

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Αποτελεσματική Ηγεσία στην Προσχολική Εκπαίδευση:
Μελετώντας την Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας σε Σχέση με την
Αυτό-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών**

Θεοδώρα Κασκούτη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού

Ιούνιος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Αποτελεσματική Ηγεσία στην Προσχολική Εκπαίδευση:
Μελετώντας την Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας σε Σχέση με την
Αυτό-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών**

Θεοδώρα Κασκούτη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Γαλάτεια Νικολαΐδου Σολωμού

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Στις Επιστήμες της Αγωγής
από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2019

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Η αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το κύριο σημείο διερεύνησης της παρούσας μελέτης. Η ενασχόληση με το θέμα προκύπτει αφενός, ως ανάγκη διερεύνησης των ηγετικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες στην προσχολική εκπαίδευση και αφετέρου ως εξέταση των επιδράσεων που ασκούν οι πρακτικές αυτές στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία εδώ προσεγγίζεται σφαιρικά μέσα από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων, η οποία αποτελείται από πέντε στυλ ηγεσίας (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού, Επιχειρηματικό, Δομικό*), σύμφωνα με το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2008).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο διατυπώθηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση της σχέσης της ακτίνας δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα τύπου επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίων, στην οποία πήραν μέρος 93 νηπιαγωγοί από δημόσια σχολεία στην περιφέρεια του δήμου Αθηναίων.

Σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα: Πρώτον, οι προϊσταμένες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ηγετικές πρακτικές και από τα πέντε στυλ ηγεσίας, με κυρίαρχο το *Συμμετοχικό* και το *Δομικό* στυλ ηγεσίας. Ταυτόχρονα φάνηκε να απουσιάζουν από το ρεπερτόριο τους, σημαντικές ηγετικές πρακτικές από το *Παιδαγωγικό, Επιχειρηματικό* και από το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*. Δεύτερον, αναδείχθηκε η θετική σχέση μεταξύ των ηγετικών στυλ και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με το *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο με ζητήματα αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, ενώ ο παράγοντας διδακτική εμπειρία φάνηκε να ασκεί επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Η συζήτηση και η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων οδηγεί αφενός στην ανάγκη αναθεώρησης του ρόλου της προϊσταμένης και αφετέρου στην επαγγελματική ενδυνάμωση της, η οποία θα της επιτρέψει να χρησιμοποιήσει στο ρεπερτόριό της και άλλες ηγετικές πρακτικές, όπως δημιουργία και μετάδοση οράματος, ανάληψη ρίσκου, επίβλεψη επιπέδων διδασκαλίας, δημιουργία αποτελεσματικής κοινότητας μάθησης και στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, πρακτικές οι οποίες με τη σειρά τους θα

οδηγήσουν σε ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η έρευνα αυτή αποκτάει ιδιαίτερη σημασία, αφού για πρώτη φορά διερευνώνται με ένα ολιστικό τρόπο τα ηγετικά χαρακτηριστικά των προϊσταμένων στην αντίστοιχη βαθμίδα, ανοίγοντας νέους δρόμους για μια αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματική ηγεσία, αυτό-αποτελεσματικότητα, προσχολική εκπαίδευση, στυλ ηγεσίας

Abstract

The effective leadership in the early childhood education is the main focus of the current study. On the one hand, the survey is based on the need to investigate the leadership practices used by the head in the early childhood education and on the other hand to examine the effects of these practices on the teachers' self-efficacy. Leadership is approached through the head of *Leadership Radius*, consisting of five leadership styles (*Instructional, Participative, Personnel Development, Entrepreneurial, Structuring*), in accordance with the Pashiardis and Brauckamm Holistic Leadership Framework (2008).

The purpose of this research, is the exploration of all the features of the five leadership styles of Pashiardis and Brauckmann Holistic Framework in relation to the self-efficacy of early childhood teachers. For this purpose, a quantitative survey was conducted through questionnaires in which 93 kindergarten teachers from public schools took part in the municipality of Athens. The main findings of this research are the following: Firstly, the headteachers according to the teachers use extensively all the leadership styles, especially the *Participative* and the *Structural* leadership style. At the same time, important leadership practices from *Instructional, Entrepreneurial* and *Personnel Development* style appeared to be absent from their repertoire. Secondly, the positive relationship between the leadership style and the teachers' self-efficacy has emerged, with the *Instructional* leadership style being an important predictive factor for the teachers' self-efficacy. Thirdly, teachers mentioned that they had more difficulty with issues of self-efficacy in classroom management, while the factor of teaching experience seemed to have an impact on their self-efficacy.

The discussion and the interpretation of the above results, initially leads to the need of reconsidering the role of the headteacher and secondly to the headteachers' professional empowerment which will promote the inclusion of additional leading practices in the headteacher's repertoire, such as creating and transmitting the school's vision, taking risks, supervising teaching, creating an effective learning community, supporting the newly appointed early childhood teachers, practices which will increase the self-efficacy of the teachers. In conclusion, it can be said that this research is of particular importance, since is the first time that the leadership characteristics of the headteachers are examined within a holistic approach, opening up new ways for effective leadership in early childhood education.

Keywords: effective leadership, self-efficacy, early childhood education, leadership style

*“Στο μονάκριβο γιο
μου Κωνσταντίνο για
όλες τις βόλτες και τα
παιχνίδια που του
στέρησα....”*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή αποτελεί το απαύγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Κλείνοντας λοιπόν αυτόν τον εποικοδομητικό και συνάμα απαιτητικό κύκλο σπουδών, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν με υπομονή και αγάπη δίπλα μου, βοηθώντας με να ολοκληρώσω με επιτυχία τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια δρ. Γαλάτεια Νικολαΐδου – Σολωμού, της οποίας η συνεχής καθοδήγηση, η άμεση ανταπόκριση σε κάθε μου προβληματισμό και η πάντα στοχευμένη της ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διατριβής, στάθηκαν απαραίτητα στοιχεία χωρίς τα οποία δε θα μπορούσα να φέρω εις πέρας αυτό το δύσκολο εγχείρημα. Την ευχαριστώ για την πρωτίτως ανθρώπινη υποστήριξη της. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω ξεχωριστά στον δρ. Ιωάννη Σαββίδη και δρ. Ανδρέα Τσιάκκιο, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής για τις σημαντικές παρατηρήσεις και εύστοχες εισηγήσεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους συναδέλφους νηπιαγωγούς, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δε θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, δε θα μπορούσα να ξεχάσω εκείνους τους καθηγητές, οι οποίοι στάθηκαν για την προσωπική μου εξέλιξη, παρακινητές και εμπνευστές, συμβάλλοντας καθοριστικά στη μέχρι σήμερα πορεία μου.

Τελευταία σε σειρά, αλλά όχι σε αξία, θα ήθελα να αναφερθώ στους συνοδοιπόρους μου στη ζωή, στο γιο μου Κωνσταντίνο και συγκεκριμένα στο σύζυγο μου Βαγγέλη, ο οποίος με αμέριστη αγάπη, πλήρη κατανόηση και προσωπικό του κόστος, ανέλαβε περισσότερα από όσα ίσως θα μπορούσε και με αυτό τον τρόπο με οδήγησε να κάνω το όραμα μου πραγματικότητα.

Περιεχόμενα

	Σελίδα
Περίληψη	iii
Abstract	v
Ευχαριστίες	vii
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xi
Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Περιγραφή του θέματος.....	1
1.3 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	3
1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	5
1.5 Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας.....	6
1.6 Δομή εργασίας.....	8
1.7 Περίληψη κεφαλαίου.....	9
Κεφάλαιο 2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	10
2.1 Εισαγωγή.....	10
2.2 Η προσχολική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο.....	11
2.2.1 Η διεύθυνση στα ελληνικά νηπιαγωγεία: Το νομοθετικό πλαίσιο και ο ρόλος της προϊσταμένης.....	13
2.3 Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας.....	15
2.3.1 Θεωρίες της ηγεσίας: Από τη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών ως τη μετασχηματιστική θεωρία.....	17
2.4 Ηγεσία και εκπαίδευση.....	19
2.4.1 Η ηγεσία στον πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης.....	20
2.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	23
2.4.2.1 Το Ολιστικό Μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann.....	26
2.4.3 Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία.....	32
2.4.3.1 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ηγετών στην προσχολική εκπαίδευση.....	34
2.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	36
2.5.1 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	36
2.5.1.1 Πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας.....	38
2.5.2 Η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	39
2.5.3 Η μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	43

2.5.4 Η επίδραση των οργανωσιακών παραγόντων του σχολικού πλαισίου στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	45
2.5.4.1 Σχέση ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	47
2.5.4.2 Σχέση διδακτικής εμπειρίας και επιπέδου σπουδών με την αυτό- αποτελεσματικότητα.....	51
2.6 Περίληψη.....	54
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία.....	56
3.1 Εισαγωγή.....	56
3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	56
3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	57
3.3.1 Ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann.....	58
3.3.2 Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	60
3.4 Δείγμα, δειγματοληψία και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	61
3.5 Ανάλυση δεδομένων.....	62
3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	64
3.6.1 Διασφάλιση της εγκυρότητας.....	64
3.6.2 Διασφάλιση της αξιοπιστίας.....	65
3.7 Δεοντολογία της έρευνας.....	65
3.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	66
3.9 Περίληψη κεφαλαίου.....	68
Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα.....	69
4.1 Εισαγωγή.....	69
4.2 Η περιγραφή του δείγματος.....	67
4.3 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής.....	71
4.3.1 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία.....	71
4.3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	77
4.4 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης.....	79
4.4.1 Ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann (2008).....	80
4.4.2 Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES).....	80
4.5 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων.....	83
4.5.1 Διερεύνηση της σχέσης της <i>Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας</i> των προϊσταμένων προσχολικής ηλικίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	88
4.5.2 Διερεύνηση της σχέσης της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητά τους.....	87
4.5.3 Διερεύνηση της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.....	89
4.6 Περίληψη κεφαλαίου.....	90

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων –Συμπεράσματα.....	91
5.1 Εισαγωγή.....	91
5.2 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	92
5.2.1 Χαρακτηριστικά και πρακτικές από την Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	92
5.2.2 Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....	103
5.2.3 Σχέσεις μεταξύ Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	105
5.2.4 Σχέσεις μεταξύ δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών και αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.....	115
5.3 Επιπτώσεις και εισηγήσεις που απορρέουν από την παρούσα έρευνα.....	119
5.3.1 Η συμβολή της έρευνας στη διοικητική επιστήμη.....	119
5.3.2 Εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική.....	120
5.3.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνας.....	127
5.3.4 Καταληκτικές σκέψεις.....	129
5.4 Περίληψη κεφαλαίου.....	130
Βιβλιογραφία	133
Παραρτήματα	159
A Ερωτηματολόγιο έρευνας	159
A.1 Συνοδευτική επιστολή.....	159
A.2 Ερωτηματολόγιο.....	161
B Δηλώσεις ερωτηματολογίου κατά στυλ ηγεσίας	167

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann.....	27
Διάγραμμα 2: Προτεινόμενες αλλαγές για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	126

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας.....	23
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	70
Πίνακας 3: Μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των νηπιαγωγών που αφορούν τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους.....	72
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας.....	73
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας.....	74
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού.....	75
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας.....	76
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Δομικό στυλ ηγεσίας.....	76
Πίνακας 9: Οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	78
Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για όλες τις δηλώσεις που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	79
Πίνακας 11: Συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας για τα 5 στυλ ηγεσίας του ερωτηματολογίου της σχολικής ηγεσίας.....	80
Πίνακας 12: Φορτίσεις των τριών παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.....	81
Πίνακας 13: Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	84
Πίνακας 14: Δείκτες πολυσυγγραμματικότητας.....	86
Πίνακας 15: Ταυτόχρονη παλινδρομική ανάλυση μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	86
Πίνακας 16: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	87

Πίνακας 17: Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που εξαιρέθηκαν από το μοντέλο πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	87
Πίνακας 18: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	88
Πίνακας 19: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών στις μεταβλητές που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.....	89
Πίνακας 20: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.....	89

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή κεφαλαίου

Η αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας διατριβής. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία προσεγγίζεται μέσα από τη μελέτη της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης και τη σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια σύντομη περιγραφή του θέματος και οριοθετείται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η έρευνα. Ακολούθως, περιγράφεται ο σκοπός και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την πορεία της διατριβής και εξηγούνται οι λόγοι που καθιστούν την έρευνα αυτή αναγκαία και σημαντική. Τέλος, ακολουθεί εν συντομία η δομή της διατριβής και δίνεται η περίληψη του κεφαλαίου αυτού.

1.2 Περιγραφή του θέματος

Δε χωράει αμφισβήτηση ότι βρισκόμαστε σε μια νέα τάξη πραγμάτων. Η εποχή της σταθερότητας και της βεβαιότητας έχει περάσει ανεπιστρεπτί. Η μόνη πλέον σταθερά, είναι οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η οικονομική κρίση, το προσφυγικό ζήτημα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η απαίτηση για λογοδοσία, είναι μερικά από τα ποικίλα ζητήματα που απαιτούν την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα λοιπόν σε αυτό το νέο γίγνεσθαι, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα που είναι, δέχονται τις επιδράσεις αυτές προσπαθώντας να προσαρμοστούν στις νέες προκλήσεις και ταυτόχρονα να αποδείξουν ότι έχουν την ικανότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά, επιφέροντας τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Σαββίδης, 2015).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αδιαμφισβήτητα έχει αποδειχθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου (Mortimore, 1993· Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996). Η άσκηση ηγετικού ρόλου, με κύριο

εκπρόσωπο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αποτελεί έναν από τους κύριους συντελεστές ενός αποτελεσματικού σχολείου (Sergiovanni, 2001), αφού αναμένεται ότι αφενός θα προωθεί τους στόχους του σχολείου και αφετέρου θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιούν τις προσπάθειες τους (Πασιαρδής, 2014). Τα σχολεία λοιπόν για να ανταπεξέλθουν στον νέο τους αυτό ρόλο, χρειάζονται εκπαιδευτικούς ηγέτες όχι μόνο με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά προπάντων με όραμα, πάθος, αφοσίωση και διάθεση να οδηγήσουν και να εμπνεύσουν το αύριο (Πασιαρδής, 2014). Χρειάζονται ηγέτες που μέσα από την άσκηση του ρόλου τους, θα ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους, το οποίο προσωπικό αποτελεί και τον κύριο φορέα που επιδράει στην ενίσχυση και στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Περισσότερο σήμερα από ποτέ, που τα καθημερινά προβλήματα ταλανίζουν τις σχολικές αίθουσες και αποδυναμώνουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του ηγέτη αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η υιοθέτηση ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών, επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω, τις αξίες και τις δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008· Yukl, 2012). Μια μεταβλητή που έχει αναγνωριστεί ότι προωθεί την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα τους (Γκόλια, 2014). Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ως η πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητες του να ασκήσει θετική επίδραση τους μαθητές του (Guskey & Passaro, 1994), αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του στη τάξη και στη διδασκαλία. Εξαιτίας της σημασίας αυτής, έχουν διεξαχθεί ποικίλες έρευνες, με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (βλέπε Akan, 2013· Γκόλια, 2014· Demir, 2008· Hipp, 1996· Nir & Kranot, 2006). Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία εδώ γίνεται αντιληπτή μέσω δυο διαστάσεων: πρώτον, μέσω του τρόπου που ασκεί την ηγεσία ο διευθυντής (στυλ ηγεσίας) και δεύτερον, μέσω της επίδρασης αυτού του τρόπου στις προσωπικές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους (αυτό-αποτελεσματικότητα).

Η παραπάνω προβληματική της έρευνας εντάχθηκε σε μια ευαίσθητη και παραμελημένη από ερευνητικό ενδιαφέρον βαθμίδα της εκπαίδευσης, αυτή της προσχολικής. Παραμελημένη διότι, η ηγεσία στη βαθμίδα αυτή μόλις πρόσφατα

αναγνωρίστηκε σαν μια μεγάλη πρόκληση από τους ανθρώπους που εργάζονται στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης (Rodd, 1997). Αφενός, η απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί βασικό σημείο ως ανταπόκριση του συστήματος στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Campell-Evans, Stamopoulos & Maloney, 2014). Αφετέρου, τα αποδεδειγμένα πλέον οφέλη που παρέχει η προσχολική εκπαίδευση στην ανάπτυξη των παιδιών (Gorey, 2001), καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε αυτό το πεδίο. Η διερεύνηση αυτή θα πραγματοποιηθεί μέσα από την εξέταση των διαφορετικών χαρακτηριστικών και πρακτικών που χρησιμοποιεί η ηγεσία, καθώς και μέσα από την επίδραση που οι πρακτικές αυτές φαίνεται να έχουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1.3 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Οριοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής γίνεται ξεκάθαρο ότι αποτελείται από δυο ερευνητικά πεδία, εκείνο των στυλ ηγεσίας και εκείνο της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ως στυλ ηγεσίας ορίζεται το σύνολο όλων εκείνων των συμπεριφορών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες, προκειμένου να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2012). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (2014) πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος μεταδίδει την αποστολή του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους, θέτει σαφώς διατυπωμένους στόχους, καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον μάθησης και αναλαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις του σχολείου. Η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη των σχολικών στόχων οδηγεί σε αναζήτηση ενός καταλληλότερου στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012).

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υιοθετεί τα πέντε στυλ ηγεσίας, με βάση το *Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας* των Pashardis και Brauckmann (2008). Συγκεκριμένα το μοντέλο αυτό αποτελείται από ηγετικά στυλ τα οποία εμπερικλείουν πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, έτσι ώστε να επιτύχουν τη δέσμευση των υφισταμένων τους και να επιφέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashardis, 2011). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, τα πέντε ηγετικά στυλ (τα οποία θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο) είναι: το *Παιδαγωγικό*, *Συμμετοχικό*, *Επιχειρηματικό* στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* και *Δομικό*. Το σύνολο των πέντε στυλ ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου, αποτελούν και την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*

(*Leadership Radius*) που χρησιμοποιούν οι διευθυντές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους ηγεσίας. Η ηγεσία εδώ αντιμετωπίζεται ως μια πολυεπίπεδη έννοια και αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, αλλά ένας κατάλληλος συνδυασμός διαφορετικών σε κάθε σχολικό συγκείμενο (Πασιαρδής, 2012). Η επιλογή της μελέτης της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση με βάση το Ολιστικό Μοντέλο αποτελεί σημαντικό σημείο της παρούσας διατριβής. Αφενός, έχει αναγνωριστεί ότι η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα που εμπερικλείει πολλές μορφές ηγεσίας (Kagan & Hallman, 2001), γεγονός που επιτάσσει τη διερεύνηση της μέσω της υιοθέτησης ενός Ολιστικού Μοντέλου που αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ρόλου του ηγέτη. Αφετέρου, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας δεν έχει διερευνηθεί ξανά στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γεγονός που προσθέτει στη παρούσα διατριβή εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον.

Το ρεπερτόριο των ηγετικών στυλ θα διερευνηθεί σε σχέση με μια άλλη έννοια, αυτή της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ο Bandura (1986) στην κοινωνική γνωστική θεωρία του, όρισε την αυτό-αποτελεσματικότητα ή αυτοεπάρκεια (*self-efficacy*) ως την πεποίθηση που έχει κάποιος για τις δικές του δυνατότητες, να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο και να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στην παρούσα διατριβή υιοθετείται ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα και όχι αυτοεπάρκεια, πιστεύοντας ότι θα γίνει πιο εύκολα κατανοητός από το σύνολο των εκπαιδευτικών που θα αποτελέσει το δείγμα της έρευνας. Εξάλλου στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, το άτομο θέτει στόχους και μέσα από την εκτίμηση του πόσο καλά μπορεί να τα καταφέρει, προβαίνει στις κατάλληλες ενέργειες για την επίτευξη τους, ενεργοποιώντας την ανάπτυξη της δράσης (Γαλάνη, 2010). Άρα η δράση αυτή οδηγεί και στο ζητούμενο που είναι η αποτελεσματικότητα του ατόμου, γι' αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος αυτός και από τους περισσότερους ερευνητές (Γαλάνη, 2010· Γκόλια, 2014· Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017· Χαροκοπάκη, 2012).

Οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας όπως αναφέρονται, αποτελούν προσωπική εκτίμηση του ίδιου του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με τον Coladarci (1992), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ισχυρή μεταβλητή στην έρευνα της διδασκαλίας και αξίζει τη συνεχόμενη προσοχή των ερευνητών στο τομέα αυτό, αφού μέσω της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους επηρεάζεται και η συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που έχουν υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας, κρίνονται πιο αποτελεσματικοί, αφού

καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να αυξήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Gibbs, 2003). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες καθώς και σε εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007). Αυτό αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία, αφού οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν σήμερα να ανταπεξέλθουν στις ραγδαίες αλλαγές και στη συνεχόμενη παραγωγή νέας γνώσης, χρειάζεται να είναι δεκτικοί σε νέες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Guskey (1988), οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, εφαρμόζουν πιο εύκολα νέες παιδαγωγικές πρακτικές σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται με χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Το στοιχείο αυτό μπορεί να συνδεθεί με το *Παιδαγωγικό* αλλά και το *Επιχειρηματικό* στυλ ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου, αφού σύμφωνα με τον Πασιαρδής (2012), οι αποτελεσματικοί ηγέτες προσπαθούν να εισάγουν συνεχώς παιδαγωγικές καινοτομίες.

Για την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχουν διεξαχθεί σημαντικές έρευνες, με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία να υποστηρίζει τη παραπάνω σχέση (Hipp, 1996) ενώ άλλη να μην δείχνει καμία συσχέτιση (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Αρκετές έρευνες έχουν επίσης εστιάσει την προσοχή τους στην επίδραση που ασκούν η διδακτική εμπειρία και οι σπουδές, στο επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με τα ευρήματα τους να παρουσιάζονται συγκεχυμένα (Hoy & Woolfolk, 1993· Lee, Cawthon & Dawson, 2013· Rosnanski, 2002). Η έρευνα αυτή έρχεται λοιπόν να διερευνήσει περαιτέρω τις παραπάνω σχέσεις και να συνεισφέρει στη βιβλιογραφία νέα ευρήματα.

1.4 Σκοπός της έρευνας και βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης της ακτίνας δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, όπως προκύπτουν από τον σκοπό της, είναι τα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό οι προϊσταμένες προσχολικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές από την ακτίνα δράσης ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Δομικό,*

στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας;

- Πώς η ακτίνα δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων στην προσχολική εκπαίδευση (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Δομικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*), συσχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό η ακτίνα δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων στην προσχολική εκπαίδευση (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Δομικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*), μπορεί να προβλέψει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

1.5 Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει αρχικά από την ενασχόληση της με την βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η προσχολική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της μελλοντικής κοινωνικό-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001). Πρόσφατα αποτελέσματα των επιστημών της αγωγής και της εξελικτικής ψυχολογίας, έθεσαν την προσχολική εκπαίδευση στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο για τα παιδιά όσο για την επαγγελματοποίηση της προσχολικής εκπαίδευσης (Μπρίνια κ.ά., 2015). Πράγματι έχουν αποδειχθεί πια ποικίλα οφέλη για τα παιδιά που φοιτούν σε δομές προσχολικής, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν αυτή την δυνατότητα, οφέλη που σχετίζονται τόσο με την μακροπρόθεσμη κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη, όσο και με τη γνωστική τους (Barnett, 1998). Για να μπορέσουν ωστόσο τα παιδιά να αποκομίσουν τα περισσότερα οφέλη, θα πρέπει να υπάρχει μια ποιοτική και αποτελεσματική προσχολική εκπαίδευση. Βασικός συντελεστής ώστε να καταστεί πραγματικότητα αυτό, κρίνεται η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Δεύτερο σημείο λοιπόν που καθιστά την έρευνα αυτή σημαντική είναι η ενασχόληση της με το πεδίο της ηγεσίας. Αφενός, η ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Παπαναούμ, 1995) που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας (Πασιαρδής, 2012), δια μέσου της ενίσχυσης της

αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αφετέρου, οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η ηγεσία στο συγκεκριμένο πεδίο της προσχολικής, καθιστά επιτακτική ανάγκη τη διερεύνηση της. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή μελετάει και διερευνάει τα συλλ ηγεσίας των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης, με έναν ολιστικό τρόπο που ενδείκνυται για το πεδίο της προσχολικής. Άλλωστε, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η ακτίνα δράσης ηγεσίας που προτείνει το *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)*, δεν έχει ερευνηθεί ποτέ στο ελληνικό συγκείμενο και στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Το τελευταίο καθιστά τη εργασία αυτή πρωτότυπη για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι το τρίτο καίριο στοιχείο, που καθιστά την έρευνα αυτή σημαντική, αφού μέσω αυτής αυξάνονται οι προσπάθειες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, ώστε εν συνεχεία να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα για τους ίδιους τους μαθητές τους (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, επιμένουν σε υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές τους, ακόμα και κάτω από οποιεσδήποτε δύσκολες συνθήκες τους παρουσιαστούν. Αν σκεφτούμε τις δύσκολες στιγμές και την απογοήτευση από την οποία διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί σήμερα λόγω της οικονομικής και προσφυγικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα, το να νιώθει ο εκπαιδευτικός δέσμευση και ισχυρή πίστη στις ικανότητες του, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικότητάς του. Μέσα λοιπόν σε αυτά τα πλαίσια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, θα αποτελέσει μια σημαντική μεταβλητή που θα καταδεικνύει πράγματι την αποτελεσματικότητά τους.

Η έρευνα αυτή κρίνεται αναγκαία αφού έρχεται να φωτίσει καίριες πτυχές της σχολικής αποτελεσματικότητας, να αναδείξει τα αποτελεσματικά ηγετικά ρεπερτόρια που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία και τα οποία πιθανόν να επηρεάζουν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών, γεγονός που δεν έχει μελετηθεί από προηγούμενες έρευνες. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει επίσης από το μεγάλο ερευνητικό κενό που υπάρχει όσον αφορά την μελέτη της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση τόσο σε διεθνές επίπεδο (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs, 2004) όσο και στην Ελλάδα (Αργυροπούλου, 2007). Η έρευνα αυτή προσπαθεί να συνεισφέρει πολύτιμο υλικό που θα βοηθήσει τις προϊσταμένες να αντιληφθούν και να αναστοχαστούν το ρεπερτόριο των συλλ ηγεσίας τους και τις πιθανές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό να ενδυναμώσουν και να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς

προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα της έρευνας λοιπόν κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ, αφού αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των αποτελεσματικών χαρακτηριστικών από τα πέντε ηγετικά στυλ του *Ολιστικού Μοντέλου των Pashiardis και Brauckmann* (2008) που ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για περαιτέρω μελέτη της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

1.6 Δομή εργασίας

Η εργασία αυτή αποτελείται από πέντε διακριτά κεφάλαια. Το κεφάλαιο της εισαγωγής που περιγράφει το θέμα, αναλύει το βασικό σκοπό, θέτει τα ερευνητικά ερωτήματα και αναδεικνύει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας. Το δεύτερο και πιο μακροσκελές κεφάλαιο αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία διαχωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια περιγραφή της προσχολικής εκπαίδευσης και ηγεσίας υπό το πρίσμα του ελληνικού συγκείμενου. Στη δεύτερη αναλύεται η έννοια της ηγεσίας και παρουσιάζονται εν συντομία παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας. Κατόπιν οριοθετείται η έννοια της ηγεσίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης και ειδικότερα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών καθώς και τα κύρια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έμφαση δίνεται στο *Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann* (2008), το οποίο και καθοδηγεί την έρευνα αυτή. Στην τελευταία ενότητα περιγράφεται η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται οι πηγές, οι κλίμακες μέτρησης της και παρουσιάζονται έρευνες που μελετούν την επίδραση των οργανωτικών παραγόντων, όπως η ηγεσία, στην αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις αναλύσεις. Καταληκτικά, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και γίνεται προσπάθεια να δοθούν ερμηνείες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή. Τέλος, δίνονται εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την ηγεσία στην πράξη καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο χώρο της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

1.2 Περίληψη κεφαλαίου

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία έχει προκαλέσει δεκαετίες τώρα το διεθνές ενδιαφέρον των ερευνητών και έχει συνδεθεί με την επίδραση που ασκεί στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα εδώ γίνεται αντιληπτή μέσα από τις πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους να επηρεάζουν τα μαθητικά επιτεύγματα, δηλαδή μέσα από την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Ωστόσο η αποτελεσματική ηγεσία στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, φαίνεται να παραμένει ακόμα ανεξερεύνητη, αφού λόγω της ιδιαιτερότητας της, δεν δόθηκε η κατάλληλη προσοχή με αποτέλεσμα την έλλειψη ερευνών στη βαθμίδα αυτή. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων, σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια να διερευνηθούν αρχικά οι ηγετικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κατόπιν μελετάται η σχέση των πρακτικών αυτών με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει το μεγάλο κενό που υπάρχει σήμερα στο πεδίο της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση και να συνεισφέρει με πολύτιμο υλικό για περαιτέρω αναστοχασμό και διερεύνηση.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

*'If you want one year of prosperity, grow grain.
If you want ten years of prosperity, grow forests.
If you want one hundred years of prosperity, grow
leaders'.*

Chinese Proverb

2.1 Εισαγωγή

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή, καθιστά αναγκαία τη μελέτη και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δυο βασικών τομέων: της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι δυο αυτοί τομείς διερευνώνται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, αφού η ακτίνα δράσης της ηγεσίας, πιθανόν να επιδράει στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η βαθμίδα εκπαίδευσης που στην ουσία εστιάζει η μελέτη είναι η προσχολική. Έτσι στην αρχή του κεφαλαίου δίνεται μια σύντομη περιγραφή της προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο, με έμφαση στη διεύθυνση των νηπιαγωγείων, το νομοθετικό πλαίσιο που την ορίζει, καθώς και στο ρόλο και στις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν οι προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Η πρώτη μεγάλη ενότητα επικεντρώνεται στην έννοια της ηγεσίας με έμφαση την ηγεσία στην εκπαίδευση. Αρχικά, προσδιορίζεται εννοιολογικά η έννοια της ηγεσίας (leadership) και διαχωρίζεται από την έννοια της διοίκησης (management). Γίνεται μια συνοπτική ανασκόπηση στις θεωρίες ηγεσίας, από τη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών ως τη μετασχηματιστική ηγεσία, εμβαθύνοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης και στο ρόλο που διαδραματίζει προς μια αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι συζήτησης αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του ρόλου, τη δυσκολία ορισμού της και τον πλουραλιστικό της χαρακτήρα. Εν συνεχεία, μελετώνται σύντομα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στο *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)*, το οποίο αποτελεί και το βασικό μοντέλο μελέτης στην παρούσα εργασία. Τα πέντε στυλ ηγεσίας του Ολιστικού

μοντέλου, το *Παιδαγωγικό*, το *Δομικό*, το *Συμμετοχικό*, το *Επιχειρηματικό* και το *στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*, αναλύονται διεξοδικά. Η αποτελεσματική ηγεσία και τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών στην προσχολική εκπαίδευση αποτελούν το τελευταίο κομμάτι της ενότητας αυτής, το οποίο και οδηγεί τη συζήτηση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το δεύτερο βασικό κομμάτι της έρευνας.

Στην τελευταία ενότητα λοιπόν, μελετάται η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η μελέτη περιλαμβάνει την ανάλυση της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας υπό το πρίσμα της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας του Bandura, τις διαστάσεις και τις πηγές διαμόρφωσης της. Εν συνεχεία, συζητούνται η σημαντικότητα του ρόλου της και οι μορφές που μπορεί να πάρει κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης. Η ενότητα αυτή τελειώνει με την αναφορά στους τρόπους μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας και στη πιθανή σχέση της μεταβλητής αυτής με την ηγεσία. Αναφέρονται διεθνείς έρευνες αλλά και έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και διερεύνησαν τη σχέση των δυο αυτών μεταβλητών καθώς και τις πιθανές σχέσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας με δημογραφικούς παράγοντες, όπως τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

2.2 Η προσχολική εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο

Σύμφωνα με διαπιστώσεις του διεθνούς οργανισμού για την οικονομική συνεργασία και ανάπτυξη (OECD, 2011) η Ελλάδα κατέχει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του συγκεντρωτισμού, υπεύθυνος για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το κράτος και οι στρατηγικές αποφάσεις λαμβάνονται από το υπουργείο παιδείας, καθιστώντας την εκπαιδευτική μονάδα ένα απλό εκτελεστικό όργανο (Μπρίνια, Βασιλοπούλου & Σαραβάνου, 2015). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι κυρίως υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων, με μικρά περιθώρια αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων. Η ευθύνη για βασικά ζητήματα όπως ο προϋπολογισμός, η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, η πρόσληψη των εκπαιδευτικών, βαραίνει το υπουργείο παιδείας (Dimopoulos, Dalkanouki, & Koulaïdis, 2015). Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος, μέρος του οποίου αποτελεί και η προσχολική

εκπαίδευση, είναι η τυπική γραφειοκρατική οργάνωση και η ιεραρχημένη οργάνωση της δομής του, έτσι ώστε κάθε μέλος να συντάσσεται σε μια ιεραρχημένη βαθμίδα και να ασκεί την αρμοδιότητα του κάτω από τον έλεγχο του προϊσταμένου του (Μπρίνια, 2009). Εμφανίζεται λοιπόν σαν μια πυραμίδα που στην κορυφή βρίσκεται ο υπουργός παιδείας και στην βάση του τα σχολεία με τους διευθυντές τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας επιμερίζεται σε τέσσερις βαθμίδες, εκ των οποίων, η πρώτη αποτελείται από την προσχολική εκπαίδευση (Tsatsaroni et al, 2011), η οποία θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014). Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε τον 19^ο αιώνα. Τα σχολεία σε αυτή τη βαθμίδα ονομάζονται νηπιαγωγεία και σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003). Τα νηπιαγωγεία μαζί με τα δημοτικά σχολεία αποτελούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και διαχωρίζονται κατά γεωγραφική περιοχή σε περιφέρειες. Για πρώτη φορά το 2017 μετά από 19 χρόνια κατέστη εμφανής ο ενιαίος χαρακτήρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού το νέο προεδρικό διάταγμα (Π.Δ 79/2017) είναι πια κοινό για νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Στα νηπιαγωγεία φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 με 6 χρόνων. Η φοίτηση γίνεται υποχρεωτική το 2006 (Ν. 3518/2006) μόνο για τα παιδιά που συμπλήρωναν στις 31 Δεκεμβρίου την ηλικία των 5 χρόνων. Σήμερα όμως η φοίτηση είναι διετής και υποχρεωτική και για τις δυο ηλικιακές ομάδες (άρθρο 33 Ν. 4521/2018), κάνοντας αποδεκτό ένα πάγιο αίτημα του κλάδου, της κοινωνίας και της επιστημονικής κοινότητας, για υποχρεωτική δίχρονη προσχολική εκπαίδευση.

Τα νηπιαγωγεία αποτελούν αυτόνομες σχολικές μονάδες και λειτουργούν κυρίως είτε ως μονοθέσια σχολεία (κυρίως στην ύπαιθρο και σε απομακρυσμένες περιοχές), με λιγότερα από 25 παιδιά και μια εκπαιδευτικό στην τάξη και ως διθέσια και τριθέσια, με περισσότερα από 50 παιδιά και τρεις νηπιαγωγούς (Argyropoulou & Hatira, 2014). Το ωράριο των νηπιαγωγείων ξεκινάει στις 8:15 με αποχώρηση στις 13:00. Πολλά από τα νηπιαγωγεία παρέχουν προαιρετικό ολοήμερο τμήμα (τα παιδιά σχολάνε στις 16:00), καθώς και τμήμα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οπότε οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο κυμαίνονται συνήθως από 3 έως 5 (Argyropoulou, 2013). Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σε αυτή την βαθμίδα υπό αντιπροσωπεύονται, με ποσοστό μόλις 1,1% στην Αττική το 2016 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016), στην παρούσα εργασία

υιοθετείται το θηλυκό γένος στις αναφορές όσον αφορά τις προϊσταμένες και τις εκπαιδευτικούς.

2.2.1 Η διεύθυνση στα ελληνικά νηπιαγωγεία: Το νομοθετικό πλαίσιο και ο ρόλος της προϊσταμένης

Τη διεύθυνση των νηπιαγωγείων αναλαμβάνουν νηπιαγωγοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, οι οποίες ορίζονται από το υπουργείο παιδείας ως προϊσταμένες. Η προϊσταμένη λοιπόν αναλαμβάνει θέση ευθύνης και είναι αυτή που ασκεί διοικητικά καθήκοντα στο χώρο του σχολείου. Στο παρελθόν η προϊσταμένη οριζόταν αποκλειστικά βάση αρχαιότητας, ενώ με πιο πρόσφατες νομοθεσίες φαίνεται ότι έχουν αρχίσει δειλά να τοποθετούνται κάποια επιστημονικά κριτήρια χωρίς ωστόσο να υπάρχει ξεκάθαρη σαφήνεια. Ο τελευταίος και πιο πρόσφατος νόμος 4473/2017 με το άρθρο 21 ορίζει τον τρόπο επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, χωρίς ωστόσο να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά για τα κριτήρια επιλογής των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Η μόνη αναφορά γίνεται στην τριετή πλέον θητεία τους, όπως ισχύει και για τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Με τον αμέσως προηγούμενο νόμο 4327/2015, ως προϊστάμενοι διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων επιλέγονται νηπιαγωγοί με οκταετή τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία που υπηρετούν κατά τον χρόνο επιλογής στην οργανική τους θέση. Τέλος με το άρθρο 15 του νόμου 3848/2010 ορίζονται τα ακόλουθα κριτήρια για την επιλογή των προϊσταμένων νηπιαγωγείων:

« Ως κριτήρια επιλογής είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα, να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση καθηκόντων τους. Βασικό κριτήριο είναι η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνεπάγεται από: α) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και ΤΠΕ και β) την υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία όπως προκύπτει από τη συνολική υπηρεσία του υποψηφίου».

Παράλληλα με την ασάφεια που υπάρχει στο τρόπο επιλογής των προϊσταμένων νηπιαγωγείου, παρατηρείται κάτι ανάλογο και στο καθορισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους. Ενώ με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Υ.Α.1340/2002) περιγράφονται τα ειδικότερα καθήκοντα όλων των στελεχών εκπαίδευσης, δε γίνεται

καμία αναφορά στα καθήκοντα της προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Αιωρείται η αντίληψη ότι το έργο τους λογικά θα συμπίπτει με αυτό των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Έτσι σύμφωνα με το άρθρο 27 και 28 της παραπάνω υπουργικής απόφασης, ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ο διευθυντής ανάμεσα σε άλλα, θέτει υψηλούς στόχους, καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, προϊσταται και συντονίζει το έργο τους, ελέγχει την πορεία των εργασιών, αξιολογεί, ενθαρρύνει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους θετικά κίνητρα.

Και ενώ οι προϊσταμένες εκτελούν το διοικητικό τους έργο, είναι ταυτόχρονα επιφορτισμένες και με το διδακτικό τους, αφού οι ίδιες διδάσκουν κανονικά σε δική τους τάξη. Μόνο πολύ πρόσφατα με την αύξηση του εργασιακού ωραρίου των νηπιαγωγών, οι προϊσταμένες απαλλάσσονται μια διδακτική ώρα την ημέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα, εφόσον υπάρχει νηπιαγωγός που μπορεί να την αντικαταστήσει, χωρίς ωστόσο το μέτρο αυτό να ισχύει για όλα τα σχολεία. Στα μονοθέσια σχολεία η μοναδική νηπιαγωγός εκτελεί υποχρεωτικά και τα καθήκοντα της προϊσταμένης χωρίς καμία απαλλαγή διδακτικών καθηκόντων. Το γεγονός της παράλληλης άσκησης καθηκόντων, εμποδίζει τόσο τον εκπαιδευτικό, όσο και το διοικητικό ρόλο της προϊσταμένης (Θεοχαρίδη & Χριστόπουλος, 2012). Η ισορροπία ανάμεσα στους δυο ρόλους γίνεται ακόμα πιο δύσκολη αν αναλογιστεί κανείς την ολοένα αύξηση διοικητικών καθηκόντων, την επιτακτική ανάγκη για άσκηση ηγετικών ρόλων και τη δυσκολία καταμερισμού του φόρτου εργασίας λόγω του μικρού αριθμού διδακτικού προσωπικού των νηπιαγωγείων. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχουν αρκετά κενά στη νομοθεσία και στις αποφάσεις του υπουργείου παιδείας και να μην δίνεται ακόμα η δέουσα σημασία, στο τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Μια δεύτερη ιδιομορφία της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και όχι μόνο, φαίνεται να είναι ο καθαρά γυναικείος χαρακτήρας της, σε αντιδιαστολή με άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για παράδειγμα, στο νομό Αττικής από τους συνολικά 1420 προϊσταμένους, μόλις οι 18 είναι άντρες (Ε.Σ.Α, 2016), γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια οποιασδήποτε σύγκρισης στον τομέα αυτό αναφορικά με το φύλο. Ενώ σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν εύκολα ηγετικούς ρόλους, στην προσχολική εκπαίδευση η γυναικεία ηγεσία είναι από την μια θεμιτή εξαιτίας στερεοτυπικών απόψεων όσον αφορά τον ρόλο της (Argyropoulou, 2010) και από την άλλη αναγκαστική αφού το ποσοστό, όπως είπαμε παραπάνω, ανδρών νηπιαγωγών είναι σχεδόν ανύπαρκτο. Επιπρόσθετα η δυσκολία κατανόησης της έννοιας της ηγεσίας

από την πλευρά των νηπιαγωγών, όπως αναφέρει η παραπάνω ερευνήτρια, καθιστά αναγκαία την εμβάθυνση της μελέτης στο τομέα αυτό.

2.3 Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας

Η μελέτη της ηγεσίας αποτελεί ένα σημαντικό κεντρικό κομμάτι στη βιβλιογραφία της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων (Yukl, 1989). Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί αμέτρητοι ορισμοί προκειμένου να μπορέσουν να αποδώσουν σωστά την έννοια του όρου. Όμως οι ορισμοί για την ηγεσία είναι τόσο αυθαίρετοι και υποκειμενικοί που οδήγησαν στην σκέψη ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός ορισμός (Yukl, 2002).

Αρχικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ηγεσία αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, αφού προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ηγέτη και ενός οπαδού ή και περισσοτέρων ανθρώπων και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα τους (Κάντας, 1998). Τρεις είναι οι διαστάσεις, σύμφωνα με τον Yukl (2002), που μπορούν να βοηθήσουν σε έναν έγκυρο ορισμό για την ηγεσία: η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής, η ηγεσία θα πρέπει να αναπτύσσει ένα ξεκάθαρο όραμα για τον οργανισμό και τέλος η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές αξίες. Αντίστοιχα και ο Bennis (1989a) στο βιβλίο του *"On Becoming a Leader"* υποστήριξε ότι το όραμα, το πάθος και η ακεραιότητα είναι τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να διακρίνουν ένα ηγέτη. Με άλλα λόγια αυτό που χρειάζεται ένας ηγέτης είναι να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι θέλει να κάνει και ακολούθως να επικοινωνήσει αυτό το όραμα με πάθος, ελπίδα και ενέργεια στους άλλους. Είναι αυτό ακριβώς που οι Collins και Porras (2005) αναφέρουν όταν μιλούν για ηγέτες με όραμα, ηγέτες που δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες, όπου ο οργανισμός θα μπορεί να δουλεύει αποτελεσματικά ακόμα και όταν αυτοί δεν θα υπάρχουν πια.

Ο Μπουραντάς (2005:197) συνθέτοντας πολλούς από τους ορισμούς για την ηγεσία, την ορίζει ως *μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους για ένα καλύτερο μέλλον*. Πιο απλά σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους, να κάνουν αυτό που ο ίδιος θέλει. Η ηγεσία σαν μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους προς την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος, αναφέρεται και στον ορισμό που δίνει ο Σαΐτης (2005). Στους περισσότερους λοιπόν από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι πρόκειται για μια

διαδικασία, κατά την οποία ασκείται σκόπιμα κάποια επιρροή, με σκοπό να διευκολύνει δραστηριότητες σε κάποια ομάδα ή οργανισμό (Yukl, 2009).

Η ηγεσία όμως παρόλο που αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, ωστόσο δε θα πρέπει να ταυτίζεται και με την διοίκηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια της ηγεσίας (leadership), πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να τη διαχωρίσουν από εκείνη του μάνατζμεντ (management). Αρχικά ο Bennis (1989b:7) υποστήριξε ότι για να επιβιώσει οποιοσδήποτε οργανισμός τον 21^ο αιώνα χρειάζονται ηγέτες και όχι μάνατζερ διότι:

- ο μάνατζερ διοικεί ενώ ο ηγέτης καινοτομεί,
- ο μάνατζερ διατηρεί ενώ ο ηγέτης αναπτύσσει
- ο μάνατζερ εστιάζει στις δομές και στα συστήματα ενώ ο ηγέτης στους ανθρώπους
- ο μάνατζερ αντιγράφει ενώ ο ηγέτης είναι αυθεντικός
- ο μάνατζερ αποδέχεται τα πράγματα όπως είναι ενώ ο ηγέτης επιθυμεί την αλλαγή
- ο μάνατζερ κάνει τα πράγματα σωστά ενώ ο ηγέτης κάνει τα σωστά πράγματα

Στην πραγματικότητα, ο Kotterman (2006) διερωτάται αν είναι απαραίτητος αυτός ο διαχωρισμός, αφού οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δυο, είναι απαραίτητες στο χώρο εργασίας. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι πρόκειται για δυο εξίσου απαραίτητες συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεαζόμενες έννοιες, αφού η αποτελεσματική ηγεσία εμπερικλείει την άσκηση του μάνατζμεντ, συνεπώς η έννοια ηγέτης είναι ευρύτερη αυτής του μάνατζερ (Μπουραντάς, 2005). Έτσι η άσκηση της διοίκησης που προκύπτει από τη νομιμοποιημένη εξουσία ενός διευθυντή, θα πρέπει να έρθει σε συμφωνία με το χάρισμα της ηγεσίας για να επιτευχθούν τα μέγιστα στην απόδοση ενός οργανισμού. Ο Πασιαρδής (2014) σε συμφωνία με την παραπάνω παραδοχή, θεωρεί ότι η ηγεσία με το μακροπρόθεσμο όραμα αποτελεί έναν όρο ομπρέλα κάτω από την οποία υπάγονται ο όρος διοίκηση (administrivia) που έχει να κάνει με την καθημερινή διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών και ο όρος διεύθυνση (management) ο οποίος δίνει επιπλέον μια μεσοπρόθεσμη κατεύθυνση ενός ή δυο χρόνια. Αναντίρρητα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι η αληθινή ηγεσία, μέσω του οράματος, της παρώθησης, της εσωτερικής και συναισθηματικής επιρροής που προκαλεί στα άτομα, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι που θα οδηγήσει και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Βέβαια στα πλαίσια της ηγεσίας στην

προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, κρίνεται αμφίβολο κατά πόσο μπορεί να υπάρξει ολοκληρωμένη άσκηση των αναφερομένων πτυχών της, αφού όπως ήδη έχει αναφερθεί το σύνολο των ηγετικών καθηκόντων αναλαμβάνει εκπαιδευτικός του σχολείου με πλήρη διδακτικά καθήκοντα.

2.3.1 Θεωρίες της ηγεσίας: Από τη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών ως τη μετασχηματιστική ηγεσία

Οι ποικίλες προσεγγίσεις και ερμηνείες στο θέμα της ηγεσίας οδήγησαν στη διαμόρφωση πολλών θεωριών ώστε από την μια να αποσαφηνιστεί και από την άλλη να βελτιωθεί η ηγετική συμπεριφορά. Οι θεωρίες της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Κάντα (1998) υπάγονται σε τρεις κατηγορίες: α) αυτές που βασίζονται στο ρόλο των χαρακτηριστικών του ηγέτη, β) αυτές που αναλύουν τη συμπεριφορά του ηγέτη σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και γ) αυτές που αναγνωρίζουν τις κοινωνικές – γνωστικές προσεγγίσεις της ηγεσίας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών (*Trait Theory*) του Stogdill (1948), η οποία πρεσβεύει ότι ο ηγέτης γεννιέται και δεν γίνεται προσδίδοντας του ένα κληρονομικό χάρισμα. Στην ουσία όμως επειδή ποτέ δεν μπόρεσαν να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν έναν ηγέτη από τους υπόλοιπους, οι έρευνες στράφηκαν προς την μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη.

Στις συμπεριφορικές θεωρίες εξετάζεται κατά πόσο το στυλ ηγεσίας του ηγέτη οδηγεί στην αποτελεσματική άσκηση της. Τρεις είναι οι κυριότερες μορφές άσκησης ηγεσίας ως προς το βαθμό συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων (Ζαβλανός, 1998· Χυτήρης, 2006): Η *αυταρχική ηγεσία* όπου δεν υπάρχει ούτε εμπιστοσύνη στην ομάδα, ούτε συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ο ηγέτης επιβάλλει απλά τις αποφάσεις του. Η *δημοκρατική ηγεσία*, κατά την οποία ο ηγέτης εμπιστεύεται και σέβεται τους υφισταμένους του, προσπαθώντας με συμμετοχικό τρόπο να ληφθούν οι οποιεσδήποτε αποφάσεις. Τέλος, είναι η *χαλαρή ηγεσία* στην οποία δεν υφίσταται κανένας έλεγχος και ο ηγέτης μεταβιβάζει όλη του την εξουσία στην ομάδα. Ωστόσο, στην πράξη δεν μπορεί να υπάρξει αμιγώς ένα από τα παραπάνω στυλ, αλλά ο ηγέτης θα κινείται μεταξύ αυταρχικού και δημοκρατικού στυλ ανάλογα με την περίπτωση (Ράπτης, 2006).

Σε αυτό το σημείο είναι που η έρευνα οδηγήθηκε στο να λάβει υπόψη της την επίδραση του περιβάλλοντος και το ρόλο που παίζουν τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης στο στυλ που χρησιμοποιεί ο ηγέτης. Πρόκειται για την ανάπτυξη των

λεγόμενων ενδεχομενικών (contingency) θεωριών, κατά τις οποίες το στυλ ηγεσίας ενδέχεται να διαμορφωθεί ανάλογα με τις περιστάσεις που επικρατούν στον οργανισμό κάθε φορά. Το *Συγκυριακό Μοντέλο Αποτελεσματικής ηγεσίας του Fiedler* (1967) αποτελεί το πρώτο μοντέλο όπου η αποτελεσματικότητα της ομάδας επηρεάζεται πρώτον από την προσωπικότητα και το στυλ του ηγέτη και δεύτερον από το βαθμό εύνοιας που έχει ο ηγέτης στην συγκεκριμένη περίπτωση ή αλλιώς τον έλεγχο της περίπτωσης (Πασιαρδής, 2014). Στην συνέχεια ακολούθησαν και άλλα μοντέλα ηγεσίας, όπως το *μοντέλο των Vroom και Yetton* (1973), το *μοντέλο της κάθετης δυάδας* (Graen & Cashman, 1975), το *μοντέλο πορείας - στόχου* που στηρίχθηκε στη θεωρία των κινήτρων (House, 1971). Ωστόσο κανένα από τα παραπάνω μοντέλα δεν τεκμηριώθηκε επιστημονικά (Κάντας, 1989).

Μια δεκαετία αργότερα οι Hersey και Blanchard (1988) ανέπτυξαν τη θεωρία του κύκλου της ζωής ή αλλιώς την *ηγεσία ανάλογα με την κατάσταση*. Η ηγετική συμπεριφορά κυμαίνεται μεταξύ του προσανατολισμού προς τα καθήκοντα, κατά την οποία ο ηγέτης καθορίζει με σαφήνεια τους ρόλους των υφισταμένων του και μεταξύ του προσανατολισμού στις ανθρώπινες σχέσεις, κατά την οποία προσπαθεί να έχει φιλικές σχέσεις μαζί τους, να τους ενθαρρύνει και να τους παρακινεί (Μπουραντάς, 2005). Η αποτελεσματικότητα του κάθε στυλ θα εξαρτηθεί από τον βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων. Επί της ουσίας, όσο ο υφιστάμενος γίνεται επαγγελματίας, τόσο λιγότερη κατεύθυνση και επαίνους χρειάζεται (Πασιαρδής, 2014).

Στη συνέχεια, άρχισαν να εμφανίζονται πιο σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας και να μονοπωλούν το ενδιαφέρον των ερευνητών. Πρώτος ο Burns (1978) εισάγαγε τον όρο *Διαπραγματευτική Θεωρία ή Θεωρία της Συναλλαγής (Transactional Leadership)*. Μεταξύ ηγέτη και εργαζομένου υπάρχει μια δοσοληψία κατά την οποία ο ηγέτης ζητάει από τον υφιστάμενο να κάνει κάτι και στην συνέχεια τον ανταμείβει με κάτι επιθυμητό για τον ίδιο (Κάντας, 1998). Μια πιο ολοκληρωμένη πρόταση ηγεσίας φαίνεται να δίνεται μέσα από την *Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)*. Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο όρος στηρίζεται στην σημαντικότητα που δίνει ο ηγέτης για αλλαγή, για δημιουργία οράματος, για επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, χωρίς κανείς να προσδοκά σε κάποιο ανταποδοτικό όφελος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι ακόλουθες: *Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence)*, είναι ο βαθμός με τον οποίο ο ηγέτης προκαλεί τον θαυμασμό και συνδιαλέγεται με τους υφισταμένους του σε ένα συναισθηματικό επίπεδο. *Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation)*, είναι ο βαθμός με τον οποίο ο ηγέτης χτίζει ένα

όραμα και εμπνέει τους άλλους να το ακολουθήσουν. *Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation)*, αποτελούν οι συμπεριφορές του ηγέτη που παρακινούν τους εργαζομένους να αναλάβουν ρίσκα ενισχύοντας τη δημιουργικότητα τους και τέλος *εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)*, όπου ο ηγέτης ενδιαφέρεται να ακούσει και να κατανοήσει τις ανάγκες του κάθε εργαζομένου επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση (Bass, 1998· Judge & Piccolo, 2004). Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρουν οι Judge και Piccolo (2004) οι καλοί ηγέτες χρησιμοποιούν πρακτικές και από τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία, προκειμένου να επιτευχθούν και οι στόχοι του οργανισμού και να επέλθουν οι απαραίτητες αλλαγές και καινοτομίες (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

2.4 Ηγεσία και εκπαίδευση

Ο Sergiovanni (2001) στο ερώτημα του τι σημαίνει ηγεσία για τα σχολεία, υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια εύκολη ερώτηση για την οποία όμως δεν υπάρχει εύκολη απάντηση. Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πλουραλιστικό, με πολλές ανταγωνιστικές απόψεις και αναπόφευκτη έλλειψη συμφωνίας (Bush, 2007). Ωστόσο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι κύριος στόχος της ηγεσίας στα σχολεία είναι να δώσει κατεύθυνση και να ασκήσει επιρροή προκειμένου να εκπληρωθούν οι προσδοκίες της εκπαίδευσης (Leithwood & Riehl, 2003). Έχοντας αυτόν σαν στόχο, συνεχίζουν οι παραπάνω ερευνητές, θα πρέπει οι ηγέτες να οδηγήσουν τα σχολεία τους μπροστά, ξεπερνώντας τις προκλήσεις του όλο και απρόβλεπτου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν. Η ηγεσία οφείλει με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίζει όλες εκείνες τις συνθήκες που είναι απαραίτητες προκειμένου να αποδίδουν τα μέγιστα οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί αλλά και να επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας και της μάθησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι η ηγεσία στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι η ικανότητα να προβλέπεις το μέλλον και να εμπνέεις όλα τα μέλη του συστήματος να δημιουργούν βελτιωμένα προγράμματα και στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ώστε να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο (Amanchukwu, Stanley & Oloolube, 2015). Για τον Bush (2007) η ηγεσία στην εκπαίδευση, μπορεί να κατανοηθεί σαν μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε ξεκάθαρες αξίες, πιστεύω και όραμα, τα οποία εκφράζονται από ηγέτες που επιδιώκουν τη δέσμευση όλων των ενδιαφερομένων προς ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο.

2.4.1 Η ηγεσία στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης

Εξειδικεύοντας την έννοια της ηγεσίας στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, έχει γίνει αποδεκτό ότι η φύση της ηγεσίας παραμένει ακόμα ασαφής και ανεξερεύνητη (Rodd, 1996· Sims, Forrest, Semann & Slattery, 2015). Μάλιστα μπορεί να ειπωθεί ότι σε πολλά σημεία έχει χαρακτηριστεί και ως προβληματική (Woodrow & Busch, 2008). Μερικά από τα διλήμματα που αντιμετωπίζει η ηγεσία στο συγκεκριμένο πεδίο, είναι το χαμηλό προφίλ της ηγεσίας, η έλλειψη αποδεκτών και κοινών αντιλήψεων, το μπέρδεμα μεταξύ μάνατζμεντ και ηγεσίας, η απουσία υποστήριξης από το υπουργείο παιδείας καθώς και η απουσία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Thorton, Wansbrough, Clarkin-Phillips, Aitken & Tamati, 2009). Όπως τονίζουν οι παραπάνω ερευνητές, η έλλειψη ξεκάθαρα ορισμού για την ηγεσία στην προσχολική, δυσκολεύει τη διαδικασία να γίνει κατανοητό τι κάνει η ηγεσία στην πράξη. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν υπάρχει ξεχωριστή θέση για τον διευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό συγκείμενο, αλλά τα διευθυντικά καθήκοντα δίνονται σε έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, προσθέτει έναν επιπλέον βασικό προβληματικό στοιχείο στην κατανόηση της πραγματικής ταυτότητας της έννοιας της ηγεσίας στο πεδίο αυτό. Ωστόσο αν και υπάρχει μεγάλη έλλειψη από υψηλής ποιότητας ερευνών για την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, τα μέχρι τώρα αποτελέσματα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα του ρόλου και την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Mujis et al, 2004).

Ταυτόχρονα έχει πια αποδειχθεί η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ποιότητας και ηγεσίας στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης (Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Υποστηρίζεται η παραδοχή ότι οι υψηλά εκπαιδευμένοι επαγγελματίες στο χώρο αυτό, μπορούν να εμπνεύσουν και να γίνουν μέντορες για το υπόλοιπο προσωπικό, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους (Sims et al, 2015). Αρχικά έγιναν αρκετές προσπάθειες στο να αναγνωριστούν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των ηγετών στην προσχολική εκπαίδευση (Rodd, 1996· 1997). Σε έρευνα που διεξήγαγε η Rodd (1996) οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια να δώσουν έναν γενικό ορισμό για τον ηγέτη, αναγνώρισαν ότι θα πρέπει να είναι καλός στην επικοινωνία και ικανός να αναγνωρίζει τις ανάγκες των άλλων, να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας, να ελίσσεται και να είναι πολυδιάστατος, να οδηγεί τα παιδιά και το προσωπικό και τέλος να αναλαμβάνει υπευθυνότητες και να είναι οραματιστής.

Οι ανάγκες όμως που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί στο τομέα της προσχολικής απαιτούν όχι μόνο την ανάπτυξη περισσότερων ηγετών, αλλά την

καλλιέργεια περισσότερων μορφών ηγεσίας (Kagan & Hallmark, 2001). Η ηγεσία αποτελεί πια μια ολιστική διαδικασία που ενσωματώνει τον ηγέτη, την διοίκηση, το προσωπικό, τους γονείς και οποιονδήποτε άλλο επηρεάζεται από αυτήν (Hujala & Eskelinen, 2013). Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ, ότι όπως ισχυρίζονται οι Kagan και Hallmark (2001), οι παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας δεν ανταποκρίνονται πια στην σημερινή πραγματικότητα, αφού πρώτον η ηγεσία όπως παρουσιάζεται στις θεωρίες αυτές ασκείται από ένα πρόσωπο, συνήθως άντρα, επιπλέον αγνοούνται οι σύγχρονες συμμετοχικές θεωρίες και παραβλέπεται η μορφή της γυναικείας φύσης στο πεδίο της προσχολικής. Δεύτερον, αναφέρονται σε πιο μεγάλους οργανισμούς ενώ στην προσχολική εκπαίδευση γίνεται αναφορά σε μικρότερα κέντρα προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις και τρίτον, δίνουν έμφαση περισσότερο στον ανταγωνισμό παρά στη συνεργασία.

Έρευνες στη Φιλανδία, μελέτησαν την ηγεσία στη προσχολική εκπαίδευση με ένα πιο ολιστικό τρόπο, αναγνωρίζοντας τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και της κουλτούρας (Heikka, Waniganayke & Hujala, 2012). Βασικές διαστάσεις της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τους Hujala και Eskelinen (2013) είναι οι εξής:

- Παιδαγωγική ηγεσία η οποία αποτελείται από τρία στοιχεία: ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών, φροντίδα των ανθρωπίνων σχέσεων και έμφαση στη διοίκηση από την οπτική των εκπαιδευτικών στόχων (Hujala, Heikka & Halttunen, όπ. αναφ. στους Hujala και Eskelinen, 2013).
- Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, η οποία αναφέρεται στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού, στη στήριξη και τη δημιουργία κινήτρων καθώς και στη καθημερινή διαπραγμάτευση με συγκρούσεις και προσωπικά θέματα.
- Διαχείριση της αλλαγής. Ο ηγέτης θα πρέπει να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής αλλαγών και να φροντίζει ώστε να απομακρύνονται οι αντιστάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή τους (Fullan, 2007).
- Διαχείριση υπηρεσιών ή αλλιώς αναγνωρίζοντας ότι ο οργανισμός είναι ενήμερος για το πώς ο πελάτης αντιλαμβάνεται τις υπηρεσίες του.
- Οικονομική Διοίκηση
- Διαχείριση δικτύων ώστε να υπάρχουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ της κοινότητας. Ο ηγέτης θα πρέπει να αποκτήσει ισχυρές διαπροσωπικές

ικανότητες με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, ώστε να βοηθηθεί στην επίτευξη των στόχων (Rodd, 2006).

- Καθημερινή γραφειοκρατική διαχείριση, η οποία αναφέρεται σε αυτό που ονόμασε ο Πασιαρδής (2014) ως *administrivia*, δηλαδή τη διοικητική διεκπεραίωση καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας.

Επίσης οι Kagan και Hallman (2001) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία μπορεί πάρει τις ακόλουθες μορφές: *Community Leadership*, η οποία συνδέει την προσχολική εκπαίδευση με την κοινωνία μέσω δικτύων με τους γονείς και τους υπόλοιπους μετόχους. *Pedagogical Leadership*, η οποία δημιουργεί μια γέφυρα μεταξύ έρευνας και πράξης. *Advocacy Leadership* με την οποία δημιουργείται ένα μακροπρόθεσμο όραμα για το σχολείο και τέλος *Conceptual Leadership* η οποία τοποθετεί τη προσχολική εκπαίδευση στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών.

Πρόσφατα έχει αρχίσει να γίνεται λόγος για πιο σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, όπως η καταναμημένη (*Distributed Leadership*), η συμμετοχική (*Participative*), η συνεργατική (*Collaborative*), σύμφωνα με τις οποίες γίνεται μια στροφή στην παραδοσιακή θεώρηση του αυτονόμου ατομικού ηγέτη, σε μια πιο συμμετοχική μορφή κατά την οποία η ευθύνη της ηγεσίας διαμοιράζεται ανάμεσα σε πολλούς τυπικούς και άτυπους ηγέτες (Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποκτάει μια πολυδιάστατη και πλουραλιστική διάσταση. Όλο και περισσότερο γίνεται συζήτηση για μια νέα τάση στον χώρο, τη θεωρία της καταναμημένης ηγεσίας (Aubrey, Godfrey & Harris, 2012), όπου ουσιαστικά όλοι οι ηγέτες θα πρέπει να δουλεύουν και να σχεδιάζουν συμμετοχικά με μια αποκεντρωμένη προσέγγιση με σκοπό τη διαμοίραση της γνώσης μέσω συνεργασιών (Waniganayake, 2000). Άλλωστε η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, αποτελεί σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), μια από τις αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές. Έτσι αν ο ηγέτης μπορέσει να δημιουργήσει αληθινές σχέσεις μέσω της επικύρωσης της ποικιλομορφίας του επαγγελματισμού, θα επιφέρει παράλληλα στη σχολική μονάδα στην οποία προϊστάται μια ολική και σημαντική κουλτούρα μάθησης (Heikka, Waniganayake & Hujala, 2012).

Κατά τον Θεοφιλίδη (2012), η καταναμημένη ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε μέλος του οργανισμού έχει συγκεκριμένες ηγετικές δεξιότητες, οι οποίες θα μπορέσουν να είναι χρήσιμες στην ομάδα. Οποιαδήποτε μορφή και αν πάρει η ηγεσία, η επικρατέστερη ιδέα είναι αυτή του “μοιράσματος” που υποδηλώνει έναν αμοιβαίο

σεβασμό και αξίες μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην προσχολική εκπαίδευση (Argygoroulou, 2010). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα, γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σφαιρικά και ολιστικά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ιδιαίτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο υφίσταται. Ο πλουραλιστικός αυτός χαρακτήρας της, επιτάσσει την ανάγκη να μελετηθεί η ηγεσία με ένα αντίστοιχο ολιστικό μοντέλο από το οποίο οι ηγέτες θα μπορούν να αντλούν πρακτικές και συμπεριφορές, ανάλογα με ότι επιβάλλει το εκάστοτε συγκείμενο.

2.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η τεράστια ανάπτυξη της έρευνας στο χώρο της ηγεσίας στην εκπαίδευση και η προσπάθεια να εντοπιστούν οι αποτελεσματικότερες μορφές ηγεσίας, οδήγησαν στην αναζήτηση και στη δημιουργία εναλλακτικών και ποικίλων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ίσως η πιο γνωστή τυπολογία είναι αυτή των Bush και Glover (2003), οι οποίοι επέκτειναν την τυπολογία των έξι μοντέλων των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), περιγράφοντας τελικά οκτώ μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο Bush (2010) στην αναθεωρημένη έκδοση του βιβλίου του *Theories of Educational Leadership & Management*, συμπληρώνει τον κατάλογο αυτό με άλλα δυο μοντέλα. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία ευθυγραμμίζονται με τα μοντέλα διοίκησης.

Πίνακας 1. Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας (Πηγή: Bush, 2010:36)

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης	Μοντέλα Εκπαιδευτικής ηγεσίας
<i>Τυπικό (Formal)</i>	<i>Διοικητικό (Managerial)</i>
<i>Συναδελφικό (Collegial)</i>	<i>Συμμετοχικό (Participative)</i>
	<i>Μετασχηματιστικό (Transformational)</i>
	<i>Κατανεμημένο (Distributed)</i>
<i>Πολιτικό (Political)</i>	<i>Συναλλακτικό (Transactional)</i>
<i>Υποκειμενικό (Subjective)</i>	<i>Μεταμοντέρνο (Postmodern)</i>
	<i>Συναισθηματικό (Emotional)</i>
<i>Ασάφειας (Ambiguity)</i>	<i>Ενδεχομενικό (Contingency)</i>
<i>Κουλτούρας (Cultural)</i>	<i>Ηθικό (Moral)</i>
	<i>Παιδαγωγικό (Instructional)</i>

Πολύ συνοπτικά το *διοικητικό μοντέλο ηγεσίας*, ανήκει στα τυπικά μοντέλα, που σύμφωνα με τον Bush (2010), βλέπουν τους οργανισμούς σαν ιεραρχικά συστήματα με επίσημες δομές, στα οποία οι διευθυντές κατέχουν την εξουσία λόγω των επίσημων ρόλων τους και λαμβάνουν τις διοικητικές αποφάσεις μέσα από μια ορθολογική διαδικασία. Ο ηγέτης επομένως ακολουθώντας τη διοικητική ηγεσία είναι αυτός που θα θέσει τους στόχους του σχολείου, δίνοντας έμφαση στους κανονισμούς, στις επίσημες λειτουργίες και στις απρόσωπες σχέσεις. Το μοντέλο αυτό ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικά με υψηλή γραφειοκρατία (Bush, 2007) και κατ' επέκταση θα λέγαμε και στο ελληνικό.

Στον αντίποδα βρίσκονται η *Συμμετοχική*, η *Μετασχηματιστική* και η *Κατανομημένη ηγεσία*, οι οποίες ανήκουν στο Συναδελφικό μοντέλο διοίκησης, όπου η εξουσία, η λήψη των αποφάσεων και η υπευθυνότητα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, διαμοιράζεται μεταξύ των μελών του οργανισμού (Ράπτης, 2012). Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, υποστηρίζει ουσιαστικά την κοινή ή κατανομημένη ηγεσία, η οποία συνδέεται με τις δημοκρατικές αρχές και την ενδυνάμωση (Bush & Glover, 2003). Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι είναι σημαντικό, οι ηγέτες να αναπτύσσουν μια ομαδική προσέγγιση που επιτρέπει στο προσωπικό να συνεισφέρει στη δημιουργία του οράματος, απ' το να το αποδέχονται απλώς το προσωπικό όραμα του ηγέτη. Όσον αφορά το μετασχηματιστικό και το κατανομημένο μοντέλο ηγεσίας, έχει γίνει αναφορά σε παραπάνω ενότητα.

Τα πολιτικά μοντέλα υποθέτουν ότι οι αποφάσεις μέσα στους οργανισμούς λαμβάνονται μέσω διαπραγματεύσεων και διενέξεων (Bush, 2010). Η *συναλλακτική ηγεσία*, η οποία συνδέεται με τα πολιτικά μοντέλα, είναι μια διαδικασία ανταλλαγών κατά την οποία ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει την εξουσία του από την θέση που κατέχει και προσπαθεί να κερδίσει την αφοσίωση των μελών του οργανισμού μέσω ανταποδοτικών σχέσεων (Bush, 2007).

Συνεχίζοντας, το *μεταμοντέρνο* και το *συναισθηματικό μοντέλο ηγεσίας* συνδέονται με το υποκειμενικό μοντέλο διοίκησης, όπου σύμφωνα με τον Greenfield (όπ.αναφ. στο Bush, 2007) το μοντέλο αυτό δεν έχει μια πραγματικότητα, αλλά διαμορφώνεται από τις διαφορετικές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Στο διοικητικό μοντέλο ασάφειας, υπάρχει το *ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας*, το οποίο αναγνωρίζει τη διαφορετική φύση του πλαισίου του κάθε σχολείου, τα μοναδικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, γι' αυτό και προτείνεται να προσαρμόζονται τα συλ

ηγεσίας ανάλογα με τις καταστάσεις, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που να ταιριάζει παντού (Bush & Glover, 2003).

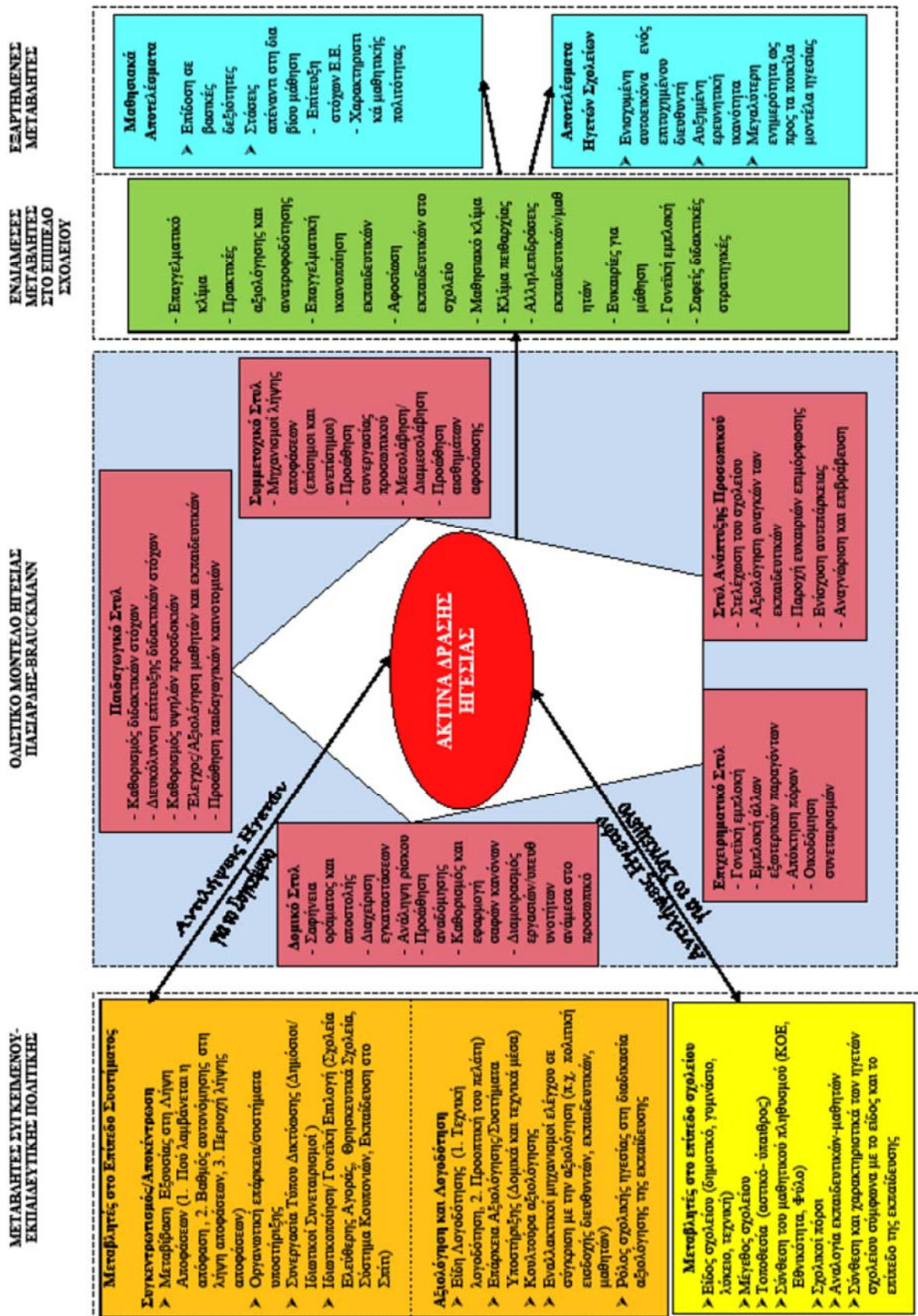
Η ηθική ηγεσία ευθυγραμμίζεται με το διοικητικό μοντέλο της κουλτούρας, όπου σε αντίθεση με το τυπικό που στηρίζεται στην οργανωτική δομή, βάζει σε προτεραιότητα τα πιστεύω και τις προσωπικές αξίες των μελών ενός οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Εδώ η εξουσία και η επιρροή προέρχονται από αντιλήψεις του τι είναι καλό και σωστό (Leithwood et al, 1999). Η ηθική ηγεσία προέρχεται από ένα γνήσιο μοίρασμα αμοιβαίων αναγκών, φιλοδοξιών και αξιών, στο οποίο οι οπαδοί εθελοντικά χορηγούν εξουσία στους ηγέτες, την οποία μπορούν να την πάρουν ελεύθερα πίσω (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τελευταία αναφέρεται το *παιδαγωγικό μοντέλο ηγεσίας* το οποίο δεν συνδέεται άμεσα με κάποιο από τα μοντέλα διοίκησης. Η παιδαγωγική ηγεσία δίνει έμφαση στην επιρροή και στην συνεχή προσπάθεια για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Bush, 2007). Ο Southworth (2002) αναφέρει ότι η ηγεσία αυτή αναγνωρίζει τον ρόλο των κοινωνικών οργανώσεων καθώς ασχολείται κυρίως με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των μαθητών. Ο παιδαγωγικός ηγέτης εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης, εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, προωθεί την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και παρακολουθεί, κατευθύνει και ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο Bush (2010) τονίζει ότι όλα τα παραπάνω μοντέλα έχουν αδυναμίες και γι' αυτό κανένα δε θα πρέπει να υπάρχει από μόνο του, αλλά το καθένα θα πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά με το άλλο, ανάλογα τις καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να χρησιμοποιεί ένα ρεπερτόριο μοντέλων ηγεσίας ανάλογα με τις επιδιώξεις του αλλά και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου του οποίου ηγείται. Πολύ σωστά ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει ότι, όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του, χρειάζεται να χρησιμοποιεί ένα σύνολο από διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, έτσι και ο εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να κατέχει ένα ρεπερτόριο από θεωρίες ηγεσίας, ώστε να μπορεί να αντλεί κάθε φορά τα αναγκαία με σκοπό την αποδοτικότερη διοίκηση του σχολείου του οποίου προϊστάται. Ένα τέτοιο πλαίσιο το οποίο παρέχει ένα ρεπερτόριο ηγετικών συμπεριφορών, είναι το *Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann* (2008).

2.4.2.1 Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann

Η υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος “Βελτίωση της σχολικής ηγεσίας για καλύτερα Επιτεύγματα μάθησης” (Leadership Improvement for Student Achievement, LISA), από τους Pashiardis και Brauckmann (2008), είχε σαν στόχο τη διερεύνηση του ρόλου που παίζουν οι πρακτικές και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και κυρίως στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Πασιαρδής, 2014: 245-246). Πώς με άλλα λόγια, οι μεταβλητές πλαισίου και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνεισφέρουν άμεσα ή έμμεσα στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωση του σχολείου, όπως αναγνωρίζονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μετρήσεις βασικών δεξιοτήτων των μαθητών (Pashiardis, 2014a:4). Στο πρόγραμμα αυτό πήραν μέρος 7 Ευρωπαϊκές χώρες, η Αγγλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Ολλανδία, η Ουγγαρία και η Σλοβενία. Η ηγεσία στο πρόγραμμα αυτό αντιμετωπίστηκε ως μια πολυεπίπεδη έννοια, ενταγμένη στο ιδιαίτερο συγκείμενο του κάθε σχολείου (Πασιαρδής, 2012:24). Η έλλειψη συνέπειας στα συμπεράσματα εξαιτίας της χρήσης ποικίλων μοντέλων, στάθηκε η αφορμή για τη δημιουργία ενός εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία του *Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)*, το οποίο πήρε και το όνομά του από τους βασικούς του ερευνητές.

Το *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας*, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, απαρτίζεται από πέντε στυλ ηγεσίας, το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το *Επιχειρηματικό*, το *Δομικό* και το *στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*, τα οποία αποτελούν την *Ακτίνα Δράσης* των εκπαιδευτικών ηγετών και τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια.



Διάγραμμα 1. Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας Pashardis & Brackmann (Πηγή: Πασιαρδής, 2014:250-251)

Ως στυλ ηγεσίας, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014), ορίζεται το σύνολο των πρακτικών και των συμπεριφορών που χρησιμοποιούν οι ηγέτες, με σκοπό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων. Κάθε στυλ ηγεσίας ενσωματώνει συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές που ενδέχεται να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της ηγεσίας του. Αυτό όμως που είναι σημαντικό να τονιστεί είναι, ότι ο ηγέτης δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις του για το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται, αλλά αντιθέτως επηρεάζεται από το εξωτερικό και το νομικό περιβάλλον, μέρος των οποίων αποτελεί και το εκπαιδευτικό σύστημα (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από δυο επίπεδα μεταβλητών, τις μεταβλητές στο επίπεδο του συστήματος όπως συγκεντρωτισμός, αξιολόγηση και λογοδοσία, τις μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου όπως το είδος, το μέγεθος, η τοποθεσία του σχολείου, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού καθώς και μεταβλητές που δίνουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου. Επιπλέον, υπάρχουν και οι ενδιάμεσες μεταβλητές μέσω των οποίων οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν τα τελικά αποτελέσματα. Μερικές από τις πιο σημαντικές είναι το κλίμα μάθησης, οι πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, η επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες για μάθηση και η γονεϊκή εμπλοκή (Πασιαρδής, 2012). Τέλος, αναφέρονται τα αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ίδιους τους ηγέτες των σχολείων. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου του *Ολιστικού Μοντέλου των Pashiardis και Brauckmann*, θα ακολουθήσει μια σύντομη περιγραφή των πέντε διαφορετικών στυλ ηγεσίας που πλαισιώνουν το μοντέλο.

Παιδαγωγικό Στυλ (Instructional Style)

Ο ηγέτης που χρησιμοποιεί πρακτικές από το *Παιδαγωγικό* στυλ, έχει σαν κύριο στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Καθορίζει σαφείς διδακτικούς στόχους και χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα για την επίτευξη τους. Είναι αυτός ο ηγέτης που αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση και δείχνει αμέριστο ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές και τις ανάγκες τους (Hallinger & Heck, 1998). Είναι πρωτοπόρος στην εισαγωγή καινοτομιών και προγραμμάτων, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ξεχωριστές μαθησιακές εμπειρίες σε ένα πνεύμα ομαδικής μάθησης (Pashiardis & Savvides, 2011). Επιπλέον σημαντικό ρόλο παίζει η αξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται στοιχεία και πληροφορίες με σκοπό τη σωστή λήψη αποφάσεων για τη

συνεχόμενη βελτίωση και λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Pashiardis, 2014b).

Δομικό Στυλ (Structuring Style)

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του *Δομικού* στυλ είναι η δημιουργία και η επικοινωνία ενός ξεκάθαρα οράματος για το σχολείο (Πασιαρδής, 2012). Χρησιμοποιείται για να δώσει κατεύθυνση στο σχολείο, να συντονίσει καταστάσεις και να θέσει κανόνες και κανονισμούς, ώστε να διαχωριστούν οι ρόλοι όλων μέσα στο σχολείο. Η σαφήνεια του οράματος από το διευθυντή αποτελεί μια ισχυρή αίσθηση δέσμευσης για όλους τους ανθρώπους του σχολείου (Davies & Davies, 2010). Σημαντικός κρίνεται ο καθορισμός σαφών κανονισμών που θα ισχύουν για όλους και ο διαμοιρασμός των εργασιών και των υπευθυνοτήτων μεταξύ του μελών του οργανισμού. Επιπλέον, μεγάλη σημασία δίνεται στη διαχείριση των εγκαταστάσεων, στη σωστή συντήρησή τους, ώστε να υπάρχουν τακτοποιημένοι, καθαροί και ασφαλείς χώροι μέσα στους οποίους όλοι θα νιώθουν ωραία να εργάζονται (Pashiardis, 1998).

Συμμετοχικό Στυλ (Participative Style)

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και η προώθηση αισθημάτων αφοσίωσης και δέσμευσης, αποτελούν βασικά στοιχεία του *Συμμετοχικού* στυλ (Πασιαρδής, 2012). Οι ηγέτες οργανώνουν τις δραστηριότητες τους μέσω άλλων με πολλούς τρόπους, σύμφωνα με τον τύπο των ανθρώπων που δουλεύουν, τις προτιμήσεις τους και την κουλτούρα που επικρατεί στον οργανισμό (Pashiardis, 2014b). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων και να είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τις οποίες λαμβάνουν. Σύμφωνα με την έρευνα του Pashiardis (1995) οι πιο σημαντικές πτυχές της αποτελεσματικής ηγεσίας των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, ήταν η δημιουργία ομάδων, η ενίσχυση της συνεργασίας του προσωπικού και η προώθηση μιας ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και η δημιουργία δομών που ενισχύουν τη συμμετοχή στις αποφάσεις, έχουν αναδειχθεί και από τους Leithwood και Jantzi (2006), ως σημαντικές ηγετικές πρακτικές. Από την άλλη, η αφοσίωση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο, αποτελούν πτυχές της ποιότητας του προσωπικού. Η έννοια της δέσμευσης ορίζεται, ως η πίστη και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών να εκπληρώσουν τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου τους (Pashiardis, 2014b).

Επιχειρηματικό Στυλ (Entrepreneurial Style)

Μέσα στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον και στην απαίτηση από την πολιτεία και από τους γονείς για λογοδοσία της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση του *Επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων (Pashiaridis, 2014b). Είναι αυτό το στυλ που θα επιτρέψει στο σχολείο να βγει από την απομόνωση και να δημιουργήσει σχέσεις και συνεργασίες με τους γονείς, την κοινότητα και άλλους εξωτερικούς φορείς (Cheng, 2010). Το *Επιχειρηματικό* στυλ αναφέρεται λοιπόν στη δημιουργική χρησιμοποίηση των εξωτερικών δικτύων, με σκοπό την εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων και την αποτελεσματική εφαρμογή της αποστολής του σχολείου (Brauckmann & Pashiaridis, 2011). Όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, με τον όρο εξωτερικά δίκτυα εννοούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η εκκλησία, διάφορες κοινωνικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Κύριο μέλημα ενός ηγέτη που περιλαμβάνει στο ρεπερτόριο της ηγεσίας του το *Επιχειρηματικό* στυλ είναι, η δημιουργία θετικού κλίματος και συνεργασίας με τους γονείς (Πασιαρδής, 2012). Έχει διαπιστωθεί, ότι όταν οι γονείς συνεργάζονται άμεσα με το σχολείο, ασκείται μεγάλη επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία αποκτούν έτσι περισσότερες πιθανότητες για ακαδημαϊκές επιτυχίες (Olmsted, 1991· Secada, 1989).

Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Personnel Development Style)

Όπως τονίζει ο Pashiaridis (2012), μέσω της ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου, οι σχολικοί ηγέτες είναι εφικτό να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε όλο το σχολείο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικών είναι πολύτιμη, προκειμένου να δημιουργηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες και το συναδελφικό κλίμα που θα οδηγήσουν σε νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Pashiaridis, 2014b). Σύμφωνα με τους Blasé και Blasé (2002), οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, προκειμένου να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι: δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, υποστηρίζοντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας σχέσεις μεταξύ τους, ενθαρρύνοντας την επανασχεδίαση προγραμμάτων, εφαρμόζοντας τις αρχές της μάθησης ενηλίκων και την έρευνα δράσης, ως υποστήριξη στη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων. Ο ηγέτης με το παράδειγμα του, όντας ο ίδιος ένας δια βίου μαθητής, θα πρέπει να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες

των εκπαιδευτικών, θα επιβραβεύονται οι προσπάθειες τους, θα αναγνωρίζονται οι απόψεις και τα πιστεύω τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τα κίνητρα και το αίσθημα της αυτεπάρκειάς τους (Pashiaridis, 2014b).

Τα παραπάνω πέντε στυλ ηγεσίας, αποτελούν αυτό που ονομάζεται *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας (Leadership Radius)*, η οποία αποτελεί και την κεντρική περιοχή δράσης των σχολικών ηγετών (Pashiaridis, 2014b). Η *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης, αποτελεί και το κεντρικό κομμάτι της παρούσας έρευνας. Αυτό που διαφαίνεται μετά την περιγραφή του *Ολιστικού Μοντέλου*, είναι ότι στο μοντέλο αυτό: πρώτον, αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα του ρόλου του ηγέτη, όπως ακριβώς έχει αναγνωριστεί και στο ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο ηγέτης στην προσχολική εκπαίδευση (Mujis et al, 2004). Δεύτερον, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ολιστικά, γεγονός που συνάδει με την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, όπως έχουν καταδείξει οι νέες έρευνες (Hujala & Eskelinen, 2013). Τρίτον, στο μοντέλο εμπεριέχονται βασικές διαστάσεις που μπορεί να πάρει και η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, όπως παιδαγωγική (Hujala & Eskelinen, 2013), συμμετοχική (Waniganayake, 2000), επιχειρηματική (Kagan & Hallman, 2001), διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Hujala & Eskelinen, 2013). Οι παραπάνω λόγοι φαίνεται να επικυρώνουν τη σωστή απόφαση της επιλογής του *Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας*, ώστε να περιγράψει σφαιρικά την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα λοιπόν με το *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiaridis και Brauckmann* (2008), ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που αρχικά αναγνωρίζει το ιδιαίτερο συγκείμενο του σχολείου του οποίου προΐσταται και μετέπειτα αντλεί από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* ένα κατάλληλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών και συμπεριφορών. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί, είναι ότι δεν υπάρχει ένα καλύτερο 'κοκτέιλ μιξ' από τα παραπάνω ηγετικά στυλ που αναφέρθηκαν που θα μπορούσαν όλοι οι ηγέτες να εφαρμόσουν σε όλα τα σχολεία (Brauckmann & Pashiaridis, 2011). Υπάρχουν δηλαδή τα βασικά συστατικά της ηγεσίας και όχι η δοσολογία, αναγνωρίζοντας ότι ο κατάλληλος συνδυασμός, όπως εύστοχα αναφέρει ο Πασιαρδής (2012), θα παραμείνει μια κρυφή "συνταγή" που θα πρέπει να ανακαλύψει ο κάθε ηγέτης ξεχωριστά. Στην παρούσα έρευνα, η επιδιωκόμενη αυτή "συνταγή" διερευνάται σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Βασικό σημείο στη διερεύνηση αποτελεί η πεποίθηση ότι ένας ηγέτης για να ασκεί αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις

κατάλληλες ηγετικές συμπεριφορές ώστε να ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Εάν καταφέρει να το πετύχει αυτό, θα μπορούσε πράγματι να ειπωθεί ότι η ηγεσία που ασκεί κρίνεται αποτελεσματική.

2.4.3 Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία

Σχεδόν όλες οι μελέτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν αναγνωρίσει ως ένα βασικό συντελεστή για την επίτευξη της, την άσκηση ηγετικού ρόλου (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Βασικό χαρακτηριστικό των ερευνών αυτών αποτέλεσε η αναγνώριση της συμβολής του διευθυντή στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Λαΐνάς, 2004). Έτσι από τα μέσα της δεκαετίας του '80 είχε αρχίσει να επικρατεί η άποψη, ότι ο ηγέτης – διευθυντής του σχολείου, αποτελεί κλειδί για την αποτελεσματική του λειτουργία (Παπαναούμ, 1995). Οι έρευνες εστίασαν στην ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών και των πρακτικών που χρησιμοποιεί ένας διευθυντής, έτσι ώστε να τον καταστήσουν αποτελεσματικό.

Ο Θεοφιλίδης (2012) συνοψίζοντας πορίσματα από ποικίλες έρευνες παρουσίασε το προφίλ ενός αποτελεσματικού διευθυντή δημοτικού: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση θέτοντας υψηλές προσδοκίες για όλους, βεβαιώνεται ότι εφαρμόζεται το αναλυτικό και αναπτυξιακό πρόγραμμα, παραμένει ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, δείχνει ενδιαφέρον για τα άτομα, για τις ανάγκες τους και για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση εμβαθύνοντας στα προβλήματα του σχολείου και εξασφαλίζει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή του σχολείου. Τονίζει ότι ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο μέσα στο οποίο λειτουργεί, ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί μια ηγετική φυσιογνωμία που με το δικό του παράδειγμα, δίνει το στίγμα του ήθους του σχολείου το οποίο διευθύνει.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), ο πραγματικός ηγέτης ενός σχολείου είναι εκείνος που μπορεί να μεταδώσει με αποτελεσματικό τρόπο την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές αλλά και σε όλη την κοινότητα. Σε έρευνα που διεξήγαγε στην Κύπρο, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διακατέχονται από τα εξής χαρακτηριστικά: Έχουν μεγάλη αγάπη, αυτοπεποίθηση και φιλοδοξία για το επάγγελμα, είναι δια βίου μαθητές, ριψοκίνδυνοι, λάτρεις της αλήθειας, βρίσκουν πρωτότυπους τρόπους να ανταμείβουν το προσωπικό και τους μαθητές τους και κυρίως επιδεικνύουν σαφή και βαθιά

ανθρώπινα και ανθρωπιστικά αισθήματα (Pashiardis, 1998). Η *Διεύθυνση μέσω Αυθορμητισμού και Συναισθημάτων*, όπως ονομάστηκε η φιλοσοφία αυτή από τον Pashiardis, ανέδειξε την ικανότητα των διευθυντών να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και να εκφράζουν ειλικρινή αισθήματα στη συναναστροφή τους με τους άλλους, στοιχεία απαραίτητα για το χτίσιμο υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Harris, Day και Hadfield (2003), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες ανέφεραν, ότι το όραμα και οι αξίες του διευθυντή μαζί με την προσπάθεια για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που οδηγούν σε μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Οι Pashiardis, Savvides, Lytra και Angelidou (2011), κατέληξαν ότι τέσσερες μεταβλητές είναι εκείνες που οδηγούν σε μια επιτυχημένη σχολική ηγεσία:

- ✓ ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας μέσω υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, συνεργασίας και υποστήριξης.
- ✓ αξίες και όραμα. Οι διευθυντές θα πρέπει να χτίσουν ένα κοινό όραμα και στην συνέχεια να το επικοινωνήσουν στους άλλους με δέσμευση και πάθος. Κύριο συστατικό είναι οι υψηλές προσδοκίες για όλους.
- ✓ Προώθηση της μάθησης, μέσω συνεχόμενης επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς και μέσω παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές.
- ✓ Ηγεσία μέσω δικτύων. Η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με άλλους εξωτερικούς φορείς αποτελούν βασικά σημεία για την απόκτηση απαραίτητων πόρων για το σχολείο.

Όπως πολύ εύστοχα τόνισαν οι Day, Harris και Hadfield (2001), οι αποτελεσματικοί ηγέτες οδηγούν τη γνωστική και τη συναισθηματική ζωή του σχολείου, μέσα από ένα συνδυασμό δομικής (ανάπτυξη ξεκάθαρων στόχων), πολιτικής (χτίσιμο συμμαχιών), εκπαιδευτικής (επαγγελματικής ανάπτυξης), συμβολικής (συνεχής παρουσίας και έμπνευσης) και τέλος ανθρωποκεντρικής ηγεσίας (φροντίδας και υποστήριξης). Ο αποτελεσματικός αυτός συνδυασμός της ηγεσίας βοηθάει τα σχολεία να δουλεύουν σαν κοινότητες μάθησης, όπου οι άνθρωποι σαν αυτόνομοι επαγγελματίες νιώθουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, έχουν υψηλές προσδοκίες, θέτουν ξεκάθαρους στόχους και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Το παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει τον ισχυρισμό ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται αποτελεσματικά και έχουν την ικανότητα να βελτιώνονται, διοικούνται από διευθυντές που συνεισφέρουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα

των εκπαιδευτικών τους (Harris, Day & Hadfield, 2003). Άλλωστε σύμφωνα με την Argygoroulou (2010) η ηγεσία δεν έχει καμιά πρακτική σημασία αν δεν είναι αποτελεσματική για τους ανθρώπους τους οποίους υφίσταται. Ο κατάλογος με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετών, είναι σίγουρα μεγάλος και φυσικά δε θα γινόταν να εξαντληθεί στη συγκεκριμένη εργασία. Ωστόσο, θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν και να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που αναφέρονται ως αποτελεσματικά για τους ηγέτες στην προσχολική εκπαίδευση.

2.4.3.1 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ηγετών στην προσχολική εκπαίδευση

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία για τον εντοπισμό των αποτελεσματικών χαρακτηριστικών της ηγεσίας στο πεδίο της προσχολικής, έγινε προφανές ότι τα περισσότερα από αυτά είναι ίδια με όσα αναφέρθηκαν για τους διευθυντές γενικότερα, με κάποιες διαφοροποιήσεις που επιτάσσει η ιδιαιτερότητα αυτής της σχολικής βαθμίδας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Rodd (2006) βασικά στοιχεία για μια αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση είναι τα εξής:

- ✓ Να προσφέρει έμπνευση στους άλλους
- ✓ Να δίνει ένα ισχυρό παράδειγμα
- ✓ Να επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μερών
- ✓ Να δίνει ξεκάθαρη κατεύθυνση
- ✓ Να διοικεί το σχολείο, χτίζοντας ομαδική δουλειά και συνεργασίες
- ✓ Να ενδυναμώνει και να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη
- ✓ Να καθοδηγεί τους γονείς μέσω της προσωπικής ανάπτυξης
- ✓ Να σχεδιάζει και να εφαρμόζει αλλαγές για να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού

Επιπρόσθετα, η ίδια ερευνήτρια μέσα από μελέτη περιπτώσεων αναγνώρισε τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση, όπως το να είναι ευγενική, φιλική και υπομονετική, να έχει αυτοπεποίθηση, να είναι προσανατολισμένη στο στόχο, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι καλή στην επικοινωνία και να αναλαμβάνει ευθύνες με όραμα (Rodd, 1996). Σε άλλη έρευνα στην οποία συμμετείχαν εκατό επαγγελματίες του πεδίου της προσχολικής, αναγνωρίστηκαν παρόμοια συμπεράσματα με τα παραπάνω, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Mujis et al, 2004). Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό,

σύμφωνα με την έρευνα των Sims et al (2015), είναι η ικανότητα του να δρα προληπτικά. Από τα 15 χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη που παρουσιάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτά που αναδείχθηκαν ως τα πέντε σημαντικότερα είναι, να νιώθει εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές του ικανότητες, να ενδυναμώνει τους άλλους, να έχει γνώσεις, να είναι μέντορας, καθοδηγητής και οραματιστής.

Παρατηρείται λοιπόν και εδώ ότι το όραμα και η ενδυνάμωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ηγεσίας σε όλες τις έρευνες. Η Αργυροπούλου (2007) θέλοντας να συνθέσει το παζλ που θα οδηγήσει τις ελληνίδες προϊσταμένες στην άσκηση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας με γνώμονα το καλό των νηπίων, παρουσίασε τα παρακάτω συστατικά:

- Συνολική αντίληψη της κατάστασης, ώστε να θέσουν τους κατάλληλους στόχους και το όραμα εκείνο που θα βοηθήσει το νηπιαγωγείο στην περαιτέρω ανάπτυξη του.
- Δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, με ειλικρινή ενημέρωση και επικοινωνία.
- Υιοθέτηση καινοτομιών και προτάσεων από το προσωπικό.
- Κατανομή αρμοδιοτήτων στο προσωπικό και αποφυγή συγκεντρωτικής ηγεσίας.
- Ορθή διοίκηση μέσω σωστού προγραμματισμού και ελέγχου.
- Αλλαγή νοοτροπίας και στάσεων ως προς το εργασιακό περιβάλλον, με δέσμευση και αφοσίωση.
- Ενδυνάμωση του προσωπικού και συμβολή στην επαγγελματική του ανάπτυξη και τέλος
- Συνεχής αυτοαξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι πολλά από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών, κρίνονται αποτελεσματικά επειδή επιδρούν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η ενδυνάμωση τους και η επαγγελματική τους στήριξη. Γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ηγεσία δεν θα έχει καμία σημασία, αν δεν ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Argyropoulou, 2010). Ως μια ισχυρή μεταβλητή για αυτήν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, έχει αναγνωριστεί η αντιληπτή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και τις καταστάσεις μάθησης (Guskey & Passaro, 1994).

2.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα (Self-efficacy)

Ποικίλες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για τα κίνητρα και τις προσδοκίες των ανθρώπων, με σκοπό να εξηγήσουν τις ψυχολογικές τους λειτουργίες (Wood & Bandura, 1989). Ο Bandura (1997) βασισμένος στη κοινωνική-γνωστική του θεωρία, διαμόρφωσε το θεωρητικό πλαίσιο της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). Στο πλαίσιο αυτό της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας, το οποίο έχει ερευνηθεί σε βάθος από πολλούς μελετητές, η έννοια της προσδοκίας ως μια εσωτερική γνωστική διαδικασία, κατέχει κύριο ρόλο για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Bandura, 1986). Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να διερευνηθεί γενικά η διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας με εστίαση κυρίως στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

2.5.1 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η συμπεριφορά ενός ανθρώπου εξαρτάται από τις προσωπικές του απόψεις σε σχέση με δυο παράγοντες: την προσδοκία αποτελέσματος (outcome expectation), δηλαδή την πίστη του ότι η επίτευξη ενός σκοπού θα έχει θετικές συνέπειες για τον ίδιο και την προσδοκία αποτελεσματικότητας (efficacy expectation), δηλαδή την πίστη του για τις ικανότητες του να φέρει εις πέρας κάποιο σκοπό. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ή αυτοεπάρκειας (self-efficacy) ορίζεται, ως η προσωπική κρίση που έχει ένα άτομο για τις ικανότητες που διαθέτει για να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο και να επιτύχει τους στόχους του (Gist & Mitchell, 1992· Staples, Hurland & Higgins, 1999). Συγκεκριμένα ο Bandura (1995:2) αναφέρει ότι *« η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη κάποιου για τις δικές του δυνατότητες για να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που απαιτούνται για τη διαχείριση μελλοντικών καταστάσεων»*. Η πίστη αυτή δεν αξιολογείται από εξωτερικούς παράγοντες, οπότε δεν αντανakλά μια αντικειμενική ικανότητα που σίγουρα υπάρχει, αλλά βασίζεται στην προσωπική - υποκειμενική κρίση του ίδιου του ατόμου για τις ικανότητες του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η κινητήρια δύναμη και η βαθιά πίστη ενός ατόμου στον εαυτό του, ότι θα καταφέρει να φέρει εις πέρας ένα έργο αποτελεσματικά. Ο Bandura υποστήριξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα εξ ορισμού εξαρτάται από συγκεκριμένες περιστάσεις και δεν αποτελεί ένα γενικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ανθρώπου (Hipp, 1996). Η

προσωπική όμως αυτή κρίση, επηρεάζει το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, νιώθουν και πράττουν (Bandura, 1990).

Οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας, όχι μόνο έχουν άμεση επιρροή στις αποφάσεις που λαμβάνονται, αλλά καθορίζουν και πόση ενέργεια θα ξοδέψει κάποιος καθώς και πόσο πολύ θα επιμείνει σε οποιαδήποτε εμπόδια τυχόν παρουσιαστούν (Bandura, 1977). Όσοι έχουν ισχυρή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, αντιλαμβάνονται τις νέες καταστάσεις αισιόδοξα και δυναμώνουν τις προσπάθειες τους για επιτυχία, σε αντίθεση με εκείνους που έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι απογοητεύονται και εγκαταλείπουν γρήγορα τις προσπάθειες τους με την πρώτη αποτυχία (Bandura, 1994). Όταν λοιπόν παρουσιάζονται δυσκολίες, οι άνθρωποι που αμφιβάλουν για τις ικανότητες τους, χαλαρώνουν τις προσπάθειες τους με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε μια μέτρια λύση (Wood & Bandura, 1989).

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, αυξάνει τα προληπτικά σενάρια τα οποία κατασκευάζουν και αναπαράγουν για τον εαυτό τους (Bandura, 1995). Αυτοί που έχουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, φαντάζονται επιτυχημένα σενάρια, σε αντίθεση με αυτούς που φαντάζονται συνεχώς ότι όλα θα οδηγήσουν σε αποτυχίες, εξαιτίας της χαμηλής τους αυτό-αποτελεσματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο προβλέπεται αν η μελλοντική πορεία ενός ατόμου για δράση, θα χαρακτηρίζεται από αδυναμία ή αποφασιστικότητα, καθώς οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επηρεάζουν τα κίνητρα που έχουν τα άτομα, την επιμονή στις δυσκολίες, την ποιότητα της συναισθηματικής τους ευεξίας, την ευαισθησία απέναντι στο στρες και την κατάθλιψη καθώς και την επιλογή τους στη λήψη αποφάσεων (Bandura & Locke, 2003· Bandura, 1990· 1991).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι όροι για να αποδώσουν την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται συγκεκριμένες διαφορές στους όρους αυτούς. Κυρίως χρησιμοποιούνται παράλληλα οι όροι *αυτοεπάρκεια*, *επάρκεια* και *πεποιθήσεις επάρκειας*. Η έννοια της αυτοεπάρκειας στηριζόμενη στην αυτο-ρύθμιση της θεωρίας της παρώθησης, ελέγχεται από τη συλλειτουργία διαφόρων μηχανισμών και τονίζεται ο περιστασιακός της χαρακτήρας που την διαφοροποιεί από άλλες αυτό-αναφορικές έννοιες όπως η αυτό-εκτίμηση (Σαββίδης, 2008). Έτσι η αυτοεπάρκεια μπορεί να ειπωθεί ότι σχετίζεται περισσότερο με τη θεωρία της παρώθησης. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα για τους κάτωθι σημαντικούς λόγους: Αρχικά πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο

ελληνικό συγκείμενο αποδίδουν τον όρο self-efficacy ως αυτό-αποτελεσματικότητα (βλέπε Γαλάνη, 2010· Γκόλια, 2014· Μαστροθανάσης, 2018· Τσιγγίλης, 2005· Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017). Οι Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2009) οι οποίοι μετέφρασαν στα ελληνικά το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) και το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή, αποδίδουν τον όρο αυτό-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, πλήθος εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικούς οργανισμούς, έχουν καταδείξει τη σημασία που έχει το αίσθημα της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητά τους και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Σαβίδης, 2008· Gibson & Dembo, 1984). Άρα η αυτοεπάρκεια επί της ουσίας αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έτσι μπορεί να χαρακτηριστεί και ως αυτό-αποτελεσματικότητα. Τέλος, θεωρήθηκε ότι για τα πλαίσια της παρούσας διατριβής κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, η χρήση αυτού του όρου γίνεται πιο άμεσα κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

2.5.1.1. Πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας αναπτύσσονται βάσει κύριων μορφών επιρροής που λαμβάνουν οι άνθρωποι από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται. Ο Bandura (1995· Wood & Bandura, 1989) αναγνωρίζει ότι οι αντιλήψεις αυτές, προέρχονται κυρίως από τέσσερις πηγές: Τις *προσωπικές εμπειρίες (mastery experiences)*, οι οποίες βασίζονται στις παρελθοντικές εμπειρίες του ατόμου και δημιουργούν μια μελλοντική αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας για εκτέλεση παρόμοιων δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι οι επιτυχίες του ατόμου στο παρελθόν θα αυξήσουν τις προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ οι συνεχείς αποτυχίες θα τις αποδυναμώσουν. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την απόκτηση γνωστικών, συμπεριφορικών και αυτορρυθμιστικών εργαλείων, ώστε να μπορέσει το άτομο να εκτελέσει κατάλληλες ενέργειες και να διαχειριστεί τις συνεχόμενες αλλαγές της ζωής (Bandura, 1995).

Τις *εμπειρίες μέσω προτύπου (vicarious experiences)*, δηλαδή μέσω της παρατήρησης και της σύγκρισης με τη συμπεριφορά άλλων ατόμων, έτσι ώστε να επηρεάζεται και η συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου. Παρατηρώντας ανθρώπους με τα ίδια χαρακτηριστικά με τους εαυτούς τους να επιτυγχάνουν, αυξάνουν τα πιστεύω

του παρατηρητή, ότι και αυτός διαθέτει τις ίδιες δυνατότητες, ώστε να επιτύχει παρόμοιες δραστηριότητες.

Τις μορφές λεκτικής πειθώς (*verbal persuasion*), με τις οποίες πείθονται οι άνθρωποι κυρίως λεκτικά να εμπλακούν σε δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν. Όταν οι άνθρωποι πείθονται ότι έχουν τις ικανότητες για να τα καταφέρουν, είναι πιο πιθανό να επιδείξουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιμείνουν σε κάτι, ακόμα και όταν εμφανίζονται προσωπικές αμφιβολίες σε επικείμενα προβλήματα.

Τελευταία πηγή ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η *σωματική και συναισθηματική διέγερση* (*physiological and emotional states*), την οποία οι άνθρωποι ερμηνεύουν ως ένδειξη για επιτυχία ή αποτυχία. Κυρίως ερμηνεύουν τις αντιδράσεις του έντονου στρες, ως σημάδια ευαισθησίας για την ελλιπή και φτωχή τους δραστηριότητα. Η κακή διάθεση επηρεάζει επίσης αρνητικά τις κρίσεις των ανθρώπων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ενώ η θετική την αυξάνει. Με απλά λόγια, η αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου εξαρτάται από την έντονη σωματική και ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται κατά την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου.

2.5.2. Η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν την πίστη ότι μπορούν να προκαλέσουν θετικές αλλαγές στις ζωές των μαθητών τους και διδάσκουν με τρόπους που συμβαδίζουν προς αυτόν τον σκοπό (Gibbs, 2003). Η πίστη αυτή που αναφέρεται ως αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (*teachers' self efficacy*), ορίζεται ως « η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να ασκεί επίδραση στο πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμα και αυτοί που πιθανότητα είναι δύσκολοι ή δεν έχουν κίνητρα» (Guskey & Passaro, 1994:4). Με άλλα λόγια όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες να διδάξουν τους μαθητές, έχουν υψηλή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ αυτοί που αμφιβάλλουν για αυτές, έχουν χαμηλή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Έτσι η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητες τους, αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά τους στη τάξη και τη διδασκαλία.

Εκτός από την προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα, ο Bandura (1995) διέκρινε και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο

για τις ικανότητες του συλλόγου διδασκόντων να ασκήσουν θετική επίδραση στους μαθητές τους (Σαββίδης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα αλληλεπιδραστικό κοινωνικό σύστημα, μέσα στο οποίο τα άτομα κρίνουν συλλογικά τους εαυτούς τους με σκοπό την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Έτσι η συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις κρίσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η διδασκαλία γενικά μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση, ενώ η προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα στις κρίσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο ο καθένας ξεχωριστά έχει την ικανότητα να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία (Gibson & Dembo, 1984). Οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας αποτελούν χαρακτηριστικό της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών και επηρεάζουν τον σκοπό της ύπαρξης τους και την ποιότητα της προσπάθειας που καταβάλλουν, ώστε να παράγουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Σαββίδης, 2008). Παρόλο που η συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιώδη χαρακτηριστικό για την κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, η διατριβή αυτή επικεντρώνεται για λόγους χρονικών περιορισμών στην ατομική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον για περαιτέρω μελλοντική μελέτη της.

Τουλάχιστον τέσσερα είδη αυτό-αποτελεσματικότητας εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και επιδεικνύουν προθυμία να αντισταθούν απέναντι στις δυσκολίες που πιθανόν να εμφανιστούν, τα οποία αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την αποτελεσματικότητα τους: η *συμπεριφορική αυτό-αποτελεσματικότητα (behavioural self-efficacy)*, η κρίση του εκπαιδευτικού για την ικανότητα του να εκτελεί συγκεκριμένες δράσεις για να χειριστεί διαφορετικές καταστάσεις στην τάξη. Η *γνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα (cognitive self-efficacy)*, ως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ικανότητα του να ελέγχει τις σκέψεις του στη διδασκαλία. Η *συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy)*, αφορά την προσωπική κρίση στην ικανότητα του να ελέγχει τα συναισθήματα του στο πλαίσιο της τάξης και τέλος η *αυτό-αποτελεσματικότητα της κουλτούρας (cultural self-efficacy)*, ως η πίστη στην ικανότητα του να διαχειρίζεται καταστάσεις οι οποίες συνάδουν με την εκάστοτε κουλτούρα (Gibbs, 2003).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια απλή ιδέα με σημαντικές όμως επιπτώσεις σε πολλούς τομείς (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Από την μια μεριά, οι θετικές κρίσεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, σίγουρα δεν μπορούν να εγγυηθούν την ύπαρξη μιας

αποτελεσματικής διδασκαλίας, αφού εν τέλει μπορεί να μην υπάρχουν οι πραγματικές δεξιότητες που απαιτούνται για αυτήν. Από την άλλη όμως, τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σχεδόν σίγουρα οδηγούν ενάντια της, αφού οδηγούν στην μείωση των πεποιθήσεων τους, ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές αβεβαιότητες της διδακτικής πράξης (Randenbush, Rowan, & Cheong, 2002). Η άποψη αυτή σίγουρα θέτει σε πρώτο πλάνο τις προσπάθειες της ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως απαραίτητο συστατικό μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Πολλές μελέτες έχουν αναγνωρίσει τα οφέλη ενός υψηλού επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς (Cagle & Hopkins, 2009). Φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλλουν για τη διδασκαλία, τους στόχους που θέτουν και τα επίπεδα φιλοδοξίας τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Οι στόχοι αυτοί και τα επίπεδα φιλοδοξίας τους επηρεάζουν με τη σειρά τους ίδιους τους μαθητές και τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού έχει αναδειχθεί ότι όσο κατεβαίνει το επίπεδο των στόχων και των φιλοδοξιών που βάζει κάποιος, τόσο λιγότερα είναι και τα επιτεύγματα που θα εισπράξει. Το γεγονός αυτό έρχεται να υπερτονίσει τη σημαντικότητα της ενίσχυσης του αισθήματος της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αφού σύμφωνα με τον Bandura (1997), η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει με τη σειρά της σε χαμηλότερη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και αυτή με τη σειρά της σε ακόμα πιο χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο που είναι δύσκολο να σπάσει.

Έτσι έχει διαφανεί η σημαντική επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στη μαθησιακή επιτυχία που θα βιώσουν τα παιδιά στο σχολείο (Mujis & Reynolds, 2002). Σύμφωνα με έρευνα (Swanson, 2014), υπήρξε σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν Ισπανικά, με τα αποτελέσματα που επέδειξαν οι μαθητές στις τελικές εξετάσεις. Αυτό το εύρημα έρχεται να ενισχύσει ακόμα περισσότερο το ρόλο που παίζει η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή επιτυχία. Σύμφωνα με τους Newmann, Rutter και Smith (1989), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιθανό να καταβάλλουν πιο σοβαρή επαγγελματική προσπάθεια στον τομέα της διδασκαλίας και άρα πιο πιθανό να ενισχύσουν θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι αν οι εκπαιδευτικοί πράγματι μέσω της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους μπορούν να ασκήσουν τόση

μεγάλη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να δοθεί και η δέουσα σημασία στον τρόπο με τον οποίο μπορεί η αντίληψη αυτή να ενισχυθεί.

Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών τους και τους επικρίνουν λιγότερο, όταν αυτοί κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986· Henson, Kogan & Vachahaase, 2001). Επίσης, αισθάνονται πιο ενθουσιώδεις και νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση για το επάγγελμά τους (Coladarci, 1992). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, δε χρησιμοποιούν ποικιλία στις διδακτικές μεθόδους και στο σχεδιασμό προγραμμάτων, καθώς δεν καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να βοηθήσουν τους μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται και οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Κάνοντας μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία ο Gibbs (2003:3) υποστηρίζει, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας: επιμένουν στις αποτυχίες και στις δύσκολες καταστάσεις, παίρνουν περισσότερα ρίσκα, χρησιμοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους, δίνουν περισσότερα κίνητρα στους μαθητές και επιτυγχάνουν υψηλότερα επιτεύγματα.

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) διαχωρίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίες (*instructional strategies*) με τις οποίες ο εκπαιδευτικός νιώθει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ώστε να σχεδιάζει και να εφαρμόζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων και αξιολογήσεων με σκοπό την ενίσχυση της διδασκαλίας. Η δεύτερη, τη διαχείριση της τάξης (*classroom management*) με απώτερο σκοπό την οργάνωση της ως εκπαιδευτικό περιβάλλον και η τρίτη, αφορά την εμπλοκή των μαθητών (*student engagement*), η οποία αντανάκλα την πεποίθηση του εκπαιδευτικού να βοηθήσει τους μαθητές του να διατηρήσουν και να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, κινητοποιώντας τους και προσφέροντας κίνητρα (Wolters & Daughery, 2007).

Για να διαμορφώσουν μια ισχυρή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες από τις τέσσερις πηγές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αλλά με ένα διαφορετικό τρόπο (Bandura, 1977· Tschannen-Moran et al, 1998). Μέσω της *διδασκτικής τους εμπειρίας*: η αντίληψη τους ότι η απόδοση τους είναι μέχρι τώρα επιτυχημένη παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες, αυξάνει τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Μέσω των *ψυχολογικών και συναισθηματικών τους αντιδράσεων*: όταν νιώθουν θετικά συναισθήματα για το

επάγγελμα τους, ενισχύεται η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και για μελλοντικές επιτυχίες. Μέσω των *διδασκικών εμπειριών των συναδέλφων τους*: παρατηρώντας άλλους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν, αυτόματα προβάλλονται αντιλήψεις για τη δική τους διδασκαλία. Συγκρίνοντας τον εαυτό τους με άλλους επιτυχημένους εκπαιδευτικούς, τείνουν να πιστέψουν ότι και οι ίδιοι έχουν αυτές τις ικανότητες κάτω από τις ίδιες περιστάσεις. Τέλος, μέσω της *λεκτικής πειθώς*: όταν οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν θετικές πληροφορίες και θετική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους, αποκτούν μια καλύτερη αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα ωστόσο με τον Σαββίδη (2008), για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει κρίσεις για την επάρκειά του, θα πρέπει να αναλύσει το έργο που χρειάζεται να επιτελέσει καθώς και τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα το πραγματοποιήσει, διερευνώντας τα εμπόδια και τις δυσκολίες σε σχέση πάντα με τους διαθέσιμους πόρους. Έτσι μπορεί να ειπωθεί ότι οι κρίσεις των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται από την ανάλυση της μελλοντικής εργασίας και την αξιολόγηση των προσωπικών τους ικανοτήτων. Οι κρίσεις αυτές καθορίζουν την επίδοση στην εργασία, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου που θα διαμορφώσουν τις μελλοντικές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους (Σαββίδης, 2008).

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα αυτή γίνεται αντιληπτή η σημαντική επίδραση που ασκεί η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στον τρόπο που σκέφτονται και διαχειρίζονται καταστάσεις στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους. Ο Bandura τόνισε, ότι ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, θα είναι ανεπαρκείς για το επάγγελμα αυτό, αν έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Frank, όπως ανακλήθηκε από Γκόλια, 2014).

2.5.3 Μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Με σκοπό τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι έχουν δημιουργηθεί ποικίλα εργαλεία, τα οποία όμως φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα και αντιπαραθέσεις σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Tschannen-Moran et al, 1998). Όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), η αρχική προσπάθεια ανάπτυξης εργαλείου στηρίχθηκε στη κοινωνική θεωρία του Rotter (1966) και διάφοροι ερευνητές ανέπτυξαν σχεδόν ταυτόχρονα βάσει της θεωρίας αυτής διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία όμως δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής. Ανάμεσα σε αυτά τα εργαλεία

βρίσκεται το *RSA (Responsibility for Student Achievement)* του Guskey (1981), το *TLC (Teacher Locus of Control)* των Ross και Medway (1981) και το *Webb Efficacy Scale* (Asthon, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982).

Η δεύτερη προσπάθεια βασίστηκε στη κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura και άλλα τρία εργαλεία μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας αναπτύχθηκαν βάσει αυτής (Tschannen-Moran et al, 1988: 209). Σε αυτή την ομάδα, εντοπίζεται το *Ashton Vignettes* (Ashton, Buhr, & Crocker, 1984) και την ίδια χρονολογία το *Teacher efficacy scale (TES)* των Gibson και Dembo (1984). Στο *TES* σχεδιάστηκαν στην αρχή 30 ερωτήματα σε μια κλίμακα έξι βαθμών τύπου Likert τα οποία όμως στη συνέχεια περιορίστηκαν σε 16, λόγω ασυνεπειών που αναγνωρίστηκαν από διάφορες έρευνες (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Παρόλο που το *TES* υπήρξε μέχρι τότε το πιο δημοφιλές εργαλείο μέτρησης για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο τα εννοιολογικά και στατιστικά προβλήματα που προέκυψαν, δημιούργησαν την ανάγκη για τη δημιουργία ενός νέου εργαλείου (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ο Bandura το 1997 ανέπτυξε ένα δικό του εργαλείο (*Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale*) με 30 ερωτήματα κατανεμημένα σε επτά διαφορετικές υπό-κλίμακες: επιρροή στη λήψη αποφάσεων και στους πόρους, αποτελεσματική διδασκαλία, πειθαρχία, εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας και δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Ενώ προσπάθησε να προωθήσει μια πολυδιάστατη εικόνα για τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, δυστυχώς δε μπόρεσε να ξεπεράσει τα προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προέκυψαν (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Κατά τη διάρκεια ερευνών στο Ohio State University και στην ταυτόχρονη προσπάθεια να καλυφθούν οι παραπάνω ελλείψεις που προέκυψαν, δημιουργήθηκε ένα καινούργιο εργαλείο το *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*, το οποίο δεν είναι άλλο από το *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Ακολουθώντας τις πεποιθήσεις του Bandura το *TSES* σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και καθηκόντων που παρουσιάζονται στο σχολείο (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2009).

Το *TSES* επειδή αφενός, αξιολογεί ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία και αφετέρου, δεν είναι τόσο συγκεκριμένο σε σχέση με πλαίσια και θέματα, θεωρείται από πολλούς ερευνητές ανώτερο εργαλείο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας από τα προηγούμενα (Hoy

& Spero, 2005· Tsigilis et al, 2009). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να πραγματοποιούνται συγκρίσεις στην αντίληψη των εκπαιδευτικών από διάφορα επίπεδα, όπως στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Brown, 2005), στους παιδαγωγούς ειδικούς εκπαίδευσης (Smith, 2008), ανάμεσα στους υποψηφίους και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Πιο πρόσφατα, οι Skaalvik και Skaalvik (2010· 2007) αναλύοντας τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στην καθημερινή πράξη αναφέρουν ότι, είναι τόσα πολλά και περίπλοκα που δεν μπορούν να περιοριστούν στις τρεις διαστάσεις που δίνει το TSES. Βάσει αυτού και βάσει της θεωρίας του Bandura, δημιούργησαν το *Norwegian Teacher Self – Efficacy Scale (NTSES)*. Το εργαλείο αποτελείται από έξι κλίμακες, οι οποίες μετριοούνται από τέσσερις ερωτήσεις: διδασκαλία, προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες των μαθητών, κίνητρα των μαθητών, πειθαρχία, συνεργασία με γονείς και συναδέλφους και αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων.

Μέσα λοιπόν από τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία, οι ερευνητές έχοντας ως βασική έννοια αυτή της αυτό-αποτελεσματικότητας, προσπαθούν να περιγράψουν, να συγκρίνουν και να αναλύσουν σχέσεις, απαντώντας κάθε φορά σε διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα που τους απασχολούν. Στην παρούσα έρευνα το κυρίαρχο ερώτημα που χρήζει διερεύνησης, αποτελεί η σχέση της ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην προσχολική ηλικία.

2.5.4. Η επίδραση των οργανωσιακών παραγόντων του σχολικού πλαισίου στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτή η πληθώρα των άρθρων μέσα από την οποία γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η σημαντική επίδραση που ασκεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διάφορες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική εξουθένωση και στην επίδοση των μαθητών. Πιο λίγες έρευνες έχουν γίνει με σκοπό να αναδείξουν πως επηρεάζεται και από ποιους παράγοντες η ίδια η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η πεποίθηση του Bandura (1977) ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μια γενική προσδοκία, αλλά εξαρτάται από το εκάστοτε περιβάλλον, υπήρξε η αφορμή να εξεταστούν οι παράγοντες του σχολικού πλαισίου, ως μεταβλητές που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα του

εκπαιδευτικού μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου πλαισίου και μιας δεδομένης κατάστασης (Ρουλου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τις δυνατότητες τους και άρα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αξιολογούν πρώτα τις απαιτήσεις που προέρχονται από το διδακτικό τους έργο ως προς το συγκεκριμένο περιβάλλον που βρίσκονται (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Οι απαιτήσεις αυτές περιλαμβάνουν παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η κοινωνικό-οικονομική τους κατάσταση, η ηλικία τους και το μέγεθος της τάξης (Fletcher, 1990· Van den Berg, 2002). Το μέγεθος του σχολείου και η περιοχή στην οποία βρίσκεται, αστική ή στην ύπαιθρο, αποτελούν με τη σειρά τους οργανωτικούς παράγοντες που σύμφωνα με τους Newmann et al (1989) επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Lee, Dedrick και Smith (1991), όπου οι μεταβλητές του σχολικού επιπέδου, όπως το μέγεθος του σχολείου και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, συσχετίστηκαν με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, σε έρευνα των Randenbush, Rowan και Cheong (1992) οι δάσκαλοι που δίδασκαν σε μικρότερους ηλικιακά μαθητές και σε μεγαλύτερες σε μέγεθος τάξεις, παρουσίασαν πιο υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας.

Άλλοι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο, είναι το σχολικό κλίμα και η δομή του σχολείου, η σχολική ηγεσία και η συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία του ευρύτερου οργανωτικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τη δομή και το κλίμα του σχολείου, οι ανεπαρκείς μισθοί, η έλλειψη αναγνώρισης και το χαμηλό στάτους του σχολείου, εμποδίζουν τη δημιουργία μιας ισχυρής αυτό-αποτελεσματικότητας (Webb & Ashton, 1987). Ενώ αναφορικά με τη δομή, η σχολική ηγεσία δεν μπορεί να αλλάξει και πολλά σε ένα άκρως συγκεντρωτικό σύστημα σαν της Ελλάδας, αντιθέτως έχει να προσφέρει πολλά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τους Randenbush et al (1992), όταν ο διευθυντής του σχολείου προωθεί μια υποστηρικτική ηγεσία ενάντια στην επαγγελματική απομόνωση, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους τους, κάνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε περισσότερες στρατηγικές διδασκαλίας, γεγονός που αυξάνει τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Οι παράγοντες αυτοί συμβαδίζουν με ένα συμμετοχικό

στυλ ηγεσίας του διευθυντή, σύμφωνα με το οποίο η ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, η ομαδική λήψη αποφάσεων και η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, αποτελούν βασικά συστατικά του (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Ross, Hogaboam-Gray και Gray (2004) διερευνήθηκαν οι σχολικές διαδικασίες που πιθανόν να επηρεάζουν τη συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες αυτές αφορούν τους κοινούς στόχους, τη συνεργασία, τα σχέδια του σχολείου που ταιριάζουν με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και τέλος τη σχολική ηγεσία που ενδυναμώνει και προωθεί τη συνοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν για άλλη μια φορά, ότι οι παραπάνω διαδικασίες οι οποίες συνδέονται με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και οι οποίες συνεισφέρουν σε ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Μια τελευταία πηγή παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζει την αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, όπως το επίπεδο σπουδών τους, η διδακτική τους εμπειρία και το φύλο (Raudenbush et al, 1992 · Van den Berg, 2002). Σημαντικό εύρημα σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010) αποτελεί ότι και η βαθμίδα διδασκαλίας ασκεί σημαντική επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μάλιστα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε δημοτικά και νηπιαγωγεία είχαν υψηλότερο βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών, από εκείνους που δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο την προσπάθεια που καταβάλει η συγκεκριμένη έρευνα, ως προς τη μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω λοιπόν παράγοντες φαίνεται να ασκούν κάποια επίδραση στην αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όμως η έλλειψη πιο πολλών και πιο σύγχρονων ερευνών, δημιουργεί την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση. Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται πιο έντονο ενδιαφέρον για την επίδραση της σχολικής ηγεσίας ως μια μεταβλητής που δύναται να προωθήσει το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με ποικίλους τρόπους, καθώς και για την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Αυτά τα δυο λοιπόν, τα οποία αποτελούν και κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, θα αναλυθούν πιο διεξοδικά στις επόμενες υποενότητες.

2.5.4.1 Σχέση ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Όπως αναδείχθηκε από την παραπάνω ενότητα η σχολική ηγεσία μελετήθηκε ως ένας ισχυρός παράγοντας προώθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Πρόσθετο έναυσμα για αυτή τη διερεύνηση αποτέλεσε η παραδοχή, ότι αφού υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητικών επιτευγμάτων (Ashton & Webb, 1982), ο σχολικός ηγέτης οφείλει να προωθεί μέσω συγκεκριμένων πρακτικών και συμπεριφορών του, την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην οποία προΐσταται (Demir, 2008).

Ο Ross (1994) αναγνώρισε την ηγεσία σαν μια σημαντική μεταβλητή που καθορίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα των Hoy & Woolfolk (1993), η οποία διενεργήθηκε στο New Jersey και αφορούσε τη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και πτυχών υγιούς οργανωτικής ζωής στο σχολείο αναδείχθηκε ότι, η επίδραση της ηγεσίας μπορούσε να προβλέψει την προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Προηγούμενες μελέτες αναφορικά με την ηγεσία ισχυρίστηκαν, ότι κάποιες ηγετικές συμπεριφορές είναι πιο αποτελεσματικές στο να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Calic, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc, 2012· Cagle & Hopkins, 2009· Williams, 2010). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Calic et al (2012) η παιδαγωγική ηγεσία φάνηκε να προωθεί μια ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνεισφέρει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και στην ενδυνάμωση των μαθητικών επιτευγμάτων. Ο παιδαγωγικός ηγέτης, ως σύμβουλος και μέντορας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των δασκάλων, δημιουργεί ένα τέτοιο υποστηρικτικό κλίμα εμπιστοσύνης, με το οποίο ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Cagle & Hopkins, 2009).

Σε αρκετές μελέτες το στυλ ηγεσίας που διερευνήθηκε ήταν το μετασχηματιστικό (Demir, 2008· Hipp, 1996· Hipp & Bredeson, 1995). Η διερεύνηση αυτή δε δημιουργεί καθόλου εντύπωση, αφού η μετασχηματιστική θεωρία στον εκπαιδευτικό τομέα και όχι μόνο μονοπώλησε σχεδόν το ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Σε έρευνα λοιπόν των Hipp και Bredeson (1995) και αργότερα της Hipp (1996), αναδείχθηκε η ισχυρή σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων. Οι έρευνες αυτές διαχώρισαν την

αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συλλογική (η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το τι αποτελέσματα μπορούν να επιφέρουν ως σύνολο) και σε προσωπική (η αντίληψη για το τι μπορεί να κάνει ο καθένας προσωπικά για να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές του), βρίσκοντας σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Όσον αφορά την προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, δεν παρουσίασαν όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ισχυρή σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Hipp, 1996). Οι πιο ισχυρές ήταν τα πρότυπα συμπεριφοράς και η παροχή ενδεχόμενων ανταμοιβών. Παρόλο που δεν τεκμηριώθηκε στατιστικά η σχέση της επαγγελματικής και προσωπικής υποστήριξης των διευθυντών με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της ίδια έρευνας οι δάσκαλοι τη θεώρησαν ως ένα σημαντικό παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους. Παρατηρείται λοιπόν στην ίδια έρευνα να υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα, γεγονός που ενισχύει ακόμα περισσότερο τη σημαντικότητα της μελέτης του θέματος στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Παρόμοια αποτελέσματα εξήχθησαν και από άλλες έρευνες (Akan, 2013· Demir, 2008) που μελέτησαν την επίδραση που μπορεί να έχει η μετασχηματιστική ηγεσία στη συλλογική αποτελεσματικότητα. Στην έρευνα του Demir (2008) στην Τουρκία με την οποία διερευνήθηκε η παραπάνω σχέση δια μέσου δυο παραγόντων, της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων και της συνεργατικής κουλτούρας τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ των πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Και η έρευνα του Akan (2013) αναγνώρισε, ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προέβλεπε σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Αν και τα παραπάνω αποτελέσματα οδήγησαν τους ερευνητές να συμπεράνουν τη δύναμη της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, άλλοι ερευνητές έδειξαν αμφιβολίες για τη γενίκευση αυτού του συμπεράσματος. Οι Nir και Kranot (2006) στην προσπάθειά τους να επανεξετάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Hipp (1996) ισχυρίστηκαν, ότι το δείγμα της παραπάνω έρευνας ήταν πολύ μικρό για να εξαχθούν αυτά τα συμπεράσματα και ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές δεν κάλυπταν όλο το φάσμα των ηγετικών συμπεριφορών. Τελικά, από ένα μεγαλύτερο δείγμα 755 δασκάλων πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης εξήχθη το συμπέρασμα, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων, αλλά η σχέση αυτή είναι περίπλοκη και διαμεσολαβείται από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους. Η ανάλυση ανέφερε υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, όταν το ποσοστό της μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν πάνω από το μέσο όρο, σε αντίθεση με τα χαμηλά επίπεδα που σχετίζονταν με τα σχολεία που το ποσοστό ήταν κάτω του μέσου όρου, αποτελέσματα που συμπίπτουν τελικά με τις έρευνες των Hipp και Bredeson (1995) και Hipp (1996). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά κρίνονται αντιφατικά, αφού στην έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2007) δε βρέθηκε καμία συσχέτιση, ώστε να υποστηριχθεί εμπειρικά η παραπάνω σχέση. Συγκεκριμένα, ούτε οι νέοι αλλά και ούτε και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δε θεώρησαν τη σχολική ηγεσία, ως σημαντική πηγή επιρροής όσον αφορά τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους.

Επανερχόμενοι στην έρευνα στην Ελλάδα, έχει επισημανθεί ότι πρώτον, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για την μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Τσιγγίλη, 2005) και δεύτερον, ότι απουσιάζει η ερευνητική δραστηριότητα όσον αφορά τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και ηγεσίας. Ωστόσο, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Golia, Belias, Tsioli και Koustelios (2013), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους και κυρίως με τις πρακτικές εκείνες που κινητοποιούν, παρέχουν κίνητρα, όραμα και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ελαστικές συμπεριφορές στην τάξη.

Συγκεκριμένα η Γκόλια (2014) προσπάθησε να διερευνήσει τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής του διευθυντή, με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του ρυθμιστικού ρόλου της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, μόνο για το επίπεδο της τάξης. Αξιοσημείωτο θεωρείται το εύρημα, ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί φάνηκε να διοικούν πιο εύκολα τη τάξη από ότι οι γυναίκες συνάδελφοι τους καθώς και να μη δυσκολεύονται στο να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Klassen και Chiu (2010), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν χαμηλότερη αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, γεγονός

που επιτείνει την προσπάθεια της έρευνας αυτής για περαιτέρω διερεύνηση, αφού το ποσοστό ανδρών εκπαιδευτικών στην προσχολική είναι ελάχιστο.

Προσπαθώντας να γίνει μια σύνοψη των ευρημάτων από τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνεται ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι αντιφατικά και αντικρουόμενα, αφού σε κάποιες έρευνες υπήρξε σημαντική σχέση μεταξύ ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ σε άλλες η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώνεται. Επίσης, η σχέση αυτή αφορούσε συγκεκριμένες πτυχές της αυτό-αποτελεσματικότητας, για παράδειγμα την εμπλοκή των μαθητών, αλλά όχι των στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς και συγκεκριμένες πρακτικές της ηγετικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονιστεί, ότι κανένα εύρημα δε βρέθηκε στην ανασκόπηση των ερευνών, σχετικά με το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας και την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και το εξωτερικό. Επί της ουσίας, η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του *Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας* στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Έτσι τα αντιφατικά, ασαφή αλλά και ελλιπή ευρήματα, οδηγούν σε μια νέα προσπάθεια που κάνει η παρούσα εργασία να διερευνήσει τις παραπάνω πτυχές.

Αν, όπως αναφέρει και η Hipp (1996), μια ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και επιτυχία, τότε κρίνεται απαραίτητο να αναγνωριστεί ως ουσιώδης παράγοντας της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τότε είναι που θα πρέπει η ηγεσία κάθε σχολείου, όχι μόνο να μην την αγνοεί αλλά και να προσπαθεί συνεχώς μέσω της *Ακτίνας Δράσης* της, να επιλέγει τις κατάλληλες ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές που θα ενδυναμώνουν και θα ενισχύουν την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Εκτός όμως από τη επίδραση της ηγεσίας, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας πιθανόν να επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2.5.4.2 Σχέση διδακτικής εμπειρίας και επιπέδου σπουδών με την αυτό-αποτελεσματικότητα

Ο ρόλος που διαδραματίζουν προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους, έχει ήδη αναφερθεί. Η διδακτική εμπειρία αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά που συνδέθηκαν με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας (Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011). Άλλωστε, οι διδακτικές

εμπειρίες θεωρήθηκαν ως η πιο ισχυρή πηγή για τη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran et al, 1998). Αρκετές έρευνες λοιπόν, βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και αυτό-αποτελεσματικότητας (Γκόλια, 2014· Egyed & Short, 2006· Hoy & Woolfolk, 1993). Σε ένα δείγμα 255 εκπαιδευτικών στην Αμερική οι Tschannen-Moran & Woolfolk- Hoy (2007), χώρισαν τους εκπαιδευτικούς σε δυο ομάδες: σε αρχάριους με διδακτική εμπειρία έως 3 χρόνια και σε έμπειρους με διδακτική εμπειρία πάνω από 4 χρόνια προϋπηρεσίας. Η έρευνα έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας από τους πιο έμπειρους, με τα υψηλότερα ποσοστά να εμφανίζονται στον τομέα των στρατηγικών διδασκαλίας και στη διαχείριση της τάξης.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σιγκαπούρη (Yeo, Ang, Chong, Huan & Quek, 2008), παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας τους. Οι δάσκαλοι που είχαν πάνω από 15 χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Υψηλότερη αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, ως προς τη διαχείριση της τάξης είχαν και οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Rubie-Davies, Flint και McDonald (2012), ενώ αντίθετα σε δυο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική και στη Δανία (Bosma, Hessels & Resing, 2012· Lee, Cawthon & Dawson, 2013), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δεν παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Γίνεται και εδώ αντιληπτό, ότι τα αντιφατικά ευρήματα των ερευνών, χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να κατανοηθούν εις βάθος οι παραπάνω σχέσεις.

Στην Ελλάδα τα αποτελέσματα από την έρευνα της Γκόλιας (2014) οδήγησαν στον ισχυρισμό, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μικρότερη πίστη στην ικανότητα τους να διοικούν την τάξη και να εμπλέκουν τους μαθητές τους στη διδασκαλία, από ότι οι πιο έμπειροι που νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπλέον και στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Φλάμπουρας-Νιέτος (2017) για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση του παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Σημαντικό εύρημα προς συζήτηση στην έρευνα της Γκόλιας (2014), αποτελεί η σχέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας, με την αυτό-

αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια, ένιωθαν πιο αυτό-αποτελεσματικοί έναντι των καθηγητών δευτεροβάθμιας. Τι συμβαίνει όμως με την προσχολική εκπαίδευση που νομοθετικά ανήκει και αυτή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Παρατηρείται ότι, δεν γίνεται καμία αναφορά σε αυτήν και μάλιστα από την έρευνα αυτήν απορριφθήκανε σχολεία με μικρότερο από πέντε αριθμό εκπαιδευτικών, όσος δηλαδή είναι και ο αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετεί στα ελληνικά νηπιαγωγεία, σε αντίθεση με την έρευνα του Φλάμπουρα – Νιέτου (2017) που συμπεριλαμβάνει τις νηπιαγωγούς με ένα πολύ μικρό όμως ποσοστό (9,1%) έναντι των δασκάλων. Οι επιστημόνσεις αυτές εγείρουν ερωτήματα και αφήνουν ένα κενό για την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Επικεντρώνοντας τη μελέτη στην προσχολική εκπαίδευση, σε έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) που πραγματοποιήθηκε στο Τέξας με ερωτηματολόγια αυτό αναφοράς που συμπληρώθηκαν μέσω διαδικτύου, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, ένιωθαν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, στο να χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης για τους μαθητές τους, καθώς και στις ικανότητες τους να διατηρούν τον έλεγχο της τάξης αποφεύγοντας διακοπές που δυσκολεύουν τη διδακτική διαδικασία. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και έρευνα που διενήργησαν και οι Kim και Kim (2010), στην οποία τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας μπορούσαν να προβλέψουν την αυτό-αποτελεσματικότητα στον τομέα της διδασκαλίας. Ωστόσο οι Guo et al (2011), δεν επιβεβαίωσαν παρόμοια αποτελέσματα. Μάλιστα αποδείχθηκε στην έρευνα τους, ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας φάνηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Εξαιτίας των αντικρουόμενων ευρημάτων και ταυτόχρονα της σημαντικής έλλειψης ερευνών στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, οι μελετητές θεώρησαν το αποτέλεσμα αυτό ως άξιο για περαιτέρω διερεύνηση.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο παραμέτρους. Στην παραπάνω έρευνα του Φλάμπουρα-Νιέτου (2017) βρέθηκε ενισχυμένο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που είχαν επιπλέον σπουδές του βασικού πτυχίου, από τους εκπαιδευτικούς που είχαν τελειώσει μόνο τις βασικές σπουδές τους.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης, επέδειξαν στις τελικές μετρήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος υψηλότερα επίπεδα, σε σχέση με τις μετρήσεις που είχαν γίνει πριν να λάβουν μέρος στην επιμόρφωση (Martin, McCaughtry, Hodges-Kulinna, & Cothran, 2008). Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δασκάλων στις φυσικές επιστήμες (Posnanski, 2002). Τα σκορ στα τεστ για τις αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων, ήταν σε χαμηλά επίπεδα πριν την παρακολούθηση του προγράμματος, τα οποία αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση.

Καθότι τα αντιφατικά και ασαφή ευρήματα των παραπάνω ερευνών, όσον αφορά τη διερεύνηση της σχέσης της αυτό-αποτελεσματικότητας με τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση και στο ελληνικό συγκείμενο. Επιπλέον, τα λιγοστά ευρήματα που υπάρχουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη να δοθεί ερευνητικά η δέουσα σημασία που αρμόζει στον αντίστοιχο κλάδο.

2. 6 Περίληψη κεφαλαίου

Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα εντάσσεται στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθεί τον έντονο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα που υπάρχει σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τη διεύθυνση των ελληνικών νηπιαγωγείων αναλαμβάνουν οι προϊσταμένες, οι οποίες εκτελούν ταυτόχρονα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα. Οι ιδιομορφίες της προσχολικής ηγεσίας έγκειται στο γυναικείο χαρακτήρα του ρόλου τους και στη σχετική ασάφεια των αρμοδιοτήτων τους, σε σχέση με τους διευθυντές άλλων βαθμίδων.

Αρχικά, προσδιορίστηκε εννοιολογικά η ηγεσία και παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες. Η σημασία της ηγεσίας στην εκπαίδευση, καθοδήγησε την πορεία της μελέτης στην παρουσίαση εκπαιδευτικών μοντέλων ηγεσίας με βάση την τυπολογία του Bush. Αναλύθηκε διεξοδικά το *Ολιστικό μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann*, καθώς και τα πέντε στυλ ηγεσίας που προτείνει: το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το *Επιχειρηματικό*, το *Δομικό* και το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, τα οποία θα αποτελέσουν την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Εξαιτίας του γεγονότος, ότι η εργασία αυτή επικεντρώνεται στο πεδίο της

προσχολικής, παρουσιάστηκαν οι ιδιαιτερότητες της καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα που την καθιστούν αποτελεσματική.

Στη δεύτερη ενότητα, η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και πιο συγκεκριμένα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μπαίνει στο μικροσκόπιο της μελέτης, αναλύοντας ορισμούς, πηγές, μορφές, διαστάσεις και κλίμακες μέτρησης. Εν κατακλείδι, παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που πιθανόν να ασκούν επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, ακολούθησε μια προσπάθεια διερεύνησης αρχικά της σχέσης ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως της διδακτικής εμπειρίας και του επιπέδου σπουδών με την αυτό-αποτελεσματικότητα, περιγράφοντας, συζητώντας και συγκρίνοντας έρευνες, εκ των οποίων, άλλες επιβεβαίωσαν τις παραπάνω σχέσεις και άλλες όχι, αφήνοντας έτσι ένα κενό για περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή

Η ανάγκη για τη διερεύνηση της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* που υιοθετούν οι προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία, σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση και αιτιολογείται η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Ακολουθώντας, γίνεται αναφορά στο δείγμα, στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, στα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών και στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Αναφέρονται οι μορφές διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας καθώς και των περιορισμών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της.

3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή ερευνητικής μεθόδου αποτελεί το βασικότερο στοιχείο για μια αξιόπιστη έρευνα, αφού μέσω της κατάλληλης προσέγγισης γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική εμπειρική μεθοδολογική προσέγγιση, με την οποία ο ερευνητής αποφασίζει εκ των προτέρων τι θα μελετήσει, θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα, συγκεντρώνει και αναλύει ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιώντας τη στατιστική, διεξάγει την έρευνα με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο (Creswell, 2011). Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη λογική του θετικισμού, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί ποσοτικές μετρήσεις, ώστε να ελέγξει υποθέσεις και να περιγράψει σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Hoerfl, 1997). Μια από τις βασικές του παραδοχές είναι αυτή του εμπειρισμού, σύμφωνα με την οποία η αξιοπιστία μιας

θεωρίας, εξαρτάται από τη φύση της εμπειρικής μαρτυρίας που τη στηρίζει, άρα οτιδήποτε δε μπορεί να επαληθευτεί στερείται αξιοπιστίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Με βάση λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε ως κατάλληλη η ποσοτική έρευνα, η οποία μπορεί να μην υπεισέρχεται στις αιτίες των γεγονότων, ωστόσο είναι ικανή στο να παρέχει απαντήσεις στο πού, πώς και τί (Bell, όπ.αναφ. στο Νικολαΐδου-Σολωμού, 2015). Επίσης, η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο γεγονός ότι μέσω ποσοτικών μεθόδων, μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων, γεγονός πολύ σημαντικό στην παρούσα έρευνα, μιας και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδείχθηκε η μεγάλη έλλειψη αντιλήψεων και πληροφοριών που μπορούν να δώσουν στοιχεία, όσον αφορά την αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, έχει αναγνωριστεί ότι η ποσοτική μέθοδος βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των ηγετικών συμπεριφορών (Frank, όπ.αναφ. στο Ταλιαδώρου, 2013).

Επομένως, πρόκειται για μια έρευνα τύπου επισκόπησης, με την οποία ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα με σκοπό να περιγράψει τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να προσδιορίσει σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen et al, 2007). Έτσι το πρώτο μέρος της έρευνας, το περιγραφικό, σκοπό έχει να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τις αποτελεσματικές πρακτικές και τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά των στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Το δεύτερο μέρος το επαγωγικό, σκοπό έχει να διερευνήσει τη σχέση των στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες, με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Να μπορέσει με άλλα λόγια να προβλέψει, αν και ποια είναι εκείνα τα στυλ ηγεσίας, που μπορούν να επηρεάσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για την παραπάνω διερεύνηση επιλέχθηκαν τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Με σκοπό να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Cohen et al, 2007). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρεις ενότητες δομημένων κλειστών ερωτήσεων (βλέπε παράρτημα Α), οι οποίες μπορούν να δώσουν αποτελέσματα βάσει στατιστικών αναλύσεων. Οι ερωτήσεις, διχοτομικές και κλίμακες ιεράρχησης, είναι εύκολες στη

συμπλήρωση, στην κωδικοποίηση, στην ανάλυση και εξαγωγή αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011), χωρίς ωστόσο όμως να αφήσουν το περιθώριο στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να αιτιολογήσουν την άποψή τους (Wilson & McLean, 1994). Παρόλα αυτά το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής δεδομένων, έχει χρησιμοποιηθεί ξεχωριστά σε πολλές έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση τόσο του στυλ ηγεσίας, όσο και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Γκόλια, 2014· Ταλιαδώρου, 2013· Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007).

Βασικό στοιχείο του ερωτηματολογίου αποτέλεσε η συνοδευτική επιστολή που δόθηκε στην αρχική του σελίδα, με σκοπό να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, να αναδείξει τη σημασία της ανταπόκρισης τους καθώς και να διασφαλίσει την ανωνυμία τους. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τύπο σχολείου και μέγεθος τάξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιλέχθηκαν με σκοπό να κρατηθούν σταθεροί οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και για σκοπούς περιγραφής του δείγματος. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από το ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008) και η τελευταία από το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Τα παραπάνω εργαλεία περιγράφονται διεξοδικά στις επόμενες υποενότητες.

3.3.1 Ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann

Για τη διερεύνηση της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων της προσχολικής ηλικίας, επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο μέτρησης της *Σχολικής Ηγεσίας (School Leadership Questionnaire)* των Pashiardis και Brauckmann (2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 46 δηλώσεις, οι οποίες καλύπτουν τα πέντε στυλ ηγεσίας (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Δομικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*) που ανέπτυξαν οι ερευνητές με βάση το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Pashiardis, 2014). Οι διευθυντές μέσα από την υιοθέτηση των πέντε στυλ ηγεσίας μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς και αυτοί με τη σειρά τους να επηρεάσουν τη μαθησιακή διδασκαλία στη τάξη (Ταλιαδώρου, 2013).

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών, στην οποία το 1 δηλώνει “καθόλου” και το 5 “πάρα πολύ”. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει εγκυροποιηθεί τόσο στο κυπριακό όσο και στο ευρωπαϊκό συγκείμενο (Πορτογαλία, Γερμανία, Αγγλία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Σλοβενία) και ως εκ τούτου αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), ένα εργαλείο θεωρείται έγκυρο, όταν επιτυγχάνεται ο σκοπός για τον οποίο έχει σχεδιαστεί. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο έχει υποβληθεί σε περαιτέρω παραγοντική ανάλυση και έχει αναδείξει με σαφήνεια τα πέντε στυλ ηγεσίας του ολιστικού μοντέλου (Kendeou & Pashiardis, 2014· Savvides, 2013· Ταλιαδώρου, 2013).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της έτερο-αναφοράς. Δηλαδή η διερεύνηση του συνόλου των χαρακτηριστικών από τα πέντε στυλ ηγεσίας του *Ολιστικού Μοντέλου των Pashiardis και Brauckmann* (2008), δε θα γίνει μέσα από τις αντιλήψεις των προϊσταμένων για το στυλ ηγεσίας τους (αυτό-αξιολόγηση), αλλά μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (έτερο-αξιολόγηση). Καταρχάς, η επιλογή αυτή βασίζεται σε προηγούμενη βιβλιογραφία, η οποία έχει αναδείξει ότι οι απόψεις των υφισταμένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της ίδιας της ηγεσίας (Pashiardis, Adelino Costa, Neto Mendes, & Ventura, 2005), καθώς επίσης ότι οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να δώσουν αξιόπιστες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 1996). Θεωρείται ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι σαν ηγέτη. Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει ότι, οι συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές και συμπεριφορές, υπάρχουν όχι μόνο με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι διευθυντές οι οποίοι τις χρησιμοποιούν, αλλά και όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Pashiardis κ.ά. (2005), αν το προσωπικό αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του, τότε θα συμπεριφέρεται σύμφωνα με τον συγκεκριμένο τρόπο τον οποίο αντιλαμβάνεται. Πολλές έρευνες έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σε σχολεία, μέσα από την οπτική και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014· Demir, 2008· Nir & Kranot, 2006). Στη παρούσα διατριβή, οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, η οποία πιθανόν να επηρεάζεται από το πώς οι ίδιοι αξιολογούν την προϊσταμένη τους. Έτσι για την έρευνα αυτή, θεωρείται σημαντικότερο το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους

και όχι πως είναι στην πραγματικότητα. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Pashiaridis και Orphanou (1999) αυτό που αντιλαμβανόμαστε σαν πραγματικότητα, είναι αυτό πάνω στο οποίο βασίζουμε τις δράσεις μας, άρα κατά μια έννοια η αντίληψη είναι ουσιαστικά μια πραγματικότητα.

Ένας ακόμα λόγος αποτελεί η διαπίστωση, ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων στο κυπριακό συγκείμενο δεν έχουν μάθει να αξιολογούν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα είτε να νιώθουν διστακτικά είτε να υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους (Kythreotis & Pashiaridis, 2006). Η επισήμανση αυτή φαίνεται να ισχύει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο που παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με το κυπριακό, αφού οι διευθυντές και πιο συγκεκριμένα οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων δεν χρησιμοποιούν μεθόδους αυτό-αξιολόγησης με ένα συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Παρ' αυτά, όπως ορίστηκε πρόσφατα με τον νόμο 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα αρχίσουν από το 2019 να αξιολογούν τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ως οι άμεσοι επηρεαζόμενοι από την ηγεσία του σχολείου, έχουν λόγο, μπορούν και οφείλουν μέσα από τις αντιλήψεις και τις οπτικές τους να αναδείξουν καίριες πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

3.3.2 Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES)

Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει 24 ερωτήματα τα οποία απαντώνται σε μια κλίμακα εννέα βαθμών τύπου Likert, όπου 1= καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 7= σε αρκετό, 9= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι παραπάνω ερωτήσεις υποδιαιρούνται σε 3 κλίμακες των 8 ερωτήσεων. Η πρώτη υπό-κλίμακα μετράει την αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας, π. χ σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τους μαθητές σου να σκεφτούν με κριτικό τρόπο, η δεύτερη την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, π.χ σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τους μαθητές σου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης και η τρίτη την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, π. χ σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιήσεις τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη δουλειά του σχολείου (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001). Επιπροσθέτως, να τονιστεί ότι επιλέχθηκε να μελετηθεί η αυτό-

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και όχι ετερό-αναφοράς, λόγω του μικρού μεγέθους των σχολείων (κυρίως διθέσια) και κατ' επέκταση των στενών σχέσεων που αναπτύσσονται. Οι παραπάνω λόγοι πιθανόν να επηρέαζαν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αν είχε χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ετερό-αναφοράς.

Η μετάφραση και η εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου έχει γίνει και στο ελληνικό συγκείμενο από τους Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2009· 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η κλίμακα έχει υποβληθεί σε παραγοντική ανάλυση και έχει αναδείξει επιτυχώς τους τρεις παράγοντες της δομής του ερωτηματολογίου και ως εκ τούτου μπορεί να θεωρηθεί ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί επιπρόσθετα η εσωτερική αξιοπιστία των δυο ερωτηματολογίων ως προς το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας, διαδικασία η οποία περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων.

3.4 Δείγμα, δειγματοληψία και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Ο πληθυσμός που μελετάει η παρούσα έρευνα αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας προσχολικής ηλικίας. Από τον πληθυσμό αυτό αντλήθηκε ο πληθυσμός-στόχος, ο οποίος αναφέρεται στις νηπιαγωγούς που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημόσια νηπιαγωγεία στην περιφέρεια του δήμου Αθηναίων του νομού Αττικής. Το δείγμα εν τέλει αποτέλεσαν 93 νηπιαγωγοί, μόνιμοι και αναπληρωτές που υπηρέτησαν σε 51 νηπιαγωγεία της παραπάνω περιφέρειας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2018. Παρόλο που στην αρχή της δειγματοληψίας έγινε προσπάθεια η συλλογή των δεδομένων να γίνει βάσει τυχαίας δειγματοληψίας, ωστόσο δεν κατέστη δυνατή εξαιτίας της μη διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων. Έτσι η διαδικασία ακολούθησε τη βολική δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται άτομα που είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό (Creswell, 2011). Με άλλα λόγια στη δειγματοληψία ευκολίας, όπως αλλιώς ονομάζεται, επιλέγονται άτομα που είναι πλησιέστερα στον ερευνητή και πιο εύκαιρα, ώστε να ανταποκριθούν στην έρευνα (Robson, 2007). Στην βολική δειγματοληψία, αν και δεν μπορεί να ειπωθεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετάται, ωστόσο είναι ικανό να δώσει

χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Creswell, 2011).

Η επίδοση και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε προσωπικά από την ερευνήτρια. Πριν από την επίσκεψη στα νηπιαγωγεία πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, όπου ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και την εθελοντική συμμετοχή τους. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα νηπιαγωγεία για την επίδοση των ερωτηματολογίων και ενημέρωνε επιτόπου για τυχόν απορίες, δίνοντας διευκρινήσεις, όπου κρινόταν αναγκαίο. Παράλληλα, γινόταν διευθέτηση νέας συνάντησης για τη συλλογή των ερωτηματολογίων, δίνοντας στις νηπιαγωγούς μια εβδομάδα περιθώριο για τη συμπλήρωση τους. Τονίστηκε η ανωνυμία τους και δόθηκαν περαιτέρω εγγυήσεις, ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Μια μέρα πριν την επίσκεψη για τη συλλογή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιούνταν και δεύτερο τηλεφώνημα, ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες για μη επιστροφή των ερωτηματολογίων. Σε αρκετά σχολεία χρειάστηκαν επιπλέον υπενθυμίσεις με τηλεφωνήματα, ώστε εν τέλει να επιστραφούν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια. Θα πρέπει επιπλέον να σημειωθεί η δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αφού τα νηπιαγωγεία όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι στην πλειοψηφία τους διαθέσιμα, οπότε χρειάστηκε η επίσκεψη σε πολλά σχολεία, 55 στο σύνολο, ώστε εν τέλει να συλλεχθούν 93 ερωτηματολόγια από τα 105 που επιδόθηκαν, με υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης 89%. Ακολούθως, επιλέχθηκε η κατάλληλη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με βάση τα ερωτηματολόγια.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20 για Windows. Αρχικά οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής που χρησιμοποιήθηκαν, περιελάμβαναν την παρουσίαση των μέσων όρων (Μ.Ο) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α) για τις αριθμητικές μεταβλητές και τις συχνότητες και τα ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές. Σκοπός των αναλύσεων αυτών, ήταν η απλή περιγραφή των απαντήσεων, χωρίς να μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Εν συνεχεία, παρόλο που οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, είχαν ήδη εγκυροποιηθεί, κρίθηκε σκόπιμο να επαναληφθεί η διαδικασία αυτή και στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας. Για το σκοπό

αυτό, διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) με τη μέθοδο κυρίων συνιστωσών για τις δηλώσεις που μετρούν τα ηγετικά στυλ των προϊσταμένων, καθώς και για τις δηλώσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών. Επιπροσθέτως, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και των δυο κλιμάκων μέτρησης του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Ωστόσο, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα τα εξής στατιστικά κριτήρια: Για τη διερεύνηση της σχέσης των πέντε στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearsons' r και επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ταυτόχρονη και ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση (multiple regression analysis), με τις μεθόδους enter και της βηματικής διαδικασίας (stepwise). Στόχος ήταν, να εντοπιστούν συσχετίσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και να γίνει προσπάθεια να προβλεφθούν ποια στυλ ηγεσίας από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων είναι εκείνα που μπορούν να προβλέψουν σε μεγάλο βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών, σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια: α) ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Anova) για τον έλεγχο των διαφορών στους μέσους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας, μεταξύ έξι ομάδων εκπαιδευτικών ως προς το διδακτική τους εμπειρία και επιπλέον t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο των διαφορών στους μέσους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας (εξαρτημένη μεταβλητή), μεταξύ δυο ομάδων εκπαιδευτικών (νέοι και έμπειροι) ως προς τη διδακτική τους εμπειρία (ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή). β) ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Anova) για τον έλεγχο των διαφορών στους μέσους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας, μεταξύ τριών ομάδων εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο. Με την ανάλυση διακύμανσης διερευνήθηκε κατά πόσο οι τρεις ομάδες νηπιαγωγών ως προς το επίπεδο σπουδών (βασικό πτυχίο-διδασκαλείο και μεταπτυχιακό), διαφέρουν στους μέσους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί. Αυτό που ωστόσο κρίνεται σημαντικό να συζητηθεί εν συνεχεία είναι τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, με σκοπό να μειωθούν όσο είναι εφικτό οι κίνδυνοι που προέρχονται από τα παραπάνω ζητήματα. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι μορφές που επιλέχθηκαν, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

3.6.1 Διασφάλιση της εγκυρότητας

Σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007) η εγκυρότητα (validity) των ποσοτικών δεδομένων, ως ένας σημαντικός παράγοντας μιας αποτελεσματικής έρευνας, μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του σωστού ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής ανάλυσης. Στην παρούσα μελέτη, λήφθηκαν υπόψη όλα τα θέματα μιας επιμελημένης δειγματοληψίας: η συναίνεση των συμμετεχόντων μέσω της συνοδευτικής επιστολής, η τήρηση της ανωνυμίας, γεγονός που παροτρύνει την ειλικρινή τους απάντηση καθώς και η συλλογή των ερωτηματολογίων προσωπικά από την ερευνήτρια, αποφεύγοντας έτσι τυχόν διαρροές. Επιπλέον, θεωρείται ότι μέσα από την προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιλέχθηκε το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο που διερευνάει ολόπλευρα τις έννοιες που μελετώνται στην έρευνα. Μάλιστα οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, έχουν υποβληθεί σε έλεγχο εγκυρότητας περιεχομένου από πρόσφατες διδακτορικές διατριβές (Γκόλια, 2014· Ταλιαδώρου, 2013), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που τα τεστ σχεδιάστηκαν να μετρήσουν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις των εργαλείων μέτρησης, πράγματι καλύπτουν σφαιρικά τις έννοιες τις οποίες μετρούν.

Για θέματα εσωτερικής εγκυρότητας μελετήθηκαν με προσοχή οι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να κρατηθούν σταθεροί στο δείγμα της έρευνας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την περιοχή και το μέγεθος του σχολείου, το μέγεθος της τάξης, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία και η κοινωνικό-οικονομική τους κατάσταση. Αφού λοιπόν οι παραπάνω παράγοντες του σχολικού πλαισίου διατηρούνται σταθεροί, η σχέση μεταξύ βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων απομονώνεται και μελετάται με μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Όσον αφορά την εξωτερική εγκυρότητα, η οποία αναφέρεται στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, μπορεί να επιτευχθεί

μέσω της μεθόδου της δειγματοληψίας και κυρίως μέσω της τυχαίας επιλογής του δείγματος (Cohen et al, 2007). Στην παρούσα έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν κατέστη αυτή δυνατή, παρ' ταύτα ο αριθμός των συμμετεχόντων και κυρίως ο συνολικός αριθμός των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρείται επαρκής, ώστε να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα.

3.6.2 Διασφάλιση της αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία (reliability) στην έρευνα αποτελεί κυρίως συνώνυμο της συνέπειας και της ακρίβειας ή με άλλα λόγια για να μπορέσει μια μελέτη να θεωρηθεί αξιόπιστη, θα πρέπει να αποδείξει ότι θα αποφέρει τα ίδια αποτελέσματα αν και εφόσον διεξαχθεί για δεύτερη φορά κάτω από παρόμοιες συνθήκες (Cohen et al, 2007). Δυο από τις πιο συχνές μορφές ελέγχου αξιοπιστίας μιας κλίμακας, αποτελεί η χορήγηση-επαναχορήγηση (test-retest) του εργαλείου, καθώς και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach-Alpha (Λουκαΐδης, 2011). Αν και η αξιοπιστία στην παρούσα μελέτη θα μπορούσε να μετρηθεί με επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου σε μεταγενέστερη χρονική περίοδο, κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στους χρονικούς περιορισμούς της μεταπτυχιακής διατριβής. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μελέτη διερευνάει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω του συντελεστή Cronbach-Alpha, η οποία σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007) αποτελεί μια πολύ χρήσιμη μορφή αξιοπιστίας στα ερωτηματολόγια αναφορικά με το δείγμα. Ο συντελεστής alpha λαμβάνει τιμές από 0 ως 1, ενώ για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία θα πρέπει η τιμή του να είναι μεγαλύτερη του 0,70 (Λουκαΐδης, 2011). Τα αποτελέσματα από τη διαδικασία αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Εκτός όμως από τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας έρευνας, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν και τα ζητήματα δεοντολογίας που ακολουθούν στη συνέχεια.

3.7 Δεοντολογία της έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας εγείρει πάντα σημαντικά δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα, τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά τη διεξαγωγή της. Το πρώτο σημαντικό δεοντολογικό ζήτημα αφορά το σεβασμό στα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, για τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων καθώς και για το δικαίωμα τους να μη συμμετέχουν σε αυτήν (Creswell, 2011). Η πλήρης πληροφόρηση των συμμετεχόντων για το σκοπό και για το

είδος της έρευνας, δημιουργεί την αίσθηση της κατανόησης ώστε να πάρουν τις σωστές αποφάσεις (Cohen et al, 2007). Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες θα μπορούν να επιλέξουν αν θέλουν να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή όχι. Το δεύτερο σημαντικό ζήτημα αφορά την ανωνυμία τους και την εχεμύθεια που θα πρέπει να επιδείξει ο ερευνητής στα δεδομένα που θα συλλέξει. Ένας συμμετέχων θεωρείται ανώνυμος, όταν ο ερευνητής ή οποιοσδήποτε άλλος δεν μπορεί να τον εντοπίσει από τις πληροφορίες που έχει δώσει (Cohen et al, 2007). Ο ερευνητής οφείλει να κρατήσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και να τους διαβεβαιώσει ότι δε θα αποκαλυφθούν προσωπικά τους δεδομένα.

Στην παρούσα έρευνα τα δεοντολογικά ζητήματα λήφθηκαν σοβαρά υπόψη και η ερευνήτρια μέσα από μια σειρά διαδικασιών ακολούθησε την τήρηση των προαναφερθέντων ζητημάτων. Αρχικώς, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για το σκοπό της έρευνας μέσω των αρχικών τηλεφωνημάτων και κατόπιν δόθηκαν σε όσους ζήτησαν περαιτέρω διευκρινήσεις. Η ανωνυμία τους διασφαλίστηκε μέσω των ερωτηματολογίων, στα οποία δεν υπήρχαν κωδικοί, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν αργότερα οι συμμετέχοντες (Bell, 2005). Η ερευνήτρια ανέφερε προσωπικά στις νηπιαγωγούς των σχολείων που επισκέφθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, όμως για να γίνει πιο σαφές στους συμμετέχοντες, επιδόθηκε ταυτόχρονα με το ερωτηματολόγιο η συνοδευτική επιστολή, η οποία τους διαβεβαίωνε για την ανωνυμία τους και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Επίσης, έδινε πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και τους ενημέρωνε για τον εθελοντικό της χαρακτήρα. Έτσι οι συμμετέχοντες απέκτησαν μια πλήρη εικόνα, ώστε να αποφασίσουν αυτόβουλα αν θα συμμετέχουν ή όχι. Μια μορφή δεοντολογίας της έρευνας αποτελούν και οι περιορισμοί στους οποίους υπόκεινται και για αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν στον αναγνώστη.

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλο που η παρούσα μελέτη ακολούθησε συγκεκριμένη μεθοδολογία, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της, η μεθοδολογία αυτή παρουσιάζει και μερικούς περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας μεθοδολογικός περιορισμός αφορά τον τρόπο της δειγματοληψίας, ο οποίος δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της στον ευρύτερο πληθυσμό. Σαφώς η βολική δειγματοληψία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη, κρίθηκε αναγκαία και σκόπιμη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, όμως δε μπορεί να ισχυριστεί ότι τα αποτελέσματα

αυτά είναι αντιπροσωπευτικά και ισχύουν για όλα τα σχολεία της Αθήνας, αφού δεν είχαν όλα τα νηπιαγωγεία εξαρχής της ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν για να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Ένας επιπλέον μεθοδολογικός περιορισμός, αφορά τη διερεύνηση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann. Μετά τη διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών, προέκυψαν τρεις παράγοντες (έναντι των 5 παραγόντων των κατασκευαστών) με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι ερμήνευσαν το 83,2% της συνολικής διακύμανσης. Εξαιτίας όμως, του περιορισμού του μικρού δείγματος της έρευνας, που κρίνει αμφίβολα τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (σύμφωνα με τον Λουκαΐδη ως προϋπόθεση για να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση είναι να υπάρχουν τουλάχιστον 5 ερωτηματολόγια για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου) καθώς επίσης και εξαιτίας των αποτελεσμάτων παραγοντικών αναλύσεων προηγούμενων ερευνών, αποφασίστηκε λόγω των παραπάνω βάσιμων μεθοδολογικών περιορισμών να κρατηθούν εν τέλει οι πέντε παράγοντες από το θεωρητικό μοντέλο των κατασκευαστών των Pashiardis και Brauckmann.

Ακόμα ένας περιορισμός της έρευνας θεωρείται ότι είναι η χρονική περίοδος κατά την οποία επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια. Επειδή στην έρευνα έλαβαν μέρος και μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές, είναι γνωστό ότι οι αναπληρωτές αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο, με αποτέλεσμα ίσως να μην πρόλαβαν μέχρι το Δεκέμβριο να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα των αποτελεσματικών στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους. Ιδανικά θα έπρεπε η έρευνα να πραγματοποιηθεί προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την άσκηση ηγεσίας και από το μη μόνιμο προσωπικό. Παρόλα αυτά, αφού η συγκεκριμένη έρευνα γίνεται στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής, το διάστημα εκείνο δεν προσφέρεται για τη δειγματοληψία.

Τέλος, η απουσία κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών και χαρακτηριστικών των διευθυντών τους, που φαίνεται να μην υπάρχει ακόμα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, δημιούργησε έναν προβληματισμό στις νηπιαγωγούς ως προς το τι θα πρέπει να απαντήσουν. Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ένα νηπιαγωγείο, πιθανόν να δημιουργεί πιο προσωπικές – φιλικές σχέσεις που δυσχεραίνουν τη συλλογή αντικειμενικών απαντήσεων. Για το σκοπό αυτό, ίσως θα έπρεπε οι απαντήσεις να διασταυρώνονταν και με άλλα δεδομένα που θα προκύπτανε από στοιχεία και αρχεία μελέτης των σχολείων, καθώς και από συνεντεύξεις με τις ίδιες

τις προϊσταμένες, κάτι που και πάλι λόγω του περιορισμένου χρόνου για την εκπόνηση διατριβής, δεν ήταν εφικτό.

3.9 Περίληψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι μεθοδολογικές πτυχές που ακολούθησε η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια έρευνα επισκόπησης, με σκοπό την περιγραφή αλλά και τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων των ελληνικών νηπιαγωγείων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Βασικό σημείο της έρευνας αυτής, αποτελεί η διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως εξαρτημένη μεταβλητή, αφού βιβλιογραφικά οι περισσότερες έρευνες τη μετράνε ως ανεξάρτητη.

Περαιτέρω, παρουσιάστηκαν τα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών, το ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann και το ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES). Εξηγήθηκε η επιλογή του ερωτηματολογίου ως κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων της έρευνας καθώς και η επιλογή της μεθόδου της έτερο-αναφοράς. Παρουσιάστηκε το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, δόθηκαν πληροφορίες για την εγκυρότητα και την εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας.

Συζητήθηκαν θέματα δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας, όπως η ειλικρινής πληροφόρηση των συμμετεχόντων, η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τέλος, έγινε αναφορά στους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας, όπως είναι ο τρόπος της δειγματοληψίας, η χρονική περίοδος συλλογής των δεδομένων, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, καθώς και οι ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσονται στα νηπιαγωγεία εξαιτίας του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως εξήχθησαν από τις ποσοτικές αναλύσεις των δεδομένων. Αρχικά γίνεται η περιγραφή του δείγματος και παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική. Στην συνέχεια, αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δυο ερωτηματολογίων, της σχολικής ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Προκειμένου όμως να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ακολούθησε επαγωγική στατιστική, ώστε να διερευνηθούν συγκεκριμένες σχέσεις. Όσον αφορά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearsons' r και επιπρόσθετα διενεργήθηκε ταυτόχρονη και ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (regression analysis). Για τη διερεύνηση της σχέσης της διδακτικής εμπειρίας καθώς και της σχέσης του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις: ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Anova) και t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπου και αναφέρονται τα αποτελέσματά τους.

4.2 Η περιγραφή του δείγματος

Ο πληθυσμός που μελετάει η παρούσα έρευνα αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας προσχολικής ηλικίας. Από τον πληθυσμό αυτό, αντλήθηκε ο πληθυσμός-στόχος ο οποίος αναφέρεται στις νηπιαγωγούς που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημόσια νηπιαγωγεία στην περιφέρεια του δήμου Αθηναίων του νομού Αττικής. Το δείγμα εν τέλει αποτέλεσαν 93 νηπιαγωγοί, μόνιμοι και αναπληρωτές που υπηρέτησαν σε 51 νηπιαγωγεία της παραπάνω περιφέρειας.

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	2	2,2
	Γυναίκα	91	97,8
Ηλικία	Έως 30	6	6,5
	31-40	29	31,2
	41-50	41	44,1
	Άνω των 50	17	18,3
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	58	62,4
	Διδασκαλείο	7	7,5
	Μεταπτυχιακό	28	30,1
	Διδακτορικό	0	0
Διδακτική Εμπειρία	0 -5	7	7,5
	6-10	9	9,7
	11-15	34	36,6
	16-20	21	22,6
	21-25	16	17,2
	Άνω των 25	6	6,5

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το φύλο γίνεται αντιληπτή η συντριπτική πλειοψηφία 97.8% (n=91) των γυναικών, έναντι των ανδρών νηπιαγωγών με ποσοστό μόλις 2.2% (n=2). Η εικόνα αυτή συμφωνεί απόλυτα με την περιγραφή που είχε δοθεί για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μια γυναικεία υπόθεση (Argyropoulou, 2010). Ως προς την ηλικία, προκύπτει ότι ο μέσος όρος των συμμετεχόντων είναι 43.4 ετών, με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών να είναι άνω των 40 ετών (N=58).

Ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, το 62.4% κατέχουν το βασικό πτυχίο, ενώ πέρα από αυτό, το 30.1% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Καμία νηπιαγωγός δεν κατέχει διδακτορικό τίτλο. Ως προς το συνολικό χρόνο (έτη) διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση, μόλις 7 νηπιαγωγοί έχουν διδακτική εμπειρία έως 5 χρόνια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος (36,6%) έχει διδακτική εμπειρία από 11 έως 15 χρόνια. Έτσι ο Μ.Ο. διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων είναι τα 15.7 έτη.

Ως προς τη μέγεθος της τάξης στην οποία διδάσκουν οι νηπιαγωγοί, το 6.5% διδάσκει σε τάξη με αριθμό παιδιών έως 10, το 14% σε τάξη με αριθμό παιδιών έως 11-15, το 43% που είναι και η πλειοψηφία, σε τάξη με αριθμό παιδιών έως 16-20 παιδιά, και τέλος το 36.6% σε τάξη με αριθμό παιδιών έως 21-25. Υπολογίζεται λοιπόν, ότι ο Μ.Ο. του μεγέθους της τάξης (αριθμός μαθητών) που διδάσκουν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί είναι τα 18 παιδιά. Τέλος, ως προς το συνολικό αριθμό τάξεων του σχολείου το 90.3% διδάσκουν σε σχολική μονάδα με δυο τάξεις.

4.3 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και περιγράφονται τα αποτελέσματα που αφορούν αφενός, την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων της προσχολικής εκπαίδευσης και αφετέρου, την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των δηλώσεων για την πρώτη κλίμακα μέτρησης, η οποία αφορά τα πέντε στυλ ηγεσίας, το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το *Επιχειρηματικό*, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* το *Δομικό* (ανεξάρτητες μεταβλητές) από το *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashirdis και Brauckmann* (2008). Ακολούθως, στη δεύτερη γίνεται η περιγραφή με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις, όλων των δηλώσεων της δεύτερης κλίμακας μέτρησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (εξαρτημένη μεταβλητή).

4.3.1 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία

Αρχικώς, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στις δηλώσεις που αφορούν σε συμπεριφορές και πρακτικές αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας των προϊσταμένων τους. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashirdis και Brauckmann (2008). Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί καλούνταν να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας σε 46 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, απαντώντας σε μια κλίμακα πέντε βαθμών τύπου Likert (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ). Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με αρκετά μεγάλο βαθμό τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες τους. Ο μέσος όρος όσον αφορά συνολικά την αποτελεσματική ηγεσία είναι σχετικά υψηλός 3.57 (για τιμές από 1-5). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 3), το *Συμμετοχικό* στυλ

ηγεσίας παρουσιάζει το υψηλότερο μέσο όρο με τιμή 3.87, ενώ το *Επιχειρηματικό* στυλ ηγεσίας το χαμηλότερο με τιμή 3.38. Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες (Savvides, 2013· Ταλιαδώρου, 2013).

Πίνακας 3: Μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των νηπιαγωγών που αφορούν τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους

Στυλ ηγεσίας*	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο	Τ.Α
Αποτελεσματική Ηγεσία	1.09	5.00	3.57	1.11
Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας	1.00	5.00	3.43	1.18
Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας	1.00	5.00	3.87	1.14
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	1.00	5.00	3.46	1.27
Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας	1.00	5.00	3.38	1.13
Δομικό στυλ ηγεσίας	1.13	5.00	3.71	1.05

*Κλίμακα 1-5 (1=καθόλου, 5 =πάρα πολύ)

Μ.Ο (Μέσος Όρος), Τ.Α (Τυπική Απόκλιση)

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, η ηγεσία στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα ανεξερεύνητο κομμάτι τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα. Έτσι κρίνεται αναγκαίο να αναγνωριστούν και να περιγραφούν πιο αναλυτικά οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις δηλώσεις που αφορούν το *Παιδαγωγικό Στυλ* (πίνακας 4) παρατηρείται ότι οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το στυλ αυτό. Η δήλωση 4 “προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από αχρείαστες ενοχλήσεις” έχει το υψηλότερο μέσο όρο (3.90), ενώ αντίθετα το χαμηλότερο μέσο όρο δίνεται για τις δηλώσεις 8 “επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας στο σχολείο” (Μ.Ο 3.08) και 9 “χρησιμοποιεί συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου” (Μ.Ο 3.04).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας

	M.O	T.A
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	3.77	1.190
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	3.80	1.147
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	3.60	1.303
4. Προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες ενοχλήσεις	3.90	1.162
5. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την 'υψηλού επιπέδου μάθηση'	3.47	1.348
6. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές	3.39	1.368
7. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου	3.17	1.372
8. Επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο	3.08	1.385
9. Προσφέρει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης	3.04	1.375
10. Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού	3.16	1.370

Συνεχίζοντας με τις δηλώσεις που αφορούν το *Συμμετοχικό Στυλ* ηγεσίας, διακρίνονται υψηλοί μέσοι όροι για όλες τις δηλώσεις, μέσοι όροι που κυμαίνονται από 3.62 έως και 4.29 (πίνακας 5). Η υψηλότερη τιμή δίνεται για την δήλωση 12 (4.29) "επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους". Να τονιστεί ότι η τιμή αυτή αποτελεί την υψηλότερη τιμή που δόθηκε σε όλο το ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό συμμετοχικές πρακτικές και συμπεριφορές (συζητούν για θέματα που αφορούν το σχολείο, επιλύουν τα προβλήματα με συνεργατικό τρόπο, εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων) στον τρόπο που ηγούνται των σχολικών τους μονάδων.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας

	Μ.Ο	Τ.Α
11. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού	3.78	1.258
12. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους	4.29	.973
13. Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού	3.62	1.375
14. Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος	3.62	1.343
15. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο	3.91	1.282
16. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	3.88	1.250
17. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών	3.92	1.236
18. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων	3.78	1.318
19. Συζητεί θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς	4.01	1.116

Όσον αφορά τις δηλώσεις που αφορούν το *Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*, αυτές κυμαίνονται κατά μέσο όρο σε αρκετά μεγάλο βαθμό (πίνακας 6) από 3.11 έως 3.88. Οι περισσότερες δηλώσεις βρίσκονται πολύ κοντά στους μέσους όρους, ενώ φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο κατέχει η δήλωση 25 “κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου”. Ενώ λοιπόν, διακρίνεται ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την παραπάνω πρακτική, αντίθετα δίνουν το μικρότερο βαθμό στην δήλωση 22 “φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού”. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η κατάρτιση τους και οι σχετικές ενέργειες εκ μέρους της διεύθυνσης, χρήζουν βελτίωσης σε σχέση με τις υπόλοιπες πτυχές του *στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

	M.O	T.A
20. Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς	3.53	1.340
21. Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού	3.68	1.336
22. Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού	3.11	1.441
23. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	3.35	1.419
24. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3.29	1.419
25. Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου	3.88	1.160
26. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετα στις σχολικές δραστηριότητες	3.52	1.364
27. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους	3.39	1.489

Περαιτέρω, οι δηλώσεις που αφορούν το *Επιχειρηματικό Στυλ* ηγεσίας, έλαβαν τους χαμηλότερους μέσους όρους εν συγκρίσει με τις δηλώσεις των άλλων στυλ ηγεσίας. Αυτό έρχεται να δηλώσει ότι το *Επιχειρηματικό* στυλ πιθανόν να μην έχει αποκτήσει ακόμα τη δέουσα σημασία από τις προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε δήλωση. Μάλιστα διακρίνεται ότι η δήλωση 45 “παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του υπουργείου”, έχει το χαμηλότερο μέσο όρο 2.67 από όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, αναγνωρίζοντας έτσι ότι οι προϊσταμένες πολύ λίγο χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη πρακτική. Ωστόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι προϊσταμένες επιδιώκουν αρκετά να προβάλλουν μια θετική εικόνα προς την κοινότητα, εμπνέοντας τους εμπιστοσύνη (M.O 3.75).

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας

	M.O	T.A
28. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς	3.47	1.239
29. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών	3.38	1.351
30. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, στην κοινότητα του δήμου κτλ)	3.40	1.270
31. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου/κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές	3.60	1.124
32. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων	3.30	1.300
33. Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα	3.35	1.274
34. Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα	3.75	1.204
35. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	3.75	1.139
36. Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας	3.30	1.275
45. Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου	2.67	1.432
46. Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη του σχολείου.	3.23	1.217

Τέλος διακρίνονται σχετικά ψηλοί μέσοι όροι για τις δηλώσεις που αφορούν τη σαφήνεια των ρόλων και των συμπεριφορών, τη σαφήνεια των κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών και γενικότερα τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο χώρο του σχολείου (πίνακας 8). Φαίνεται λοιπόν, ότι οι προϊσταμένες των ελληνικών νηπιαγωγείων χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές και συμπεριφορές που αφορούν το Δομικό Στυλ ηγεσίας.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το Δομικό Στυλ Ηγεσίας

	M.O	T.A
37. Το όραμα και οι αξίες του διαφαίνονται ξεκάθαρα από τα πράγματα που κάνει, από τον τρόπο που περνάει το χρόνο του και από τα πράγματα που θεωρεί σημαντικά	3.32	1.336
38. Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο	3.32	1.336

39. Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού	3.74	1.160
40. Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας	3.74	1.160
41. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών	3.69	.950
42. Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές	3.83	1.19
43. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο	3.85	1.113
44. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή	3.77	1.190

Συνοψίζοντας, στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίστηκαν οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες και για τα πέντε στυλ ηγεσίας ξεχωριστά, το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, το *Επιχειρηματικό* και το *Δομικό*, σύμφωνα με την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των Pashiardis και Brauckmann (2008). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για την κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

4.3.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στις δηλώσεις που έχουν κατασκευαστεί για να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς, κατά την διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy (TSES) το οποίο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο μπορούσαν να ανταποκριθούν στις παραπάνω δηλώσεις σε μια κλίμακα εννιά βαθμών τύπου Likert όπου 1=καθόλου και 9 = σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στον πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) για το σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και για τις τρεις διαστάσεις της. Παρατηρείται ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, αφού ο Μ.Ο αγγίζει το 7.18. Ο χαμηλότερος μέσος όρος από τις τρεις διαστάσεις αναφέρεται στη

“Διαχείριση της τάξης” (7.02) που φαίνεται να δυσκολεύει λίγο παραπάνω τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 9: Οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	T.A
Αυτό-αποτελεσματικότητα σύνολο*	4.84	9.00	7.18	.96
Διδακτικές στρατηγικές	4.60	9.00	7.39	.93
Διαχείριση της τάξης	4.13	9.00	7.02	1.15
Εμπλοκή μαθητών	5.00	9.00	7.12	.97

*Κλίμακα 1-9 (1= καθόλου, 9= σε πολύ μεγάλο βαθμό)

Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται οι M.O και οι T.A που με βάση την παραπάνω κλίμακα (τιμές 1- 9) αντιπροσωπεύουν το βαθμό κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες πρακτικές και δεξιότητες κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων (πίνακας 10). Παρατηρείται ότι στις περισσότερες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν μια καλή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, με τους μέσους όρους να κυμαίνονται μεταξύ 6.51 και 7.80. Η υψηλότερη τιμή δόθηκε στην ερώτηση 12 με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι μπορούν “να κάνουν τους μαθητές τους να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες” με μέσο όρο 7.80. Αντίθετα, οι χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στην ερώτηση 18 “να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου” με μέσο όρο 6.51 καθώς και στην ερώτηση 21 “να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης σου” με μέσο όρο 6.61. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά περισσότερο σε θέματα πειθαρχίας και προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για όλες τις δηλώσεις που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

	M.O	T.A
1. Να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	7.31	1.189
2. Να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	6.89	1.371
3. Να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	7.38	1.206
4. Να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	7.46	1.073
5. Να εμποδίζεις τους “προβληματικούς” μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	6.81	1.416
6. Να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα “αδύνατου” μαθητή;	7.17	1.157
7. Να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	7.57	1.047
8. Να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	7.24	1.155
9. Να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	7.14	1.138
10. Να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	7.56	.961
11. Να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	6.84	1.491
12. Να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	7.80	.984
13. Να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	7.24	1.330
14. Να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	6.83	1.419
15. Να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	6.96	1.160
16. Να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	7.13	1.172
17. Να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	7.00	1.189
18. Να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	6.51	1.271
19. Να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	7.49	1.100
20. Να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	7.52	1.185
21. Να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	6.61	1.726
22. Να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	7.68	1.085
23. Να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	7.44	1.184
24. Να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;	7.43	1.174

4.4 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης (construct validity), χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis-

EFA). Χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις από το συγκεκριμένο δείγμα των νηπιαγωγών, διερευνήθηκε η δομή των δηλώσεων, ώστε να ομαδοποιηθούν και να αποδώσουν μια πιο πλήρη εικόνα της κάθε έννοιας (Λουκαΐδης, 2011).

4.4.1 Ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)

Για το ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας ακολουθήθηκε η ομαδοποίηση των δηλώσεων για κάθε μεταβλητή/στυλ ηγεσίας από το εγκυροποιημένο εργαλείο των Pashiardis και Brauckmann (2008). Στον παράρτημα Β παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αναφέρονται σε κάθε ηγετικό στυλ. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε έλεγχος με Cronbach's alpha. Όσο πιο κοντά είναι ο δείκτης αυτός στο 1, τόσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η κλίμακα. Γενικά από τον πίνακα 11 παρατηρείται ότι οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν πολύ υψηλοί (.96- .97) για όλα τα στυλ ηγεσίας και για το σύνολο της κλίμακας .99 γεγονός που φανερώνει τη συνολική ισχυρή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, δε χρειάστηκε να αφαιρεθεί κάποια δήλωση, αφού ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν υψηλός σε όλες τις περιπτώσεις.

Πίνακας 11: Συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας για τα 5 στυλ ηγεσίας του ερωτηματολογίου της σχολικής ηγεσίας

Στυλ ηγεσίας	N δηλώσεις	Δηλώσεις	Cronbach's alpha
Παιδαγωγικό στυλ	10	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	.97
Συμμετοχικό στυλ	9	11,12,13,14,15,15,1,7,18,1,9	.97
Επιχειρηματικό στυλ	11	28,29,30,31,32,33,34,35,36, 45,46	.97
Δομικό στυλ	8	37,38,39,40,41,42,43,44	.96
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	8	20,21,22,23,24,25,26,27	.97
Ακτίνα δράσης ηγεσίας σύνολο	46	όλες	.99

4.4.2 Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)

Για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal components). Το τεστ σφαιρικότητας του Barlett με τιμή 2146.98 (επίπεδο σημαντικότητας .000) και ο δείκτης KMO με τιμή .93 επιβεβαίωσαν την καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης. Η παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι ερμηνεύουν το 72,13% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 12, όπως επίσης και ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για κάθε παράγοντα. Για να δηλώνει εσωτερική συνέπεια θα πρέπει η τιμή alpha να κυμαίνεται πάνω από .70. Συνολικά για όλη την κλίμακα ο συντελεστής alpha ήταν .97, ενώ για κάθε παράγοντα ξεχωριστά η εσωτερική αξιοπιστία ήταν πολύ υψηλή αφού κυμαινόταν από .91 έως .94. συνεπώς δε χρειάστηκε η αφαίρεση κάποιας δήλωσης.

Πίνακας 12: Φορτίσεις των τριών παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

Σε ποιο βαθμό μπορείς....	1	2	3
..να δίνεις εναλλακτική εξήγηση...	.618		
..να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις...	.680		
..να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης...	.547		
..να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις...	.706		
..να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν...	.754		
..να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας...	.581		
..να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης..	.583		
.. να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα...	.756		
..να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις....	.782		
..να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά...	.687		
..να ελέγχεις συμπεριφορές...		.660	
.. να εμποδίζεις τους "προβληματικούς" μαθητές..		.614	
..να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται836	

..να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές		.822	
..να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός..		.663	
..να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης...		.612	
..να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου607	
..να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης...		.609	
..να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία..			.567
..να βελτιώνεις την ικανότητα κατανόησης...			.783
..να παρακινείς τους μαθητές με μειωμένο ενδιαφέρον..			.637
..να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου επίπεδο595
..να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους...			.643
..να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές..			.669
Ιδιαιτέρες	15.00	1.29	1,01
Ποσοστό Διακύμανσης	28.94	21.78	21.40
Αθροιστικό Ποσοστό Διακύμανσης	28.94	50.73	72.13
Δείκτης Αξιοπιστίας alpha	.94	.94	.91

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγεί το 28,94% της συνολικής διακύμανσης, είχαν υψηλές φορτίσεις 10 ερωτήσεις (ερ. 1, 4, 7, 10, 12, 13, 18, 22, 23, 24). Οι δηλώσεις του παράγοντα 1 αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις «διδασκτικές στρατηγικές», όπως το να δίνεις εναλλακτική εξήγηση στους μαθητές σου, να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις, να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις, να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να χρησιμοποιείς διαφόρους μεθόδους αξιολόγησης κτλ.

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγεί το 21,78% της συνολικής διακύμανσης, είχαν υψηλές φορτίσεις 8 ερωτήσεις (ερ. 2, 5, 8, 11,14, 19, 20, 21). Οι δηλώσεις του παράγοντα 2 αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην «διαχείριση της τάξης», όπως το να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης, να εμποδίζεις προβληματικούς μαθητές να διαλύουν ένα μάθημα, να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης, να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές κτλ.

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγεί το 21,40% της συνολικής διακύμανσης, είχαν υψηλές φορτίσεις 6 ερωτήσεις (ερ. 3, 6, 9, 15, 16, 17). Οι δηλώσεις του παράγοντα 3 αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην «εμπλοκή των μαθητών», όπως το να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν τη αξία της μάθησης, να

βελτιώνεις την ικανότητα κατανόησης ενός αδύναμου μαθητή, να παρακινείς τους μαθητές με μειωμένο ενδιαφέρον, να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές κτλ.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι μέσα από την παραπάνω παραγοντική ανάλυση διαφάνηκαν οι τρεις διαστάσεις/παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με το θεωρητικό μοντέλο των κατασκευαστών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Εν συνεχεία, ακολούθησαν στατιστικοί έλεγχοι, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

4.5 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων

Μέχρι τώρα ολοκληρώθηκε η περιγραφή του δείγματος της μελέτης, η περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων με μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις και ποσοστά, καθώς και οι έλεγχοι για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσουν οι στατιστικές αναλύσεις προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

4.5.1 Διερεύνηση της σχέσης της Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας των προϊσταμένων προσχολικής ηλικίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως προς τις τρεις διαστάσεις της, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearsons' r . Ύστερα από τον απαραίτητο έλεγχο ο συντελεστής r βρέθηκε να πληροί όλες τις απαιτούμενες προϋποθέσεις (αριθμητικά δεδομένα, κανονική κατανομή, επαρκές δείγμα). Ο συντελεστής συσχέτισης μπορεί να πάρει τιμές από -1.0 έως $+1.0$, με τις αρνητικές τιμές να υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, ενώ οι θετικές τιμές θετική συσχέτιση. Τιμές συσχέτισης μέχρι 0.30 ή και -0.30 θεωρούνται μικρές, τιμές συσχέτισης μέχρι 0.70 ή και -0.70 μέτριες και τιμές > 0.70 ή και $->70$ υψηλές (Λουκαΐδης, 2011).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του συντελεστή συσχέτισης r , όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 13, γενικά κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές μικρές θετικές συσχετίσεις των τεσσάρων στυλ ηγεσίας (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού, Δομικό*) με την αυτό-αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών, ενώ δεν παρουσιάζεται καμία αρνητική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, κατέδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του *Παιδαγωγικού* στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, $r=0.27$, $p<0.05$. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση αναδείχθηκε και με τις τρεις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, διδακτικές στρατηγικές $r= 0.29$, $p<0.01$, διαχείριση της τάξης $r=0.25$, $p<0.05$ και εμπλοκή μαθητών $r=0.22$, $p<0.05$.

Για το *Συμμετοχικό* στυλ τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική μικρή θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές $r=0.20$, $p<0.05$. Περαιτέρω, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μικρή θετική συσχέτιση με τη συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα $r=0.20$, $p<0.05$, καθώς και με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις διδακτικές στρατηγικές $r=0.25$, $p<0.05$. Το *Επιχειρηματικό* στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ το *Δομικό* στυλ ηγεσίας φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με μικρή θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις διδακτικές στρατηγικές $r=0.23$, $p<0.05$.

Ως εκ τούτου, μια προϋσταμένη ενός νηπιαγωγείου που υιοθετεί στην Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας της, το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* και το *Δομικό* στυλ ηγεσίας, φαίνεται να ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κυρίως την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στις διδακτικές στρατηγικές.

Πίνακας 13: Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

		Αυτό- Αποτελεσματικ ότητα	Α.Α στις διδακτικές στρατηγικές	Α.Α στη διαχείριση της τάξης	Α.Α στην εμπλοκή μαθητών
		Σ			
Παιδαγωγικό στυλ	Pearson Correlation	.271*	.299**	.259*	.223*
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	93	93	93	93
Συμμετοχικό στυλ	Pearson Correlation	.144	.207*	.135	.104

	p.	.000	.000	.000	.000
	N	93	93	93	93
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	Pearson Correlation	.208*	.254**	.186	.172
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	93	93	93	93
Επιχειρηματικό στυλ	Pearson Correlation	.160	.203	.164	.109
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	93	93	93	93
Δομικό στυλ	Pearson Correlation	.180	.234*	.165	.148
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	93	93	93	93

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.05$

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.01$

Ως επέκταση της ανάλυσης του συντελεστή συσχέτισης Pearsons' *r*, διενεργήθηκε ταυτόχρονη πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (regression analysis) με τη μέθοδο enter, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα αν και ποιος συνδυασμός στυλ ηγεσίας από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων, μπορεί να προβλέψει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Με την ανάλυση αυτή γίνεται προσπάθεια να βρεθούν τυχόν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Τα 5 στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Δομικό, Ανάπτυξης Προσωπικού*) αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών την εξαρτημένη. Έτσι καταλυτικός σκοπός της ανάλυσης είναι η πιθανότητα να προβλέψει ότι ένας εκπαιδευτικός θα έχει υψηλή ή χαμηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, από τις αντιλήψεις του για το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων του στο σχολείο όπου εργάζεται.

Αρχικά διενεργώντας έλεγχο στις τιμές Tolerance και VIF (πίνακας 14), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας και ότι οι ανεξάρτητες

μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, κάτι που πιθανό να οφείλεται στο μικρό αριθμό του δείγματος, αλλά και στον τρόπο της δειγματοληψίας.

Πίνακας 14 : Δείκτες πολυσυγγραμματοκότητας

	Tolerance	VIF
Παιδαγωγικό στυλ	.116	8.645
Συμμετοχικό στυλ	.154	6.478
Στυλ ανάπτυξης προσωπικού	.076	13.080
Επιχειρηματικό στυλ	.093	10.808
Δομικό στυλ	.118	8.510

Παρόλα αυτά, διενεργήθηκε η παλινδρομική ανάλυση για σκοπούς εμβάθυνσης της μελέτης των πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν (πίνακας 15) ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι υπεύθυνες για το 15% της συνολικής διακύμανσης ($F_{5, 85} = 3.006$, $p = 0.015$). Από τους σταθμισμένους συντελεστές «Beta» φαίνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή *Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας* $\beta = .854$, ($t = 2.90$, $p = .005 < .05$) έχει τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συμβολή στη διακύμανση της εξαρτημένης. Στατιστικά σημαντική συμβολή στη πρόβλεψη της αυτό-αποτελεσματικότητας έχει και η ανεξάρτητη μεταβλητή *Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας*, $\beta = -.660$, ($t = 2.00$, $p = .048 < .05$).

Πίνακας 15: Ταυτόχρονη παλινδρομική ανάλυση μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

	Συντελεστής β (standardized)	Τιμή t
Παιδαγωγικό στυλ	.86	2.907*
Συμμετοχικό στυλ	-.38	-.1484
Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	.36	.991
Επιχειρηματικό στυλ	-.66	-2.008*
Δομικό στυλ	.02	.081

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.05$

Περαιτέρω, έγινε προσπάθεια να γίνει και ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με τη μέθοδο “stepwise”. Στην παλινδρομική ανάλυση πρώτα προστέθηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας και έπειτα η μεταβλητή *Επιχειρηματικό* στυλ ηγεσίας, ενώ οι υπόλοιπες ανεξάρτητες εξαιρέθηκαν ως μη σημαντικές στο μοντέλο πρόβλεψης (πίνακες 16 και 17). Η πρώτη είναι υπεύθυνη για το 7,3% της διακύμανσης ($F_{1, 89}=7.036, p=.009$) και η δεύτερη για άλλο ένα 5,3% ($F_{1, 88}=5.290, p=.024$). Δηλαδή οι δυο μαζί μεταβλητές είναι υπεύθυνες για το 12,6 % της διακύμανσης. Από τους σταθμισμένους συντελεστές «Beta», η μεταβλητή *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας φαίνεται να έχει στατιστικά περισσότερο σημαντική συμβολή στη διακύμανση της εξαρτημένης.

Πίνακας 16: Ιεραρχική παλινδρομική ανάλυση μεταξύ των πέντε στυλ ηγεσίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Multiple R	B	Τυπικό σφάλμα b	Beta	t	Σημαντικότητα του t
Παιδαγωγικό στυλ	.271 ^a	.672	.212	.271	2.653	.009
Επιχειρηματικό στυλ	.355 ^b	-.508	.221	-.586	-2.300	.003

a. Predictors: (Constant), Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας

b. Predictors: (Constant), Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας, Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας

Πίνακας 17: Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που εξαιρέθηκαν από το μοντέλο πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας

	Beta in	t	Sig.	Tolerance	VIF
Συμμετοχικό στυλ	-.361	-1.790	.077	.249	4.011
Στυλ ανάπτυξης Προσωπικού	-.271	-1.035	.303	.152	6.597
Δομικό στυλ	-.323	-1.401	.165	.194	5.143

4.5.2 Διερεύνηση της σχέσης της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους

Για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (0-5 χρόνια, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 25 και

άνω) με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA). Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές κριτηρίου F και η στατιστική σημαντικότητα. Όπως παρατηρείται από τον παρακάτω πίνακα, οι υψηλότεροι μέσοι όροι σε όλους τους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζονται στην ομάδα των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία άνω των 25 ετών, ενώ οι χαμηλότεροι μέσοι όροι στην ομάδα των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 χρόνια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (p -value > 0.05) ανάμεσα στις έξι ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 18: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους

	0-5 M.O (T.A)	6-10 M.O (T.A)	11-15 M.O (T.A)	16-20 M.O (T.A)	21-25 M.O (T.A)	25 +	F	Sig.
Αυτό-αποτελεσματικότητα	6.35 (1.0)	7.20 (1.0)	7.04 (.98)	7.26 (.90)	7.57 (.85)	7.63 (.70)	2.035	.082
Διδακτικές στρατηγικές	6.57 (1.2)	7.44 (.90)	7.24 (.89)	7.53 (.91)	7.75 (.88)	7.78 (.36)	2.140	.068
Διαχείριση τάξης	6.01 (.99)	7.15 (1.2)	6.90 (1.2)	7.05 (1.0)	7.45 (.89)	7.50 (1.0)	1.883	.105
Εμπλοκή μαθητών	6.47 (1.1)	7.01 (1.0)	7.00 (.89)	7.13 (.97)	7.56 (.89)	7.63 (.70)	1.762	.129

Για την περαιτέρω διερεύνηση της παραπάνω σχέσης δημιουργήθηκαν δυο ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίζοντας τους: σε νέους/ μετρίως έμπειρους (χρόνια διδακτικής εμπειρίας 0-5, 6-10 και 11-15) και σε έμπειρους /πολύ έμπειρους (χρόνια διδακτικής εμπειρίας 16 -20, 21 - 25 και άνω των 25). Κατόπιν διενεργήθηκε t test για ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο ύπαρξης διαφορών στις μέσες τιμές, με ανεξάρτητη μεταβλητή τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά τους και τις τρεις διαστάσεις της. Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 19 που ακολουθεί, οι μέσοι όροι των έμπειρων εκπαιδευτικών υπερτερούν σε σχέση με τους μέσους όρους των νέων σε όλες τις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για τους εξής τρεις παράγοντες: για το σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας

$t(89) = -2.25, p < 0.05$, για τις διδακτικές στρατηγικές $t(89) = -2.42, p < 0.05$ καθώς και για την εμπλοκή των μαθητών $t(91) = -2.16, p < 0.05$.

Πίνακας 19: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών στις μεταβλητές που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους

	Νέοι (0-15) M.O (T.A)	Έμπειροι (16+) M.O (T.A)	Τιμή t (β.ε)	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
Αυτό-αποτελεσματικότητα	6.97 (1.0)	7.42 (.85)***	-2.25 (89)	$p < 0.05$
Διδακτικές στρατηγικές	7.18 (.96)	7.64 (.83)***	-2.42 (89)	$p < 0.05$
Διαχείριση της τάξης	6.82 (1.2)	7.26 (.97)	-	
Εμπλοκή μαθητών	6.93 (.97)	7.36 (.93)***	-2.16 (91)	$p < 0.05$

***Στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο $p < 0.05$

4.5.3 Διερεύνηση της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους

Για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο (βασικό πτυχίο, διδασκαλείο, μεταπτυχιακό) με τους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA). Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές κριτηρίου F και η στατιστική σημαντικότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (p -value > 0.05) ανάμεσα στις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 20: Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και των παραγόντων της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους

	Βασικό πτυχίο M.O (T.A)	Διδασκαλείο M.O (T.A)	Μεταπτυχιακό M.O (T.A)	F	Sig.
Αυτό-αποτελεσματικότητα	7.22 (.92)	7.24 (.87)	7.06 (1.09)	.272	.763
Διδακτικές στρατηγικές	7.46 (.85)	7.28 (.84)	7.28 (1.1)	.388	.680

Διαχείριση τάξης	7.13 (1.1)	7.28 (1.0)	6.75 (1.21)	1.214	.302
Εμπλοκή μαθητών	7.12 (.95)	7.16 (.82)	7.13 (1.07)	0.08	.992

4.6 Περίληψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στην πρώτη ενότητα έγινε περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα πέντε στυλ ηγεσίας, για την συνολική αποτελεσματική ηγεσία καθώς και για το σύνολο και για τους τρεις παράγοντες αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρκετά ψηλά τις προϊσταμένες τους σε όλα τα ηγετικά στυλ της Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας. Επιπρόσθετα, παρουσίασαν υψηλούς μέσους όρους στις απόψεις τους για την αντιληπτή αποτελεσματικότητά τους.

Στην επόμενη ενότητα δόθηκαν τα στοιχεία από τους ελέγχους εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης και οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας τους. Μετά τους παραπάνω ελέγχους, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των επαγωγικών αναλύσεων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του συντελεστή συσχέτισης Pearsons' *r*, κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές μικρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του *Παιδαγωγικού*, του *Συμμετοχικού*, του στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* και του *Δομικού* στυλ ηγεσίας, με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η παλινδρομική ανάλυση ανέδειξε την συμβολή του *Παιδαγωγικού* και του *Επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας ως σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, φαίνεται ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την συνολική αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητά τους, καθώς και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ως προς τις διδακτικές στρατηγικές και την εμπλοκή των μαθητών. Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής και επιδιώκεται η ερμηνεία των ευρημάτων της, μέσα από την διασύνδεση τους με τη θεωρία αλλά και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, μιας και οι απαιτήσεις για ένα σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο γίνονται ολοένα και πιο επιτακτικές. Τους δυο βασικούς άξονες της μελέτης αποτέλεσαν η *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* με βάση το *Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας* των Pashiaridis και Brauckmann (2008), καθώς και η θεωρία της *αυτό-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy)* του Bandura. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οριοθετήθηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση της σχέσης της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων, με την *αυτό-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Η πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου περιλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η συζήτηση αυτή διαρθρώνεται σε τέσσερις υποενότητες: η πρώτη υποενότητα ρίχνει φως στα χαρακτηριστικά και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες σύμφωνα με την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*, ενώ η δεύτερη στις διαστάσεις της *αυτό-αποτελεσματικότητας* των εκπαιδευτικών. Στην τρίτη υποενότητα, συζητούνται οι σχέσεις των *στυλ ηγεσίας* με την *αυτό-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών και στην τελευταία, η σχέση μεταξύ δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών και της *αυτό-αποτελεσματικότητάς* τους. Η διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, που όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μια παραμελημένη από την ερευνητική κοινότητα βαθμίδα, αποτελεί σημαντικό στοιχείο της παρούσας διατριβής και ανοίγει νέους ερευνητικούς ορίζοντες.

Κατόπιν, στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η συμβολή των ευρημάτων της έρευνας στη διοικητική επιστήμη και δίνονται εισηγήσεις που προκύπτουν από τα συμπεράσματα της. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν, πρώτον τους ιθύνοντες που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, δεύτερον τις προϊσταμένες που ασκούν ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση και τρίτον τους μελλοντικούς ερευνητές με κύριο σκοπό την περαιτέρω μελέτη της ηγεσίας στη προσχολική εκπαίδευση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με καταληκτικές σκέψεις, όπως προκύπτουν από την παρούσα μελέτη.

5.2 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Δε μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι το αβέβαιο, ταραχώδες και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία σήμερα χρειάζεται εκπαιδευτικούς ηγέτες που να οδηγούν δυναμικά μπροστά, ξεπερνώντας τις οποιεσδήποτε προκλήσεις. Όπως αναφέρουν και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012), η ηγεσία θα πρέπει να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες όπου θα επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης, μέσα από μια αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν το σημαντικό ρόλο που φαίνεται να κατέχει η ηγεσία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του σχολείου, στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν τα ευρήματα από τις αναλύσεις του παραπάνω κεφαλαίου. Η συζήτηση θα ακολουθήσει τη σειρά με την οποία τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα στο κεφάλαιο της εισαγωγής.

5.2.1 Χαρακτηριστικά και πρακτικές από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Όπως έχει γίνει ήδη κατανοητό, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία παρουσιάστηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια ανεξερεύνητη περιοχή (Sims et al, 2015), όπου η έλλειψη ξεκάθαρου ορισμού της δεν επιτρέπει να γίνει σαφές τι ακριβώς περιλαμβάνει η ηγεσία αυτή στην πράξη (Thorton et al, 2009). Μάλιστα η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του ρόλου του ηγέτη στην προσχολική εκπαίδευση (Kagan & Hallmark, 2001), δεν επιτρέπει την μονοδιάστατη διερεύνηση της, αλλά ως κυρίαρχος σκοπός τίθεται η μελέτη της ηγεσίας

μέσα από ένα μοντέλο που να καλύπτει σφαιρικά την έννοια της αποτελεσματικής προσχολικής ηγεσίας. Η πολυπλοκότητα αυτή διερευνήθηκε μέσα από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* που υιοθετεί το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008). Μέσω της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* αναγνωρίζονται οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, μέσα από τα πέντε στυλ ηγεσίας (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Επιχειρηματικό, Ανάπτυξης Προσωπικού, Δομικό*) αναδεικνύεται και η ολιστική πλευρά της ηγεσίας που αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προσχολική εκπαίδευση. Έτσι στη συνέχεια, θα συζητηθούν οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούν ή όχι οι προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία, ρίχνοντας φως στο ανεξερεύνητο αυτό κομμάτι.

Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας

Κάνοντας αναφορά στην *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας (leadership radius)*, εννοούνται όλα όσα κάνει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να δημιουργήσει ένα καλό λειτουργικά σχολείο, το οποίο θα μπορέσει με τη σειρά του να εκπληρώσει την αποστολή του (Pashiardis & Brauckmann, 2018). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το θεωρητικό *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας* των Pashiardis και Brauckmann (2008), η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως ένα πολυεπίπεδο “κοκτέιλ μιξ” ηγετικών στυλ, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το εκάστοτε συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Αυτό το “κοκτέιλ μιξ” αποτελεί την λεγόμενη *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*, η οποία περιλαμβάνει πέντε διακριτά στυλ ηγεσίας: το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, το *Επιχειρηματικό* και το *Δομικό*. Κάθε ένα από τα ξεχωριστά στυλ ηγεσίας, παρουσιάζει συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης προκειμένου να οδηγήσει το σχολείο του σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Taliadorou & Pashiardis, 2014).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, ο μέσος όρος της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται στο 3.57, λίγο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Savvides, 2013· Ταλιαδώρου, 2013). Συγκεκριμένα και οι δυο παραπάνω έρευνες διεξήχθησαν στην Κύπρο, με την έρευνα του Savvides (2013) να αναφέρεται σε

διευθυντές μέσης εκπαίδευσης (γυμνάσια), ενώ η έρευνα της Ταλιαδώρου (2013) σε διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Γκόλια, 2014), παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους διευθυντές τους ως προς το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας πολύ υψηλά, με τιμές που κυμαίνονταν από 4 έως 4.5 (σε κλίμακα από 1 έως 5), τιμές αρκετά πιο ψηλές από τις τιμές της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, καμία από τις παραπάνω έρευνες δε διενεργήθηκε στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συσχετίζοντας όμως τα αποτελέσματα τους με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διακρίνεται μια γενική τάση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τους διευθυντές τους αρκετά υψηλά, γεγονός που καταδεικνύει την ικανοποίησή τους από συγκεκριμένες συμπεριφορές και ηγετικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Savvides (2013), η τάση αυτή ίσως είναι επακόλουθο του όλο και μεγαλύτερου ενδιαφέροντος που έχει δημιουργηθεί σήμερα σε σχέση με τη σημασία που δίνεται στην ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η αύξηση των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών και προγραμμάτων κατάρτισης στην εκπαιδευτική ηγεσία, αποδεικνύει άλλωστε την τάση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα για την προσχολική εκπαίδευση, ο ικανοποιητικός μέσος όρος που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα, ίσως επηρεάζεται από τον τύπο και το μικρό μέγεθος των νηπιαγωγείων (κυρίως διθέσια), παράγοντες που επιτρέπουν να ευδοκιμήσουν πιο φιλικές και στενές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το χαρακτηριστικό αυτό ίσως έχει σαν αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αξιολογήσουν αντικειμενικά την προϊσταμένη τους, με την οποία έχουν και άμεση συναδελφική σχέση, μιας και όπως έχει ήδη αναφερθεί, η προϊσταμένη είναι ταυτόχρονα και νηπιαγωγός. Αν αναλογιστεί κανείς, ότι οι προϊσταμένες δεν έχουν δεχθεί καμία εισαγωγική επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ότι πολλοί διευθυντές σχολείων αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους σε θέματα που αφορούν τα ηγετικά τους καθήκοντα (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013), μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ηγεσία που ασκούν οι προϊσταμένες στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, εξαιτίας και της έλλειψης παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα, θα αποκτούσε μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων και των ίδιων των προϊσταμένων για την ηγεσία που ασκούν, διερευνώντας πιο βαθιά το θέμα και συγκρίνοντας τις απόψεις των προϊσταμένων έναντι των εκπαιδευτικών.

Παιδαγωγικό Στυλ (Instructional Style)

Οι Brauckmann και Pashiardis (2011) αναφέρουν σαν κύριο σκοπό του *Παιδαγωγικού στυλ* τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν το *Παιδαγωγικό στυλ* τέταρτο σε συχνότητα στην *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* τους. Αν γίνει μια πιο διεξοδική ανάλυση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι προϊσταμένες δυσκολεύονται περισσότερο να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με την επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης στα νηπιαγωγεία καθώς και με την ανατροφοδότηση και χρησιμοποίηση πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, στοιχεία όμως που θεωρούνται απαραίτητα για τη συνεχόμενη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Pashiardis, 2014b).

Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι προϊσταμένες φαίνεται να μην έχουν επιμορφωθεί ακόμα σε τέτοιου είδους παιδαγωγικές πρακτικές, μιας και δεν έχουν εισαχθεί ακόμα θεσμοί που να επιβάλουν την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή να θέτουν συγκεκριμένα μαθησιακά επίπεδα που πρέπει να επιτευχθούν. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαν της Ελλάδας που δεν έχει ακόμα εισαχθεί η λογοδοσία για τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα στη Αγγλία (Πασιαρδής, 2014), φαίνεται να μην είναι ακόμα στις προτεραιότητες της προσχολικής ηγεσίας η ενασχόληση της με ζητήματα επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης. Μια δεύτερη εξήγηση ίσως πηγάζει από τον πολλαπλό ρόλο και τα ταυτόχρονα καθήκοντα που αναλαμβάνει η προϊσταμένη στα νηπιαγωγεία. Η γραφειοκρατική δουλειά με την οποία έχει να ασχοληθεί καθημερινά και τα διεκπεραιωτικά της καθήκοντα, ίσως δεν της επιτρέπουν να ασχοληθεί και με θέματα πιο ουσιαστικά, όπως είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Savvides, 2013).

Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, οι προϊσταμένες επιπρόσθετα των διοικητικών τους καθηκόντων αναλαμβάνουν κανονικά και διδακτικά καθήκοντα, γεγονός που σίγουρα επηρεάζει τη διαχείριση του χρόνου τους καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στο σχολείο. Φαίνεται ότι ο ρόλος αυτός έχει να κάνει περισσότερο με ρόλο εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει ταυτόχρονα και τη διοίκηση του σχολείου, παρά με ρόλο μέντορα και

καθοδηγητή, παρόλο που τα στοιχεία αυτά αναδείχθηκαν, ως τα πέντε σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Sims et al, 2015). Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη αναθεώρησης του ρόλου της προϊσταμένης, σε ρόλο διευθυντή προσχολικής μονάδας με ξεκάθαρα καθήκοντα, που θα επιτρέψει στην ηγεσία να αναλάβει και άλλους πιο σημαντικούς ρόλους, όπως αυτόν του παιδαγωγικού ηγέτη. Για παράδειγμα, στη Φιλανδία οι διευθυντές πλήρους απασχόλησης στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρούν ως το πιο σημαντικό τους καθήκον την παιδαγωγική ηγεσία και τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, ενώ οι διευθυντές μερικής απασχόλησης βάζουν πρώτο στη λίστα τα καθημερινά διοικητικά καθήκοντα (Hujala & Eskelinen, 2013). Γίνεται σαφές έτσι ότι όταν οι διευθυντές έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν πλήρως με την ηγεσία, δεν απασχολούνται μόνο με τα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα αλλά και με άλλα πιο ουσιαστικά όπως η παιδαγωγική ηγεσία, η οποία προωθεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και δημιουργεί το όραμα για την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που θα ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Συμμετοχικό Στυλ (Participative Style)

Βασικά στοιχεία του *Συμμετοχικού* στυλ θεωρούνται η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και η προώθηση αισθημάτων αφοσίωσης, μέσα από ομαδικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2012). Από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι το *Συμμετοχικό* στυλ είναι το πρώτο σε συχνότητα στυλ από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* που χρησιμοποιείται από τις προϊσταμένες. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Savvides, 2013· Ταλιαδώρου 2013) που έχουν πραγματοποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις ερευνητών για τα κοινά σημεία που παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου (Πασιαρδής, 2014).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι προϊσταμένες διευθύνουν τα νηπιαγωγεία με συμμετοχικές πρακτικές, συζητώντας για τα θέματα του σχολείου και επιτρέποντας πολύ μεγάλη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, αναπτύσσοντας μια συνεργατική κουλτούρα που έχει αναδειχθεί ως μια σημαντική ηγετική πρακτική (Leithwood & Jantzi, 2006). Προωθούν τη συνεργασία, δίνοντας λόγο στους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμπεριφορά που υιοθετούν οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες (Pashiaridis et al, 2011). Ο υψηλός μέσος όρος που παρουσιάζουν όλες οι πρακτικές του *Συμμετοχικού* στυλ, πιθανόν να επηρεάζεται και από το μικρό μέγεθος που παρουσιάζουν τα νηπιαγωγεία (όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και

αποδείχθηκε και από το δείγμα της παρούσας έρευνας τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι διθέσια) το οποίο και ευνοεί την ανάπτυξη πιο διαπροσωπικών και οικείων σχέσεων μεταξύ του προσωπικού. Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών με τους οποίους λειτουργούν τα νηπιαγωγεία, φαίνεται να δημιουργεί εκ των πραγμάτων μια ατμόσφαιρα οικειότητας, η οποία δίνει προτεραιότητα στις ανθρώπινες σχέσεις. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ (Chau, 2014), στην οποία διερευνήθηκαν τα ηγετικά στυλ που χρησιμοποιούν οι διευθυντές προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό *Συμμετοχικό* στυλ διοίκησης, το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές αποδίδεται στο μικρό μέγεθος των νηπιαγωγείων και στην απλή οργανωτική δομή που παρουσιάζουν σε σχέση με μεγαλύτερα σχολεία.

Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Personnel Development Style)

Το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* αποτελείται από πρακτικές και συμπεριφορές των σχολικών ηγετών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφία, μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Pashiaridis, 2012). Το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* κατατάσσεται στην τρίτη θέση σύμφωνα με τους μέσους όρους, όπως καταγράφηκαν στα αποτελέσματα. Οι βασικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες σύμφωνα με το στυλ αυτό, είναι να κατατοπίζουν το καινούργιο προσωπικό του σχολείου, να αναγνωρίζουν και να επαινούν τους εκπαιδευτικούς για τα επιτεύγματά τους. Ενώ λοιπόν απασχολούνται με πιο πρακτικά ζητήματα του σχολείου, φαίνεται να μην έχουν ως πρώτη προτεραιότητα το να ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού οι δηλώσεις αυτές έλαβαν τους χαμηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, εύρημα που συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Fleet & Patterson, 2001· Νεραντζίδου, 2017). Σε πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε στο νομό της Θεσσαλονίκης σε σχέση με τον ρόλο της προϊσταμένης ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, φάνηκε ότι η πρακτική αυτή δεν αποτελεί κυρίαρχο στόχο της και ότι ο ρόλος της ως επιμορφώτρια, περιορίζεται σε άτυπες συζητήσεις που γίνονται στο χώρο του νηπιαγωγείου (Νεραντζίδου, 2017).

Ωστόσο, πλήθος ερευνών κατατάσσουν την προσπάθεια των διευθυντών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως ένα από τα πιο ισχυρά

αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας τους (Αργυροπούλου, 2007· Harris, Day & Hadfield, 2003). Συγκεκριμένα, οι Pashiardis κ.ά. (2011) αναγνωρίζουν την προώθηση της μάθησης μέσω της συνεχόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ως μια από τις τέσσερις μεταβλητές που οδηγούν σε μια επιτυχημένη ηγεσία, ενώ η Rodd (2006) θεωρεί ως βασικό στοιχείο αποτελεσματικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση την ενδυνάμωση και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη επιμόρφωσης των προϊσταμένων σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2014· Αργυροπούλου, 2007), ίσως να επηρεάζει τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις παραπάνω πρακτικές. Από την άλλη, πιθανόν οι προϊσταμένες να μην θεωρούν ακόμα ως σημαντικό χαρακτηριστικό του ρόλου τους, την επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι ο διττός ρόλος που έχει η προϊσταμένη με ταυτόχρονα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα, το άγχος που ίσως προκύπτει από την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη διοικητικής ετοιμότητας και επιστημονικής επάρκειας (Αναστασίου, 2014), να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στα καθήκοντα της ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών.

Επιχειρηματικό Στυλ (Entrepreneurial Style)

Το *Επιχειρηματικό* στυλ αναφέρεται στη δημιουργική χρησιμοποίηση των εξωτερικών δικτύων, ώστε να εξασφαλιστούν οι πόροι που χρειάζονται για να επιτελέσει το σχολείο την αποστολή του (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος LISA, το στυλ αυτό θεωρήθηκε ως το πιο αποτελεσματικό στυλ ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα (Πασιαρδής, 2012), αναδεικνύοντας μια σύγχρονη ευρωπαϊκή τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων να στραφούν προς τα εξωτερικά δίκτυα για την ικανοποίηση των αναγκών πόρων. Περισσότερο σήμερα παρά ποτέ, που οι σχολικοί οργανισμοί μαστίζονται από την οικονομική κρίση και την αβεβαιότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος, η υιοθέτηση του *Επιχειρηματικού* στυλ, μπορεί να ιδωθεί σαν μια στρατηγική προσέγγιση των διευθυντών να ανταποκριθούν στους περιορισμένους σε χρήμα, χρόνο και ανθρώπινο δυναμικό πόρους (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Επιπρόσθετα, στο προφίλ ενός αποτελεσματικού διευθυντή, όπως παρουσιάστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αναγνωρίζεται η προσπάθεια του να εξασφαλίσει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012). Όμως παρά την αναγνώριση της συμβολής του *Επιχειρηματικού*

στυλ στο να επιτρέψει στο σχολείο να χτίσει συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς και να βγει από την απομόνωση (Cheng, 2010), φαίνεται ότι δεν έχει λάβει την αναγνώριση αυτή ακόμα από τις προϊσταμένες, αφού αποτελεί το τελευταίο στυλ στις τιμές των μέσων όρων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Φαίνεται λοιπόν ότι οι προϊσταμένες δυσκολεύονται λίγο παραπάνω να εντάξουν στο ρεπερτόριο τους, πρακτικές και συμπεριφορές από το *Επιχειρηματικό* στυλ, παρόλο που τα τελευταία χρόνια η οικονομική κρίση που βιώνει η Ελλάδα έχει επηρεάσει και τους σχολικούς οργανισμούς. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (Aubrey et al, 2012), στην οποία ο επιχειρηματικός ρόλος των διευθυντών προσχολικής ηλικίας και η επίγνωση του ανταγωνισμού στο πεδίο, έλαβε χαμηλούς μέσους όρους από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι φάνηκαν να μην το θεωρούν ως το σημαντικότερο ρόλο της ηγεσίας στην αντίστοιχη βαθμίδα.

Ρίχνοντας μια πιο διεισδυτική ματιά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων νηπιαγωγών, γίνεται εμφανές ότι οι προϊσταμένες επιθυμούν να προβάλλουν μια θετική εικόνα καθώς και να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη προς την τοπική κοινότητα, αφού οι απαντήσεις αυτές έλαβαν υψηλό μέσο όρο. Αντίθετα, δυσκολεύονται να μεταδώσουν το όραμα του σχολείου στους φορείς της κοινότητας, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες τεχνικές που να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας και τέλος να πάρουν ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του υπουργείου. Ωστόσο, η μετάδοση ενός ξεκάθਾਰου οράματος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Harris, Day & Hadfield, 2003), ενώ στην έρευνα του Πασιαρδή για τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διευθυντών στην Κύπρο, η ανάληψη ρίσκων από τους διευθυντές αποτέλεσε σημαντικό τους γνώρισμα (Pashiaridis, 1998). Συγκεκριμένα ένα από τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών, ήταν ότι δε φοβούνταν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, καθώς και να πάρουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες ακόμα και ενάντια των ανωτέρων τους (Πασιαρδής, 2014).

Το χαρακτηριστικό αυτό λοιπόν φαίνεται να απουσιάζει αρκετά από τις προϊσταμένες της παρούσας διατριβής, αφού η δήλωση αυτή έλαβε το χαμηλότερο μέσο όρο από όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αναγνωρίζουν στην ηγεσία που ασκείται στα νηπιαγωγεία το χαρακτηριστικό της ανάληψης ρίσκου, θεωρώντας ότι οι προϊσταμένες ακολουθούν πιστά τις εντολές και τις αποφάσεις που προέρχονται από το υπουργείο. Βεβαίως, κάτι τέτοιο ίσως να θεωρείται και αναμενόμενο, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θεωρείται ένα

από τα πιο συγκεντρωτικά παγκοσμίως, στο πλαίσιο του οποίου πολύ λίγες αποφάσεις μπορεί να πάρει αυτόνομα ένας διευθυντής ενός σχολείου (Dimopoulos et al, 2015· Menon & Saitis, 2006). Η αίσθηση ότι πολύ λίγα μπορούν να αλλάξουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ο φόβος του λάθους ή της “τιμωρίας” σε ενδεχόμενη αποτυχία (Μπρίνια κ.ά, 2015), σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης (Αναστασίου, 2014) δυσχεραίνουν σίγουρα την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων από την πλευρά των προϊσταμένων στα νηπιαγωγεία. Όμως ανεξάρτητα από το επίπεδο της αυτονομίας που έχουν οι σχολικοί διευθυντές σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως το ελληνικό, οφείλουν να μετατρέψουν τα σχολεία σε πιο εύκαμπτους οργανισμούς που προωθούν πιο γρήγορους μηχανισμούς στη λήψη αποφάσεων, μετατροπή που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η δεξιότητα στην ανάληψη ρίσκων (Pashiaridis & Brauckmann, 2018).

Η έλλειψη της συγκεκριμένης πρακτικής από τις προϊσταμένες, παρά τα οφέλη που φαίνεται να έχουν αναγνωριστεί από αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες, ίσως να σχετίζεται με τα πρότυπα της “γυναικείας” ηγεσίας που επικρατεί στα νηπιαγωγεία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια γυναικεία υπόθεση (Argyropoulou, 2010), που της έχουν αποδοθεί συγκεκριμένα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά, όπως το να είναι φιλική, υπομονετική, ευγενική και καλή στην επικοινωνία (Rodd, 1996). Σε ερώτημα που τέθηκε σε έρευνα στην Αγγλία (Sims et al, 2015), για το ποιο θεωρούν ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για ένα αποτελεσματικό ηγέτη στην προσχολική ηλικία, οι συμμετέχοντες κατέταξαν την ανάληψη ρίσκου ως το τελευταίο χαρακτηριστικό. Ίσως λοιπόν οι γυναίκες να μην χρησιμοποιούν στο ρεπερτόριό τους τη συγκεκριμένη πρακτική, θεωρώντας την περισσότερο ως ένα χαρακτηριστικό που συνάδει πιο πολύ με τα πρότυπα της ηγεσίας στους άντρες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες που βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις λειτουργούν πιο αποτρεπτικά στο να αναλαμβάνουν ρίσκα τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό πλαίσιο (Charness & Gneezy, 2012· Ertac & Gurdal, 2010). Το κύριο αποτέλεσμα της μελέτης σύμφωνα με τους Ertac και Gurdal, (2010), ήταν ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες παρουσιάζονται πιο απρόθυμες στη ανάληψη ρίσκων και προτιμούν να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη παίρνοντας μια ριψοκίνδυνη απόφαση η οποία επηρεάζει τρίτους. Αυτός ο λόγος μπορεί εν τέλει να αποτελεί και τον πιο σημαντικό λόγο για τον οποίο οι άντρες είναι πιο πιθανό να βρεθούν σε ηγετικές θέσεις. Επιπλέον, οι Ridenour και Twale (2005) σε πρόγραμμα προετοιμασίας διδακτορικών φοιτητών για ηγετικές θέσεις, μελέτησαν τις

διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών, όσον αφορά την ανάληψη ρίσκων. Και σε αυτό το πρόγραμμα αναγνωρίστηκε ότι οι προκαταλήψεις που επικρατούν για το γυναικείο φύλο και οι παραδοσιακοί περιορισμοί στις δραστηριότητες των γυναικών, έχουν οδηγήσει τις γυναίκες σε λιγότερες ευκαιρίες ανάληψης ρίσκου.

Το εύρημα της μειωμένης χρήσης ανάληψης ρίσκου, αποκτάει ιδιαίζουσα βαρύτητα αν αναλογιστεί κανείς πόσο σημαντική κρίνεται η αυξημένη χρήση του, μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα σαν της Ελλάδας στο οποίο οι γενικευμένες αποφάσεις του υπουργείου παιδείας δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Άλλωστε οι παιδαγωγικές καινοτομίες απαιτούν την ανάληψη ρίσκων, ώστε να αυξάνονται όλο και περισσότερο οι ευκαιρίες να μαθαίνει κανείς μέσα από τις επιτυχίες αλλά και τις αποτυχίες (Waniganayake, 2014). Για το λόγο αυτό, χρειάζονται ηγέτες που να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές καταστάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις και να μπορούν να παίρνουν ρίσκα με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Θα αποκτούσε ερευνητικό ενδιαφέρον, αν σε μια μελλοντική έρευνα για την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση συμμετείχαν και οι ελάχιστοι άντρες προϊστάμενοι ανά την Ελλάδα, ώστε να διαφανεί αν πράγματι η απουσία ανάληψης ρίσκου αποτελεί γυναικείο χαρακτηριστικό. Επιπρόσθετα, το εύρημα αυτό εγείρει εισηγήσεις για μελλοντικές επιμορφώσεις των γυναικών προϊσταμένων σε χαρακτηριστικά και πρακτικές που φαίνεται να απουσιάζουν, που ωστόσο όμως αποτελούν σημαντικές πτυχές για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Γιατί όπως πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Pashiardis και Brauckmann (2018), ο σύγχρονος και αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου, οφείλει να κάνει περισσότερα, με λιγότερα και να τα κάνει καλύτερα, ανεξάρτητα από το επίπεδο αυτονομίας που κατέχει και το βαθμό λογοδοσίας στον οποίο πρέπει να ανταποκριθεί.

Δομικό Στυλ (Structuring Style)

Βασικό στοιχείο του *Δομικού στυλ* αποτελεί η δημιουργία ενός οράματος που μπορεί να δώσει κατεύθυνση στο σχολείο, θέτοντας τους κανόνες και διαχωρίζοντας τους ρόλους που αναλαμβάνει ο κάθε εμπλεκόμενος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Πασιαρδής, 2012). Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν το *Δομικό στυλ* κατέχει τη δεύτερη θέση στους μέσους όρους μεταξύ των πέντε στυλ της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας*, εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα του Savvides (2013) στην Κύπρο. Επίσης, σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα LISA (βλέπε αναφορά στο κεφάλαιο της

βιβλιογραφικής ανασκόπησης), το *Δομικό* στυλ έλαβε τη δεύτερη θέση και στις πέντε από τις επτά ευρωπαϊκές χώρες που έλαβαν μέρος και συγκεκριμένα στη Νορβηγία, Σλοβενία, Ουγγαρία, Ιταλία και Ολλανδία (Pashiardis, 2014c).

Φαίνεται ότι οι προϊσταμένες ενδιαφέρονται πολύ για την εφαρμογή των νόμων και των κανόνων του σχολείου, θέτοντας με σαφήνεια τις πολιτικές, τους ρόλους και τις δραστηριότητες του προσωπικού, τις προτεραιότητες εργασίας και τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών. Ωστόσο, οι δηλώσεις που αναφέρονται στο όραμα που διατηρεί η προϊσταμένη για το σχολείο με σκοπό να αυξήσει τις ευκαιρίες για πρόοδο και στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί το όραμα αυτό στους άλλους, έλαβαν τους πιο χαμηλούς μέσους όρους από όλες τις δηλώσεις που αφορούσαν το *Δομικό* στυλ. Παρόλο που η διατήρηση ενός προσωπικού οράματος από τον ηγέτη του κάθε σχολείου, έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Αργυροπούλου, 2007· Harris et al, 2003), το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να μην αναγνωρίζεται αρκετά από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Ίσως οι προϊσταμένες να καταναλώνουν περισσότερο χρόνο για τη διατήρηση της τάξης στα σχολεία θεωρώντας πιο σημαντικές τις πρακτικές αυτές για την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιπλέον, τα ασαφή τους καθήκοντα ως προς το διοικητικό τους ρόλο, ίσως προκαλούν στις προϊσταμένες περισσότερη ανάγκη για ασφάλεια και ευνομία στα σχολεία.

Παρουσιάζεται λοιπόν εδώ μια εικόνα περισσότερο εναρμονισμένη με τον διοικητικό ρόλο της προϊσταμένης (κανόνες- κανονισμοί), παρά με τον ηγετικό της ρόλο (όραμα – προσωπικές αξίες), γεγονός που συνάδει με την άποψη του Καραγιάννη (2014) ότι ο ρόλος των διευθυντών περιορίζεται κυρίως σε διαχειριστικά και εκτελεστικά θέματα ρουτίνας, λόγω της έλλειψης ελευθερίας δράσης, της γραφειοπαθολογίας και της συγκεντρωτικής φύσης του συστήματος και όχι στη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τις απόψεις του Bush (2007), ότι οι διευθυντές που δίνουν έμφαση περισσότερο στους κανονισμούς και στις επίσημες δομές του σχολείου ακολουθώντας τα “τυπικά” μοντέλα διοίκησης, είναι οι διευθυντές που λειτουργούν σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως άλλωστε είναι και το ελληνικό.

Συνοψίζοντας, οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων του δείγματος, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούν στην *Ακτίνα δράσης Ηγεσίας* τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές και συμπεριφορές από το *Συμμετοχικό* και το *Δομικό* στυλ ηγεσίας. Διευθύνουν τα σχολεία με συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη

αποφάσεων, δίνοντας παράλληλα μεγάλη σημασία στην τήρηση των κανόνων και την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Ακολούθως, χρησιμοποιούν το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, όχι τόσο για να ενισχύσουν και να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά κατατοπίζοντας το νέο προσωπικό και επαινώντας τις προσπάθειες τους. Τέταρτο στη σειρά έρχεται το *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας, με το οποίο οι προϊσταμένες προστατεύουν το διδακτικό χρόνο των εκπαιδευτικών από εξωτερικές ενοχλήσεις, προσφέροντας υλικό και πόρους, αλλά ταυτόχρονα δυσκολεύονται να επιβλέψουν τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία. Τέλος, στην *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* τους εντάσσεται το *Επιχειρηματικό* στυλ, μέσω του οποίου οι προϊσταμένες ενδιαφέρονται να προβάλλουν μια θετική εικόνα για το σχολείο, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του, όμως αδυνατούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό να πάρουν ρίσκα και να μεταδώσουν το όραμα του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση του.

Πριν συζητηθούν τα αποτελέσματα της σχέσης των παραπάνω στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θα ακολουθήσει μια ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

5.2.2. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Παρόλο που η υποενότητα αυτή δεν αφορά άμεσα κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ωστόσο κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη συζήτηση στα αποτελέσματα που σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκειμένου να συζητηθούν στη συνέχεια οι πιθανές σχέσεις μεταξύ *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* και αυτό-αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, αξιολογούν τον εαυτό τους αρκετά θετικά σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι τιμές της αυτό-αποτελεσματικότητας που έδωσαν και οι οποίες κυμαίνονται γύρω στο 7 (σε τιμές από 1 έως 9), δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αρκετά καλή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας, θεωρώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό σε πρακτικές και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εύρημα που συνάδει και με την έρευνα των Guo κ.ά. (2011) που πραγματοποιήθηκε επίσης με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στην Αμερική.

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι σε πολλές έρευνες κυριαρχεί το ίδιο συμπέρασμα (Γκόλια, 2014· Lee & et al, 2013· Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017). Στις παραπάνω έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ταυτόχρονα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερη αίσθηση ότι τα καταφέρνουν καλύτερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, η έρευνα του Φλάμπουρα-Νιέτος (2017) περιλάμβανε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Μια πιθανή εξήγηση που δίνεται για αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν μικρότερη πίεση όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διδακτέα ύλη σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις μεγαλύτερες βαθμίδες και έχουν περισσότερο χρόνο να διαχειριστούν και άλλου είδους μαθησιακές καταστάσεις (Γκόλια, 2014).

Αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον ωστόσο στην παρούσα έρευνα, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο στη διαχείριση της τάξης, αφού η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους σε αυτόν τομέα είναι πιο χαμηλή από το σύνολο. Παρουσιάζονται λοιπόν να δυσκολεύονται να ελέγξουν προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές και γενικότερα καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά το μάθημα. Προσπαθώντας να δοθεί μια εξήγηση για αυτό, θα μπορούσε να λεχθεί ότι πολλά ή και τα περισσότερα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το σχολείο με την εισαγωγή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Είναι κατά κάποιο τρόπο η βαθμίδα που υποδέχεται τα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία θα πρέπει να τα εντάξει ομαλά σε αυτό, δεχόμενη όλους τους κραδασμούς και την πιθανή έλλειψη των ορίων που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ίσως για τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης και κατ' επέκταση στη διαχείριση πιο προβληματικών καταστάσεων.

Από την άλλη πλευρά, η διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων στη σχολική τάξη αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση η οποία προκαλεί με τη σειρά της άγχος στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Πουρσανίδου, 2016). Όπως αναφέρει η παραπάνω ερευνήτρια, σημαντικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι μπορέσουν μέσα από μια πληθώρα δεξιοτήτων και γνώσεων, να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην τάξη, προκύπτοντας εύλογα η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και

κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα. Το εύρημα αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τις προϊσταμένες, οι οποίες θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειες τους στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, προσφέροντας ουσιαστική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας ενδοσχολικές και άλλες επιμορφώσεις σε θέματα που άπτονται προβλημάτων πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης. Μπορεί να αναφερθεί συνοπτικά, αφού οι εισηγήσεις θα δοθούν σε επόμενη υποενότητα, ότι η ηγεσία των σχολείων θα πρέπει υποστηρικτικά να αναπτύξει μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ένα σχέδιο προώθησης θετικής συμπεριφοράς των μαθητών, που θα ενισχύει τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου, μιας και η οικογένεια έχει αναδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Εν συνεχεία, θα συζητηθεί η σχέση της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών, σύμφωνα με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας.

5.2.3 Σχέσεις μεταξύ *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων στην προσχολική εκπαίδευση και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Στην παραπάνω ενότητα διερευνήθηκε ο βαθμός που οι προϊσταμένες, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και πρακτικές από την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*, με σκοπό να δοθεί φως στο ανεξερεύνητο ακόμα κομμάτι της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί πώς η *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* συσχετίζεται και σε ποιο βαθμό μπορεί να προβλέψει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων κατέδειξαν, ότι υπάρχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων στυλ ηγεσίας και συγκεκριμένα του *Παιδαγωγικού*, του *Συμμετοχικού*, του *στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού*, του *Δομικού* και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν ότι και τα πέντε στυλ ηγεσίας μπορούν να

προβλέψουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με το *Παιδαγωγικό* στυλ να έχει την πιο σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο πρόβλεψης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα αρκετών άλλων ερευνών που προηγήθηκαν και μελέτησαν τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (βλέπε Demir, 2008· Golia et al, 2013· Hipp & Bredeson, 1995· Hipp, 1996). Να τονιστεί εδώ ότι στις περισσότερες από τις έρευνες αυτές, η ηγεσία μελετήθηκε μέσα από τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (μετασχηματιστικό στυλ) και ότι δεν υπάρχει έρευνα που να μελέτησε συγκεκριμένα το Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα, καθιστώντας την παρούσα έρευνα πρωτότυπη.

Η παρούσα μελέτη αναγνώρισε ότι η *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως επίσης αναδείχθηκε και σε έρευνα της Hipp (1996) που διενεργήθηκε στην Αμερική ανάμεσα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και μάλιστα συγκεκριμένες διαστάσεις του (πρότυπα συμπεριφοράς και παροχή ενδεχόμενων ανταμοιβών) σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η σχέση αυτή αφορούσε το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο όπως διαφαίνεται παρακάτω το στυλ αυτό παρουσιάζει αρκετές κοινές ηγετικές πρακτικές με το *Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας* το οποίο μελετάται στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της παραπάνω έρευνας, μερικές από τις ηγετικές πρακτικές που ενίσχυσαν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ήταν η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία με όλους, η τεχνική της “ανοικτής πόρτας”, η δημιουργία αυθεντικών σχέσεων με ειλικρινές ενδιαφέρον, η επιβράβευση και η αναγνώριση των κατορθωμάτων τους. Γίνεται σαφές ότι οι παραπάνω πρακτικές περιλαμβάνονται και στην *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*, όπως παρουσιάστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία, η δημιουργία στενών σχέσεων και η τεχνική της “ανοικτής πόρτας” μπορούν να αναγνωριστούν ως πρακτικές οι οποίες ανήκουν στο *Συμμετοχικό στυλ*, ενώ η επιβράβευση των εκπαιδευτικών για τα κατορθώματά τους, στο στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*.

Οι Nir και Kranot (2006) προσπαθώντας να επανεξετάσουν τη θετική σχέση που βρήκε η έρευνα της Hipp (1996), μεταξύ των παραπάνω μετασχηματιστικών πρακτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επανέλαβαν την έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και τελικά επιβεβαίωσαν με τη σειρά τους τα ίδια

αποτελέσματα. Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, όταν η μετασχηματιστική ηγεσία ήταν πάνω από το μέσο όρο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν και με την έρευνα των Kurt, Duyar & Calik (2012), όπου το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας βρέθηκε να έχει σημαντική σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή που έλαβαν μέρος 813 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία, αναδείχθηκε πως μέσω μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών, όπως το να δείχνει ο διευθυντής εμπιστοσύνη στους δασκάλους, να είναι ειλικρινής, να ενθαρρύνει εναλλακτικές μορφές σκέψης και να τους εμπνέει, ενισχύει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι παραπάνω πρακτικές φαίνεται να συσχετίζονται με πρακτικές από το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό* και το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*. Συγκεκριμένα, μέσω της υιοθέτησης του *Συμμετοχικού* στυλ ηγεσίας ο διευθυντής προωθεί την ομαδική λήψη αποφάσεων, πρακτική που φανερώνει με τη σειρά της την εμπιστοσύνη που δείχνει ο ίδιος στους εκπαιδευτικούς. Μέσω της υιοθέτησης του *Παιδαγωγικού* και του στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, ο διευθυντής ενθαρρύνει εναλλακτικές μορφές σκέψεις και όντας ο ίδιος ένας δια βίου μαθητής μπορεί να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση (Pashiardis, 2014b).

Το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το παθητικό στυλ ηγεσίας, αναδείχθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην έρευνα που διενήργησε ο Akan στην Τουρκία (2013), αναδεικνύοντας τη συμβολή του ηγετικού στυλ των σχολικών διευθυντών, ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μόνο το μετασχηματιστικό και το παθητικό στυλ ηγεσίας μπορούσαν να προβλέψουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ το συναλλακτικό στυλ όχι (Akan, 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αποδεικνύουν για άλλη μια φορά ότι η σχολική ηγεσία χρειάζεται ένα ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών από διαφορετικά στυλ ηγεσίας που θα αντλεί κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις. Το βασικό είναι να μπορεί να αναγνωρίζει η ηγεσία τα διαφορετικά στυλ και να επιλέγει ανάλογα με το τι θέλει να πετύχει, μέσα στο ιδιαίτερο συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί.

Πιο συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, το στυλ ηγεσίας που φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι το *Παιδαγωγικό*. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την έρευνα των

Calic et al (2012), στην οποία αναδείχθηκε ότι η παιδαγωγική ηγεσία σχετίζεται με την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συνεισφέροντας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, αυτό που υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές και που συνάδει με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι ότι όσο οι σχολικοί ηγέτες επιδεικνύουν συμπεριφορές και πρακτικές σύμφωνες με τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί δυναμώνουν τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους.

Περαιτέρω οι Cagle και Hopkins (2009) ανέδειξαν την παιδαγωγική ηγεσία ως ένα σημαντικό παράγοντα που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό κλίμα μάθησης, το οποίο με τη σειρά του προωθεί την αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το *Παιδαγωγικό* στυλ σχετίζεται σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών. Επίσης, το *Παιδαγωγικό* στυλ βρέθηκε να έχει την πιο σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν πρακτικές και συμπεριφορές από το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, μπορούν να προβλεφθούν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με διδακτορική έρευνα που διερευνούσε τις σχέσεις μεταξύ πρακτικών καθοδήγησης και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Scuiry, 2010), τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι πρακτικές που ανήκουν στο *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας, όπως η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Τα παραπάνω ευρήματα, αποδεικνύοντας τη συμβολή του *Παιδαγωγικού* στυλ ηγεσίας στην προώθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθιστώντας την έρευνα αυτή σημαντική για μια αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση. Περαιτέρω, προσφέρουν πληροφορίες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα από την ηγεσία των νηπιαγωγείων, ώστε μέσω της ενίσχυσης των παραπάνω παιδαγωγικών πρακτικών να υποστηρίξει και να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας.

Κατά αυτό τον τρόπο, οι “παιδαγωγικοί” ηγέτες που αναγνωρίζουν τη δύναμη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διευκολύνουν προγράμματα που βοηθούν στην καλλιέργεια τέτοιων πεποιθήσεων, μπορούν να ισχυριστούν με

σιγουριά ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα ασκούν επίμονη προσπάθεια προς την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cagle & Hopkins, 2009). Σύμφωνα με τον McFarland (2014), οι πρακτικές που αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ένα παιδαγωγικό ηγέτη, ώστε να ενδυναμώσει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, είναι να προωθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, να μεταδίδει ένα κοινό όραμα και να προβάλλει υψηλά επίπεδα προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς. Σε παρόμοια έρευνα, οι παιδαγωγικές προσδοκίες που έχει ένας σχολικός ηγέτης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αποτελεί την πιο σημαντική πρακτική με την οποία μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Walker, 2009). Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία είναι η βαθιά πίστη του διευθυντή ενός σχολείου στην παιδαγωγική διαδικασία, δίνοντας συνεχή έμφαση στη διδασκαλία, όπως διαδραματίζεται σε κάθε τάξη ξεχωριστά.

Μπορεί λοιπόν να υποστηριχθεί, ότι όταν ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί πρακτικές και συμπεριφορές από το *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας, όπως για παράδειγμα να διευκολύνει προγράμματα που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση, να προφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους, να προστατεύει το διδακτικό χρόνο των εκπαιδευτικών από αχρείαστες ενοχλήσεις, τότε οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας που με την σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, τον τρόπο που διαχειρίζονται την τάξη και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται με τους μαθητές τους. Αποδεικνύεται λοιπόν, ότι όταν η ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών, εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Savvides & Pashiardis, 2016), πράγματι η βελτίωση αυτή μπορεί να επέλθει, μέσω μιας ενισχυμένης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Διότι, όπως υποστηρίχθηκε μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την προσπάθεια που οι ίδιοι καταβάλλουν στον τομέα της διδασκαλίας (Newmann, et al, 1989· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι και τα τέσσερα στυλ ηγεσίας σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητά στις διδακτικές στρατηγικές. Αυτό φαίνεται να ενισχύεται και από τα ευρήματα που αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές και στο σχεδιασμό προγραμμάτων (Caprara et al 2006· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Συνδέοντας τα ευρήματα του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος, σύμφωνα με τα οποία οι προϊσταμένες φαίνεται να μην χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένες πρακτικές από το *Παιδαγωγικό* στυλ, με τη σημαντική σχέση που βρέθηκε μεταξύ *Παιδαγωγικού* στυλ και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μπορεί να διαφανεί η ανάγκη για ενίσχυση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας από τις προϊσταμένες. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να εντάξει στο ρεπερτόριό της, παιδαγωγικές πρακτικές που έλαβαν χαμηλό μέσο όρο, όπως αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως η επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης, η ανατροφοδότηση και η χρησιμοποίηση πληροφοριών προς βελτίωση του προσωπικού του σχολείου. Προτεινόμενοι τρόποι, ώστε να αρχίσει η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση να χρησιμοποιεί περισσότερες πρακτικές από το *Παιδαγωγικό* στυλ, παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα 'Εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική'.

Όσον αφορά το *Συμμετοχικό* στυλ ηγεσίας βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις διδακτικές στρατηγικές. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι σχολικοί ηγέτες χρησιμοποιούν περισσότερες συμμετοχικές διαδικασίες στον τρόπο που διευθύνουν τις σχολικές τους μονάδες, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Demir (2008), κατά την οποία ο μετασχηματιστικός ηγέτης μέσω της ανάπτυξης μιας συνεργατικής κουλτούρας, μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, συμφωνεί και με έρευνα των Ross, Hogaboam-Gray και Gray (2004) στην οποία έχει αναδειχθεί ότι οι διευθυντές οι οποίοι ενισχύουν το εκπαιδευτικό προσωπικό στο να αναλαμβάνει από κοινού συμμετοχικές αποφάσεις, συνεισφέρουν στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, έχει τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους τους, εμπλέκονται σε περισσότερες στρατηγικές διδασκαλίας και κατά αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Randenbush et al, 1992).

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με την παρούσα έρευνα, η οποία αναγνώρισε τη σχέση μεταξύ *Συμμετοχικού* στυλ ηγεσίας και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) η εφαρμογή συμμετοχικής διοίκησης από πλευράς ηγεσίας, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού διευθυντή. Αλλά και πιο συγκεκριμένα στην προσχολική εκπαίδευση, η συμμετοχή των

εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται για το σχολείο, η ομαδική δουλειά και οι συνεργασίες, αποτελούν βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας (Rodd, 2006).

Σημαντική στατιστική σχέση βρέθηκε και για το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* με την συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στις διδακτικές στρατηγικές. Φαίνεται λοιπόν, ότι όσο περισσότερο οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν πρακτικές από το στυλ αυτό, τόσο ενισχύεται και η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιες διδακτικές στρατηγικές, να διαχειρίζονται πιο σωστά την τάξη και να εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές τους, ώστε να προωθήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία του σχολείου για να πάρουν μέρος σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια κοινότητα συνεχούς μάθησης και εξέλιξης, έχει αναμφίβολα σημαντικό αντίκτυπο στην αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Leithwood & Riehl, 2003). Τονίζεται εδώ η ανάγκη, όπως και για το *Παιδαγωγικό* στυλ, ενίσχυσης των πρακτικών του στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, αφού τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι προϊσταμένες δεν φροντίζουν πολύ για την κατάρτιση και εξέλιξη του προσωπικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια αποτελέσματα με το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, παρουσιάζονται και για το *Δομικό* στυλ, το οποίο φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κυρίως όμως στις διδακτικές στρατηγικές. Η μεγάλη σημασία που δίνουν οι προϊσταμένες στις πρακτικές και συμπεριφορές του *Δομικού* στυλ, στον τρόπο με τον οποίο ηγούνται στα νηπιαγωγεία, φαίνεται να ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές από το *Δομικό* στυλ που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες, με κύρια σημεία την ομαλή εφαρμογή των κανόνων, τη σαφήνεια στις πολιτικές και τη δημιουργία ευταξίας στο χώρο του σχολείου, αποτελούν ίσως χαρακτηριστικά που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ασφάλεια αυτή να τους επιτρέπει να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί καθώς και να τους δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές διδασκαλίας.

Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι, ότι το μόνο στυλ ηγεσίας που δεν παρουσιάζει συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το *Επιχειρηματικό*, παρόλο που το στυλ αυτό έχει χαρακτηριστεί ως το πιο αποτελεσματικό για τις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με τα μαθησιακά

αποτελέσματα των μαθητών (Pashiardis, 2012). Ως εκ τούτου, μια προϊσταμένη που υιοθετεί το στυλ αυτό φαίνεται να μην ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου της. Ακόμη, τα αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι ηγετικές πρακτικές των προϊσταμένων που προωθούν τη συνεργασία και την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα (*Επιχειρηματικό στυλ*), προβλέπουν με αρνητικό τρόπο την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από την προηγούμενη υποενότητα φάνηκε ότι οι προϊσταμένες του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιούν σε λιγότερο βαθμό πρακτικές από το συγκεκριμένο στυλ, δίνοντας σημασία κυρίως στο να προβάλλουν μια θετική εικόνα προς την κοινότητα. Ταυτόχρονα, φαίνεται να μην χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές, οι οποίες εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς, όπως το να συζητάνε και να μεταδίδουν το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη του.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη για μια πιθανή ερμηνεία τους. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία (Pihie, Asimiran & Bagheri, 2014) τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη που υιοθετεί το *Επιχειρηματικό* στυλ είναι να είναι καινοτόμος, να λειτουργεί προληπτικά, να παίρνει ρίσκα και να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες, με σκοπό να βελτιώσει την απόδοση του οργανισμού. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε, ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά απουσιάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων. Κυρίως αναδείχθηκε, ότι οι προϊσταμένες αποφεύγουν να παίρνουν ρίσκα και να τολμούν να αντιμετωπίσουν την οποιαδήποτε αβεβαιότητα, με ενδεχόμενο ακόμα και την αποτυχία. Μια πιθανή ερμηνεία για την περιορισμένη χρήση του *Επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας από τις γυναίκες προϊσταμένες, είναι η προκατάληψη σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου (Sweida & Reichard, 2013). Όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνήτριες, τα στερεότυπα του φύλου μειώνουν τις δυνατότητες ανάπτυξης του *Επιχειρηματικού* στυλ από τις γυναίκες, οι οποίες φαίνεται να μην έχουν στις κύριες προθέσεις τους την ενίσχυση υψηλού επιπέδου επιχειρηματικών πρακτικών. Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι απουσιάζουν παντελώς οι άντρες προϊστάμενοι από την παρούσα έρευνα αλλά και γενικότερα από τον κλάδο της προσχολικής εκπαίδευσης, εγείρει ερωτήματα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Όμως, η περιορισμένη χρήση του *Επιχειρηματικού* στυλ αναγνωρίστηκε και σε έρευνα του Παπαδόπουλου (2017), στην οποία έγινε προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ηγετικό στυλ που

χρησιμοποιούν κατά την περίοδο της κρίσης στο νομό Ροδόπης. Σε κανένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, δε φάνηκε να χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό το *Επιχειρηματικό* στυλ σύμφωνα με το *Ολιστικό Μοντέλο των Pashiaridis και Brauckmann (2008)*. Οι διευθυντές, αν και θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν επιχειρηματικές πρακτικές, όπως η ανεύρεση εξωτερικών δικτύων για χορηγίες, ωστόσο, τόνισαν σαν ανασταλτικό παράγοντα την άκρατη γραφειοκρατία, σύμφωνα με την οποία ζητείται γραπτή αιτιολόγηση για τέτοιες κινήσεις στη σχολική επιτροπή του δήμου.

Φαίνεται λοιπόν, ότι ενώ οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του *Επιχειρηματικού* στυλ για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, να υπάρχουν εμπόδια στη υιοθέτηση του, τα οποία επαφίενται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και στην έλλειψη αυτονομίας που έχουν οι διευθυντές στο να χειριστούν οικονομικά ζητήματα, εμπόδια που τους προκαλούν έντονο εργασιακό άγχος (Νικολαΐδου - Σολωμού, 2015). Σύμφωνα με την παραπάνω ερευνήτρια, τονίζεται η ανάγκη της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας του διευθυντή σε όλες τις αποφάσεις του διοικητικού - οικονομικού τομέα, ώστε να έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται οικονομικά ζητήματα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολικού οργανισμού (2015:257). Το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας αποτελεί σήμερα ένα φλέγων ζήτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και όχι μόνο, που σίγουρα δεν μπορεί να ανοιχθεί στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, ωστόσο φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διοικούν οι σχολικοί ηγέτες τα σχολεία και υιοθετούν τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας.

Ανεξάρτητα όμως από την έλλειψη σχολικής αυτονομίας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι Pashiaridis και Brauckmann (2018) προτείνουν την υιοθέτηση ενός υβριδικού στυλ ηγεσίας, το οποίο αποτελεί ένα 'κοκτέιλ μιξ' από το *Επιχειρηματικό* και το *Παιδαγωγικό* στυλ ηγεσίας, με το οποίο οι ηγέτες θα προωθήσουν κεντρικές πτυχές της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η έλλειψη ηγετικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση και από τα δυο παραπάνω στυλ, όπως αναγνωρίστηκε στην παρούσα εργασία και η προσπάθεια για ταυτόχρονη ενίσχυση τους, θα αποτελέσει ίσως μια νέα επιτυχημένη προσπάθεια για μια πιο αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά τη σχέση μεταξύ *Επιχειρηματικού* στυλ και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελεί το εύρημα της συσχέτισης του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με το *Επιχειρηματικό* στυλ και την καινοτομία (Eyal &

Kark, 2004). Το εύρημα αυτό αποκτά μεγάλη σημασία, αφού οι σχολικοί ηγέτες που λειτουργούν μετασχηματιστικά είναι πιθανόν να χρησιμοποιούν περισσότερες επιχειρηματικές πρακτικές, όπως η καινοτομία και η ανάληψη ρίσκου. Οι Renko, El Tarabishy, Carsrud και Brannback (2015), τονίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με το *Επιχειρηματικό* στυλ μέσω της πνευματικής διέγερσης (Intellectual Stimulation), κατά την οποία οι ηγέτες αναζητούν νέους τρόπους εργασίας, νέες ευκαιρίες καθώς παροτρύνουν τους υφισταμένους τους να σκεφτούν παλιά προβλήματα με νέους πιο δημιουργικούς τρόπους. Μέσω της πνευματικής διέγερσης, ο ηγέτης ενθαρρύνει τους εργαζομένους να σκεφτούν δημιουργικά, κριτικά και να βρουν έξυπνους και καινοτομικούς τρόπους με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Πασιαρδής, 2014). Έτσι οι ηγέτες που χρησιμοποιούν το στυλ αυτό αυξάνουν τις πεποιθήσεις των μελών ενός οργανισμού για τις δικές τους ικανότητες και δεξιότητες και δημιουργούν ένα πάθος για αλλαγή και καινοτομία. Αν αναλογιστεί κανείς, τη θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με το *Επιχειρηματικό* (Eyal & Kark, 2004) και ταυτόχρονα τη σημαντική σχέση που βρέθηκε να έχει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Demir, 2008· Hipp, 1996) μπορεί να ειπωθεί, ότι και το *Επιχειρηματικό* στυλ επιδράει με κάποιο τρόπο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, εύρημα φυσικά που δε μπορεί να αποδειχθεί με την παρούσα μελέτη, αλλά που σίγουρα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί, η αναγκαιότητα μελλοντικής έρευνας για τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης, αφού μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έγινε φανερό το ερευνητικό κενό που υπάρχει, όσον αφορά την σχέση του *Επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι ο περιορισμένος βαθμός χρήσης του *Επιχειρηματικού* στυλ από τις προϊσταμένες πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα και ίσως μια πιο ενισχυμένη χρήση του να αναδείκνυε την σχέση του με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dinham (2004), οι σχολικοί ηγέτες που δε φοβούνται τα ρίσκα αλλά δείχνουν εμπιστοσύνη και προτρέπουν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να τολμήσουν να ριψοκινδυνέψουν, οι εκπαιδευτικοί αυτοί με τη σειρά τους θα επιστρέψουν την εμπιστοσύνη στο διευθυντή, με το να εντείνουν τις προσπάθειες τους για βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συμπερασματικά λοιπόν, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων στη προσχολική εκπαίδευση, σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το στυλ ηγεσίας που φάνηκε να έχει την πιο ισχυρή σχέση και αναγνωρίστηκε ως το πιο σημαντικό στο μοντέλο πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, είναι το *Παιδαγωγικό*. Ύστερα από την ολοκλήρωση της συζήτησης για τη σχέση μεταξύ της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορά τη σχέση των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

5.2.4 Σχέσεις μεταξύ δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους

Ύστερα από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η έρευνα στράφηκε στη μελέτη των παραγόντων εκείνων, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πιθανόν να επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Οι παράγοντες που διερευνήθηκαν βάσει προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας, σχετικών εισηγήσεων και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα είναι η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών.

Διδακτική εμπειρία και αυτό-αποτελεσματικότητα

Ο παράγοντας διδακτική εμπειρία φάνηκε να σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους πιο νέους, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (Egyed & Short, 2006· Hoy & Woolfolk, 1993). Στις έρευνες αυτές, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Αρκετές είναι οι έρευνες που διενεργήθηκαν με κύριο σκοπό τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και αυτό-αποτελεσματικότητας (Karimvand, 2011· Lin & Tsai, 1999). Πιο συγκεκριμένα οι Liu, Jack και Chiu (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης που είχαν πάνω από 11 χρόνια προϋπηρεσία στη διδασκαλία (11-30 διδακτικά έτη), είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα στις φυσικές επιστήμες από τους εκπαιδευτικούς που είχαν κάτω από 10 (0-10 διδακτικά έτη), αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα έρευνα. Μάλιστα, η ανάλυση έδειξε ότι όσο αυξάνεται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η αύξηση αυτή της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με τη θεωρία του Bandura (1995), η οποία αναφέρει τις εμπειρίες μάθησης, ως μια από τις σημαντικές πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, σε έρευνα στο Ιράν που διενεργήθηκε για να εξεταστεί αν τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και το φύλο, επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μόνο τα χρόνια εμπειρίας και όχι το φύλο έχουν σημαντική στατιστική επίδραση (Karimvand, 2011).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες που αφορούσαν κυρίως εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας (Kim & Kim, 2010· Wolters & Daughery, 2007). Οι Kim και Kim (2010) προσπαθώντας να ερευνήσουν τα πολυδιάστατα προφίλ της αυτό-αποτελεσματικότητας σε Νοτιοκορεάτες εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διδακτική εμπειρία είχε σημαντική σχέση με τρεις από τους τέσσερις τομείς της αυτό-αποτελεσματικότητας καθώς και με το σύνολο της, σύμφωνα με το Korean version Teacher Self- Efficacy Scale. Επιπρόσθετα, σε έρευνα που διερευνούσε την αυτό-αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική επίδραση του παράγοντα της προϋπηρεσίας στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Kotaman, 2010).

Αυτό που προκαλεί αίσθηση είναι ότι στην παρούσα έρευνα, η θετική συσχέτιση βρέθηκε, μόνο όταν το δείγμα χωρίστηκε σε δυο ομάδες (νέοι - έμπειροι). Ενώ μεταξύ των έξι ομάδων ως προς τη διδακτική εμπειρία με την αυτό-αποτελεσματικότητα δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις, μόλις το δείγμα χωρίστηκε σε δυο μεγαλύτερες σε εύρος ομάδες, οι συσχετίσεις έγιναν εμφανείς. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Yeo et al (2008), όπου υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάστηκαν στους δασκάλους που είχαν πάνω από 15 χρόνια προϋπηρεσία στη διδασκαλία. Αυτό ίσως καταδεικνύει ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όταν η διαφορά στα χρόνια διδασκαλίας τους είναι αρκετά μεγάλη.

Οι πιθανές εξηγήσεις για τα ευρήματα αυτά αναλύονται και σε αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα στην Ελλάδα (Γκόλια, 2014 · Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017), στις οποίες κυριαρχεί το ίδιο συμπέρασμα, διαπιστώνοντας για άλλη μια φορά τη σημαντική επίδραση του παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Φλάμπουρα –Νιέτος (2017), οι νέοι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους έχουν να διαχειριστούν ταυτόχρονα καινούργιες στρεσογόνες καταστάσεις και περιβαλλοντικές απαιτήσεις, οι οποίες με το πέρασμα των χρόνων και αποκτώντας επαγγελματική εμπειρία γίνονται πιο διαχειρίσιμες. Θα μπορούσε λοιπόν να ειπωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο έμπειροι νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια για την απόδοσή τους στην τάξη, σε σχέση με τους περισσότερο έμπειρους που νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Οι προϊσταμένες στην προσχολική εκπαίδευση, θα πρέπει λοιπόν να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, μέσω υποστήριξης αλλά και ουσιαστικής βοήθειας. Διότι, όπως αναφέρουν οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995), οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης και στήριξης και αν επιλεγεί, θα πρέπει πρώτα να υποστηριχθεί και από ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο ηγεσίας των σχολικών οργανισμών. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη, η κατάρτιση των προϊσταμένων σε θέματα επιμόρφωσης και καθοδήγησης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους, όπως η προώθηση του θεσμού του μέντορα (Bullough, 2005· Rippon & Martin, 2003), οι συνδιδασκαλίες με συναδέλφους (Rhodes & Beneicke, 2002), η ανταλλαγή πληροφοριών και η ανάπτυξη τράπεζας υλικού (Αντωνίου, 2006), θέματα που θα συζητηθούν διεξοδικά στην ενότητα των εισηγήσεων.

Όσον αφορά τις τρεις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, η επίδραση αυτή φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική για το σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στις διδακτικές στρατηγικές και στην εμπλοκή των μαθητών, αλλά όχι για τη διαχείριση της τάξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Rubie-Davies κ.ά. (2011), στην οποία η διδακτική εμπειρία επηρέαζε την αυτό-αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών μόνο ως προς τη διαχείριση της τάξης. Έτσι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας, έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές, τόσο για να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους (π.χ να δίνουν εναλλακτικές εξηγήσεις, να θέτουν εύστοχες απαντήσεις, να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους

διδασκαλίας), όσο και για να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ να παρακινούν μαθητές με μειωμένο ενδιαφέρον, να βοηθούν τους μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης). Το εύρημα αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς πολιτικής, ώστε να αντισταθμίσουν με άλλα μέσα την έλλειψη αυτό-αποτελεσματικότητας στους νέους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα με προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης για νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχύσουν ακόμα περισσότερο τη διδακτική τους επάρκεια.

Επίπεδο σπουδών και αυτό-αποτελεσματικότητα

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, διαπιστώθηκε ύστερα από τον κατάλληλο στατιστικό έλεγχο, ότι ο παράγοντας μορφωτικό επίπεδο δεν επιδράει στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Raudenbush et al (1992). Ενώ στην παραπάνω έρευνα, αρχικά υποστηρίχθηκε το σενάριο ότι όσο πιο πολύ ακαδημαϊκά καταρτισμένος είναι ένας δάσκαλος, τόσο πιο υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας θα έχει, ύστερα από τις στατιστικές αναλύσεις δεν επιβεβαιώθηκε το σενάριο αυτό. Στην έρευνα αυτή που διενεργήθηκε πρόσφατα σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, δε βρέθηκαν σημαντικές στατιστικές σχέσεις μεταξύ μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Ακόμα σε δυο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, η μια με παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Γλυνού, 2017) και η δεύτερη με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αγαπητού, 2012), δε βρέθηκε κάποια επίδραση του παράγοντα επιπέδου σπουδών στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Φλάμπουρα-Νιέτος (2017), οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές από το βασικό τους πτυχίο, είχαν υψηλότερη αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, δεν επιβεβαιώνει και έρευνες (Martin et al, 2008· Posnanski, 2002) στις οποίες βρέθηκε, ότι η επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνεισφέρει στην αυξημένη αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους. Τα προαναφερόμενα και αντικρουόμενα ευρήματα τονίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα στο θέμα αυτό, με μεγαλύτερα δείγματα και συμπερίληψη διαφορετικών βαθμίδων σπουδών, όπως επιμορφώσεις, σεμινάρια κτλ.

Τελειώνοντας με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν κάποιες καταληκτικές σκέψεις και εισηγήσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

5.3. Επιπτώσεις και εισηγήσεις που απορρέουν από την παρούσα έρευνα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και οι ερμηνείες που δόθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αφενός αναγνωρίζουν τη σπουδαία σημασία της αποτελεσματικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση και αφετέρου καταδεικνύουν την ανάγκη να δοθούν περαιτέρω προτάσεις και εισηγήσεις τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική και τις ίδιες τις προϊσταμένες στην προσχολική εκπαίδευση, όσο και για μελλοντικές έρευνες. Διότι, αυτό που έχει σημασία, είναι να μετατραπεί η θεωρία σε πράξη και να δοθούν κατευθύνσεις, οι οποίες θα έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

5.3.1 Η συμβολή της έρευνας στη διοικητική επιστήμη

Κάθε έρευνα δε θα είχε καμία αξία, αν στο τέλος της ημέρας δε θα είχε τίποτα να συνεισφέρει στην εξέλιξη της επιστήμης. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας αρχικά έγκειται στο γεγονός, ότι προσφέρει νέα στοιχεία για την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, δίνοντας νόημα και αξία σε ένα πεδίο που δεν έχει ως τώρα δοθεί η δέουσα σημασία. Παρόλο που η έρευνα αυτή δε μπορεί να ισχυριστεί ότι τα αποτελέσματά της μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, εξαιτίας των περιορισμών που τέθηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, όμως αποκαλύπτει νέες πτυχές της ηγεσίας των προϊσταμένων που μέχρι τώρα ήταν άγνωστες. Η παρούσα έρευνα αναγνωρίζοντας εν τέλει το σημαντικό ρόλο που ασκεί η ηγεσία στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην προσχολική ηλικία, αξιώνει να αναδείξει την ηγεσία ως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Άλλωστε η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έχει συσχετιστεί με τα μαθητικά επιτεύγματα και τα κίνητρα των ίδιων των εκπαιδευτικών να εντείνουν τις προσπάθειες τους, ακόμα και κάτω από οποιεσδήποτε αποτυχίες (Gibbs, 2003· Mujis & Reynolds, 2002).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που προσφέρει η έρευνα αυτή είναι, ότι για πρώτη φορά μελετάται η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση με ένα ολιστικό τρόπο, παρέχοντας πληροφορίες για τις πρακτικές και τις συμπεριφορές των προϊσταμένων στην προσχολική εκπαίδευση. Να τονιστεί εδώ, ότι το *Ολιστικό Μοντέλο των Pashiaridis και Brauckmann (2008)*, δεν έχει ξανά ερευνηθεί στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι η έρευνα αυτή προσφέρει νέο υλικό, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε νέες αναζητήσεις καθώς και σε περαιτέρω μελέτη. Από την στιγμή που η παρούσα μελέτη δίνει νέα στοιχεία για την ηγεσία στη προσχολική ηλικία, είναι σημαντικό τα ευρήματά της να πάρουν πιο πρακτική μορφή, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά και από τις ίδιες τις προϊσταμένες.

5.3.2 Εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική

Στην παρούσα έρευνα αναγνωρίστηκε η συμβολή της Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας των προϊσταμένων της προσχολικής εκπαίδευσης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως αναδείχθηκε, η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί μια ολιστική προσπάθεια, η οποία μόνο μέσα από μια ποικιλία συμπεριφορών και πρακτικών του σχολικού ηγέτη, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ο ηγέτης ενός σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίζει το εκπαιδευτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί και να χρησιμοποιεί ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις τα κατάλληλα στυλ ηγεσίας που θα του επιτρέψουν να προωθήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου του οποίου προΐσταται.

Περισσότερο σήμερα από ποτέ, που το εξωτερικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από έντονη αβεβαιότητα και ραγδαίες αλλαγές, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη χαρακτηρίζεται ως ο πλέον σημαντικός (βλέπε Brauckmann & Pashiaridis, 2011· Leithwood & Riehl, 2003· Savvides & Pashiaridis, 2016). Σήμερα που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, η ηγεσία των σχολείων θα πρέπει να συνεισφέρει τα μέγιστα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Για να γίνει πραγματικότητα κάτι τέτοιο θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα παρακάτω καίρια ζητήματα.

Αρχικά, θα πρέπει να δοθεί τόσο ερευνητικά αλλά και πρακτικά από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή του κράτους η δέουσα προσοχή και αξία στην ηγεσία της προσχολικής εκπαίδευσης, διότι το πεδίο της ηγεσίας στη βαθμίδα αυτή παραμένει ασαφές, αφού οι νομοθετικές διατάξεις που είναι σε ισχύ περί καθηκόντων και τρόπου

επιλογής των προϊσταμένων (Ν. 4473/2017· Υ.Α 1340/2002), δεν κάνουν καμία ιδιαίτερη αναφορά στη προσχολική ηλικία. Θα πρέπει λοιπόν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), λαμβάνοντας τα πορίσματα από διεθνείς αλλά και τοπικές έρευνες, να νομοθετήσει ειδικό πλαίσιο για την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση, το οποίο θα βασίζεται στο χαρακτήρα του διττού ρόλου που κατέχει η προϊσταμένη στα σχολεία. Η συνεχόμενη καθημερινή μεταφορά από τον ένα ρόλο στον άλλο, από τα καθήκοντα της διαχείρισης της τάξης στα καθήκοντα τις διοικητικής διαχείρισης του σχολείου, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο μειώνει κατά πολύ το χρόνο που διαθέτει η προϊσταμένη από τις υπευθυνότητες της ηγεσίας του σχολικού οργανισμού (Siraj-Blatchford & Manni, όπ.αναφ στο Argyropoulou, 2013). Η έλλειψη χρόνου με την ταυτόχρονη έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης, δυσχεραίνει δραματικά το ρόλο που καλείται να επιτελέσει η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση (Argyropoulou, 2013). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη με σκοπό τη διερεύνηση της διαχείρισης του χρόνου των προϊσταμένων στα νηπιαγωγεία, αναδείχθηκε ότι οι προϊσταμένες λόγω έλλειψης χρόνου, ιεραρχούν πρώτα στη λίστα τα διδακτικά τους καθήκοντα και τη πρακτική διαχείριση των καθημερινών θεμάτων, υποβαθμίζοντας κατά πολύ τη διοικητική και εκπαιδευτική τους ηγεσία (Χατζή, 2017). Κρίνεται λοιπόν σημαντικό να αναθεωρηθεί ο ρόλος της προϊσταμένης και πιθανής απαλλαγής ή και μείωσης από τα διδακτικά της καθήκοντα, κάτι που συμβαίνει και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Η αύξηση της οργανικότητας των νηπιαγωγείων (από διθέσια σε τετραθέσια) θα αποτελούσε μια λύση, ώστε σταδιακά να απαλλαγούν οι προϊσταμένες από τα διδακτικά τους καθήκοντα και να δώσουν έτσι την προσοχή τους στο διοικητικό και ηγετικό τους ρόλο για μια πιο αποτελεσματική λειτουργία των προσχολικών μονάδων. Σαφώς κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη, ωστόσο θα πρέπει να αρχίσουν οι διαβουλεύσεις, λαμβάνοντας υπόψη τους τα πορίσματα των σχετικών ερευνών.

Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα για το οποίο θα πρέπει να μεριμνήσουν οι υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας, είναι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ενδυνάμωση των προϊσταμένων. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να περιλαμβάνει από τη μια, πρόγραμμα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που ενδιαφέρονται να ειδικευθούν στην εκπαιδευτική ηγεσία και από την άλλη, προγράμματα επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία προϊσταμένους. Διεθνείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αυστραλία, στη Φιλανδία, στη Ν. Ζηλανδία, έχουν αναγνωρίσει την αναγκαιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στο να

αναλάβουν και ηγετικά καθήκοντα στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, μιας και η απόκτηση πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας δε θεωρείται πια επαρκές προσόν για να αναλάβει κάποιος και τη διοίκηση του σχολείου (Waniganayake, 2014). Θα μπορούσε λοιπόν να δημιουργηθεί, ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης για υποψηφίους προϊσταμένους, το οποίο θα βασίζεται στο ιδιαίτερο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης: μικρά σχολεία, διττός ρόλος, γυναικεία ηγεσία.

Από τα ευρήματα της έρευνας έγινε σαφές ότι η προϊσταμένη χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό την *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας*, αλλά ρίχνοντας μια πιο διεισδυτική ματιά φαίνεται να ασχολείται περισσότερο με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών καθηκόντων, με την τήρηση των κανόνων και των κανονισμών του σχολείου και λιγότερο με τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ένα μοντέλο διοίκησης που ταιριάζει περισσότερο στα τυπικά μοντέλα (Bush, 2010) και το οποίο εμφανίζεται περισσότερο στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Φαίνεται λοιπόν περισσότερο ο διοικητικός ρόλος της προϊσταμένης, παρά ο ρόλος του μέντορα και του ηγέτη. Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι οι προϊσταμένες απασχολούνται περισσότερο με τις καθημερινές διεκπεραιωτικές ασχολίες ή όπως αλλιώς το ονομάζει ο Πασιαρδής (2014:73) με τα “administrivia”, παρά με τις διευθυντικές και ηγετικές πρακτικές που δίνουν κατεύθυνση και μακροπρόθεσμο όραμα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Εδώ είναι που η πολιτεία θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο στήριξης στις προϊσταμένες, ώστε να ενισχύσει και τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη, μιας και ο ρόλος αυτός έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Calic et al, 2012· Cagle & Hopkins, 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, ότι όλα τα στυλ ηγεσίας σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά το *Παιδαγωγικό* στυλ είναι εκείνο, που μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδής (2014), οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν το *Παιδαγωγικό* στυλ, έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία και είναι οπαδοί της συνεχούς εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών. Βασιζόμενοι στα παραπάνω ευρήματα καθώς και στη διεθνή βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία (βλέπε Mujis & Reynolds, 2001· Newmann et al, 1989· Tschannnen-Moran et al, 1998), θα πρέπει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής να δρομολογήσει προγράμματα επιμόρφωσης των προϊσταμένων σε θέματα που αναλύονται ακολούθως:

Πρώτον, στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και στα μοντέλα ηγεσίας. Οι προϊσταμένες οφείλουν να αναπτύξουν ταυτόχρονα, εκτός από το διοικητικό και τον ηγετικό τους ρόλο καθώς και άλλους πιο σύνθετους ρόλους και να κατανοήσουν, ότι στη σύγχρονη απαιτητική και εξελισσόμενη κοινωνία ο ρόλος του διευθυντή-διεκπεραιωτή κρίνεται ανεπαρκής. Επιπλέον, οφείλουν να αντιληφθούν και τον ολιστικό χαρακτήρα της ηγεσίας και τη δυνατότητά τους να επιλέγουν το κατάλληλο στυλ που ταιριάζει στην εκάστοτε περίπτωση. Διότι, η έννοια της ηγεσίας αποτελεί ένα σύνθετο μείγμα των πέντε στυλ ηγεσίας, όπως μελετήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Όμως, όπως πολύ σωστά αναφέρει και ο Πασιαρδής (2012), τα συστατικά αυτού του μείγματος αποτελούν προσωπική συνταγή του κάθε ηγέτη, ο οποίος ναι μεν θα ενημερώνεται για το τι μπορεί να κάνει, αλλά στο τέλος η δημιουργία του “κοκτέιλ μιξ ηγεσίας” θα παραμένει προσωπική του υπόθεση.

Δεύτερον, προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα αφορούν την ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να βελτιώσουν πρακτικές και συμπεριφορές που φάνηκε να μη χρησιμοποιούν πολύ, αλλά ωστόσο κρίνονται σημαντικές για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η επίβλεψη των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης, η ανατροφοδότηση, η χρησιμοποίηση πηγών και πληροφοριών που θα ενισχύσουν τη βελτίωση του σχολείου, η ανάληψη ρίσκου, είναι μερικές από τις πρακτικές στις οποίες φαίνεται να χρειάζεται επιμόρφωση η προϊσταμένη που βρίσκεται στο τιμόνι της ηγεσίας των νηπιαγωγείων.

Επιπρόσθετα, μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων προέκυψε η ανάγκη για συμβολή της ηγεσίας πρώτον, στην προώθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και δεύτερον, στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κυρίως στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αφού η διδακτική εμπειρία φάνηκε να ασκεί επίδραση στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι η επίδραση αυτή δε φάνηκε να σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, αποδεικνύοντας ότι τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών αποτελούν δύσκολα θέματα που απασχολούν και τους νέους και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Latz, 1992) στις οποίες η διαχείριση της τάξης αποτελούσε μια από τις κύριες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ανεξαιρέτως προϋπηρεσίας. Στη Νέα Υόρκη 602 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την ανάγκη για άμεση υποστήριξη και καθοδήγηση τους

κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους, με το 20% να αναφέρεται σε υποστήριξη που σχετίζεται σε προβλήματα διαχείρισης στην τάξη (Sacks & Brady, 1985).

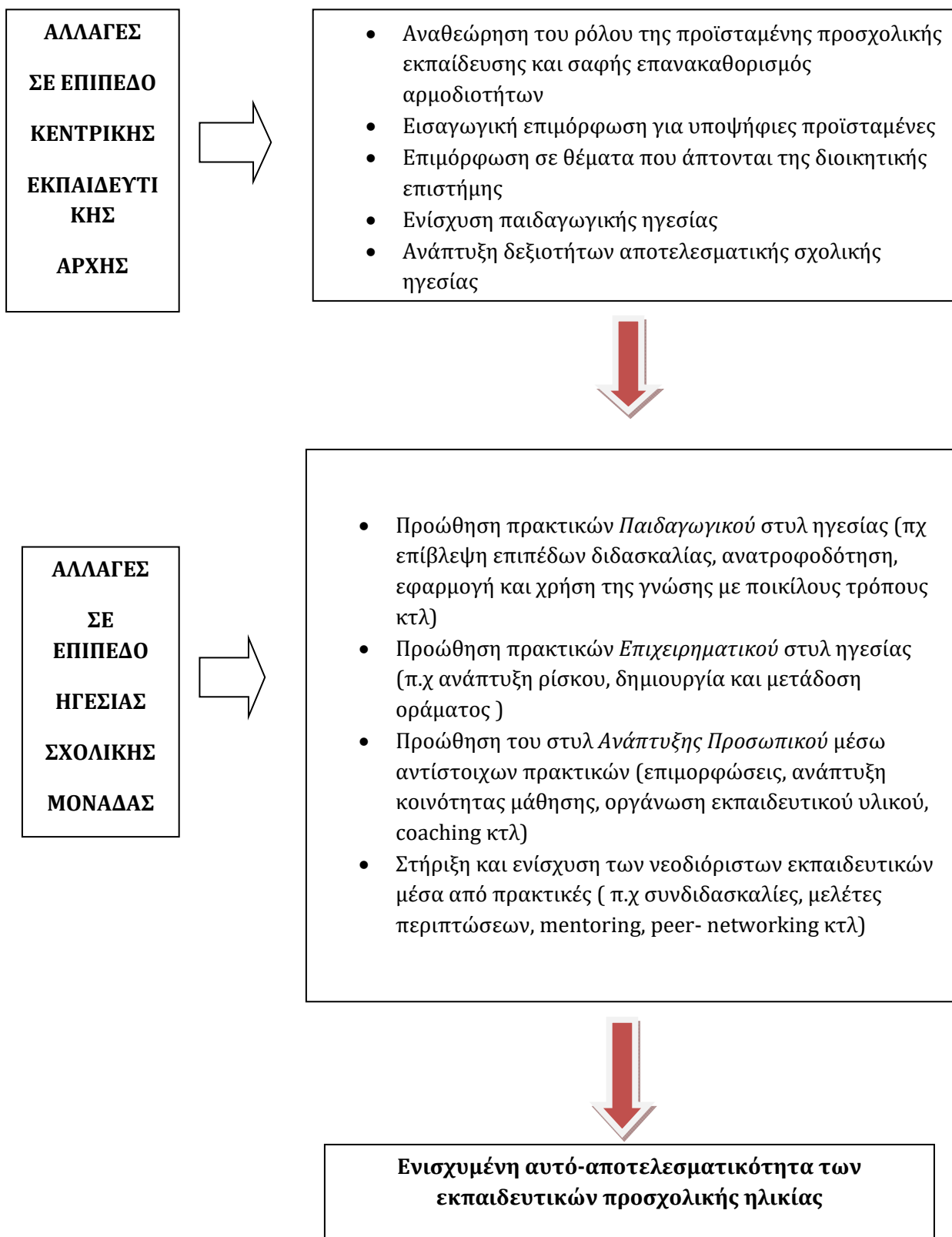
Σε μελέτη για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη (Βεργίδης, 2012). Αν αναλογιστεί κανείς τις παραπάνω διαπιστώσεις καθώς και την αναγνώριση της μη ουσιαστικής στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους θεσμούς της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 2012), κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για στήριξη και επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση από την ηγεσία των σχολικών μονάδων.

Αποτελεί κοινό τόπο ότι ο διευθυντής στα πλαίσια του σχολείου αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του (Κατσουλάκης, 1999). Η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση οφείλει να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, προσφέροντας πρακτικές που θα ενισχύσουν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της αυτό-επάρκειας και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να τεθούν νέες διδακτικές και παιδαγωγικές δομές στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν μέσα από μια συνεχόμενη ανταλλαγή και συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους (Pashiaridis, Brauckmann & Kafa, 2018a). Μερικές πρακτικές-τεχνικές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο χώρο του σχολείου, στον οποίο οι προϊσταμένες έχουν μια σχετική αυτονομία να εντάξουν, είναι η ενίσχυση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών από τους πιο έμπειρους (Veenman, De Laat & Staring, 1998). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω παρατήρησης διδασκαλιών από συναδέλφους και σχετική ανατροφοδότηση (Λιακοπούλου, 2014). Η ανάπτυξη υποβοήθησης (coaching), η αλλαγή του ρόλου των προϊσταμένων σε μέντορα (mentoring) και βοηθό των εκπαιδευτικών καθώς και η δημιουργία συνεργασιών (peer-networking) με συναδέλφους μέσω διαδικτύου (Rhodes & Beneicke, 2002). Οι συνδιδασκαλίες των εκπαιδευτικών με την ίδια την προϊσταμένη, οι 'μελέτες περιπτώσεων' και η από κοινού οργάνωση φακέλων (portfolio), αποτελούν πρακτικές που θα ενισχύσουν την αίσθηση της κοινότητας μάθησης στο σχολείο και θα δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα ενάντια στις οποιεσδήποτε ενδεχόμενες αποτυχίες τους παρουσιαστούν στο μέλλον (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005· Lieberman, 1995). Οι νέοι εκπαιδευτικοί

και όχι μόνο, θα νιώσουν την απαραίτητη ασφάλεια, εμπιστοσύνη και υποστήριξη που χρειάζονται, ώστε να ενδυναμώσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και να οδηγήσουν έτσι τους μαθητές τους σε υψηλά μαθησιακά επίπεδα. Υπολογίζοντας επιπρόσθετα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι οι προϊσταμένες πολύ λίγο υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για μια ουσιαστική αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση, ελπίζοντας ότι οι παραπάνω εισηγήσεις θα βοηθήσουν τις προϊσταμένες ώστε να αρχίσουν να περιλαμβάνουν στην *Ακτίνα Δράσης Ηγεσίας* τους περισσότερες πρακτικές και μορφές επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι πρακτικές αυτές οφείλουν να εναρμονιστούν με το ιδιαίτερο συγκείμενο του κάθε σχολείου, αφού η ηγεσία αποτελείται από διαφορετικές και συμπληρωματικές στρατηγικές, οι οποίες προκύπτουν από τις ειδικές ανάγκες και τη φάση ανάπτυξης της κάθε σχολικής μονάδας (Pashiardis, Brauckmann & Kafa, 2018a).

Παρακάτω περιγράφονται σχηματικά οι αλλαγές που προτείνονται για μια αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση μέσω της ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 2. Προτεινόμενες αλλαγές για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών



Εκτός από τις αλλαγές που προτείνονται στο παραπάνω διάγραμμα, επικουρικά το υπουργείο παιδείας θα πρέπει να δημιουργήσει μια ομάδα συζήτησης στο διαδίκτυο (forum), όπου θα προτείνονται καλές πρακτικές και θα συζητούνται προτάσεις από τις ίδιες τις προϊσταμένες. Σημαντικό κομμάτι του forum θα είναι και η προσπάθεια ενημέρωσης των προϊσταμένων για τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν την ηγεσία, όπως η συγκεκριμένη έρευνα, δημιουργώντας μια γέφυρα μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών/διευθυντών/προϊσταμένων, ώστε να διαμορφώνεται μια κοινή πολιτική σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης (Πασιαρδής, 2014). Τα forum αυτά θα μπορούν να λειτουργούν κι ως επικοινωνία μεταξύ των προϊσταμένων για αποτελεσματικούς τρόπους ηγεσίας σε κάθε περίπτωση και ανταλλαγή απόψεων. Προς αυτόν τον σκοπό προτείνεται επιπλέον και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγείων, με τα οποία οι προϊσταμένες θα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, ώστε να συζητάνε θέματα που άπτονται των καθηκόντων τους, καθώς και να καταθέτουν τις απόψεις τους για θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Νικολαΐδου - Σολωμού, 2015). Η ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων και πρακτικών θα βοηθήσει τις προϊσταμένες να μάθουν να χρησιμοποιούν και άλλες πληροφορίες που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των σχολείων τους. Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό από τις προϊσταμένες, είναι ότι το να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός, δε σημαίνει ότι θα είναι και καλός σχολικός ηγέτης (Pashiaridis, Brauckamnn & Kafa, 2018b). Γι' αυτό, όπως τονίζουν οι παραπάνω ερευνητές, θα πρέπει να αναγνωριστεί επιτέλους η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία με σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών για την ηγεσία του σχολείου.

Τελειώνοντας με τις προτάσεις που απορρέουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και που αφορούν την ηγεσία του υπουργείου παιδείας αλλά και τις ίδιες τις προϊσταμένες, στη συνέχεια θα δοθούν κάποιες εισηγήσεις με σκοπό την επέκταση της μελλοντικής ερευνητικής δραστηριότητας.

5.3.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα, παρόλο που συνέβαλε σημαντικά στη διερεύνηση του ανεξερευνήτου μέχρι τώρα πεδίου της αποτελεσματικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση, παρουσίασε και κάποιους κυρίως μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι δύναται με μια μελλοντική έρευνα να αρθούν. Με απώτερο σκοπό μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της ηγεσίας στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς

και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, που λόγω του τρόπου δειγματοληψίας και του στενού χρονικού περιθωρίου που είχε η εκπόνηση της διατριβής, δεν ήταν εφικτό τώρα να πραγματοποιηθεί, προτείνεται η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα καθώς και με τη χρήση μεικτών μεθοδολογικών σχεδιασμών. Το δείγμα θα πρέπει να αντιπροσωπεύει το σύνολο του πληθυσμού των νηπιαγωγείων σε όλη τη περιφέρεια της Αθήνας ή και καλύτερα της Ελλάδας, το οποίο θα δημιουργηθεί βάσει τυχαίας δειγματοληψίας. Επιπλέον επειδή στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η ηγεσία με τη μέθοδο της έτερο-αναφοράς, προτείνεται να συμπληρωθεί και με τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς, ώστε να διαφανεί η αποτελεσματική ηγεσία και μέσα από τις απόψεις των ίδιων των προϊσταμένων, διερευνώντας σε βάθος το εν λόγω ζήτημα.

Για το σκοπό αυτό θα μπορούσε να επιλεγεί ένας μικρός αριθμός προϊσταμένων, οι οποίες θα αποτελέσουν το δείγμα για τις μελέτες περιπτώσεων, κάνοντας χρήση μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης που θα επιφέρει πιο ολοκληρωμένη εικόνα και θα συνεισφέρει με νέα ευρήματα. Προτείνεται να ακολουθηθεί η τεχνική της συνέντευξης και της επιτόπιας παρατήρησης των ερευνητών, αφού η συγκέντρωση πολλαπλών μορφών δεδομένων ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας (Robson, 2007). Μέσα από την ποιοτική μέθοδο θα τεθούν νέα ερευνητικά ερωτήματα και θα γίνει εμβάθυνση στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας, οι λόγοι που εμποδίζουν τις προϊσταμένες να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές, αποκαλύπτοντας χαρακτηριστικά της ηγεσίας που είναι δύσκολο να διαφανούν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας (Καφάς, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη και τις αντιλήψεις των προϊσταμένων, θα ολοκληρωθεί το παζλ της διερεύνησης της ηγεσίας, ώστε εν συνεχεία να προταθεί ένα κατάλληλο πλαίσιο μέσω του οποίου θα αξιοποιηθεί ουσιαστικά η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των νηπιαγωγείων.

Περαιτέρω προτείνεται η διερεύνηση και της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας (collective efficacy) των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ακτίνα δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων. Η σημαντικότητα της προτεινόμενης έρευνας πηγάζει από το γεγονός της μεγάλης συνεισφοράς των πεποιθήσεων της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, η οποία επηρεάζει άμεσα τόσο τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όσο και τις επιδόσεις των ίδιων των μαθητών (Σαββίδης, 2008). Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί αν και με ποιο τρόπο η συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα ασκεί επίδραση στην ατομική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Μια επιπλέον πρόταση για μελλοντική έρευνα που προκύπτει από τα ασαφή και αντικρουόμενα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση του *Επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Μια μελέτη εστιασμένη στον τρόπο που οι επιχειρηματικές πρακτικές προωθούνται στα νηπιαγωγεία, θα προσφέρει πληροφορίες και θα δώσει απαντήσεις στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και επηρεάζονται από τις στρατηγικές αυτές. Προτείνεται λοιπόν η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών με συμμετέχοντες τις προϊστάμενες νηπιαγωγείων, τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες, αλλά και τους εξωτερικούς εμπλεκόμενους φορείς (σχολική επιτροπή, γονείς). Έτσι θα αποτυπωθεί μια σφαιρική εικόνα για το πώς διαχειρίζεται η προϊσταμένη επιχειρηματικές πρακτικές και πώς οι πρακτικές αυτές συνδέονται με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Μια τέτοιου είδους διερεύνηση κρίνεται απαραίτητη, μιας και η ύπαρξη σχετικών ερευνών στο πεδίο της επιχειρηματικότητας και της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι ανύπαρκτη.

Εν τέλει, επειδή η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα με αντικείμενο την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση είναι ακόμα πολύ παρθένα, τονίζεται η ανάγκη για διεύρυνση και περαιτέρω μελέτη του πεδίου αυτού, που σίγουρα θα συνεισφέρει με νέα ευρήματα και θα δώσει νέα ώθηση στην αποτελεσματική ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

5.3.4 Καταληκτικές σκέψεις

Σύμφωνα με τους Aubrey κ.ά. (2012), είναι απίθανο ένα μόνο στυλ ηγεσίας να θεωρηθεί κατάλληλο για ένα τόσο σύνθετο πεδίο όπως είναι η προσχολική ηλικία. Με άλλα λόγια, ο μόνος τρόπος για μια επιτυχημένη ηγεσία βρίσκεται στην ολιστική προσέγγιση της. Έτσι η έρευνα αυτή έδωσε το έναυσμα να συζητηθεί το θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα ενός ολιστικού μοντέλου, το οποίο αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως μια πολυεπίπεδη έννοια που δέχεται επιδράσεις από το ιδιαίτερο συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Παρείχε το πλαίσιο ώστε να αναγνωριστούν οι πρακτικές και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι προϊσταμένες, υποστηρίζοντας την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι οι προϊσταμένες χρησιμοποιούν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό πρακτικές από το *Συμμετοχικό* και *Δομικό* στυλ ηγεσίας, διοικώντας τα νηπιαγωγεία με συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων αλλά και με αυστηρή τήρηση των

κανόνων και των κανονισμών τους. Πέραν τούτου, διαφάνηκαν οι αδυναμίες τους στην υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών με σκοπό την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Εξαιτίας όμως της σημαντικής συνεισφοράς που αποδείχθηκε να έχει το *Παιδαγωγικό* στυλ ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και η προώθηση περισσότερων πρακτικών των προϋσταμένων από το *Παιδαγωγικό* στυλ καθώς και από το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού*, πρακτικές που θα δώσουν ένα νέο όραμα στην ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση. Τώρα που οι προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, πιέζουν όλο και περισσότερο τους σχολικούς ηγέτες για αύξηση των επιδόσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2014), κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ η ουσιαστική προσπάθεια στήριξης και ανάπτυξης προγραμμάτων για την ενίσχυση της ηγεσίας στην εκπαίδευση, γεγονός που καλεί και σε αναθεώρηση του ρόλου των καθηκόντων της προϊσταμένης στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ενθαρρυντική και αισιόδοξη προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικής ηγεσίας στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Μιας βαθμίδας που αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό σε παιδαγωγική αξία σκαλί κατά το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το σχολικό πλαίσιο. Απώτερος σκοπός θα πρέπει να τεθεί η περαιτέρω μελέτη της και το άνοιγμα μιας διευρυμένης συζήτησης από όλους τους εμπλεκόμενους, μιας και η ηγεσία αποδεικνύεται πράγματι ένας σημαντικός παράγοντας που επιδράει στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους και κατ' επέκταση για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

5.4 Περίληψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο συζητήθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα πάντα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της *Ακτίνας Δράσης Ηγεσίας* των προϊσταμένων (*Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού, Επιχειρηματικό, Δομικό*), με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον παραπάνω σκοπό, αρχικά διερευνήθηκαν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό οι προϊσταμένες και δεύτερον, οι πρακτικές και τα

χαρακτηριστικά που φαίνεται να απουσιάζουν από το ρεπερτόριο τους και ακολούθως δόθηκαν πιθανές ερμηνείες. Συζητήθηκαν επίσης, τα αποτελέσματα που αφορούσαν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Κατόπιν, αναδείχθηκε η σχέση των πέντε στυλ ηγεσίας με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι οι προϊσταμένες που χρησιμοποιούν το *Παιδαγωγικό*, το *Συμμετοχικό*, το στυλ *Ανάπτυξης Προσωπικού* και το *Δομικό* στυλ φαίνεται ότι μπορούν να ενισχύσουν θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το *Επιχειρηματικό* στυλ φάνηκε να προβλέπει με αρνητικό τρόπο την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα που πιθανόν να οφείλεται στη μειωμένη χρήση του στυλ αυτού από τις προϊσταμένες. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε ότι όλα τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας, αλλά περισσότερο το *Παιδαγωγικό*, είναι εκείνο που μπορεί να προβλέψει θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό θα βοηθήσει τις προϊσταμένες να ενισχύσουν τις ανάλογες πρακτικές, αφού διαφάνηκε ότι δε χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό στο ρεπερτόριό τους πρακτικές για την ενίσχυση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συζητήθηκαν πιθανοί λόγοι που εμποδίζουν τις προϊσταμένες να αναλάβουν και άλλους ρόλους, όπως το ρόλο του μέντορα, του καθοδηγητή και εν τέλει του παιδαγωγικού ηγέτη. Ωστόσο, η συζήτηση προχώρησε και στην παρουσίαση προτεινόμενων αλλαγών, όπως η αναθεώρηση του ρόλου της προϊσταμένης, ώστε να μπορέσει να εντάξει στο ρεπερτόριό της και άλλους πιο σύνθετους ρόλους που κρίνονται απαραίτητοι για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη σχέση των δημογραφικών παραγόντων με την αυτό-αποτελεσματικότητα, αναδείχθηκε ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το συμπέρασμα αυτό για την ηγεσία των νηπιαγωγείων σημαίνει πρακτικά, ότι θα πρέπει να χρησιμοποιήσει εξισορροπητικές πρακτικές στους εκπαιδευτικούς με λιγότερη διδακτική εμπειρία, ώστε να ενισχύει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Οι πρακτικές που προτείνονται αφορούν εσωτερικές επιμορφωτικές δράσεις στο χώρο του σχολείου, με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης όπου θα ενισχύεται συνεχώς η αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη συμβολή της παρούσας μελέτης στη διοικητική επιστήμη. Επιπλέον, ως επιπτώσεις από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δόθηκαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και

προτάσεις τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική, όσο και για τις ίδιες τις προϊσταμένες. Οι εισηγήσεις αυτές ολοκληρώθηκαν με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και με καταληκτικές σκέψεις της ερευνήτριας για μια πιο αποτελεσματική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Αγαπητού, Χ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Academic Journals*, 8(10), 596-601.

Amanchukwu, R.N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and their Relevance to Educational Management. *Management*, 5 (1), 6-14.

Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. (2010, 19 Μαΐου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Τεύχος Α' 71, Ν. 3848/2010*, σσ.1439 -1470.

Αναδιάρθρωση των κλάδων του ταμείου συντάξεων μηχανικών και εργοληπτών δημοσίων έργων και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. (2006, 21 Δεκεμβρίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Τεύχος Α' 272, Ν. 3518/2006*, σσ. 2917-2960.

Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (2018, 12 Ιουνίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Τεύχος Α' 102, 4547/2018*, σσ. 8379-8452.

Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχέτισης τους με χαρακτηριστικές παραμέτρους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.

Αργυροπούλου, Ε. (2013). Managing and leading in early childhood education: A study of heads of centers in Greece. *US- China Education Review B*, 3 (9), 663-679.

Αργυροπούλου, Ε. (2010, October). *Leadership in early childhood settings. The meaning of: Leadership in education*. Paper presented at the conference of Leadership in Education Network, Bolzano.

Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.

Ashton, P.T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, April). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1982, April). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2012). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5-29.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman/Henry Holt & Co.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1994). Self- efficacy. In V.S. Ramachaudram (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self- Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248 – 287.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2 (2), 128-163.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*, N.J: Prentice – Hall.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191 – 215.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.

Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27 (2), 204- 207.

Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Buckingham: Open University Press.

Bennis, W. G. (1989a). *On becoming a leader*. London: Arrow.

Bennis, W. G. (1989b). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-10.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία: Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.

Blasé, J., & Blasé, J. (2002). Teachers perceptions of principals' instructional leadership and implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1 (3), 256-264.

Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. (2012).Teacher's preferences for educational planning: dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 560-567.

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.

Brown, E. T. (2005). The Influence of Teachers' Efficacy and Beliefs Regarding Mathematics Instruction in the Early Childhood Classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (3), 239-257.

Bullough, Jr. R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School- based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 143-155.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership & Management*. (4th ed.). London: Sage.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *Report of School Leadership: Concepts and Evidence*. England: National College for School Leadership (NCSL).

Γαλάνη, Β. Σ. (2010). *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-81.

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Γλυνού, Δ. (2017). *Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout): Η περίπτωση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής των δημοτικών παιδικών σταθμών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Πειραιάς.

Cagle, K., & Hopkins, P. (2009). Teacher self-efficacy and the supervision of marginal teachers. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2 (1), 25-31.

Calic, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self – efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2498-2504.

Campell –Evans, G., Stamopoulos, E., & Maloney, C. (2014). Building leadership capacity in early childhood pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (5), 3.

Caprara, G. V., Barbanarelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teacher's Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Student's Academic Achievement: A Study at the School Level. *School Journal of Psychology*, 44 (6), 473-490.

Charness, G., & Gneezy, U. (2012). Strong evidence for gender differences in risk taking. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83, 50-58.

Chau, C. W. (2014). The leadership styles of Hong Kong kindergarten principals in a context of managerial change. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (1), 30-39.

Cheng, Y. C. (2010). Topology of three-wave models of strategic leadership in education. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 35- 54.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.

Collins J. C., & Porras J. I. (2005). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. Random House.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Darling- Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappa*, 76(8), 597.

Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39-56.

Davies, B., & Davies, B. J. (2010). The nature and dimensions of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 5-21.

Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative Culture and Teachers' Self – Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary schools principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18 (2), 197- 224.

Dinham, S. (2004). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338-356.

Egyed, C.J., & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27 (4), 462-474.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2016). *Στατιστικά νηπιαγωγείων*, Ανακτήθηκε στις 10/10/2018 από <https://www.statistics.gr/statistics/-/publication/SED11/->

Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (2015, 17 Μαΐου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τεύχος Α' 50, Ν. 4327/2015, σσ. 539-562.

Ertac, S., & Gurdal, M. Y. (2010). Deciding to decide: Gender, leadership and risk-taking in groups. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83 (1), 24- 30.

Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 209-233.

European Commission, (2016). *Education and Training Monitor*, Greece. Retrieved from ec.europa.eu στις 10/10/2018.

Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fleet, A., & Patterson, C. (2001). Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).

Fletcher, S. (1990). *The relation of the school environment to teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston.

Frank, V.V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change: Causes and processes of implementation and continuation*. New York: Teachers College Press.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Έλλην: Αθήνα.

Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2) 1-14.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569- 582.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self- efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183- 211.

Golia, A. K., Belias, D.A., Tsioli, S., & Koustelios, A. (2013). Organizational Culture and Leadership in Education (in Greek). University of Crete, *Journal of Education Sciences*, 1-2, 15-31.

- Gorey, K. M. (2001). Early Childhood Education: A Meta-Analytic Affirmation of the Short- and Long-Term Benefits of Educational Opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30.
- Graen, G., & Cashman, J. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A development approach. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 143-166). Kent, OH: Kent State University Press.
- Guo, Y., Justice, L.M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 44-51.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980- 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157- 191.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (1), 67-77.
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(1), 30-44.
- Henson, R.K., Kogan, L.R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources (5th)*. NJ: Prentice- Hall.

Hipp, K. A. (1996, April). *Teacher Efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9 (1), 47-63.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (5th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372.

House, R. J. (1971). A Path- Goal Theory of Effectiveness. *Administration Science Quarterly*, 16 (3), 321-328.

Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership tasks in Early Childhood Education. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 213-234). Finland: Tampere University Press.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοχαρίδη, Α., & Χριστόπουλος, Κ. (2012). Ο διοικητικός ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείων: Τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Τα εκπαιδευτικά*, 101- 102.

Ίδρυση πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις. (2018, 2 Μαρτίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Α' 38, Ν.4521/2018*, σσ. 5863-5906.

Judge, T., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta- Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.

Kagan, S, L., & Hallmark, L. G. (2001). Cultivating leadership in early care and education. *Child Care Information Exchange*, 140, 7-10. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.1120&rep=rep1&type=pdf>

Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. (2002, 16 Οκτωβρίου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τόμος Β', Υ.Α 1340/ 2002*, σσ.17881-17904.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching* 4 (3), 171-183.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ., Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση*

Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σσ. 231-262). Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καφάς, Α. (2016). *Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ αξιών και στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Kendeou, P., & Pashiardis, P. (2014). Methodological approach for the LISA and Pro-LEAD projects. In: P. Pashiardis (Ed.), *Modeling school leadership across Europe: In Search of New Frontiers* (pp. 47-64). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1117-1123.

Klassen, R. M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.

Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 603 – 616.

Kotterman, J. (2006). Leadership versus Management: What's the Difference? *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 13-17.

Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006, October). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus.

Kurt, T., Duyar, I., & Calik, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.

Λαϊνός, Α. (2004, Οκτώβριος). *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Π.Ε.Ι. ΕΚ Ηπείρου με θέμα: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3 (1), 1-4.

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.

Lee, V. E., Debrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190- 208.

Leithwood, K. A., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201- 227.

Leithwood, K.A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. UK: McGraw – Hill Education.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 36-60). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Transforming Conceptions of Professional Learning. Phi delta kappan*, 76(8), 591-596.

Lin, S.S.J. & Tsai, C. (1999). *Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and math teachers in Taiwan*. ERIC Document Reproduction in Service NO. ED 445 905.

Liu, C., Jack, B. M., & Chiu, H. L. (2008). Taiwan elementary teachers' views of science teaching self-efficacy and outcome expectations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6 (1), 19-35.

Λουκαΐδης, Κ. Α. (2011). *Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19*. Λευκωσία: Επιφανίου.

Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teacher's self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13 (2), 171-190.

Μαστροθανάσης, Κ. (2018). Κατασκευή, ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7 (1), 64-80.

McFarland, G. S. (2014). *Secondary teachers' perceptions of principals' instructional leadership behaviors on self-efficacy for teachers of remedial students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Lamar University, Texas.

Menon, M.E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (3), 345-363.

Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. (2017, 30 Μαΐου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Α' 78, Ν. 4473/2017*, σσ 1123-1134.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2), 314-323.

Μπρίνια, Β., Βασιλοπούλου, Χ., & Σαραβάνου, Μ.Χ. (2015). Οι γυναίκες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Μια εμπειρική έρευνα στα ορεινά μονοθέσια νηπιαγωγεία του νομού Ηλείας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157-169.

Mujis, R. D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37 (2), 3-15.

Νεραντζίδου, Α. (2017). *Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.

Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62 (4), 221- 238.

Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3-4), 205-218.

Νικολαΐδου-Σολωμού, Γ. (2015). *Το αποτελεσματικό μοντέλο σχολικής αυτονομίας για την Κύπρο: Εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των διευθυντών στη δημοτική εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

OECD. (2011). *Education policy advice for Greece, strong performers and successful reformers in education*.

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221 - 231.

Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. (2017, 1 Αυγούστου). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Α'109, Προεδρικό Διάταγμα ΥΠ'ΑΡΙΘ. 79/2017, σσ. 1837- 1880*.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2017). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6^ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ.1020-1035). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (61).

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 62-75.

Pashiardis, P. (2014a). The Origins of Two Research Projects: LISA and Pro- LEAD. In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers* (pp. 13-46). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Pashiardis, P. (2014b). The Conceptualization and Development of the Pashiardis – Brauckmann Holistic Leadership Framework. In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers* (pp. 13-46). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Pashiardis, P. (2014c). The Leadership Styles of the Pashiardis – Brauckmann Holistic Leadership Framework Across Europe. In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers* (pp. 13-46). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.

Pashiardis, P. (1995). Cyprus principals and the universalities of effective leadership. *International Studies of Educational Administration*, 23 (1), 16 -27.

Pashiardis, P., Adelino Costa, J., Neto Mendes, A., & 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., & Brauckmann, S. (2018). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools*, 1-15.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). *Introduction to the LISA framework from a social System's Perspective*. Paper presented during the LISA conference, 13-15 November 2008, Budapest, Hungary.

Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018a). Leading low performing schools in Cyprus: Finding pathways through internal and external challenges. *Leading & Managing*, 24 (2), 14-27.

Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018b). Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. *School Leadership & Management*, 38 (5), 478-495.

Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13 (5), 241-251.

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.

Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10 (4), 412-427.

Pihie, Z. A. L., Asuimiran, S., & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education*, 34 (1).

Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (2), 189 - 220.

Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.

Ράπτης, Ν. Γ. (2006). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Raudenbush, S.W., Powan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., Brannback, M. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. *Journal of Small Business Management*, 53 (1), 54-74.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long – term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285 (18), 2339-2346.

Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (2), 133-158.

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.

Ridenour, C., & Twale, D. J. (2005). Academic generations exploring intellectual risk taking in an educational leadership program. *Education*, 126 (1), 158-164.

Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11 (2), 211-226.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Australia: Allen & Unwin.

Rodd, J. (1997). Learning to be Leaders: Perceptions of Early Childhood Professionals about Leadership Roles and Responsibilities. *Early Years*, 18 (1), 40-44.

Rodd, J. (1996). Towards a Typology of Leadership for the Early Childhood Professional of the 21st Century. *Early Child Development and Care*, 120 (1), 119-126.

Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 381-394.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 163-188.

Ross, J. S., & Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74 (3), 185-190.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and control contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 270-288.

Σαββίδης, Γ. (2015). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τόμ. Ι, σσ. 277-305). Αθήνα: Ίων.

Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στυλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Sacks, S. R., & Brady, P. (1985, April). *Who teachers the City's children? A study of New York city first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools. *A Review of School Effectiveness Research*.

Savvides, V. (2013). *The relationship between leadership and student citizenship outcomes in Cyprus middle schools: a quantitative approach* (Unpublished doctoral dissertation). Open University of Cyprus, Nicosia.

Savvides, V., & Pashiardis, P. (2016). An exploration of relationships between leadership and student citizenship outcomes in Cyprus middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 52 (3), 497-526.

Scurry, S.N. (2010). *Perceptions of instructional coaches in the elementary school setting and their impact on teacher self efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston-Clear Lake, Texas.

Secada, W. G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4), 33.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What' in it for schools?* London and New York: RoutledgeFalmer.

Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, 18 (2), 149-166.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study: Research report*. London: Department for Education and Skills.

Skaalvik, E.N., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teachers Education*, 26 (4), 1059-1069.

Skaalvik, E.N., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

Smith, C. T. (2008). *An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.

Staples, S. D., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A Self- Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.

Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, 25 (1), 35-71.

Swanson, P. (2014). The power of belief: Spanish teachers' sense of efficacy and student performance on the national Spanish examinations. *Hispania*, 97 (1), 5-20.

Sweida, G.L., & Reichard, R. J. (2013). Gender stereotyping effects on entrepreneurial self-efficacy and high-growth entrepreneurial intention. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20 (2), 296-313.

Ταλιαδώρου, Ν. (2013). Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών/τριών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2014). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53 (5), 642-666.

Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin- Phillips, J., Aitken, H., & Tamati, A. (2009). *Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. New Zealand: New Zealand Teachers Council.

Tsatsaroni, A., Vrettos, I., Kyridis, A., Katsis, A., & Linardos, P. (2011). *Overcoming school failure. Policies that work, OECD Project, Country Background Report, Greece*.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2009). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 153-162.

Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21 (7), 634-642.

Yeo, L.S., Ang, R.P., Chong, W.H., Huan, V.S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27 (3), 192-204.

Υπουργείο και Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). *Νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ΔΕΠΠΣ*. Αθήνα.

Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What we Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.

Yukl, G.A. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς* (Α.Σ. Αντωνίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). NJ: Prentice-Hall.

Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15 (2), 251-289.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.

Veenman, S., De Laat, H., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-Service Education*, 24 (3), 411-431.

Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. Δ. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Χαροκοπάκη, Α. Κ. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χατζή, Α. (2017). *Η διαχείριση του χρόνου της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου και η αυτό-αποτελεσματικότητά της* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ- Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

Walker, J. A. (2009). *The impact of Principal Leadership Behaviors on the Efficacy of New and Experienced Middle School Teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Notre Dame Maryland, Indiana.

Waniganayake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3 (1), 65-81.

Waniganayake, M. (2000, January). *Leadership in the early years: New directions in research*. Keynote presentation at the conference of Fundraising Institute Australia/ Professional Development, Melbourne, Australia.

Webb, R., & Ashton, P. T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. In S. Walker and L. Barton, *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling* (pp. 22-40). Philadelphia: Open University Press.

Williams, A. 2010. *Teacher self – efficacy and shared leadership: portraits of teachers in high poverty schools* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Alabama, Tuscalloosa.

Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.

Wolters, C., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.

Woodrow, C., & Busch, G. (2008). Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (1), 83-93.

Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6 (2), 137-148.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Α.1 Συνοδευτική Επιστολή ερωτηματολογίου

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Δεκέμβριος, 2018

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ




ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που διεξάγεται σε νηπιαγωγεία της Αθήνας, με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ακτίνας δράσης ηγεσίας των προϊσταμένων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στις Επιστήμες της Αγωγής από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από όλες τις νηπιαγωγούς που υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, πλην των προϊσταμένων. Παρόλο που η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική, κρίνεται όμως σημαντική αφού οι πολύτιμες πληροφορίες που μόνο εσείς μπορείτε να συνεισφέρετε θα δώσουν νέα ευρήματα προς μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση. Φυσικά εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία σας.

Παρακαλώ συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται, καθώς χρειάζονται μόνο 10 λεπτά για τη συμπλήρωση του. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Θα το εκτιμούσα πολύ αν ολοκληρώνατε τη διαδικασία σε μια εβδομάδα. Αν έχετε κάποια ερώτηση ή θελήσετε κάποια περαιτέρω διευκρίνιση παρακαλώ όπως επικοινωνήσετε μαζί μου στο dodokask@yahoo.gr ή στο εξής τηλέφωνο: 6977432495.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και για το χρόνο που αφιερώνετε στην παρούσα μελέτη.

Με εκτίμηση,



Θεοδώρα Κασκούτη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια



Δρ. Γαλάτεια Νικολαΐδου- Σολωμού
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Α.2 Ερωτηματολόγιο

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

Δημογραφικά στοιχεία

ΦΥΛΟ:

Άνδρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 30 ετών

31-40 ετών

41- 50

άνω των 50

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Βασικό Πτυχίο

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ:

0-5 χρόνια

6-10

11-15

16-20

21-25

άνω των 25

ΜΕΓΕΘΟΣ ΤΑΞΗΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΤΩΡΑ:

έως 10 παιδιά

11- 15

16-20

21-25

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1

2

3

πάνω από 3

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

Ερωτηματολόγιο σχολικής ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται δηλώσεις που αφορούν σε συμπεριφορές και πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας των προϊσταμένων σας. Παρακαλώ κυκλώστε το βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις.

Σε ποιο βαθμό ο προϊστάμενος αυτού του σχολείου:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	1	2	3	4	5
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	1	2	3	4	5
4. Προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες ενοχλήσεις	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την 'υψηλού επιπέδου μάθηση'	1	2	3	4	5
6. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές	1	2	3	4	5
7. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
8. Επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο	1	2	3	4	5
9. Προσφέρει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	5
10. Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού	1	2	3	4	5

11.Πρωθει την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού	1	2	3	4	5
12.Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους	1	2	3	4	5
13.Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού	1	2	3	4	5
14.Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος	1	2	3	4	5
15.Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο	1	2	3	4	5
16.Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
17.Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
18.Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
19.Συζητεί θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
20.Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
21.Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
22.Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
23.Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
24.Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
25.Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου	1	2	3	4	5
26.Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετα στις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
27.Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους	1	2	3	4	5

28.Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς	1	2	3	4	5
29.Πρωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
30.Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, στην κοινότητα του δήμου κτλ)	1	2	3	4	5
31.Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου/κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές	1	2	3	4	5
32.Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων	1	2	3	4	5
33.Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα	1	2	3	4	5
34.Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα	1	2	3	4	5
35.Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	1	2	3	4	5
36.Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας	1	2	3	4	5
37.Το όραμα και οι αξίες του διαφαίνονται ξεκάθαρα από τα πράγματα που κάνει, από τον τρόπο που περνάει το χρόνο του και από τα πράγματα που θεωρεί σημαντικά	1	2	3	4	5
38.Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο	1	2	3	4	5
39.Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού	1	2	3	4	5
40.Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας	1	2	3	4	5
41.Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4	5
42.Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
43.Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο	1	2	3	4	5
44.Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις	1	2	3	4	5

διαδικασίες προς εφαρμογή					
45.Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου	1	2	3	4	5
46.Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη του σχολείου.	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ερωτήσεις που έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1 2 3 4 5 6 7 8 9
Καθόλου **σε πολύ μεγάλο**
βαθμό

Σε ποιο βαθμό μπορείς.....									
..να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να εμποδίζεις τους "προβληματικούς" μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα "αδύνατου" μαθητή;		2	3	4	5	6	7	8	9
..να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν	1	2	3	4	5	6	7	8	9

μειωμένο ενδιαφέρον;									
..να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
..να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σας ευχαριστώ πολύ

Παράρτημα Β

Δηλώσεις του ερωτηματολογίου κατά στυλ ηγεσίας

Ηγετικό Στυλ	Δηλώσεις
Παιδαγωγικό Στυλ	<p>Ερ.1 Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.</p> <p>Ερ.2 Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.</p> <p>Ερ. 3 Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.</p> <p>Ερ.4 Προστατεύει το διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες ενοχλήσεις</p> <p>Ερ.5 Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την 'υψηλού επιπέδου μάθηση'</p> <p>Ερ.6 Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές</p> <p>Ερ. 7 Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου</p> <p>Ερ. 8 Επιβλέπει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το σχολείο</p> <p>Ερ.9 Προσφέρει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης</p> <p>Ερ.10 Χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες απορρέουν από επιθεωρήσεις του σχολείου και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς βελτίωση του προσωπικού</p>
Συμμετοχικό Στυλ	<p>Ερ.11 Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού</p> <p>Ερ.12 Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους</p> <p>Ερ.13 Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού</p> <p>Ερ. 14 Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος</p> <p>Ερ.15 Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο</p> <p>Ερ. 16 Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων</p> <p>Ερ. 17 Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών</p> <p>Ερ.18 Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων</p> <p>Ερ. 19 Συζητεί θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς</p>
Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	<p>Ερ.20 Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς</p> <p>Ερ.21 Αναγνωρίζει την υπεροχή και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Ερ.22 Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Ερ.23 Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο</p> <p>Ερ.24 Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</p>

	<p>Ερ.25 Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου</p> <p>Ερ.26 Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξάίρετα στις σχολικές δραστηριότητες</p> <p>Ερ.27 Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους</p>
Επιχειρηματικό Στυλ	<p>Ερ.28 Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς</p> <p>Ερ.29 Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών</p> <p>Ερ.30 Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, στην κοινότητα του δήμου κτλ)</p> <p>Ερ.31 Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου/κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές</p> <p>Ερ. 32 Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων</p> <p>Ερ. 33 Δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα</p> <p>Ερ.34 Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα</p> <p>Ερ. 35 Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα</p> <p>Ερ.36 Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας</p> <p>Ερ. 45 Παίρνει ρίσκα για τη βελτίωση του σχολείου ακόμα και αντίθετα με τις οδηγίες του Υπουργείου</p> <p>Ερ. 46 Παραθέτει, συζητάει και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη του σχολείου</p>
Δομικό Στυλ	<p>Ερ.37 Το όραμα και οι αξίες του διαφαίνονται ξεκάθαρα από τα πράγματα που κάνει, από τον τρόπο που περνάει το χρόνο του και από τα πράγματα που θεωρεί σημαντικά</p> <p>Ερ.38 Διατηρεί ένα όραμα για το σχολείο το οποίο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο</p> <p>Ερ. 39 Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού</p> <p>Ερ.40 Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας</p> <p>Ερ.41 Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών</p> <p>Ερ.42 Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές</p> <p>Ερ.43 Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο</p> <p>Ερ.44 Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή</p>

