαϊκό έτος 2011-12 ήταν η πρώτη χρονιά εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως έχει εξηγηθεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στην παρούσα φάση, η τράπεζα υλικού μέσα από την οποία θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αντλούν κείμενα και άλλο υλικό διδασκαλίας δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να έχουν διαφοροποιήσει τα εγχειρίδια διδασκαλίας, στην ουσία όμως δίνουν νέα εγχειρίδια για αντικατάσταση των παλιών, ή μερικών ενοτήτων από τα παλιά βιβλία. Αυτό δεν αλλάζει το γεγονός ότι η αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε θέματα επιλογής του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας είναι πολύ

περιορισμένη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αλλαγές που γίνονται κατά καιρούς αφορούν στα ίδια τα βιβλία και όχι στην ελευθερία του εκπαιδευτικού για να επιλέξει ο ίδιος εγχειρίδια που θεωρεί πιο αποτελεσματικά. Υπάρχει φυσικά η δυνατότητα σχεδιασμού μίας διδακτικής ενότητας από ελεύθερη επιλογή κειμένων, για παράδειγμα στο μάθημα των Ελληνικών, που σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου -μέσω των συμβούλων των διάφορων μαθημάτων που επισκέπτονται τα σχολεία και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς- μπορεί να γίνει σε πολύ περιορισμένη έκταση.

Το αυξημένο άγχος των διευθυντών στην περίπτωση που λαμβάνουν περισσότερη αυτονομία στο συγκεκριμένο θέμα, αντικατοπτρίζει το αίσθημα αβεβαιότητας που επικρατεί στα σχολεία της Κύπρου λόγω των συνεχών αλλαγών στο θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων, καθώς και της αδυναμίας για ολοκλήρωση των μέτρων που έχουν προταθεί μερικά χρόνια προηγουμένως –όπως αυτό της τράπεζας υλικού-. Υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί, στη μέση μίας σχολικής χρονιάς, αναμένουν ακόμα οδηγίες για το αν θα διδάξουν μέσα από τα παλαιότερα βιβλία τις υπολειπόμενες ενότητες ή εάν θα τυπώσουν υλικό από καινούρια εγχειρίδια που καθορίζουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό να βρεθούν οι τρόποι για να ολοκληρωθούν τα μέτρα που έμειναν στη μέση, να δοθούν ξεκάθαρες οδηγίες σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς για το θέμα των εγχειριδίων διδασκαλίας, ώστε να περιοριστεί η αβεβαιότητα και το άγχος που βιώνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί.

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι το θέμα του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας πρέπει να τεθεί υπό μελέτη ώστε να βρεθούν οι τρόποι να αυξηθεί η σχολική αυτονομία και ταυτόχρονα να μειωθεί το εργασιακό άγχος των διευθυντών ή πιθανόν και των εκπαιδευτικών. Οι τρέχουσες αλλαγές στο θέμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Κύπρο πρέπει, όπως έχει αναφερθεί, να γίνουν πιο μεθοδικά και οργανωμένα, παρέχοντας την κατάλληλη στήριξη, επιμόρφωση και καθοδήγηση σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Πρώτα λοιπόν πρέπει να διορθωθούν οι στρεβλώσεις στην υπάρχουσα πολιτική που ακολουθείται κατά την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, πολιτική η οποία μπορεί στη συνέχεια να αποτελέσει την αρχή για εφαρμογή μέτρων ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας στο θέμα του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας, με τη συμπερίληψη για παράδειγμα

περισσότερων ελεύθερων ενοτήτων (όπου το σχολείο θα επιλέγει το υλικό διδασκαλίας). Μια τέτοια αλλαγή πρέπει να γίνει σταδιακά, ώστε να περιοριστεί το εργασιακό άγχος των εμπλεκομένων, αφού και στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο θέμα ήταν ένα από τα λίγα που φάνηκε να προκαλούν ανησυχία στους διευθυντές.

Αξιολόγηση μαθητών

Όπως έχει συζητηθεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα θέμα που δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο. Η ύπαρξη αυτονομίας φαίνεται να είναι καθολικό μέτρο στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών. Στις περισσότερες χώρες οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τα κριτήρια εσωτερικής-συντρέχουσας αξιολόγησης των μαθητών τους (Eurydice, 2013). Όσον αφορά στην τελική αξιολόγησή τους και στην απόφαση για το αν θα παραμείνει ο μαθητής στην ίδια τάξη, υπάρχει συνήθως συζήτηση και λήψη κοινής απόφασης μετά από συνεδρία με συμβούλια εκπαιδευτικών και το διευθυντή. Σε μερικές χώρες όπως Ελλάδα, Λετονία, Λουξεμβούργο και Λιχτενστάιν, υπάρχει προκαθορισμένος κατάλογος κριτηρίων για την τελική αξιολόγηση των μαθητών και σε άλλες χώρες όπως τη Μάλτα, δίνονται κατευθυντήριες γραμμές από τη διεύθυνση του σχολείου. Η διατήρηση της αυτονομίας αυτής, προτείνεται και μέσω της παρούσας έρευνας, αφού οι διευθυντές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι στο σενάριο πλήρους αυτονομίας σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας, ενώ το άγχος που βιώνουν δε φαίνεται να διαφοροποιείται στις δύο περιπτώσεις.

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού

Έχουν συζητηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας και η ερμηνεία αυτών, όσον αφορά στους θεματικούς τομείς της διοίκησης του σχολείου, της οικονομικής διαχείρισης καθώς και σε ακαδημαϊκά-παιδαγωγικά ζητήματα. Ο τρίτος και τελευταίος τομέας αφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή τους καθώς και την αξιολόγησή τους.

Προσλήψεις, προαγωγές και μισθοδοσία εκπαιδευτικών

Όπως έχει εξηγηθεί και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που εστιάζονται στο θέμα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών, παρόλο που η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η καταλληλότητα ενός ατόμου για το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι κάτι που έχει μελετηθεί εις βάθος. Στις περισσότερες χώρες οι προσλήψεις, οι προαγωγές και η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών είναι κάτι που έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στο επάγγελμα. Αντίθετα στην Κύπρο, ο διευθυντής και το σχολείο δεν έχουν κανένα λόγο στη διαδικασία των προσλήψεων των εκπαιδευτικών, κάτι που χαρακτηρίζεται από ερευνητές ως εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη διαμόρφωση ενός ξεχωριστού σχολικού κλίματος (Pashiardis, 2004).

Ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο και η επιλογή των κριτηρίων για τη διαδικασία αυτή, έχουν εξηγηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της έρευνας. Ως γενικότερο όμως σχόλιο για τη διαδικασία των προσλήψεων, είναι σημαντικό να λεχθεί πως η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση τον κατάλογο διοριστέων, ένα κατάλογο όπου το βασικότερο κριτήριο κατάταξης είναι το έτος αποφοίτησης από το πανεπιστήμιο. Οι επιπρόσθετες σπουδές, τα προσόντα και ο βαθμός πτυχίου, έχουν λιγότερη βαρύτητα σε σχέση με το έτος αποφοίτησης. Το θέμα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών έχει συζητηθεί αρκετά τον τελευταίο καιρό στην Κύπρο, με μόνο προτεινόμενο μέτρο την εισαγωγή εξετάσεων με σκοπό τη σταδιακή κατάργηση του καταλόγου διοριστέων. Το μέτρο αυτό άλλοτε φάνηκε να συνδέεται με ψηλότερη επίδοση των μαθητών (συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών -βλέπε Ferguson, 1998-) κι άλλοτε δε φαίνεται να έχει κάποια σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση (βλέπε Goldhaber & Brewer, 2000). Είναι σημαντικό λοιπόν να μη γίνει υιοθέτηση κάποιου μέτρου εάν δεν προηγηθεί η απαραίτητη έρευνα στο κυπριακό συγκείμενο, ώστε να αποφευχθεί η σπατάλη οικονομικών πόρων -η διοργάνωση εξετάσεων αποτελεί ένα επιπρόσθετο κόστος για το κράτος, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης- και χρόνου.

Η ενδελεχής έρευνα στο θέμα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να φέρει στο φως και άλλες επιλογές, όπως είναι η συμμετοχή των διευθυντών στη λήψη τέτοιων αποφάσεων, με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας στο συγκεκριμένο θέμα. Τέτοιες επιλογές μπορούν να υιοθετηθούν ή να απορριφθούν μόνο εάν

μελετηθούν εις βάθος. Όσον αφορά στην επιλογή της σχολικής αυτονομίας σε αποφάσεις που σχετίζονται με τις προσλήψεις του προσωπικού, η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να υποστηρίξει αβίαστα την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου, τουλάχιστον όχι χωρίς την ύπαρξη σημαντικών υποστηρικτικών μέτρων και περιορισμών. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές είχαν αυξημένη ικανοποίηση στην περίπτωση που λάμβαναν πλήρη αυτονομία σε θέματα προσλήψεων των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα όμως βίωναν εργασιακό άγχος σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό. Κρίθηκε λοιπόν απαραίτητη η μελέτη και η συμπερίληψη στο νέο σενάριο αυτονομίας, υποστηρικτικών μέτρων για τους διευθυντές, όπως είναι η δημιουργία αρμόδιας επιτροπής που αποτελείται από το διευθυντή, το βοηθό διευθυντή και σύμβουλο διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής μπορεί με τη βοήθεια των αρμόδιων συμβούλων να επιλέξει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, με βάση κριτήρια και μέσα που θεωρούνται αποτελεσματικά από την εκάστοτε επιτροπή (π.χ. συνεντεύξεις, ενδεικτικό μάθημα, δοκιμαστική περίοδος, εξετάσεις). Η ύπαρξη μίας τέτοιας επιτροπής φάνηκε ότι μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους που βιώνουν οι διευθυντές στο συγκεκριμένο θέμα.

Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη το ιδιαίτερο συγκείμενο της Κύπρου, μίας μικρής χώρας όπου οι γνωριμίες και οι φιλικές σχέσεις μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία πρόσληψης, κάτι που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να γίνει με τον υφιστάμενο κατάλογο διοριστέων. Είναι λοιπόν σημαντικό να ληφθούν υπόψη τρόποι και μέτρα με τα οποία μπορεί να ενισχυθεί η ύπαρξη αξιοκρατίας και διαφάνειας στην όλη διαδικασία. Πολιτικές οι οποίες πιθανόν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αξιοκρατίας μπορεί να αφορούν στην ύπαρξη εξωτερικών εξεταστών, συμβούλων προσλήψεων ή και αξιολογητών για τα ενδεικτικά μαθήματα (ή τη δοκιμαστική περίοδο). Ακόμα και στις χώρες όπου παρατηρείται μεγαλύτερη αυτονομία σε θέματα προσλήψεων προσωπικού και καθορισμού του ύψους των οικονομικών απολαβών, όπως είναι η Τσεχία, η Ολλανδία και η Κίνα, τα σχολεία λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις μετά από συνεργασία με την αρμόδια επαρχιακή ή κρατική αρχή (OECD, 2011). Η αναγκαιότητα για σωστό έλεγχο εκ μέρους μίας κεντρικής αρχής, τονίζεται και σε άλλες έρευνες (βλέπε Hanushek et.al., 2013), παράλληλα με την ύπαρξη δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, ώστε να αποφευχθεί η απομόνωση και η κοινωνική διάκριση μεταξύ αυτών, κάτι που παρατηρήθηκε σε μερικές χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Σουηδία και η Αγγλία (Cobbold, 2012).

Σε οποιαδήποτε περίπτωση, το θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της σύνδεσης αυτής με τη διαδικασία προσλήψεων, πρέπει να μελετηθεί εις βάθος, μέσα από την ανασκόπηση των υφιστάμενων ερευνών ανά τον κόσμο, αλλά και την εκπόνηση νέων ερευνών στον κυπριακό χώρο. Η διαδικασία αυτή μπορεί να προσφέρει σημαντική γνώση στην προσπάθεια εύρεσης των μέτρων -η του συνδυασμού διαφόρων μέτρων- για πρόσληψη των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών. Στον τομέα της διαχείρισης προσωπικού εμπίπτουν και τα θέματα της μισθοδοσίας και της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών τα οποία σχετίζονται με την ίδια την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συζητούνται στη συνέχεια.

Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Ο υφιστάμενος τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο έχει παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το σύστημα αυτό, στηριζόμενο κυρίως στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και όχι στην αποτελεσματικότητά τους αυτή καθ' αυτή, κρίνεται ως αναποτελεσματικό (Πασιαρδής, 1996· Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Kyriakides & Campbell, 2003· Theophilides, 2004), αποτυγχάνοντας να ακολουθήσει τις διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Δεν αποτελούν λοιπόν έκπληξη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, με βάση τα οποία οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν λαμβάνουν αυτονομία σε αποφάσεις που σχετίζονται με την εποπτεία, τη συμβουλευτική δράση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους -σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το άγχος τους δεν είχε σημαντική διαφοροποίηση από τη μία περίπτωση αυτονομίας στην άλλη. Φαίνεται λοιπόν ότι με την κατάλληλη προετοιμασία, εκπαίδευση και στήριξη των διευθυντών στο συγκεκριμένο έργο, μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου, όπως έχει εξηγηθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο της έρευνας, ένας πιο ενεργός ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη συμπερίληψη περισσότερων –και πολύ σημαντικών– κριτηρίων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως είναι η χρησιμοποίηση των υπάρχοντων πόρων του σχολείου, η σχέση με τους γονείς και συναδέλφους, η

ικανότητα του εκπαιδευτικού να μαθαίνει και να βελτιώνει την εργασία του κ.ά., (βλέπε Demetriou & Charalambous, 2006). Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού επηρεάζει κι άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού και τη μισθοδοσία τους.

Στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάστηκαν μερικές εναλλακτικές επιλογές για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ανελιχθεί ένας εκπαιδευτικός. Ένας από τους τρόπους αυτούς αφορά σε μία νέα κλίμακα ανέλιξης των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει πολύ περισσότερες βαθμίδες, όπως αυτές του δόκιμου και μόνιμου εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού υπεύθυνου μόνο για διδακτικό έργο, εκπαιδευτικού υπεύθυνου τόσο για διδακτικό όσο και για μεντορικό έργο, βοηθού διευθυντή, διευθυντή, σχολικού συμβούλου, αξιολογητή κλπ. (Γεωργιάδης κ.ά, 2005). Η δυνατότητα προαγωγής του εκπαιδευτικού σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (έξι έτη υπηρεσίας) σε μια ανώτερη βαθμίδα, αποτελεί από μόνη της ένα κίνητρο για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Η ύπαρξη τέτοιων κινήτρων είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα σε καιρούς που τα οικονομικά κίνητρα είναι πολύ περιορισμένα (αντίθετα, τον τελευταίο χρόνο έγιναν συνεχόμενες αποκοπές στους μισθούς των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, λόγω της οικονομικής κρίσης).

Ο καθορισμός των ευθυνών για κάθε μία από τις βαθμίδες αυτές είναι κάτι που επίσης πρέπει να τεθεί υπό μελέτη, ιδιαίτερα όσον αφορά στο άτομο που πρέπει να λαμβάνει τις σχετικές αποφάσεις. Μπορεί να υπάρχουν γενικές κατευθυντήριες γραμμές από πλευράς του Υπουργείου, αλλά η αυτονομία του διευθυντή στον καθορισμό των ευθυνών για τους βοηθούς διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του φαίνεται να είναι σημαντική για την ίδια την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, αφού ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίησή του χωρίς να επηρεάζει το εργασιακό άγχος που βιώνει. Η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή σε θέματα επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις προαγωγές, τη μισθοδοσία και τον τερματισμό συνεργασίας με κάποιον εκπαιδευτικό, είναι κάτι που φαίνεται να επιφέρει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές, ταυτόχρονα όμως αυξάνει το εργασιακό τους άγχος.

Ενώ λοιπόν ο πιο ενεργός ρόλος του διευθυντή στο έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι κάτι που ενισχύει την σχολική αποτελεσματικότητα (μέσω της

ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών και της μείωσης του εργασιακού τους άγχους), η λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που προκύπτουν ως συνέπεια της αξιολόγησης αυτής (όπως είναι οι προαγωγές, η μισθοδοσία ή ο τερματισμός συνεργασίας) δε φαίνεται να είναι ένα απλό θέμα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει άμεση σχέση με την προαγωγή που μπορεί το άτομο αυτό να λάβει. Η σύνδεση όμως της προαγωγής με τις οικονομικές απολαβές-μισθοδοσία του ατόμου, πιθανόν να είναι το ζήτημα το οποίο προκαλεί περισσότερο άγχος στους διευθυντές, καθώς και το αντίθετο ενδεχόμενο του τερματισμού της συνεργασίας με ένα εκπαιδευτικό ως συνέπεια της αναποτελεσματικότητάς του. Αναμφισβήτητα η ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τις οικονομικές απολαβές ενός ατόμου, αλλά και την ίδια την επαγγελματική του ζωή είναι μεγάλη. Παρόλα αυτά, οι διευθυντές φαίνεται να είναι έτοιμοι για να συμμετέχουν πιο ενεργά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού η ικανοποίησή τους είναι αυξημένη όταν έχουν αυτονομία στη λήψη σχετικών αποφάσεων. Δεν μπορεί λοιπόν η ανησυχία τους για τις συνέπειες μίας τέτοιας αξιολόγησης να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους, μέσω της αύξησης του εργασιακού τους άγχους. Αυτό που προκύπτει λοιπόν από το πιο πάνω εύρημα είναι η ανάγκη για στήριξη των διευθυντών στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων και πιθανό διαμοιρασμό του βάρους της ευθύνης τέτοιων αποφάσεων. Όπως λοιπόν και προηγουμένως, η σύσταση αρμόδιας επιτροπής μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, όχι μόνο για μείωση του εργασιακού άγχους των διευθυντών, αλλά και για ενίσχυση της αξιοκρατίας κατά τη λήψη των συγκεκριμένων αποφάσεων. Ακόμα και στην περίπτωση όπου η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται (εάν δηλαδή παραμένει υπό την ευθύνη του κράτους), η συμμετοχή των διευθυντών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται μέσα από την παρούσα έρευνα να ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα (μέσα από την αύξηση της ικανοποίησης των διευθυντών και τον περιορισμό του εργασιακού τους άγχους).

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κρίνονται συχνά ανεπαρκή και αναποτελεσματικά όχι μόνο για το χώρο της Κύπρου (βλέπε Charalambous & Michaelidou, 2001, για διευθυντές: Michaelidou & Pashiardis, 2009) αλλά και

διεθνώς (βλέπε Ball & Cohen, 1999· Borko, 2004· Brady, 2006· Cranton, 1996). Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ίδιας της διαδικασίας, αφού τα διάφορα σεμινάρια θα γίνονται πιο στοχευμένα με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού (τις οποίες γνωρίζει καλύτερα ο διευθυντής σε σχέση με μία κεντρική αρχή) κι όχι γενικευμένα για ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα. Λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν, θα ενισχύεται η πρακτική φύση της επιμόρφωσης, σε αντίθεση με την αναποτελεσματική θεωρητική μορφή που πολύ συχνά έχουν τα σημερινά σεμινάρια. Όλα αυτά συντείνουν, με βάση τη βιβλιογραφία, σε μια πιο αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών -ή ακόμα και των ίδιων των διευθυντών- (Archer, 2002· Ball, 1996· Cranton, 1996· Hightower et. al., 2002· Michaelidou & Pashiardis, 2009). Με τα όσα αναφέρθηκαν φαίνεται να συμφωνούν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην οποία οι διευθυντές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν αυτονομία στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, τη στιγμή που το άγχος τους δε διαφοροποιείται σημαντικά.

Έχουν αναλυθεί και ερμηνευθεί τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στις διάφορες αποφάσεις τις οποίες ένας διευθυντής καλείται να λάβει κατά την εργασία του και οι οποίες σχετίζονται με διοικητικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά θέματα καθώς και με θέματα διαχείρισης προσωπικού. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο σχηματισμό ενός μοντέλου αυτονομίας με το οποίο ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και μειώνεται το εργασιακό τους άγχος. Το νέο αυτό μοντέλο αυτονομίας παρουσιάζεται στην υποενότητα που ακολουθεί.

Προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία ενός μοντέλου σχολικής αυτονομίας που ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα, μέσα από τη σύγκριση με την υπάρχουσα πραγματικότητα (σχεδόν πανομοιότυπη με τα όσα παρουσιάζονται στο σενάριο καμίας αυτονομίας), αλλά και την αντίθετα ακραία περίπτωση πλήρους αυτονομίας. Η σχολική αποτελεσματικότητα, στην παρούσα έρευνα, προσεγγίζεται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Από το πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στο

οποίο παρουσιάζεται η δομή του προτεινόμενου μοντέλου σχολικής αυτονομίας (βλέπε Παράρτημα Ι). Όπως έχει εξηγηθεί, στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας συμπεριλαμβάνεται ο κατάλογος των αποφάσεων που καλείται ένας διευθυντής να λάβει κατά την εργασία του και οι οποίες αφορούν σε διοικητικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά θέματα, καθώς και θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Μέσα από την ολοκλήρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όλες αυτές οι αποφάσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το φορέα που είναι υπεύθυνος για τη λήψη τους:

- Στις αποφάσεις που λαμβάνονται μόνο σε επίπεδο σχολείου (μπορεί να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές ή ένα γενικό πλαίσιο εκ μέρους μίας κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής, το σχολείο όμως λαμβάνει αυτόνομα τις αποφάσεις, χωρίς να χρειάζεται επιπλέον στήριξη, έλεγχο ή καθοδήγηση).
- Στις αποφάσεις που λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο (είτε λόγω αυξημένου ελέγχου από την κεντρική αρχή, είτε λόγω ανάγκης για επιπρόσθετη συμβουλευτική βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση – στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι αποφάσεις στις οποίες το άγχος των διευθυντών φάνηκε να είναι αυξημένο σε περίπτωση που λάμβαναν πλήρη αυτονομία, καταδεικνύοντας την ανάγκη για επιπρόσθετη στήριξη, έλεγχο ή και διαμοιρασμό του βάρους της ευθύνης σε περισσότερα άτομα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν δίνεται αυτονομία για τη λήψη των σχετικών αποφάσεων).
- Στις αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική αρχή, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, η Εκπαιδευτική Υπηρεσία ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στο σημείο αυτό, θα εξηγηθεί αρχικά ο τρόπος με τον οποίο δημιουργήθηκε το νέο μοντέλο αυτονομίας μέσα από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας και στη συνέχεια θα συζητηθούν τα αποτελέσματα από τον επανέλεγχο του μοντέλου αυτού (ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών), όπως αυτά προκύπτουν από τη δεύτερη φάση της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο που προηγήθηκε. Στο παρόν κεφάλαιο ερμηνεύονται ως προς τους πιθανούς λόγους για τον τρόπο με τον οποίο

διαμορφώθηκαν, αλλά κυρίως ως προς τη σημασία τους για τον κυπριακό και το διεθνή εκπαιδευτικό και ερευνητικό χώρο.

Όπως έχει συζητηθεί στην προηγούμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου, τα αποτελέσματα από την πρώτη φάση της έρευνας καταδεικνύουν σε ποια ομάδα/κατηγορία αυτονομίας πρέπει να ταξινομηθεί κάθε απόφαση. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (βλέπε Παράρτημα Ι), οι αποφάσεις είχαν ταξινομηθεί υποθετικά στις τρεις ομάδες αυτονομίας. Λόγω των επιπρόσθετων ευθυνών και φόρτου εργασίας που προκύπτουν όταν ένας διευθυντής έχει πλήρη αυτονομία στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων, οι περισσότερες αποφάσεις ταξινομήθηκαν υποθετικά (κατά το σχεδιασμό της έρευνας) στη δεύτερη ομάδα. Η αρχική λοιπόν υπόθεση για την έρευνα ήταν ότι οι διευθυντές θα είχαν μειωμένη ικανοποίηση και αυξημένο εργασιακό άγχος στην περίπτωση που είχαν πλήρη αυτονομία στα συγκεκριμένα θέματα. Ως συνέπεια, θα χρειαζόνταν επιπρόσθετη στήριξη, καθοδήγηση και έλεγχο από την κεντρική αρχή, πέραν της βασικής καθοδήγησης, του πλαισίου εργασίας και των κατευθυντήριων γραμμών που δίνονται κατά βάση από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές στον κυπριακό και διεθνή χώρο. Το βασικό πλαίσιο καθοδήγησης συζητείται για κάθε απόφαση ξεχωριστά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης· σε μερικές όμως περιπτώσεις, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές έχουν ιδιαίτερη ανησυχία για τη λήψη της συγκεκριμένης απόφασης, τονίζοντας την έλλειψη ετοιμότητας εκ μέρους των διευθυντών στους συγκεκριμένους τομείς για να λάβουν πλήρη αυτονομία, τουλάχιστον χωρίς να υπάρχει επιπρόσθετη στήριξη και καθοδήγηση από τους αρμόδιους φορείς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέχουν αρκετά από την αρχική υπόθεση που αναφέρθηκε πιο πάνω. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται σε διαγραμματική μορφή το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας, το οποίο εξηγείται αναλυτικά στη συνέχεια.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Κατάλογος αποφάσεων

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας

1. Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
2. Επίλυση σχολικών προβλημάτων
3. Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα
4. Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας

5. Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας)
6. Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας
7. Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)

Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

8. Προσλήψεις εκπαιδευτικών.
9. Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας
10. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ)
11. Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου
12. Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας

Αποφάσεις που λαμβάνονται μόνο σε επίπεδο σχολείου
αποφάσεις: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12

Αποφάσεις που λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο (με αυξημένη καθοδήγηση/στήριξη/έλεγχο)
αποφάσεις: 6, 8, 9

Αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική εκπαιδευτική αρχή
καμία απόφαση

Βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας

- Ενίσχυση επαγγελματικής ικανοποίησης
- Μείωση εργασιακού άγχους

Φαίνεται λοιπόν πως η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών ήταν αυξημένη όταν λάμβαναν πλήρη αυτονομία σε όλες τις αποφάσεις. Ταυτόχρονα, στις περισσότερες από τις αποφάσεις αυτές, εκτός από τρεις (εκ των δώδεκα συνολικά αποφάσεων), δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση ως προς το άγχος που βίωναν όταν λάμβαναν πλήρη ή αντίθετα, καμία αυτονομία. Συνεπώς, οι εννέα από τις δώδεκα αποφάσεις ταξινομούνται κατά το σχεδιασμό του προτεινόμενου μοντέλου σχολικής αυτονομίας (βλέπε Παράρτημα Χ) στην πρώτη ομάδα αυτονομίας. Στη συγκεκριμένη ομάδα, οι αποφάσεις λαμβάνονται από το σχολείο/το διευθυντή, με την ύπαρξη πάντα ενός βασικού-γενικού πλαισίου ελέγχου και καθοδήγησης.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική αποτελεσματικότητα φαίνεται να ενισχύεται (η έννοια προσεγγίζεται μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών) όταν ο διευθυντής λαμβάνει αυτόνομα -χωρίς επιπρόσθετη στήριξη και καθοδήγηση- τις αποφάσεις που σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα:

- Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
- Επίλυση σχολικών προβλημάτων
- Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα
- Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους
- Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας)
- Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ)
- Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου
- Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Απομένουν τρεις κατηγορίες αποφάσεων στις οποίες οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση όταν λαμβάνουν πλήρη αυτονομία. Ταυτόχρονα όμως βιώνουν αυξημένο εργασιακό άγχος, κάτι που δηλώνει την ανάγκη για επιπρόσθετη στήριξη, συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση κατά τη διαδικασία λήψης τους. Οι αποφάσεις αυτές ταξινομούνται, κατά το σχεδιασμό του νέου μοντέλου, στην κατηγορία μερικής αυτονομίας και αφορούν στα ακόλουθα:

- Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας
- Προσλήψεις εκπαιδευτικών.
- Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας

Στην τρίτη ομάδα αυτονομίας, όπου η ευθύνη και ο έλεγχος εναπόκειται ολοκληρωτικά σε μια κεντρική αρχή, με τα σχολεία και τους διευθυντές να μην έχουν καθόλου αυτονομία, δεν ταξινομείται καμία απόφαση. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διευθυντές βιώνουν μειωμένη ικανοποίηση και ταυτόχρονα το ίδιο (ή ακόμα και αυξημένο άγχος) στην περίπτωση που δεν έχουν κάποια αυτονομία σε κάθε μία από τις αποφάσεις του καταλόγου. Προτού συζητηθούν οι προτάσεις και οι ανάγκες για αλλαγή, οι οποίες προκύπτουν μέσα από το σχηματισμό του νέου μοντέλου αυτονομίας, είναι σημαντικό να εξηγηθούν τα αποτελέσματα από τον έλεγχο του μοντέλου αυτού, ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος διευθυντών στο νέο μοντέλο αυτονομίας

Με βάση την ταξινόμηση των αποφάσεων στις τρεις ομάδες αυτονομίας, η οποία παρουσιάστηκε πιο πάνω, έγινε η συγγραφή ενός νέου σεναρίου, το οποίο αποτελεί στην ουσία τη λεκτική περιγραφή του νέου μοντέλου αυτονομίας. Στις τρεις κατηγορίες αποφάσεων, όπου οι διευθυντές φάνηκε να χρειάζονται επιπρόσθετη στήριξη και καθοδήγηση, έγινε επεξήγηση των τρόπων με τους οποίους θα λάμβαναν τη στήριξη αυτή (για παράδειγμα μέσα από τη σύσταση αρμόδιας συμβουλευτικής επιτροπής, τα σεμινάρια επιμόρφωσης κλπ). Περισσότερη ανάλυση των τρόπων στήριξης γίνεται στην επόμενη υποενότητα, όπου συζητείται η προτεινόμενη

εκπαιδευτική αλλαγή για το χώρο της Κύπρου. Τα αποτελέσματα από το νέο σενάριο αυτονομίας ήρθαν ως επιβεβαίωση για τη διαδικασία που προηγήθηκε στην πρώτη φάση της έρευνας (τη δημιουργία του προτεινόμενου μοντέλου αυτονομίας βάσει των αποτελεσμάτων από τα σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας). Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στο νέο σενάριο αυτονομίας ήταν μεγαλύτερη και το εργασιακό άγχος λιγότερο, σε σχέση με τις περιπτώσεις πλήρους και καμίας αυτονομίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι το εργασιακό άγχος των διευθυντών βρέθηκε χαμηλότερο στο νέο σενάριο αυτονομίας κατά ένα περίπου βαθμό (σε κλίμακα από 1 έως το 5), παρόλο που η διαφοροποίηση μεταξύ του νέου σεναρίου αυτονομίας και του σεναρίου πλήρους αυτονομίας ήταν μικρή. Φαίνεται λοιπόν ότι η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων με βάση τις ανάγκες που οι ίδιοι οι διευθυντές δηλώνουν ότι έχουν, η στενή συνεργασία με το Υπουργείο, η καθοδήγηση από εξειδικευμένους συμβούλους (σε θέματα υλικών και εγχειριδίων διδασκαλίας, καθώς και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού) και η σύσταση αρμόδιων επιτροπών για τη λήψη των αποφάσεων στις οποίες συμμετέχουν σύμβουλοι, διευθυντές και βοηθοί διευθυντές, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μείωση του άγχους των διευθυντών. Ταυτόχρονα συνέτειναν στην αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Επιβεβαιώνεται λοιπόν το γεγονός ότι οι διευθυντές επιθυμούν να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη όλων των αποφάσεων που σχετίζονται με διοικητικά-οικονομικά, ακαδημαϊκά-παιδαγωγικά θέματα, καθώς και με θέματα διαχείρισης προσωπικού. Σε μερικές όμως αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή υλικών/εγχειριδίων διδασκαλίας, προσλήψεις, μισθοδοσία και προαγωγές προσωπικού, οι διευθυντές χρειάζονται περισσότερη στήριξη και καθοδήγηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ευθύνη λήψης των αποφάσεων αυτών πρέπει να μεταφερθεί από το σχολείο σε μία κεντρική αρχή. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι προτάσεις της έρευνας, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και αφορούν σε προτεινόμενες αλλαγές για την κυπριακή εκπαίδευση -με αναφορά σε σημαντικά σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη-, καθώς και σε μελλοντικές έρευνες.

Προτάσεις της έρευνας

Προτεινόμενες αλλαγές για την κυπριακή εκπαίδευση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Έχει γίνει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και εξήγηση του τρόπου με τον οποίο δημιουργήθηκε το νέο μοντέλο αυτονομίας. Το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας (βλέπε Παράρτημα X), όπως αυτό παρουσιάζεται και εξηγείται στο νέο σενάριο αυτονομίας, αποτελεί στην ουσία τη σύνοψη της προτεινόμενης εκπαιδευτικής αλλαγής για το χώρο της Κύπρου, όσον αφορά στο θέμα της σχολικής αυτονομίας. Υπενθυμίζεται ότι το μοντέλο αυτό έχει ελεγχθεί ξανά ως προς την αποτελεσματικότητά του, μέσω των τελικών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών στην περίπτωση του νέου σεναρίου αυτονομίας ήταν αυξημένη και το εργασιακό τους άγχος μειωμένο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό (βλέπε Borg & Riding, 1993· Carr, 1993· Chambers, 1999· Chaplain, 2001· Harrison et al., 2006· Jex & Gudanowski, 1992· Kelly, 1988· Scheerens, 2000) στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η ίδια λοιπόν η πρόταση της έρευνας, η οποία περιγράφεται στη συνέχεια, έχει ελεγχθεί ως προς την αποτελεσματικότητά της, προτού καν εφαρμοστεί.

Η χρήση των σεναρίων στη συγκεκριμένη έρευνα βοήθησε όχι μόνο στο να παρουσιαστούν πιθανές εκδοχές του μέλλοντος τις οποίες οι ερωτώμενοι και οι ερευνητές δεν είχαν σκεφτεί (πράγμα εφικτό μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου – βλέπε Sayers, 2011 και Schoemaker, 1995), αλλά και στο να γίνει επανέλεγχος των αποτελεσμάτων, της πιθανής αυτής εκδοχής για το εκπαιδευτικό μέλλον της Κύπρου, ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ο έλεγχος φυσικά της αποτελεσματικότητας της σχετικής πρότασης γίνεται μόνο ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών, καθότι αποτελεί μία υποθετική/μη υπαρκτή κατάσταση και για το λόγο αυτό δε θα μπορούσαν να ελεγχθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας έρευνας δεν παύουν να αποτελούν μία ισχυρή ένδειξη της ανάγκης για αλλαγή.

Οι προϋπάρχουσες έρευνες στον κυπριακό χώρο καθώς και οι αξιολογήσεις του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δείχνουν τη μη ικανοποιητική, αναποτελεσματική φύση του, λόγω συγκεντρωτισμού, γραφειοκρατίας, συντεχνιασμού, έλλειψης αυτονομίας και πολλών άλλων προβλημάτων (βλέπε

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Πασιαρδής, 2004· Unesco, 1997 κ.ά), δίνοντας ενδείξεις ως προς τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν. Μέσα από τις ενδείξεις αυτές, η παρούσα έρευνα, επαναξιολογεί αρχικά την υπάρχουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (συμφωνώντας με τις προϋπάρχουσες έρευνες), αλλά προχωρεί επίσης και στο επόμενο βήμα, αυτό του αναλυτικού σχεδιασμού της αλλαγής. Τέλος, ελέγχεται ξανά η αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης αλλαγής, με τα αποτελέσματα να επαληθεύουν τις αρχικές ενδείξεις. Οι αρχικές λοιπόν ενδείξεις μέσα από το πρώτο στάδιο της παρούσας έρευνας, αλλά και μέσα από τις προϋπάρχουσες έρευνες, δίνουν τη γενικότερη περιγραφή της εκπαιδευτικής αλλαγής: *η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο είναι αναγκαία και μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αποτελεσματικότητα*. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τέτοιες εκπαιδευτικές αλλαγές που ενισχύουν τη σχολική αυτονομία συμβαίνουν εδώ και δεκαετίες στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες (Ευρυδίκη, 2008). Η προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή για την Κύπρο, σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας, παρουσιάζεται σε διαγραμματική μορφή (βλέπε Παράρτημα XI) και εξηγείται αναλυτικά στη συνέχεια.

Με βάση τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, φαίνεται ότι η αυτονομία του σχολείου και του διευθυντή πρέπει να ενισχυθεί σε όλες τις αποφάσεις που εμπíπτουν στο διοικητικό-οικονομικό τομέα (όπως η δυνατότητα παραμονής του διευθυντή στο ίδιο σχολείο, η επίλυση διαφόρων σχολικών προβλημάτων, θέματα οικονομικής διαχείρισης, καθορισμού του οικονομικού προϋπολογισμού κλπ). Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στην αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, μία δεκαετία πριν, τόνισε την ανάγκη για εκδημοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Από τότε, ελάχιστα πράγματα έχουν αλλάξει όσον αφορά στο διοικητικό-οικονομικό τομέα, με μικρή εξαίρεση το θεσμό του ταμείου διευθυντή. Ακόμα και στη συγκεκριμένη όμως περίπτωση, όπως έχει λεχθεί κατά τη συζήτηση και ερμηνεία των σχετικών αποτελεσμάτων, δεν πρόκειται για ουσιαστική αλλαγή στο θέμα της οικονομικής αυτονομίας αφού οι διευθυντές δεν έχουν τη δυνατότητα για εύρεση επιπρόσθετων πόρων. Η πρόταση της έρευνας και η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο συνοδεύεται από σημαντικές προϋποθέσεις, όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα.

Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Μεταφορά του φορέα λήψης της απόφασης από την κεντρική αρχή στο διευθυντή

Υπάρχουσα κατάσταση

πολύ περιορισμένη/καμία αυτονομία:

όλες οι αποφάσεις*(1-12) λαμβάνονται από την κεντρική αρχή (π.χ. ΥΠΠ, ΕΕΥ)

Αποφάσεις*	Προϋποθέσεις
1,5	αιτιολόγηση εκ μέρους του διευθυντή
2, 7,10, 11,12	μελέτη των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών του εκάστοτε σχολείου, εκπαιδευτικών και μαθητών, συνεργασία με συμβούλους/ειδικούς στο σχετικό θέμα, δίκτυο συνεργασίας διευθυντών και σχολείων όπου κρίνεται χρήσιμο
3,4	σύσταση οικονομικής επιτροπής και ύπαρξη εξειδικευμένων συμβούλων για στήριξη, επιμόρφωση και έλεγχο, αιτιολόγηση αποφάσεων εκ μέρους του σχολείου προς έγκριση από την αρμόδια αρχή, ύπαρξη γενικότερου βοηθητικού πλαισίου και κατευθυντήριων γραμμών για τις οικονομικές αποφάσεις, κατάλογος ιστορικού αποφάσεων (που έχουν ήδη εγκριθεί σε άλλα σχολεία), ενθάρρυνση νέων ιδεών, δίκτυο συνεργασίας σχολείων
6,8,9	επιπρόσθετη στήριξη, έλεγχος και επιμόρφωση των διευθυντών στα σχετικά θέματα, ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων, μεγαλύτερη όμως εμπλοκή και έλεγχος από την κεντρική αρχή (σε σχέση με τις υπόλοιπες αποφάσεις)
όλες	<u>γενικές προϋποθέσεις:</u> κατάλληλη επιμόρφωση, προετοιμασία και στήριξη διευθυντών, σωστή επικοινωνία και συνεννόηση σχολείου με κεντρική αρχή, επαρκές γραμματειακό προσωπικό στα σχολεία

Προτεινόμενη αλλαγή

Αποφάσεις που λαμβάνονται μόνο σε επίπεδο σχολείου:
1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12

Αποφάσεις που λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο (με αυξημένη καθοδήγηση/ στήριξη/έλεγχο από την κεντρική αρχή): **6, 8, 9**

Αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική εκπαιδευτική αρχή:
καμία απόφαση

Βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας

- Ενίσχυση επαγγελματικής ικανοποίησης
- Μείωση εργασιακού άγχους

*Υπόμνημα: Κατάλογος αποφάσεων

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας [1:Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, 2:Επίλυση σχολικών προβλημάτων, 3:Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα, 4:Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους], **Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας** [5:Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή 258 διδασκαλία), 6:Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, 7:Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)], **Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού** [8.Προσλήψεις εκπαιδευτικών, 9:Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας, 10:Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιοι από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ), 11:Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, 12:Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών]

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα παραμονής στο ίδιο σχολείο εάν μπορούν να αιτιολογήσουν την αναγκαιότητα αυτή στους αρμόδιους φορείς. Ελευθερίες πρέπει επίσης να δοθούν σε θέματα καθορισμού του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για συνεργασία, ανάληψη επιπρόσθετων καθηκόντων όπως είναι η συμμετοχή σε μία επιτροπή για συγκεκριμένο εκπαιδευτικό θέμα, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο από τον εκάστοτε διευθυντή και τους συμβούλους του. Πρέπει να δίνεται ακόμα η δυνατότητα στους διευθυντές για εύρεση τρόπων εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων για το σχολείο τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα υπάρχει έλεγχος και εξασφάλιση έγκρισης από την κεντρική αρχή, ώστε να υπάρχει διαφάνεια και να αποφευχθεί η κερδοσκοπία και η «επιχειρηματοποίηση» της παιδείας. Για τον έλεγχο αυτό μπορεί να συσταθεί μία οικονομική επιτροπή η οποία θα παρέχει στήριξη και καθοδήγηση σε θέματα οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, δίνοντας άδεια για την εφαρμογή μίας διαδικασίας εξεύρεσης οικονομικών πόρων στις περιπτώσεις όπου κρίνεται απαραίτητο.

Για παράδειγμα, οι διάφοροι τρόποι που προτείνουν οι διευθυντές θα μπορούν να εγγραφούν σε σχετικό κατάλογο, με τις αντίστοιχες οδηγίες προς τους υπόλοιπους διευθυντές που πιθανόν να ψάχνουν τρόπους οικονομικής ενίσχυσης του σχολείου τους. Εάν κάποιος διευθυντής επιθυμεί να εφαρμόσει μία νέα διαδικασία που δεν έχει υιοθετηθεί στο παρελθόν και δεν μπορεί να βρεθεί στο σχετικό κατάλογο, τότε θα μπορεί να ζητήσει την άδεια και τη συμβουλευτική στήριξη της αρμόδιας επιτροπής. Με αυτό τον τρόπο, ο συγκεκριμένος κατάλογος θα συμπληρώνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των διευθυντών, δε θα γίνεται σπατάλη χρόνου για έγκριση γνωστών -και ήδη εφαρμοσμένων με επιτυχία- τρόπων εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων και παράλληλα θα δίνεται η αυτονομία στους διευθυντές να βρουν νέους τρόπους που πιθανόν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου τους. Η διεθνής βιβλιογραφία μπορεί να καταδείξει τέτοιους τρόπους εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων, αρκετοί από τους οποίους αναλύθηκαν και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Μέσα από μία παρόμοια διαδικασία μπορεί να ενισχυθεί και η σχολική αυτονομία σε θέματα καθορισμού του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου. Μπορεί να υπάρχει ένα γενικότερο βοηθητικό πλαίσιο για τον σχολικό οικονομικό

προϋπολογισμό, χωρίς αυτό όμως να σηματοδοτεί την απόρριψη νέων ιδεών και πρακτικών εκ μέρους των διευθυντών.

Σε όλα τα σημεία στα οποία προτείνεται η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, είναι αναγκαία η σωστή προετοιμασία, επιμόρφωση και συμβουλευτική στήριξη των διευθυντών ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητα και η αποτελεσματικότητά τους σε μια σχετική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η ανάγκη αυτή είναι ακόμα μεγαλύτερη όταν μία τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή έχει αποκεντρωτική φύση (Gibton et al., 2000). Μέχρι σήμερα οι τοπικές και κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές είχαν πρωτίστως ρόλο ελέγχου και αξιολόγησης των διευθυντών και πολύ λιγότερο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Η προτεινόμενη ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας απαιτεί σίγουρα την αναδιαμόρφωση των σχέσεων των διευθυντών με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, κάτι που κρίνεται και από άλλους ερευνητές απαραίτητο στην περίπτωση που μία εκπαιδευτική αλλαγή τίθεται υπό εφαρμογή (Addi-Raccah & Gavish, 2010· Ainscow & Howes, 2001· Goldring, 1998).

Η επιμόρφωση των διευθυντών κρίνεται αναποτελεσματική (βλέπε Georgiou et al., 2001· Nicolaidou & Georgiou, 2009· Pashiardis, 1995) ακόμα και στην παρούσα φάση όπου ο συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις από τους διευθυντές, πέραν της εφαρμογής των κανονισμών και της εκτέλεσης εργασιών που έχουν κυρίως γραφειοκρατική φύση καθώς και την επίλυση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν. Η προτεινόμενη όμως εκπαιδευτική αλλαγή (η οποία στηρίζεται στη μείωση του εργασιακού άγχους και την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης) εντείνει τις απαιτήσεις από τους διευθυντές, λόγω της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Η σωστή προετοιμασία, επιμόρφωση και στήριξη των διευθυντών κατά την αλλαγή αυτή αποτελεί λοιπόν τη βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης και σωστής προετοιμασίας δεν αφορά μόνο στη συγκεκριμένη έρευνα, αφού και άλλες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία έχουν δείξει ότι η ύπαρξη αυτονομίας ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου *όταν αυτός έχει τύχει καλής εκπαίδευσης* (Richer et. al., 2002· Ross & Reskin, 1992).

Η αυτονομία μπορεί να δώσει ελευθερία σε επίπεδο σχολείου ή ατόμων αλλά αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας και συνεννόησης με τους αρμόδιους κυβερνητικούς φορείς εξουσίας και τις εκπαιδευτικές αρχές. Αυτό θα

οδηγούσε σε αναποτελεσματικότητα, αφού σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1997) οι διευθυντές και οι δάσκαλοι πρέπει να εμπλέξουν, να συμπεριλάβουν στο έργο τους όχι μόνο τους γονείς και την κοινότητα αλλά και τις κυβερνητικές αρχές, εάν θέλουν να είναι αποτελεσματικοί. Ακόμα και στις περιπτώσεις λοιπόν, όπου γίνεται αναφορά σε πλήρη αυτονομία, δε σημαίνει ότι υπάρχει αυθαιρεσία και αποδιοργάνωση. Αντίθετα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός γενικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να ληφθούν συγκεκριμένες αποφάσεις, με τη διατύπωση γενικών κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών που έχουν βοηθητικό και συμβουλευτικό σκοπό. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να δίνεται η ελευθερία στους διευθυντές να καινοτομήσουν, να συμβάλουν δίνοντας τις δικές τους ιδέες και απόψεις ανά πάσα στιγμή. Η ύπαρξη αρμόδιων επιτροπών για κάθε τομέα (διοικητικό-οικονομικό, ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) και εξειδικευμένων συμβούλων που θα έχουν τύχει εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με βάση τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα, θα βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτονομίας του διευθυντή, δίνοντας του την ευκαιρία να συζητήσει και να εφαρμόσει καινοτόμες ιδέες και πρακτικές. Αντίθετα, η φύση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, με τον συγκεντρωτισμό, τον συντεχνιασμό και τον συντηρητισμό που επικρατεί, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή καινοτομιών που σκοπό έχουν τη σχολική βελτίωση (Πασιαρδής, 2004).

Μία προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή δεν πρέπει να εφαρμόζεται εκ των άνω, καθολικά και χωρίς εξαιρέσεις, περιορισμούς και ιδιαιτερότητες. Η *επιβολή* σχολικής *αυτονομίας* είναι από μόνη της, τόσο λεκτικά/θεωρητικά, όσο και πρακτικά, σχήμα οξύμωρο. Η αυτονομία σχετίζεται με την ελευθερία του ηγέτη και μία σχετική εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, τον τύπο και τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε σχολείου (Stoll & Fink, 1996). Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί χρόνος στους διευθυντές για μελέτη της προτεινόμενης αλλαγής, ώστε να συζητηθούν οι διάφορες προτάσεις, ανησυχίες και ενστάσεις που έχουν. Οι διευθυντές είναι τα άτομα που θα επιβαρυνθούν περισσότερο από μία τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή, είναι λοιπόν απαραίτητο να ενημερωθούν και να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της αλλαγής αυτής, ώστε να προληφθεί η αντίσταση και η αποτυχία των σχετικών μέτρων. Η παρούσα έρευνα, εστιαζόμενη ακριβώς στα άτομα που θα φέρουν εις πέρας μία τέτοια αλλαγή, κάνει το πρώτο βήμα, λαμβάνοντας υπόψη τη δική τους πλευρά, την επαγγελματική ικανοποίηση και

το εργασιακό άγχος που έχουν σε κάθε μία περίπτωση αυτονομίας, καταλήγοντας στο πιο αποτελεσματικό σενάριο. Είναι απαραίτητο όμως να ληφθούν υπόψη οι γνώμες, οι προτάσεις και οι ανησυχίες των διευθυντών αλλά και όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση (ακαδημαϊκών, στελεχών του Υπουργείου Παιδείας κλπ) καθ' όλη τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής αλλαγής που σχετίζεται με τη σχολική αυτονομία.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή είναι αυτό της στήριξης και βοήθειας των διευθυντών σε γραμματειακά θέματα και καθήκοντα. Πρέπει να γίνει έλεγχος της επάρκειας του γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία και να αυξηθεί ο αριθμός των ατόμων που αναλαμβάνουν τέτοια καθήκοντα όπου χρειάζεται, ούτως ώστε να δίνεται ο χρόνος στους διευθυντές να ασχοληθούν με σημαντικότερες εργασίες και αρμοδιότητες. Η ανάγκη αυτή σημειώνεται και σε προϋπάρχουσες έρευνες στον κυπριακό χώρο (βλέπε Nicolaidou & Georgiou, 2009), κρίνεται όμως ακόμα πιο απαραίτητη στην περίπτωση ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας που προτείνει η συγκεκριμένη έρευνα, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων που θα λάβουν οι διευθυντές.

Έχει γίνει αναφορά στα διοικητικά και οικονομικά θέματα στα οποία πρέπει να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία. Η έρευνα καταδεικνύει επίσης και άλλες αποφάσεις στις οποίες πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σχολική αυτονομία. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα υφιστάμενα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (και των διευθυντών) κρίνονται συχνά ανεπαρκή, όχι μόνο στην Κύπρο (βλέπε Charalambous & Michaelidou, 2001· Michaelidou & Pashiardis, 2009 κ.ά), αλλά και διεθνώς (Ball & Cohen, 1999· Borko, 2004· Brady, 2006· Cranton, 1996 κ.ά.). Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι προκαλεί μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές και λιγότερο εργασιακό άγχος, γεγονός πολύ σημαντικό διότι με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα.

Παράλληλα, η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της επιμόρφωσης, μέσω της αντιμετώπισης των υφιστάμενων προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, όταν ένας διευθυντής μπορεί αυτόνομα -σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς- να επιλέξει τα άτομα και τα θέματα στα οποία χρειάζεται

να γίνει επιμόρφωση, τότε η διαδικασία θα είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου και τις συνθήκες του σχολείου.

Στο θέμα αυτό, έρευνες έχουν δείξει πως όταν τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης γίνονται σε πιο μικρή κλίμακα και προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, σχολείου ή ατόμου, τότε είναι πιο αποτελεσματικά (Archer, 2002· Hightower et. al., 2002· Michaelidou & Pashiardis, 2009). Επίσης, λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν, δίνεται η δυνατότητα για υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών τρόπων επιμόρφωσης που δεν έχουν μόνο θεωρητική φύση (έντονα προβληματικό σημείο του υφιστάμενου τρόπου επιμόρφωσης σύμφωνα με ερευνητές –βλέπε Brady, 2006· Ball & Cohen, 1999 κ.ά.), αλλά και πρακτική μορφή. Ο διευθυντής κάθε σχολείου μπορεί επίσης να διευθετήσει επαναληπτικά σεμινάρια ή πρακτικές επιμόρφωσης για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς όπου κρίνεται απαραίτητο, χωρίς να περιμένει την ανακοίνωση θεμάτων, ημερομηνιών και τρόπων επιμόρφωσης όπως αυτά αποφασίζονται και εφαρμόζονται εκ των άνω στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, μπορεί να δοθεί κοινή ελεύθερη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα μερικών εκπαιδευτικών για σκοπούς συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στα τρέχοντα προγράμματα και στα θέματα της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Ball (1996), το πιο αποτελεσματικό μοντέλο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μακροχρόνια στήριξη, συμβουλευτικές συναντήσεις και επαναληπτικές δραστηριότητες καθώς και συνεχή συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους.

Υπάρχουν πολλά άτομα (ακαδημαϊκοί, επιθεωρητές, αποτελεσματικοί και έμπειροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές) τα οποία με προθυμία θα μπορούσαν να προσφέρουν τις γνώσεις τους στους εκπαιδευτικούς. Ο εκάστοτε διευθυντής θα ήταν καλό να έχει την αυτονομία να έρθει σε επαφή με τα άτομα αυτά και να διευθετήσει κάποια συνάντηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Θα μπορούσε επίσης να αναθέσει σε κάποιο πρόθυμο εκπαιδευτικό του σχολείου την αναζήτηση και τη μελέτη για λύση κάποιου προβλήματος, ο οποίος με τη σειρά του θα επιμόρφωνε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τα όσα προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και για καινοτομίες που εφαρμόζονται σε σχολεία ανά τον κόσμο. Είναι σημαντικό για το διευθυντή να έχει ταυτόχρονα την αυτονομία για καθορισμό του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών, ώστε να ελευθερώνεται

κάποια διδακτική ώρα από τον εκπαιδευτικό που καλείται να ασχοληθεί με το θέμα της επιμόρφωσης για κάποιο χρονικό διάστημα.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού συχνά οι ανάγκες είναι κοινές. Τα σεμινάρια, οι σύμβουλοι και οι πρακτικές που φάνηκαν βοηθητικές για μία περίπτωση σχολείου μπορεί να χρησιμεύσουν και σε κάποιο άλλο, με τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Οι διευθυντές θα μπορούσαν ακόμα να καταγράφουν τα σχόλια και τις εμπειρίες τους σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μία σχετική διαδικτυακή πλατφόρμα, στην οποία θα έχουν πρόσβαση όλοι οι υπόλοιποι διευθυντές. Η πλατφόρμα αυτή θα διευκόλυνε τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των διευθυντών.

Η συνεργασία και η δικτύωση σχολείων αποτελεί σημαντική στρατηγική σχολικής βελτίωσης σε διάφορες χώρες (Muijs et. al., 2011). Δίκτυα συνεργασίας σχολείων υπάρχουν όχι μόνο σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο (σε πολλές χώρες της Ευρώπης –βλέπε Earl & Katz, 2007· Lima, 2009-, της Αμερικής –βλέπε Bolivar, 2010· Daly & Finnigan, 2011-, της Ασίας –βλέπε Hallinger, 1998- της Αφρικής –βλέπε Hite et. al., 2010- και σε πολιτείες της Αυστραλίας –βλέπε Hollingsworth, 2004-) αλλά και διεθνώς για τη συνεργασία σχολείων από διαφορετικές χώρες. Μερικά από τα διεθνή αυτά δίκτυα είναι το Asia-Europe Classroom Network, το European Schoolnet, το Plan-ed μέσα από το οποίο δικτυώνονται τα σχολεία της Αγγλίας με σχολεία άλλων χωρών όπως Κένυα, Κίνα, Μαλάουι κλπ, το InterAmerican Teacher Education Network για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Αμερικής, το SchoolNet Africa για τα σχολεία της Αφρικής και άλλα. Στην Κύπρο έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια μία προσπάθεια δικτύωσης των σχολείων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προσπάθεια η οποία προς το παρόν γίνεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις σχολείων και στηρίζεται σε πρωτοβουλίες συγκεκριμένων διευθυντών και επιθεωρητών. Είναι λοιπόν σημαντικό να γίνει μία πιο οργανωμένη προσπάθεια δικτύωσης των σχολείων της Κύπρου, ώστε να ενισχύεται η συνεργασία σχολείων, διευθυντών και εκπαιδευτικών σε διάφορα θέματα.

Έχουν συζητηθεί κάποιες προτάσεις και εισηγήσεις που αφορούν στις αποφάσεις στις οποίες, μέσα από την έρευνα, φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας (οι αποφάσεις αυτές ανήκουν στην πρώτη ομάδα

του μοντέλου αυτονομίας –βλέπε Παράρτημα X). Υπάρχουν όμως και μερικές αποφάσεις στις οποίες δε φαίνεται να υπάρχει η ίδια ετοιμότητα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν, όπως έχει προαναφερθεί, στην επιλογή του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας, στις προσλήψεις του προσωπικού και σε θέματα μισθοδοσίας, προαγωγών και τερματισμού της συνεργασίας με κάποιο εκπαιδευτικό. Στα θέματα αυτά, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικό (ως προς την ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών) οι τελικές αποφάσεις να παραμείνουν υπό τον έλεγχο μίας κεντρικής αρχής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρξει περισσότερη αυτονομία για τους διευθυντές. Υπενθυμίζεται εξάλλου ότι στην παρούσα έρευνα, η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών ήταν μεγαλύτερη στην περίπτωση που λάμβαναν με πλήρη αυτονομία τις σχετικές αποφάσεις, ταυτόχρονα όμως το άγχος τους αυξανόταν, καταδεικνύοντας την ανάγκη για επιπρόσθετη στήριξη, καθοδήγηση και επιμόρφωση. Όταν η στήριξη αυτή ενισχύθηκε, όπως περιγράφηκε στο νέο σενάριο αυτονομίας, το άγχος των διευθυντών μειώθηκε και η επαγγελματική τους ικανοποίηση αυξήθηκε. Αυτό δείχνει λοιπόν ότι, με την ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων, είναι καλό να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία και στα προαναφερθέντα ζητήματα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο θέμα της επιλογής του υλικού και των εγχειριδίων διδασκαλίας, θα πρέπει αρχικά να ολοκληρωθεί, όπως αναφέρθηκε στη σχετική υποενότητα, η τράπεζα υλικού, ώστε να δημιουργηθεί ένας κατάλογος διδακτικού υλικού και εγχειριδίων μέσα από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές θα έχουν την ελευθερία επιλογής. Ταυτόχρονα πρέπει να δοθεί η αυτονομία σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς να αναφέρουν, να συζητήσουν και να προσθέσουν τις δικές τους προτάσεις σχετικά με το υλικό διδασκαλίας. Η σύσταση αρμόδιας επιτροπής για έλεγχο των προτάσεων των εκπαιδευτικών, για συμβουλευτική στήριξη επί του θέματος και καθοδήγηση για τους τρόπους συμπερίληψης του προτεινόμενου υλικού στη διδασκαλία, θα ήταν ένα βοηθητικό μέτρο. Οι σύμβουλοι των διάφορων μαθημάτων, τα άτομα δηλαδή που εξειδικεύτηκαν στα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία αυτή. Επίσης, θα ήταν καλό να δημιουργηθεί –όπως έχει προταθεί και για άλλα θέματα- μία πλατφόρμα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών όσον αφορά στο υλικό και εγχειρίδια διδασκαλίας, ώστε να διευκολυνθεί η δημιουργία και η διατήρηση ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων.

Σε αποφάσεις που σχετίζονται με τα υλικά και εγχειρίδια διδασκαλίας, έχουν ήδη ξεκινήσει να εφαρμόζονται κάποια μέτρα που δίνουν περισσότερη ελευθερία επιλογής στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, όπως είναι η δημιουργία τράπεζας υλικού. Στις υπόλοιπες όμως αποφάσεις που αφορούν στις προσλήψεις, τη μισθοδοσία, τις προαγωγές και τον τερματισμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τα πράγματα φαίνεται να είναι πιο πολύπλοκα. Στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης της Κύπρου γίνονται συχνά αναφορές στην άρση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών και άλλων δημοσίων υπαλλήλων. Αυτό όμως είναι ένα μεγάλο θέμα στο οποίο οι σχετικές αλλαγές δε θα αφορούν μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα της δημόσιας υπηρεσίας. Ο τερματισμός της συνεργασίας με κάποιο εκπαιδευτικό αποκτά πολύ λιγότερη σημασία, εάν ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για πρόσληψη των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών εξαρχής. Για το λόγο αυτό δίνεται περισσότερη έμφαση στο θέμα των προσλήψεων, το οποίο συζητείται στη συνέχεια.

Στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας έχει παρουσιαστεί και εξηγηθεί ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Έχουν επίσης συζητηθεί οι πρόσφατες εξελίξεις επί του θέματος με τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας για κατάργηση του καταλόγου διοριστέων και εφαρμογή εξετάσεων για πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στο θέμα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών φαίνεται, μέσα από την παρούσα έρευνα, να ενισχύει τη σχολική αποτελεσματικότητα (αφού αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και μειώνεται το εργασιακό τους άγχος), όταν όμως υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Χωρίς τις προϋποθέσεις αυτές, η ενίσχυση της αυτονομίας σε τέτοιες αποφάσεις, φάνηκε -στο πρώτο στάδιο της έρευνας- να αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, αλλά ταυτόχρονα να προκαλεί και περισσότερο άγχος. Οι προϋποθέσεις έχουν να κάνουν με τη στήριξη και καθοδήγηση των διευθυντών σε θέματα προσλήψεων, μισθοδοσίας, προαγωγών και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού γενικότερα, μέσα από στενή συνεργασία με εξειδικευμένους συμβούλους και τη σύσταση αρμόδιας επιτροπής. Οι αποφάσεις αυτές, οι οποίες προκαλούν μεγαλύτερο άγχος στους διευθυντές, ταξινομήθηκαν στη δεύτερη ομάδα του μοντέλου αυτονομίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία στις σχετικές αποφάσεις (σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση όπου δε δίνεται καθόλου αυτονομία), παράλληλα όμως πρέπει να υπάρχει επιπρόσθετη στήριξη, καθοδήγηση και έλεγχος από την αρμόδια κεντρική αρχή.

Τα προτεινόμενα λοιπόν μέτρα στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις προσλήψεις, τη μισθοδοσία και τις προαγωγές των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή κι όχι με την αλλαγή του φορέα λήψης της απόφασης. Μπορεί λοιπόν να παραμείνει η τελική απόφαση στο Υπουργείο Παιδείας του κράτους, αλλά πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων, στους διευθυντές των σχολείων. Ο κατάλογος διορισμού ή το μέτρο των εξετάσεων, όπως έχει συζητηθεί εκτενώς προηγουμένως, δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητικά μέτρα για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και επιλογή των πιο ικανών ατόμων που θα στελεχώσουν τα σχολεία της Κύπρου. Μέσα από τη μεγαλύτερη αυτονομία και συμμετοχή του διευθυντή σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού, ενισχύεται και η αυτονομία του στο θέμα των προαγωγών, αφού αξιολόγηση και προαγωγές είναι (ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι) άμεσα συνδεδεμένες πτυχές της διαχείρισης προσωπικού. Όσον αφορά στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα βρίσκεται σύμφωνη με το κοινό αίσθημα που επικρατεί ως προς την αναποτελεσματικότητα της υπάρχουσας διαδικασίας προσλήψεων και της ανάγκης για αλλαγή (αφού οι διευθυντές είχαν πολύ μεγαλύτερη ικανοποίηση στην περίπτωση που λάμβαναν αυτόνομα τις σχετικές αποφάσεις σε σχέση με το σενάριο καμίας αυτονομίας που περιγράφει την κυπριακή πραγματικότητα). Ταυτόχρονα όμως η εφαρμογή μέτρων ενίσχυσης σχολικής αυτονομίας δεν είναι κάτι που θα μπορούσε να γίνει άμεσα, λόγω και του αυξημένου άγχους που βιώνουν οι διευθυντές σχετικά με το θέμα αυτό. Πρέπει λοιπόν να γίνει περαιτέρω έρευνα για να βρεθεί ο πιο αποτελεσματικός τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών (ο οποίος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να εμπλέκει περισσότερο τους διευθυντές των σχολείων), ώστε να στελεχώσουν τα μελλοντικά σχολεία της Κύπρου τα πιο ικανά άτομα. Το θέμα των προσλήψεων των εκπαιδευτικών δεν είναι το μόνο που χρήζει περισσότερης μελέτης· οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες συζητούνται στη συνέχεια, αφού πρώτα εξηγηθεί η συμβολή της έρευνας στη διεθνή επιστήμη.

Συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τονίζουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης σχολικής αυτονομίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, άλλοτε σε μεγαλύτερο

και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό, ανάλογα με την εκπαιδευτική απόφαση. Η ανυπαρξία σχολικής αυτονομίας και ο πλήρης έλεγχος από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή, έχουν φανεί μέσα από την έρευνα αυτή, ότι δεν είναι αποτελεσματικά. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχουν συζητηθεί οι απόψεις ορισμένων ερευνητών σχετικά με τη σύνδεση της σχολικής αυτονομίας με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε ακριβώς στη σύνδεση αυτή· όπως έχει αναλυθεί στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, η σχολική αποτελεσματικότητα στην περίπτωση πολύ περιορισμένης αυτονομίας είναι χαμηλότερη σε σχέση με την περίπτωση του προτεινόμενου μοντέλου αυτονομίας, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών ήταν αισθητά μειωμένη. Η πρόταση της συγκεκριμένης διατριβής καταδεικνύει λοιπόν ένα πιθανό τρόπο μελέτης της σύνδεσης της σχολικής αυτονομίας με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα, μέσα από την ιδιαίτερη περίπτωση της Κύπρου, η οποία πλησιάζει το ένα άκρο στη διαβάθμιση της αυτονομίας, αυτό της μηδενικής/πολύ περιορισμένης αυτονομίας.

Η προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών (προς απάντηση του ερωτήματος κατά πόσον υπάρχει ή όχι σχέση μεταξύ της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας) η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι σημαντική, καθώς οι εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης της σχολικής αποτελεσματικότητας (π.χ. μέσα από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών) μπορεί να φανούν προβληματικοί. Πιο αναλυτικά, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών μπορεί να επηρεαστούν από πάρα πολλούς παράγοντες και είναι πολύ δύσκολο να απομονωθεί και να διερευνηθεί η επιρροή της σχολικής αυτονομίας πάνω σε αυτά. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα η μέθοδος των σεναρίων, βοήθησε, όπως έχει εξηγηθεί, να απομονωθεί η υπό μελέτη σχέση σχολικής αυτονομίας και ικανοποίησης/άγχους, κρατώντας όσο το δυνατό πιο σταθερούς τους υπόλοιπους παράγοντες, μέσα από τις κοινές περιγραφές των σεναρίων. Με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τα οποία υποστηρίζεται αρχικά η θεωρία της σύνδεσης της σχολικής αυτονομίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα και στη συνέχεια τονίζεται η αναγκαιότητα για ύπαρξη αυξημένης σχολικής αυτονομίας, προσφέρουν καινούρια και σημαντική γνώση στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας φάνηκε στην παρούσα έρευνα να ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών, με την προϋπόθεση όμως της ύπαρξης σωστής συνεργασίας σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών, αποτελεσματικής επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καλής καθοδήγησης των διευθυντών (με ύπαρξη αρμόδιων επιτροπών και συμβούλων για κάθε εκπαιδευτικό θέμα), καθώς και σχηματισμού ενός αποτελεσματικού δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων. Τα θέματα αυτά έχουν αναλυθεί στην προηγούμενη υποενότητα και έχουν συζητηθεί τρόποι για επίτευξή τους στην Κύπρο. Μερικοί από τους τρόπους αυτούς ήδη εφαρμόζονται στο εξωτερικό (όπως τα δίκτυα συνεργασίας σχολείων, βλέπε προηγούμενη υποενότητα) και μέσα από την έρευνα αυτή υπερτονίζεται η αναγκαιότητά της συνέχισης και της βελτίωσης του έργου τους. Κάποιες άλλες όμως προτάσεις της έρευνας για τον Κυπριακό χώρο, όπως είναι η τήρηση αρχείου/καταλόγου εγκεκριμένων αποφάσεων και προτάσεων των σχολείων από την αρμόδια κεντρική αρχή, στον οποίο θα μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι διευθυντές σχολείου, μέσα από τη δημιουργία κάποιας διαδικτυακής πλατφόρμας επικοινωνίας, αφορούν και στο διεθνή χώρο.

Ακόμη, οι αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή του υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, στις προσλήψεις του προσωπικού, τις προαγωγές και τον τερματισμό της εργασίας τους, θέματα τα οποία ανησυχούσαν περισσότερο τους διευθυντές στην παρούσα έρευνα, αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω, όχι μόνο στον κυπριακό χώρο, αλλά και διεθνώς. Η ανάγκη των Κύπριων διευθυντών για περισσότερη καθοδήγηση, στήριξη και επιμόρφωση στα θέματα αυτά, ή ακόμη και για αυξημένο έλεγχο από μία εκπαιδευτική αρχή, πιθανόν να ισχύει και στην περίπτωση άλλων χωρών. Η σημαντική διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίθηκαν οι διευθυντές στην περίπτωση των τριών αυτών αποφάσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές αποφάσεις (συγκεκριμένα οι διευθυντές παρουσίασαν ιδιαίτερα αυξημένο εργασιακό άγχος) υποδηλώνει και την ανάγκη για αναστοχασμό πάνω στα συγκεκριμένα θέματα, σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Θα μπορούσαν λοιπόν οι διευθυντές που εργάζονται σε εκπαιδευτικά συστήματα με αυξημένη αυτονομία στα συγκεκριμένα θέματα να ερωτηθούν κατά πόσο συμφωνούν με την υπάρχουσα κατάσταση και όπου κρίνεται χρήσιμο, να δώσουν τις δικές τους εισηγήσεις για βελτίωση της στήριξης και της επιμόρφωσης που λαμβάνουν επί των θεμάτων αυτών.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας αυτής μπορεί να εφαρμοστεί και στην περίπτωση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, όχι μόνο για αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά και για έλεγχο των υποθετικών μέτρων και προτάσεων προτού αυτά εφαρμοστούν, μέσα από τη μέθοδο των σεναρίων. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η σπατάλη οικονομικών -ή άλλων- πόρων και πολύτιμου χρόνου. Παράλληλα μειώνεται ο κίνδυνος αποτυχίας μίας σχετικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μέσα από τη συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να φανούν και μερικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, θέμα που παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τονίζεται η ανάγκη για αλλαγή και ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, όπως έχει προαναφερθεί, υπάρχουν μερικά ζητήματα τα οποία πρέπει να μελετηθούν περισσότερο, ώστε να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μία αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή. Ένα από τα ζητήματα αυτά, συζητείται ακολούθως και αφορά στη διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών.

Τόσο η παρούσα έρευνα, όσο και προϋπάρχουσες έρευνες (βλέπε Maslowski et al., 2007) καταδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στο θέμα προσλήψεων των εκπαιδευτικών, προς βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Παρόλα αυτά, η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν ένα σχολείο δεν είναι εύκολη υπόθεση, γι' αυτό και οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι έχουν αυξημένο άγχος όταν τους δίνεται η ευθύνη λήψης των σχετικών αποφάσεων. Η υπάρχουσα κατάσταση, η οποία αφορά στον κατάλογο διορισμού, αλλά και η πρόσφατη πρόταση για κατάργηση του καταλόγου και διοργάνωση εξετάσεων για πρόσληψη των εκπαιδευτικών, δεν έχουν επιβεβαιωθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους (βλέπε Goldhaber & Brewer, 2000). Η απουσία εμπλοκής και συμμετοχής του διευθυντή στην επιλογή του προσωπικού του σχολείου του αποτελεί, σύμφωνα με τον Pashiardis (2004), ένα μεγάλο εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη διαμόρφωση ενός ξεχωριστού σχολικού κλίματος, περιορίζοντας έτσι και τη δημοκρατικότητα του όλου

συστήματος. Φαίνεται λοιπόν ότι η υπάρχουσα κατάσταση είναι αναποτελεσματική. Σημαντικότερο όμως είναι να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των μέτρων που προτείνονται για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα προτού αυτά εφαρμοστούν, ιδιαίτερα από τη στιγμή που υπάρχουν -όπως έχει αναφερθεί- ενδείξεις στη διεθνή βιβλιογραφία για την αναποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα οι ενδείξεις μέσα από την παρούσα έρευνα, αλλά και μέσα από τις απόψεις ειδικών (βλέπε Pashiardis, 2004), οδηγούν προς τη συμπερίληψη άλλων μέτρων κατά τη διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών, τα οποία θα δίνουν μεγαλύτερη αυτονομία στο διευθυντή, εμπλέκοντας τον περισσότερο στην όλη διαδικασία.

Πρέπει λοιπόν να γίνει περισσότερη έρευνα στο χώρο της Κύπρου σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των πιο ικανών εκπαιδευτικών. Είναι καλό να μελετηθούν οι διάφοροι τρόποι πρόσληψης και η σχέση τους με τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει πληθώρα χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στα σημαντικότερα. Πρέπει λοιπόν να βρεθεί ο τρόπος πρόσληψης (ή συνδυασμός διαφόρων μέτρων) που αξιολογεί τα βασικότερα ή και τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά, αφού βασικό μέλημα στο συγκεκριμένο θέμα είναι η επιλογή των ικανότερων ατόμων. Τέτοιες έρευνες πρέπει να γίνουν προτού εφαρμοστούν οποιαδήποτε μέτρα, ώστε να αποφευχθεί η σπατάλη χρημάτων και χρόνου. Η αντίσταση των εμπλεκομένων σε θέματα προσλήψεων είναι αναμενόμενη· μόνο η σύνδεση των προτεινόμενων μέτρων με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα (πράγμα που μπορεί να γίνει μόνο μέσα από την εκπόνηση σχετικών ερευνών) μπορεί να υπερνικήσει συντηρητικά συμφέροντα που πιθανόν να εμποδίζουν την εφαρμογή της αλλαγής. Τέτοια σύνδεση δεν έχει γίνει με τα υφιστάμενα μέτρα πρόσληψης, αλλά ούτε και με τα όσα έχουν προταθεί μέχρι σήμερα.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν επίσης καλό να εξετάσουν τη σχέση των χαρακτηριστικών των διευθυντών (προσόντα, εμπειρία κλπ) με την ικανοποίηση και το άγχος που βιώνουν σε περιπτώσεις μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας, ούτως ώστε να φανεί τί μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους σε τέτοιες συνθήκες. Πιθανόν δηλαδή τα επιπρόσθετα προσόντα και η μεγαλύτερη εμπειρία να σχετίζονται με αυξημένη ικανοποίηση και μειωμένο άγχος σε συνθήκες μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας. Η μελέτη τέτοιων υποθέσεων δεν αποτελούσε πρωταρχικό μέλημα για

την παρούσα έρευνα, ο σκοπός της οποίας απαιτούσε το διαχωρισμό του δείγματος στις τρεις ομάδες των σεναρίων αυτονομίας (με μικρότερη κατά συνέπεια ποικιλία χαρακτηριστικών στις ομάδες). Η μελέτη των υποθέσεων αυτών έγινε στο πρώτο στάδιο της παρούσας έρευνας για διερευνητικό μόνο σκοπό (όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων), λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος ανά ομάδα. Τα σχετικά όμως αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις και αρχικές υποθέσεις για μελλοντικές έρευνες, που θα εξειδικεύονται στο συγκεκριμένο θέμα με σκοπό την εξαγωγή στατιστικά σημαντικών συμπερασμάτων.

Η μελέτη της σχέσης των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών, όπως είναι τα ακαδημαϊκά προσόντα και η εμπειρία, με την επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος των διευθυντών σε συνθήκες μεγαλύτερης αυτονομίας, μπορεί να προσφέρει σημαντική γνώση σχετικά με τις προσλήψεις των ίδιων των διευθυντών, αλλά κυρίως σχετικά με τα σημεία στα οποία η επιμόρφωση των διευθυντών πρέπει να εστιαστεί, ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους σε συνθήκες μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας. Στο χώρο της Κύπρου, τέτοιες έρευνες μπορούν να γίνουν ακολουθώντας τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας (χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των σεναρίων), αλλά και μέσα από τη μελέτη των περιπτώσεων των ιδιωτικών σχολείων. Λόγω του μικρού αριθμού των ιδιωτικών σχολείων που υπάρχουν στην Κύπρο, η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών διεθνώς, μπορεί να προσφέρει σημαντική γνώση επί του θέματος.

Ανακεφαλαίωση συζήτησης

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στο θέμα της σχολικής αυτονομίας, ένα θέμα που επηρεάζει με τη σειρά του σωρεία άλλων ζητημάτων που αφορούν σε διοικητικές, οικονομικές, ακαδημαϊκές, παιδαγωγικές αποφάσεις καθώς και σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν πρωτίστως την αναποτελεσματικότητα των υφιστάμενων πρακτικών, συνθηκών και κανονισμών που επικρατούν στην Κύπρο και αφορούν στα πιο πάνω ζητήματα, τονίζοντας την ανάγκη για αλλαγή. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σχεδιαστεί μία εκπαιδευτική αλλαγή προς ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο. Η εκπαιδευτική αυτή αλλαγή αφορά σε ένα νέο μοντέλο σχολικής

αυτονομίας, μέσα από το οποίο προτείνεται ο βαθμός σχολικής αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα και απόφαση που επηρεάζονται από μία τέτοια μεταρρύθμιση. Το ίδιο το μοντέλο επαναξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά του, επιβεβαιώνοντας ότι όντως ενισχύει την ικανοποίηση των διευθυντών και μειώνει το εργασιακό τους άγχος. Παράλληλα όμως, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, τονίζεται η ανάγκη για σωστή εκπαίδευση, στήριξη, συνεργασία, καθοδήγηση και επιμόρφωση των διευθυντών.

Η σχολική αυτονομία αποτελεί λοιπόν *ανάγκη* για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με την ετοιμότητα των άμεσα επηρεαζόμενων για μια τέτοια αλλαγή, δηλαδή των διευθυντών, να το επιβεβαιώνει. Τα μέτρα στήριξης, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που αναφέρθηκαν, μπορούν να ενισχύσουν την ετοιμότητα αυτή. Τέτοια μέτρα φαίνεται να είναι ακόμη πιο απαραίτητα σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως αυτό των προσλήψεων των εκπαιδευτικών. Στα ζητήματα αυτά, περαιτέρω έρευνα τόσο στον κυπριακό χώρο, όσο και διεθνώς, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική, ώστε να σχεδιαστεί μία όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή.

Στοιχείο κεντρικής σημασίας για την έρευνα είναι ότι η προτεινόμενη αλλαγή που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο, όχι μόνο μελετάται σε σχέση με την ίδια τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά αξιολογείται και με βάση αυτήν. Η βαρύτητα και η αναγκαιότητα για μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή γίνονται με τον τρόπο αυτό επιβεβαιωμένα εντονότερες. Η προσέγγιση του θέματος της σχολικής αυτονομίας μέσα από όλες τις πιθανές αποφάσεις που τυχόν επηρεάζονται από σχετικά μέτρα, είναι ένα πρωτοποριακό χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας, δίνοντας τη δυνατότητα για υποστήριξη μίας ολοκληρωμένης πρότασης για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ιδιαίτερος μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας δίνει επίσης τη δυνατότητα για μελέτη μίας μη υπαρκτής κατάστασης, όπως είναι οι συνθήκες μεγαλύτερης αυτονομίας, στο συγκεκριμένο όμως που αποτελεί το σημείο ενδιαφέροντος σε κάθε περίπτωση. Στην περίπτωση αυτή, το συγκεκριμένο αφορά στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται πλέον να απομακρύνει τον συντηρητισμό και τη στασιμότητα και να ακολουθήσει τις διεθνείς τάσεις για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Η παρούσα έρευνα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά μία τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, μέσα από την οποία απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και επιτυγχάνεται η επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, πρέπει να βρεθεί ένα μοντέλο αυτονομίας που επιφέρει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο εργασιακό άγχος στους διευθυντές της Κύπρου, σε σχέση με την περίπτωση πλήρους και καμίας αυτονομίας. Τα αποτελέσματα από τα πρώτα δύο σενάρια πλήρους και καμίας αυτονομίας καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για αλλαγή, αφού η περίπτωση καμίας σχολικής αυτονομίας (σενάριο που βρίσκεται πολύ κοντά στην υπάρχουσα κυπριακή πραγματικότητα) επέφερε τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων.

Το προτεινόμενο μοντέλο αυτονομίας, όπως αυτό περιγράφεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, δείχνει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική αλλαγή που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας στην Κύπρο. Από το μοντέλο αυτό πηγάζουν και οι προτάσεις της έρευνας τόσο για τα εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές που πρέπει να εφαρμοστούν, όσο και για μελλοντικές έρευνες που πρέπει να γίνουν. Συζητούνται επίσης τα θέματα στα οποία η ετοιμότητα για αλλαγή δεν φαίνεται να είναι η ίδια, σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η συγκεκριμένη έλλειψη ετοιμότητας καταδεικνύει την ανάγκη για επιπλέον στήριξη, επιμόρφωση και καθοδήγηση των διευθυντών.

Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, εξηγείται η σημαντικότητα της έρευνας όσον αφορά στην αξιολόγηση της υπάρχουσας πραγματικότητας, το μεθοδολογικό σχεδιασμό της -ο οποίος επιτρέπει την αξιολόγηση των προτεινόμενων μέτρων προτού καν εφαρμοστούν-, αλλά και την ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος της σχολικής αυτονομίας. Η συγκεκριμένη μελέτη και οι αλλαγές που προτείνονται μέσα από αυτήν, αφορούν στη σχολική αυτονομία, ένα θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο των τρέχουσων εξελίξεων στον κυπριακό χώρο. Μέσα από το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύεται μία ολοκληρωμένη πρόταση για εκπαιδευτική αλλαγή η οποία αγγίζει πτυχές της κυπριακής εκπαίδευσης που εδώ και καιρό χαρακτηρίζονται ως αναποτελεσματικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Addi-Racah, A. & Gavish, Y. (2010). The LEA's Role in a Decentralized School System: The School Principals' View. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2), 184–201.

Aldridge, A. & Levine, K. (2001). *Surveying the social world: principles and practice in survey research*. Buckingham: Open University Press.

Allison, D.G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39-55.

Angelle, P. S. (2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *NASSP Bulletin*, 90(4), 318-334.

Ainscow, M. & Howes, A. (2001, September). *LEAs and School Improvement: What Is It That Makes the Difference*. Paper presented at the British Education Research Association Annual Conference, Leeds, UK.

Archer, J. (2002, December 11). San Diego plans change in Alvarado's role. *Education Week*. Ανακτήθηκε από: <http://www.edweek.com>

Archer, J. (2003). Debate heating up on how to lure top-notch principals. *Education Week* 22(39), 1-12.

Archer, J. (2004). Putting out fires. *Education Week*, 24(3), 8-10.

Astin, A. W. & Astin, H. S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation

Bacharach, S. B., Bamberger, P, Conley, S. C. & Bauer, S. (1990). The dimensionality of decision-making in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 126–167.

Bachus, G. (1992). School Based Management: Do Teachers Want More Involvement in Decision Making?. *Rural Educator*, 14(1), 1–4.

Ball, D. L. (1996). Teacher Learning and the Mathematics Reforms: Do we think we know and what do we need to learn?. *Phi Delta Kappan*, 77, 500-508.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3–31). San Francisco: Jossey-Bass.

Barab, S. & Luehmann, A. (2003). Building sustainable science curriculum: Acknowledging and accommodating local adaptation. *Science Education*, 87(4), 454–467.

Barling, J., Fullagar, C. & Kelloway, E. K. (1992). *The union and its members: A Psychological approach*. New York: Oxford University Press.

Barrera, F., Tazeen F., Patrinos, H. & Santibáñez, L. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools. The theory and evidence on School-based management*. Washington DC: The World Bank.

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.

Bee, M., & Dolton, P. J. (1985). Costs and economies of scale in UK private schools. *Applied Economics*, 17, 281-290.

Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Buckingham: Open University Press.

Bengtsson, J. (1995). What is Reflection?: On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23–32.

Bennett, J. P. (1991). Effectiveness of the Computer in the Teaching of Secondary School Mathematics: Fifteen Years of Reviews of Research. *Educational Technology*, 31(8), 44-48.

Berry, J. (2009). Can there be an alternative to the centralized curriculum in England?. *Improving Schools*. 12(1), 33–41.

Bird, J. (2011). Dollars and sense: a budget-building framework of transparency for superintendent leadership. *Management in Education*, 25(4), 156–162.

Bird, J., Wang, C. & Murray, L. (2009). Building budgets and trust through superintendent leadership. *Journal of Education Finance*, 35(2), 140–56.

Bland, J. & Altman, D. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314:275.

Bogrel, R. (2001). The influence of leadership style on teachers' job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bolivar, J. M. (2010). Distributed Leadership and Social Networks in the school-based development of the International Baccalaureate's Middle Years Program in a Venezuelan K-12. Doctoral dissertation, University of California, San Diego, CA, USA.

Borg, M.G. & Riding, R.J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.

Borg, M. G., Riding, R.J. & Falzon, J.M. (1991). Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*. 38(8), 3-15.

Bottery, M. (2007). Reports from the Front Line: English Headteachers: Work in an Area of Practice Centralization. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(1), 89–110.

Boyd, W. L. (1992). The power of paradigm: Reconceptualizing educational policy and management. *Educational Administration Quarterly*, 28 (4), 504-528.

Bollen, R. (1996). School Effectiveness and School Improvement: The Intellectual and Policy context. In: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 1-20). London and New York: Routledge.

Borg, W.R. & Gall, M.D. (1979). *Educational Research: An Introduction*. London: Longman.

Borg, M.G. & Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.

Borg, M.G. & Riding, R.J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.

Bowles, B. D. (1990). The silent crisis in educational leadership. *The Education Digest*, 55, 12-14.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 330-350.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.

Brady, L. (2006). Two steps forward, one step back: School-university partnerships. In: P. Aubusson, & S. Schuck (Eds.) *Teacher Learning and Development: The mirror maze*. (pp. 15-32). Dordrecht: Springer.

Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 301–311.

Brimley, J. V. & Garfield, R. R. (2002). *Financing education in a climate of change* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Brock, B.L. & Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Brown, M. & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. Στο J.Dunham & V. Varma (Επιμ.). *Stress in teachers: Past, present and future*, 37-56. London: Whurr.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach?: A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.

Bullock, A. & Thomas, H. (1997) *Schools at the centre?*. London: Routledge.

Burke, R. (2002). Organizational culture: A key to the success of work and family programs. In R. Burke & D. Nelson (Eds.), *Advancing women's careers: Research and practice* (pp. 287–309). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Burns, R. B.(1979). Mastery Learning. Does It Work?. *Educational Leadership*, 37(2), 110-113.

Bush, T. (2004, August). Enhancing School Leadership: Management Development and Governor Training in Gauteng. Paper presented at the Matthew Goniwe School of Leadership and Governance Conference, Johannesburg.

Γεωργιάδης, Β.Α., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ. & Χάμπα-Μιχαηλίδου Κ. (2005). Νέο ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκίρος Α. (Επιμ.). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη (σσ 111-144). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Γεωργίου, Μ. (2010). Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.

Caldwell, J. B. (2005). *School Base-Management, Educational Policy series, International Academy of Education*. International Institute for Educational Planning. New York: UNESCO.

Caldwell, J. B. (2008). Reconceptualizing the Self-managing School. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 235–252.

Callan, S. J. & Santerre, R. E. (1990). The production characteristics of local public education: A multiple product and input analysis. *Southern Economic Journal*, 57, 468-480.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. & Robinson, W. (2003) Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347–362.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.

Carnoy, M. (2000), *Sustaining the New Economy: Work, Family and Community in the Information Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Carr, A. (1993). Anxiety and depression among school principals: warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 18-34.

Cartwright, S. & Cooper, G. L. (1997). *Managing Workplace Stress*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ceperley, P. (1991). Site-Based Decision-making: Policymakers Can Support It or Undermine It?. *The Link*, 10(2), 1-9.

Chambers, J. (1999). The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions. *Journal of Education for Business*, 75(2), 69-74.

Chand, K. (1990). Pressures, stresses, anxieties and on-job safety of the school superintendent. Research Report. ERIC Document ED321421.

Chaplain, R.P. (2001). Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance?. *Educational Management & Administration*, 29(2), 197-215.

Chapman, J. D., Boyd, W. L., Lander, R., & Reynolds, D. (1996). *The reconstruction of education: Quality, equality, and control*. London: Cassell.

Charalambous, E. & Michaelidou, A. (2001). The training of elementary school teachers in Cyprus: reality and potential. Paper presented in the 14th Educational Conference D.O.E.- P.O.E.D, Athens.

Cherniss, C (1980). *Professional Burnout in human service organizations*. New York: Praeger.

Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington DC: Brookings Institution.

Clark, P.C. & Clark, S.N. (2000). Developmentally Responsive Curriculum and Standards-Based Reform: Implications for Middle Level Principals. *NASSP Bulletin*, 84(1), 1-13.

Clover M. W., Jones, E.B., Bailey W. & Griffin, B. (2004). Budget Priorities of Selected Principals: Reallocation of State Funds. *NASSP Bulletin*, 88 (640), 69-82.

Cobbold, T. (2012). School Autonomy is not the Success Claimed. Australia: Save Our Schools-Educational Research Brief.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. In M. Cochran-Smith , K. Zeichner (Eds) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 69-109. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, S. A. (1994). Instructional Alignment. In *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (Volume 5, pp. 2852-2856). London: Pergamon Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education – 5th edition*. London and New York: Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cohen, S., Karmarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.

Coleman, M. (2004) *Educational improvement and change: leading and managing educational change and improvement*. London: University of London Press.

Collard, J. L. (2001). Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management & Administration*, 29(3), 342-355.

Common, D. L. (1983). Who should have the power to change schools: Teachers or policy makers?. *Education Canada*, 23(3), 40-45.

Cook, J., Hepworth, S., Wall. T. & Warr, D. (1981). *The experience of work, A compendium and review of 249 measures and their use*. New York: Academic Press.

Cooper, C.L., Davidson, M. & Robinson, B. (1982). Stress in the police service. *Journal of Occupational Medicine*, 24, 29-36.

Cooper, C.L. & Kelly, M. (1993). Occupational Stress in Headteachers: A National UK Study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130–43.

Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82(7), 528-533.

Costigan, A. T., & Crocco, M. S. (2004). *Learning to teach in an age of accountability*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cotton, K. (1995). *The Schooling Practices that Matter Most*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory

Cox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on Work Related Stress*. Report Written for the European Agency for Safety and Health at Work. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Creemers, B. (1992). School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands. In: D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London and New York: Cassell.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective classroom*. London: Cassell.

Creemers, B. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. In: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 21-35). London and New York: Routledge.

Crocco, M. S. & Costigan, A. (2007). The Narrowing of Curriculum and Pedagogy in the Age of Accountability Urban Educators Speak Out. *Urban Education*, 42(6), 512-535.

Crump, J., Cooper, C. L. & Maxwell, V. (1981). Stress among air traffic controllers. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 293-303.

Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Λευκωσία (31 Αυγούστου 2004).

Daly, A. J., & Finnigan, K. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 48, 39-79.

Daresh, J. (2004) Mentoring schools: professional promise or predictable problems, *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495–517.

Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 77, 193-201.

Darling-Hammond, L. (1997). *The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.

David, J.L. (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership*, 46(8), 45-53.

Davis, E. A. & Krajcik, J.S. (2005). Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3–14.

Dempster, N. (2000). Guilty or not: the impact and effects of sitebased management on schools. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 47–65.

De Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences. *Review of Education*, 51, 269–87.

De Jong, P.J., Merckelbach, H., & Nijman, H. (1990). Conjugate lateral eye movements, cerebral dominance, and anxiety. In R.I. Takens (Ed.), *European perspectives in psychology*, Vol. 2. (pp. 369-379). New York: Wiley.

DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications: theory and application*. Thousand Okas, CA: Sage.

Diener, E. & Grandall, R. (1978) *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Di Gropello, E. (2004). *Education decentralization and Accountability Relationships in Latin America*. Washington DC: World Bank Policy Research

Dinham, S & Scott, C. (1998). *An international comparative study of teacher satisfaction, motivation and health: Australia, England and New Zealand*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Dottin, E. S. (1983, November). Educational professionalism: Some new considerations for an old theme. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Studies Association, Milwaukee, Wisconsin.

Duignan, P (1990). School-Based Decision Making and Management: Retrospect and Prospect. In J. Chapman (Ed.) *School-Based Decision Making and Management* (pp. 117-132). London: Falmer.

Duke, D. L. (1998). Why principals consider quitting. *Phi Delta Kappan*, 70, 308-312.

Ευριδίκη, (2008). Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Μτφρ: «Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe». Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη

Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239-258.

Eckman, E. W (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.

Egginton, B.E. (2010). Introduction of Formal Performance Appraisal of Academic Staff : The Management Challenges Associated with Effective Implementation. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 119–133.

Ehrenberg, R. G., Ehrenberg, R. A., Smith, L. C. & Zhang, L. (2004). Why Do School District Budget Referenda Fail?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 111–125

Elmore, R. F. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in Community School District #2*. NY: National Commission on Teaching and America's Future.

Englezakis, D. (2002). Occupational stress, job satisfaction and coping actions among Cyprus headteachers. Στο G. Baldacchino και C.J. Farrugia (επιμ.). *Educational planning and management in small states: Concepts and experiences*, 119-134. London: Common-wealth Secretariat.

Epstein, J. L. (1995). School/ family/ partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Evans, R . (2006) ‘Why a school doesn’t run – or change – like a business’. NAIS publications

Evertson, C. M., & Harris, A. L. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Belgium: Eurydice.

Eurydice (2010). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*: Cyprus: European Commission

Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faerman, S.R. & Quinn, R.E. (1985). Effectiveness: The Perspective from Organizational Theory. *The Review of Higher Education*, 9, 83-100.

Farkas, J. P. (1984). Stress and the school principal: old myths and new findings. *Administrator's Notebook*, 30, 1-4.

Farrugia, C. (1986). Career-choice and sources of occupational satisfaction among teachers in Malta. *Comparative Education*, 22, 221-231.

Fenwick, L. T. (2000). *The principal shortage: Who will lead?.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ferguson, R. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. In C. Jencks and M. Phillips (Eds.), *The Black- White test score gap* (pp. 273-317). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Fielding, L. G., and Pearson, P. D. (1994). Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.

Finnigan K. (2007) Charter School Autonomy: The Mismatch Between Theory and Practice *Educational Policy*. 5 (5), 1-24.

Firestone, W. A., Mangin, M. M., Martinez, M. C. & Polovsky, T. (2005). Leading Coherent Professional Development: A Comparison of Three Districts. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 413-448.

Fitzgerald, T. (2009). The Tyranny of Bureaucracy : Continuing Challenges of Leading and Managing from the Middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51–65.

Flanigan, J. (2003, October 8). Business has much to teach, but will schools learn? Los Angeles Times. Available from: <http://www.latimes.com/news/education>

Fountoulakis, K. N., M. Papadopoulou, Kleanthous, S. (2006). Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: preliminary data. *Ann Gen Psychiatry* 5(2).

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1992). *Research Methods in the Social Sciences*. London: Edward Arnold.

Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London and New York: Routledge.

Fullan, M. G., (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.

Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability*. London: SAGE Publications

Fullan, M., & Ballew, A. C. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.

Fuller, E., Young, M. & Baker, B. D. (2010). Do Principal Preparation Programs Influence Student Achievement Through the Building of Teacher-Team Qualifications by the Principal? An Exploratory Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173–216.

Ζαβλάνου, Μ. Μ. (1982). Πώς πρέπει να πραγματοποιείται κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-54.

Ζαμπέλης, Λ. (2010). Έρευνα στην εκπαίδευση: η αναγκαιότητά της και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ως εργαλείο προβληματισμού. Στο: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων (62-65), Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου

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, 433–459.

Θεοδώρου, Θ. (2013). Οικονομική Διαχείριση στο Δημοτικό Σχολείο του Μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, Προβλήματα και Μέτρα Στήριξης. Διδακτορική Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Gamage, D., Sipple, P. & Partridge, P. (1996). Research on School-Based Management in Victoria. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 24–40.

Gawlik, M.A. (2008). Breaking Loose : Principal Autonomy in Charter and Public Schools. *Educational Policy*, 22 (6), 783-804.

Gentilucci, J.L. & Muto, C.C. (2007). Principals' Influence on Academic Achievement: The Student Perspective. *NASSP Bulletin*, 91 (3), 219-236.

Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: the case of Cyprus. In P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (pp. 70-92). Hong Kong: Hong-Kong University, Centre for Educational Leadership.

Gerson, K., & Jacobs, J. (2001). Changing the structure and culture of work: Work and family conflict, work flexibility, and gender equity in the modern workplace. In R. Hertz & N. Marshall (Eds.), *Working families: The transformation of the American home* (pp. 207-226). Berkeley: University of California Press.

Gibton, D., Sabar, M. & Goldring, E. B. (2000). How principals of autonomous schools in Israel view implementation of decentralisation and restructuring policy: risks, rights and wrongs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 193–210.

Gill M.G., Ashton, P. & Algina, J. (2004). Authoritative Schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology* 29, 389–409

Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview: Scott, Foresman and Co.

Goldhaber, D.D. & Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145.

Goldrick, L. (2002). *Improving Teacher Evaluation to Improve Teaching Quality*. Washington, D.C.: National Governors' Association

Goldring, B.E. (1998). Educational Leadership: Schools, Environment and Boundary Spanning. In P.M. Glatte & R. Levacic (Eds). *Educational Management: Strategy, Quality and Resources* (pp. 290–299). Buckingham: Open University Press.

Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London: Falmer Press.

Grassie, M.C. (1972). The Principal: Manager, Manipulator or Messiah?. *Inside Education*, 66, 2–8.

Green, C. (2005). *The Privatization of State Education: Public Partners, Private Dealings*. New York: Routledge

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942–1012.

Gunter, H., Rayner, S., Thomas, H., Fielding, A., Butt, G. & Lance, A. (2004). Remodelling the school workforce : developing perspectives on headteacher workload. *Management in Education*, 18(6), 6-11.

Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia. The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R. (2000). *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness- 1980-1995*. Washington DC: Institute for Educational Leadership.

Hanson M. (1972). Structural and Administrative Decentralization in Education: A Clarification of Concepts. *Journal of Educational Administration*, 95 (1), 95-103.

Hanushek, E.A., Link, S., Woessmann, L. (2013). Does School Autonomy make sense everywhere?: Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press; Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teachers Federation.

Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytical comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49, 305-325.

Havelock, R. G. (1970). *A Guide to Innovation in Education*. Ann Arbor, Mich, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, the University of Michigan.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 33, 229-244.

Hightower, A., Knapp, M. S., Marsh, J. A., & McLaughlin, M. W. (2002). *School districts and institutional renewal*. New York: Teachers College Press.

Hill, T. (1994). Primary Headteachers: Their Job Satisfaction and Future Career Aspirations. *Educational Research*, 36(3), 223–235.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher*, 2nd edition, London: Routledge.

Hite, J., Hite, S., Mugimu, C., & Nsubuga, Y. (2010). Strategic ‘co-opetition’: head teacher networking in Uganda’s secondary schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hollingsworth, A. (2004). *The school as a professional learning community: perspectives from Tasmanian and English schools on the essentials for creating a community of learning in a school*. AU: National College for School Leadership, International perspectives on networked learning.

Hopkins, D. & Ainscow, M. (1993). *Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the IQEA Project*. Paper presented to the ESRC Seminar Series on School Effectiveness and School Improvement, Sheffield.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). The School Improvement Knowledge base. In: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij. (Eds.). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 59-93). London and New York: Routledge.

Horn, R.A. (2000). *Teacher Talk: A post-formal Inquiry into Educational Change*. New York: Peter Lang Publishing.

Houston, P. (1998). The ABC's of administrative shortages. *Education Week*, 17(38), 32-44.

Houtveen, A.A.M., Van de Grift, W.J.C.M. & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*. 15(3-4), 337-376.

Howard, R.W. & Preisman, J. (2007). The Bankrupt "Revolution" : Running Schools Like Businesses Fails the Test. *Education and Urban Society*. 39(2), 244-263.

Hubisz, J. (2003). Middle-school texts don't make the grade. *Physics Today*, 56(5), 50-54.

Hurrell, J. J. & Murphy, L.R. (1991). Locus of Control, Job Demands, and Health. In C.L. Cooper & R. Payne (Eds) *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process (133-149)*. Chichester: John Wiley.

Ingersoll, R.M. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: U.S. Department of Education (NCES 97-069).

Jex, S.M. & Gudanowski, D.M. (1992). Efficacy Beliefs and Work Stress: An Exploratory Study. *Journal of Organisational Behavior*, 13, 509-517.

Johnston, G. S., & Germinario, V. (1985). Relationship Between Teacher Decisional Status and Loyalty. *The Journal of Educational Administration*, 23(1), 91- 105.

Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Blackwell.

Jones, N. (1999). The Changing Role of the Primary School Head. *Educational Management & Administration*, 27(4), 441–51.

Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*. 48(8), 59-62.

Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237-249.

Judge, T. A., & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple-source causal analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 385-421.

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*, 27(3), 376-407.

Κασουλίδης, Γ.& Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά...Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου- Μία μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712–722.

Kaplan, H.B. (1990). Measurement and the Stress Process. *Stress Medicine*, 6, 249–255.

Kaplan, L.S., Owings, W.A. & Nunnery, J. (2005). Principal Quality: A Virginia Study Connecting Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards With Student Achievement. *NASSP Bulletin*. 89(643). 28-44.

Karagiorgi, Y. & Nicolaidou, M. (2010). Opening Pandora's Box: school autonomy in Cyprus and emerging implications for school leaders. *Management in Education*, 24(2), 62-68.

Karasek, R., Peiepr, C., Schwartz, J., Fry, L. & Schrier, D. (1985). *Job Content Instrument Questionnaire and User's Guide*. Columbia University Job/Heart Project. (March, 1985, Revision 11).

Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.

Karsten, S. & Meijer, J. (1999). Management in the Netherlands: The Educational Consequences of Lump-Sum Funding. *Educational Policy*, 13(3), 421-439.

Kelly, M. (1988), *The Manchester Survey of Occupational Stress among Headteachers and Principals in the United Kingdom*, Manchester Polytechnic, Manchester.

Kelly, R. M. (1997). Gender, culture and socialization. In D. Dunn (Ed.), *Workplace/women's place: An anthology*. Los Angeles: Roxbury Publishing Co.

Kendall, E., Murphy, P., O'Neill, V. & Bursnall, S. (2000) *Occupational Stress: Factors that Contribute to its Occurrence and Effective Management. A Report to the Workers' Compensation and Rehabilitation Commission*. Shenton Park, WA: WorkCover Western Australia.

Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kesidou, S., & Roseman, J. E. (2002). How well do middle school science programs measure up? Findings from Project 2061's curriculum review. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 522–549.

Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. Doctoral dissertation: University of Notre Dame.

Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-17), Beverly Hills: Sage Publications.

King, R. A., Swanson, A. D., & Sweetland, S. R. (2003). *School finance: Achieving high standards with equity and standards*. Boston: Allyn & Bacon.

Kinman, G. & Jones, F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed?. *Work and Stress*, 19 (2), 101-120.

Kim, I., & Loadman, W. (1994). Predicting teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 707).

Knight, B. (1993). *Financial Management for Schools: The Thinking Manager's Guide*. Oxford: Heinemann Educational.

Knight, B. (1993b). Delegated Financial Management and School Effectiveness', In: C. Dimmock (ed.) *School-Based Management and School Effectiveness (114-141)*. London: Routledge.

Klecker, B. J., & Loadman, W. (1996). Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 254).

Kochan, F., Spencer, W., & Mathews, J. (2000). Gender-based perceptions of the challenges, changes, and essential skills of the principalship. *Journal of School Leadership*, 10(3), 290-310.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Kyriacou, C. (1998). Teacher Stress: Past and Present. In: J. Dunham & V. Varma (Eds) *Stress in Teachers: Past Present and Future* (pp. 1-13). London: Whurr.

Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.

Kyriakides, L. (1999). The Management of Curriculum Improvement in Cyprus: A Critique of a "Centre-Periphery" Model in a Centralized System. In T. Townsend, P. Clarke & M. Ainscow (Eds.) *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement* (pp. 107-124). Lisse: Swets and Zeitlinger.

Kyriakides, L. (2001). *Measurement of Teaching in Cyprus: Limitations of Current Practice*. Paper presented at the 4th Annual Conference of the Cyprus Educational Association, Nicosia.

Kyriakides, L. (2002). A Research Based Model for the Development of Policy on Baseline Assessment. *British Educational Research Journal*, 28(6), 805-826.

Kyriakides, L. & Campbell, R. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some Conceptual and Methodological Issues Arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.

Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research, *Educational Research*, 48(1), 1-20.

Kythreotis, A., Pasiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.

Λαμπριανού, Ι & Καϊλή, Χ. (2011). *Ποσοτικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες: Με τα λογισμικά R&SPSS*. Λευκωσία: Πάργα.

Λιάκος, Α., Γιαννίτση Σ. (1984). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης ελληνικής κλίμακας άγχους του Spielberger. *Εγκέφαλος*, 21, 71-76.

Lagrosen, Y. & Lagrosen, S. (2005). The effects of quality management – a survey of Swedish quality professional. *International Journal of Operations & Production Management*, 25 (10), 940-52.

Lainas, A. (2010). Local Directors of School Education in Greece: Their Role and Main Sources of Job Stress. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 454–471.

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-77.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Post Modern*. New York: Routledge.

Lawlor, H. & Sills, P. (1999). Successful Leadership - Evidence From Highly Effective Headteachers. *Improving Schools*, 53(2), 53-60.

Lawler, E.E. (1973). *Motivation in Work Organisations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw Hill.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teacher attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leader effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20, 415-434.

Lima, J. A. (2009). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 10/1007

Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. (2003). *Leading Learning: Making Hope Practical in Schools*. Maidenhead: Open University Press.

Levin, B. (1997). The lessons of international educational reform. *Journal of Educational Policy*, 12(4), 253-266.

- Levin, H. M. (2001). *Privatizing education: Can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lewis, J. (1989). *Planning Guidelines for Implementing School-Based Management*. Westbury, New York: J. L. Wilkerson Publishing Company.
- Lezotte, L. W. (1994). The nexus of instructional leadership and effective schools. *The School Administrator*, 51(6), 20-23.
- Litt, M.D. & Turk, D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers, *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1343). Chicago: Rand McNally.
- Lufi, D., Oksaha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-184.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
- MacDonald, J. (2006). The international school industry: Examining international schools through an economic lens. *Journal of Research in International Education*. 5(2), 191-213.

MacDonald (2008). A cure for insomnia: Dispelling four myths of international school finance. *Journal of Research in International Education*. 7(1), 37-54

MacDonald, J. (2009). Balancing priorities and measuring success : A triple bottom line framework for international school leaders. *Journal of Research in International Education*. 8(1), 81-98.

Malone, B., & Caddell, T. (2000). A crisis in leadership: Where are tomorrow's principals? *The Clearinghouse*, pp. 162-164.

Marlow, L., Inman, D., Betancourt-Smith, M. (1997). Beginning Teachers: Are They Still Leaving the Profession?. *Clearing House*. 70(4), 211-214.

Marsh, D. D. & Tacheny, S. (1995). *The National Alliance Evaluation Report*. Los Angeles: University of Southern California.

Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Denver: ASCD and MCREL CO.

Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy'. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-34.

Mathews (1996). *Is there a public for public schools?* Dayton, OH: Kettering Foundation Press.

Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2003). *On being and becoming a principal*. Boston: Allyn & Bacon.

Mayer, G. R. (1993). A Dropout Prevention Program for At-Risk High School Students: Emphasizing Consulting to Promote Positive Classroom Climates. *Education and Treatment of Children*, 16(2), 135-146.

McAdams, R. P. (1998). Who'll run the schools? The coming administrator shortage. *The American School Board Journal*, 85(8), 37-39.

Meier, D. (1995). *The power of their ideas*. Boston: Beacon Press.

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*, 44, 97-110.

Menon, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36 (3), 75-85.

Mercer, D. (1993). Job Satisfaction and the Headteacher: a nominal group approach, *School Organisation. Formerly School Organisation*, 13(2), 153-164.

Mercer, D. (1996). The secondary headteacher and time-in-post: a study of job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 35(3), 268-281.

Mercer, D. (1997). Job Satisfaction and the Secondary Headteacher: The creation of a model of job satisfaction, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 17(1), 57-68.

Mestry, R., Naidoo, G. (2009). Budget Monitoring and Control in South African Township Schools :Democratic Governance at Risk. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1) , 107–125:

Michaelidou, A. & Pashiardis, P. (2009). Professional Development of School Leaders in Cyprus: Is it working?. *Professional Development in Education*, 35(3) ,399—416.

Miles, K. H. & Darling-Hammond, L. (1997). *Rethinking schools resources in high performing schools*. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Educational Research, Consortium for Policy Research in Education.

Mok, K. (2003). Decentralization and marketization of education in Singapore: A case study of the school excellence model. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 348-366.

Morgan, G. & Morgan, K. (1992). *Beyond the glitter speak*. Toronto: Ontario Teachers' Federation.

Morrison, K.R.B. (1993). *Planning and accomplishing school- centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Morrison, K.R.B. (1996). Why present school inspections are unethical. *Forum*, 38(3), 79-80.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1989). ??????. *International Journal of Educational Research*. 13(7), 753-768.

Muijs, D, Ainscow, M., Chapman, C., West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. UK: Springer.

Muta, H. (2000). Deregulation and decentralization of education in Japan. *Journal of Educational Administration*, 38 (5), 455-467.

Newcombe, G. & McCormick, J. (2001). Trust and Teacher Participation in School-Based Financial Decision Making. *Educational Management & Administration*, 29(2), 181–195.

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*. Madison: Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Education Review*, 61(1), 41-69.

Nicolaidou, M. & Georgiou, G. (2009). Good teachers become effective headteachers? Preparing for headship in Cyprus'. *Management in Education Journal*, 23 (4), 168–174.

Nonis, S.A, Teng, J.K. & Ford, C.W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 409-428.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Οικοσελίδα Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Ανακτήθηκε Γενάρη 2012 από <http://www.moec.gov.cy/dde/index.html>

Οικοσελίδα Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Ανακτήθηκε Γενάρη 2012 από <http://www.highereducation.ac.cy/gr/index.html>

Οικοσελίδα Μέσης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Ανακτήθηκε Γενάρη 2012 από <http://www.moec.gov.cy/dme/index.html>

Οι Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί (1997). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Κ.Δ.Π. 223/97*, σσ. 233-257.

Ο περί Ιδιωτικών Σχολείων και Φροντιστηρίων Νόμος (1971, έως 2008). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Κ.Δ.Π. 5/1971*

Odden, A. & Busch, C. (1998). *Financing schools for high performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Odden, A., & Wohlstetter, P. (1995). Making school-based management work. *Educational Leadership*, 55(2), 32-36.

O'Donnell, R. J. & White, G.P. (2005). Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and Student Achievement. *NASSP Bulletin*. 89(645), 56-71.

OECD. (2004). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

OECD. (2011). *PISA in Focus: School Autonomy and Accountability*. Paris: OECD

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.

Osgood, C.E., Suci, G.S. & Tannenbaum, P.H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois.

Osguthorpe, R. T. & Patterson, R. S. (1998). *Balancing the tensions of change: Eight keys to collaborative educational renewal*. California: Corwin Press.

Ostell, A. (1998). Stress, Anger and Headteachers. In J. Dunham and V.Varma (Eds). *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. London: Whurr.

O'Sullivan, B.. (1999). Global Change and Educational Reform in Ontario and Canada. *Canadian Journal of Education*, 24 (3), 311-325.

Otto, R. (1982). *Occupational stress among teachers in post-primary education: a study of teachers in technical schools and some comparative data on high school teachers*, Australia: Department of Sociology, La Trobe University.

Ouchi, W. G. (2003). *Making schools work: A revolutionary plan to get your children the education they need*. New York: Simon & Schuster.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Πασιαρδής, Π. (2012α). *Επιτυχημένη Σχολική Ηγεσία: Θεωρίες και Πρακτικές*. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα* (σσ 15-30). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2012β). *Το διεθνές πρόγραμμα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας/διεύθυνσης και η μεθοδολογική προσέγγιση*. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα* (σσ 31-59). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκρος (Επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ 27-38). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Πασιαρδής, Π. & Καφά, Α. (2012). *Οι επιτυχημένοι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο: Η περίπτωση του «ΣΩΚΡΑΤΗ»*.

Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα* (σσ 83-96). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Πασιαρδής, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2012). Οι επιτυχημένοι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο: Η περίπτωση του «ΟΜΗΡΟΥ». Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα* (σσ 60-82). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Επιμόρφωσης. Οικοσελίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανακτήθηκε Γενάρη 2013 από <http://www.pi.ac.cy>

Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*. 43, 147–167.

Parmenter, D. (2011). *The Leading-Edge Manager's Guide to Success: Strategies and Better Practices*. New Jersey: Wiley.

Parry, T. R. (1997). Achieving Balance in Decentralization: A Case Study of Education Decentralization in Chile, *World Development*, 25 (2), 211-25.

Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and Teachers. *International Journal of Educational Management*. 14(5), 224-237.

Pashiardi, G. (2008). Towards a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *International Journal of Educational Management*. 22(5), 399-416.

Pashiardis, P. (1993). Selection Methods for Educational Administrators in the U.S.A. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.

Pashiardis, P. (1994). Teachers Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.

Pashiardis, P. (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23 (1), 16-27.

Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 117-130.

Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The views of the principals versus the views of the teachers-A case study. *ISEA*. 29(3), 11-23.

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42 (6), 656-668

Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 1—12.

Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N, Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*. 19(7), 587-604.

Pashiardis, P., Kafa, A., Marmara, C. (2012). Successful Secondary Principals in Cyprus: what have Thucydides and Plato revealed to us?. *International Journal of Educational Administration*, 6(6), 1-18.

Pashiardis, P. & Kriemadis, A. (1999). Quality Assurance in Higher Education: The Case of Greece. *International Journal of Educational Reform*, 8(2), 130-137.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: the case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536–553.

Paulston, R. G. (1996). Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change. *Garland Reference Library of Social Science*, 1024(36).

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Administration Quarterly*. 29(1), 38-54.

Perez, A. L., Milstein, M. M., Wood, C. J., & Jacquez, D. (1999). *How to turn a school around: What principals can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Perie, M. & Baker, D.P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Perry, P. (1992, June 5). Standing on one's head, US: *Times Education Supplement*.

Peterson, R.A. & Reiss, R.L. (1987). The anxiety sensitivity index: Construct validity and factor analytic structure. *Journal of Anxiety Disorders*. (1), 265-277.

Phillips, S., Sen, D. & McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*, 57, 367-376.

Poksinska, B., Eklund, J.A.E. & Dahlgaard, J.J. (2006). ISO 9001:2000 in small organisations. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(3), 490-512.

Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 343-356.

Prestine, N. A., & Nelson, B. S. (2005). How can educational leaders support and promote teaching and learning? New conceptions of learning and leading in schools. In: W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leaderships* (pp. 46-60). New York, NY: Teacher's College Press.

Protheroe, N. (2001). *Attracting and retaining high quality people for the principalship: Problems and possibilities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Provo, J., Ruona, W., Lynham, S.A. & Miller, R.F. (1998). Scenario building: an integral methodology for learning, decisionmaking, and human resource development. *Human Resource Development International*, 1(3), 327-340.

Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.

Remillard, J. T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *Elementary School Journal*, 100(4), 331-350.

Reyes, A.H. & Rodriguez, G.M. (2004). School Finance: Raising Questions for Urban Schools. *Education and Urban Society*. 37(1), 3-21.

Reynolds, D. (1979). *Ethical Dilemmas and Social Science Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.

Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Elsevier Science.

Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19 (7), 10-18.

Richardson, L.M. (1998, October). Stress in the superintendency: implications for achieving excellence. Paper presented at the Annual Convention of the University Council for Educational Administration in St Louis, Missouri.

Richer, S., Blanchard, C., & Vallerand, R. (1992). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.

Ricketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: A meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 472-481.

Riley, J. P., (1986). The Effects of Teachers' Wait-Time and Knowledge Comprehension Questioning on Science Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 335-342.

Robertson, S. (1993). The Politics of Devolution, Self-Management and Post-Fordism in Schools. In: J. Smyth (ed.) *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: Falmer.

Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers – 2nd edition*. Oxford, Malden: Blackwell Publishers.

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' Workplace: the social organization of schools*. London and New York: Teachers College Press.

Ross, R. R. & Altmaier, E.M. (1994). *Intervention in Occupational Stress: A Handbook of Counselling for Stress at Work*. London: SAGE.

Ross, C., & Reskin, B. (1992). Education, control at work, and job satisfaction. *Social Science Research*, 21, 134-148.

Rule, W.R. & Traver, M.D. (1983). Test-Retest Reliabilities of State-Trait Anxiety Inventory in a Stressful Social Analogue Situation. *Journal of Personality Assessment*, 47(3), 276-277.

Rury, J. & Mirel, J. (1997). The political economy of urban education. *Review of Education* (22), 49-112.

Russell, T., & Munby, H. (1992). *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Falmer.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1994). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: International School Effectiveness & Improvement Centre, University of London.

Sapsford, R. & Abbott, P. (1996). Ethics, Politics and Research, In: R.Sapsford & V. Jupp. *Data Collection and Analysis*. London: Sage.

Sapsford, R. & Jupp, V. (1996). *Data Collection and Analysis*. London: Sage.

Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?* San Francisco: Jossey-Bass.

Sayers, N. (2011). Maximising the effectiveness of a scenario planning process. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 15(1), 14-18.

Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there?. *Personnel Psychology*, 36, 577-600.

Schaeffer, B. (2000). School-based budgeting set to expand next spring . *Catalyst*, 12(4). Available from www.catalyst-chicago.org/12-00/1200budgeting.htm

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement* (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.

Schoemaker, P. J. H. (1995). Scenario planning: a tool for strategic thinking. *Sloan Management Review*, 37(2), 25-40.

Schoppert, G. (2001). ECIS board survey results. In: W. Powell, N. Bowley & G. Schoppert (Eds.). *School Board Governance Training: A Sourcebook of Case Studies* (pp. 163–170). London: John Catt.

Schwartz, P. (1991) *The Art of the Long Vim*, New York: Doubleday.

Scott, D. (1997). The missing hermeneutical dimension in mathematical modelling on school effectiveness. In: White, J. & Barber, M. (Eds.). *Perspectives on school effectiveness and school improvement* (pp. 161-174). London: Institute of Education Bedford Way Papers.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor.

Seyle, H.(1974). *Stress without Distress*. New York: J.B. Lippincott.

Shkedi, A. (1998). Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers? *Curriculum Inquiry*, 38(2), 209–229.

Siegrist, J. & Peter R. (1996). *Measuring Effort-Reward Imbalance at Work: Guidelines*. Institute for Medicine Sociology. Dusseldorf.

Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago: Rand McNally.

Smith, J. L.; Johnson, H. A.; & Rhodes, J. W. (1993). *Negotiation: Student-Teacher Collaborative Decision Making in an Integrative Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.

Snapp, J. C., & Glover, J. A. (1990). Advance Organizers and Study Questions. *Journal of Educational Research*, 83(5), 266-271.

Southworth, G. (1995). *Talking Heads: Voices of Experience*. Cambridge: University of Cambridge, Institute of Education.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143–175.

Spradling, R.L. (1989). We can make principalship less traumatic. *NASSP Bulletin*, 73, 68-75.

Stavrides, M. (2000). *Cyprus national report: Education for all - 2000 assessment*. World Education Forum. Available from http://www2.unesco.org/wef/countryreports/Cyprus/rapport_1.html

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stiefel, L., Berne, R., Iatarola, P. & Fruchter, N. (2000). High School Size: Effects on Budgets and Performance in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(1), 27-39.

Stoll, L. (1991). School Effectiveness in Action: Supporting Growth in Schools and Classrooms. In: Ainscow, M. (Ed.). (1991). *Effective Schools for All* (pp. 68-91). London: David Fulton Publishers.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Stone, C.B. & Clark, M.A. (2001). School Counselors and Principals: Partners in Support of Academic Achievement. *NASSP Bulletin*, 85(624), 46-53.

Stylianides, M. & Pashiardis, P. (2007). The future of our schools: An example of the Delphi technique in action and the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*. 21(5), 384-406.

Τσιάκκικος, Α. (2006). Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Τσιάκκικος, Α. (2012). *Το Επαγγελματικό Άγχος των Διευθυντικών Στελεχών: Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Tanner, C. K., Schnittjer, C. I. & Atkins, T.T. (1991). Effects of the Use of Management Strategies on Stress Levels of High School Principals in the United States. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 203-224.

Taylor, J.A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 285-290.

Teddle, C., Striengfield, S. & Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relationships among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables: An Overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.

Theofilides, C. (2004). Teachers' evaluation. *Cyprus Educational Administration Society*, 15, 3-7.

Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O. & Pashiardis, P. (2007). School Principal Preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.

Thompson, D., McNamara R.S. & Hoyle, J.R. (1997). Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.

Thompson, D. C., & Woods, R. C. (2001). *Money and schools* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

Tooley, J. (2000). *The global education industry: Lessons from private education in developing countries*. London: Institute of Economic Affairs.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Troman, G. & Woods (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge Falmer.

Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management*. 16(1), 6-17.

Tye, B.B. & O'Brien, L. (2002). Why Are Experienced Teachers Leaving the Profession?. *Phi Delta Kappan*. 84(1), 24-32.

Young, M., & McLeod, S. (2001). Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 462-502.

Uline, C., Miller, D. & Moran, M.T. (1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*. 34(4), 462-483.

UNESCO (1997). *Appraisal Study on the Cyprus Education System*. Paris: IIEP, GC/97.2

Vadella, R., & Willower, D. (1990). High school principals discuss their work. *NASSP Bulletin*, 74(525), 108-118.

Van Kemenade, E., Hardjono T.W. & De Vries H J. (2011). The willingness of professionals to contribute to their organisation's certification. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 28(1), 27-42.

Valentine, J,W, & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*. 95(1), 5-30.

Walker, M. (2010). Choice, Cost and Community: The Hidden Complexities of the Rural Primary School Market. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 712–727.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

Waters, E., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Weiss, D.J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota.

West-Burnham, J. & O'Sullivan, F. (1998). *Leadership and Professional Development in Schools: How to promote Techniques for effective professional learning*. London: Pearson Education, Prentice Hall.

Whitaker, K.S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 14(1), 87-95.

Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. & De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), 387-405.

Willett, L.(1992). *The Efficacy of Using the Visual Arts to Teach Math and Reading Concepts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.

Winter, P. A. & Morgenthal, J. R. (2002). Principal Recruitment in a Reform Environment: Effects of School Achievement and School Level on Applicant Attraction to the Job. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 319-340.

Woessmann, L. (2001). Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy. *Education Matters*, 1(2) 67–74.

Wohlstetter, P. & Buffett, T. (1992). Decentralizing dollars under school-based management: Have policies changed?. *Educational Policy*, 6(1), 35-54.

Wohlstetter, P. & Odden, A. (1992). Rethinking School-Based Management Policy and Research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549.

Wohlstetter, P., Wenning, R., & Briggs, K. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9, 331-358.

World Bank (2014α). Teacher Policies in the Republic of Cyprus. *Poverty Reduction and Economic Management Unit, Southern Europe Program, Europe & Central Asian Region* (4 Απριλίου, 2014).

World Bank (2014β). Analysis of the Function and Structure of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus. *Poverty Reduction and Economic Management Unit, Southern Europe Program, Europe & Central Asian Region* (28 Μαρτίου, 2014).

Wright, S.P., Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατάλογος αποφάσεων

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας

1. Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
2. Επίλυση σχολικών προβλημάτων
3. Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα
4. Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας

5. Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας)
6. Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας
7. Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσα και τελική)

Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

8. Προσλήψεις εκπαιδευτικών.
9. Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας
10. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιοι από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ)
11. Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου
12. Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Σχηματισμός μοντέλου σχολικής αυτονομίας

Αποφάσεις που λαμβάνονται
μόνο σε επίπεδο σχολείου
π.χ. 2

Αποφάσεις που λαμβάνονται
μερικώς από το σχολείο (με
καθοδήγηση/έλεγχο
κεντρικής αρχής)
π.χ. 1,3,4,5,6,8,10,12

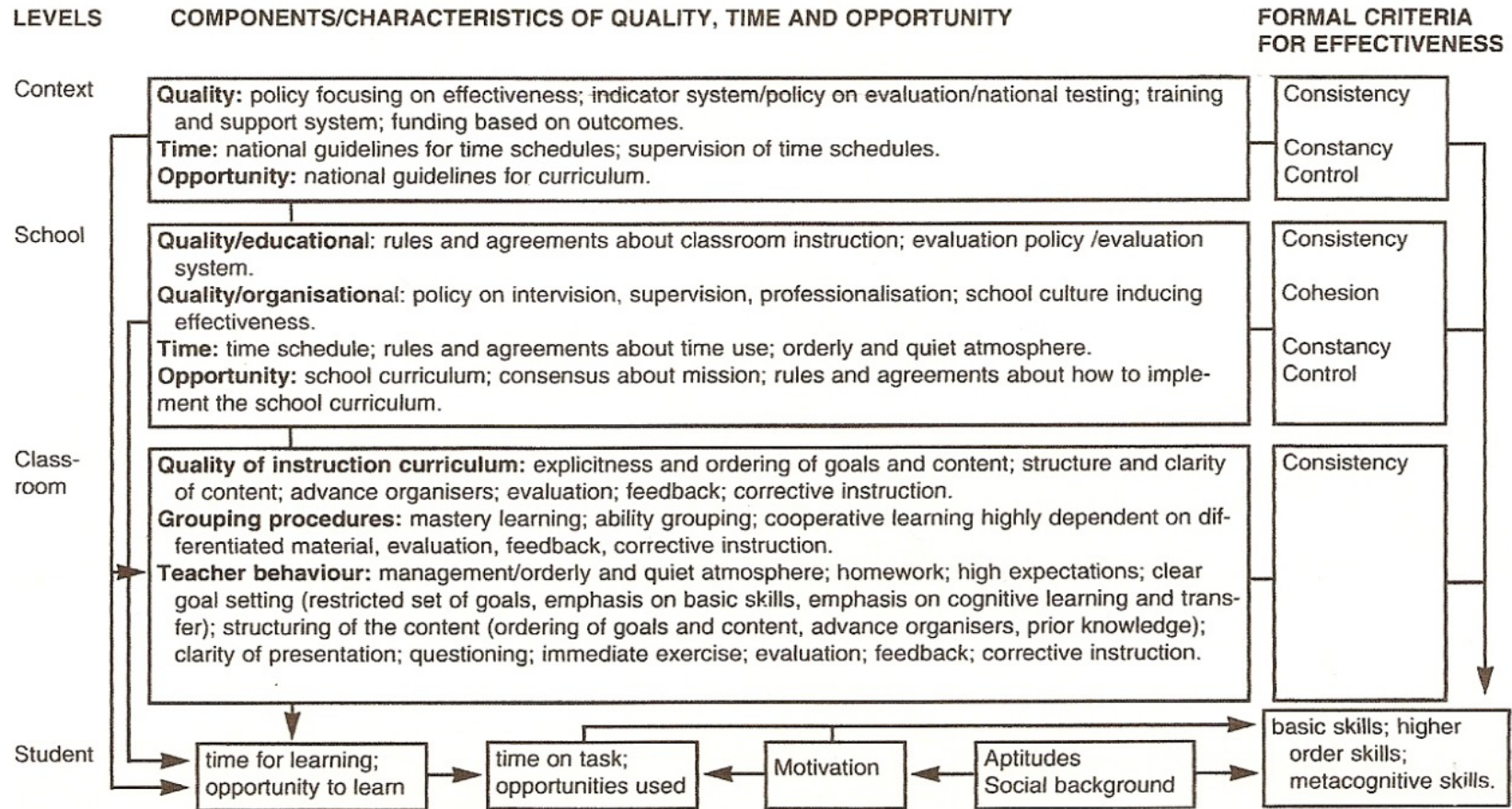
Αποφάσεις που λαμβάνονται
αποκλειστικά από μία
κεντρική αρχή
(Υπουργείο/ΕΕΥ)
π.χ. 9

Βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας

- Ενίσχυση επαγγελματικής ικανοποίησης
- Μείωση εργασιακού άγχους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Creemers's Comprehensive Model of Educational Effectiveness



Source: Creemers (1994), p. 119

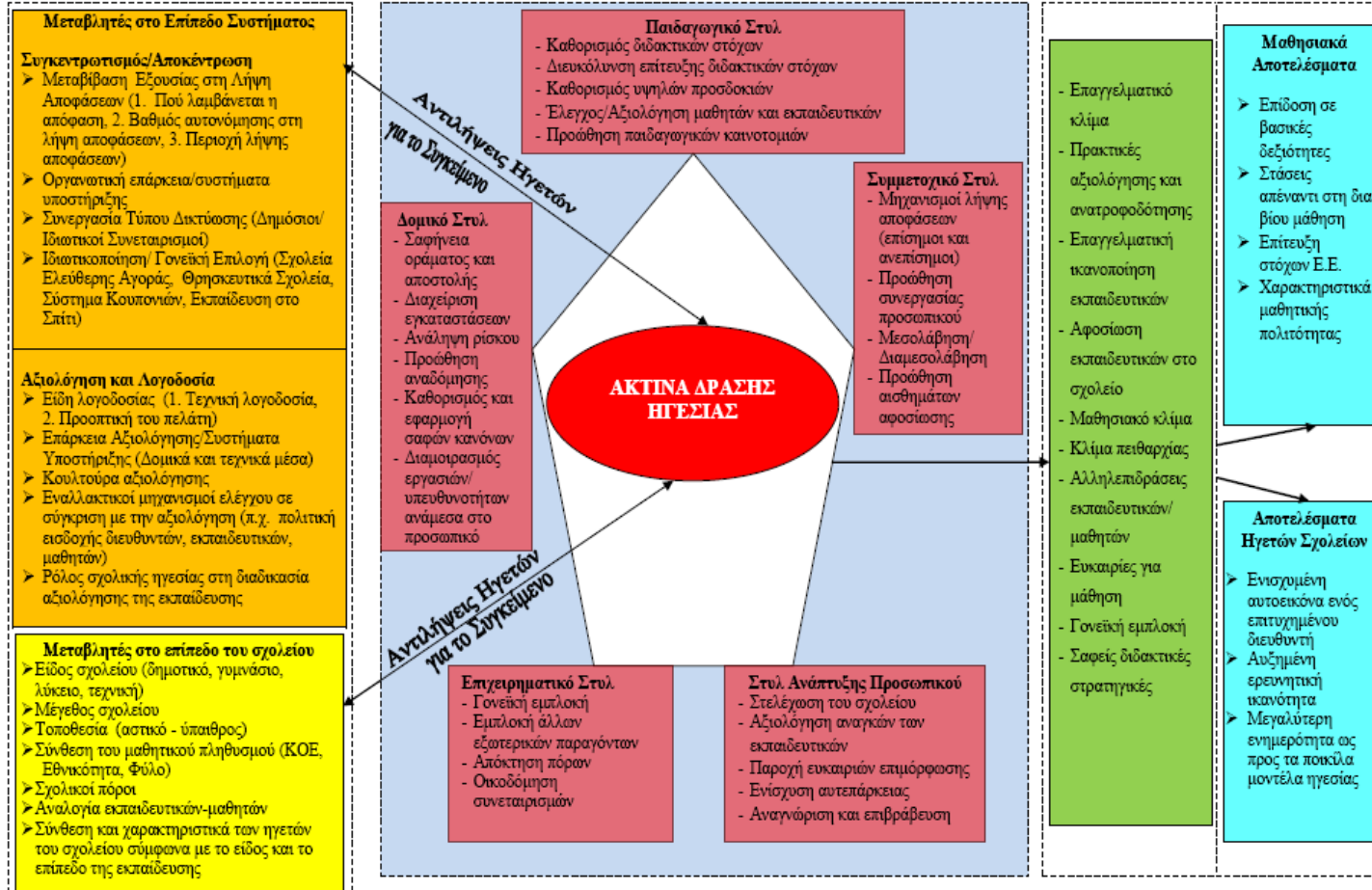
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟΥ-
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

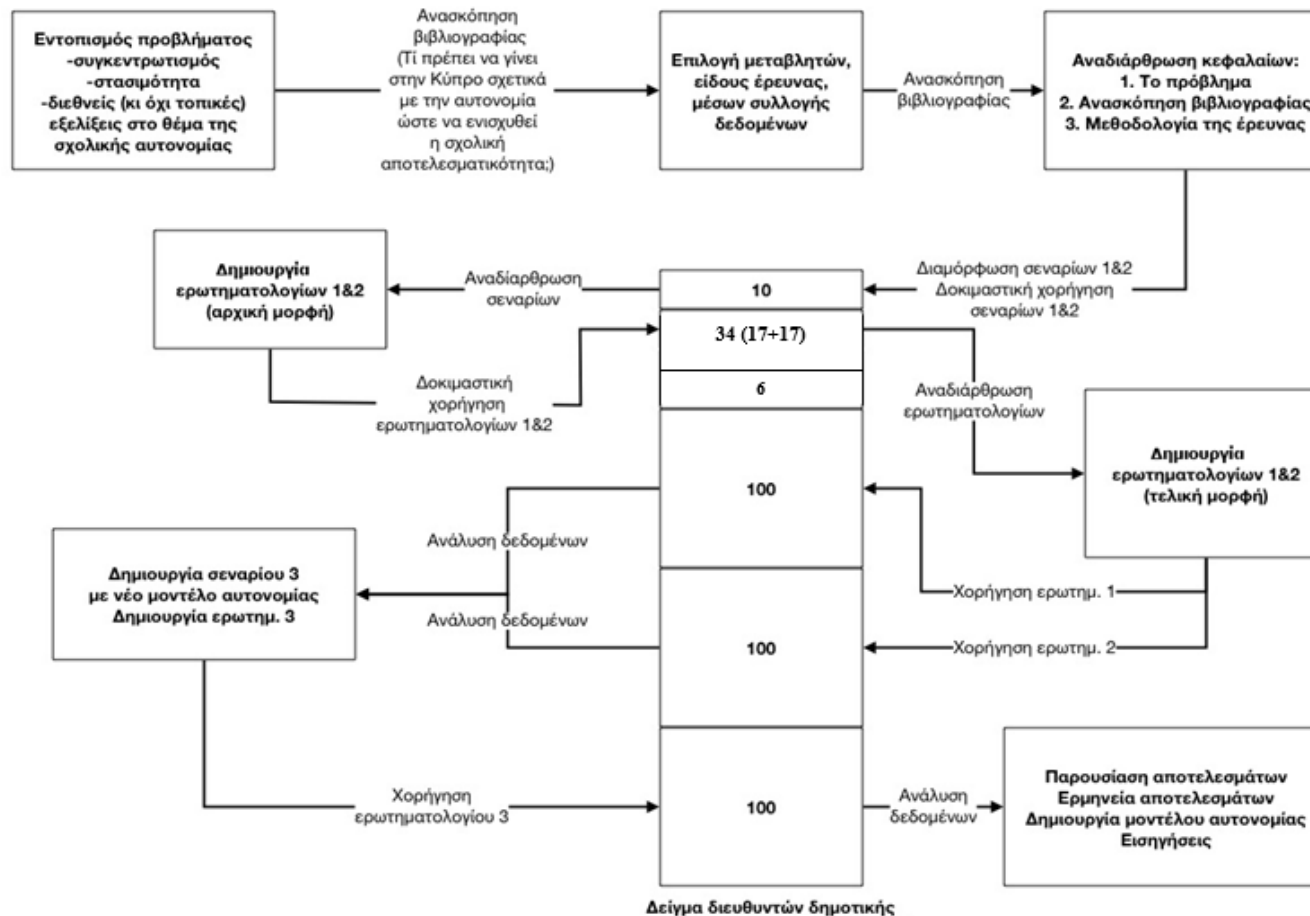
ΟΔΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ
PASHIARDIS-BRAUCKMANN (2008)

ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ
ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ
ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ
ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V
ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.15.09.9.2/2
Αρ. Τηλ. : 22800665
Αρ. Φαξ : 22809513
E-mail : dde@moe.gov.cy

13 Σεπτεμβρίου, 2013

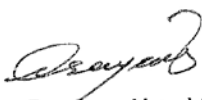
Κυρία
Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Δωριέων 11
2023 Στρόβολος

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημοτικών σχολείων

Αναφέρομαι στη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας προς το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, που υποβλήθηκε 22 Αυγούστου 2013, και σας πληροφορώ ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημοτικών σχολείων που εσείς θα επιλέξετε, με θέμα «*Το αποτελεσματικό μοντέλο σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο: Εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στη δημοτική εκπαίδευση*», την παρούσα σχολική χρονιά 2013-2014. Η απάντηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης σας αποστέλλεται συνημμένα για δική σας ενημέρωση. Θα πρέπει, επίσης, να παρουσιάσετε το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, σε περίπτωση που αυτό σας ζητηθεί.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων που θα επισκεφθείτε, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους και η διεξαγωγή της έρευνας θα πρέπει να γίνει στο μη διδακτικό σας χρόνο. Η έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών και όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν πρέπει να εμπίπτουν μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι διευθυντές πρέπει να λάβουν μέρος στην έρευνα στο μη διδακτικό τους χρόνο. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματα κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλεγούν να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας.

3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.


(Ελπίδοφορος Νεοκλέους)
Διευθυντής
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κοιν.: Π.Λ.Ε.
Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

ΑΤ/ΑΤ ΕΡΕΥΝΕΣ



Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1434 Λευκωσία
Τηλ.: 22800600 Φαξ: 22428277 Ιστοσελίδα: <http://www.moe.gov.cy>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

A) ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

18 Σεπτεμβρίου, 2013

Διευθυντές/ Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Διεξαγωγή Έρευνας για τη Σχολική Αυτονομία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η Υποψήφια Διδάκτωρ Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή σκοπό έχει τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο, προσεγγίζοντας το θέμα μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται σημαντική όσον αφορά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, μίας διαδικασίας στην οποία οι διευθυντές έχουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο.

Έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στη **δοκιμαστική χορήγηση των σεναρίων που θα χρησιμοποιηθούν στα ερωτηματολόγια της έρευνας**. Τα σενάρια της έρευνας αποτελούν συγκεκριμένες ιστορίες μέσα από τις οποίες περιγράφεται μία εκπαιδευτική κατάσταση διαφορετική από αυτή στην οποία εσείς εργάζεστε. Το σενάριο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και η συμβολή σας κατά τη δοκιμαστική χορήγησή του είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη του σκοπού της. Σας παρακαλούμε λοιπόν όπως αφιερώσετε 10-15 λεπτά από το χρόνο σας για να διαβάσετε το σενάριο και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που το συνοδεύουν.

Αφού απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, **τοποθετήστε το έγγραφο στον επισυναπτόμενο φάκελο (κλείνοντας απλώς το φάκελο χωρίς να χρησιμοποιήσετε το αυτοκόλλητο, ώστε να συμφωνούν τα ταχυδρομικά τέλη) και ταχυδρομήστε τον στη διεύθυνση που αναγράφεται πάνω σε αυτόν**. Παρακαλούμε όπως η όλη διαδικασία δεν ξεπεράσει το διάστημα της **μίας εβδομάδας**.

Τηρείται εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για τις απαντήσεις όλων των ερωτώμενων. Για οποιεσδήποτε διευκρινίσεις, σχόλια ή ερωτήσεις, παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε μαζί μας στην ηλεκτρονική διεύθυνση gal_nic@hotmail.com ή στο τηλέφωνο: 99875991. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα αυτή.

Με εκτίμηση,

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

B) ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΚΑΜΙΑΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το πιο κάτω σενάριο, απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Ο κύριος Αντρέου εργάζεται ως διευθυντής στο δημοτικό σχολείο «Ελευθερία» τα τελευταία 4 χρόνια. Έχει 21 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός και 9 ως διευθυντής. Ο κύριος Αντρέου αγαπά πολύ τη χώρα του και το επάγγελμά του. Η χώρα του ονομάζεται Κυπαρισσία και είναι ένα μικρό κράτος με ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και συνθήκες ζωής. Το σχολείο «Ελευθερία» βρίσκεται σε μια μικρή πόλη της Κυπαρισσίας κι έχει 250 μαθητές. Ο μισθός που λαμβάνει θεωρείται πολύ ικανοποιητικός σε σχέση με πολλά άλλα επαγγέλματα στη χώρα του. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπαρισσίας είναι συγκεντρωτικό, η ελευθερία που έχουν οι διευθυντές στη λήψη αποφάσεων είναι σχεδόν ανύπαρκτη και ο έλεγχος από τις κεντρικές αρχές είναι αυστηρός. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας έχει διορίσει πολλούς συμβούλους, ειδικούς σε διάφορα θέματα διοίκησης, οι οποίοι βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση των διευθυντών για στήριξη και καθοδήγηση. Ακόμη, διοργανώνονται πολύ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για τους διευθυντές, σε θέματα που αποφασίζονται από τους αρμόδιους του Υπουργείου. Η επιμόρφωση γίνεται επίσης και σε ατομικό επίπεδο, μέσω των συμβούλων. Ο κύριος Αντρέου έχει άριστη συνεργασία με όλες τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας του και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν, καθώς επίσης και με το προσωπικό του σχολείου του. Το γραμματειακό προσωπικό στο σχολείο «Ελευθερία» είναι επαρκές για όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που προκύπτουν.

Ο κύριος Αντρέου καθώς και οι υπόλοιποι διευθυντές στην Κυπαρισσία, καλούνται να ακολουθήσουν τις συστάσεις που δίνονται από το Υπουργείο σε σχέση με τις στρατηγικές και τον τρόπο διοίκησης που θα εφαρμόσουν στα δημοτικά σχολεία. Υπάρχουν επίσης κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο τις οποίες καλείται να ακολουθήσει, για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην Κυπαρισσία, υπάρχει μέγιστος χρόνος παραμονής σε ένα σχολείο για τους διευθυντές και μετά το πέρασμα του χρόνου αυτού, ο διευθυντής μετατίθεται σε άλλο σχολείο. Το ύψος του χρηματικού ποσού που δίνεται κάθε χρόνο σε ένα σχολείο, αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας. Ο κύριος Αντρέου, όπως και οι υπόλοιποι διευθυντές, δεν έχουν τη δυνατότητα για εξασφάλιση επιπρόσθετων οικονομικών πόρων –π.χ. μέσω επιχορηγήσεων από την κοινότητα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο-. Τα σχολεία χρηματοδοτούνται από το κράτος και οι διευθυντές καλούνται να ακολουθήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τα χρήματα αυτά.

Οι ώρες διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, αλλά και για τους βοηθούς διευθυντές και το διευθυντή, καθορίζονται από το Υπουργείο και δεν υπάρχει ελευθερία στο σχηματισμό του ωρολόγιου προγράμματος –δεν επιτρέπεται για παράδειγμα η αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα καθήκοντά τους ή τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους-. Το υλικό και τα εγχειρίδια διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο, δεν αποφασίζονται σε επίπεδο σχολείου αλλά δίνονται από το Υπουργείο. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, μέσα από το οποίο δίνονται αναλυτικά οι οδηγίες που καλούνται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας, τα εγχειρίδια και τη διδακτέα ύλη. Ακόμη, ο

τρόπος αξιολόγησης των μαθητών –συντρέχουσα και τελική-, αποφασίζονται από το Υπουργείο.

Το Υπουργείο είναι επίσης υπεύθυνο για τις προσλήψεις και τη μισθοδοσία όλων των εκπαιδευτικών αλλά και του γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία. Ο κύριος Αντρέου δεν έχει καμία εμπλοκή στις διαδικασίες που σχετίζονται με τις προσλήψεις και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και με την αξιολόγησή τους. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το Υπουργείο και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση τα καθήκοντα αυτά γίνεται από άτομα που επίσης διορίζει το Υπουργείο. Τα άτομα αυτά μπορούν –αν κριθεί χρήσιμο- να ζητήσουν από το διευθυντή του σχολείου εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά η γνώμη και η άποψη του διευθυντή δεν παίζει κανένα ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με βάση την αξιολόγηση του Υπουργείου αποφασίζονται οι προαγωγές που θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς και οι οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για βελτίωση της εργασίας του. Ο κύριος Αντρέου δεν εποπτεύει -ή συμβουλεύει- τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του στα σημεία που ο ίδιος κρίνει ότι χρειάζεται, αλλά σε αυτά που του υποδεικνύουν τα αρμόδια (για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) άτομα του Υπουργείου. Τα θέματα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και ο χρόνος, τόπος και τρόπος που γίνεται η επιμόρφωση αυτή, αποφασίζονται επίσης από το Υπουργείο.

Παρακαλώ απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τα καθήκοντα του κύριου Αντρέου στο σχολείο «Ελευθερία» διατυπώνονται ξεκάθαρα στο πιο πάνω σενάριο;

.....
.....

- Το σενάριο σε βοήθησε να αντιληφθείς τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της «Κυπαρισσίας»;

.....
.....

- Συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπαρισσίας σε σχέση με αυτό της Κύπρου εντοπίζεις κάποια ουσιαστική διαφορά;

.....
.....

- Υπάρχουν κάποια σημεία που είναι δυσνόητα στο πιο πάνω σενάριο; Εάν ναι, παρακαλώ διευκρίνισε ποια είναι αυτά.

.....
.....

- Πιστεύεις ότι το πιο πάνω σενάριο μπορεί να αποτελεί πραγματικότητα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα κάποιας χώρας (όχι απαραίτητα για την Κύπρο); Είναι δηλαδή ρεαλιστικό;

.....
.....

- Μπορείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του κύριου Αντρέου και να σκεφτείς ότι εργάζεσαι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα;

.....

- Στο πιο πάνω σενάριο περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αποφάσεις που καλείται να λάβει ο κύριος Αντρέου στα πλαίσια της εργασίας του ως διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου στην Κυπαρισσία. **Μελέτησε τους ακόλουθους ορισμούς και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.**

Ο όρος **πλήρης** αυτονομία για ένα εκπαιδευτικό θέμα, χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου τα σχολεία και οι διευθυντές λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις κι όχι κάποια κεντρική αρχή (π.χ. το Υπουργείο Παιδείας). Μπορεί να δέχονται συμβουλευτικές (όχι δεσμευτικές) συστάσεις από το Υπουργείο της χώρας.

Ο όρος **καμία ή πολύ περιορισμένη** αυτονομία σε ένα εκπαιδευτικό θέμα, χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο της χώρας (ή κάποια άλλη κεντρική αρχή) και τα σχολεία δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών.

Στο σενάριο που περιγράφηκε πιο πάνω, ποιος βαθμός αυτονομίας (πλήρης ή καμία/πολύ περιορισμένη) ισχύει όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με:

τον τρόπο και τις στρατηγικές διοίκησης του σχολείου;

Βάλε √ στο αντίστοιχο κουτί:

**πλήρης
αυτονομία**

**καμία/πολύ περιορισμένη
αυτονομία**

Κάνε το ίδιο και για τις υπόλοιπες περιπτώσεις:
Στο σενάριο που διάβασες, ποιος βαθμός αυτονομίας (πλήρης ή καμία/πολύ περιορισμένη) αντιστοιχεί στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα:

	πλήρης αυτονομία (το σχολείο ή ο διευθυντής λαμβάνει την απόφαση -το Υπουργείο μπορεί να έχει μόνο συμβουλευτικό ρόλο)	καμία/πολύ περιορισμένη αυτονομία (το Υπουργείο ή άλλη κεντρική <u>αρχή</u> λαμβάνει την απόφαση -το σχολείο ή ο διευθυντής δεν έχει ουσιαστικό ρόλο)
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά- οικονομικά καθήκοντα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσλήψεις εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ) ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Αφού διαβάσεις προσεκτικά το πιο κάτω σενάριο, απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Ο κύριος Αντρέου εργάζεται ως διευθυντής στο δημοτικό σχολείο «Ελευθερία» τα τελευταία 4 χρόνια. Έχει 21 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός και 9 ως διευθυντής. Ο κύριος Αντρέου αγαπά πολύ τη χώρα του και το επάγγελμά του. Η χώρα του ονομάζεται Κυπαρισσία και είναι ένα μικρό κράτος με ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και συνθήκες ζωής. Το σχολείο «Ελευθερία» βρίσκεται σε μια μικρή πόλη της Κυπαρισσίας κι έχει 250 μαθητές. Ο μισθός που λαμβάνει θεωρείται πολύ ικανοποιητικός σε σχέση με πολλά άλλα επαγγέλματα στη χώρα του. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπαρισσίας, εδώ και αρκετά χρόνια, προωθεί τη σχολική αυτονομία δίνοντας πλήρη ελευθερία στους διευθυντές στα θέματα διοίκησης σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας έχει διορίσει πολλούς συμβούλους, ειδικούς σε διάφορα θέματα διοίκησης –όπως αυτό της οικονομικής διαχείρισης-, οι οποίοι βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση των διευθυντών για στήριξη και καθοδήγηση. Ακόμη, το Υπουργείο διοργανώνει πολύ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης των διευθυντών, σε θέματα που αποφασίζονται από το Σύνδεσμο Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων Κυπαρισσίας. Η επιμόρφωση γίνεται επίσης και σε ατομικό επίπεδο, μέσω των συμβούλων. Ο κύριος Αντρέου έχει άριστη συνεργασία με όλες τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας του και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν, καθώς επίσης και με το προσωπικό του σχολείου του. Το γραμματειακό προσωπικό στο σχολείο «Ελευθερία» είναι επαρκές για όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που προκύπτουν.

Στα πλαίσια της αυτονομίας που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας του, ο κύριος Αντρέου αποφασίζει τις στρατηγικές και τον τρόπο διοίκησης που θα υιοθετήσει, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου του, ζητώντας εάν θέλει την καθοδήγηση των συμβούλων που διορίζει το Υπουργείο. Στην Κυπαρισσία δεν δίνεται στους διευθυντές συγκεκριμένος ή μέγιστος χρόνος παραμονής τους σε ένα σχολείο. Συνήθως η απόφαση αυτή λαμβάνεται από τον ίδιο το διευθυντή, ο οποίος αιτείται για την παραμονή του, εξηγώντας τους λόγους της επιλογής αυτής (αν για παράδειγμα σχεδίασε μία εκπαιδευτική αλλαγή η οποία είναι υπό εξέλιξη τη συγκεκριμένη περίοδο) ή για μετάθεσή του. Ο κύριος Αντρέου αποφασίζει κάθε χρόνο, σε συνεργασία με την οικονομική επιτροπή του σχολείου του (που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και βοηθούς διευθυντές) αλλά και με το σύμβουλο που ειδικεύεται στα θέματα οικονομικής διαχείρισης, τον προϋπολογισμό του σχολείου του. Ο ετήσιος προϋπολογισμός δίνεται για έγκριση στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπαρισσίας, το οποίο εξηγεί το ποσό που μπορεί να διαθέσει σε κάθε σχολείο και προτείνει τρόπους εξασφάλισης του υπόλοιπου ποσού από το ίδιο το σχολείο. Τα δημοτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους οικονομικούς πόρους και επιχορηγήσεις από την κοινότητα με διάφορους τρόπους όπως την προσφορά υπηρεσιών, ενοικίαση αιθουσών κλπ. Κάθε διευθυντής μπορεί να συζητήσει με τον οικονομικό σύμβουλο σχετικά με την οικονομική διαχείριση του σχολείου του και τους τρόπους εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων προτού λάβει τις τελικές αποφάσεις.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα αποφασίζεται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου και εγκρίνεται από τον κύριο Αντρέου στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Υπάρχει ελευθερία για αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα καθήκοντά τους και τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους, με τις τελικές αποφάσεις να λαμβάνονται από το διευθυντή, χωρίς να χρειάζεται η έγκριση του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να επιλέξουν το υλικό και τα εγχειρίδια διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο, μετά από την έγκριση του διευθυντή. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τη βασική διδακτέα ύλη, η οποία δίνεται μόνο σε γενικές γραμμές, καθώς και τα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης στο βασικό περιεχόμενο συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων. Η μέθοδος διδασκαλίας, τα εγχειρίδια, η διδακτέα ύλη -πέραν της βασικής που καθορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης Κυπριασσίας- και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, αποφασίζονται σε επίπεδο σχολείου και εγκρίνονται από τον εκάστοτε διευθυντή.

Ο κύριος Αντρέου θέτει τα κριτήρια για υποβολή αιτήσεων για πρόσληψη σε οποιαδήποτε θέση (εκπαιδευτικού, βοηθού ή γραμματειακού προσωπικού) στο σχολείο που διοικεί, αποφασίζοντας και κοινοποιώντας το μισθό για τις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Είναι επίσης υπεύθυνος για την πρόσληψη οποιουδήποτε ατόμου στις θέσεις αυτές, μετά από τη διαδικασία (π.χ. συνεντεύξεις) που ο ίδιος αποφασίζει και ακολουθεί και η οποία βέβαια είναι βασισμένη σε σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα για τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Επιλέγει ακόμη σε ποιες περιπτώσεις γίνεται ανανέωση των συμβολαίων με το προσωπικό του σχολείου ή τερματισμός της συνεργασίας, όπως επίσης και σε ποιες περιπτώσεις δίνονται προαγωγές (συνοδευόμενες ή όχι από μισθολογική αύξηση ή/και διαφορετικά καθήκοντα), πάντοτε βέβαια με επαρκή και τεκμηριωμένη αιτιολόγηση. Στα θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού υπάρχουν εξειδικευμένοι σύμβουλοι οι οποίοι βρίσκονται πάντοτε στη διάθεσή του. Οι σύμβουλοι αυτοί προσφέρουν επίσης καθοδήγηση σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στην οποία ο διευθυντής του σχολείου έχει το βασικό λόγο. Ο κύριος Αντρέου καθορίζει τα καθήκοντα κάθε εργαζόμενου στο σχολείο «Ελευθερία» και είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο και αξιολόγηση των εργαζομένων του. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμπληρώνονται από τον ίδιο και παραδίνονται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπριασσίας, ενώ συμπεριλαμβάνονται επίσης και στον προσωπικό φάκελο των εκπαιδευτικών. Μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ο διευθυντής μπορεί να ζητήσει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα από τους υπεύθυνους επιμόρφωσης του Υπουργείου ή να παραπέμψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε αντίστοιχα επαρχιακά ή κρατικά σεμινάρια επιμόρφωσης στην Κυπριασσία.

Παρακαλώ απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τα καθήκοντα του κύριου Αντρέου στο σχολείο «Ελευθερία» διατυπώνονται ξεκάθαρα στο πιο πάνω σενάριο;

.....
.....

- Το σενάριο σε βοήθησε να αντιληφθείς τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κυπριασσίας;

.....
.....

- Ποια πιστεύεις ότι είναι η βασική διαφορά του εκπαιδευτικού συστήματος της Κυπριαρχίας σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου;

.....

- Υπάρχουν κάποια σημεία που είναι δυσνόητα στο πιο πάνω σενάριο; Εάν ναι, παρακαλώ διευκρίνισε ποια είναι αυτά.

.....

- Πιστεύεις ότι το πιο πάνω σενάριο μπορεί να αποτελεί πραγματικότητα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα κάποιας χώρας (όχι απαραίτητα για την Κύπρο); Είναι δηλαδή ρεαλιστικό;

.....

- Μπορείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του κύριου Αντρέου και να σκεφτείς ότι εργάζεσαι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα;

.....

- Στο πιο πάνω σενάριο περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αποφάσεις που καλείται να λάβει ο κύριος Αντρέου στα πλαίσια της εργασίας του ως διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου στην Κυπριαρχία. **Μελέτησε τους ακόλουθους ορισμούς και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.**

Ο όρος **πλήρης** αυτονομία για ένα εκπαιδευτικό θέμα, χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου τα σχολεία και οι διευθυντές λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις κι όχι κάποια κεντρική αρχή (π.χ. το Υπουργείο Παιδείας). Μπορεί να δέχονται συμβουλευτικές (όχι δεσμευτικές) συστάσεις από το Υπουργείο της χώρας.

Ο όρος **καμία ή πολύ περιορισμένη** αυτονομία σε ένα εκπαιδευτικό θέμα, χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο της χώρας (ή κάποια άλλη κεντρική αρχή) και τα σχολεία δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών.

Στο σενάριο που περιγράφηκε πιο πάνω, ποιος βαθμός αυτονομίας (πλήρης ή καμία/πολύ περιορισμένη) ισχύει όσον αφορά στις αποφάσεις που σχετίζονται με:

τον τρόπο και τις στρατηγικές διοίκησης του σχολείου;

Βάλε √ στο αντίστοιχο κουτί:

**πλήρης
αυτονομία**

**καμία/πολύ περιορισμένη
αυτονομία**

Κάνε το ίδιο και για τις υπόλοιπες περιπτώσεις:
Στο σενάριο που διάβασες, ποιος βαθμός αυτονομίας (πλήρης ή καμία/πολύ περιορισμένη) αντιστοιχεί στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα:

	πλήρης αυτονομία (το σχολείο ή ο διευθυντής λαμβάνει την απόφαση -το Υπουργείο μπορεί να έχει μόνο συμβουλευτικό ρόλο)	καμία/πολύ περιορισμένη αυτονομία (το Υπουργείο ή άλλη κεντρική <u>αρχή</u> λαμβάνει την απόφαση -το σχολείο ή ο διευθυντής δεν έχει ουσιαστικό ρόλο)
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά- οικονομικά καθήκοντα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσλήψεις εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΛΗΡΟΥΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

20 Νοεμβρίου, 2013

Διευθυντές/ Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή Έρευνας για τη Σχολική Αυτονομία στο Κυπριακό
Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Η Υποψήφια Διδάκτωρ Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή σκοπό έχει τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο, προσεγγίζοντας το θέμα μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται σημαντική όσον αφορά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, μίας διαδικασίας στην οποία οι διευθυντές έχουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο.

Έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και η συμβολή σας στη διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη του σκοπού της. Σας παρακαλούμε λοιπόν όπως αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για να **συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο**, ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι γύρω στα 20 λεπτά.

Αφού απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, **τοποθετήστε το ερωτηματολόγιο στον επισυναπτόμενο φάκελο (κλείνοντας απλώς το φάκελο χωρίς να χρησιμοποιήσετε το αυτοκόλλητο, ώστε να συμφωνούν τα ταχυδρομικά τέλη) και ταχυδρομήστε τον στη διεύθυνση που αναγράφεται πάνω σε αυτόν**. Παρακαλούμε όπως η όλη διαδικασία δεν ξεπεράσει το διάστημα της **μίας εβδομάδας**.

Τηρείται εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για τις απαντήσεις όλων των ερωτώμενων. Για οποιεσδήποτε διευκρινίσεις, σχόλια ή ερωτήσεις, παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε μαζί μας στην ηλεκτρονική διεύθυνση gal_nic@hotmail.com ή στο τηλέφωνο: 99875991. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα αυτή.

Με εκτίμηση,

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

A. Σημείωσε με \surd ό,τι ισχύει στην περίπτωση σου:

1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2) Ηλικία: κάτω των 30 31-40
41-50 51-60
61 και πάνω

2) Πτυχίο. Μπορεί να σημειωθεί \surd σε περισσότερα από ένα κουτιά:

πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας

πτυχίο πανεπιστημίου

μεταπτυχιακό

διδακτορικό

άλλο παρακαλώ εξήγησε:

3) Χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα (σύνολο ετών εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, βοηθός διευθυντής και διευθυντής):

4) Χρόνια εμπειρίας στη θέση διευθυντή:

B) Μελέτησε προσεκτικά το πιο κάτω σενάριο στο οποίο περιγράφεται η εργασία του κύριου Αντρέου ως διευθυντής δημοτικού σχολείου στη χώρα Κυπριασία και προσπάθησε να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του, για να απαντήσεις τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο κύριος Αντρέου εργάζεται ως διευθυντής στο δημοτικό σχολείο «Ελευθερία» τα τελευταία 4 χρόνια. Έχει 21 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός και 9 ως διευθυντής. Ο κύριος Αντρέου αγαπά πολύ τη χώρα του και το επάγγελμά του. Η χώρα του ονομάζεται Κυπριασία και είναι ένα μικρό κράτος με ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και συνθήκες ζωής. Το σχολείο «Ελευθερία» βρίσκεται σε μια μικρή πόλη της Κυπριασίας κι έχει 250 μαθητές. Ο μισθός που λαμβάνει θεωρείται πολύ ικανοποιητικός σε σχέση με πολλά άλλα επαγγέλματα στη χώρα του. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπριασίας, εδώ και αρκετά χρόνια, προωθεί τη σχολική αυτονομία δίνοντας πλήρη ελευθερία στους διευθυντές στα θέματα διοίκησης σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας έχει διορίσει πολλούς συμβούλους, ειδικούς σε διάφορα θέματα διοίκησης –όπως αυτό της οικονομικής διαχείρισης-, οι οποίοι βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση των διευθυντών για στήριξη και καθοδήγηση. Ακόμη, το Υπουργείο διοργανώνει πολύ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης των διευθυντών, σε θέματα που αποφασίζονται από το Σύνδεσμο Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων Κυπριασίας. Η επιμόρφωση γίνεται επίσης και σε ατομικό επίπεδο, μέσω των συμβούλων. Ο κύριος Αντρέου έχει άριστη συνεργασία με όλες τις

εκπαιδευτικές αρχές της χώρας του και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν, καθώς επίσης και με το προσωπικό του σχολείου του. Το γραμματειακό προσωπικό στο σχολείο «Ελευθερία» είναι επαρκές για όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που προκύπτουν.

Στα πλαίσια της αυτονομίας που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας του, ο κύριος Αντρέου αποφασίζει τις στρατηγικές και τον τρόπο διοίκησης που θα υιοθετήσει, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου του, ζητώντας εάν θέλει την καθοδήγηση των συμβούλων που διορίζει το Υπουργείο. Στην Κυπαρισσία δεν δίνεται στους διευθυντές συγκεκριμένος ή μέγιστος χρόνος παραμονής τους σε ένα σχολείο. Συνήθως η απόφαση αυτή λαμβάνεται από τον ίδιο το διευθυντή, ο οποίος αιτείται για την παραμονή του, εξηγώντας τους λόγους της επιλογής αυτής (αν για παράδειγμα σχεδίασε μία εκπαιδευτική αλλαγή η οποία είναι υπό εξέλιξη τη συγκεκριμένη περίοδο) ή για μετάθεσή του. Ο κύριος Αντρέου αποφασίζει κάθε χρόνο, σε συνεργασία με την οικονομική επιτροπή του σχολείου του (που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και βοηθούς διευθυντές) αλλά και με το σύμβουλο που ειδικεύεται στα θέματα οικονομικής διαχείρισης, τον προϋπολογισμό του σχολείου του. Ο ετήσιος προϋπολογισμός δίνεται για έγκριση στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπαρισσίας, το οποίο εξηγεί το ποσό που μπορεί να διαθέσει σε κάθε σχολείο και προτείνει τρόπους εξασφάλισης του υπόλοιπου ποσού από το ίδιο το σχολείο. Τα δημοτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους οικονομικούς πόρους και επιχορηγήσεις από την κοινότητα με διάφορους τρόπους όπως την προσφορά υπηρεσιών, ενοικίαση αιθουσών κλπ. Κάθε διευθυντής μπορεί να συζητήσει με τον οικονομικό σύμβουλο σχετικά με την οικονομική διαχείριση του σχολείου του και τους τρόπους εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων προτού λάβει τις τελικές αποφάσεις.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα αποφασίζεται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου και εγκρίνεται από τον κύριο Αντρέου στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Υπάρχει ελευθερία για αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα καθήκοντά τους και τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους, με τις τελικές αποφάσεις να λαμβάνονται από το διευθυντή, χωρίς να χρειάζεται η έγκριση του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να επιλέξουν το υλικό και τα εγχειρίδια διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο, μετά από την έγκριση του διευθυντή. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τη βασική διδακτέα ύλη, η οποία δίνεται μόνο σε γενικές γραμμές, καθώς και τα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης στο βασικό περιεχόμενο συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων. Η μέθοδος διδασκαλίας, τα εγχειρίδια, η διδακτέα ύλη -πέραν της βασικής που καθορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης Κυπαρισσίας- και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, αποφασίζονται σε επίπεδο σχολείου και εγκρίνονται από τον εκάστοτε διευθυντή.

Ο κύριος Αντρέου θέτει τα κριτήρια για υποβολή αιτήσεων για πρόσληψη σε οποιαδήποτε θέση (εκπαιδευτικού, βοηθού ή γραμματειακού προσωπικού) στο σχολείο που διοικεί, αποφασίζοντας και κοινοποιώντας το μισθό για τις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Είναι επίσης υπεύθυνος για την πρόσληψη οποιουδήποτε ατόμου στις θέσεις αυτές, μετά από τη διαδικασία (π.χ. συνεντεύξεις)

που ο ίδιος αποφασίζει και ακολουθεί και η οποία βέβαια είναι βασισμένη σε σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα για τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Επιλέγει ακόμη σε ποιες περιπτώσεις γίνεται ανανέωση των συμβολαίων με το προσωπικό του σχολείου ή τερματισμός της συνεργασίας, όπως επίσης και σε ποιες περιπτώσεις δίνονται προαγωγές (συνοδευόμενες ή όχι από μισθολογική αύξηση ή/και διαφορετικά καθήκοντα), πάντοτε βέβαια με επαρκή και τεκμηριωμένη αιτιολόγηση. Στα θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού υπάρχουν εξειδικευμένοι σύμβουλοι οι οποίοι βρίσκονται πάντοτε στη διάθεσή του. Οι σύμβουλοι αυτοί προσφέρουν επίσης καθοδήγηση σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στην οποία ο διευθυντής του σχολείου έχει το βασικό λόγο. Ο κύριος Αντρέου καθορίζει τα καθήκοντα κάθε εργαζόμενου στο σχολείο «Ελευθερία» και είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο και αξιολόγηση των εργαζομένων του. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμπληρώνονται από τον ίδιο και παραδίνονται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπριασίας, ενώ συμπεριλαμβάνονται επίσης και στον προσωπικό φάκελο των εκπαιδευτικών. Μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ο διευθυντής μπορεί να ζητήσει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα από τους υπεύθυνους επιμόρφωσης του Υπουργείου ή να παραπέμψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε αντίστοιχα επαρχιακά ή κρατικά σεμινάρια επιμόρφωσης στην Κυπριασία.

1) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην ικανοποίηση του κύριου Αντρέου από την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό συμφωνίας που πιστεύεις ότι έχει ο κύριος Αντρέου, για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, όπου:

1= δε συμφωνώ καθόλου, 2= συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ αρκετά, 4= συμφωνώ πολύ, 5= συμφωνώ απόλυτα

ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.

1	Η εργασία μου είναι ενδιαφέρουσα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις εργασίες τους.	1.....2.....3.....4.....5
4	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια εργασία.	1.....2.....3.....4.....5
5	Συχνά βαριέμαι στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
6	Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1.....2.....3.....4.....5
7	Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι ασφάλεια στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
9	Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της εργασίας μου.	1.....2.....3.....4.....5

10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1.....2.....3.....4.....5
11	Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ.	1.....2.....3.....4.....5
12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5

2) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στο άγχος που βιώνει ο κύριος Αντρέου το οποίο σχετίζεται με την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό στον οποίο πιστεύεις ότι βιώνει τα ακόλουθα αισθήματα ο κύριος Αντρέου –ως αποτέλεσμα της εργασίας του-, όπου:

1= ελάχιστο, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.

1	Αισθάνομαι ήρεμα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι ασφάλεια.	1.....2.....3.....4.....5
3	Νοιώθω ένταση.	1.....2.....3.....4.....5
4	Αισθάνομαι θλίψη.	1.....2.....3.....4.....5
5	Αισθάνομαι χαλαρός/ή.	1.....2.....3.....4.....5
6	Αισθάνομαι ξεκούραστος/η.	1.....2.....3.....4.....5
7	Αισθάνομαι άγχος.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι άνετα.	1.....2.....3.....4.....5
9	Έχω ανησυχία για κάτι.	1.....2.....3.....4.....5
10	Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	1.....2.....3.....4.....5
11	Αισθάνομαι νευρικός/ή.	1.....2.....3.....4.....5

Γ) Στην πρώτη στήλη του πίνακα που ακολουθεί, δίνονται τα θέματα των διαφόρων αποφάσεων που σχετίζονται με την εργασία του διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου. Στο σενάριο που διάβασες, όλες οι αποφάσεις που σημειώνονται στον πίνακα, είναι υπό την ευθύνη του κύριου Αντρέου. Πόση ικανοποίηση και πόσο άγχος πιστεύεις ότι αισθάνεται ο κύριος Αντρέου από το γεγονός ότι ο ίδιος αποφασίζει για κάθε ένα από τα ακόλουθα θέματα;

Κύκλωσε, για κάθε απόφαση ξεχωριστά, το βαθμό -από το 1 μέχρι το 10- στον οποίο ο κύριος Αντρέου αισθάνεται ικανοποίηση ή άγχος, όπου 1= καθόλου και 10=πάρα πολύ.

**ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ
ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.**

1=καθόλου 10=πάρα πολύ

Θέμα απόφασης	Βαθμός ικανοποίησης	Βαθμός άγχους
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Προσλήψεις εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΜΙΑΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

A. Σημείωσε με $\sqrt{\quad}$ ό,τι ισχύει στην περίπτωση σου:

5) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2) Ηλικία: κάτω των 30 31-40
41-50 51-60
61 και πάνω

6) Πτυχίο. Μπορεί να σημειωθεί $\sqrt{\quad}$ σε περισσότερα από ένα κουτιά:

πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας

πτυχίο πανεπιστημίου

μεταπτυχιακό

διδακτορικό

άλλο παρακαλώ εξήγησε:

7) Χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα (σύνολο ετών εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, βοηθός διευθυντής και διευθυντής):

8) Χρόνια εμπειρίας στη θέση διευθυντή:

B) Μελέτησε προσεκτικά το πιο κάτω σενάριο στο οποίο περιγράφεται η εργασία του κύριου Αντρέου ως διευθυντής δημοτικού σχολείου στη χώρα Κυπαρισσία και προσπάθησε να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του για να απαντήσεις τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο κύριος Αντρέου εργάζεται ως διευθυντής στο δημοτικό σχολείο «Ελευθερία» τα τελευταία 4 χρόνια. Έχει 21 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός και 9 ως διευθυντής. Ο κύριος Αντρέου αγαπά πολύ τη χώρα του και το επάγγελμά του. Η χώρα του ονομάζεται Κυπαρισσία και είναι ένα μικρό κράτος με ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και συνθήκες ζωής. Το σχολείο «Ελευθερία» βρίσκεται σε μια μικρή πόλη της Κυπαρισσίας κι έχει 250 μαθητές. Ο μισθός που λαμβάνει θεωρείται πολύ ικανοποιητικός σε σχέση με πολλά άλλα επαγγέλματα στη χώρα του. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπαρισσίας είναι συγκεντρωτικό, η ελευθερία που έχουν οι διευθυντές στη λήψη αποφάσεων είναι σχεδόν ανύπαρκτη και ο έλεγχος από τις κεντρικές αρχές είναι αυστηρός. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας έχει διορίσει πολλούς συμβούλους, ειδικούς σε διάφορα θέματα διοίκησης, οι οποίοι βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση των διευθυντών για στήριξη και καθοδήγηση. Ακόμη,

διοργανώνονται πολύ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης για τους διευθυντές, σε θέματα που αποφασίζονται από τους αρμόδιους του Υπουργείου. Η επιμόρφωση γίνεται επίσης και σε ατομικό επίπεδο, μέσω των συμβούλων. Ο κύριος Αντρέου έχει άριστη συνεργασία με όλες τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας του και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν, καθώς επίσης και με το προσωπικό του σχολείου του. Το γραμματειακό προσωπικό στο σχολείο «Ελευθερία» είναι επαρκές για όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που προκύπτουν.

Ο κύριος Αντρέου καθώς και οι υπόλοιποι διευθυντές στην Κυπαρισσία, καλούνται να ακολουθήσουν τις συστάσεις που δίνονται από το Υπουργείο σε σχέση με τις στρατηγικές και τον τρόπο διοίκησης που θα εφαρμόσουν στα δημοτικά σχολεία. Υπάρχουν επίσης κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο τις οποίες καλείται να ακολουθήσει, για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην Κυπαρισσία, υπάρχει μέγιστος χρόνος παραμονής σε ένα σχολείο για τους διευθυντές και μετά το πέρασμα του χρόνου αυτού, ο διευθυντής μετατίθεται σε άλλο σχολείο. Το ύψος του χρηματικού ποσού που δίνεται κάθε χρόνο σε ένα σχολείο, αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας. Ο κύριος Αντρέου, όπως και οι υπόλοιποι διευθυντές, δεν έχουν τη δυνατότητα για εξασφάλιση επιπρόσθετων οικονομικών πόρων –π.χ. μέσω επιχορηγήσεων από την κοινότητα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο-. Τα σχολεία χρηματοδοτούνται από το κράτος και οι διευθυντές καλούνται να ακολουθήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου για τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τα χρήματα αυτά.

Οι ώρες διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, αλλά και για τους βοηθούς διευθυντές και το διευθυντή, καθορίζονται από το Υπουργείο και δεν υπάρχει ελευθερία στο σχηματισμό του ωρολόγιου προγράμματος –δεν επιτρέπεται για παράδειγμα η αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα καθήκοντά τους ή τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους-. Το υλικό και τα εγχειρίδια διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο, δεν αποφασίζονται σε επίπεδο σχολείου αλλά δίνονται από το Υπουργείο. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, μέσα από το οποίο δίνονται αναλυτικά οι οδηγίες που καλούνται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας, τα εγχειρίδια και τη διδακτέα ύλη. Ακόμη, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών –συντρέχουσα και τελική-, αποφασίζονται από το Υπουργείο.

Το Υπουργείο είναι επίσης υπεύθυνο για τις προσλήψεις και τη μισθοδοσία όλων των εκπαιδευτικών αλλά και του γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία. Ο κύριος Αντρέου δεν έχει καμία εμπλοκή στις διαδικασίες που σχετίζονται με τις προσλήψεις και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και με την αξιολόγησή τους. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το Υπουργείο και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση τα καθήκοντα αυτά γίνεται από άτομα που επίσης διορίζει το Υπουργείο. Τα άτομα αυτά μπορούν –αν κριθεί χρήσιμο- να ζητήσουν από το διευθυντή του σχολείου εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά η γνώμη και η άποψη του διευθυντή δεν παίζει κανένα ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με βάση την αξιολόγηση του Υπουργείου αποφασίζονται οι προαγωγές που θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς και οι οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για βελτίωση της εργασίας του. Ο κύριος Αντρέου δεν εποπτεύει –ή συμβουλεύει- τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του στα σημεία που ο ίδιος κρίνει ότι χρειάζεται, αλλά σε αυτά που του υποδεικνύουν

τα αρμόδια (για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) άτομα του Υπουργείου. Τα θέματα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και ο χρόνος, τόπος και τρόπος που γίνεται η επιμόρφωση αυτή, αποφασίζονται επίσης από το Υπουργείο.

3) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην ικανοποίηση του κύριου Αντρέου από την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό συμφωνίας που πιστεύεις ότι έχει ο κύριος Αντρέου για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, όπου:

1= δε συμφωνώ καθόλου, 2= συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ αρκετά, 4= συμφωνώ πολύ, 5= συμφωνώ απόλυτα

ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.

		1= δε συμφωνώ καθόλου 5= συμφωνώ απόλυτα
1	Η εργασία μου είναι ενδιαφέρουσα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις εργασίες τους.	1.....2.....3.....4.....5
4	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια εργασία.	1.....2.....3.....4.....5
5	Συχνά βαριέμαι στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
6	Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1.....2.....3.....4.....5
7	Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι ασφάλεια στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
9	Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της εργασίας μου.	1.....2.....3.....4.....5
10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1.....2.....3.....4.....5
11	Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ.	1.....2.....3.....4.....5
12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5

4) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στο άγχος που βιώνει ο κύριος Αντρέου το οποίο σχετίζεται με την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό στον οποίο πιστεύεις ότι βιώνει τα ακόλουθα αισθήματα ο κύριος Αντρέου –ως αποτέλεσμα της εργασίας του-, όπου:

1= ελάχιστο, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

**ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ
ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.**

1= ελάχιστο, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

1	Αισθάνομαι ήρεμα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι ασφάλεια.	1.....2.....3.....4.....5
3	Νοιώθω ένταση.	1.....2.....3.....4.....5
4	Αισθάνομαι θλίψη.	1.....2.....3.....4.....5
5	Αισθάνομαι χαλαρός/ή.	1.....2.....3.....4.....5
6	Αισθάνομαι ξεκούραστος/η.	1.....2.....3.....4.....5
7	Αισθάνομαι άγχος.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι άνετα.	1.....2.....3.....4.....5
9	Έχω ανησυχία για κάτι.	1.....2.....3.....4.....5
10	Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	1.....2.....3.....4.....5
11	Αισθάνομαι νευρικός/ή.	1.....2.....3.....4.....5

Γ) Στην πρώτη στήλη του πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα θέματα των διαφόρων αποφάσεων που σχετίζονται με την εργασία του διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου. Στο σενάριο που διάβασες, όλες οι αποφάσεις που σημειώνονται στον πίνακα, είναι υπό την ευθύνη μίας κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής (π.χ. του Υπουργείου Παιδείας της Κυπριακής Δημοκρατίας). Πόση ικανοποίηση και πόσο άγχος πιστεύεις ότι αισθάνεται ο κύριος Αντρέου από το γεγονός ότι η κεντρική εκπαιδευτική αρχή -κι όχι ο ίδιος- αποφασίζει για κάθε ένα από τα ακόλουθα θέματα;

Κύκλωσε, για κάθε απόφαση ξεχωριστά, το βαθμό -από το 1 μέχρι το 10- στον οποίο ο κύριος Αντρέου αισθάνεται ικανοποίηση ή άγχος, όπου 1= καθόλου και 10=πάρα πολύ.

**ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ
ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.**

1=καθόλου

10=πάρα πολύ

Θέμα απόφασης	Βαθμός ικανοποίησης	Βαθμός άγχους
Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επίλυση σχολικών προβλημάτων	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Προσλήψεις εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές, τερματισμός συνεργασίας	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Επόπτευση, συμβουλευτική δράση,αξιολόγηση εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΕΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

10 Φεβρουαρίου, 2014

Διευθυντές/ Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή Έρευνας για τη Σχολική Αυτονομία στο Κυπριακό
Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Η Υποψήφια Διδάκτωρ Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή σκοπό έχει τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μοντέλου σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο, προσεγγίζοντας το θέμα μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται σημαντική όσον αφορά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, μίας διαδικασίας στην οποία οι διευθυντές έχουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο.

Έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και η συμβολή σας στη διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη του σκοπού της. Σας παρακαλούμε λοιπόν όπως αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για να **συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο**, ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι γύρω στα 10 λεπτά.

Αφού απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, **τοποθετήστε το ερωτηματολόγιο στον επισυναπτόμενο φάκελο** (κλείνοντας απλώς το φάκελο χωρίς να χρησιμοποιήσετε το αυτοκόλλητο, ώστε να συμφωνούν τα ταχυδρομικά τέλη) και **ταχυδρομήστε τον στη διεύθυνση που αναγράφεται πάνω σε αυτόν**. Παρακαλούμε όπως η όλη διαδικασία δεν ξεπεράσει το διάστημα της **μίας εβδομάδας**.

Τηρείται εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας για τις απαντήσεις όλων των ερωτώμενων. Για οποιεσδήποτε διευκρινίσεις, σχόλια ή ερωτήσεις, παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε μαζί μας στην ηλεκτρονική διεύθυνση gal_nic@hotmail.com ή στο τηλέφωνο: 99875991. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα αυτή.

Με εκτίμηση,

Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής

A. Σημείωσε με \surd ό,τι ισχύει στην περίπτωση σου:

9) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2) Ηλικία: κάτω των 30 31-40
41-50 51-60
61 και πάνω

10) Πτυχίο. Μπορεί να σημειωθεί \surd σε περισσότερα από ένα κουτιά:

πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας

πτυχίο πανεπιστημίου

μεταπτυχιακό

διδακτορικό

άλλο παρακαλώ εξήγησε:

11) Χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα (σύνολο ετών εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, βοηθός διευθυντής και διευθυντής):

12) Χρόνια εμπειρίας στη θέση διευθυντή:

B) Μελέτησε προσεκτικά το πιο κάτω σενάριο στο οποίο περιγράφεται η εργασία του κύριου Αντρέου ως διευθυντής δημοτικού σχολείου στη χώρα Κυπριασία και προσπάθησε να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του για να απαντήσεις τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο κύριος Αντρέου εργάζεται ως διευθυντής στο δημοτικό σχολείο «Ελευθερία» τα τελευταία 4 χρόνια. Έχει 21 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός και 9 ως διευθυντής. Ο κύριος Αντρέου αγαπά πολύ τη χώρα του και το επάγγελμά του. Η χώρα του ονομάζεται Κυπριασία και είναι ένα μικρό κράτος με ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο και συνθήκες ζωής. Το σχολείο «Ελευθερία» βρίσκεται σε μια μικρή πόλη της Κυπριασίας κι έχει 250 μαθητές. Ο μισθός που λαμβάνει θεωρείται πολύ ικανοποιητικός σε σχέση με πολλά άλλα επαγγέλματα στη χώρα του. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπριασίας, εδώ και αρκετά χρόνια, προωθεί τη σχολική αυτονομία δίνοντας πλήρη ελευθερία στους διευθυντές στα θέματα διοίκησης σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας έχει διορίσει πολλούς συμβούλους, ειδικούς σε διάφορα θέματα διοίκησης –όπως αυτό της οικονομικής διαχείρισης-, οι οποίοι βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη διάθεση των διευθυντών για στήριξη και καθοδήγηση. Ακόμη, το Υπουργείο διοργανώνει πολύ συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης των διευθυντών, σε θέματα που αποφασίζονται από το Σύνδεσμο Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων Κυπριασίας. Η επιμόρφωση γίνεται επίσης και σε ατομικό

επίπεδο, μέσω των συμβούλων. Ο κύριος Αντρέου έχει άριστη συνεργασία με όλες τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας του και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν, καθώς επίσης και με το προσωπικό του σχολείου του. Το γραμματειακό προσωπικό στο σχολείο «Ελευθερία» είναι επαρκές για όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που προκύπτουν.

Στα πλαίσια της αυτονομίας που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας του, ο κύριος Αντρέου αποφασίζει τις στρατηγικές και τον τρόπο διοίκησης που θα υιοθετήσει, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου του, ζητώντας εάν θέλει την καθοδήγηση των συμβούλων που διορίζει το Υπουργείο. Στην Κυπριαρχία δεν δίνεται στους διευθυντές συγκεκριμένος ή μέγιστος χρόνος παραμονής σε ένα σχολείο. Συνήθως η απόφαση αυτή λαμβάνεται από τον ίδιο το διευθυντή, ο οποίος αιτείται για την παραμονή του, εξηγώντας τους λόγους της επιλογής αυτής (αν για παράδειγμα σχεδίασε μία εκπαιδευτική αλλαγή η οποία είναι υπό εξέλιξη τη συγκεκριμένη περίοδο) ή για μετάθεσή του. Σε μια τέτοια περίπτωση, η συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους συμβούλους διοίκησης εντείνεται, με σκοπό τη μεγαλύτερη στήριξη των διευθυντών, ώστε το έργο που επιτελούν να στεφθεί με επιτυχία.

Ο κύριος Αντρέου αποφασίζει κάθε χρόνο, σε συνεργασία με την οικονομική επιτροπή του σχολείου του (που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και βοηθούς διευθυντές) αλλά και με το σύμβουλο που ειδικεύεται στα θέματα οικονομικής διαχείρισης, τον προϋπολογισμό του σχολείου του. Ο ετήσιος προϋπολογισμός δίνεται για έγκριση στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπριαρχίας, το οποίο εξηγεί το ποσό που μπορεί να διαθέσει σε κάθε σχολείο και προτείνει τρόπους εξασφάλισης του υπόλοιπου ποσού από το ίδιο το σχολείο. Τα δημοτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους οικονομικούς πόρους και επιχορηγήσεις από την κοινότητα με διάφορους τρόπους όπως την προσφορά υπηρεσιών, ενοικίαση αιθουσών κλπ. Κάθε διευθυντής μπορεί να συζητήσει με τον οικονομικό σύμβουλο σχετικά με την οικονομική διαχείριση του σχολείου του και τους τρόπους εξασφάλισης επιπρόσθετων πόρων προτού λάβει τις τελικές αποφάσεις.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα αποφασίζεται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου και εγκρίνεται από τον κύριο Αντρέου στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Υπάρχει ελευθερία για αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα καθήκοντά τους και τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ τους, με τις τελικές αποφάσεις να λαμβάνονται από το διευθυντή, χωρίς να χρειάζεται η έγκριση του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να επιλέξουν το υλικό και τα εγχειρίδια διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο, μετά από την έγκριση του διευθυντή. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τη βασική διδακτέα ύλη, η οποία δίνεται μόνο σε γενικές γραμμές, καθώς και τα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης στο βασικό περιεχόμενο συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων. Η μέθοδος διδασκαλίας, τα εγχειρίδια, η διδακτέα ύλη -πέραν της βασικής που καθορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης Κυπριαρχίας- και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, αποφασίζονται σε επίπεδο σχολείου και εγκρίνονται από τον εκάστοτε διευθυντή. Στο θέμα αυτό, οι διευθυντές παρακολουθούν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια κι έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση από τους αρμόδιους συμβούλους,

ώστε να βοηθηθούν στις αποφάσεις έγκρισης, απόρριψης ή μετατροπής του υλικού διδασκαλίας και των εγχειριδίων που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι σε θέση –μετά από την έγκριση του διευθυντή- να επιλέξουν το υλικό διδασκαλίας, είτε από παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια, είτε από άλλες πηγές. Τα σχετικά σεμινάρια, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και η καθοδήγηση του διευθυντή και των αρμόδιων συμβούλων του Υπουργείου μπορεί να τους βοηθήσει κατά τη διαδικασία αυτή.

Για τα θέματα προσλήψεων και προαγωγών υπεύθυνη είναι μία επιτροπή της οποίας προεδρεύει ο διευθυντής του σχολείου και στην οποία μέλη είναι βοηθοί διευθυντές και σύμβουλος διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η επιτροπή αυτή θέτει τα κριτήρια για υποβολή αιτήσεων για πρόσληψη σε οποιαδήποτε θέση (εκπαιδευτικού, βοηθού ή γραμματειακού προσωπικού) στο σχολείο, αποφασίζοντας και κοινοποιώντας το μισθό για τις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Είναι επίσης υπεύθυνη για την πρόσληψη οποιουδήποτε ατόμου στις θέσεις αυτές, μετά από τη διαδικασία (π.χ. συνεντεύξεις, παρακολούθηση διδασκαλίας, δοκιμαστική περίοδος) που η ίδια αποφασίζει και ακολουθεί και η οποία βέβαια είναι βασισμένη σε σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα για τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στην επιτροπή να επιλέξει για το εκάστοτε σχολείο τους ικανότερους εκπαιδευτικούς. Η επιτροπή επιλέγει ακόμη σε ποιες περιπτώσεις γίνεται ανανέωση των συμβολαίων με το προσωπικό του σχολείου ή τερματισμός της συνεργασίας, όπως επίσης και σε ποιες περιπτώσεις δίνονται προαγωγές (συνοδοδόμενες ή όχι από μισθολογική αύξηση ή/και διαφορετικά καθήκοντα), πάντοτε βέβαια με επαρκή και τεκμηριωμένη αιτιολόγηση. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, που η επιτροπή θεωρεί ότι ένας εκπαιδευτικός δεν ασκεί αποτελεσματικά το έργο του, τότε έχει τη δυνατότητα να τερματίσει τη συνεργασία του σχολείου με το συγκεκριμένο άτομο. Με τον ίδιο τρόπο, εάν η επιτροπή κρίνει πως κάποιος εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός ή έχει διοικητικές ικανότητες ή άλλες ικανότητες που τον καθιστούν πολύ αποτελεσματικό στη διδασκαλία συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου, τότε έχει την αυτονομία να λάβει αποφάσεις σχετικές με αλλαγή των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, προαγωγή, μισθολογική αύξηση κλπ. Στα θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού υπάρχουν εξειδικευμένοι σύμβουλοι οι οποίοι βρίσκονται πάντοτε στη διάθεσή της επιτροπής. Οι σύμβουλοι αυτοί προσφέρουν επίσης καθοδήγηση σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στην οποία ο διευθυντής του σχολείου έχει το βασικό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν κι αυτοί με τη σειρά τους να αιτηθούν για μετάθεση, προαγωγή ή αλλαγή καθηκόντων στις εκπαιδευτικές αρχές. Στις αποφάσεις όμως αυτές, ουσιαστικό ρόλο παίζουν οι διευθυντές των επηρεαζόμενων σχολείων. Ο κύριος Αντρέου καθορίζει τα καθήκοντα κάθε εργαζόμενου στο σχολείο «Ελευθερία» και είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο και αξιολόγηση των εργαζομένων του. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμπληρώνονται από τον ίδιο και παραδίνονται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς στο Υπουργείο Παιδείας της Κυπριαρχίας, ενώ συμπεριλαμβάνονται επίσης και στον προσωπικό φάκελο των εκπαιδευτικών. Μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ο διευθυντής μπορεί να ζητήσει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα από τους υπεύθυνους επιμόρφωσης του Υπουργείου ή να παραπέμψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε αντίστοιχα επαρχιακά ή κρατικά σεμινάρια επιμόρφωσης στην Κυπριαρχία.

- 5) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην ικανοποίηση του κύριου Αντρέου από την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό συμφωνίας που πιστεύεις ότι έχει ο κύριος Αντρέου, για κάθε μία από τις ακόλουθες δηλώσεις, όπου:

1= δε συμφωνώ καθόλου, 2= συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ αρκετά, 4= συμφωνώ πολύ, 5= συμφωνώ απόλυτα

ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.

1	Η εργασία μου είναι ενδιαφέρουσα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις εργασίες τους.	1.....2.....3.....4.....5
4	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια εργασία.	1.....2.....3.....4.....5
5	Συχνά βαριέμαι στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
6	Όταν τελειώνω από την εργασία μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.	1.....2.....3.....4.....5
7	Είμαι δυσαρεστημένος από την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι ασφάλεια στην εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5
9	Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της εργασίας μου.	1.....2.....3.....4.....5
10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.	1.....2.....3.....4.....5
11	Νομίζω πως η κάθε μέρα εργασίας δεν τελειώνει ποτέ.	1.....2.....3.....4.....5
12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος με την εργασία μου.	1.....2.....3.....4.....5

- 6) Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στο άγχος που βιώνει ο κύριος Αντρέου το οποίο σχετίζεται με την εργασία του, όπως αυτή περιγράφηκε στο πιο πάνω σενάριο. Παρακαλώ κύκλωσε το βαθμό στον οποίο πιστεύεις ότι βιώνει τα ακόλουθα αισθήματα ο κύριος Αντρέου –ως αποτέλεσμα της εργασίας του-, όπου:

1= ελάχιστο, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ

ΜΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΣΟΥ ΑΛΛΑ ΔΗΛΩΣΕ ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΝΤΡΕΟΥ.

1	Αισθάνομαι ήρεμα.	1.....2.....3.....4.....5
2	Αισθάνομαι ασφάλεια.	1.....2.....3.....4.....5
3	Νοιώθω ένταση.	1.....2.....3.....4.....5

4	Αισθάνομαι θλίψη.	1.....2.....3.....4.....5
5	Αισθάνομαι χαλαρός/ή.	1.....2.....3.....4.....5
6	Αισθάνομαι ξεκούραστος/η.	1.....2.....3.....4.....5
7	Αισθάνομαι άγχος.	1.....2.....3.....4.....5
8	Αισθάνομαι άνετα.	1.....2.....3.....4.....5
9	Έχω ανησυχία για κάτι.	1.....2.....3.....4.....5
10	Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	1.....2.....3.....4.....5
11	Αισθάνομαι νευρικός/ή.	1.....2.....3.....4.....5

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Κατάλογος αποφάσεων

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας

1. Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης
2. Επίλυση σχολικών προβλημάτων
3. Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα
4. Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους

Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας

5. Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας)
6. Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας
7. Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)

Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

8. Προσλήψεις εκπαιδευτικών.
9. Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας
10. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ)
11. Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου
12. Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Προτεινόμενο μοντέλο σχολικής αυτονομίας

Αποφάσεις που λαμβάνονται μόνο σε επίπεδο σχολείου
αποφάσεις: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12

Αποφάσεις που λαμβάνονται μερικώς από το σχολείο (με αυξημένη καθοδήγηση/στήριξη/έλεγχο)
αποφάσεις: 6, 8, 9

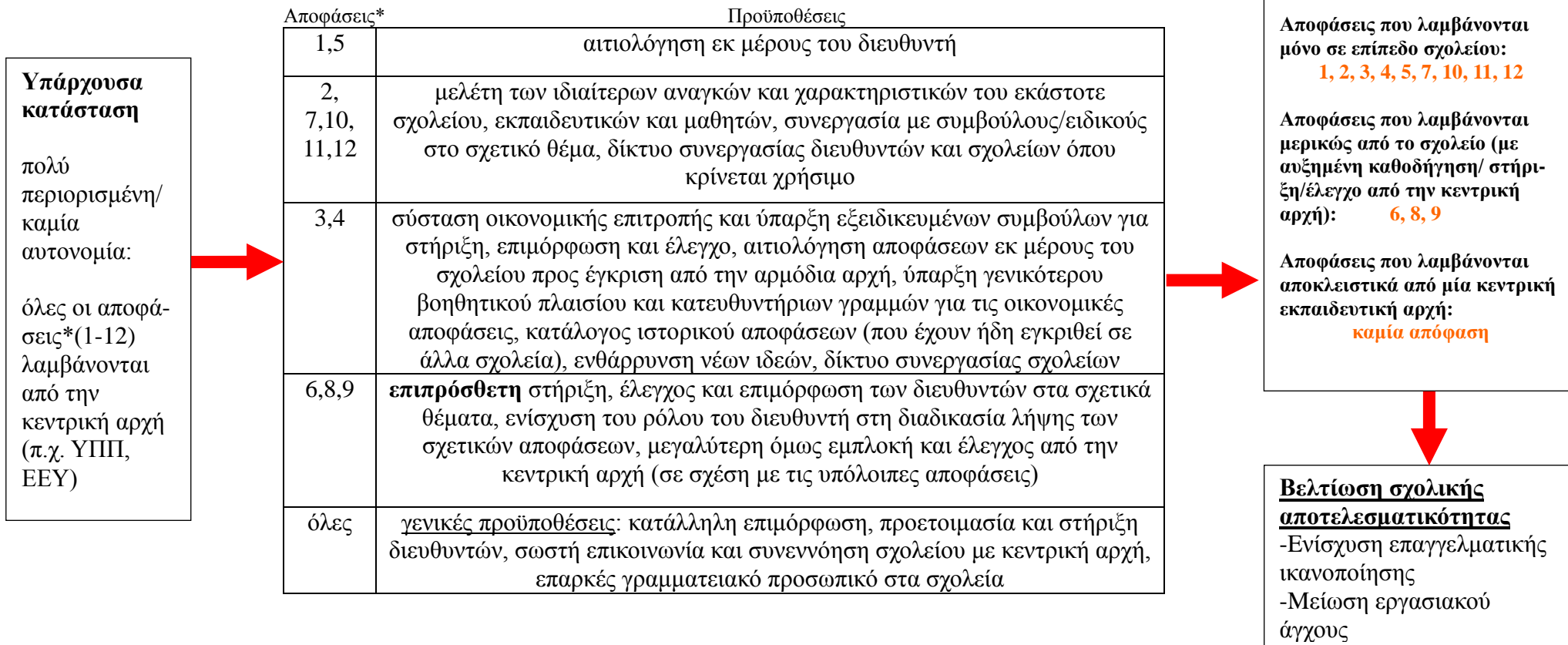
Αποφάσεις που λαμβάνονται αποκλειστικά από μία κεντρική εκπαιδευτική αρχή
καμία απόφαση

Βελτίωση σχολικής αποτελεσματικότητας

- Ενίσχυση επαγγελματικής ικανοποίησης
- Μείωση εργασιακού άγχους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ Ι Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Μεταφορά του φορέα λήψης της απόφασης από την κεντρική αρχή στο διευθυντή



***Υπόμνημα: Κατάλογος αποφάσεων**

Διοικητικός- Οικονομικός τομέας [1:Παραμονή του διευθυντή σε ένα σχολείο εάν τελείται συγκεκριμένη διαδικασία σχολικής βελτίωσης, 2:Επίλυση σχολικών προβλημάτων, 3:Καθορισμός του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου και άλλα οικονομικά θέματα, 4:Λήψη χρημάτων και επιχορηγήσεων από προσφορά υπηρεσιών, από την κοινότητα ή με άλλους τρόπους], **Ακαδημαϊκός- Παιδαγωγικός τομέας** [5:Καθορισμός του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών (συμπερίληψη ελεύθερων ωρών για διάφορες αρμοδιότητες όπως συνεργασία με συναδέλφους, ή διοικητικά-οικονομικά καθήκοντα, αλλαγές σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων -π.χ. συνδυασμό 2 μαθημάτων σε κοινή ώρα διδασκαλίας), 6:Επιλογή υλικού και εγχειριδίων διδασκαλίας, 7:Επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών (συντρέχουσας και τελικής)], **Τομέας διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού** [8.Προσλήψεις εκπαιδευτικών, 9:Μισθοδοσία εκπαιδευτικών, προαγωγές και τερματισμός συνεργασίας, 10:Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (σε ποιο θέμα χρειάζονται επιμόρφωση και ποιοι, ποιο από τα σχετικά σεμινάρια θα τους είναι χρήσιμο, ποιοι ειδικοί μπορούν να κληθούν για συμβουλευτική στήριξη κλπ), 11:Καθορισμός ευθυνών για βοηθούς διευθυντές και για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, 12:Επόπτευση, συμβουλευτική δράση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών]