



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ**

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑ ΜΟΥΣΤΑΚΑ-ΤΣΙΟΛΑΚΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΡ ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2010



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

**Ο Ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών Δημοτικής Εκπαίδευσης
στο Σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης**

Χριστοδούλα Μουστακά-Τσιολάκη

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
στα πλαίσια του μαθήματος ΕΠΑ 701
Διατριβή Μάστερ

Λευκωσία, Κύπρος
Ιούνιος, 2010

Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης

Πρόεδρος: Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής,
Πρόγραμμα ΕΠΑ ΑΠΚΥ

Επιβλέπων: Δρ Ανδρέας Τσιάκκικος,
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

Τρίτο Μέλος: Δρ Αλεξάνδρα Πετρίδου,
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Η σχολική βελτίωση αποτελεί, μια πρωταρχικής σημασίας στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος η οποία περνά μέσα από το αναπτυξιακό σχέδιο βελτίωσης της κάθε σχολικής μονάδας. Πρωταρχικός σκοπός του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης θεωρείται σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης των μαθητών.

Αντικείμενο της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα, καθώς και να διερευνήσει το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της βελτίωσης του σχολείου.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού πραγματοποιήθηκε έρευνα μικτής μεθοδολογίας, υιοθετώντας το διερευνητικό μοντέλο έρευνας το οποίο αποτελείται από δύο φάσεις, μια ποιοτική και μια ποσοτική. Η πρώτη φάση αποσκοπούσε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που θα καθοδηγούσαν την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, του ερευνητικού εργαλείου της ποσοτικής φάσης. Σε αυτή τη φάση λήφθηκαν συνεντεύξεις από πέντε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, ακολούθησε η δεύτερη φάση που αποσκοπούσε στην άντληση ποσοτικών δεδομένων από τους διευθυντές. Στη δεύτερη φάση, το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε στο 57%, συμμετείχαν 120 διευθυντές που αποτελούν ποσοστό 41% του συνολικού πληθυσμού. Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις. Στο δεύτερο στάδιο, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 16.0, μέσω του οποίου αξιοποιήθηκαν τεχνικές τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής: Πρώτο, επιβεβαιώθηκε με βάση τις απόψεις των διευθυντών ότι η πολιτική του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η διδασκαλία και η μάθηση, καθώς και οι συνθήκες και οι πόροι του σχολείου αποτελούν βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση.

Δεύτερο, οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών ανάπτυξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας για σχεδιασμό της βελτίωσης και θεωρούν απαραίτητη την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος. Τρίτο, οι διευθυντές παρουσιάζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με το αν είναι εφικτή μια τέτοια πρωτοβουλία στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος, αναφέροντας ως ανασταλτικούς παράγοντες, παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή των σχολείων. Τέταρτο, οι διευθυντές δηλώνουν ότι η συλλογική δράση όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού (βοηθών διευθυντών, εκπαιδευτικών) είναι καθοριστική για την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης. Σημαντική θεωρείται επίσης, η ύπαρξη ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους (π.χ. επιθεωρητές) και ο ηγετικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής. Πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα πιο πάνω αποτελέσματα ανάλογα με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή και ανάλογα με τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές θεωρούν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας σημαντική για τη βελτίωσή της και εμφανίζονται έτοιμοι να εμπλέξουν σε διαδικασίες σχεδιασμού βελτίωσης όχι μόνο τους βοηθούς διευθυντές, αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, συζητείται η πρακτική σημασία των πιο πάνω αποτελεσμάτων για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και γίνονται εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική, την καθημερινή πρακτική στα σχολεία και τις μελλοντικές έρευνες.

ABSTRACT

School improvement seems to be of primary importance and a strategic choice of our educational system that passes through the school improvement planning of each school. The main purpose of school improvement planning according to contemporary literature is to improve the quality of student learning.

The current research study was a preliminary investigation of the views of Cypriot primary school principals regarding the planning of school improvement at the school level. Specifically this study aimed, to examine the views of Cypriot primary school principals concerning the necessity and feasibility for undertaking initiatives for school improvement and also to examine their views regarding the role of the leadership team and of the teachers in such an endeavour.

For the aforementioned purposes, this research study employed a mixed method design. Particularly the design of this study involved two clearly distinct phases, a qualitative and a quantitative one. This design is referred in the literature as a sequential mixed method design. The first phase was a qualitative study and had as a purpose to use the qualitative findings for the development of a quantitative survey instrument and involved interviews with five principals. In the second phase, data were collected through questionnaires with a response rate 57% of the total sample, a total of 120 principals, i.e. a 41% of the total population. Content analysis was employed in order to analyze interview data. For the analysis of quantitative data both descriptive and inductive statistics were used with the help of the statistical package SPSS 16.0.

This study led to the following main findings: Firstly, it was confirmed through the views of the principals that, school policy, school culture, teaching and learning, including the conditions and resources of the school are important dimensions related to school improvement. Secondly, the principals of primary school education acknowledge that there is a need for school improvement initiatives, even within the current existing centralized system. Thirdly, the principals appeared to be uncertain whether it is feasible to undertake such an endeavour within the existing system, as factors related to school structure are believed to hinder the implementation of school improvement planning. Fourthly, the collective action of the leadership team and of the teachers is decisive for the development and implementation of the school improvement plan. The principal and the inspectors have also important roles in school improvement planning and implementation according to principals' views. It should be noted that significant differences were noted regarding the aforementioned views according to personal (such as gender, total years of

experience as a principal) and school characteristics (such as location and size of the school).

Based on this study's findings, it can be inferred that principals consider the internal education policy of the school as an important factor for its improvement and appear to be ready to get all members of the teaching staff (assistant principals and teachers) involved in the development and implementation of such a plan. Finally, the implications of the findings for the educational policy of the Cypriot educational system and daily practice in schools are discussed and suggestions are made for further research.

© Χριστοδούλα Μουστακά-Τσιολάκη, 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο σχεδιασμός της βελτίωσης του σχολείου είναι ένα θέμα που απασχολεί εδώ και δεκαετίες τους ειδικούς μελετητές και επιστήμονες στο πλαίσιο της έρευνας της σχολικής βελτίωσης. Αποτελεί, ταυτόχρονα, ένα ζήτημα που απασχολεί διαρκώς τόσο τους αρχιτέκτονες της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και όλους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, καθώς ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο προβληματισμός μου για το θέμα γεννήθηκε κατά το δεύτερο έτος των μεταπτυχιακών μου σπουδών με αφορμή τον ευρύτερο προβληματισμό που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεματικής ενότητας «*Στρατηγικός Σχεδιασμός, Καινοτομίες και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*». Μια εποικοδομητική συζήτηση με τον καθηγητή, κ. Ανδρέα Τσιάκκίρο, υπήρξε η αφορμή το προσωπικό μου ενδιαφέρον γύρω από το θέμα να μετασχηματιστεί σε ένα πιο γόνιμο και συστηματικό ερευνητικό ενδιαφέρον, το οποίο οδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Η όλη μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια: Το πρόβλημα, Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, Μεθοδολογία, Αποτελέσματα και Συμπεράσματα. Το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η ποιοτική φάση της έρευνας και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ποσοτική φάση της έρευνας. Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, καθώς και το κεφάλαιο των συμπερασμάτων έχουν δομηθεί σε τρεις άξονες. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα σε σχέση με την έννοια της σχολικής βελτίωσης, έπειτα σε σχέση με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και στο τέλος σε σχέση με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.

Με την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής, αισθάνομαι μεγάλη την ανάγκη να ευχαριστήσω και δημόσια τους καθηγητές μου, οι οποίοι με ενθάρρυναν και με στήριξαν καθ' όλο το διάστημα της εκπόνησής της. Επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή, κ. Ανδρέα Τσιάκκίρο, που ανέλαβε την επίβλεψη της μεταπτυχιακής μου εργασίας για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση που μου πρόσφερε, καθώς και την κ. Αλεξάνδρα Πετρίδου ως δεύτερη επιβλέπουσα της εργασίας μου. Τους ευχαριστώ και τους δυο από τα βάθη της ψυχής μου για τις πολύτιμες συμβουλές τους κατά τη διαμόρφωση της εργασίας μου.

Λευκωσία, Ιούνιος 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xiii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiv
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
Εισαγωγή	1
Διατύπωση του προβλήματος	2
Σκοπός της έρευνας	6
Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	7
Αναγκαιότητα της έρευνας	8
Σημαντικότητα της έρευνας	10
Οριοθέτηση του προβλήματος	12
Περίληψη	13
 II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	14
Εισαγωγή	14
Θεωρητικό πλαίσιο	16
Λειτουργικοί ορισμοί της σχολικής βελτίωσης και του σχεδιασμού ανάπτυξης της σχολικής μονάδας	19
Βασικές παραδοχές σχολικής βελτίωσης	19
Σχολική βελτίωση	22
Εισαγωγικά.....	22
Παράγοντες σχολικής βελτίωσης	24
Δυνατότητες αλλαγής	24
Πολιτική του σχολείου	26
Διδασκαλία και μάθηση	28
Δομή	29
Σχολική κουλτούρα	31
Προσωπικό – Ανάπτυξη προσωπικού	33

II	Σχέση σχολικής βελτίωσης με σχολική αποτελεσματικότητα	36
	Σχεδιασμός σχολικής βελτίωσης	41
	Εναλλακτικές προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης	41
	Αναπτυξιακός Σχεδιασμός	43
	Τύποι και αποτελεσματικότητα σχεδίων σχολικής βελτίωσης	49
	Ρητορικό σχέδιο	51
	Απλό σχέδιο	51
	Συνεργατικό σχέδιο	51
	Συλλογικό- συνεταιριστικό σχέδιο	51
	Αποτελεσματικότητα σχεδίων σχολικής βελτίωσης.....	52
	Εκπαιδευτική ηγεσία	53
	Σύγχρονες τάσεις για την ηγεσία	55
	Παιδαγωγική ηγεσία	55
	Μετασχηματιστική ηγεσία	56
	Κατανομημένη ηγεσία	57
	Ηγεσία για αειφορία	58
	Στρατηγική ηγεσία	59
	Θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας και σχολική βελτίωση	59
	Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη σχολική βελτίωση	60
	Περίληψη	61
III	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	64
	Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων	64
	Α΄ φάση: Ποιοτική έρευνα	67
	Σκοπός	67
	Μέσο συλλογής δεδομένων-Ημιδομημένες συνεντεύξεις	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ		Σελίδα
III	Εγκυρότητα και αξιοπιστία	69
	Δείγμα	70
	Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	70
	Ανάλυση δεδομένων	71
	B' φάση: Ποσοτική έρευνα	73
	Σκοπός	73
	Μέσο συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγιο	73
	Εγκυρότητα και αξιοπιστία	76
	Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	77
	Πληθυσμός και δείγμα	78
	Ανάλυση δεδομένων	82
	Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί μεθοδολογίας	84
	Περίληψη	86
IV	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	88
	Εισαγωγή	88
	Έννοια της σχολικής βελτίωσης	90
	Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης	100
	Ρόλος διευθυντικών στελεχών	110
	Περίληψη	117
V	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	120
	Εισαγωγή	120
	Συνεισφορά αποτελεσμάτων στην υπάρχουσα γνώση	123
	Η έννοια της σχολικής βελτίωσης και οι παράμετροί της	123
	Ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας	129
	Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης	137

ΚΕΦΑΛΑΙΟ		Σελίδα
V	Πρακτικές συνέπειες αποτελεσμάτων	142
	Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	147
	Σύνοψη εισηγήσεων	149
	Επίλογος	152
	Περίληψη	154
ΑΝΑΦΟΡΕΣ		155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ		
A	Ερωτήσεις ημιδομημένων συνεντεύξεων διευθυντών δημοτικών σχολείων	172
B	Ερωτηματολόγιο διευθυντών δημοτικών σχολείων	175
Γ	Συνοδευτικές επιστολές	180

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ		Σελίδα
1	Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	17
2	Διερευνητικό Μοντέλο Έρευνας: Μοντέλο Ανάπτυξης Εργαλείου.....	66
3	Δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων.....	89
4	Ιεράρχηση παραμέτρων σχολικής βελτίωσης (1 ^η προτίμηση)	92
5	Ιεράρχηση παραμέτρων σχολικής βελτίωσης (2 ^η προτίμηση)	93
6	Ιεράρχηση παραμέτρων σχολικής βελτίωσης (3 ^η προτίμηση)	93
7	Επικρατέστερες παράμετροι σχολικής βελτίωσης	94
8	Παράμετροι του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που διερευνήθηκαν	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ		Σελίδα
1	Σύγκριση ερευνητικών τομέων σχολικής βελτίωσης και σχολικής αποτελεσματικότητας	37
2	Σύγκριση του πεδίου της έρευνας για τη σχολική βελτίωση με το πεδίο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα	39
3	Αριθμοί και τύποι σχολείων με διευθυντή ανά επαρχία	78
4	Σχολεία δείγματος	79
5	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	80
6	Έτη υπηρεσίας των διευθυντών στην εκπαίδευση, στη θέση διευθυντή και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	81
7	Παράμετροι σχετικές με την έννοια της σχολικής βελτίωσης	91
8	Φορτίσεις των τεσσάρων παραγόντων της σχολικής βελτίωσης όπως έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax.....	96
9	Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης	101
10	Επίδραση παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου	103
11	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υφιστάμενης δομής του κυπριακού συστήματος και συνθηκών που επικρατούν στη σχολική μονάδα	108
12	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υποστήριξης του διευθυντή στο διευθυντικό έργο από εξωτερικούς φορείς και συνθηκών που επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης ..	108

ΠΙΝΑΚΑΣ**Σελίδα**

13	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υποστήριξης του διευθυντή στο διευθυντικό έργο από γονείς και συνθηκών που επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης	108
14	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υποστήριξης του διευθυντή στο διοικητικό έργο από εκπαιδευτικούς και συνθηκών που επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης	109
15	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υποστήριξης του διευθυντή στο διοικητικό έργο από βοηθούς διευθυντές και συνθηκών που επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης	109
16	Δείκτες γραμμικής συσχέτισης Spearman μεταξύ υποστήριξης του διευθυντή στο παιδαγωγικό έργο από βοηθούς διευθυντές και συνθηκών που επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης ..	109
17	Απόψεις διευθυντών για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών ..	111
18	Φορτίσεις των τριών παραγόντων της ηγετικής δράσης για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης, μέσω της διαδικασίας περιστροφής Oblimin	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο κάθε κοινωνίας (Χαραλάμπους, 2007), γι' αυτό αποτελεί και σήμερα ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας, το οποίο συνδέεται με τη διοίκηση των σχολείων κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Η κυπριακή πολιτεία αναζητώντας αυτή τη βελτίωση επιχειρεί τη σταδιακή μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω διαμορφωτικής μεταρρύθμισης, στα πλαίσια της οποίας στοχεύει στην αποκέντρωση και στη σταδιακή αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Α. Δημητρίου, 2009· Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Στην πορεία αυτή, δεν επιδιώκονται ραγδαίες μεταρρυθμίσεις, αλλά η πραγματοποίηση σταδιακών αλλαγών που θα οδηγήσουν σε μεταρρυθμίσεις, αφού οι αυθεντικές αλλαγές δεν κατευθύνονται από κεντρικούς φορείς, αλλά από την περιφέρεια και κυρίως από το ίδιο το σχολείο (Α. Δημητρίου, 2009· Κυριακίδης, 2009).

Εδώ και καιρό οι μελετητές της σχολικής βελτίωσης έχουν αναγνωρίσει ότι ουσιαστική βελτίωση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν μπορεί να συμβεί απλά ως αποτέλεσμα εφαρμογής μιας νέας πολιτικής ή ενός νέου προγράμματος ή αλλαγής στη δομή του οργανισμού ή στις μεθόδους διδασκαλίας (Anderson & Kumari, 2009· Hopkins, Ainscow & West, 1996). Η σχολική βελτίωση δεν είναι η αποτελεσματική εφαρμογή συγκεντρωτικών-κεντρικών μεταρρυθμίσεων. Συνδέεται περισσότερο με το πώς τα σχολεία, σε μια εποχή αλλαγής, μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ώθηση της εξωτερικής μεταρρύθμισης για να βελτιώσουν ή να αναπτύξουν τον εαυτό τους (Hopkins et al., 1996).

Η σχολική ηγεσία αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στις εξωτερικές πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης και στις εσωτερικές διαδικασίες σχολικής βελτίωσης, αφού οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να συνδέσουν τα σχολεία τους και να τα προσαρμόσουν στο μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον (Pont et al., 2008b). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία επιχειρώντας τη βελτίωση, ασχολείται πρωτίστως τόσο με τη δημιουργία ικανότητας και τη δημιουργία των συνθηκών ανάπτυξης που παράγουν τη βελτίωση, καθώς και με τη διατήρηση της βελτίωσης μέσα στο χρόνο. Ο κομβικός ρόλος της ηγεσίας στη διασφάλιση της αειφορίας στη σχολική βελτίωση έχει αναδειχθεί μέσα από ερευνητικά δεδομένα (Harris & Bennett, 2001). Παρουσιάζεται, λοιπόν, η ανάγκη για διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και στη σχολική βελτίωση, αφού

εντοπίζεται ως βασικό επιχείρημα στη βιβλιογραφία η απαίτηση για νέες και εναλλακτικές προσεγγίσεις ηγεσίας που να οδηγούν στη βελτίωση και στην αλλαγή των σχολικών μονάδων (Harris et al., 2003· Pont et al., 2008b).

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή στην εργασία αυτή και καταπιάνεται με το πρόβλημα το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, διατυπώνεται το πρόβλημα. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο σκοπός διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται η εργασία αυτή να απαντήσει. Στη συνέχεια, διατυπώνεται η αναγκαιότητα που παρουσιάζεται για την πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Έπειτα, αναφέρεται η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας από θεωρητικής-ερευνητικής πλευράς, καθώς και από πρακτικής άποψης. Στο τέλος, οριοθετείται το πρόβλημα εντός των πλαισίων των οποίων θα μελετηθεί στα πλαίσια της εργασίας αυτής.

Διατύπωση του Προβλήματος

Στο δημόσιο διάλογο γύρω από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η βασική κριτική που ασκείται στο σύστημα διοίκησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας της κυπριακής εκπαίδευσης είναι ότι παρουσιάζει μεγάλο συγκεντρωτισμό στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, αφού η λειτουργία όλων των μονάδων του σε κάθε επίπεδο και σε κάθε βαθμίδα εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Έτσι, διανύοντας ήδη τη δεύτερη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απηρχαιωμένο, όπου η εξουσία και η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων - των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών - κρίνεται περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη. Η αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας ώστε να εκτείνεται μέχρι το επίπεδο της σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Ως εκ τούτου, γίνονται εισηγήσεις για συμμετοχή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, προγραμματισμό και στην κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Οι παραπάνω εισηγήσεις συνάδουν με τις διεθνείς τάσεις της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου εκχωρούνται περισσότερες αρμοδιότητες σε τοπικό επίπεδο. Το θέμα της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα προβληματισμού και πολλές χώρες όπως η

Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία ήδη έχουν υιοθετήσει διαφορετικά συστήματα αποκέντρωσης. Παρά τις επιμέρους διαφορές από χώρα σε χώρα, οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν το έργο της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από σχέδια αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Μπουζάκης, 2005).

Στην παραπάνω θέση αναγνωρίζεται ότι κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί σε διαφορετικό περιβάλλον γι' αυτό είναι διαφορετική· καμιά δεν είναι ίδια με τις άλλες. Κάθε μια έχει τα δικά της φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά (Κουτούζης, 2008· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), τη δική της κουλτούρα, τις δικές της ανάγκες και το δικό της σημείο εκκίνησης, τα οποία αλληλοσυνδέονται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν με στόχο την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2008· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Λειτουργώντας μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον οι σχολικές μονάδες, δεν μπορεί να μένουν στάσιμες· είτε βελτιώνονται είτε χειροτερεύουν (Dean, 1999). Το περιβάλλον είναι σημαντικό για τη σχολική βελτίωση καθώς οι καλές ιδέες και τα καλά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος για να υπάρχει ελπίδα διάδοσής τους (Sun, Creemers & De Jong, 2007). Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες σχολικής βελτίωσης είναι μοναδικές για κάθε σχολική μονάδα, διευθύνονται με διαφορετικούς τρόπους γι' αυτό δεν μπορεί να γίνει εισήγηση κάποιου πρότυπου σχεδίου, ούτε υπάρχουν «γρήγορες λύσεις» ή συνταγές για επιτυχημένη αλλαγή και βελτίωση (Fullan, 2002· Harris & Young, 2000· Preedy, Glatler & Wise, 2006· Stoll & Fink, 2003). Για το λόγο αυτό, η σχολική βελτίωση θεωρείται σήμερα σε μεγάλο βαθμό αυτοβελτίωση (Barth, 1990· Hopkins et al., 1996· Lambert, 1998· Southworth, 1998· Stoll, 2006).

Στις προηγούμενες δεκαετίες πολλές προσπάθειες να επηρεάσουν τη σχολική βελτίωση, τη βελτίωση, δηλαδή, της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, έχουν αποτύχει. Στη δεκαετία του εβδομήντα, επικράτησε η αντίληψη ότι αν ένα σχολείο ή ένα σύστημα υιοθετούσε μια συγκεκριμένη αλλαγή αυτή εφαρμοζόταν με ένα μαγικό τρόπο. Η αποτυχία της μεταρρύθμισης στη δεκαετία αυτή, οδήγησε στο κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας της επόμενης δεκαετίας, το οποίο στόχευε να επιβληθεί ως «μια από πάνω προς τα κάτω» (*top – down*) στρατηγική αλλαγής και σχολικής βελτίωσης. Ένα μεγάλο ποσοστό των προσπαθειών αυτών κατέρρευσε λόγω της αντίστασης στην επιβολή της αλλαγής (Stoll & Fink, 2003). Το ερευνητικό πεδίο της σχολικής βελτίωσης αναδύθηκε κυρίως ως απάντηση σε αυτές τις αποτυχημένες

προσπάθειες αλλαγής, με τις οποίες υιοθετήθηκε μια μεγάλη ποικιλία αλλαγών από τα σχολεία με ελάχιστα, όμως, αποτελέσματα να διαρκούν στο χρόνο (Fullan, 2001· Stoll & Fink, 2003).

Η αποτυχία των προσεγγίσεων από «πάνω προς τα κάτω» στην εκπαιδευτική αλλαγή οδήγησαν στις προσεγγίσεις από «κάτω προς τα πάνω» στις οποίες αξιοποιήθηκαν περισσότερο οι επαγγελματίες, παρά η γνώση των εξωτερικών φορέων. Έτσι, η έμφαση μετατοπίστηκε από την εκπαιδευτική διοίκηση ως το επίκεντρο για την αλλαγή, στην αλλαγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Όμως, αυτή η προσέγγιση που κατευθύνθηκε προς τις διαδικασίες, πολλές φορές δεν οδηγούσε σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993). Για το λόγο αυτό γύρω στη δεκαετία του ενενήντα, οι ερευνητές εισηγούνται ότι η αλλαγή συμβαίνει καλύτερα στα πλαίσια μιας «από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω» (“*top-down, bottom-up*”) προσέγγισης όπου το ευρύτερο – κεντρικό σύστημα παρέχει κατεύθυνση και υποστήριξη καθώς η πραγματική διαδικασία αλλαγής μετατοπίζεται στα σχολεία μέσα από τη λήψη απόφασης σε σχολική βάση και μέσα από τον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου (Fink & Stoll, 2005· Hopkins et al., 1996· Huber, 2004).

Το ζήτημα της σχολικής βελτίωσης, λοιπόν, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τρεις και πλέον δεκαετίες, ασκώντας δυναμική επίδραση τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Το ελπιδοφόρο μήνυμα που έστειλε το ερευνητικό πεδίο της σχολικής βελτίωσης, ότι «*τα σχολεία κάνουν τη διαφορά*» αποτέλεσε το κίνητρο για ποικίλα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και διάφορες προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επικεντρώθηκαν στην αύξηση της μαθητικής απόδοσης και επίδοσης (Harris, 2002). Οι ερευνητές της σχολικής βελτίωσης και ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι η εικόνα της παρούσας αποτελεσματικότητας των σχολείων δεν εξηγεί πώς να γίνουν αποτελεσματικά τα σχολεία (Fullan, 2003· Sun et al., 2007). Γι’ αυτό ακριβώς είναι σημαντική η σχολική βελτίωση: για να εστιάζεται στην πορεία προς την επιτυχία και στις απαραίτητες συνθήκες που υποστηρίζουν την επιτυχημένη αλλαγή (MacBeath & Mortimore, 2001), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της σε σημαντικά ζητήματα όπως η διδασκαλία, οι διαδικασίες μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Preedy et al., 2006).

Συγχρόνως, το ζήτημα της ηγεσίας για σχολική βελτίωση βρίσκεται σήμερα ψηλά στην ημερήσια διάταξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορες χώρες (Harris et al., 2003). Η σχολική ηγεσία, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής σχολικής βελτίωσης, αφού ως αποφασιστικός φορέας αλλαγής (Huber, 2004), αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την

επιτυχία της (Hallinger & Heck, 1996· Levin & Fullan, 2008· Stoll & Fink, 2003). Μοιραία, ο προβληματισμός γύρω από την ηγεσία τείνει να επικεντρώνεται στους διευθυντές και στον τρόπο με τον οποίο ασκούν ηγεσία (Harris et al., 2003), χωρίς να διερευνάται ο ηγετικός ρόλος που θα μπορούσαν να αναλάβουν άλλα διευθυντικά στελέχη σε μια προσπάθεια σχολικής βελτίωσης.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο υποστηρίζεται ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν τώρα περισσότερη αυτονομία, η οποία συνδέεται όμως με μεγαλύτερη λογοδοσία (Brauckmann & Pashardis, 2008· Harris & Young, 2000· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004· Leithwood, Jantzi & MacElheron-Hopkins, 2006b). Η πολιτική της λογοδοσίας δεν μπορεί να αυξήσει την απόδοση των σχολικών μονάδων χωρίς ουσιαστική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Όταν η πολιτική αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη της πρακτικής της σχολικής βελτίωσης οφείλει να επενδύσει σε ένα διαφορετικό πληθυσμό σχολικών ηγετών (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008). Όλοι αυτοί οι παράγοντες διαφοροποιούν το ρόλο των σχολικών μονάδων, των σχολικών ηγετών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (Pont et al., 2008a), αφού το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών διακυβεύεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2007α). Οι αλλαγές αυτές απαιτούν σχολικούς ηγέτες έτοιμους να υπερβούν τη γραφειοκρατία και τις γραφειοκρατικές νοοτροπίες. Απαιτούνται σχολικοί ηγέτες έτοιμοι και ικανοί να αναδιοργανώσουν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας· σχολικοί ηγέτες που μπορούν να σχεδιάζουν, να στηρίζουν και να παρακινούν την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Χρειάζονται σχολικοί ηγέτες που είναι σε θέση να εμπνέουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, απεγκλωβίζοντας τόσο τον εαυτό τους όσο και το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό από νοοτροπίες του παρελθόντος. Απαιτούνται, τέλος, σχολικοί ηγέτες ικανοί και πρόθυμοι να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δημιουργώντας συνθήκες υποβοηθητικές για την εξέλιξή τους.

Η σχολική ηγεσία ως η ηγεσία του διευθυντή, αποτελεί ζήτημα που εξετάζεται σε σχέση με διάφορες μεταβλητές, από πολλές έρευνες που διενεργήθηκαν την τελευταία δεκαετία στην Κύπρο (Γεωργίου κ.ά., 2005· Θεοφιλίδης, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης & Χαραλάμπους, 2004· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Κυθραιώτης, 2006· Πασιαρδής, 2004· Pashardis, 1998· Σαββίδης, 2008· Τσιάκκιρος, 2006· Χριστοφίδου, 2009). Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές ασχολούνται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας χωρίς να διερευνούν το ενδεχόμενο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής για βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος. Ωστόσο, με θέματα σχολικής βελτίωσης ασχολείται ομάδα ερευνητών που επιχειρεί να εντοπίσει δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής

αποτελεσματικότητας για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, κυρίως μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στις έρευνες αυτές το ζήτημα αντικρίζεται υπό το πρίσμα της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και όχι κάτω από το πρίσμα της έρευνας για σχολική βελτίωση (Creemers & Kyriakides, 2009; Kyriakides, 2007; Κυριακίδης, 2008).

Ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης θεωρείται μιας ζωτικής σημασίας αρμοδιότητα του διευθυντή ή του ηγέτη σε οποιοδήποτε σχολικό πλαίσιο. Ο σχεδιασμός σχετίζεται με την απόδοση και την επιτυχία του οργανισμού, ενώ η σχολική βελτίωση στηρίζεται στον επιτυχημένο σχεδιασμό (Gamage, 2006). Ωστόσο, κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης για το σχολείο, ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να υιοθετήσει τα βασικά στοιχεία μιας διαδικασίας σχεδιασμού. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει πέντε διοικητικές λειτουργίες: την ανάπτυξη κοινού οράματος, τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη και την εφαρμογή στρατηγικών επίτευξης των στόχων, καθώς και την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου και της απόδοσης (Gamage, 2006). Παρόλα αυτά, τα στοιχεία που αναφέρονται στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης αντλούνται από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αφού δεν έχουν εντοπιστεί στην ελληνική βιβλιογραφία μελέτες που να διερευνούν το θέμα αυτό. Ταυτόχρονα, δεν εντοπίζονται ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.

Με βάση τα πιο πάνω, κάποιος θα μπορούσε πολύ εύλογα να αναρωτηθεί κατά πόσο στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο μπορεί να υπάρξει μια σύγχρονη προσέγγιση σχολικής βελτίωσης, ποια ακριβώς μορφή θα έχει και σε ποιους τομείς μπορεί να επικεντρώνεται; Ποιοι παράγοντες και ποιες συνθήκες λειτουργούν θετικά ή αρνητικά σε μια διαδικασία σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης; Ποιοι πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή; Ποιοι μπορούν να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο στη διαδικασία αυτή; Αυτός είναι ένας ευρύτερος προβληματισμός που απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο και αναμένεται να απαντηθεί στα πλαίσια των σχετικών ερευνών που διενεργούνται παγκοσμίως.

Σκοπός της Έρευνας

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κατέχουν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση, μια θέση-κλειδί στη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Βρίσκονται σε μια θέση από όπου καλούνται να εφαρμόσουν όσα έχουν σχεδιαστεί και αποφασιστεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη θέση αυτή μπορούν να οδηγήσουν είτε σε επιτυχία είτε σε αποτυχία μια εκπαιδευτική πολιτική μέσω της επιτυχούς ή μη προώθησης των μέτρων

της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής, 2004). Από τη θέση αυτή οι διευθυντές καλούνται συχνά να αναμορφώσουν, να μετασχηματίσουν και να προσαρμόσουν τα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής στις συγκεκριμένες απαιτήσεις και ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, του μαθητικού πληθυσμού, των γονέων.

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό και σε συνδυασμό με το ότι διανύουμε τη «Χρυσή Δεκαετία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης» (Brauckmann & Pashiardis, 2008, σ. 229), είναι άκρως ενδιαφέρον να φανεί ποιος είναι ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίζουν σήμερα τόσο οι διευθυντές όσο και τα υπόλοιπα διευθυντικά στελέχη (βοηθοί διευθυντές) στον τομέα της σχολικής βελτίωσης, με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της χώρας, καθώς και ποιες είναι οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται ο ρόλος αυτός. Υπάρχουν περιθώρια ανάληψης ηγετικών ρόλων για ανάδειξη των σχολικών μονάδων και βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου; Μέσα από ποιες ενέργειες και ποιες διαδικασίες; Ποιες οι δυσκολίες και οι περιορισμοί;

Ως εκ τούτου, η έρευνα αυτή έχει σκοπό να μελετήσει τις απόψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αναγκαιότητα ανάληψης δράσης στη σχολική τους μονάδα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι:

1. Να περιγράψει τη σχολική βελτίωση, σε σχέση με το πώς αυτή ορίζεται από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων.
2. Να διερευνήσει κατά πόσο οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων, θεωρούν απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας για αναπτυξιακό σχεδιασμό που να οδηγεί στη σχολική βελτίωση.
3. Να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι βοηθοί διευθυντές στον αναπτυξιακό σχεδιασμό βελτίωσης του σχολείου.

Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης;
2. Υπάρχει σήμερα ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας για αναπτυξιακό σχεδιασμό με στόχο τη σχολική βελτίωση, σύμφωνα με τις

απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων; Θεωρούν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων απαραίτητη μια τέτοια πρωτοβουλία;

3. Θεωρείται εφικτή η ανάληψη πρωτοβουλιών υιοθέτησης αναπτυξιακού σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος; Ποιοι παράγοντες / συνθήκες θεωρούνται ότι μπορούν να διευκολύνουν και ποιοι να παρεμποδίσουν την εκπόνηση και υλοποίηση του αναπτυξιακού σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα;
4. Ποιον θεωρούν καταλληλότερο οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων να ηγηθεί της προσπάθειας του αναπτυξιακού σχεδιασμού βελτίωσης του σχολείου; Πώς αντιλαμβάνονται τον ηγετικό ρόλο των διευθυντικών στελεχών σε μια τέτοια προσπάθεια;

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Από τη σκιαγράφηση του προβλήματος εντοπίζεται το γενικότερο ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας αναφορικά με τη δυνατότητα επίδρασης της ηγεσίας του διευθυντή, και του σχολείου γενικότερα, στη σχολική βελτίωση, καθώς τονίζεται επίσης ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας στις διαδικασίες αναπτυξιακού σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης (Gamage, 2006· Huber, 2004). Το βασικό ερώτημα που σχετίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών υιοθέτησης αναπτυξιακού σχεδιασμού για σχολική βελτίωση στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου παραμένει αναπάντητο. Οι λόγοι που οδηγούν στην αναγκαιότητα διεξαγωγής τόσο της παρούσας έρευνας, όσο και άλλων μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα ασχολούνται με αυτό το θέμα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πρώτο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται διαφωνίες αναφορικά τόσο με το ρόλο της ηγεσίας στις διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης, όσο και με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προσεγγίσεών της. Ο Fullan (2008) εύστοχα συστήνει μεγάλη προσοχή στα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών, γιατί θεωρεί ότι ο κόσμος έχει γίνει τόσο πολύπλοκος που καμιά θεωρία δεν πρέπει να θεωρείται βέβαιη. Διαπιστώνει ότι όταν αντικρίζει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό σε μια επιτυχημένη προσπάθεια ή σε ένα πετυχημένο οργανισμό, τότε βρίσκει και ακριβώς το αντίθετο χαρακτηριστικό σε ένα άλλο πετυχημένο οργανισμό, σε μια άλλη πετυχημένη προσπάθεια (Fullan, 2008). Η ύπαρξη διαφωνιών ανάμεσα στα ευρήματα ενός αρκετά μεγάλου αριθμού ερευνών, φανερώνει ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το θέμα αυτό θα συνεχίσει να υπάρχει και στο μέλλον (Anderson & Kumari, 2009· Caldwell, 1998· Harris & Young, 2000· Hatton, 2001· Leithwood et al., 2006b· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004· MacGilchrist & Mortimore 1997· Reeves, 2000).

Δεύτερο, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) διαπιστώνει μία τάση συγκεντρωτισμού στην άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να δίνεται ευκαιρία στους βοηθούς διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις δυνατότητές τους, μέσω της ανάληψης υπευθυνοτήτων και πρωτοβουλιών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Επιπρόσθετα, από τη μια εντοπίζεται ότι δεν υπάρχουν καθορισμένα καθήκοντα για τους βοηθούς διευθυντές, με αποτέλεσμα η ανάθεση ή μη συγκεκριμένων καθηκόντων στους βοηθούς διευθυντές και η εμπλοκή τους ως συνυπεύθυνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας να επαφίεται στην καλή διάθεση του διευθυντή. Από την άλλη, στα σχέδια υπηρεσίας του προσωπικού υπάρχουν αδυναμίες, αφού δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις της σημερινής εποχής, με βάση τα νέα ευρωπαϊκά δεδομένα. Στο ίδιο κείμενο προτείνεται καλύτερη αξιοποίηση των βοηθών διευθυντών, λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι ο αριθμός τους έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Έρευνα που διενεργήθηκε πρόσφατα στον κυπριακό χώρο για τον αθέατο ρόλο του βοηθού διευθυντή αναδεικνύει στοιχεία και εισηγήσεις που σχετίζονται με θέματα σχολικής βελτίωσης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής ο βοηθός διευθυντής αντιμετωπίζεται ως βοηθός του διευθυντή και όχι ως βοηθός διευθυντής της σχολικής μονάδας, γι' αυτό προτείνεται αυξημένη εμπλοκή των βοηθών διευθυντών στη διοίκηση του σχολείου με βασικές ευθύνες τη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

Τρίτο, ένας από τους κύριους τομείς αναγκών βελτίωσης των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών για βελτίωση (Γεωργίου κ.ά., 2005· Πασιαρδής, 1995· 2004). Εντοπίζεται μειωμένη προσπάθεια μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και έλλειψη ανταλλαγής τεχνικής πείρας σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, που σχετίζονται με τη σημερινή μειωμένη αποτελεσματικότητα του δημοτικού σχολείου (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Τέταρτο, ο σχεδιασμός διαδικασιών σχολικής βελτίωσης και οι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία του έχουν τεθεί στο μικροσκόπιο των ερευνητών της εκπαίδευσης κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Αυστραλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στον Καναδά, στη Νέα Ζηλανδία και σε αρκετές άλλες χώρες (Harris & Young, 2000· Leithwood & MacElherson-Hopkins, 2004· Leithwood et al., 2006b). Η διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης, των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης και των παραγόντων που καθορίζουν είτε την επιτυχία είτε την αποτυχία τους, σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες στα πλαίσια λειτουργίας του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος.

Άλλωστε από έρευνες προκύπτει η δυνατότητα ανάπτυξης διαφορετικών δράσεων, από σχολικές μονάδες οι οποίες λειτουργούν ακόμα και μέσα στο ίδιο συγκεντρωτικό σύστημα, ανάλογα με τον τρόπο διοίκησής τους, ώστε να απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας (Hoy & Miskel, 2008· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Τέλος, τα ζητήματα της ηγεσίας και του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης έχουν βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη βιβλιογραφία που μελετά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ωστόσο, καθένα από τα ζητήματα αυτά είναι ευρύ και υπάρχουν περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη ώστε να εντοπιστούν οι πρακτικές επιπτώσεις τους στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Με βάση όσα έχουν αναπτυχθεί παραπάνω για τη σημασία της ηγεσίας στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού, είναι δυνατό να συμβάλει στην ενεργοποίηση των διευθυντικών στελεχών για ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης σχεδιασμού βελτίωσης των σχολείων τους.

Σημαντικότητα της Έρευνας

Ο κόσμος, στον εικοστό πρώτο αιώνα, υποβάλλεται σε βαθιές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές. Στην κοινωνική γεωγραφία της μεταμοντέρνας εποχής, τα όρια μεταξύ των οργανισμών καταρρέουν οι ρόλοι γίνονται λιγότερο απομονωμένοι, τα σύνορα ολοένα και λιγότερο διακριτά (Hargreaves & Fullan, 2000· Preedy et al., 2006). Οι ραγδαίες και ριζοσπαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπαγορεύουν αναθεωρήσεις στον προσανατολισμό και στο θεσμικό καθεστώς που διέπει το σχολικό σύστημα (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Η ίδια, λοιπόν, η κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει την αλλαγή πλεύσης στο χώρο της εκπαίδευσης, με επιπτώσεις τόσο στο έργο των σχολικών μονάδων όσο και στο έργο των σχολικών ηγετών, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν νέους, πιο απαιτητικούς ρόλους, μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό συγκείμενο, η κυπριακή πολιτεία διαμορφώνει το δικό της όραμα για τη διαμόρφωση των «ενεργών πολιτών του αύριο» οι οποίοι θα αναπτύξουν τις δεξιότητες για να υλοποιούν τα δικά τους οράματα και επιδιώξεις. Το όραμα αυτό υλοποιείται μέσα από την δημοκρατικοποίηση και αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου σε ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο. Ένα δημοκρατικό σχολείο που θα λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, όπου θα αναπτύσσεται ο αναστοχαστικός διάλογος, καθώς και η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας, με στόχο «τη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007, σ. 13). Βασικοί

πυλώνες αυτού του εγχειρήματος η διοικητική και εκπαιδευτική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, καθώς και η ποιοτική αναβάθμιση και πλήρης αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007).

Στην πορεία, λοιπόν, προς τη μεταρρύθμιση, η σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση, αποτελεί, μια πρωταρχικής σημασίας στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Πασιαρδής, 2008α), αφού κάθε σχολική μονάδα αναμένεται να ετοιμάζει το δικό της σχέδιο ανάπτυξης. Ωστόσο, τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου λειτουργούν σήμερα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα και παρά το χαρακτηριστικό αυτό, διαπιστώνεται σχετική αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000), αφού η σχολική μονάδα, το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, προσφέρεται για κριτική υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και για διαμόρφωση «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999· 2007α· 2007β· 2008). Αυτή η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων σε συνάρτηση με το ότι η σχολική βελτίωση συνδέεται με το πώς χρησιμοποιείται η ώθηση της εξωτερικής μεταρρύθμισης από τις σχολικές μονάδες για να βελτιωθούν ή να αναπτυχθούν (Hopkins et al., 1996), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ήδη υπάρχουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες για σχεδιασμό της δικής τους βελτίωσης.

Παράλληλα, σε πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε με σκοπό να ανιχνεύσει το μέλλον της κυπριακής εκπαίδευσης μέχρι το έτος 2020 μέσα από μια διαδικασία πρόγνωσης αξιοποιήθηκε η τεχνική πρόγνωσης Delphi¹ σε τρία στάδια και έγιναν προβλέψεις για το μέλλον των κυπριακών σχολείων, της κυπριακής εκπαίδευσης με βάση τις απόψεις μιας ομάδας πενήντα Κυπρίων ειδικών (Στυλιανίδης, 2008). Οι ειδικοί αυτοί προέρχονταν από πέντε ευρύτερες κατηγορίες και η επιλογή τους έγινε με βάση την εμπειρογνωμοσύνη τους στο χώρο της εκπαίδευσης, την άμεση ή έμμεση συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και στον καθορισμό πολιτικής στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Stylianides & Pashiardis, 2007). Ήταν ανώτατοι αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί παράγοντες και φορείς καθώς και άτομα με σημαντικές εμπειρίες στο χώρο της εκπαίδευσης (πρώην υπουργοί, πρώην πανεπιστημιακοί κτλ.). Ταυτόχρονα δημιουργήθηκε

¹ Η τεχνική Delphi είναι ένας χρήσιμος τρόπος να επιτευχθεί εστίαση γύρω από ένα ζήτημα από μια ομάδα ερευνητών. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διακρίνεται σε τρία στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο τα μέλη της ομάδας καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων και δηλώσεων γραπτώς. Κατά το δεύτερο στάδιο συλλέγονται οι γραπτές απαντήσεις, ομαδοποιούνται σύμφωνα με τα ζητήματα που προκύπτουν. Η ανάλυση αυτή επιστρέφεται έπειτα στα μέλη της ομάδας για ένα νέο κύκλο. Στη φάση αυτή τους δίνεται μια ομαδική απάντηση για κάθε ερώτημα και καλούνται να αντιδράσουν πάνω στην απάντηση αυτή. Σε αυτή τη διαδικασία το κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με την ομαδική απάντηση. Η επανάληψη της παρουσίας της ομαδικής απάντησης στους συμμετέχοντες οδηγεί σε μια πόλωση των απαντήσεων, δηλαδή αναγνωρίζονται ξεκάθαρα οι τομείς στους οποίους υπάρχει ομοφωνία και το αντίθετο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

και μια δεύτερη ομάδα αποτελούμενη από τρεις εμπειρογνώμονες στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν συνάμα και καλοί γνώστες του τοπικού εκπαιδευτικού συγκείμενου, με σκοπό η ομάδα αυτή να συμβάλει στον έλεγχο της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Οι ειδικοί αυτοί εξέφρασαν υψηλό βαθμό επιθυμίας στον τομέα της αυτονόμησης της σχολικής μονάδας παρόλο που κάτι τέτοιο θεωρούν ότι έχει χαμηλό βαθμό πιθανότητας να συμβεί. Συγκεκριμένα, ένα από τα πιο επιθυμητά μελλοντικά χαρακτηριστικά του κυπριακού σχολείου, σύμφωνα με τους ειδικούς, είναι η ανάπτυξη και εξέλιξή του σε οργανισμό μάθησης. Επιπρόσθετα, διατυπώθηκε υψηλός βαθμός επιθυμίας για στρατηγικό σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας, για αναβάθμιση του ρόλου της διευθυντικής ομάδας καθώς και για υποχρέωση ετοιμασίας σχεδίου δράσης για κάθε σχολική μονάδα (Στυλιανίδης, 2008· Stylianides & Pashiardis, 2007).

Οι παραπάνω απόψεις καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να αναζητηθούν εκείνες οι συνθήκες μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που θα αποτελέσουν το «σπόρο» της αλλαγής. Με την έρευνα αυτή επιδιώκεται η ανίχνευση πιθανών ευνοϊκών συνθηκών στο υφιστάμενο συγκείμενο για ανάληψη από τις σχολικές μονάδες πρωτοβουλιών σχεδιασμού της δικής τους βελτίωσης, καθώς επίσης και η διερεύνηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στην ανάληψη και στην ανάπτυξη των πρωτοβουλιών αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι δυνατό να αξιοποιηθούν τόσο στη χάραξη κεντρικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στην καθημερινή πρακτική, λειτουργία και οργάνωση των σχολικών μονάδων.

Η υιοθέτηση προσεγγίσεων σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι πολύ πιθανόν να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, από τα οποία θα ευεργετηθούν οι μαθητές, οι αυριανοί πολίτες, γι' αυτό σε τελική ανάλυση θα ευεργετηθεί η ίδια η κοινωνία. Ατενίζοντας το μέλλον, επιβάλλεται η αναζήτηση ερευνητικών προβληματισμών που να είναι και παραγωγικοί και να έχουν και ιδιαίτερη σημασία. Η έρευνα αυτή επιδιώκει την κάλυψη και των δύο αυτών κατευθύνσεων (Τσιάκκιρος, 2006).

Οριοθέτηση του Προβλήματος

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως αντικατοπτρίζεται στις απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή και υπηρετούν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Η μελέτη επικεντρώνεται στα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης και στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα διευθυντικά στελέχη στις πρωτοβουλίες

αυτές. Επικεντρώνεται, επίσης, στον ηγετικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα διευθυντικά στελέχη στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, ενώ δεν εξετάζεται το ενδεχόμενο ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης από ομάδα απλών εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, στην έρευνα αυτή δεν εξετάζονται οι απόψεις των απλών εκπαιδευτικών ή των βοηθών διευθυντών αναφορικά με τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης και αναφορικά με την κατανομή – ανάληψη ηγετικών ρόλων στην προσπάθεια αυτή.

Παράλληλα, η έρευνα διαπραγματεύεται το πρόβλημα σε τρεις βασικά άξονες, σε σχέση με τη σχολική βελτίωση, με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με την ηγεσία. Ζητήματα, όμως, όπως η σχολική βελτίωση, ο αναπτυξιακός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η ηγεσία είναι ζητήματα τα οποία έχουν απασχολήσει κατά πολύ τη σύγχρονη βιβλιογραφία και αποτελούν το καθένα ένα ξεχωριστό ερευνητικό τομέα. Οι διαστάσεις του κάθε άξονα του προβλήματος δεν ήταν εφικτό να καλυφθούν στα πλαίσια αυτής της εργασίας, γι' αυτό η έρευνα περιορίζεται στη διερεύνηση ορισμένων μόνο παραμέτρων / πτυχών του κάθε άξονα.

Περίληψη

Οι σύγχρονες ραγδαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπαγορεύουν αναθεωρήσεις στον προσανατολισμό και στο θεσμικό καθεστώς που διέπει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδια, η κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει την αλλαγή πλευσης στο χώρο της εκπαίδευσης, με επιπτώσεις τόσο στο έργο των σχολικών μονάδων όσο και στο έργο των σχολικών ηγετών, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν νέους, πιο απαιτητικούς ρόλους, μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η σχολική βελτίωση φαίνεται να αποτελεί, μια πρωταρχικής σημασίας στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία περνά μέσα από το αναπτυξιακό σχέδιο βελτίωσης της κάθε σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και τη σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Θεωρείται ότι η διεξαγωγή έρευνας με βάση το συγκεκριμένο θέμα θα παρέχει χρήσιμα στοιχεία στους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπου επιδιώκεται η ποιοτική αναβάθμιση και πλήρης αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, καθώς και η διοικητική και εκπαιδευτική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Σήμερα στην κοινωνική γεωγραφία της μεταμοντέρνας εποχής (Hargreaves & Fullan, 2000), η οποία χαρακτηρίζεται από την κοινωνική και πληθυσμιακή κινητικότητα, τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και το αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από την απόδοση των σχολείων, οι μαθητές αντικρίζουν διαφορετικές προκλήσεις από ότι οι προηγούμενες γενεές. Δεδομένων βέβαια και των αυξημένων απαιτήσεων για αποτελεσματικότητα και ποιότητα από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αυξάνεται και η αναγκαιότητα εμπλοκής των σχολικών μονάδων σε μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης (Kyriakides & Campbell, 2003).

Σε αυτή, λοιπόν, τη χρονική περίοδο, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα οδεύει προς τη διαμορφωτική του μεταρρύθμιση, καθώς οι σχολικές μονάδες εξακολουθούν να λειτουργούν μέσα στο αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απηρχαιωμένο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Τόσο η εξουσία όσο και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών κρίνεται στην Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης από περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Με τον τρόπο αυτό, παρεμποδίζεται η συμμετοχή όλων των σχολικών φορέων και η εμπλοκή τους στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που όπως προκύπτει από την ερευνητική εμπειρία σε άλλες χώρες, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, αποδοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Οι ραγδαίες και ριζοσπαστικές αλλαγές στο περιβάλλον υπαγορεύουν αναθεωρήσεις στον προσανατολισμό και στο θεσμικό καθεστώς που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει την αλλαγή πλευσης στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης. Σε μια εποχή θεοποίησης του οικονομικού ανταγωνισμού και των οικονομικών δεικτών ως δεικτών επιτυχίας και ευημερίας, απαιτείται παιδεία με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και ανθρωπιστικό περιεχόμενο που θα προετοιμάζει τους νέους πολίτες να είναι προσηλωμένοι στις αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Στα πλαίσια αυτά η κυπριακή πολιτεία οραματίζεται τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, όπου θα

αναπτύσσεται ο αναστοχαστικός διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα, με στόχο τη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007).

Η βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, η σχολική βελτίωση, είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή κατά την οποία η σχολική μονάδα βρίσκεται στο κέντρο της αλλαγής (Hopkins & Lagerweij, 1997). Η σχολική μονάδα, όμως, παρόλο που βρίσκεται στο κέντρο της αλλαγής, δε δρα από μόνη της. Κάθε σχολική μονάδα είναι ενσωματωμένη σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο πρέπει να εργαστεί συνεργατικά για να επιτευχθούν τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας (Hopkins & Lagerweij, 1997). Ωστόσο, η σχολική μονάδα διαθέτει ένα βαθμό σχετικής αυτονομίας, είτε ανήκει σε συγκεντρωτικό είτε σε αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν οι εκπαιδευτικοί κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας ή όταν η πόρτα του σχολείου κλείνει μετά την παρέλευση της ώρας προσέλευσης, συμβολικά εκφράζεται ο σχετικός βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2007α). Άρα, παρά την όποια κεντρική-συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική, η σχολική μονάδα διαθέτει τρόπους παρέμβασης στο είδος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Hoy & Miskel, 2008· Μαυρογιώργος, 1999· 2007β· 2008). Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί είτε με κριτική υποδοχή και πρόσληψη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια ασφαλώς της σχετικής της αυτονομίας, είτε αναδεικνύοντας καινοτόμες παρεμβάσεις μέσα από τη σχολική μονάδα για να υιοθετηθούν από τους κεντρικούς φορείς πολιτικής, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής, είτε τέλος με την ανάδειξη διαδικασιών σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται από τη σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2007β· 2008).

Το θέμα των επιδράσεων της διεύθυνσης του σχολείου στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης αποτέλεσε αντικείμενο πολλών μελετών και ερευνών κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Davies, Davies & Ellison, 2007· Fullan, 2000a· Jackson, 2009· Konzen, 1991· Leithwood et al., 2004a· Leithwood et al., 2006b· Midthassel, Bru & Idsøe, 2000). Από την πληθώρα των ερευνών, προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα, αφού αποτελεί ένα ευρύτατο θέμα, με αρκετές επιμέρους διαστάσεις. Μια διάσταση του θέματος, αναφέρεται στην ύπαρξη στη σχολική μονάδα των συνθηκών, των παραγόντων και των μεταβλητών που περικλείει η έννοια της σχολικής βελτίωσης (Hopkins & Lagerweij, 1997). Δεύτερη διάσταση, αφορά στον τύπο του σχεδιασμού που υιοθετείται (Leithwood et al., 2006b). Τρίτη διάσταση, σχετίζεται με τα πρόσωπα, τα οποία ασκούν ηγεσία αναλαμβάνοντας δράση για σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και

ειδικότερα τα πρόσωπα που ανήκουν στη διεύθυνση του σχολείου. Ως εκ τούτου, η διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία ασχολείται με το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην ανάπτυξη σχεδιασμού για σχολική βελτίωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποσαφήνιση των τριών αυτών διαστάσεων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και διασαφηνίζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί της σχολικής βελτίωσης, του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης και της ηγεσίας. Κατόπιν, ακολουθούν βασικές παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η σχολική βελτίωση. Το υπόλοιπο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δομείται με βάση τους τρεις κεντρικούς άξονες της έρευνας. Αρχικά, αναπτύσσεται το ζήτημα της σχολικής βελτίωσης, στη συνέχεια το ζήτημα του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης και τέλος το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

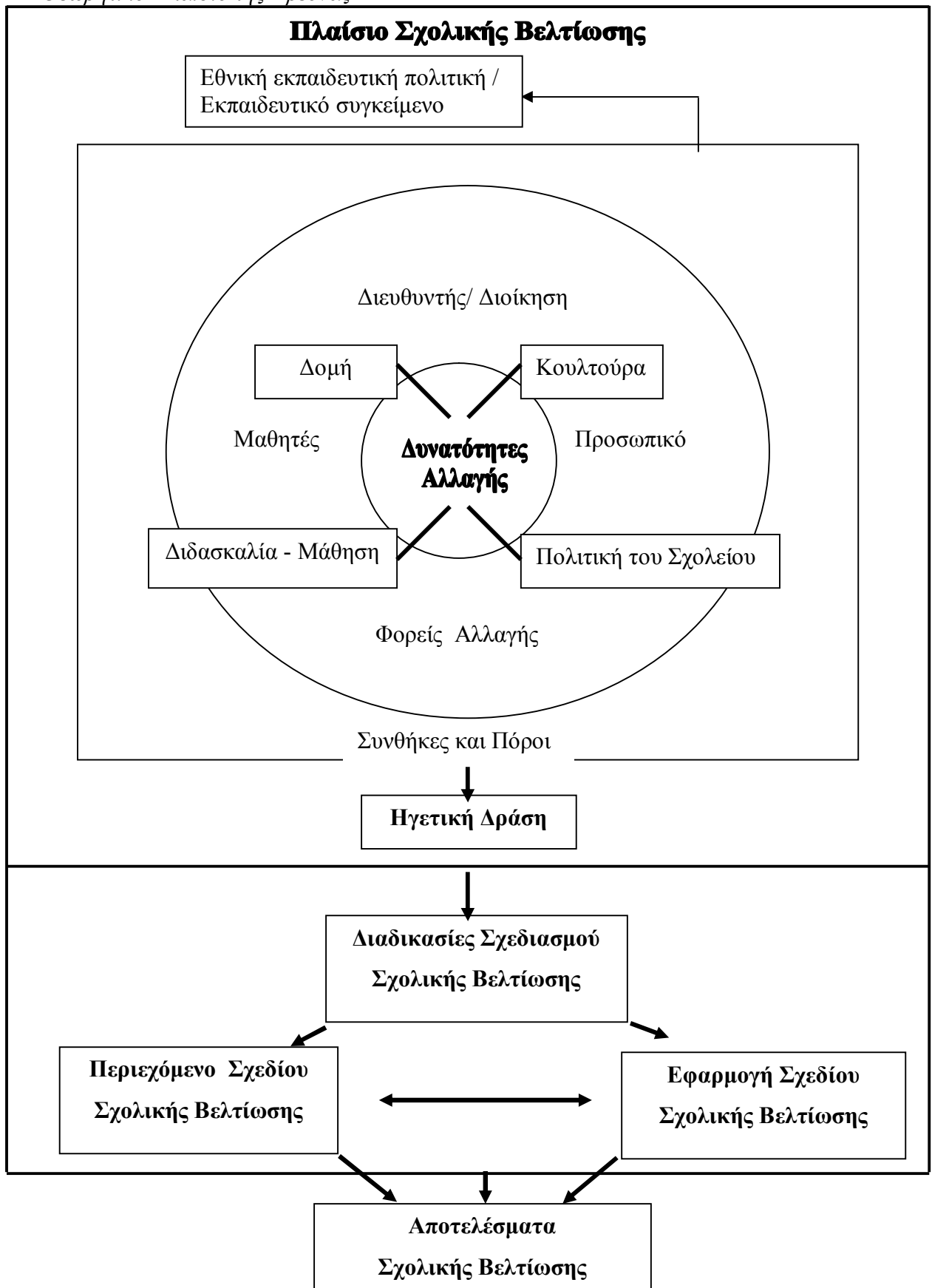
Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο κέντρο του πλαισίου σχολικής βελτίωσης βρίσκονται οι δυνατότητες του σχολείου για αλλαγή (Διάγραμμα 1). Τα σχολεία διαφέρουν στην ικανότητά τους για αλλαγή (Fullan, 1993· 2001· Stoll & Fink, 2003) και μια ερμηνεία γι' αυτές τις διαφορές ίσως να βρίσκεται στα διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης αρκετών παραγόντων μέσα στο κάθε σχολείο. Στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης φαίνεται ξεκάθαρα ότι αφορά μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δέκα παράγοντες: την πολιτική του σχολείου, τη δομή, την κουλτούρα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη διεύθυνση του σχολείου-σχολική ηγεσία, το προσωπικό, τους μαθητές, τα αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό συγκείμενο και τις οργανωσιακές συνθήκες (Hopkins & Lagerweij, 1997· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Καθένας από αυτούς τους παράγοντες αποτελεί ένα δομικό συστατικό για τις δυνατότητες αλλαγής του οργανισμού. Η καινοτόμος πολιτική του σχολείου καθορίζει την ικανότητά του για αλλαγή και ανάπτυξη. Οι παρεμβάσεις του σχολικού ηγέτη-διευθυντή, εξασφαλίζουν την απαραίτητη εσωτερική και εξωτερική υποστήριξη για την ανάπτυξη της ικανότητας της αλλαγής και της βελτίωσης. Τόσο η οργανωσιακή δομή όσο και η κουλτούρα του σχολείου καθορίζουν την ικανότητα του οργανισμού για ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται εκπαιδευτικά η σχολική μονάδα αποτελεί, επίσης, το θεμέλιο λίθο της ανάπτυξης ικανοτήτων αλλαγής και βελτίωσης στο σχολείο, αφού με βάση αυτό είτε αναπτύσσει είτε διαχειρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης. Τα μέλη του προσωπικού, με τις αξίες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών. Οι μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από το δικό τους

Διάγραμμα 1.

Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας



Προσαρμογή από Hopkins & Lagerweij (1997) και Leithwood, Jantzi & MacElheron-Hopkins (2006)

υπόβαθρο και τα επίπεδα της δικής τους ανάπτυξης διαμορφώνουν καθοριστικά αυτές τις ικανότητες για αλλαγή, αφού η εξυπηρέτηση των δικών τους αναγκών αποτελεί το βασικό σκοπό λειτουργίας του σχολείου. Ταυτόχρονα, η σχολική βελτίωση αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα μέσα, καθώς και συγκεκριμένες συνθήκες και διευκολύνσεις. Παράλληλα, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική, το εκπαιδευτικό συγκείμενο σε τοπικό και εθνικό επίπεδο αποτελεί το πλαίσιο το οποίο καθορίζει το βαθμό ανάπτυξης όλων των προηγούμενων παραγόντων. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση των δέκα παραγόντων οδηγεί σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και σε συγκεκριμένες εκροές που ανατροφοδοτούν και αναδιαμορφώνουν την αλληλεπίδραση αυτή, αναδιαμορφώνοντας την ικανότητα για αλλαγή και βελτίωση. Η σχολική βελτίωση, λοιπόν, προϋποθέτει την ανάμειξη πολλών διαφορετικών ομάδων σε διαφορετικά επίπεδα. Προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας, των φορέων της αλλαγής, των μαθητών, καθώς και άλλων ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους (Hopkins & Lagerweij, 1997· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης αναλαμβάνεται και αναπτύσσεται ηγετική δράση για το σχεδιασμό των διαδικασιών της σχολικής βελτίωσης σε πρώτη φάση. Στη δεύτερη φάση του σχεδιασμού καθορίζεται το περιεχόμενο του σχεδίου σχολικής βελτίωσης με το οποίο τα σχολεία επιχειρούν να συνδυάσουν τις απαιτήσεις της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του σχολείου. Κατά την τρίτη φάση, στο στάδιο της εφαρμογής, τα σχέδια υλοποιούνται στις τάξεις και σε σχολικό επίπεδο. Οι διαδικασίες αυτές συχνά περιγράφονται ως κυκλικές και η δέσμευση σε αυτές θεωρείται ότι πρέπει να είναι συνεχής, ενώ καθώς προσεγγίζεται το τελικό στάδιο στον κύκλο αυτό, η διαδικασία αρχίζει από την αρχή εστιαζόμενη είτε στα προβλήματα που ανακαλύπτονται κατά την εφαρμογή, είτε στις νέες προτεραιότητες που προκύπτουν (Leithwood et al., 2006b). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, ενέργειες και διαδικασίες αλληλεπιδρούν καθορίζοντας τα αποτελέσματα της σχολικής βελτίωσης.

Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο καθορίζει την ηγετική δράση και το ρόλο των διευθυντικών στελεχών του σχολείου στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Η ανάγκη μελέτης και διερεύνησης των πιο πάνω σχέσεων προκύπτει από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας που αφορά στη σχολική βελτίωση, στο σχεδιασμό των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης, στον ηγετικό ρόλο των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, καθώς και από την έρευνα που συνδέει τον τομέα της σχολικής βελτίωσης με την ηγεσία.

Λειτουργικοί Ορισμοί Σχολικής Βελτίωσης, Σχεδιασμού Σχολικής Βελτίωσης και Ηγεσίας

Ως *Σχολική Βελτίωση (school improvement – school development)* ορίζεται μια συνεχής, συστηματική και υποστηριζόμενη προσπάθεια που στοχεύει σε αλλαγή τόσο στις συνθήκες μάθησης όσο και σε αλλαγή άλλων σχετικών εσωτερικών συνθηκών σε ένα ή περισσότερα σχολεία, με βασικό σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, όπ. αναφ. στο Day, 2003).

Ως *Σχεδιασμός Σχολικής Βελτίωσης (school improvement planning) – Ανάπτυξης (school development planning)* θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία γίνεται έλεγχος των σχολικών δυνατοτήτων και αδυναμιών, τίθενται προτεραιότητες και στόχοι, καταστρώνονται και υλοποιούνται σχέδια, ενώ παράλληλα αξιολογείται η επιτυχία και η εφαρμογή των σχεδίων. Δεν αποτελεί δηλαδή μια στατική διαδικασία, αλλά μια συνεχή διαδικασία όπου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τροφοδοτούν τα μελλοντικά σχέδια και τις μελλοντικές κατευθύνσεις (Bell, 2002· Hargreaves & Hopkins, 2005· Leithwood et al., 2006b· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004· Stoll & Fink, 2003).

Ως *Ηγεσία* θεωρείται το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να επηρεάσει τη συμπεριφορά ή τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Ηγέτης θεωρείται αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει και να καθοδηγήσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει (Brauckmann & Pashiardis, 2008· Κουτούζης, 1999).

Βασικές Παραδοχές Σχολικής Βελτίωσης

Η σχολική βελτίωση θεωρείται και ως μια σειρά ταυτόχρονων, επαναλαμβανόμενων διαδικασιών κατά τις οποίες μια σχολική μονάδα:

- Ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αναβαθμίζοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Δημιουργεί συνθήκες για ανάληψη της ευθύνης της αλλαγής ανεξάρτητα από την προέλευσή της.
- Ορίζει τη δική της κατεύθυνση.
- Αξιολογεί την κουλτούρα της και εργάζεται να αναπτύξει θετικές νόρμες της.
- Αναπτύσσει στρατηγικές για πραγματοποίηση των στόχων της.
- Διευθύνει τις εσωτερικές συνθήκες που ενδυναμώνουν την αλλαγή.
- Διατηρεί την ορμή της σε περιόδους αλλαγών.

- Παρακολουθεί και αξιολογεί τις διαδικασίες, την πρόοδο, την επίδοση και την ανάπτυξη (Stoll & Fink, 2003).

Με τη σχολική βελτίωση ασχολείται ένα μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, η σχολική βελτίωση θεωρείται ως ένας εξειδικευμένος κλάδος στη μελέτη της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ταυτόχρονα, καθώς η πραγματική βελτίωση εστιάζεται στη διδασκαλία, στη μάθηση, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις συνθήκες οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση, η επιτυχής σχολική βελτίωση επεκτείνεται και σε άλλες σχετικές εσωτερικές συνθήκες, σε υποστηρικτικούς ρόλους, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις δομές που απαιτείται να τυγχάνουν άμεσης διαχείρισης. Τα σχολεία μέσα από τη διαχείριση αυτών των εσωτερικών συνθηκών μπορούν να διατηρούν και να υποστηρίζουν τη βελτίωση (Stoll & Fink, 2003). Η σχολική βελτίωση είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή που στηρίζεται σε κάποιες παραδοχές (Hopkins & Lagerweij, 1997· Van Velzen, et al., όπ. αναφ. στο Hopkins, 2007). Οι παραδοχές αυτές αναλύονται στη συνέχεια.

Πρώτο, το σχολείο αποτελεί το κέντρο της αλλαγής (Fink & Stoll, 2003· Hopkins & Lagerweij, 1997). Αυτό σημαίνει ότι οι εξωτερικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να είναι ευαίσθητες στην ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου, παρά να θεωρούν ότι όλα τα σχολεία είναι τα ίδια. Αυτό συνεπάγεται ότι οι προσπάθειες σχολικής βελτίωσης χρειάζεται να υιοθετούν μια προσέγγιση που να υπερβαίνει την τάξη, χωρίς όμως να την αγνοεί (Hopkins & Lagerweij, 1997).

Δεύτερο, υπάρχει μια συστηματική προσέγγιση στην αλλαγή. Η σχολική βελτίωση είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και διοικούμενη διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σε μια περίοδο αρκετών χρόνων (Hopkins & Lagerweij, 1997).

Τρίτο, οι εσωτερικές συνθήκες των σχολείων αποτελούν σημαντικό επίκεντρο της αλλαγής (Hopkins & Lagerweij, 1997). Αυτές οι συνθήκες δεν περιλαμβάνουν μόνο τις δραστηριότητες διδασκαλίας-μάθησης στο σχολείο, αλλά επίσης τις σχολικές διαδικασίες, την κατανομή των ρόλων και τη χρήση των πόρων που υποστηρίζουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Fink & Stoll, 2005· Hopkins & Lagerweij, 1997).

Τέταρτο, καταβάλλεται προσπάθεια για πιο αποτελεσματική πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Hopkins & Lagerweij, 1997). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αντικατοπτρίζουν τη συγκεκριμένη αποστολή του σχολείου και αντιπροσωπεύουν αυτό που θεωρείται από το σχολείο ως επιθυμητό. Αυτό εισηγείται ένα ευρύτερο ορισμό για τα αποτελέσματα πέρα από τις μαθητικές επιδόσεις σε δοκίμια αξιολόγησης, αφού για κάποια σχολεία αυτά τα αποτελέσματα μπορεί ήδη να βρίσκονται σε ικανοποιητικά ή και σε υψηλά επίπεδα. Ταυτόχρονα, τα σχολεία υπηρετούν τις πιο γενικές αναπτυξιακές ανάγκες

των μαθητών, τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες της κοινότητάς τους (Hopkins & Lagerweij, 1997). Η παροχή συνεχούς υποστήριξης σε όσους εφαρμόζουν μια νέα «εκπαιδευτική πολιτική», καθώς και η άσκηση πιέσεων προς αυτούς θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής. Τόσο η πίεση όσο και η υποστήριξη είναι απαραίτητες για την επιτυχία (Fullan, 2003· Harris, 2002· Sun, et al., 2007). Συνήθως, η πίεση θεωρείται ως ένας αρνητικός παράγοντας και η υποστήριξη ως θετικός. Αλλά υπάρχει μια θετική επίδραση της πίεσης στην αλλαγή (Fullan, 2003). Πίεση χωρίς υποστήριξη δημιουργεί απομόνωση και αντίσταση, καθώς υποστήριξη χωρίς πίεση φαίνεται να είναι απλή σπατάλη πόρων (Sun et al., 2007). Κατά τα τελευταία χρόνια η έμφαση στη λογοδοσία από μόνη της παράγει αρνητική πίεση: είναι πίεση που δεν παρακινεί, πίεση που δεν οδηγεί σε δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης (*capacity building*). Η θετική πίεση είναι πίεση η οποία παρακινεί, η οποία είναι φανερά δίκαιη και λογική και συνοδεύεται από πόρους για δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης (Levin & Fullan, 2008).

Πέμπτο, υπάρχει μια πολυεπίπεδη προοπτική (Hopkins & Lagerweij, 1997). Το σχολείο είναι ενσωματωμένο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με το οποίο πρέπει να εργαστεί συνεργατικά για να επιτευχθούν τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των διοικητών, των γονιών, του υποστηρικτικού προσωπικού καθώς και των τοπικών αρχών πρέπει να καθοριστούν και να δεσμευτούν όλοι στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Day, 2003· Harris, 2002).

Έκτο, ενσωματώνονται-ενοποιούνται οι στρατηγικές εφαρμογής (Hopkins & Lagerweij, 1997). Η επίδραση του συγκεντρωτισμού ή της αποκέντρωσης στη σχολική βελτίωση είναι ένα θέμα στο οποίο επικεντρώνεται η έρευνα για τη σχολική βελτίωση. Το πιο σημαντικό γεγονός σε σχέση με το συγκεντρωτισμό και την αποκέντρωση είναι ότι αναφέρονται στην εξουσία και στην κατανομή της (Sun et al., 2007). Το επίκεντρο βρίσκεται τώρα στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό, παρόλο που οι προσπάθειες της βελτίωσης προσανατολίζονται σε όλο το σχολείο και προς τη διαδικασία της αλλαγής. Οι προσεγγίσεις αυτές υπερτονίζουν τη νοοτροπία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο ή μια μορφή αυτοδιοίκησης (Preedy et al., 2006· Stoll & Fink, 2003). Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να θεωρείται παράδοξος ο συνδυασμός και ο συστηματικός συγχρονισμός των προσεγγίσεων «από πάνω προς τα κάτω» με τις προσεγγίσεις «από κάτω προς τα πάνω», αφού ο συνδυασμός αυτός έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματικός (Hopkins et al., 1996· Moos & Huber, 2007· Simkins, 2006). Αυτό υπονοεί μια σύνδεση ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις, θεωρώντας φυσικά ότι και οι δυο μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα αριθμό διαφορετικών επιπέδων μέσα στο σύστημα. Ιδανικά, η πολιτική από «πάνω προς τα κάτω»

παρέχει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη γενική στρατηγική και τα λειτουργικά σχέδια. Αυτή συμπληρώνεται από μια «από κάτω προς τα πάνω» ανταπόκριση που περιλαμβάνει διάγνωση-αρχική αξιολόγηση, προτεραιότητες, καθορισμό στόχων και εφαρμογή. Η πρώτη παρέχει το πλαίσιο, τους πόρους και μια ποικιλία εναλλακτικών προσεγγίσεων, η δεύτερη, την ενέργεια και την εφαρμογή σε επίπεδο σχολείου.

Έβδομο, υπάρχει μια κίνηση προς την εσωτερικευση (Fullan, 2001· Hopkins & Lagerweij, 1997). Η αλλαγή είναι επιτυχημένη μόνο όταν γίνει μέρος της φυσικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η αλλαγή που δεν εσωτερικεύεται είναι μάλλον «διακοσμητική», «ψευδής» και εφήμερη (Fullan, 2001). Η μονιμότερη αλλαγή σε βαθύτερα επίπεδα συμπεριλαμβάνει την προσαρμογή ή τη διαφοροποίηση των αξιών, των στάσεων, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων που διαμορφώνουν την πρακτική και δεν είναι πιθανόν να πραγματοποιηθεί, εάν δεν υπάρχει συμμετοχή και αίσθηση κυριότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την αλλαγή. Επομένως, η εφαρμογή από μόνη της δεν είναι αρκετή, λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχολική βελτίωση είναι μια αργή διαδικασία, γιατί σχετίζεται με την ωρίμανση (Hopkins & Lagerweij, 1997· MacBeath & Mortimore, 2001· Van Velzen, et al., όπ.αναφ. στο Hargreaves & Hopkins, 2005).

Επομένως, η αναδόμηση του σχολείου είναι ακριβώς αυτό που φαίνεται να είναι: αλλαγές στη δομή, στους ρόλους που σχετίζονται με τα επίσημα στοιχεία του οργανισμού. Το τι κάνει τη διαφορά είναι η αλλαγή στην κουλτούρα: η διαδικασία της ανάπτυξης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο. Η αλλαγή στην κουλτούρα περιλαμβάνει το πέρασμα από μια κατάσταση περιορισμένης προσοχής στην αξιολόγηση και στην παιδαγωγική σε μια κατάσταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεχώς εστιάζονται σε αυτά τα γεγονότα και τα συνδέουν με τη βελτίωση. Οι δομές μπορούν να εμποδίσουν ή να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία, αλλά η ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας πρέπει να γίνει το κλειδί της βελτίωσης. Η σχολική βελτίωση δεν μπορεί ποτέ να επιτευχθεί σε μεγάλη κλίμακα, ούτε να «εσωτερικευθεί» αν δε συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης ή αν δεν μπορεί να επωφεληθεί από αυτήν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Fullan, 2000b).

Σχολική Βελτίωση

Εισαγωγικά

Η βελτίωση, λοιπόν, πραγματοποιείται στο σχολείο, το οποίο μπορεί να λειτουργεί είτε μέσα σε ένα συγκεντρωτικό είτε σε ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και στις δυο περιπτώσεις τα οφέλη μπορούν να αποκομιστούν μέσω της συναδελφικότητας,

μέσω της συνεργασίας με άλλα σχολεία και μέσω της υποστήριξης της προσπάθειας βελτίωσης από εξωτερικούς συνεργάτες και φορείς (Preedy et al., 2006). Τα προγράμματα σχολικής βελτίωσης τα οποία έχουν αποδειχτεί πολύ αποτελεσματικά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο συχνά είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε ένα άλλο (Harris, 2002). Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται άλλοτε στο ότι, μερικές λύσεις και προγράμματα μεταφέρονται από μια χώρα σε άλλη, από ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα άλλο χωρίς ιδιαίτερη προσοχή στο πλαίσιο και στο εκπαιδευτικό συγκείμενο από το οποίο προήλθαν οι λύσεις και τα προγράμματα αυτά. Άλλοτε προκύπτουν δυσκολίες επειδή δε δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις ιδιαιτερότητες του πλαισίου της χώρας υποδοχής (Stoll et al., όπως αναφ. στο Harris, 2002).

Συνεπώς, το περιβάλλον είναι σημαντικό για τη σχολική βελτίωση, καθώς οι καλές ιδέες και τα καλά προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος για να υπάρχει ελπίδα διάδοσής τους (Sun et al., 2007). Η σχολική βελτίωση είναι μοναδική σε κάθε σχολείο γιατί το περιβάλλον – το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το κάθε σχολείο - είναι διαφορετικό. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία διευθύνουν τις διαδικασίες τους με διαφορετικούς τρόπους και δεν μπορεί να γίνει εισήγηση κάποιου πρότυπου σχεδίου για όλα τα σχολεία (Harris, 2002· Stoll & Fink, 2003). Βέβαια, καθώς η σχολική βελτίωση έρχεται από μέσα, δεν μπορεί να επιβληθεί από έξω, ούτε ακόμα και στην περίπτωση που εξωτερικοί φορείς της αλλαγής εμπλέκονται για υποστήριξη της αλλαγής (Barth, 1990· Mortimore, 1998). Αυτό δε σημαίνει ότι αγνοείται το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά μάλλον, ότι το σχολείο ως μέρος του εξωτερικού του περιβάλλοντος σχετίζεται με αυτό, καθώς κινείται στη δική του κατεύθυνση την οποία έχει επιλέξει (Stoll & Fink, 2003).

Η πραγματική βελτίωση, λοιπόν, δεν μπορεί να έρθει από κάπου αλλού παρά μέσα από τα ίδια τα σχολεία (Barth, 1990· Mortimore, 1998· Southworth, 1998· Stoll, 2006). Εντούτοις, μέσα στα σχολεία υπάρχει ένα πολύπλοκο δίκτυο από αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες· κοινωνικές και δυναμικές διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθήματα. Η αλλαγή στα σχολεία δεν είναι απλά μόνο αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, στην αξιολόγηση, στις δομές, στους ρόλους και στις υπευθυνότητες. Απαιτεί την κατανόηση και το σεβασμό των διαφορετικών νοημάτων και ερμηνειών που μεταφέρουν οι άνθρωποι στις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και την καλλιέργεια του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες (Stoll, 2006), γι' αυτό οι μελετητές της σχολικής βελτίωσης έχουν τονίσει το σπουδαίο ρόλο της σχολικής κουλτούρας (Fullan, 2001· Hargreaves, 1995· Stoll & Fink, 2003). Παράλληλα, έχουν αναγνωρίσει το ζωτικό ρόλο των επαρχιακών σχολικών επιτροπών (*Local Education*

Authorities-LEAs) στην υποστήριξη της σχολικής βελτίωσης, στην οικοδόμηση του οράματος, στη δικτύωση, στο σχολικό σχεδιασμό και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να διευρύνει ακόμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Με τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της σχολικής μονάδας, ως ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο, με μια συλλογική σχολική κουλτούρα που ευνοεί την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Ωστόσο, για αποτελεσματική σχολική βελτίωση οι ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετές. Το πρώτο βήμα οποιασδήποτε προσπάθειας σχολικής βελτίωσης βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι σημαντικό να αρχίσει με μια ξεκάθαρη κατανόηση του προορισμού και του πώς προχωρά το σχολείο για να πλησιάσει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σκόπιμης ανάλυσης δυνατοτήτων, αδυναμιών και στόχων, μέσω της οποίας προτείνεται μια σειρά σχεδιασμού (Hargreaves & Hopkins, 2005). Επιπλέον, απαιτείται να καθιερωθεί δέσμευση στη συλλογική εργασία. Οι άνθρωποι, όμως, έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή (Fullan, 2001). Είναι γι' αυτό το λόγο δύσκολο να επιτευχθεί η συναίνεση ανάμεσα στους συμμετέχοντες για τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του σχολείου, αν και η συναίνεση αυτή είναι κρίσιμη για την επιτυχία. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό να καθιερωθούν στο σχολείο διαδικασίες που να εξασφαλίζουν σαφή κατανόηση των στόχων της σχολικής βελτίωσης από τους μετόχους του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2009).

Παράγοντες Σχολικής Βελτίωσης

Δυνατότητες αλλαγής.

Η σχολική βελτίωση, στενά συνυφασμένη με την έννοια της αλλαγής, έχει οριστεί ως μια προσέγγιση εκπαιδευτικής αλλαγής με διπλό σκοπό: την άνοδο των μαθητικών επιδόσεων, καθώς και την ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου για διαχείριση της αλλαγής (Hopkins et al., 1996). Για να επιτευχθεί η σχολική βελτίωση πρέπει να υπάρχει η *θέληση* για να επιχειρηθεί η αλλαγή, η *ικανότητα* για να γίνει πραγματικότητα η αλλαγή και η *επιμονή* να φτάσει η αλλαγή μέχρι το τέλος. Απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική σχολική βελτίωση είναι το ψηλό επίπεδο δέσμευσης ανάμεσα στο προσωπικό για καινοτομία και αλλαγή (Day, 2003· Harris, 2002). Επομένως, η αποτελεσματική αλλαγή εξαρτάται από την αυθεντική δέσμευση και αφοσίωση εκείνων

που καλούνται να την εφαρμόσουν. Παράλληλα, αυτή η αφοσίωση μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ελέγχουν τη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί σπεύδουν και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, όταν το θεωρούν μέρος της επαγγελματικής τους υπευθυνότητας. Ωστόσο, όταν οι αλλαγές τους επιβληθούν, είναι πιθανό να προβάλλουν αντιστάσεις (Day, 2003).

Η υποστήριξη και η εμπλοκή του προσωπικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διασφάλιση της επιτυχίας της αλλαγής. Ταυτόχρονα, είναι ξεκάθαρο ότι η επιτυχημένη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου εστιάζεται κυρίως στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Ως εκ τούτου, για να βελτιωθούν τα σχολεία, πρέπει να εντάξουν τις προσπάθειες αλλαγής τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου (Harris, 2002). Σε περιπτώσεις που εισάγονται αλλαγές είτε από την κεντρική κυβέρνηση είτε από άλλο κεντρικό φορέα, δε σημαίνει αυτόματα ότι από τη στιγμή που έχει δηλωθεί ή έχει ψηφιστεί η αλλαγή της πολιτικής, η εφαρμογή είναι ένα γεγονός ή μια διαδικασία που προχωρεί με τον αυτόματο πιλότο (Hopkins et al., 1996). Το σχολείο δεν αλλάζει με μεταρρυθμίσεις που του επιβάλλονται. Το σχολείο αλλάζει επειδή μαθαίνει (Παπαδημητρίου, 2006).

Η σχολική βελτίωση, όπως και κάθε αλλαγή στον οργανισμό, θεωρείται σημαντική για τη δημιουργία συνθηκών βελτίωσης της παιδαγωγικής πράξης. Η ικανότητα, όμως, ενός οργανισμού να συνδυάζει τις οργανωτικές με τις παιδαγωγικές αλλαγές, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα υιοθέτησης και ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris, 2003). Και έχοντας κατά νου ότι δεν οδηγούν όλες οι αλλαγές στη σχολική βελτίωση, γίνεται κατανοητό ότι η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, αποτελεί το κλειδί της βελτίωσης αυτής (Fullan, 2003). Έτσι, στο χώρο της εκπαίδευσης, ο σχολικός οργανισμός που μπορεί να καθοδηγήσει την αλλαγή λειτουργεί ως «κοινότητα μάθησης» (*learning community*), δηλαδή ως ένα σύνολο ανθρώπων που έχουν ως κοινό στόχο να παράγουν χρήσιμη γνώση, βασισμένη στις κοινές εμπειρίες, καλλιεργώντας τις δυνατότητές τους (Harris, 2003· Μπαγάκης, 2006). Η κοινότητα μάθησης, βλέπει την αλλαγή ως πρόκληση και ευκαιρία, όχι μόνο ως πρόβλημα.

Οι δάσκαλοι ως «ηθικοί φορείς της αλλαγής» είναι απαραίτητο να καταστούν συμμετοχικοί στο όραμα της αλλαγής, δηλαδή να κατανοήσουν τη σημασία της (Fullan, 1993· Μπαγάκης, 2006). Σε τελική ανάλυση, αυτό που είναι πραγματικά σημαντικό είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών – ατομικά και συλλογικά- στη συνεχή διαχείριση της αλλαγής. Αυτό σημαίνει ικανότητα των εκπαιδευτικών να βρίσκουν νόημα ανάμεσα σε μια σειρά πιθανών καινοτομιών, να γίνουν ειδικοί στην επιθετική αναζήτηση της αλλαγής, καθώς και να γνωρίζουν πότε πρέπει να υποχωρούν (Fullan, 2003).

Όλοι αναγνωρίζουν την εσωτερική σχέση ανάμεσα στη σχολική βελτίωση και την αλλαγή. Ωστόσο, οι Stoll και Fink (2003) στο δικό τους ορισμό της σχολικής βελτίωσης που αναφέρθηκε παραπάνω, πάνε ένα βήμα παραπέρα από την απλή διαχείριση της αλλαγής. Αναφέρονται στη δημιουργία συνθηκών για ανάληψη της ευθύνης της αλλαγής ανεξάρτητα από την προέλευσή της, δηλαδή ακόμα και μέσα σε ένα εξωτερικά ορισμένο πλαίσιο σχολικής βελτίωσης, τα σχολεία βρίσκονται συνήθως στο τιμόνι, καθορίζοντας τη δική τους κατεύθυνση, υιοθετώντας εντολές που ταιριάζουν στο όραμά τους. Συνεπώς, η επιτυχής σχολική βελτίωση βασίζεται στη νοοτροπία της ιδιοκτησίας, όπου τα σχολεία ορίζουν τη δική τους κατεύθυνση, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές απαιτήσεις (Stoll, 2006· Stoll & Fink, 2003). Επομένως, το εξωτερικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό συγκείμενο από μόνο του, δεν μπορεί να οδηγήσει τις σχολικές μονάδες στη βελτίωση αν οι ίδιες δεν αναλάβουν την ευθύνη της αλλαγής.

Ως εκ τούτου, και στο τοπικό συγκείμενο στα πλαίσια της διαμορφούμενης πολιτικής για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ακόμα και όταν τελικά θα οριστικοποιηθεί το πλαίσιο της μεταρρύθμισης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004) , όπου θα σκιαγραφείται το πλαίσιο βελτίωσης των σχολείων, τα σχολεία θα κληθούν να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους αλλαγή, να βρεθούν στο πηδάλιο, να καθορίσουν τη δική τους κατεύθυνση, υιοθετώντας τα σημεία εκείνα του εξωτερικού πλαισίου της μεταρρύθμισης που θα ταιριάζουν στο όραμά τους. Τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν και να μην αναμένουν τη θεσμοθέτηση των προνοιών αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μπορούν να καταστούν πρόδρομοι της όλης προσπάθειας για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και να ηγηθούν άμεσα πρωτοβουλιών για τη δική τους βελτίωση, αντί να ακολουθούν πάντοτε τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Πολιτική του σχολείου.

Η καινοτόμος πολιτική του σχολείου, ένα δομικό στοιχείο της οργανωσιακής ικανότητας για αλλαγή, καθορίζει την ικανότητα του σχολείου για βελτίωση. Η πολιτική του σχολείου, δηλαδή ο καθορισμός της κατεύθυνσής του, θεωρείται παράλληλα, το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό της βελτίωσής του. Η πολιτική της κάθε σχολικής μονάδας καθώς και η κατεύθυνσή της ορίζονται μέσα από την αποστολή, το όραμα, τους σκοπούς και τους στόχους τους οποίους θέτει. Η επίσημη πηγή του σκοπού του σχολείου βρίσκεται συχνά γραμμένη σε μια γραπτή δήλωση της αποστολής. Τέτοιες δηλώσεις περιγράφουν το τι θέλει το σχολείο να υλοποιήσει. Μια υπονοούμενη πηγή κατεύθυνσης και αποστολής μπορεί να βρεθεί στην κουλτούρα του οργανισμού, δηλαδή στις νόρμες, στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στις παραδοχές που είναι κοινές για τα μέλη του οργανισμού (Bolman &

Deal, 1991· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Η σημασία της αποστολής για κάθε σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο πάνω στον οποίο στηρίζεται και για τον οποίο υπάρχει η σχολική μονάδα. Μέσα από τη δήλωση της αποστολής του σχολείου καθορίζεται το μακροπρόθεσμο όραμά του αναφορικά με το τι θέλει να είναι και ποιους θέλει να εξυπηρετεί. Παράλληλα, η δήλωση της αποστολής του σχολείου πρέπει να είναι τόσο ξεκάθαρη και ακριβής, ώστε να το κάνει να ξεχωρίζει από κάθε άλλο οργανισμό (Πασιαρδής, 2008α). Σε μια καλή δήλωση της αποστολής του σχολείου περιλαμβάνονται ο σκοπός και οι βασικοί στόχοι του, οι βασικές πεποιθήσεις και οι βασικές αξίες του οργανισμού, η στρατηγική του, οι βασικοί μέτοχοι του σχολείου, οι κατευθυντήριες γραμμές του κώδικα συμπεριφοράς των εργαζομένων και τα επίπεδα ποιότητας στα οποία στοχεύει (Boyett, όπ.αναφ. στο Πασιαρδής, 2008α).

Η λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας πρέπει ταυτόχρονα να περιστρέφεται γύρω από το όραμά της γι' αυτό και ο ζωτικής σημασίας ρόλος του οράματος εμφανίζεται σε κάθε βιβλίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Fullan, 2003). Το όραμα αναφέρεται σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση του σχολείου. Η ύπαρξη οράματος είναι εκ των ων ουκ άνευ, αφού μέσω του οράματος μπορεί να οριστεί η κατεύθυνση, ο σκοπός, αλλά και το νόημα ενός επιτυχημένου μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Σύμφωνα, όμως, με τον Πασιαρδή (2008α), το μόνο αποτελεσματικό όραμα, είναι αυτό που είναι πραγματικά κοινό, ανήκει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τοποθετεί το προσωπικό στο κέντρο. Το όραμα δεν είναι μια εύκολη ιδέα επειδή ο σχηματισμός, η εφαρμογή και η διαμόρφωσή του είναι μια συνεχής διαδικασία. Ένας οργανισμός, για να είναι αποτελεσματικός, χρειάζεται τόσο το όραμα της φύσης ή του περιεχομένου το οποίο αντιπροσωπεύει, όσο και ένα ξεκάθαρο όραμα για τις χαρακτηριστικές διαδικασίες που εκτιμά και ακολουθεί (Fullan, 2003).

Η δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου εμπερικλείει δέσμευση τόσο στο περιεχόμενο του οράματος και στη διαδικασία της οικοδόμησής του όσο και στην υλοποίησή του. Είναι στην πραγματικότητα μια δυναμική και ρευστή σχέση στην οποία το όραμα του σχολείου διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς, καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να πραγματοποιήσουν βελτιώσεις (Fullan, 2003· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Είναι ένα δύσκολο ισοζύγιο, αλλά η δέσμευση και η ικανότητα στη διαχείριση της αλλαγής από μέρους των σχολικών ηγετών και των μελών του σχολείου είναι ένα σημείο τόσο κρίσιμο όσο οι ιδέες για την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να οδηγηθεί (Fullan, 2003). Η γνώση της αποστολής, του οράματος και των στόχων του σχολείου από το προσωπικό και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς χρησιμεύει ως κίνητρο για δράση (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004), καθώς ένα

όραμα που δεν επιβάλλεται από τα πάνω και από τα έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων του σχολείου, μπορεί να αποτελεί δέσμευση όλων των φορέων για τη μελλοντική πορεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2007β).

Διδασκαλία και μάθηση.

Η διαρκής σχολική βελτίωση αποτελεί ένα διαχρονικό στόχο, ένα στόχο που περνά μέσα από τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και η βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ίσως να φαίνεται μια ουτοπία του σήμερα· θεωρείται ωστόσο ότι αποτελεί έναν τόπο του αύριο, όπου τα σχολεία που θα βελτιώνονται θα είναι μαθησιακές κοινότητες οι οποίες καλλιεργούν βαθιά κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης (Anderson & Kumari, 2009· Harris et al., 2003· Παπαδημητρίου, 2006).

Το δημοκρατικό σχολείο, όπως το οραματίζεται η κυπριακή πολιτεία, λειτουργεί ως μαθησιακή κοινότητα, στην οποία αναπτύσσεται ο αναστοχαστικός διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, με στόχο τη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Στο δημοκρατικό σχολείο, δίνεται έμφαση σε μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης μικτής ικανότητας, όπως είναι η συνεργατική μάθηση, η ομαδική διδασκαλία, η επιστημονική-εργαστηριακή και ερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, όπως, επίσης, και άλλες παρόμοιες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, που θα συμβάλουν στη δημιουργία του σύγχρονου και ολοκληρωμένου κύριου και ευρωπαϊού πολίτη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Παράλληλα, στο δημοκρατικό σχολείο ανατίθενται περισσότερες πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας, διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων και αξιολόγησης που συμβαδίζουν με την τάση προς μια σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού και την τάση προς «επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Καθώς η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι βασική στην επιτυχία της προσπάθειας αλλαγής (Stoll & Fink, 2003). Επιπρόσθετα, για κάθε οργανισμό, συνεχής βελτίωση σημαίνει διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης σε συνεχή βάση. Η διαδικασία της μάθησης προωθείται από τον οργανισμό στα μέλη του ως ένα εσωτερικό αναπόσπαστο μέρος της εργασίας τους. Η έννοια της συνεχούς βελτίωσης περιλαμβάνει τη δοκιμή νέων θεωριών και μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης ως αποτέλεσμα αναστοχασμού και αντίδρασης στη διδακτική εμπειρία υφιστάμενων θεωριών και μοντέλων (Hopkins et al., 1997· Southworth, 1998).

Η έννοια της συνεχούς βελτίωσης βοηθά το προσωπικό να διατηρεί την αποτελεσματικότητά του και να οδηγεί τον οργανισμό του στη συνεχή πρόοδο (Tsiakkiros, 2005). Τα αποτελέσματα δύο ερευνητικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, ο επιτυχημένος σχεδιασμός σχολικής βελτίωσης εξαρτάται από:

- την καθιέρωση και διατήρηση μιας κουλτούρας έρευνας και αναστοχασμού,
- τη δέσμευση για συνεργατικό σχεδιασμό και ανάπτυξη προσωπικού,
- τα υψηλά επίπεδα ανάμειξης των εμπλεκόμενων φορέων,
- τον αποτελεσματικό συντονισμό των στρατηγικών,
- τη χρήση συστηματικών δεδομένων,
- την εστίαση στη μάθηση των παιδιών και
- την ενθάρρυνση της προσεκτικής παρακολούθησης τόσο της προόδου στη διδασκαλία όσο και της προόδου των μαθητών (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Σε κάθε οργανισμό, στην καρδιά την ικανότητάς του για συνεχή βελτίωση είναι η ατομική και η συλλογική μάθηση των μελών του, αφού βελτιώνοντας το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου με τρόπο που να βελτιώνουν τη μάθηση των παιδιών απαιτείται σημαντική μάθηση, επιμόρφωση και συνεχής ανάπτυξη από μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς και από αυτούς που παρέχουν διοικητική ή άλλης μορφής υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Η αυθεντική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης παρέχει ευκαιρίες για τη διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο. Επίσης, παρέχει ευκαιρίες για συλλογική λύση προβλήματος γύρω από ατομικά διλήμματα των εκπαιδευτικών, καθώς και κοινών στόχων των εκπαιδευτικών και στόχων ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Δομή.

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της οργανωτική δομή. Η δομή εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα ή η σχολική μονάδα κατανέμει την εργασία ανάμεσα στα μέλη του. Ταυτόχρονα η δομή είναι υπεύθυνη για το συντονισμό της κατανομής της εργασίας μέχρι να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Mintzberg, όπ.αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ανάγκη κάποιας μορφής δομή για να κατανέμει την εργασία ανάμεσα στα μέλη του. Η εξασφάλιση της συνεχούς επιτυχίας στην αποτελεσματική και αποδοτική επίτευξη των στόχων του σχολείου, στηρίζεται στην υιοθέτηση του κατάλληλου

σχεδιασμού για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό με βάση και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή. Παράλληλα, τα διοικητικά – διευθυντικά στελέχη οφείλουν να διασφαλίζουν ότι η οργανωτική δομή του παρέχει το σωστό πλαίσιο για την επιτυχία (Πασιαρδής, 2008α).

Η οργανωτική δομή είναι υπεύθυνη να καθορίσει τα έργα και τις ευθύνες των ατόμων, τους ρόλους τους και τις εργασιακές σχέσεις, καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Η δομή αποσκοπεί στη διευκόλυνση της εργασίας της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση της προσπάθειας σχολικής βελτίωσης, η οποία είναι μια μορφή αλλαγής που συνοδεύεται συνήθως με αλλαγή στην κατεύθυνση του οργανισμού, η οργανωτική δομή του σχολείου χρειάζεται αναθεώρηση ή ακόμα και ουσιαστική αλλαγή. Απαιτείται εξέταση της βασικής δομής του σχολείου, διότι ενδεχομένως να απαιτείται αλλαγή της όλης δομής (Πασιαρδής, 2008α). Η αλλαγή, όμως, στη βασική δομή του σχολείου, ίσως να είναι μια χρονοβόρα και μακροπρόθεσμη διαδικασία (Fidler, 2002).

Η δομή του σχολείου χαρακτηρίζεται ως ο σκελετός πάνω στον οποίο δημιουργείται η σάρκα. Η δομή από μόνη της δεν είναι ικανή να εξασφαλίσει την επιτυχία μιας προσπάθειας ή μιας στρατηγικής, καθώς η υιοθέτηση μιας ακατάλληλης δομής δυνατό να αποτελέσει εμπόδιο στην επιτυχία (Πασιαρδής, 2008α). Η αξία της συνεχούς βελτίωσης ενθαρρύνει κάποιο να οικοδομήσει πάνω στις υφιστάμενες δομές και δυνατότητες του σχολείου και να χρησιμοποιήσει αυτές τις δυνατότητες ως ένα μέσο να ανταποκριθεί στις πρωτοβουλίες για αλλαγή (Preedy et al., 2006). Ωστόσο, όλα δείχνουν ότι η σχολική βελτίωση συνδέεται με την ανακατανομή της δύναμης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπους που να ενδυναμώνουν τη σπουδαιότητα του κάθε σχολείου σε σχέση με το ευρύτερο σύστημα, εθνικό και τοπικό (Simkins, 2006). Ένας τρόπος να γίνει αυτό, είναι μέσω της μετακίνησης από σχετικά ιεραρχικές, συγκεντρωτικές δομές οι οποίες λειτουργούν καλά σε προβλέψιμα περιβάλλοντα σε περισσότερο οργανικές, αποκεντρωμένες και ευμετάβλητες δομές, οι οποίες αναγνωρίζουν το ταραχώδες και απρόβλεπτο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν σήμερα τα σχολεία (Simkins, 2006· Sullivan, 1999). Οι αποκεντρωμένες σχολικές δομές ενθαρρύνουν τη μάθηση και την αναστοχαστική ανάληψη δράσης, απονέμοντας σε πολλά άτομα μέσα στο σχολείο, τις απαιτήσεις για προβληματισμό και νέα πληροφόρηση. Αυτό μειώνει τον αριθμό των πραγμάτων τα οποία έχει να σκεφτεί ένα άτομο κάθε φορά, κάνοντας ευκολότερη την αφομοίωση αυτών των νέων τύπων πρακτικής (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Συνοψίζοντας, η συλλογική και ατομική επαγγελματική μάθηση στα σχολεία είναι πιο πιθανό να παρακινηθεί από σχολικές δομές οι οποίες ενθαρρύνουν τη συλλογική λύση

προβλήματος, διαθέτουν την ευθύνη και τη λογοδοσία για τη λήψη απόφασης σε αυτούς που είναι πιο άμεσα επηρεαζόμενοι από τις αποφάσεις, αποφεύγουν τη σπατάλη του χρόνου των ατόμων σε αποφάσεις οι οποίες δεν τους επηρεάζουν και για τις οποίες δεν έχουν ειδικές γνώσεις και τροφοδοτούν αυτούς που εμπλέκονται με έτοιμη πρόσβαση στην απαιτούμενη πληροφόρηση για τη λήψη των δικών τους αποφάσεων (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Σχολική κουλτούρα.

Η κατανόηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί ένα ζωτικό μέρος της σχολικής βελτίωσης (Stoll & Fink, 2003). Η κουλτούρα είναι δύσκολο να οριστεί. Κουλτούρα, για τους περισσότερους συγγραφείς, είναι μύθοι, ιστορίες, σύμβολα, αξίες, παραδοχές (Sergiovanni & Starratt, 2007), αλλά και γνώσεις, πιστεύω, συνήθειες, ήθη, τυπικά που χρησιμοποιεί μια ομάδα (Ζαβλανός, 2003). Όλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως «οι κοινοί προσανατολισμοί ενός οργανισμού που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό και του δίνουν τη δική του, ξεχωριστή ταυτότητα» (Hoy & Miskel, 2008, σ. 177). Εξετάζοντας τη σπουδαιότητα της κουλτούρας στη σχολική επιτυχία διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι ίσως τελικά το μόνο πράγμα που κάνουν οι ηγέτες και έχει πραγματική σημασία είναι η διαμόρφωση και η διαχείριση της κουλτούρας (Campo, 1993; Schein, 1992). Ο ρόλος των διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε περιόδους αλλαγής, αφού χρησιμεύουν ως άγκυρες και είναι υπεύθυνοι τόσο για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008) όσο και για το μετασχηματισμό της κουλτούρας του (Peterson & Deal, 1998). Τα λόγια τους, τα μη λεκτικά τους μηνύματα, οι ενέργειες και τα επιτεύγματά τους, όλα διαμορφώνουν την κουλτούρα. Αν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν επιδείξουν την απαιτούμενη προσοχή, οι σχολικές κουλτούρες μπορεί να γίνουν τοξικές και αντιπαραγωγικές. Αν, όμως, επιδείξουν την απαιτούμενη προσοχή, μπορούν να βοηθήσουν στη θεμελίωση της αλλαγής και της επιτυχίας (Peterson & Deal, 1998).

Παράλληλα, είναι αδύνατο να εξεταστεί η σχολική κουλτούρα απομονωμένα επειδή είναι αξεδιάλυτα συνδεδεμένη με τη δομή· είναι με πολλούς τρόπους αλληλένδετες. Η κουλτούρα είναι τόσο ευαίσθητη που αν κάποιος προσπαθήσει να συμπεράνει την κουλτούρα ενός σχολείου από τις υπάρχουσες δομές, είναι απίθανο να κατανοήσει τις βαθύτερες παραδοχές οι οποίες οδηγούν βασικά σε αυτές τις δομές (Schein, 1992). Δυσκολία προκύπτει σε μεταβαλλόμενες δομές που δε συνοδεύονται με αλλαγές στη σχολική κουλτούρα, οπότε οδηγούν πιθανότατα σε επιφανειακή αλλαγή. Αυτός είναι ένας υπαρκτός κίνδυνος σε όλες τις εξωτερικά κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Η αλλαγή στην κουλτούρα συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους. Από την άποψη των σχεδιασμένων προσπαθειών για αποτελεσματικότητα και βελτίωση, η αλλαγή στην κουλτούρα είναι πιθανό να είναι προσθετική ή μετασχηματιστική (Stoll & Fink, 2003). Η μετασχηματιστική αλλαγή, είναι ακριβής και συνειδητή, με σκόπιμη προσοχή στην αλλαγή των νορμών, των αξιών και των πεποιθήσεων. Ένα σχολείο το οποίο έχει αποφασίσει να επιχειρήσει ένα συγκεκριμένο σχέδιο βελτίωσης ή να εισάγει μια ειδική στρατηγική διδασκαλίας ίσως να εμπλακεί σε μια προσθετική αλλαγή. Συχνά, ωστόσο, οι προσπάθειες σχολικής βελτίωσης εστιάζονται μόνο σε αλλαγή στις συμπεριφορές ή στην τεχνολογία, και γι' αυτό το λόγο, δεν αγγίζουν την καρδιά της κουλτούρας του σχολείου. Αν έχει γίνει μια συνειδητή επιλογή να εργαστούν πάνω στις νόρμες και τις παραδοχές της κουλτούρας των συμμετεχόντων, τότε, είναι πιο πιθανό να πραγματοποιηθεί μια μετασχηματιστική αλλαγή (Stoll & Fink, 2003).

Η συγκεκριμένη φύση των κοινών νορμών, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών του προσωπικού ενός σχολείου, καθορίζει το περιεχόμενο της κουλτούρας του. Για να συμβεί η σχολική βελτίωση, τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας πρέπει να είναι ευνοϊκά. Τα σχολεία, για παράδειγμα, πρέπει να έχουν κοινούς στόχους και να αισθάνονται υπεύθυνα για την επιτυχία. Άλλες απαιτήσεις είναι η συναδελφικότητα, η ανάληψη ρίσκου, ο αμοιβαίος σεβασμός και η υποστήριξη, η ειλικρίνεια και η θετική στάση απέναντι στη διά βίου μάθηση (Creemers & Kyriakides, 2009). Το προσωπικό σε ιδιαίτερα παραγωγικά σχολεία, χαρακτηρίζεται από τις νόρμες της συνεχούς βελτίωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και νόρμες αμοιβαίου σεβασμού. Αυτό το προσωπικό εκτιμά την ευημερία και τη μάθηση των μαθητών του πρώτα και πάνω από όλα. Επίσης, εκτιμά τη συμμετοχή όλων των μετόχων του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές τους μπορούν να μάθουν και ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για να διασφαλίσουν την πραγματοποίηση της μάθησης αυτής (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988). Μέσα από αυτές τις νόρμες, τις αξίες και τις παραδοχές αναδύεται μια συνεργατική / συναδελφική κουλτούρα (*collaborative culture*), η οποία δεν προκύπτει ούτε τυχαία ούτε αυτόματα. Ωστόσο, «χτίζεται» και συντηρείται μέσω δομών που δημιουργούνται ή τροποποιούνται ενσυνείδητα εντός του σχολείου. Είναι το αποτέλεσμα εσκεμμένων ενεργειών που βασίζονται σε κοινή κατανόηση -συχνά διαισθητική- των συνθηκών που υποστηρίζουν την εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Hopkins et al., 1996).

Σε έρευνα, όπου συγκρίθηκαν οι διευθυντές που ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου τους προς μια κατεύθυνση βελτίωσης, με εκείνους τους διευθυντές που ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στη σχολική βελτίωση,

βρέθηκε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούσαν έξι γενικές στρατηγικές (Leithwood & Jantzi, 1999). Πρώτο, αναλάμβαναν δράσεις οι οποίες ενδυναμώναν την κουλτούρα βελτίωσης του σχολείου. Δεύτερο, χρησιμοποιούσαν ποικιλία γραφειοκρατικών μηχανισμών για να παρακινήσουν και να ενδυναμώσουν την αλλαγή της κουλτούρας. Τρίτο, ενθάρρυναν την ανάπτυξη του προσωπικού. Τέταρτο, εμπλέκονταν σε απευθείας και συχνή επικοινωνία για τις νόρμες της κουλτούρας, τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Πέμπτο, μοιράζονταν την εξουσία, τη δύναμη και τις υπευθυνότητες με άλλους. Τέλος, χρησιμοποιούσαν σύμβολα για να διατυπώσουν τις αξίες της κουλτούρας (Leithwood & Jantzi, 1999). Άρα, η πρόκληση για την ανάπτυξη της συναδελφικής κουλτούρας δεν είναι απλώς μία πρόκληση διοικητικής επινόησης ή ανασύστασης των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα. Είναι κυρίως πρόκληση σκοπών και ισχύος, ανακατανομής των αρμοδιοτήτων από το κέντρο προς την περιφέρεια και από τη διοίκηση του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves & Fullan, 1995). Για το λόγο αυτό η συναδελφικότητα χρειάζεται να υποστηριχτεί τόσο από τη διεύθυνση όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Προσωπικό - Ανάπτυξη προσωπικού.

Ως επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί η απόκτηση και διαρκής βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για να μπορεί ένας λειτουργός της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολύπλοκο και πολυσύνθετο έργο του και να νιώθει ο ίδιος πληρότητα και εσωτερική ικανοποίηση γι' αυτό (Hargreaves & Fullan, 1995). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως το περιβάλλον και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός λειτουργεί, οι προσωπικές του ικανότητες, η προσπάθεια που καταβάλλει ο ίδιος, η εμπειρία την οποία αποκτά και οι ευκαιρίες που του παρέχονται για μόρφωση και επιμόρφωση. Έτσι, αφού σημαντικό μέρος των χαρακτηριστικών του επιτυχημένου εκπαιδευτικού μπορεί να είναι επίκτητες ικανότητες, τότε ο καλός εκπαιδευτικός «γίνεται» σε μεγάλο βαθμό. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και εκείνος ο οποίος δεν έχει από τη φύση του τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον καλό εκπαιδευτικό, μπορεί με την καθοδηγούμενη άσκηση, τη συστηματική προσπάθεια και την κατάλληλη εκπαίδευση να τα αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό (Κασσωτάκης, 2006).

Η δημιουργία υποστηρικτικών μηχανισμών σχεδιασμού προσωπικής ανάπτυξης, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν ευκαιρίες, τόσο για τη βελτίωση των εργασιακών δεξιοτήτων, όσο και για την ανάπτυξη ενός προσωπικού οράματος, αλλά και ενός οράματος για τον οργανισμό, δεν είναι απλώς επιθυμητή για τους εκπαιδευτικούς του εικοστού πρώτου

αιώνα, είναι ζωτικής σημασίας. Η αποτίμηση και ο σχεδιασμός της ανάπτυξης του σχολείου πρέπει να υποστηρίζονται από μια κουλτούρα ατομικής και συναδελφικής ανάπτυξης, η οποία να ενθαρρύνει την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι σφάλλουν και όχι ότι είναι αλάνθαστοι, τη συνεργασία αντί του ανταγωνισμού, τη συμμετοχή και την κυριότητα, αντί της παθητικότητας και της συμμόρφωσης. Οι μηχανισμοί αυτοί πρέπει να είναι πρακτικοί, αλλά να ορίζουν την πρακτικότητα με τρόπους που να διευρύνουν, αντί να περιορίζουν τα οράματα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (Day, 2003).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν συχνά να αναπτύξουν την επαγγελματική τους πρακτική σε ατομική βάση, αν πρόκειται να αναπτυχθεί ολόκληρο το σχολείο τότε χρειάζεται να υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για τα μέλη του προσωπικού να μαθαίνουν μαζί. Τέτοια συλλογική μάθηση δε χρειάζεται να κάνει κάτι επιπρόσθετο, μπορεί να συμβεί ως ένα μέρος της εργασίας εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας οι δραστηριότητες ανάπτυξης του προσωπικού, να επικεντρώνονται κυρίως στις τάξεις (Southworth & Conner, 1999). Ο σχεδιασμός και η υποστήριξη της μακροχρόνιας ανάπτυξης είναι κοινή υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, των σχολείων και της πολιτείας.

Μια ηθική επιταγή σχετικά με την ανάπτυξη και την αλλαγή, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, για την ανάπτυξη τόσο μιας ατομικής όσο και μιας συνεργατικής μαθησιακής κουλτούρας είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να επιβληθεί, γιατί είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εκείνος που αναπτύσσεται ενεργητικά και δεν υφίσταται την ανάπτυξη παθητικά. Συνεπώς, η ανάπτυξη του σχολείου έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματική, αν οι ηγέτες προωθούν ενεργά διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατομικού σχεδιασμού ανάπτυξης και αξιολόγησης και του αντίστοιχου που αφορά στο σύνολο του σχολείου. Στα πλαίσια των διαδικασιών αυτών, οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα αναγνωρίζονται, θα υποστηρίζονται και θα βασίζονται στον αυτοκατευθυνόμενο σχεδιασμό προσωπικής ανάπτυξης. Αφού οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται ενεργητικά, συνεπώς, είναι ζωτικής σημασίας να είναι κεντρικά αναμεμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης και ανάπτυξης. Η συμμετοχή στην προσωπική ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της καριέρας είναι βασική προϋπόθεση για οποιονδήποτε επιθυμεί να αναγνωρίζεται και να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας. Η διά βίου μάθηση αποτελεί ιδιαίτερα ευθύνη των εκπαιδευτικών εκείνων που βρίσκονται σε σχολεία, τα οποία φιλοδοξούν να καταστούν μαθησιακές κοινότητες ή να βελτιωθούν ως μαθησιακές κοινότητες, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτοπόροι μαθητευόμενοι (Day, 2003).

Σε πρόσφατη έρευνα διερευνήθηκαν τα πρακτικά βήματα που ακολουθούν οι σχολικοί ηγέτες για να διασφαλίσουν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής απόδοσης οδηγούσε μέσα από την αποτελεσματική ανάπτυξη του προσωπικού σε γνήσια σχολική βελτίωση. Ο ρόλος της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού ήταν κρίσιμος στη διεύθυνση των προτεραιοτήτων που τέθηκαν μέσα από την αυτοαξιολόγηση για να επιτευχθεί η βελτίωση, στην ενίσχυση της ποιότητας της διαδικασίας της μάθησης και γενικά στο να κάνει τα πράγματα καλύτερα για τους μαθητές (Bubb & Earley, 2009). Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται δέκα σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από αυτούς που ηγούνται της ανάπτυξης του προσωπικού στο σχολείο για να διασφαλίσουν ότι η πορεία οδηγεί από την αυτοαξιολόγηση στη σχολική βελτίωση. Οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι:

1. Η ηγεσία και η διαχείριση της ανάπτυξης προσωπικού πρέπει να είναι αποτελεσματική.
2. Τα άτομα στα σχολεία χρειάζονται ένα ξεκάθαρο νόημα για την ανάπτυξη προσωπικού.
3. Το σχολείο απαιτείται να αναπτύξει μια κουλτούρα που να επικεντρώνεται στη μάθηση.
4. Η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων πρέπει να συνδέεται με την ανάλυση αναγκών μέσα από τη διαχείριση της απόδοσης, την ανάπτυξη της καριέρας καθώς και την αυτοαξιολόγηση και τη σχολική βελτίωση.
5. Ο σκοπός και οι λόγοι που την αιτιολογούν, πρέπει να είναι ξεκάθαροι και να κάνουν τελικά διαφορά στους μαθητές.
6. Ο γρηγορότερος, ο αποτελεσματικότερος και ο πιο αξιόλογος τύπος ανάπτυξης προσωπικού πρέπει να επιλέγεται με βάση το τι ταιριάζει στους εκπαιδευτικούς.
7. Η ανάπτυξη του προσωπικού η οποία περιλαμβάνει συζήτηση, συμβουλευτική, καθοδήγηση, παρακολούθηση και ανάπτυξη των άλλων είναι πολύ αποτελεσματική.
8. Απαιτείται η εύρεση χρόνου για ανάπτυξη του προσωπικού.
9. Η ανάπτυξη του προσωπικού πρέπει να παρακολουθείται και η επίδρασή της χρειάζεται να αξιολογείται.
10. Η μάθηση και η ανάπτυξη πρέπει να μοιράζονται, να αναγνωρίζονται και να γιορτάζονται για να μπορεί να διατηρηθεί η βελτίωση (Bubb & Earley, 2009).

Οι παραπάνω δέκα παράγοντες φαίνεται να είναι σημαντικοί για μια επιτυχημένη διαδρομή από τον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων για βελτίωση μέσω της αυτοαξιολόγησης στην πραγματοποίησή τους. Η έρευνα αυτή υπενθυμίζει ακόμη μια φορά

ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση είναι πολλαπλοί και συχνά πολύπλοκοι (Harris, 2002), καθώς και ότι τα σχολεία πρέπει να κατευθυνθούν προς μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση στην ανάπτυξη προσωπικού και στη μάθηση. Με τον ίδιο τρόπο που υποστηρίζεται η εξατομικευμένη μάθηση για τους μαθητές πρέπει να υπάρχει αντίστοιχη νοοτροπία και για το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (Bubb & Earley, 2009).

Με βάση τα όσα έχουν αναπτυχθεί παραπάνω για την ανάπτυξη του προσωπικού ενισχύεται η θέση ότι όσο υπάρχει ανάγκη για αλλαγή και βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, άλλο τόσο υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχολική ανάπτυξη / βελτίωση είναι πολύ στενά συνδεδεμένες και καθώς προχωρεί η μια, προχωρεί και η άλλη (Fullan, 2003). Τα σχολεία δε θα βελτιωθούν παρά μόνο αν οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσονται ατομικά και συλλογικά, αφού η επαγγελματική πρόοδος και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται στην καρδιά της σχολικής βελτίωσης (Southworth & Conner, 1999).

Σχέση Σχολικής Βελτίωσης με Σχολική Αποτελεσματικότητα

Συνοψίζοντας όσα έχουν παραπάνω, σημαντικές ιδέες που πηγάζουν από το ερευνητικό πεδίο της σχολικής βελτίωσης είναι η ενσωμάτωση και η αλληλεπίδραση της πίεσης και της υποστήριξης σε διάφορα επίπεδα, ο καθορισμός εθνικών στόχων σε σχέση με τη σχολική βελτίωση, ο κύκλος αρχική αξιολόγηση- σχεδιασμός –εφαρμογή – αξιολόγηση, η ισχυρή ηγεσία στην καθοδήγηση και ενδυνάμωση της σχολικής βελτίωσης, η εξωτερική αξιολόγηση και οι εξωτερικοί φορείς, η λογοδοσία του σχολείου, η λειτουργική αποκέντρωση, η τοπική υποστήριξη και μια καινοτόμος και συμμετοχική- συναδελφική κουλτούρα (Stoll & Fink, 2003· Sun et al., 2007).

Η έννοια της «βελτίωσης του σχολείου» χρειάζεται να διαχωριστεί από την «αποτελεσματικότητα του σχολείου» (Day, 2003). Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει κυρίως εστιαστεί στα μαθησιακά αποτελέσματα και στα χαρακτηριστικά –παράγοντες των τάξεων, των σχολείων και των συστημάτων- που είναι συνδεδεμένα με αυτά τα αποτελέσματα χωρίς να ενδιαφέρεται για τις απαιτούμενες συνθήκες και διαδικασίες για να αλλάξει η κατάσταση στις τάξεις, στα σχολεία και στα συστήματα (Creemers & Kyriakides, 2009· Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996). Η σχολική βελτίωση, από την άλλη, ενδιαφέρεται κυρίως για τη διαδικασία της αλλαγής στις τάξεις και σε μεγαλύτερη έκταση στα σχολεία, χωρίς να ενδιαφέρεται τόσο

πολύ για τις επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2009). Στη συγκεκριμένη περίπτωση το βασικό ζήτημα δεν είναι ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων, αλλά μάλλον πώς μπορούν τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά (Fullan, 2003; Preedy et al., 2006).

Εδώ και δύο δεκαετίες επιχειρούνται συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο ερευνητικά πεδία. Μια από τις πρώτες συγκρίσεις που έχουν επιχειρηθεί παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Σύγκριση Ερευνητικών Τομέων Σχολικής Βελτίωσης και Σχολικής Αποτελεσματικότητας

ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
Επίκεντρο οι εκπαιδευτικοί ατομικά ή ομάδες εκπαιδευτικών	Επίκεντρο το σχολείο
Επικεντρώνεται στις σχολικές διαδικασίες	Επικεντρώνεται στο σχολικό οργανισμό
Σπάνια εμπειρική αξιολόγηση των επιπτώσεων των αλλαγών	Καθοδηγείται από ερευνητικά δεδομένα, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα
Ποιοτικός προσανατολισμός	Ποσοτικός προσανατολισμός
Σχετίζεται με την αλλαγή στα σχολεία αποκλειστικά	Έλλειψη γνώσης για το πώς να εφαρμοστούν στρατηγικές αλλαγής
Αφορά περισσότερο στην πορεία της σχολικής βελτίωσης παρά στον προορισμό της	Αφορά περισσότερο στην αλλαγή στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών
Ασχολείται με τα σχολεία ως μεταβαλλόμενους οργανισμούς	Ασχολείται με τα σχολεία σε μια συγκεκριμένη στιγμή
Επικεντρώνεται στη γνώση των συμμετεχόντων	Βασίζεται στην ερευνητική γνώση

Προσαρμογή από Reynolds et al. (1993)

Ο τομέας της έρευνας για την εκπαιδευτική ή σχολική αποτελεσματικότητα έχει δύο σκοπούς: να διακρίνει τους παράγοντες οι οποίοι αποτελούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων επιχειρώντας να περιγράψει με τι μοιάζει ένα αποτελεσματικό σχολείο και να προσδιορίσει τις διαφορές ανάμεσα στα σχολικά αποτελέσματα. Ο σκοπός των ερευνητών της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι να εξακριβώσουν κατά πόσο και

με ποιο τρόπο τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από τις διαφορές στους πόρους, στις διαδικασίες και στις οργανωσιακές διευθετήσεις (Sun et al., 2007). Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν είναι, ωστόσο, απλώς μόνο ποιότητα στα αποτελέσματα. Στη σύγχρονη έρευνα επεκτείνοντας τον ορισμό της αποτελεσματικότητας και λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στα μαθησιακά επιτεύγματα (Creemers & Kyriakides, 2009· Stoll & Fink, 2003), ενώ το επίκεντρο έχει μετατοπιστεί από τα αποτελέσματα στην εξέταση της προόδου (Mortimore, 1998· Stoll & Fink, 2003). Σύμφωνα με τους ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας, αυτή η προσέγγιση της προστιθέμενης αξίας στη σύγκριση είναι προτιμότερη (Mortimore, 1998· Sun et al., 2007), γι' αυτό και ως αποτελεσματικό μπορεί να θεωρηθεί το σχολείο του οποίου οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από ό,τι αναμενόταν στην αρχική εκτίμηση κατά την εισδοχή τους (Mortimore, 1998). Ο όρος «προστιθέμενη αξία» (*value-added*) περιγράφει την πρόωθηση που δίνεται από το σχολείο πάνω στα προηγούμενα επιτεύγματα των μαθητών και στους παράγοντες που σχετίζονται με το υπόβαθρό τους (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Stoll & Fink, 2003). Εκείνο που φαίνεται να καθορίζει τελικά την αξία των αποτελεσματικών σχολείων είναι η επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Mortimore, 1998).

Η σχολική αποτελεσματικότητα τονίζει ταυτόχρονα τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης, της ανατροφοδότησης και της ενίσχυσης. Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένας σπουδαίος μηχανισμός για αποτελεσματική εκπαίδευση. Οι ερευνητές του πεδίου της σχολικής αποτελεσματικότητας υποστηρίζουν ότι οι κυβερνήσεις θα πρέπει να έχουν έλεγχο πάνω στην εθνική- εξωτερική αξιολόγηση και το πλαίσιο πιστοποίησης της αξιολόγησης αυτής. Αυτό είναι κεντρικής σημασίας, καθώς μέσα από την εθνική αξιολόγηση τα σχολεία όλης της χώρας μπορούν να αποκτήσουν μια κοινή γλώσσα για τα επίπεδα και την επίδοση για να συγκρίνουν τη δική τους απόδοση με αυτή των άλλων σχολείων. Η σημαντικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι το σημείο σύγκλισης των ερευνητών της σχολικής βελτίωσης και των ερευνητών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, η κάθε περιοχή παρουσιάζει διαφορετικές πεποιθήσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να καταστεί αποτελεσματική μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης. Οι διαφορές στον τρόπο θεώρησης και αξιοποίησης της αξιολόγησης από τους δύο ερευνητικούς τομείς οδηγούν στο να μην έχει ακόμη εντοπιστεί η καταλληλότερη μέθοδος αξιοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, ώστε να συντελεί στη μέγιστη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Creemers & Kyriakides, 2009· Sun et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Sun et al. (2007), ιδέες που πηγάζουν από το ερευνητικό πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο καθορισμός εθνικών στόχων σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ο ισχυρός κεντρικός έλεγχος, ο κύκλος της εφαρμογής, αξιολόγησης, ανατροφοδότησης, ενίσχυσης, οι εξωτερικές αξιολογήσεις και οι εξωτερικοί φορείς, η λογοδοσία του σχολείου, καθώς και να έχουν τα σχολεία μια υποστηρικτική κουλτούρα και ισχυρή στήριξη από την τοπική κοινότητα. Οι ίδιοι συγγραφείς επιχειρούν μια συνοπτική σύγκριση των πεδίων της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.

Σύγκριση του Πεδίου της Έρευνας για τη Σχολική Βελτίωση με το Πεδίο της Έρευνας για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα

ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
Καθορισμός εθνικών στόχων σε σχέση με τη σχολική βελτίωση	Καθορισμός εθνικών στόχων σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα
Αρχική αξιολόγηση-σχεδιασμός-εφαρμογή-αξιολόγηση	Εφαρμογή – αξιολόγηση-ανατροφοδότηση – ενίσχυση
Λογοδοσία του σχολείου	Λογοδοσία του σχολείου
Λειτουργική αποκέντρωση	Ισχυρός κεντρικός έλεγχος
Εξωτερική αξιολόγηση και εξωτερικοί φορείς	Εξωτερικές αξιολογήσεις και εξωτερικοί φορείς
Τοπική υποστήριξη	Ισχυρή στήριξη από την τοπική κοινότητα
Καινοτόμος, συναδελφική κουλτούρα	Υποστηρικτική κουλτούρα
Πίεση και υποστήριξη σε διάφορα επίπεδα	-----
Ισχυρή ηγεσία για καθοδήγηση και ενδυνάμωση της σχολικής βελτίωσης	-----

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο πεδία είναι το θέμα της ηγεσίας. Στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα η σχολική ηγεσία δε θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας ο οποίος να επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα στο πεδίο της έρευνας για τη σχολική βελτίωση η σχολική ηγεσία θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια καθοδήγησης και ενδυνάμωσης των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης (Sun et al., 2007) .

Ο ερευνητικός τομέας της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει δεχθεί κριτικές ως προς το ότι ενσωματώνει και υιοθετεί ένα σύνολο αξιών το οποίο εμπίπτει σε μια ιδεολογία κοινωνικού ελέγχου (Elliot, 1996). Παράλληλα, οι επικριτές της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα τη θεωρούν μηχανιστική, αφού διαμορφώνεται από την αξία της «συμμόρφωσης», ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι τα ευρήματά της αγνοούν την πολύπλοκη φύση των σχολικών πρακτικών, καθώς και την πολύπλοκη φύση των ίδιων των σχολικών οργανισμών. Κριτικές που ασκούνται, επίσης, για τα ευρήματα της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, υποστηρίζουν ότι αυτά δε λαμβάνουν υπόψη ότι η εκπαίδευση είναι μια ηθικά σύνθετη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει σόφρονες επιλογές από μέρους των εκπαιδευτικών (Elliot, 1996). Οι κριτικές της προσπάθειας σύνδεσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: η πρώτη αναφέρεται στην εγκυρότητα της έρευνας πάνω στη διαφοροποιημένη σχολική αποτελεσματικότητα, η δεύτερη στις εφαρμογές της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα στη σχολική βελτίωση και η τρίτη στις επιδράσεις της έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση γενικότερα (Elliot, 1996· Preedy et al., 2006).

Αν και είναι διαφορετικές στη θεωρία, στη μεθοδολογία και στους σκοπούς, σε πολλές χώρες τον τελευταίο καιρό επιχειρείται να συνδεθεί η σχολική βελτίωση με τη σχολική αποτελεσματικότητα για να επιφέρουν σημαντική αλλαγή στα σχολεία και στις εκπαιδευτικές περιφέρειες (Lezotte, 1989· Reynolds et al., 1996· Stoll & Fink, 2003). Στις μέρες μας, υπάρχει ένας αριθμός παραδειγμάτων παραγωγικής συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση, με τα οποία έχουν επιχειρηθεί νέοι τρόποι συγχώνευσης των δύο πεδίων (Creemers & Reezigt, 2005· MacBeath & Mortimore, 2001). Όμως, παρά το γεγονός ότι εδώ και αρκετό καιρό, πολλοί ερευνητές και των δύο «παρατάξεων» θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια σύζευξης των δύο περιοχών (Reynolds et al., 1993), κάποιος μπορεί να συμπεράνει ότι η σύνδεση ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση είναι ακόμα προβληματική (Creemers & Kyriadides, 2006). Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι οι διαφορές ανάμεσα στους δύο τομείς είναι τόσο ουσιαστικές που ίσως να μην επιτρέπουν τη σύζευξή τους (Δ. Δημητρίου, 2009). Σε ερευνητικά προγράμματα τα οποία επιχειρήσαν να συνδυάσουν τη γνωστική βάση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με τη γνώση για τη σχολική βελτίωση, στο τελικό τους πλαίσιο τελικά αντικατοπτρίστηκαν οι διαφορετικοί προσανατολισμοί των δύο πεδίων (Creemers, 2006).

Μετά την αποτυχία αποτελεσματικής σύνδεσης της έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας και της έρευνας της σχολικής βελτίωσης, οι στρατηγικές που

αναπτύσσονται για σχολική βελτίωση επιχειρούν να συνδυάσουν ισχυρά ερευνητικά στοιχεία με τη βελτίωση. Βασικά στοιχεία αυτού του συνδυασμού είναι η έμφαση για τα δεδομένα να προέλθει από τη θεωρία και την έρευνα, καθώς και η ανάγκη να συλλεχθούν πολλαπλά δεδομένα για την επίδοση των μαθητών, της τάξης και των σχολικών διαδικασιών. Βασικό, επίσης, στοιχείο αποτελεί η έμφαση στο πλαίσιο των μεμονωμένων σχολείων και γι' αυτό το λόγο η ανάπτυξη και η εφαρμογή προγραμμάτων για τις τάξεις και τα σχολεία γίνεται από τα ίδια τα σχολεία (Creemers & Kyriakides, 2009).

Σχεδιασμός Σχολικής Βελτίωσης

Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Σχολικής Βελτίωσης

Ο στρατηγικός ή αναπτυξιακός σχεδιασμός (*strategic or development planning approaches*), η ολιστική- συμπεριληπτική προσέγγιση στο σχεδιασμό (*whole school approaches*) και η προσέγγιση της δημιουργίας συνθηκών ανάπτυξης (*capacity building approaches*) αποτελούν τρεις σύγχρονες προσεγγίσεις για σχολική βελτίωση (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Οι προσεγγίσεις του στρατηγικού σχεδιασμού ή του αναπτυξιακού σχεδιασμού για σχολική βελτίωση περιλαμβάνουν συστηματικές προσπάθειες να δημιουργηθούν πιο στοχο-κατευθυνόμενα, ικανά και αποτελεσματικά σχολεία με την εισαγωγή πιο ορθολογιστικών διαδικασιών σχεδιασμού. Είναι μια ευρέως εξαπλωμένη προσέγγιση σχολικής βελτίωσης (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Η κύρια παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι δεν υπάρχει κανένα θεμελιώδες λάθος με τις υφιστάμενες σχολικές δομές. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα των σχολείων βελτιώνεται, καθώς γίνονται πιο στρατηγικά στις επιλογές των στόχων τους, πιο προγραμματισμένα και πιο καθοδηγούμενα από δεδομένα για τα μέσα που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει μια ποικιλία διαδικασιών για στρατηγικό ή αναπτυξιακό σχεδιασμό, ειδικά στο τοπικό επίπεδο, καθώς και πολλαπλές διαδικασίες για σχεδιασμό και παρακολούθηση της προόδου σε σχολικό επίπεδο (Glanz, 2006· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις είναι μια σχετικά πρόσφατη τάση στη σχολική βελτίωση όπου επιχειρείται αλλαγή σε αρκετά σχολεία, αλλά ένα κάθε φορά (Davies & Ellison, 2003). Αυτή η προσέγγιση είναι αρκετά άμεση, δε βασίζεται σε ευρείες πρωτοβουλίες αναδόμησης, ούτε σε εθνικά επίπεδα-κρατικά πρότυπα και αξιολόγηση ή άλλες έμμεσες στρατηγικές, η επίδραση των οποίων υποτίθεται ότι τελικά καταλήγει στις τάξεις (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Υπάρχουν τρεις κατηγορίες τέτοιων προσεγγίσεων σχεδιασμού. Πρώτη κατηγορία, οι πυρηνικοί σχεδιασμοί (*core designs*) που

τονίζουν τις αλλαγές μέσα στο σχολείο μόνο. Τονίζουν, για παράδειγμα, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία, στα πρότυπα, στις αξιολογήσεις, στις ομαδοποιήσεις των μαθητών, στην ανάμειξη της κοινότητας και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Δεύτερη κατηγορία, οι ολιστικοί σχεδιασμοί (*comprehensive designs*) που επεκτείνουν τον απλό σχεδιασμό, περιλαμβάνοντας ενσωμάτωση κοινωνικών υπηρεσιών, αλλαγές στη σχολική διοίκηση και στο σχολικό οργανισμό, καθώς και αλλαγές στη στελέχωση. Τρίτη κατηγορία, οι συστημικοί σχεδιασμοί (*systemic designs*) οι οποίοι είναι περισσότερο επικεντρωμένοι σε αλλαγές έξω από το σχολείο, στοχεύουν να αλλάξουν τα συστήματα μέσα στα οποία τοποθετούνται τα σχολεία: την περιοχή, την κρατική νομοθεσία, τους φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης και την κοινότητα (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Σύμφωνα με αξιολόγηση των τριών παραπάνω κατηγοριών φαίνεται ότι οι πυρηνικοί-απλοί σχεδιασμοί είναι οι γρηγορότεροι να αρχίσουν και οι συστημικοί σχεδιασμοί οι πιο αργοί (Bodilly, όπ.αναφ. στο Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Όμως, τόσο οι ολιστικοί όσο και οι συστημικοί σχεδιασμοί έχουν μεγαλύτερο δυναμικό για να επηρεάσουν μεγάλο αριθμό σχολείων. Οι ολιστικοί σχολικοί σχεδιασμοί περιγράφουν μια ομάδα επιθυμητών συνθηκών οι οποίες, όταν ισχύουν, υποτίθεται ότι δίνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Οι περισσότεροι από τους σχεδιασμούς αυτούς, έχουν ως ένα σημαντικό τους μέρος, στρατηγικές για εφαρμογή. Για παράδειγμα, αυτές οι στρατηγικές συχνά θίγουν τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, την ψηφοφορία για την αποδοχή ενός σχεδιασμού και την εκπαίδευση του προσωπικού στις ικανότητες που απαιτούνται από το σχεδιασμό (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Οι προσεγγίσεις δημιουργίας συνθηκών ανάπτυξης του σχολείου για σχολική βελτίωση, υποστηρίζονται με το επιχείρημα ότι μέσα σε ένα πλαίσιο από αρνητικούς πόρους, από κλιμακούμενες προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και μέσα σε ένα ταραχώδες περιβάλλον, τα σχολεία πρέπει να κάνουν σχεδιασμούς έτσι ώστε η αλλαγή να θεωρείται ως μια συνηθισμένη δραστηριότητα παρά ως ένα ασυνήθιστο γεγονός. (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Η σπουδαιότητα της ατομικής και της συλλογικής μάθησης απασχολεί τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και αποτέλεσε το έναυσμα για διεξαγωγή ερευνών αναφορικά με την οργανωσιακή μάθηση καθώς και αναφορικά με τις διαδικασίες δημιουργίας συνθηκών ανάπτυξης σε μη σχολικούς οργανισμούς (Louis & Leithwood, 1999). Τα αποτελέσματα αυτής της προσανατολισμένης στο σχολείο έρευνας εισηγούνται ότι επτά ομάδες συνθηκών ενισχύουν την πιθανότητα της σχολικής βελτίωσης μέσα από

τη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης. Αυτές οι συνθήκες έχουν σχέση με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα, τη δομή του σχολείου, τη συλλογή πληροφοριών και τις διαδικασίες λήψης απόφασης στο σχολείο, με τις σχολικές πολιτικές και διαδικασίες, τις συνεργασίες σχολείου-κοινότητας και την ηγεσία (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Αναπτυξιακός Σχεδιασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εδώ και καιρό διεξάγονται μελέτες και προσπάθειες σύνδεσης της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας, που σκοπεύουν να θέσουν τα αποτελέσματα των ερευνών στην πράξη (Kyriakides, 2007· Teddlie & Reynolds, 2000), αφού όπως φάνηκε η σχολική βελτίωση μπορεί να επηρεαστεί δυναμικά από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Για όσους πιστεύουν στην ανάγκη σύνδεσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, μια σημαντική πρόκληση αποτελεί ο τρόπος που μπορούν να συνδεθούν αυτά τα δύο σώματα της γνώσης, ώστε να βοηθήσουν τις σχολικές μονάδες στην υλοποίηση επιτυχημένων αλλαγών και στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης φαίνεται να αποτελεί την απάντηση στην πρόκληση αυτή, αφού οι σχολικές μονάδες κάνουν το ταξίδι της σχολικής βελτίωσης με όχημα τη διαδικασία του σχεδιασμού· επιχειρώντας να φτάσουν στον προορισμό τους με οδικό χάρτη το σχέδιο της σχολικής βελτίωσης (Stoll & Fink, 2003). Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης αποτελεί το όχημα που τη συνδέει με τη σχολική αποτελεσματικότητα και ενδεχομένως να αποτελεί το κλειδί που ανοίγει τις πόρτες της βελτίωσης (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Οι διάφορες μορφές σχεδιασμού δεν είναι νέες για τα σχολεία, αφού αντικρίζονται σε ποικίλες μορφές και ονομασίες σε όλο τον κόσμο (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004· Stoll & Fink, 2003). Ο όρος «σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης ή αναπτυξιακός σχεδιασμός» (*school development planning*) χρησιμοποιείται συχνότερα στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία, ενώ ο όρος «σχεδιασμός σχολικής βελτίωσης» (*school improvement planning*) χρησιμοποιείται συχνότερα στον Καναδά και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Leithwood et al., 2006b). Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής θα υιοθετηθούν εναλλακτικά οι όροι αναπτυξιακός σχεδιασμός και σχεδιασμός σχολικής βελτίωσης και με τους όρους αυτούς θα δηλώνεται ο σχεδιασμός της σχολικής ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η προσέγγιση του αναπτυξιακού σχεδιασμού αναδύθηκε μέσα από τις αποτυχημένες προσπάθειες των προηγούμενων δεκαετιών για σχολική βελτίωση καθώς και τις αποτυχημένες προσπάθειες επιβολής «από πάνω προς τα κάτω» στρατηγικών

αλλαγών, για βελτίωση του σχολείου με βάση τα ευρήματα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Ένα υψηλό ποσοστό των προσπαθειών σχολικής βελτίωσης μέσω της σχολικής αποτελεσματικότητας είχαν καταρρεύσει λόγω της αντίστασης στην επιβολή της αλλαγής. Οι περισσότεροι υπερασπιστές του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης θεωρούν πρωταρχικό σκοπό του σχεδιασμού αυτού, τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης των μαθητών (Anderson & Kumari, 2009; Stoll & Fink, 2003).

Ωστόσο, οι Leithwood et al. (2006b), σε μια μετα-ανάλυση τριάντα επτά ερευνών για την επίδραση του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και από τις δικές τους έρευνες σε εκατοντάδες σχολεία εντοπίζουν περιορισμένα στοιχεία που να ενισχύουν τη θέση ότι οι διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης έχουν θετικές επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να εξαρτώνται πάρα πολύ από τη μορφή του σχεδιασμού που υιοθετείται και από σημαντικές επικρατούσες οργανωσιακές συνθήκες (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004; Leithwood, et al., 2006b).

Βασισμένοι σε μια μεγάλης κλίμακας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι Leithwood, Aitken και Jantzi (2000) κατέληξαν ότι στον παραγωγικό αναπτυξιακό σχεδιασμό συλλέγεται σχετική πληροφόρηση που κατέχεται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο παραγωγικός σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνει μια συστηματική αναθεώρηση-αξιολόγηση των τρεχόντων επιπέδων του σχολείου και προσδιορίζει περιοχές στις οποίες το σχολείο δεν ικανοποιεί τις τρέχουσες ανάγκες των μετόχων, ιδιαίτερα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενθαρρύνει τη συνεργασία και βοηθά στη δημιουργία υψηλών επιπέδων κατανόησης και υποστήριξης ανάμεσα σε όλες τις ομάδες των μετόχων, για τη διαδικασία του σχεδιασμού και τα αποτελέσματά της. Τα αποτελέσματα σε μια σειρά σχολικών στόχων είναι επαρκώς ξεκάθαρα και επιβαλλόμενα, επικεντρώνονται στο ότι το προσωπικό είναι ικανό και παρακινείται να τα χρησιμοποιήσει ως πρωταρχικές πηγές που κατευθύνουν την εργασία του. Τακτικά και συστηματοποιημένα παρακολουθείται η πρόοδος στην επίτευξη των σχολικών στόχων, αφού η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιείται ως ένα σημαντικό κίνητρο για την οργανωσιακή μάθηση. Περιλαμβάνει μια διαδικασία για αξιολόγηση της διαδικασίας του σχολικού σχεδιασμού για να καθορίσει την αξία του στην επίτευξη των σχολικών στόχων. Κοινοποιεί τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του σχολικού σχεδιασμού σε όλους τους μετόχους τακτικά (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Σε μια επιτυχή προσέγγιση αναπτυξιακού σχεδιασμού μια σχολική μονάδα ενσωματώνει και ερμηνεύει τις απαιτήσεις της εξωτερικής πολιτικής και ενδυναμώνεται να αναλάβει την ευθύνη της δικής της ανάπτυξης, βελτιώνει τις διαδικασίες της

διδασκαλίας και της μάθησης, επιχειρεί να εκπληρώσει τις δεσμεύσεις της πολιτείας απέναντι στους γονείς, παρακολουθεί και ελέγχει την πρόοδο, συντονίζει τη στήριξη από τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς φορείς και λειτουργεί ως ένα εργαλείο διοίκησης στα χέρια των διευθυντών για έλεγχο της λειτουργία της (Stoll & Fink, 2003).

Οι Hargreaves και Hopkins (2005) τονίζουν μια διαδικασία πέντε σταδίων στον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου: έναρξη, διεξαγωγή ενός έλεγχου των σχολικών δυνατοτήτων και αδυναμιών, θέση προτεραιοτήτων και στόχων, εφαρμογή ή υλοποίηση των σχεδίων, αξιολόγηση της επιτυχίας των σχεδίων και εφαρμογή τους. Αυτά τα στάδια είναι ενδεικτικά των βασικών σταδίων που αναφέρονται και στην υπόλοιπη βιβλιογραφία (Gamage, 2006· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004· Leithwood et al., 2006b). Οι τεχνικές διαδικασίες που συνδέονται με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό συνήθως περιγράφονται ως γραμμικές ή κυκλικές. Οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια εκφράζουν τις διαφωνίες τους αναφορικά με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό που περιλαμβάνει γραμμικές διαδικασίες (Bell, 2002· Glanz, 2006· Hargreaves & Hopkins, 2005). Υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός δεν πρέπει να θεωρείται ως μια απλή, γραμμική διαδικασία η οποία συμβαίνει απλά θέτοντας στόχους και προχωρώντας στην επίτευξή τους. Για το λόγο αυτό προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος εφαρμογής του σχεδιασμού, όπου η διαδικασία σχεδιασμού είναι αναπτυξιακή, μη γραμμική και χαλαρά δομημένη (Glanz, 2006). Επιπρόσθετα, η δέσμευση στις διαδικασίες θεωρείται ότι είναι συνεχής, μιας και το τελικό στάδιο στον κύκλο προσεγγίζει τη διαδικασία και εστιάζεται εκ νέου πάνω σε προβλήματα που ανακαλύφθηκαν κατά την εφαρμογή, ή πάνω σε νέες προτεραιότητες που προκύπτουν (Hargreaves & Hopkins, 2005).

Στον Καναδά, το ερευνητικό πρόγραμμα βελτίωσης των σχολείων στην Manitoba χρησιμοποιώντας ένα σχεδιασμό συλλογικού τύπου κατέγραψε θετικές επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (MacGilchrist & Mortimore, 1997), με ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, της κοινότητας, των μαθητών καθώς και μελών της διοίκησης. Το ερευνητικό πρόγραμμα Βελτίωσης της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για όλους στο Ηνωμένο Βασίλειο, επίσης, σημείωσε επιτυχία στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα δύο αυτά ερευνητικά προγράμματα συνδύασαν τη διαδικασία του αναπτυξιακού σχεδιασμού με προσεγγίσεις δημιουργίας συνθηκών ανάπτυξης όπου οι μέτοχοι συμμετείχαν στη δημιουργία οράματος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Το γεγονός ότι η διαδικασία ήταν κτήμα της σχολικής κοινότητας αποτέλεσε το ισχυρότερο «όπλο» των προγραμμάτων αυτών (Harris & Young, 2000). Η επιτυχία τους δείχνει ότι ο πετυχημένος σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνει εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς, εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας και της

μάθησης, δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κατανομή και μεταβίβαση της ηγεσίας, καθώς και διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση (Harris & Young, 2000· Stoll & Fink, 2003).

Ωστόσο, ο αναπτυξιακός σχεδιασμός και η δράση που καθοδηγείται από αυτό το σχεδιασμό αμφισβητούνται. Παραδοσιακά προβλήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό έχουν να κάνουν πρώτα με την κατανόηση της διαδικασίας του σχεδιασμού από την πλευρά του σχολείου. Εδώ εντάσσονται τα σχολεία που σχεδιάζουν βραχυπρόθεσμα σε μια βάση «εδώ και τώρα». Δεύτερο, σχετίζονται με τη δυσκολία των σχολείων να ορίσουν κατάλληλους και επιτεύξιμους στόχους. Οι στόχοι μπορεί δύσκολα να μετρηθούν ή να οριστούν τόσο ευρέως ώστε να καταντούν χωρίς ουσία ή να είναι τόσο μακροπρόθεσμοι που να αποσυνδέονται από την καθημερινή ζωή των σχολείων. Τρίτο, έχουν να κάνουν με την αποτυχία σύνδεσης του σχεδιασμού με την πράξη, σε περίπτωση που δεν λαμβάνει υπόψη του τους διαθέσιμους πόρους ή δεν κοινοποιούνται οι στόχοι του σε αυτούς που πρέπει να εργαστούν για την επίτευξή τους (Hopkins et al., 1996).

Ο Reeves (2000) διενέργησε έρευνα εξετάζοντας τον αναπτυξιακό σχεδιασμό σε 24 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία. Σε αυτή τη μελέτη βρέθηκε ότι τα δημοτικά σχολεία τα οποία κατάρτισαν σχέδια ανάπτυξης χρησιμοποιώντας «καλές πρακτικές», είχαν θετική επίδραση στη μαθητική επίδοση. Ωστόσο, τα στοιχεία της επίδρασης αυτής δεν ίσχυαν για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Hatton (2001) αναφέρει ότι ο αναπτυξιακός ή στρατηγικός σχεδιασμός βοήθησε ένα σχολείο που μειονεκτούσε να εργαστεί γύρω από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των «πελατών» του. Τα αποτελέσματα των δοκιμών βασικών ικανοτήτων είχαν βελτιωθεί για τους μαθητές του σχολείου που είχαν παραδοσιακά πολύ φτωχά αποτελέσματα. Οι εξαιρετικές προσωπικές προσπάθειες του διευθυντή και η δέσμευση του προσωπικού ήταν παράγοντες αυτής της επιτυχίας.

Τα σχολεία για να είναι ικανά να συνεχίσουν να βελτιώνονται θα πρέπει να μετακινηθούν από το βραχυπρόθεσμο υπερσυγκεντρωτισμό και να εστιαστούν πάνω στη στρατηγική φύση του σχεδιασμού και της ανάπτυξης. Όσο περισσότεροι οι στόχοι, τόσο λιγότερα τα αποτελέσματα (Davies & Ellison, 2003). Η ύπαρξη ενός σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου θεωρείται από τους Davies και Ellison (2003) ένας απλουστευμένος και υποβιβαστικός τρόπος σκέψης του εικοστού αιώνα. Υποστηρίζουν ότι αυτό που απαιτείται να έχουν τα σχολεία στον εικοστό πρώτο αιώνα είναι μια ολιστική – περιεκτική – συμπεριληπτική διαδικασία σχεδιασμού. Η τρέχουσα εργασία τους στα σχολεία δείχνει ότι η διαδικασία βραχυπρόθεσμου αναπτυξιακού σχεδιασμού του σχολείου είναι καλά εφαρμοσμένη και λειτουργεί αποτελεσματικά στα περισσότερα σχολεία. Ωστόσο, υπάρχει

επίσης ένδειξη από την έρευνά τους ότι αυτός ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός συχνά γίνεται πολύ απαγορευτικός και μειωτικός στην προσέγγισή του και δεν είναι αρκετός για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη του σχολείου. Αναγνωρίζουν έτσι την ανάγκη να οικοδομήσουν πάνω σε αυτό το βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, αλλά για να τον κάνουν πιο αποδοτικό, εκσυγχρονισμένο και εστιασμένο, ενώ, ταυτόχρονα να τον τοποθετήσουν σε ένα ευρύτερο στρατηγικό πλαίσιο με χαρακτηριστικά τη στρατηγική και την αειφορία. Η στρατηγική περιλαμβάνει επικέντρωση σε πλατιές αναπτύξεις για μια περίοδο τριών μέχρι πέντε χρόνων και δεν επεκτείνει απλά τις λεπτομέρειες ενός αυξημένου ετήσιου σχεδίου (Davies & Ellison, 2003).

Ο αναπτυξιακός σχεδιασμός είναι ένα βασικό μέρος της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου. Ο σχεδιασμός εμπλουτίζεται όταν το προσωπικό σχεδιάζει πάνω στα δεδομένα που παράγονται από τις δραστηριότητες της έρευνας και του αναστοχασμού και όταν η διαδικασία σχεδιασμού περιλαμβάνει όσο το δυνατό περισσότερα μέλη του προσωπικού και άλλες ομάδες. Είναι, επίσης, σημαντικό να αποφεύγεται η θεώρηση του σχεδίου ως τελειωτικού και καθορισμένου. Τα σχέδια χρειάζεται να είναι ευέλικτα παρά σταθερά. Παράλληλα πρέπει να είναι γνωστά σε όλους τους εμπλεκόμενους, να ενημερώνονται συνεχώς και να διαμορφώνονται κάτω από το φως των μεταβαλλόμενων περιστάσεων και των αναπτύξεων μέσα και έξω από το σχολείο. Ταυτόχρονα, πρέπει να υπάρχουν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στο όραμα του σχολείου και του σχεδίου για βελτίωση (Bell, 2002· Southworth & Conner, 1999).

Είναι από αυτό το αρχικό σημείο που πρέπει να προκύψει ο σχεδιασμός. Τέτοιος σχεδιασμός πρέπει να βασιστεί σε συνδεδεμένη γνώση, μια συμμετοχική διαδικασία αναζήτησης του τι είναι σωστό μέσα από κατανομή παρά μέσα από συναγωνισμό και μέσω της αποδοχής της εγκυρότητας μιας ποικιλίας διαφορετικών προοπτικών. Τα νοήματα κατασκευάζονται και αναπτύσσονται μέσα από το συλλογισμό με τους άλλους και μέσα από ιστορίες, παρά μέσα από αναλύσεις. Αυτά λαμβάνουν χώρα όταν υπάρχουν περιεκτικές και κοινοτικές, συναδελφικές σχέσεις, τα θεμέλια των οποίων είναι οι κοινές εμπειρίες, όχι η άμυνα των διαφορών. Η γνώση, για το λόγο αυτό, διαμοιράζεται, κατανέμεται και κυκλοφορεί μέσα στο σχολείο, δεν τοποθετείται στο γραφείο του διευθυντή ή μιας ομάδας του αρχαιότερου προσωπικού. Αυτές οι συμμετοχικές διαδικασίες και η γνώση, παρέχουν το θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ευέλικτη ακόμα και συμπεριληπτική διαμόρφωση πολιτικής βασισμένης σε διαφορετικές, αλλά κοινές αξίες και προοπτικές (Bell, 2002).

Ο σχεδιασμός για τους λόγους αυτούς, πρέπει να καταστεί μια κοινή, αυξανόμενη και ευέλικτη διαδικασία η οποία να βασίζεται στη δημιουργία, παρακολούθηση και συνεχή

προσαρμογή των σχεδίων βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Ο σχεδιασμός ίσως να ενημερώνεται κάθε φορά που έρχεται στο φως νέα πληροφόρηση ή συμβαίνουν απρόβλεπτες καταστάσεις. Τέτοια πληροφόρηση και καταστάσεις ίσως να έχουν διαφορετικές συνέπειες για διαφορετικές πτυχές του σχολικού οργανισμού (Bell, 2002· Davies & Ellison, 2003). Αυτό ίσως σημαίνει ότι κάποια μέρη του σχολείου είναι δυνατόν να αλλάζουν με διαφορετικούς ρυθμούς το ένα από το άλλο, ένα τμήμα να αναπτύσσεται ενώ κάποιο άλλο να είναι σταθερό, περιορίζοντας την κούραση της καινοτομίας (Bell, 2002).

Η διοίκηση των τριών επιπέδων (στρατηγικό, οργανωσιακό, λειτουργικό) του σχολικού οργανισμού, επίσης, θα αλλάξει. Σε στρατηγικό επίπεδο θα υπάρχει πολύ περισσότερη έμφαση στη συμμετοχική αναθεώρηση του συνολικού σχεδίου. Στο οργανωσιακό επίπεδο θα υπάρχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες για διαφοροποιημένη εφαρμογή πτυχών του σχεδίου ανάμεσα στα τμήματα του σχολείου και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συλλογική υποστήριξη, ενώ στο λειτουργικό-επιχειρησιακό επίπεδο το σχέδιο θα αναθεωρείται συχνά υπό το φως των συνεχώς μεταβαλλόμενων περιστάσεων και των αναγκών για πόρους. Τα σχολεία ίσως έτσι γίνουν χαλαρά συνδεδεμένα με την έννοια ότι η ελευθερία και η αυτονομία επιτρέπουν τέτοια διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης μέσα στο γενικό πλαίσιο του οργανισμού (Manion, όπ.αναφ. στο Bell, 2002· Davies & Ellison, 2003).

Ένα τέτοιο μοντέλο σχεδιασμού, όπως είναι αυτό των Davies και Ellison (2003) θεωρείται πολύ ευαίσθητο, αφού είναι κρίσιμη η σημασία της επιτυχούς ανάπτυξης τόσο μιας στρατηγικής όσο και μιας λειτουργικής προσέγγισης. Ένας αναποτελεσματικός βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός θα οδηγήσει σε φανερή αποτυχία, ένας όμως καλός στρατηγικός σχεδιασμός χωρίς αποτελεσματικό βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό δε θα οδηγήσει στην επιτυχία. Για αειφορία, πρέπει να συνδυάζονται ο καλός βραχυπρόθεσμος με καλό στρατηγικό σχεδιασμό. Στο μοντέλο αυτό θεωρείται ότι η στρατηγική σκέψη, συνδυασμένη με το στρατηγικό σχεδιασμό και τα σχέδια δράσης, μπορεί να δημιουργήσουν ένα σχολείο το οποίο μπορεί να είναι βιώσιμο, αλλά και να προάγει την αειφορία και τη συνεχή βελτίωση μακροπρόθεσμα (Davies & Ellison, 2003).

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης της σχολικής πραγματικότητας σε σχέση με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό, διερευνήθηκε από τους Bennett, Crawford, Levačić, Glover και Earley (2000) η έκταση στην οποία είναι κατάλληλη η ορθολογιστική προσέγγιση στον αναπτυξιακό σχεδιασμό για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ζήτημα εξετάστηκε μέσα από μελέτες περίπτωσης εννιά σχολείων που θεωρούνταν ότι ήταν αποτελεσματικά και ικανά στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι εξωτερικές πιέσεις πάνω στα

σχολεία να υιοθετήσουν μια ορθολογιστική προσέγγιση στη διοίκηση έχει εντατικοποιηθεί στη Μεγάλη Βρετανία και το αναπτυξιακό σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, καθώς και η εφαρμογή του διαδραματίζουν σημαντικό μέρος των στοιχείων τα οποία χρησιμοποιούν οι επιθεωρητές για να κρίνουν τη διοίκηση και την ικανότητα ενός σχολείου. Σχολεία τα οποία θεωρήθηκαν αποτελεσματικά και ικανά στον εκπαιδευτικό τομέα από τους επιθεωρητές ίσως να αναμενόταν γι' αυτό το λόγο να έχουν ψηλά επίπεδα ορθολογιστικού σχεδιασμού. Ωστόσο, αυτό δεν επιβεβαιώνεται μέσα από την έρευνα. Αυτό που φάνηκε να διευκολύνει την επιτυχία είναι η ανάπτυξη μιας πιο περίπλοκης τυπολογίας σχεδιασμού, η οποία βασιζόταν πάνω στις διαφορές ανάμεσα στο στρατηγικό και στον αναπτυξιακό σχεδιασμό και ανάμεσα στο ορθολογιστικό και στο καθοδηγητικό σχέδιο (Bennett et al., 2000).

Συνεπώς, πρέπει να αναπτυχθεί μια μορφή σχεδιασμού η οποία να κάνει το σχεδιασμό εφικτό σε ένα πολύπλοκο και απρόβλεπτο περιβάλλον. Ο σχεδιασμός για τη σχολική βελτίωση, γι' αυτό το λόγο, πρέπει να βασίζεται σε μια πολύ πιο θεμελιώδη κατανόηση της φύσης των σχολείων, στα κύρια χαρακτηριστικά της κατάλληλης διοίκησης και ηγεσίας σε αυτά τα σχολεία και του κόσμου στον οποίο υπάρχουν τα σχολεία, παρά όπου στηρίζεται σήμερα (Bell, 2002· Davies & Ellison, 2003). Η πρόκληση του σχεδιασμού είναι διπλή. Το πρώτο είναι για να διασφαλίσει ότι στηρίζεται πάνω σε βραχυπρόθεσμη δράση σχεδιάζοντας πλαίσια σχολικής ανάπτυξης – σχέδια βελτίωσης για να τα περιλάβει σε ένα ευρύτερο χρονοδιάγραμμα. Αυτός είναι ένας παράγοντας κλειδί για οικοδόμηση αειφορίας στη σχολική ανάπτυξη και βελτίωση, αφού υπάρχει ο κίνδυνος ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός βελτίωσης να οδηγεί σε αυξημένη απόδοση, όμως να μην μπορέσει να διατηρηθεί στο πέρασμα του χρόνου (Davies & Ellison, 2003).

Τύποι και Αποτελεσματικότητα Σχεδίων Σχολικής Βελτίωσης

Το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου είναι ένας σημαντικός τρόπος εφαρμογής του οράματος του σχολείου. Κάθε μια από τις δηλώσεις του οράματος ίσως μπορούν να συνδεθούν με τους στόχους που προσδιορίζονται από το αναπτυξιακό σχέδιο το οποίο γίνεται ο τρόπος αντίληψης του οράματος και επηρεασμού της κουλτούρας (Dean, 1999).

Ωστόσο, κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης για το σχολείο, ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να υιοθετήσει τα βασικά στοιχεία μιας διαδικασίας σχεδιασμού. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει πέντε διοικητικές λειτουργίες: την ανάπτυξη κοινού οράματος, τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη και την εφαρμογή στρατηγικών επίτευξης των στόχων, καθώς και την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου και της απόδοσης (Gamage, 2006). Κατά την ανάπτυξη του κοινού οράματος ερμηνεύεται

το προς τα πού οδηγείται το σχολείο, παρέχοντάς του μια μακροπρόθεσμη κατεύθυνση. Έπειτα με τον καθορισμό των στόχων, μετατρέπεται το κοινό όραμα σε συγκεκριμένα αποτελέσματα απόδοσης τα οποία συνειδητοποιούνται από όλους στο σχολείο. Μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών πραγματοποιούνται τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενώ η εφαρμογή των επιλεγμένων στρατηγικών πρέπει να γίνεται με ικανότητα και αποτελεσματικά. Τέλος, κατά την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της απόδοσης, εισάγονται διορθωτικές προσαρμογές στο όραμα, στους μακροπρόθεσμους στόχους και στις στρατηγικές υπό το φως της ενεργητικής εμπειρίας, των μεταβαλλόμενων συνθηκών σε σχέση με τις νέες ευκαιρίες, απειλές και τις νέες ιδέες (Gamage, 2006).

Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ο αναπτυξιακός σχεδιασμός και καταρτίζεται το σχέδιο δεν επηρεάζει μόνο τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, αλλά επίσης και το περιεχόμενο του σχεδίου. Όσο τυγχάνουν προσοχής ζητήματα κλίματος και συναδελφικότητας, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία βιώνουν δυσκολίες. Έτσι, συνήθως επιδεικνύουν ελάχιστο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης. Τέτοια σχολεία ίσως χρειάζεται να περάσουν μέσα από τις δύο πρώτες φάσεις του σχεδιασμού που σχετίζονται με διεξαγωγή ενός ελέγχου των σχολικών δυνατοτήτων και αδυναμιών, τη θέση προτεραιοτήτων και στόχων (Stoll & Fink, 2003).

Ο σχεδιασμός ανάπτυξης είναι μια ζωντανή και ενεργητική διαδικασία, το σχέδιο πρέπει να εφαρμοστεί. Είναι ευθύνη όλων των εμπλεκομένων να δουν ότι αυτό συμβαίνει. Υπάρχει, όμως, μια θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στα λόγια και στην πραγματικότητα. Το γραμμένο μέρος του σχεδίου είναι πολύ λιγότερο σημαντικό παρά οι ιδέες μέσα σε αυτό, ενώ παράλληλα είναι υπαρκτός ο κίνδυνος ο σχεδιασμός να γίνει μια δραστηριότητα ανεξάρτητη από την κύρια αποστολή του σχολείου (West & Ainscow, όπ. αναφ. Stoll & Fink, 2003). Ωστόσο για να αντεπεξέλθουν οι σχολικές μονάδες στο σύγχρονο, αβέβαιο περιβάλλον όπου η δυνατότητα πρόβλεψης του μέλλοντος είναι περιορισμένη, τα σχέδια δε θα γίνονται και να εφαρμόζονται ως έχουν. Μάλλον, θα γίνονται και θα ξαναγίνονται ασταμάτητα, καθώς το σχολείο διέρχεται μια διαδικασία διαδοχικών προσεγγίσεων σε συμφωνημένους στόχους, οι οποίοι ίσως αλλάζουν προτού επιτευχθούν (Bell, 2002).

Οι MacGilchrist και Mortimore (1997), ερεύνησαν την επίδραση του σχεδιασμού σχολικής ανάπτυξης σε εννιά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και κατέληξαν στο ότι ο τύπος του σχεδίου βελτίωσης ίσως αποτελεί το κλειδί των επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης. Στην έρευνά τους εντόπισαν τους παραπάνω τέσσερις τύπους σχεδίων: το ρητορικό (*rhetorical plan*), το απλό (*singular plan*), το συνεργατικό (*cooperative plan*) και το συνεταιριστικό-συλλογικό σχέδιο (*corporate plan*).

Ρητορικό σχέδιο.

Το ρητορικό σχέδιο χαρακτηρίζεται από χαλαρή ηγεσία και διοίκηση, έλλειψη κοινής ιδιοκτησίας και κοινού σκοπού. Το σχέδιο δεν είναι ένα λειτουργικό έγγραφο. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελάχιστο έλεγχο πάνω στη διαδικασία και έλλειψη εμπιστοσύνης για τα επερχόμενα οφέλη. Δεν υπάρχει καμιά σύνδεση με τη χρηματοδότηση ή την ανάπτυξη προσωπικού. Παρατηρείται φτωχή παρακολούθηση με αποτέλεσμα την απογοήτευση, την απομυθοποίηση και την απόσταση από το διευθυντή (MacGilchrist & Mortimore, 1997· Stoll & Fink, 2003).

Απλό σχέδιο.

Το απλό σχέδιο χρησιμοποιείται για να βελτιώσει τη διοικητική ικανότητα του σχολικού οργανισμού να παρέχει λογοδοσία. Ο διευθυντής μόνος του ηγείται, διαχειρίζεται και αισθάνεται την κυριότητα και το σκοπό του σχεδίου. Η άσκηση ελέγχου από το προσωπικό πάνω στη διαδικασία είναι περιορισμένη. Το έγγραφο δεν είναι ένα λειτουργικό έγγραφο. Παράλληλα, υπάρχει λίγη ή μη υποστηρικτική χρηματοδότηση και επαγγελματική ανάπτυξη, χαλαρή παρακολούθηση και αξιολόγηση. Έτσι, ενώ διασφαλίζεται η βελτιωμένη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, το προσωπικό και οι μαθητές δεν επηρεάζονται (MacGilchrist & Mortimore, 1997· Stoll & Fink, 2003).

Συνεργατικό σχέδιο.

Το συνεργατικό σχέδιο είναι μερικώς «κτῆμα» των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εθελοντικά συμμετέχουν. Είναι ένα λειτουργικό έγγραφο που υπερτονίζει την ικανότητα, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ηγεσία, αλλά σημαντικά μέλη του προσωπικού μοιράζονται τη διοίκηση. Η χρηματοδότηση και η ανάπτυξη του προσωπικού υποστηρίζουν την εφαρμογή, και ταυτόχρονα υπάρχει αυξανόμενη εμπιστοσύνη και έλεγχος. Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση, ωστόσο, στερούνται αυστηρότητας. Από το συνεργατικό σχέδιο παρατηρούνται θετικές επιδράσεις στη διοίκηση, στον οργανισμό, στις ανθρώπινες σχέσεις και στην αποτελεσματικότητα στην τάξη, αλλά ευρήματα για βελτιώσεις στους μαθητές και στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι περιορισμένα (MacGilchrist & Mortimore, 1997· Stoll & Fink, 2003).

Συνεταιριστικό-συλλογικό σχέδιο.

Το συνεταιριστικό ή συλλογικό σχέδιο είναι επικεντρωμένο στη διδασκαλία και στη μάθηση. Εδώ η προσπάθεια για βελτίωση είναι ενιαία, με κοινή ιδιοκτησία, εμπλοκή

του προσωπικού και προσπάθειες να εμπλέξουν και άλλους. Είναι ένα ανοικτό, λειτουργικό έγγραφο που τονίζει την αποτελεσματικότητα και την ικανότητα. Εδώ παρατηρείται έλεγχος, εμπιστοσύνη και υπευθυνότητα ακολουθούμενα από κατανεμημένη ηγεσία ανάμεσα στο αρχαιότερο προσωπικό, καθώς και ανάμειξη ολόκληρου του προσωπικού στη διοίκηση. Η χρηματοδότηση και η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέονται, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται υγιείς στρατηγικές ελέγχου και αξιολόγησης. Οι ευκαιρίες μάθησης των μαθητών βελτιώνονται. Παρατηρείται σύνδεση ανάμεσα στην ανάπτυξη των σχολείων, των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη των παιδιών, με αυξημένες ενδείξεις δημιουργίας μαθησιακής κοινότητας (MacGilchrist & Mortimore, 1997· Stoll & Fink, 2003).

Αποτελεσματικότητα Σχεδίων Σχολικής Βελτίωσης

Τα παραπάνω σχέδια παρουσιάζονται σε σειρά από το λιγότερο στο περισσότερο αποτελεσματικό σύμφωνα με την επίδρασή τους στη σχολική βελτίωση. Ωστόσο, η διαδικασία ανάπτυξης του σχεδίου δεν είναι μια γραμμική, αλλά μια αναπτυξιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, ένα σχολείο με ένα συνεργατικό σχέδιο προηγουμένως είχε ένα σχέδιο το οποίο ήταν ρητορικό και ένα σχολείο με συνεταιριστικό-συλλογικό σχέδιο άρχισε με ένα συνεργατικό σχέδιο (Stoll & Fink, 2003).

Οι επιδράσεις των σχεδίων αυτών κυμαίνονταν από αρνητικές σε πολύ θετικές. Στο συνεργατικό σχέδιο, παρατηρούνται όπως αναφέρθηκε παραπάνω θετικές επιδράσεις στη διοίκηση και στην οργάνωση του σχολείου, στις ανθρώπινες σχέσεις και στην αποτελεσματικότητα στην τάξη, αλλά προέκυψαν περιορισμένα στοιχεία για βελτιώσεις στους μαθητές και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μόνο με το συλλογικό-συνεταιριστικό σχέδιο φαίνεται να βελτιώνονται οι ευκαιρίες μάθησης, και εντοπίζεται σύνδεση ανάμεσα στην ανάπτυξη των σχολείων, στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη των παιδιών, με αυξημένες ενδείξεις ότι το συλλογικό σχέδιο συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Με το συλλογικό-συνεταιριστικό σχέδιο παρουσιάζεται αξιοσημείωτη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (MacGilchrist & Mortimore, 1997), θέση που υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Bennett et al, 2001· Broadhead & Cuckle, 2002· Hatton, 2001· Reeves, 2000).

Εκπαιδευτική Ηγεσία

Σε διεθνές επίπεδο κρίνεται σήμερα αναγκαία η αναθεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ηγετών, λόγω της αυξανόμενης αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και της μεγαλύτερης εστίασης του ενδιαφέροντος τόσο στην εκπαίδευση γενικά όσο και

στα αποτελέσματα των σχολείων ειδικότερα (Pont et al., 2008b). Η σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στη διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές έχει δηλωθεί επανειλημμένα από τοπικές και διεθνείς έρευνες και αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα της πολιτικής των κυβερνήσεων σε όλο τον κόσμο. Η κίνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς μεγαλύτερη λογοδοσία και υπευθυνότητα, καθώς και προς νέες σχολικές δομές έχουν όλα μαζί αναβαθμίσει τις προσδοκίες για τους σχολικούς ηγέτες. Οι νέες πολιτικές δεν απαιτούν μόνο νέους τρόπους εργασίας, αλλά και νέα στυλ ηγεσίας και νέες δεξιότητες (National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2009).

Η σχολική ηγεσία κατατάσσεται δεύτερη μετά από τη διδασκαλία στην τάξη σε σχέση με την επίδραση που ασκεί στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2009· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004b). Παράλληλα, η σχολική ηγεσία έχει σημαντική, αλλά έμμεση κυρίως επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashiardis, 2009· Day et al., 2007· Hallinger & Heck, 1996· Leithwood et al., 2004b), και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας των προσπαθειών σχολικής βελτίωσης (Hallinger & Heck, 1996· Stoll & Fink, 2003). Οι ερευνητές έχουν βρει σχετικά περιορισμένες συνδέσεις ανάμεσα στη μάθηση των μαθητών και στην άσκηση της ηγεσίας (Stewart, 2006). Υποστηρίζεται ότι παρόλο που η σχολική ηγεσία ευθύνεται για το τρία έως πέντε τοις εκατό της διαφοράς στα μαθησιακά αποτελέσματα στα σχολεία, αυτή η επίδραση αποτελεί περίπου το ένα τέταρτο της συνολικής επίδρασης όλων των σχολικών παραγόντων (Hallinger & Heck, 1996· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008· Leithwood & Riehl, 2003). Έτσι, παρά τη φαινομενικά περιορισμένη συσχέτιση της σχολικής ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα, η επίδραση της ηγεσίας συγκρινόμενη με όλους τους άλλους σχολικούς παράγοντες φαίνεται να είναι ουσιαστική και γι' αυτό θεωρείται υπολογίσιμη (Stewart, 2006). Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν τεκμηριωμένα παραδείγματα σχολείων που αντιμετώπιζαν προβλήματα και τα οποία ανέκαμψαν στην απουσία της παρέμβασης ταλαντούχων ηγετών. Ενδεχομένως και άλλοι παράγοντες μέσα στα σχολεία αυτά να συνέβαλαν σε αυτή την ανάκαμψη, ωστόσο η ηγεσία αποτελεί πάντοτε τον καταλύτη (Leithwood et al., 2004a· Leithwood et al., 2008). Η επίδραση των σχολικών ηγετών στα μαθησιακά αποτελέσματα γίνεται γενικά διαμέσου άλλων ανθρώπων, γεγονότων και οργανωσιακών παραγόντων (Brauckmann & Pashiardis, 2009· Day et al., 2009· Hallinger & Heck, 1996).

Κατά καιρούς αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας που κατευθύνονταν άλλοτε προς την επίτευξη στόχων-έργου, (εργοκεντρικά - *task oriented*) και άλλοτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις (ανθρωποκεντρικά - *relationship oriented*).

Γρήγορα έγινε αποδεκτό ότι μπορεί κάποιος να ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα όσο και για τις ανθρώπινες σχέσεις ή για κανένα από τα δύο (Φυλακτού, 1998). Τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας ξεφεύγουν από τη μονοδιάστατη όψη, προσανατολίζονται δηλαδή τόσο στην παραγωγή έργου (πραγματοποίηση στόχων - αποτέλεσμα) όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις (Everard & Morris, 1999· Σταφυλά, 2005). Μέσα από τις έρευνες διαφαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας ώστε να μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την παρακίνηση, τις ικανότητες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι με τη σειρά τους θα διαμορφώσουν την πρακτική στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashiardis, 2009· Pont et al., 2008a· Pont et al., 2008b). Ως εκ τούτου, η ηγεσία θεωρείται ως ένας πιθανός δρόμος για τη σχολική βελτίωση (Stoll & Fink, 2003).

Συνεπώς, η ηγεσία είναι ευρέως αποδεκτή ως ένας σημαντικός παράγοντας που εξηγεί τις διαφορές στην επιτυχία με την οποία τα σχολεία καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη μάθηση των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, η συνεισφορά της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι μεγαλύτερη στις περιπτώσεις όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη. Εντούτοις υπάρχουν ακόμη πολλά να γίνουν γνωστά για το ποιος παρέχει τέτοια ηγεσία, πώς η ηγεσία αυτή διαμοιράζεται μέσα στο σχολικό σύστημα, για παράδειγμα στο εθνικό, τοπικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Χρειάζεται να προσδιοριστεί το τι παρακινεί την ανάπτυξη της ηγεσίας αυτής. Υπάρχουν πολλά που πρέπει να προσδιοριστούν για το πώς τέτοιοι επιτυχημένοι τύποι ηγεσίας, οι οποίοι συχνά ασκούνται σε απόσταση από τους μαθητές, τελικά συνεισφέρουν θετικά στη μάθησή τους. Άρα, υπάρχουν πολλά που πρέπει να διαφανούν για την εκπαιδευτική ηγεσία και για το πώς συνεισφέρει στη μάθηση των μαθητών με βάση σημαντικά υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα (Leithwood et al., 2004b).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία και το φύλο συχνά περιστρέφεται γύρω από το κατά πόσο δίνουν έμφαση σε μια από τις παραπάνω διαστάσεις της ηγεσίας σε βάρος της άλλης με μερικές από τις έρευνες αυτές να δείχνουν ότι οι γυναίκες ηγέτες τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο προς τις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι πιο δημοκρατικές ενώ οι άντρες ηγέτες είναι πιο προσανατολισμένοι προς την επίτευξη έργου και πιο αυταρχικοί (Colwill & Townsend, 1999· Park, 1996· Pounder & Coleman, 2002). Ενισχύοντας την παραπάνω θέση, η έρευνα της Coleman (2000) που διενεργήθηκε ανάμεσα σε όλες τις γυναίκες διευθυντές στην Αγγλία και στην Ουαλία έδειξε μια προτίμηση για ένα συμμετοχικό-συλλογικό, ανθρωποκεντρικό στυλ ηγεσίας.

Σύγχρονες Τάσεις για την Ηγεσία

Τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της παιδαγωγικής ηγεσίας έχουν αναδειχθεί ως τα πιο πολυμελετημένα μοντέλα σχολικής ηγεσίας. Εκείνο που διαφοροποιεί αυτά τα μοντέλα από άλλα είναι η εστίασή τους στο πώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι παιδαγωγικοί ηγέτες επικεντρώνονται στους σχολικούς στόχους, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία και στο σχολικό περιβάλλον, ενώ οι μετασχηματιστές ηγέτες εστιάζονται στην αναδόμηση του σχολείου μέσω της βελτίωσης των σχολικών συνθηκών (Stewart, 2006).

Παιδαγωγική ηγεσία.

Το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (*instructional leadership*) εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της ηγεσίας. Ουσιαστικά ο ρόλος των ηγετών είναι να επικεντρωθούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στο να κάνουν τους μαθητές να μάθουν. Οι παιδαγωγικοί ηγέτες σχεδιάζουν την εστίαση στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών βοηθώντας τους να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε μαθησιακές δραστηριότητες (Stewart, 2006). Ο Hallinger (2003) προτείνει τρεις διαστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας: καθορισμός της αποστολής του σχολείου, διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και προώθηση ενός θετικού μαθησιακού και σχολικού κλίματος.

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση τόσο στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της ανάπτυξης των άλλων ατόμων, όσο και στην επιπρόσθετη μάθηση που προκύπτει από την ανάπτυξη των διαφόρων μορφών ανθρώπινου δυναμικού. Η αλλαγή του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, που άλλαξε ως αποτέλεσμα των νέων προκλήσεων, έχει οδηγήσει στην αναγνώριση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Έτσι, υιοθετείται ένα στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων που δημιουργεί μια κοινότητα ηγετών που δίνουν έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, έχουν ψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ασκούν την ηγεσία τους μέσω του ελέγχου της ποιότητας, διευκολύνουν την ανάπτυξη του προσωπικού και τονίζουν την επαγγελματική αξία (Πασιαρδής, 2008β).

Παράλληλα, με αυτή την τάση προς μεγαλύτερη λογοδοσία και τη διενέργεια πολυάριθμων ερευνών γύρω από το ζήτημα της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, εμφανίζεται νέα ορολογία στη βιβλιογραφία όπως συλλογική ηγεσία, ηγεσία των εκπαιδευτικών, κατανεμημένη ηγεσία και μετασχηματιστική ηγεσία (Stewart, 2006). Η εμφάνιση όλων αυτών των νέων μορφών ηγεσίας θεωρήθηκε ως

αποτέλεσμα της ευρύτερης δυσαρέσκειας γύρω από το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας το οποίο είχε εστιαστεί υπερβολικά στον ηγέτη, θεωρώντας τον ως το κέντρο της εξειδίκευσης, της δύναμης και της εξουσίας στη σχολική μονάδα (Hallinger, 2003).

Μετασχηματιστική ηγεσία.

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (*transformational leadership*) εισάγεται από τον Burns (1978), σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία πρέπει να εναρμονίζεται με ένα συλλογικό σκοπό ενώ οι αποτελεσματικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους να επιφέρουν αλλαγές. Οι ρόλοι του ηγέτη και των μελών του προσωπικού είναι εννοιολογικά αλληλένδετοι και η διαδικασία της ηγεσίας είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σύγκρουση και τη δύναμη. Ο μετασχηματιστής ηγέτης αναζητά δυναμικά κίνητρα για τους υφιστάμενούς του, επιχειρεί να ικανοποιήσει ανώτερες ανάγκες και δεσμεύει ολόπλευρα την προσωπικότητα του κάθε μέλους του προσωπικού. Αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η αμοιβαία σχέση που μετατρέπει τους υφιστάμενους σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς φορείς της αλλαγής. Εδώ κυριαρχεί η άποψη ότι οι ηγέτες ούτε γεννιούνται ούτε γίνονται. Ωστόσο οι ηγέτες αναδεικνύονται μέσα από μια δομή παρακίνησης, αξιών και στόχων (Burns, 1978, όπ.αναφ. Stewart, 2006).

Μεταγενέστερες έρευνες που έγιναν από τον Bass γύρω από τη μετασχηματιστική ηγεσία έδειξαν ότι οι ηγέτες συμπεριφέρονταν με συγκεκριμένο τρόπο για να ανεβάσουν τα επίπεδα δέσμευσης των υφισταμένων (Atwater & Bass, 1994· Bass & Avolio, 1992· 1994). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές αναδεικνύονται τέσσερα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας: Πρώτο, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αποτελούν υπόδειγμα, είναι σεβαστοί και τους θαυμάζουν οι υφιστάμενοί τους. Έχουν ξεκάθαρο όραμα, την αίσθηση του κοινού σκοπού και είναι έτοιμοι να αναλάβουν ρίσκο. Δεύτερο, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρακινούν τους υφιστάμενούς τους, δημιουργούν ενθουσιασμό και προκλήσεις, κοινοποιούν τις προσδοκίες τους και δεσμεύονται γύρω από τους στόχους και το κοινό όραμα. Τρίτο, οι ηγέτες αυτοί αναζητούν νέες ιδέες και νέους τρόπους να κάνουν πράγματα. Παρακινούν τους άλλους να είναι δημιουργικοί και ποτέ δεν τους διορθώνουν ούτε τους επικρίνουν. Τέλος, δίνουν προσοχή στις ανάγκες και στο δυναμικό για να αναπτύξουν τους άλλους. Εγκαθιδρύουν ένα υποστηρικτικό κλίμα όπου γίνονται σεβαστές οι ατομικές διαφορές, ενώ οι ηγέτες γνωρίζουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ανησυχίες των υφισταμένων (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991· Bass & Avolio, 1992·1994).

Αυτή η μετακίνηση από την παιδαγωγική στη μετασχηματιστική ηγεσία ώθησε την ερευνητική ομάδα Leithwood να εργαστεί συστηματικά για να μεταφέρει τις παραπάνω

απόψεις στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας που εισηγούνται θεμελιώθηκε σε εκτεταμένες εμπειρικές μελέτες και έρευνες την τελευταία δεκαετία. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν επτά διαστάσεις στην περιγραφή της μετασχηματιστικής ηγεσίας: οικοδόμηση του σχολικού οράματος και καθιέρωση σχολικών στόχων, παροχή διανοητικής παρακίνησης, προσφορά εξατομικευμένης στήριξης, διαμόρφωση καλών πρακτικών και καλών οργανωσιακών αξιών, επίδειξη υψηλών προσδοκιών, δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και τέλος ανάπτυξη δομών που να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις (Leithwood & Jantzi, 1999).

Έπειτα, η ίδια ομάδα ερευνητών ομαδοποιεί τις παραπάνω διαστάσεις σε άξονες. Έτσι, σήμερα η μετασχηματιστική προσέγγιση της ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τέσσερις άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται: τον ορισμό του οράματος και της κατεύθυνσης του οργανισμού, την κατανόηση και την ανάπτυξη των ανθρώπων, τον ανασχεδιασμό του οργανισμού και τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης (Day et al., 2009· Leithwood et al., 2004b· Leithwood et al., 2006a· Leithwood et al., 2008). Καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια ποικιλία αρκετά διαφορετικών, ειδικών συμπεριφορών. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνειδητοποιούν ότι ο καθένας μπορεί να ορίσει μια κατεύθυνση για τον οργανισμό, αλλά λαμβάνουν υπόψη και ζητούν την κατανομή και τη συμμετοχή άλλων σημαντικών μελών του προσωπικού στην ανάπτυξη και την ενεργοποίηση του οράματος και του σκοπού της σχολικής μονάδας (Glanz, 2006).

Υπάρχει μια σχολή ερευνητών στη βιβλιογραφία της ηγεσίας που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες ηγέτες τείνουν να είναι πιο μετασχηματιστικές από τους άντρες ηγέτες. Αυτό το επιχείρημα βασίζεται στην ιδέα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο ενδιαφέρον για τους υφιστάμενους και στην κατανόηση των ανθρώπων (Harris et al., 2003· Leithwood et al., 2004a· Leithwood et al., 2006a· Leithwood et al., 2008) που αποτελούν χαρακτηριστικά που αναπτύσσουν οι γυναίκες μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης περισσότερο σε σχέση με τους άντρες. Τα χαρακτηριστικά αυτά οδηγούν στην άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας από τις γυναίκες ηγέτες και συνεπώς, μια τάση για τους άντρες ηγέτες, να μην είναι ενήμεροι γι' αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και να τείνουν προς διαφορετικές μορφές ηγεσίας (Pounder & Coleman, 2002).

Κατανεμημένη ηγεσία.

Τα διάφορα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρούν την έννοια της ηγεσίας ως μια οντότητα μέσα στον οργανισμό παρά ως το στόχο ενός μοναδικού ατόμου,

υπολογίζοντας σε πολλαπλές πηγές ηγεσίας (Hallinger, 2003). Ως εκ τούτου, η ελπίδα μετασχηματισμού των σχολείων μέσα από τις ενέργειες του ενός μοναδικού ηγέτη χάνεται. Η σχολική ηγεσία είναι μια ευρεία έννοια η οποία πρέπει να διαχωρίζεται από το πρόσωπο, από το ρόλο και από ένα ιδιαίτερο σύνολο μεμονωμένων συμπεριφορών. Πρέπει να ενσωματωθεί στη σχολική κοινότητα συνολικά και να είναι κατανεμημένη σε ευρεία κλίμακα μέσα στο σχολείο (Lambert, 1998· Pont et al, 2008b). Ταυτόχρονα, τόσο οι υπευθυνότητες όσο και η εξουσία πρέπει να μοιράζονται (Southworth, 1998). Μια τέτοια διεύρυνση της έννοιας της ηγεσίας προτείνει κατανομή υπευθυνοτήτων για ένα κοινό σκοπό του οργανισμού (Lambert, 1998). Η κατανεμημένη ηγεσία (*distributed leadership*) γίνεται καλύτερα κατανοητή ως μια πρακτική κατανεμημένη ανάμεσα σε ηγέτες, που δηλώνει μια κοινωνική κατανομή της ηγεσίας, όπου η λειτουργία της πραγματοποιείται μέσα από την εργασία ενός αριθμού ατόμων και ο στόχος υλοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών (Pont et al., 2008b· Spillane, 2006).

Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας πρέπει να αναφέρεται σε μια ομάδα ευρύτερη από τους μεμονωμένους ηγέτες. Αυτή η έννοια θεωρείται ευρύτερη από το αθροιστικό σύνολο των «ηγετών» της, διότι περιλαμβάνει επίσης τη ροή ενέργειας ή τη συνεργασία που γενικεύεται σε αυτούς που επιλέγουν να ηγηθούν (Lambert, 1998). Η σχολική ηγεσία θεωρείται ότι ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο σχολείο και στους μαθητές όταν γίνεται ευρεία κατανομή της μέσα στο σχολείο (Leithwood et al., 2008). Η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζεται κυρίως ως χαρακτηριστικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Ηγεσία για αειφορία.

Μέσα από την πρόκληση του αναπτυξιακού σχεδιασμού αναδύεται τα τελευταία χρόνια μια νέα μορφή ηγεσίας: η αειφόρος ηγεσία (*sustainable leadership*). Η πρόκληση στην οποία καλείται να ανταποκριθεί η ηγεσία είναι διπλή: να διασφαλίσει από τη μια ότι τα αναπτυξιακά σχέδια που περιλαμβάνονται σε ένα ευρύτερο χρονοδιάγραμμα οδηγούν στη σχολική βελτίωση και από την άλλη να οικοδομήσει την αειφορία στη σχολική βελτίωση, αφού είναι υπαρκτός ο κίνδυνος η αυξημένη απόδοση του σχολείου να μην μπορέσει να διατηρηθεί στο πέρασμα του χρόνου (Davies & Ellison, 2003). Η αειφόρος εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση προστατεύει και αναπτύσσει βαθιά τη μάθηση για όλους, εξαπλώνεται και διαρκεί στο χρόνο, με τρόπους δημιουργεί θετικές επιπτώσεις στους γύρω (Hargreaves, 2007).

Στρατηγική ηγεσία.

Στα πλαίσια αυτά, υποστηρίζεται ότι η στρατηγική ηγεσία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ομπρέλα κάτω από την οποία αναπτύσσονται άλλες μορφές ηγεσίας που αναφέρονται παραπάνω (Davies & Ellison, 2003· Glanz, 2006). Η στρατηγική ηγεσία παρά το ότι έχει παρεξηγηθεί, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματική ανάπτυξη των σχολείων (Eascott, 2008). Δεν είναι ένα διαφορετικό είδος ηγεσίας, αλλά μια ευρύτερη πρωτοβουλία η οποία ίσως καλύπτει άλλους τύπους ηγεσίας. Οι στρατηγικοί σχολικοί ηγέτες δεσμεύονται να βελτιώσουν τις σχολικές τους μονάδες σε πολλά επίπεδα και έτσι οι δεξιότητες στρατηγικής ηγεσίας είναι χρήσιμες, στο μετασχηματισμό των σχολείων σε κοινότητες μάθησης (Davies & Davies, 2005· Glanz, 2006).

Θεωρίες Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Σχολική Βελτίωση

Τα ερευνητικά δεδομένα εισηγούνται ότι ένα μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ίσως να είναι ένας παραγωγικός παράγοντας των περισσότερων προσεγγίσεων στη σχολική βελτίωση (Day et al., 2009· Glanz, 2006· Leithwood & Jantzi, 1999· Leithwood et al., 2006a· Southworth, 1998). Οι μετασχηματιστές ηγέτες τείνουν να υποστηρίζουν τους συναδέλφους τους, να παρέχουν πολλές ευκαιρίες σε αυτούς για να ηγηθούν, δίνουν έμφαση στην κατανομή της ηγεσίας και στην ομαδική εργασία, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του προσωπικού και του σχολείου ως κοινότητας. Οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες είναι πάνω από όλα εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί αντικρίζοντας μια τέτοια ανάπτυξη ως επαγγελματική μάθηση και είναι υποστηρικτικοί, γεμάτοι προκλήσεις. Έτσι, συνεισφέρουν συγχρόνως στην επαγγελματική μάθηση και στη σχολική βελτίωση, καθώς η επαγγελματική μάθηση και η σχολική βελτίωση αποτελούν κανόνες και νόρμες της σχολικής κουλτούρας (Southworth, 1998).

Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία της σχολικής βελτίωσης τονίζει τη θετική σχέση ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία, στην αλλαγή και στις προσπάθειες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Day et al., 2009· Glanz, 2006· Harris et al., 2007· Leithwood et al., 2008b· Southworth, 1998). Η κατανομή της ηγεσίας δεν οδηγεί αυτόματα στη σχολική βελτίωση. Σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η κατανομή της ηγεσίας, πώς κατανέμεται και για ποιο σκοπό. Πρόσφατες ερευνητικές εργασίες δείχνουν ότι κάποιες μορφές κατανομής της ηγεσίας είναι παραγωγικές ενώ κάποιες άλλες καταστροφικές στην αλλαγή και τη σχολική βελτίωση (Harris et al., 2007· Leithwood et al., 2008).

Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Βελτίωση

Η σχολική βελτίωση θεωρείται ο πυρηνικός στόχος των διευθυντών και του αρχαιότερου προσωπικού, καθώς και επαγγελματική υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών (Southworth, 1998). Επιπρόσθετα, ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής φαίνεται να αποτελεί ένα από τους παράγοντες που καθορίζει το αποτέλεσμα των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης (Leithwood & MacElherton-Hopkins, 2004), αφού ο βασικός σκοπός του διευθυντή είναι να παρέχει επαγγελματική ηγεσία και κατεύθυνση για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Southworth, 1998). Οι εξωτερικοί φορείς μπορεί να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο, όμως αυτό που προκύπτει από τις έρευνες είναι ότι η σχολική βελτίωση είναι σήμερα σε μεγάλο βαθμό αυτο-βελτίωση (Barth, 1990· Hopkins, et al., 1996· Lambert, 1998· Southworth, 1998· Stoll, 2006). Ως μετασηματιστικός, ο αποτελεσματικός διευθυντής- ηγέτης προσπαθεί να εγκαταστήσει, να καλλιεργήσει και να υποστηρίξει περιβάλλον μανθάνουσας κοινότητας στο οποίο ενθαρρύνονται οι υψηλές επιδόσεις για όλους τους μαθητές (Glanz, 2006).

Μήπως όμως οι παραπάνω σκέψεις είναι αντιφατικές; Μήπως η κατανεμημένη ηγεσία αναιρεί τον κεντρικό ρόλο του διευθυντή; Η κατανομή της ηγεσίας δεν αναιρεί ούτε την εξουσία ούτε την ηγεσία του διευθυντή, την αλλάζει, ενδυναμώνοντάς την (Southworth, 1998). Οι απαιτήσεις του ρόλου πολλαπλές, τόσες που επιζητούν να ανακατανεμηθούν οι ευθύνες, αναπτύσσοντας ηγετικό δυναμικό που εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων και οικοδομώντας ισχυρές συνεργατικές σχέσεις που να οδηγούν στην αλλαγή και τη σχολική βελτίωση (Leithwood et al., 2006b). Το πώς συμβιβάζονται αυτές οι δυο θέσεις ο κεντρικός ρόλος του διευθυντή και η απαίτηση για κατανεμημένη ηγεσία, είναι ασαφές και παραμένει ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να λυθεί μέσα στο κάθε σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές του και το συγκεκριμένο. Είναι, επίσης, ένα ζήτημα στο οποίο επιχειρείται να ριχτεί περισσότερο φως με την ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι διαδικασίες αναπτυξιακού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και η σχολική ηγεσία είναι θέματα πολύπλοκα και πολυδιάστατα, τα οποία, ωστόσο, αποκτούν διαφορετική δυναμική, όταν συνδέονται με τη βελτίωση των σχολικών μονάδων οδηγώντας τελικά στη βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των σχολείων ειδικά και προς όφελος της ίδιας της κοινωνίας γενικότερα. Ταυτόχρονα, η διαπραγμάτευση ζητημάτων όπως η σχολική βελτίωση, ο αναπτυξιακός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αδύνατο να εξαντληθούν βιβλιογραφικά ενώ συγχρόνως το μεγαλύτερο μέρος της συναφούς βιβλιογραφίας στηρίζεται σε μελέτες, έρευνες και αναλύσεις οι οποίες αποτυπώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων

χωρών. Μέσα από αυτή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρήθηκε να εξεταστούν και να παρουσιαστούν κριτικά οι κυριότερες διαστάσεις που εμπλέκονται στο ζήτημα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης καθώς και σημαντικών ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα.

Εντούτοις, αποτελεί ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος στον κυπριακό χώρο, το κατά πόσο η ηγεσία ενός σχολείου είναι σε θέση μέσα από διαδικασίες αναπτυξιακού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου, καθώς λίγοι ερευνητές ως τώρα έχουν συνειδητοποιήσει τη διαλεκτική σχέση σχολικής βελτίωσης και ηγεσίας. Ωστόσο, όπως έχει διαφανεί από τα δύο πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, παρά τους περιορισμούς που τίθενται λόγω των οργανωτικών δομών και λόγω του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος, υπάρχουν περιθώρια ανάληψης δράσης από τις σχολικές μονάδες για σχεδιασμό της δικής τους βελτίωσης. Για το λόγο αυτό, εκείνο που έχει σημασία για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι η παραγωγή γνώσης, η οποία να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των σχολικών μονάδων και του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, μέσω της παροχής χρήσιμων δεδομένων στους αρχιτέκτονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, στους εκπαιδευτικούς ηγέτες και στην τοπική εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Η σχετική γνώση και τα πορίσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν αποτέλεσαν τον πυρήνα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με το πιο πάνω ζήτημα, μέσω του ερευνητικού σχεδιασμού που περιγράφεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Περίληψη

Η βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, η σχολική βελτίωση, είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή και αφορά μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δέκα παράγοντες: την πολιτική του σχολείου, τη δομή, την κουλτούρα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη διεύθυνση του σχολείου-σχολική ηγεσία, το προσωπικό, τους μαθητές, τα αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό συγκείμενο και τις οργανωσιακές συνθήκες. Το ζήτημα των επιδράσεων της διεύθυνσης του σχολείου στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Μια διάσταση του θέματος, αναφέρεται στην ύπαρξη στη σχολική μονάδα των συνθηκών και των παραμέτρων που περικλείει η έννοια της σχολικής βελτίωσης. Δεύτερη διάσταση, αφορά στον τύπο του σχεδιασμού που υιοθετείται. Τρίτη διάσταση, σχετίζεται με τα πρόσωπα, τα οποία ασκούν ηγεσία αναλαμβάνοντας δράση για σχεδιασμό της

σχολικής βελτίωσης και ειδικότερα τα πρόσωπα που ανήκουν στη διεύθυνση του σχολείου.

Με τη σχολική βελτίωση ασχολείται ένα μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, η σχολική βελτίωση θεωρείται ως ένας εξειδικευμένος κλάδος στη μελέτη της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η έννοια της σχολικής βελτίωσης διαφοροποιείται από την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας. Σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο πεδία αποτελεί το ζήτημα της ηγεσίας. Οι ερευνητές του πεδίου της σχολικής αποτελεσματικότητας δε θεωρούν τη σχολική ηγεσία ως σημαντικό παράγοντα που ασκεί επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, οι ερευνητές του πεδίου της σχολικής βελτίωσης θεωρούν τη σχολική ηγεσία ως ένα σημαντικό παράγοντα στην προσπάθεια καθοδήγησης και ενδυνάμωσης των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές του πεδίου της σχολικής βελτίωσης αναπτύσσουν στρατηγικές με τις οποίες επιχειρούν να συνδυάσουν ισχυρά ερευνητικά στοιχεία με τη βελτίωση των σχολείων.

Οι σχολικές μονάδες κάνουν το ταξίδι της βελτίωσης με όχημα τη διαδικασία του σχεδιασμού· επιχειρώντας να φτάσουν στον προορισμό τους με οδικό χάρτη το σχέδιο της σχολικής βελτίωσης (Stoll & Fink, 2003). Η ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης περιλαμβάνει πέντε διοικητικές λειτουργίες: την ανάπτυξη κοινού οράματος, τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη και την εφαρμογή στρατηγικών επίτευξης των στόχων καθώς και την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου και της απόδοσης. Ωστόσο, οι επιπτώσεις των διαδικασιών του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται πάρα πολύ από τη μορφή του σχεδιασμού που υιοθετείται και από σημαντικές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες. Παρουσιάστηκαν τέσσερις τύποι σχεδίων το ρητορικό, το απλό, το συνεργατικό και το συνεταιριστικό-συλλογικό σχέδιο. Μόνο με το συλλογικό σχέδιο φαίνεται να βελτιώνονται οι ευκαιρίες μάθησης, να αναπτύσσονται τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά παρέχοντας αυξημένες ενδείξεις ότι το συλλογικό σχέδιο συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Η σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στη διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές έχει δηλωθεί επανειλημμένα από διάφορες έρευνες και αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα της πολιτικής των κυβερνήσεων σε όλο τον κόσμο. Μέσα από τις έρευνες διαφαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας ώστε να μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι διαμορφώνουν την πρακτική στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της παιδαγωγικής ηγεσίας κατέχουν εξέχουσα θέση ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Εκείνο που διαφοροποιεί αυτά τα μοντέλα από άλλα είναι η εστίασή τους στο πώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, με βάση ερευνητικά δεδομένα το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ίσως να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα των περισσότερων προσεγγίσεων στη σχολική βελτίωση (Day et al., 2009). Οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες είναι πάνω από όλα εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του προσωπικού και του σχολείου ως κοινότητας, αντικρίζοντας μια τέτοια ανάπτυξη ως επαγγελματική μάθηση και είναι υποστηρικτικοί, γεμάτοι προκλήσεις. Με τον τρόπο αυτό, συνεισφέρουν συγχρόνως στην επαγγελματική μάθηση και στη σχολική βελτίωση, καθώς οι δύο αυτές έννοιες είναι αλληλένδετες. Τέλος, στη βιβλιογραφία της σχολικής βελτίωσης υπάρχουν ενδείξεις τα τελευταία χρόνια για θετική σχέση μεταξύ της κατανομής της ηγεσίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Η σχολική βελτίωση θεωρείται ο πυρηνικός στόχος του διευθυντικού προσωπικού, αλλά και επαγγελματική υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής φαίνεται να αποτελεί ένα από τους παράγοντες που καθορίζει το αποτέλεσμα των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης. Ως βασικός σκοπός του διευθυντή θεωρείται η παροχή επαγγελματικής ηγεσίας και κατεύθυνσης για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συλλογής Δεδομένων

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στα πλαίσια της εργασίας αυτής, έχουν περιγραφεί οι διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης και ο ρόλος της ηγεσίας στις διαδικασίες αυτές. Στο συγκεντρωτικό, κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνονται εισηγήσεις για μεταμόρφωση του κυπριακού σχολείου σε ένα ανθρώπινο, δημοκρατικό και σύγχρονο σχολείο (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Ωστόσο, αποτελεί πρόκληση και ταυτόχρονα στρατηγική επιδίωξη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007), το να λειτουργήσει στα πλαίσια του συγκεντρωτικού συστήματος η σχολική μονάδα ως φορέας λόγου και δράσης, μέσω της ανάπτυξης της δικής της «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999) με την οποία θα κατευθύνεται προς τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα που ακολουθεί έχει στόχο να φωτίσει ορισμένες από τις πτυχές του θέματος, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει τη διερεύνηση της αναγκαιότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και τη σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης μέσα από τις απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων.

Αναφορικά με τη στρατηγική της έρευνας έχει επιλεγεί ο σχεδιασμός μιας έρευνας μικτής μεθοδολογίας (*mixed method design*). Η έρευνα μικτής μεθοδολογίας θεωρείται μια πρακτική σύνθεση που βασίζεται στην ποιοτική και ποσοτική έρευνα, ένας τρίτος μεθοδολογικός τύπος ή ένας τύπος έρευνας που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της παραδοσιακής ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Ταυτόχρονα, προσφέρει ένα δυναμικό τύπο επιλογής που παρέχει πιο λεπτομερή, ολοκληρωμένα, ισορροπημένα και χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007· Tashakkori & Teddlie, 2003· Teddlie & Tashakkori, 2006). Κανένας κανόνας δεν υπαγορεύει τη χρήση μιας μόνο μεθόδου σε μια διερεύνηση (Robson, 2007). Επιχειρώντας το σχεδιασμό μιας μικτής έρευνας, πρέπει να συνδυάζονται στρατηγικά οι ποιοτικές με τις ποσοτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιούνται οι συμπληρωματικές δυνατότητες και να επικαλύπτονται οι αδυναμίες της καθεμιάς (Johnson et al., 2007· Robson, 2007). Ο συνδυασμός αυτός παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα, αν και, σχεδόν αναπόφευκτα, επαυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της έρευνας. Οι

μελέτες μπορεί να συνδυάσουν μεθόδους που παρέχουν ποσοτικά δεδομένα με άλλες που παράγουν ποιοτικά δεδομένα (Robson, 2007), και αυτό κρίνεται ιδανικό για τη συλλογή πληροφοριών.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ένα διερευνητικό μοντέλο έρευνας (*exploratory design*) (Creswell & Plano Clark, 2007), δύο φάσεων που σκοπό έχει μέσα από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (ποιοτικής), να συμβάλει στην ανάπτυξη ή στην ενημέρωση της δεύτερης (ποσοτικής). Το μοντέλο αυτό της έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν ο ερευνητής χρειάζεται να αναπτύξει και να αξιολογήσει ένα εργαλείο επειδή δεν υπάρχει κάποιο διαθέσιμο (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003). Παράλληλα, είναι χρήσιμο όταν οι μεταβλητές είναι άγνωστες για να προσδιορίσει σημαντικές μεταβλητές με σκοπό να μελετηθούν ποσοτικά. Θεωρείται ταυτόχρονα κατάλληλο μοντέλο έρευνας για να διερευνηθεί ένα φαινόμενο σε βάθος και μετά να αξιολογηθεί η γενίκευσή του (Creswell & Plano Clark, 2007).

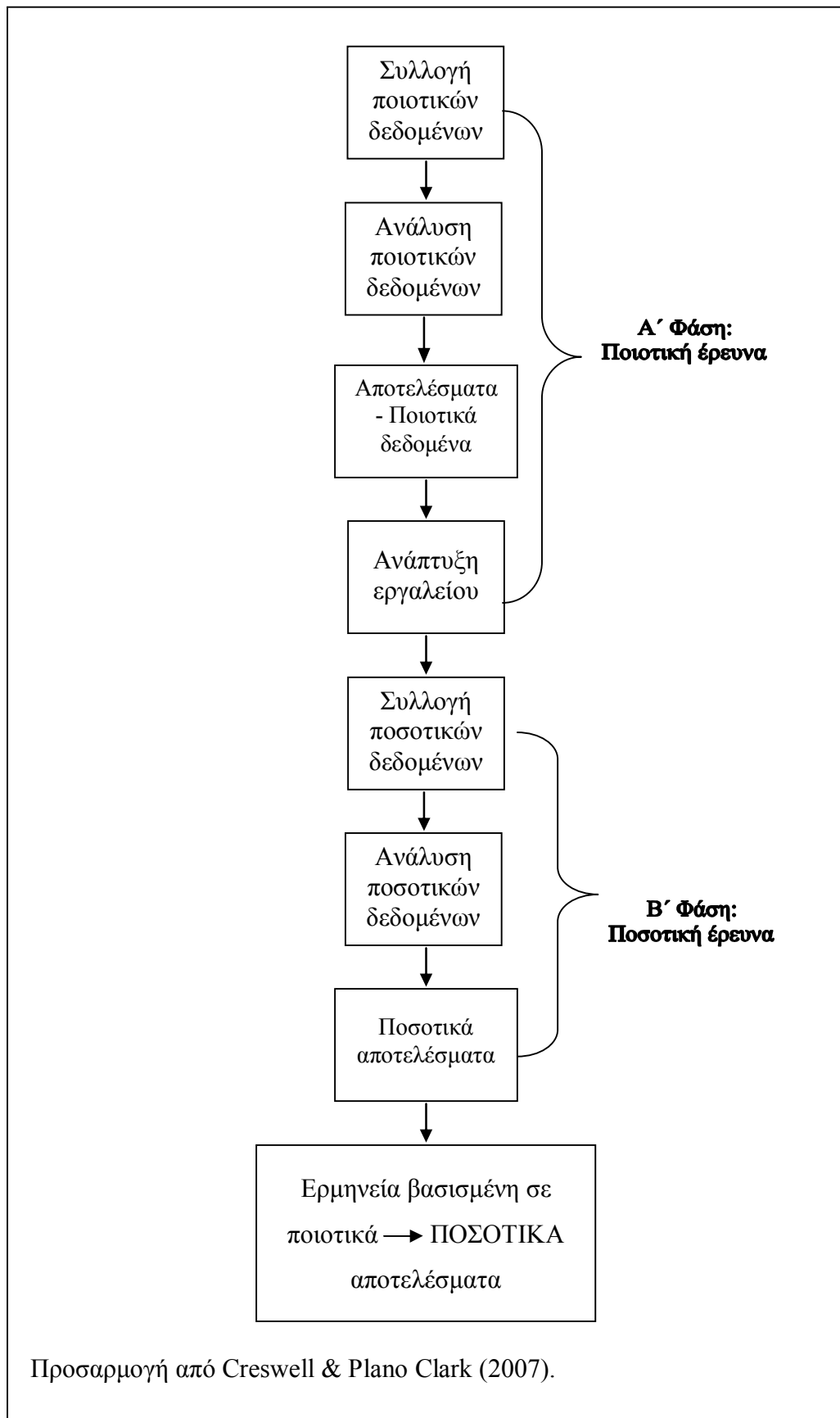
Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής υιοθετείται μια από τις παραλλαγές του διερευνητικού μοντέλου έρευνας, το μοντέλο ανάπτυξης εργαλείου (*instrument development model*), που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2, και το οποίο χρησιμοποιείται όταν απαιτείται η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ποσοτικού εργαλείου βασισμένου σε ποιοτικά δεδομένα. Σε αυτό το μοντέλο, ο ερευνητής αρχικά διερευνά ποιοτικά το ερευνητικό ζήτημα με λίγους συμμετέχοντες. Έπειτα, τα ποιοτικά δεδομένα καθοδηγούν την ανάπτυξη του περιεχομένου του εργαλείου της ποσοτικής έρευνας. Κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων, ο ερευνητής χορηγεί και καθιστά έγκυρο το εργαλείο ποσοτικά. Σε αυτό το μεθοδολογικό σχεδιασμό, η ποιοτική και η ποσοτική φάση συνδέονται μέσα από την ανάπτυξη του περιεχομένου του εργαλείου, ενώ παράλληλα συχνά δίνεται έμφαση στην ποσοτική πτυχή της μελέτης (Creswell & Plano Clark, 2007).

Η υιοθέτηση του διερευνητικού μοντέλου έρευνας κρίθηκε κατάλληλη στρατηγική για τη συγκεκριμένη εργασία (η οποία αποτελεί μια από πρώτες ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης του προβλήματος της διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες στον κυπριακό χώρο), αφού δε βρέθηκε κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας στη βιβλιογραφία. Παράλληλα, θεωρείται κατάλληλο μοντέλο έρευνας αφού θα επιχειρηθεί η διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στις πρωτοβουλίες αυτές και ακολούθως θα επιδιωχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell & Plano Clark, 2007).

Διάγραμμα 2.

Διερευνητικό Μοντέλο Έρευνας: Μοντέλο Ανάπτυξης Εργαλείου

(Εμφαση στην ποσοτική φάση)



Με βάση το πρόβλημα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα και την ιδιαιτερότητά του λόγω έλλειψης σχετικού υλικού στη βιβλιογραφία που να αναφέρεται στο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, κρίθηκε σκόπιμο στην πρώτη φάση της έρευνας να διενεργηθούν προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές σχεδιασμένες να κινηθούν στους θεματικούς άξονες της εργασίας μπορούσαν να αποτελέσουν μια καλή πηγή πληροφοριών αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών γύρω από το πρόβλημα της έρευνας, αναφορικά με ιδιαιτερότητες στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της Κύπρου καθώς και αναφορικά με άλλα σημαντικά ζητήματα για τους διευθυντές. Τα ποιοτικά αυτά δεδομένα, σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου της ποσοτικής φάσης. Στη φάση αυτή ο στόχος ήταν να αντληθεί μεγάλος όγκος ερευνητικών δεδομένων από σχετικά μεγάλο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος, η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων.

Οι ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουν και περιγράφουν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, το δείγμα και τις αναλυτικές διαδικασίες που υιοθετήθηκαν στα πλαίσια της κάθε φάσης. Ακολουθεί η παρουσίαση της πρώτης φάσης της συγκεκριμένης έρευνας.

Α΄ Φάση: Ποιοτική Έρευνα

Σκοπός

Ο σκοπός της πρώτης φάσης της παρούσας έρευνας ήταν η ποιοτική διερεύνηση του ζητήματος της αναγκαιότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, με λίγους συμμετέχοντες ώστε να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα τα οποία θα καθοδηγήσουν την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, του ερευνητικού εργαλείου της ποσοτικής φάσης.

Μέσο Συλλογής Δεδομένων – Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Στην πρώτη φάση της παρούσας έρευνας η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση της μεθόδου των συνεντεύξεων.

Η συνέντευξη θεωρείται ένας εύελικτος, προσαρμοστικός αλλά χρονοβόρος τρόπος συλλογής δεδομένων (Bell, 2007· Robson, 2007). Ως ερευνητικό εργαλείο, η συνέντευξη επιδιώκει το χαρακτηριστικό της λεπτομέρειας, της συγκεκριμενοποίησης και εξασφαλίζει τη συλλογή πλουσιότερων στοιχείων σε μεγαλύτερο βάθος, αφού κατά τη συνέντευξη ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει διαισθητικές και να εμβαθύνει στις απαντήσεις

που του δόθηκαν (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Παράλληλα, στη συνέντευξη παρέχεται και στον ερωτώμενο η ευκαιρία να ζητήσει διευκρινίσεις και να εκφράσει ευκολότερα τις απόψεις του προφορικά παρά γραπτά (Bell, 2007· Cohen et al., 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ταυτόχρονα, η συνέντευξη επιτρέπει την παρακολούθηση των παραγωγιστικών και εξωγλωσσικών συμφοραζόμενων των λεκτικών μηνυμάτων, των αντιδράσεων και των συναισθημάτων των υποκειμένων της έρευνας, ιδίως σε θέματα που τους είναι δυσάρεστα και ενοχλητικά (Bell, 2007). Από την άλλη, η συνολική αξιοπιστία και εγκυρότητα της μεθόδου αυτής είναι πιο περιορισμένη, καθώς ενέχει το στοιχείο της προκατάληψης ή και της μεροληψίας. Οι πηγές μεροληψίας σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ερευνητή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων (Cohen et al., 2008). Ως εκ τούτου, εκφράζονται επιφυλάξεις για τη χρήση των συνεντεύξεων με το επιχείρημα ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται δεν είναι ουδέτερες και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τις ερωτήσεις ενδέχεται να κατευθυνθούν οι ερωτώμενοι προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση και το πρόβλημα γίνεται εντονότερο όταν ο ερευνητής βιώνει ανάλογες εμπειρίες με τα υποκείμενα της έρευνας (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008). Τέλος, η παρουσία του ερευνητή αναπόφευκτα επηρεάζει το στυλ του λόγου που αναπτύσσεται, ο δε τρόπος υποβολής των ερωτήσεων από αυτόν επηρεάζει τις απαντήσεις του υποκειμένου της έρευνας (Βάμβουκας, 2006).

Οι συνεντεύξεις της πρώτης φάσης της παρούσας έρευνας είχαν διερευνητικό χαρακτήρα με κύριο στόχο να αντληθεί πλούσιο υλικό (Bell, 2001· Creswell & Plano Clark, 2007) για τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων γύρω από το θέμα της έρευνας. Ως εκ τούτου, επιλέγηκε η διενέργεια των συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο (Βάμβουκας, 2006· Robson, 2007), αφού μέσω αυτής καθίσταται δυνατή η αντίληψη ιδεών και πιθανών αντιδράσεων, καθώς και η διερεύνηση κινήτρων και συναισθημάτων (Bell, 2001· 2007). Οι προσωπικές ατομικές συνεντεύξεις είχαν χαρακτήρα ημιδομημένης συνέντευξης και μέσω αυτών επιχειρήθηκε να κατευθυνθούν τα υποκείμενα να αναπτύξουν τις απόψεις τους γύρω από θέματα σχετικά με το σκοπό της έρευνας στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 2006). Με την υιοθέτηση της ημιδομημένης συνέντευξης υπήρχε ελευθερία στη σειρά με την οποία διατυπώνονταν οι ερωτήσεις, ευχέρεια για ακριβή διατύπωσή τους και παροχή διασαφήσεων, καθώς και στο χρόνο και στην προσοχή που αφιερωνόταν σε κάθε ζήτημα ανάλογα και με τα ενδιαφέροντα του ερωτώμενου (Bell, 2007· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Robson, 2007).

Το πλαίσιο ερωτήσεων της συνέντευξης² (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004) βασίστηκε στο σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ το περιεχόμενο των ερωτήσεων προέκυψε από τη διατύπωση του προβλήματος και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε. Στον οδηγό της συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν τόσο κλειστού τύπου δημογραφικές ερωτήσεις, όσο και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις γνώμης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν μεγαλύτερη ευελιξία στον ερευνητή είτε για να διερευνήσει κάτι σε μεγαλύτερο βάθος, είτε για να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις είτε για να κάνει ορθότερη εκτίμηση αυτού που πιστεύει ο ερωτώμενος. Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν ακόμη τον έλεγχο της εγκυρότητας των υποθέσεων του ερευνητή, ενώ συγχρόνως μπορεί να οδηγήσουν σε απρόβλεπτες απαντήσεις, που να υποδεικνύουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα (Cohen et al., 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συνεντεύξεις περιστράφηκαν γύρω από τρεις θεματικούς άξονες: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης και την εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης στη σχολική τους μονάδα. β) Διερεύνηση κατά πόσο κρίνουν αναγκαία, απαραίτητη ή και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των παραγόντων που θεωρούν ότι είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την προσπάθεια αυτή. γ) Στο ρόλο τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Ο οδηγός της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α. Λόγω της ευελιξίας που παρέχεται σε μια ημιδομημένη συνέντευξη δόθηκε στους διευθυντές η δυνατότητα να εκφράσουν και άλλα δικά τους σχόλια και σκέψεις γύρω από τους πιο πάνω άξονες, αλλά και γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα γενικότερα.

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι Cohen et al. (2008) υποστηρίζουν ότι η εγκυρότητα στις συνεντεύξεις είναι ένα επίπονο πρόβλημα λόγω της μεροληψίας. Παράλληλα, θεωρούν ότι μεγαλύτερη εγκυρότητα επιτυγχάνεται στις συνεντεύξεις περιορίζοντας όσο το δυνατό στο ελάχιστο τη μεροληψία. Ειδικότερα, όσον αφορά στη χρήση της συνέντευξης εκφράζονται επιφυλάξεις με το επιχείρημα ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται δεν είναι ουδέτερες και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα. Για το λόγο αυτό, καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια επιχείρησε τη διατήρηση της ουδετερότητάς της (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008). Αυτό επιτεύχθηκε με τις πιο κάτω ενέργειες: α) Η ερευνήτρια

² Ονομάζεται και οδηγός της συνέντευξης.

υπέβαλλε τα ερωτήματα και έδινε την ελευθερία στα υποκείμενα της συνέντευξης να προσεγγίσουν το θέμα όπως θέλουν. β) Δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις απόψεις τους και η ερευνήτρια συνεχώς παρακινούσε με τη χρήση βοηθητικών ερωτήσεων την έκφραση των απόψεών τους. γ) Οι παρωθητικές ερωτήσεις υποβάλλονταν με προσοχή, ώστε να μην υποβάλλεται μια επιθυμητή απάντηση. δ) Επιδιώχθηκε η συνεχής ενθάρρυνση των διευθυντών αυτών με το βλέμμα, το χαμόγελο και γενικά με την όλη στάση της ερευνήτριας. Όσον αφορά στην αύξηση του βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας τηρήθηκε η ανωνυμία όλων όσοι έδωσαν συνέντευξη (Βάμβουκας, 2006) και δόθηκε στα υποκείμενα της συνέντευξης δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα της συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν.

Δείγμα

Κατά την επιλογή του υποκειμένων της συνέντευξης επιχειρήθηκε να ληφθούν συνεντεύξεις από άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, επιλέγηκε για την ποιοτική ανάλυση ένα δείγμα πέντε διευθυντών δημοτικών σχολείων και από τα δύο φύλα, από διάφορες επαρχίες, με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας και με διαφορετικά προσόντα. Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέγηκε η βολική δειγματοληψία κατά την οποία απλά επιλέγεται το δείγμα της έρευνας από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση ο ερευνητής (Cohen et al., 2008). Υιοθετήθηκε αυτή η στρατηγική δειγματοληψίας λόγω του ότι οι διευθυντές έχοντας μεγάλο φόρτο εργασίας συχνά δεν προθυμοποιούνται να εμπλακούν σε μια ερευνητική διαδικασία που εκτελείται από άτομα άγνωστα προς αυτά. Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων που επιλέγηκαν εργάζονταν σε σχολεία της Πάφου, της Λευκωσίας, της Λάρνακας και της Αμμοχώστου (2), είχαν από 21 μέχρι 37 έτη υπηρεσίας, οι τέσσερις από αυτούς πήραν προαγωγή στη θέση διευθυντή μόνο με το πτυχίο της εξομοίωσης και μόνο ένας από αυτούς κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας

Η πρώτη φάση της παρούσας έρευνας όπως έχει ήδη αναφερθεί περιλάμβανε προσωπικές συνεντεύξεις με διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Αρχικά, έγινε μια πιλοτική συνέντευξη τόσο για έλεγχο των δεδομένων που θα συλλεχθούν και προσαρμογή κάποιων ερωτήσεων (Bell, 2007) όσο και για εξοικείωση της ερευνήτριας με το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων και τη χρήση του ειδικού μαγνητοφώνου.

Συνολικά, προσεγγίστηκαν έξι διευθυντές³, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω βολικής δειγματοληψίας και όλοι συναίνεσαν να λάβουν μέρος στις συνεντεύξεις. Μια πρώτη επικοινωνία με το καθένα από τα άτομα που έλαβε μέρος στις συνεντεύξεις έγινε μέσω τηλεφώνου. Κατά τη διάρκεια της πρώτης επικοινωνίας κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια πρώτη ενημέρωση σχετικά με το σκοπό και τη σημαντικότητα της έρευνας για τον κυπριακό χώρο, να διευκρινιστεί ο σκοπός των συνεντεύξεων και να γίνουν διευθετήσεις για το χρόνο και το χώρο των συνεντεύξεων. Δόθηκαν, επίσης, διαβεβαιώσεις, ότι θα επιχειρηθεί να καλυφθούν τα επιμέρους θέματα μέσα στο διαθέσιμο χρόνο των διευθυντών (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Παράλληλα, εξασφαλίστηκε εκ των προτέρων η συγκατάθεση του κάθε διευθυντή για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης ώστε να μη θεωρήσει απειλητική την παρουσία του μαγνητοφώνου (Cohen et al., 2008) και δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2009. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε μεταξύ 45 λεπτών και μίας ώρας. Η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της ένα οδηγό με συγκεκριμένα θέματα προς διερεύνηση που στηριζόταν στους τρεις θεματικούς άξονες της παρούσας έρευνας. Τα υπό διερεύνηση θέματα δεν συζητήθηκαν με προκαθορισμένη σειρά, αλλά γίνονταν τροποποιήσεις στη σειρά κατά τη συνέντευξη ανάλογα με τις τοποθετήσεις των διευθυντών με βάση το τι φαινόταν καταλληλότερο στην ερευνήτρια (Robson, 2007). Στην αρχή δόθηκαν οδηγίες σχετικά με τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και έπειτα υποβαλλόταν το κάθε ερώτημα και δίνονταν διευκρινίσεις όταν κάτι δεν ήταν κατανοητό από τους ερωτώμενους. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υπήρχε μεγάλη ευελιξία και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να δώσουν έμφαση σε ζητήματα που θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικά. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης επαναλαμβανόταν η δέσμευση για εχεμύθεια και προστασία των δεδομένων της συνέντευξης. Στους έξι διευθυντές που παραχώρησαν τη συνέντευξη στάλθηκε ευχαριστήρια επιστολή. Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Ανάλυση Δεδομένων

Από την πρώτη φάση της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης και την εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης στη σχολική τους μονάδα. Παράλληλα, τοποθετήθηκαν πάνω στο ζήτημα της άμεσης ανάγκης ανάπτυξης και

³ Από ένα διευθυντή είχε ληφθεί δοκιμαστική συνέντευξη και από τους άλλους πέντε λήφθηκαν οι συνεντεύξεις της πρώτης φάσης.

υλοποίησης σχεδίου βελτίωσης στο σχολείο τους, καθώς και αν θεωρούν εφικτή μια τέτοια πρωτοβουλία. Επίσης, έγινε αναφορά στους παράγοντες και στις συνθήκες που πιστεύουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν είτε εποικοδομητικά είτε αρνητικά στη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ταυτόχρονα, οι πέντε διευθυντές κλήθηκαν να καθορίσουν τους φορείς της σχολικής μονάδας που θεωρούν ότι πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού της βελτίωσης ενός σχολείου, καθώς και ποιος θεωρούν ότι πρέπει να έχει την ευθύνη παρακολούθησης της διαδικασίας αυτής. Επιπρόσθετα, κλήθηκαν να σκιαγραφήσουν το ρόλο ενός διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου για βελτίωση του σχολείου, όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονταν. Τους δόθηκε ταυτόχρονα η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους κατά πόσο αναλαμβάνοντας καθήκοντα διευθυντή αισθάνονται ότι έχουν την απαιτούμενη επάρκεια να αναλάβουν και να ηγηθούν τέτοιων πρωτοβουλιών και αν δεν αισθάνονταν επαρκείς να δηλώσουν τι θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξει. Λόγω της ευελιξίας που παρέχεται σε μια ημιδομημένη συνέντευξη δόθηκε στους διευθυντές η δυνατότητα να εκφράσουν και άλλα δικά τους σχόλια και σκέψεις γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα.

Τα παραπάνω ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τις πέντε συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν. Κατόπιν επιχειρήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων του κάθε υποκειμένου (Robson, 2007) και συγκέντρωση των κωδικοποιημένων απαντήσεων των πέντε διευθυντών κάτω από το ερώτημα που τέθηκε. Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των απαντήσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων διευθυντών, έγινε μέσω της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική που αξιοποιείται σε έρευνες όπου αντλούνται ποιοτικά δεδομένα. Αποτελεί μια εργασία μετασχηματισμού των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά και συνεπώς μετρήσιμα δεδομένα (Βάμβουκας, 2006). Στη συνέχεια, μελετήθηκε το υλικό αυτό σε μια προσπάθεια εντοπισμού παρόμοιων φράσεων, θεμάτων, ακολουθιών, διαφορών μεταξύ υποομάδων (Robson, 2007). Από αυτή την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οργανώθηκαν οι ομαδοποιημένες ενότητες σχολική βελτίωση, σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης και ηγετικοί ρόλοι στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης συνδέθηκαν με τη σχετική βιβλιογραφία και καταρτίστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο. Η πρώτη αυτή φάση της έρευνας βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του προς έρευνα πεδίου και στη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια της έρευνας.

Β' Φάση: Ποσοτική Έρευνα

Σκοπός

Η δεύτερη φάση της έρευνας αυτής σκοπό είχε την κατασκευή, ακολούθως τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου και τέλος την άντληση ποσοτικών δεδομένων από τους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου.

Μέσο Συλλογής Δεδομένων - Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση. Ωστόσο, η επιστημονική του αξία, βασίζεται στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων του και από τα υποκείμενα της έρευνας που θα το απαντήσουν. Παράλληλα, ζητήματα που σχετίζονται με τη διατύπωση των ερωτημάτων, την έκταση και την εμφάνιση του ερωτηματολογίου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Cohen et al., 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ωστόσο, και το ερωτηματολόγιο όπως και οι άλλες μέθοδοι παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Βασικά πλεονεκτήματα της συλλογής πληροφοριών μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων είναι ότι αποτελεί το φθηνότερο τρόπο συλλογής δεδομένων, καθώς και ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν όλα ακριβώς το ίδιο πλαίσιο αναφοράς. Εντούτοις, τα κίνητρα των υποκειμένων της έρευνας παραμένουν άγνωστα και χωρίς τη γνώση των κινήτρων αυτών δεν είναι δυνατός ο έλεγχος της εγκυρότητας των απαντήσεων. Επίσης, τα υποκείμενα της έρευνας συχνά παραλείπουν να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια, με αποτέλεσμα ο χαμηλός βαθμός ανταπόκρισης να μειώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Τέλος, παρατηρείται συχνά η τάση των ατόμων να απαντούν με βάση το τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η απάντηση και όχι με βάση το τι είναι στην πραγματικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη «η εκούσια συνεργασία των υποκειμένων του δείγματος» (Βάμβουκας, 2006, σ. 248), έτσι δόθηκε έμφαση στη σαφήνεια, στην απλότητα, στο «κύρος όψεως» του ερωτηματολογίου και στην ενθάρρυνση για μεγιστοποίηση της συνεργασίας (Cohen et al., 2008· Δημητρόπουλος, 2004). Καταβλήθηκε προσπάθεια, οι ερωτήσεις να είναι σχετικές με το υπό διερεύνηση πρόβλημα και τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, διατυπωμένες με τρόπο που να γίνονται εύκολα κατανοητές, χωρίς να επιδέχονται παρερμηνεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Στην εκπόνηση του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν στοιχεία και θέματα που πηγάζουν από σχετικές μελέτες

και έρευνες της αντίστοιχης βιβλιογραφίας τα οποία σχετίζονται με βασικές παραδοχές και παράγοντες της σχολικής βελτίωσης, με ζητήματα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης και ηγετικής δράσης σε διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τέλος, έγινε ενδελεχής ανταλλαγή απόψεων με ειδικούς-σύμβουλους καθηγητές γύρω από το θέμα.

Στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, προέκυψε ευρύ φάσμα δεδομένων τόσο από την πρώτη φάση της έρευνας όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία και επιχειρήθηκε κατηγοριοποίηση γύρω από τους τρεις ερευνητικούς άξονες⁴. Έπειτα, καθορίστηκαν όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες, ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης κάλυψη καθενός από τα επιμέρους θέματα των τριών αξόνων, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την κατασκευή ενός συνοπτικού διαγράμματος ροής των ερωτήσεων (Cohen et al., 2008). Με οδηγό το διάγραμμα αυτό, το τελικό ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε έξι μέρη, το οποίο επισυνάπτεται στο Παράρτημα Β. Η σειρά των ερωτήσεων αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα δόμησης του ερωτηματολογίου. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον αριθμό και τη θέση τους, για αρμονική μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Στην αρχή του ερωτηματολογίου δίνονταν οδηγίες συμπλήρωσης. Για καλύτερη διερεύνηση του προβλήματος, συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο διαφορετικά είδη και τύποι ερωτήσεων, καθώς και διαφορετικές κλίμακες μέτρησης (Μακράκης, 2005).

Το πρώτο μέρος αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε την έννοια της σχολικής βελτίωσης και τις επιμέρους παραμέτρους της. Στο πρώτο μέρος δόθηκαν 22 δηλώσεις και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων κλήθηκαν να δηλώσουν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχούσε στο καθόλου, και το 5 στο πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η κάθε δήλωση σχετιζόταν με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Στο τέλος του πρώτου μέρους τοποθετήθηκε δεύτερο ερώτημα διάταξης, όπου τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να επιλέξουν τις πέντε πιο σημαντικές δηλώσεις για το σχέδιο σχολικής βελτίωσης από τις 22 δηλώσεις που δόθηκαν και να τις ιεραρχήσουν.

Το δεύτερο μέρος αποσκοπούσε να συλλέξει δεδομένα για το βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες που βιώνουν στις σχολικές τους μονάδες. Συγκεκριμένα, στο μέρος αυτό οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό κρίνουν ικανοποιητικές τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους

⁴ Βλέπε άξονες συνέντευξης στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

μονάδα μέσα από επτά δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχούσε στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών υιοθέτησης αναπτυξιακού σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Συγκεκριμένα, στο τρίτο μέρος οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν τρία ερωτήματα σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχούσε στο διαφωνώ απόλυτα, και το 5 στο συμφωνώ απόλυτα) σχετικά με το αν κρίνουν αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες για αναπτυξιακό σχεδιασμό με στόχο τη βελτίωση στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τέταρτο μέρος αποσκοπούσε να συλλέξει δεδομένα σχετικά με το δεύτερο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τους παράγοντες/συνθήκες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση του αναπτυξιακού σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Σε αυτό το μέρος οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να τοποθετήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχούσε στο πολύ αρνητική και το 5 στο πολύ θετική) τις απόψεις τους αναφορικά με την επίδραση διαφόρων παραγόντων και συνθηκών (συνολικά 28 δηλώσεις) για την εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Το πέμπτο μέρος αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη σκιαγράφηση του ηγετικού ρόλου των διευθυντικών στελεχών στον αναπτυξιακό σχεδιασμό της βελτίωσης του σχολείου (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου μέρους αξιοποιήθηκαν δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο του Glanz (2006) σχετικά με το θέμα αυτό το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τον Πασιαρδή (2008). Στο μέρος αυτό, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σε 15 δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχούσε στο διαφωνώ απόλυτα και το 5 στο συμφωνώ απόλυτα).

Τέλος, το έκτο μέρος, περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με προσωπικά στοιχεία του διευθυντή όπως φύλο, ανώτατος τίτλος σπουδών, τρόποι επιμόρφωσης, έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, στη θέση διευθυντή και στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθυντές καθώς και σχετικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, όπως η επαρχία, ο τύπος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών του σχολείου (μέγεθος σχολείου). Στο τέλος του ερωτηματολογίου τέθηκε μια ανοικτού τύπου, γενική ερώτηση

για να δοθεί στους ερωτώμενους η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, οι οποίες πιθανόν να μην καλύπτονταν από το ερωτηματολόγιο.

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η ποιότητα μιας έρευνας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοπιστία (*reliability*) και την εγκυρότητά (*validity*) της. Η παρούσα έρευνα θεωρείται ότι έχει υψηλό βαθμό εξωτερικής εγκυρότητας, αφού στα πλαίσια της ποσοτικής διερεύνησης του προβλήματος, το δείγμα επιλέγηκε με τυχαία δειγματοληψία και θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Έτσι, τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας (Cohen et al., 2008).

Στην έρευνα μικτής μεθοδολογίας τα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) κατέχουν εξέχουσα θέση (Βάμβουκας, 2006), γιατί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων και η συνακόλουθη ορθή εξαγωγή συμπερασμάτων καθορίζονται από την ποιότητα των εργαλείων αυτών. Ως εκ τούτου, δίνεται μεγάλη σημασία στην εκπόνηση των ερευνητικών εργαλείων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η αύξηση του βαθμού εγκυρότητας του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε μέσω ελέγχου τόσο της φαινομενικής εγκυρότητας (*face validity*), όσο και της εγκυρότητας περιεχομένου (*content validity*). Συγκεκριμένα, για τη διασφάλιση της φαινομενικής εγκυρότητας, έγινε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου, με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετρά και περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι μετρά και περιγράφει. Έτσι, αφού έγινε κατανοητό από τους διευθυντές της πιλοτικής φάσης, εξασφαλίζεται η φαινομενική του εγκυρότητα. Όσον αφορά στην εγκυρότητα περιεχομένου, η εξασφάλισή της επιχειρήθηκε μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου μέσα από τη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύονται τα επιμέρους ζητήματα του υπό διερεύνηση ερευνητικού προβλήματος. Παράλληλα, για ενίσχυση της εγκυρότητας του περιεχομένου της εν λόγω έρευνας, αξιοποιήθηκαν οι πληροφορίες που λήφθηκαν από την πρώτη φάση των συνεντεύξεων και ταυτόχρονα επιδιώχθηκε η γνωμοδότηση διάφορων κριτών συμβούλων-καθηγητών ως προς την επάρκεια του ερευνητικού εργαλείου για την ολόπλευρη κάλυψη του υπό διερεύνηση θέματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για να ενισχυθεί η εγκυρότητα των δεδομένων δόθηκαν, επίσης, διαβεβαιώσεις, για την προστασία της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δεδομένων στους συμμετέχοντες στη συνοδευτική επιστολή.

Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας

Η δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας άρχισε μόλις ολοκληρώθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου. Αρχικά έγινε πιλοτική χορήγησή του στους πέντε διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις. Η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σκοπό είχε τη βελτίωσή του, αφού κατά τη διάρκεια της χορήγησης αυτής έγιναν υποδείξεις και παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, το στυλ της διατύπωσης και τη διάταξη των ερωτήσεων. Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις σε κάποια ερωτήματα, αναπροσαρμόστηκαν άλλα, αφαιρέθηκαν και προστέθηκαν κάποιες δηλώσεις. Η πιλοτική χορήγηση ήταν σημαντική για την οριστική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Όταν διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, κρίθηκε απαραίτητο να ληφθεί σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για διεξαγωγή έρευνας με διευθυντές δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε παγκύπρια κλίμακα. Για το σκοπό αυτό υποβλήθηκε σχετική αίτηση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης μέσω της οποίας η ερευνήτρια ζητούσε να της δοθεί πρόσβαση, σε διευθυντές δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Μόλις εξασφαλίστηκε η άδεια διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης προχώρησε η υλοποίηση της δεύτερης φάσης της έρευνας.

Τον Ιανουάριο του 2010, στάλθηκαν μέσω ταχυδρομείου 212 ερωτηματολόγια προς τους διευθυντές που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας και οι οποίοι επιλέγηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Το κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια επιστολή όπου διατυπωνόταν ο σκοπός της έρευνας, δίνοντας διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των δεδομένων, καθοριζόταν το χρονικό πλαίσιο συμπλήρωσης και επιστροφής του ερωτηματολογίου και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και πληροφορίες αναφορικά με την ιδιότητα της ερευνήτριας. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο και η επιστολή αυτή συνοδεύονταν από την επιστολή έγκρισης της διεξαγωγής της έρευνας από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων συμπεριλήφθηκε στο πακέτο αποστολής των ερωτηματολογίων ειδικός φάκελος με τη διεύθυνση της ερευνήτριας και προπληρωμένα ταχυδρομικά τέλη. Με τη λήξη της προθεσμίας επιστροφής των ερωτηματολογίων στάλθηκε σε όλους τους διευθυντές του δείγματος ευχαριστήρια επιστολή για τη συμμετοχή τους στην έρευνα η οποία αποσκοπούσε να αποτελέσει ταυτόχρονα και υπενθύμιση για όσους δεν είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή.

Πληθυσμός και Δείγμα

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων που κατείχαν οργανική θέση διευθυντή στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Λόγω του ότι το πλαίσιο της δειγματοληψίας (Cohen et al., 2008) – ο κατάλογος του πληθυσμού- δεν είναι διαθέσιμος λόγω προστασίας των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων, ως πλαίσιο δειγματοληψίας λήφθηκε ο κατάλογος στελέχωσης των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, στον οποίο καταγράφονται όλες οι περιπτώσεις-μονάδες από τις οποίες θα επιλεγόταν το δείγμα.

Από τον κατάλογο αυτό αφαιρέθηκαν τα σχολεία στα οποία δεν υπάρχει οργανική θέση διευθυντή και εκείνα στα οποία εκτελεί χρέη διευθυντή κάποιος βοηθός διευθυντής. Έτσι, από τις 344 σχολικές μονάδες, τον τελικό πληθυσμό του δείγματος αποτέλεσαν συνολικά 293 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.

Αριθμοί και Τύποι Σχολείων με Διευθυντή ανά Επαρχία

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ					
A/A	ΕΠΑΡΧΙΑ	Αριθμός Σχολείων Πόλης	Αριθμός Σχολείων Υπαίθρου Α΄	Αριθμός Σχολείων Υπαίθρου Β΄	ΣΥΝΟΛΟ
1	Λευκωσία	59	29	29	117
2	Λεμεσός	39	12	20	71
3	Λάρνακα	18	16	22	56
4	Πάφος	12	4	15	31
5	Αμμόχωστος	-	14	4	18
	Παγκύπρια	128	75	90	293

Όσον αφορά στην επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος για την άντληση ποσοτικών δεδομένων θεωρείται ως καταλληλότερη η τυχαία δειγματοληψία, αφού η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά της στον ευρύτερο πληθυσμό. Στα πλαίσια της τυχαίας δειγματοληψίας όλα τα άτομα του πληθυσμού έχουν

την ίδια πιθανότητα να αποτελέσουν υποκείμενα του δείγματος (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008).

Συγκεκριμένα, η επιλογή των σχολείων του δείγματος έγινε με τη βοήθεια πίνακα τυχαίων αριθμών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Από το τελικό πλαίσιο δειγματοληψίας των 293 σχολείων, αφαιρέθηκαν τα έξι σχολεία των οποίων οι διευθυντές έλαβαν μέρος στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων. Για τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος έγινε χρήση πίνακα (Krejcie & Morgan, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) που υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος τυχαίου δείγματος για ένα δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen et al., 2008). Με βάση το συγκεκριμένο πίνακα για πληθυσμό 290 ατόμων κρίνεται κατάλληλο μέγεθος δείγματος, δείγμα 165 ατόμων (57%) με ποσοστό σφάλματος 5% (Δημητρόπουλος, 2004). Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το ενδεχόμενο χαμηλό ποσοστό του βαθμού ανταπόκρισης των υποκειμένων σε παρόμοιες έρευνες τέθηκε ως στόχος το μέγεθος του δείγματος να ανέλθει στο 70% του πληθυσμού. Τελικά, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 212 διευθυντές δημοτικών σχολείων που αυτό αντιστοιχεί σε ποσοστό 72% του πληθυσμού. Στον Πίνακα 4 όπου παρουσιάζεται η κατανομή των σχολείων του δείγματος ανά τύπο σχολείου, φαίνεται η ικανοποιητική αντιπροσώπευση όλων των τύπων σχολείων στο δείγμα.

Πίνακας 4.

Σχολεία Δείγματος

Α/Α	ΕΠΑΡΧΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ				ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
		Αριθμός Σχολείων Πόλης	Αριθμός Σχολείων Υπαίθρου Α΄	Αριθμός Σχολείων Υπαίθρου Β΄	Σύνολο Σχολείων	ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ n=212	ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ n=293
1	Λευκωσία	47	21	21	89	41,98%	30,38%
2	Λεμεσός	27	5	18	50	23,58%	17,06%
3	Λάρνακα	13	11	13	37	17,45%	12,63%
4	Πάφος	9	4	11	24	11,32%	8,19%
5	Αμμόχωστος	---	10	2	12	5,67%	4,10%
	Παγκύπρια	96	51	65	212	100%	72,36%

Από το σύνολο του δείγματος που έλαβε το ερωτηματολόγιο (n=212) απάντησε το 57% (n=120) το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό λαμβάνοντας υπόψη ότι το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει το 41% του συνολικού πληθυσμού. Οι Πίνακες 5 και 6 παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα. Με βάση τον Πίνακα 5, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διευθυντών είναι γυναίκες (56%) και

Πίνακας 5.

Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

		Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρες	53	44,17
	Γυναίκες	67	55,83
Επαρχία σχολείου	Λευκωσία	49	40,83
	Λεμεσός	24	20,00
	Λάρνακα	21	17,50
	Πάφος	17	14,17
Τύπος σχολείου	Αμμόχωστος	9	7,50
	Αστικό (Πόλη)	53	44,92
	Ημιαστικό (Υπαιθρος Α')	30	25,42
Μέγεθος σχολείου	Αγροτικό (Υπαιθρος Β')	35	29,66
	1-150 μαθητές	63	53,85
	151-250 μαθητές	42	35,90
Ανώτατος τίτλος σπουδών	251+ μαθητές	12	10,26
	Κάτοχος πανεπιστημιακού τίτλου /		
	Πτυχίου εξομοίωσης	91	75,84
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	4	3,33
Τομέας Μεταπτυχιακού Τίτλου	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	19	15,83
	Κάτοχος διδακτορικού	6	5,00
	Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία	9	7,5
	Άλλος	12	10,00

εργάζεται σε σχολεία της Λευκωσίας (41%). Όσον αφορά στον τύπο σχολείου, σχεδόν οι μισοί διευθυντές του δείγματος υπηρετούν σε αστικά σχολεία (45%), ενώ σε ημιαστικά και σε αγροτικά σχολεία υπηρετεί ποσοστό 25% και ποσοστό 30% αντίστοιχα. Αναφορικά με το μέγεθος σχολείου η πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος υπηρετεί σε σχετικά μικρά σχολεία (δηλαδή σχολεία στα οποία φοιτούν μέχρι 150 μαθητές) και μόνο ένα 10% εργάζεται σε μεγάλα σχολεία (δηλαδή σχολεία στα οποία φοιτούν περισσότεροι από 251 μαθητές). Η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, με ένα ποσοστό της τάξης του 24% να έχει εξασφαλίσει κάποιο επιπρόσθετο προσόν. Επίσης, ποσοστό 7,5% των διευθυντών του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι οι διευθυντές έχουν κατά μέσο όρο 33,27 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($SD=4,56$). Επίσης, έχουν κατά μέσο όρο 4,79 έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή ($SD=2,45$) και κατά μέσο όρο 2,64 έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθυντές ($SD =1,45$). Συνεπώς, οι διευθυντές αυτοί είναι σχετικά καινούριοι στη θέση, με αποτέλεσμα να μην έχουν μεγάλη εμπειρία ως διευθυντές.

Πίνακας 6.

Έτη Υπηρεσίας των Διευθυντών στην Εκπαίδευση, στη Θέση Διευθυντή και στη Συγκεκριμένη Σχολική Μονάδα

<i>Χαρακτηριστικό διευθυντών</i>	<i>n</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	119	19	39	33,27	4,56
Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή	117	1	10	4,79	2,45
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο αυτό ως διευθυντής	117	1	6	2,64	1,45

Διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να επιμορφώνονται οι διευθυντές, φαίνεται στην πλειοψηφία τους να επιλέγουν την επιμόρφωση μέσω συνεδρίων (ποσοστό 96%), σεμιναρίων (ποσοστό 98%), καθώς και μέσω της μελέτης παιδαγωγικών βιβλίων (ποσοστό 88%). Τέλος, ποσοστό 21% των διευθυντών επιλέγουν

να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να επιμορφωθούν ως διευθυντές.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Ειδικότερα, για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του Μέρους Α΄ και του Μέρους Ε΄ του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής, όπως οι πίνακες συχνοτήτων και περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες. Οι δηλώσεις των δύο αυτών μερών αναλύθηκαν, επίσης, με την εφαρμογή της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης (*factor analysis*).

Η παραγοντική ανάλυση διαφέρει από τις άλλες στατιστικές τεχνικές ως προς το ότι δεν προορίζεται για τον έλεγχο υποθέσεων ή για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις διάφορες ομάδες του δείγματος (Pallant, 2007). Περιλαμβάνεται στο στατιστικό πακέτο SPSS ως μια στατιστική τεχνική «μείωσης των δεδομένων» (*data reduction*). Η στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης βασίζεται στις διασυσχετίσεις των μεταβλητών. Ειδικότερα, ομαδοποιεί τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο κάθε παράγοντας περιλαμβάνει ομάδα μεταβλητών με κοινά χαρακτηριστικά (συσχετιζόμενες μεταβλητές). Ο όρος «παραγοντική ανάλυση» περιλαμβάνει ποικιλία διαφορετικών, αλλά σχετικών τεχνικών. Μια από τις κύριες διακρίσεις είναι ανάμεσα στη λεγόμενη ανάλυση κύριων συνιστωσών (*principal components analysis- PCA*) και ανάλυση παραγόντων (*factor analysis- FA*). Αυτές οι δύο τεχνικές παρόλο που διαφέρουν, έχουν πολλά κοινά στοιχεία και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από τους ερευνητές. Και οι δυο τεχνικές προσπαθούν να παράγουν ένα μικρότερο αριθμό γραμμικών συνδυασμών των μεταβλητών με τρόπο που να καλύπτει ή να επεξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης των συσχετίσεων (Pallant, 2007). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η τεχνική κύριων συνιστωσών (*principal components analysis- PCA*) ενώ για την καλύτερη ερμηνεία των εξαγόμενων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (*varimax rotation*) καθώς και της πλάγιας περιστροφής αξόνων (*oblimin rotation*). Ο σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης ήταν διερευνητικός (*exploratory factor analysis*), δηλαδή με άλλα λόγια η συγκεκριμένη ανάλυση αποσκοπούσε στο Μέρος Α΄ να ομαδοποιήσει τις δηλώσεις σε παράγοντες που να σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και στο Μέρος Ε΄ να ομαδοποιήσει τις δηλώσεις σε παράγοντες που

να σκιαγραφούν το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνάφεια των εξαγόμενων παραγόντων αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Επίσης, έγιναν συσχετίσεις των εξαγόμενων παραγόντων με προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (φύλο, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση διευθυντή, ανώτατος τίτλος σπουδών) και με χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου). Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα (για τις συσχετίσεις με τη μεταβλητή φύλο), ανάλυση διασποράς-One Way Anova (*analysis of variance*) (για τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές ανώτατος τίτλος σπουδών, τύπος και μέγεθος σχολείου) και ο δείκτης συσχέτισης Pearson (για τις συσχετίσεις με τα έτη υπηρεσίας).

Για την ανάλυση των δεδομένων του Μέρους Γ' και του Μέρους Δ' του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, όπως πίνακες συχνότητας και περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες. Η ανάλυση του Μέρους Γ' αποσκοπούσε να δώσει απάντηση στο δεύτερο και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το αν οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Όσον αφορά στο Μέρος Δ' η ανάλυση των δεδομένων αποσκοπούσε να διερευνήσει παράγοντες και συνθήκες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, ώστε να απαντηθεί το δεύτερο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Ωστόσο, στη διερεύνηση αυτή δεν χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης, λόγω του ότι δε θεωρήθηκε ως κατάλληλη στατιστική τεχνική με την οποία θα μπορούσε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, διερευνήθηκαν συσχετίσεις των δηλώσεων που απάρτιζαν τα Μέρη Γ' και Δ' με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, έτη υπηρεσίας, ανώτατος τίτλος σπουδών) και με τα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας (τύπος και μέγεθος σχολείου) με τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια Mann-Whitney Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα (για τις συσχετίσεις με τη μεταβλητή φύλο), Kruskal Wallis (για τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές ανώτατος τίτλος σπουδών, τύπος και μέγεθος σχολείου) και ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης Spearman (για τις συσχετίσεις με τα έτη υπηρεσίας).

Τέλος, με στόχο την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας επιχειρήθηκε η συσχέτιση των δηλώσεων του Μέρους Β', με τις δηλώσεις των Μερών Α', Γ', Δ' και Ε' μέσω του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Spearman. Οι συσχετίσεις αυτές διενεργήθηκαν για να διαφανεί κατά πόσο οι υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες των

διευθυντών συνδέονται με τους εξαγόμενους παράγοντες και με τις τοποθετήσεις των διευθυντών στις διάφορες δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με την ανοικτού τύπου, γενική ερώτηση που τέθηκε στο τέλος του ερωτηματολογίου με στόχο να δοθεί στους συμμετέχοντες η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, οι οποίες πιθανόν να μην καλύπτονταν από το ερωτηματολόγιο, συμπληρώθηκε μόνο από εννέα διευθυντές. Τα θέματα που εντοπίστηκαν από τους διευθυντές αυτούς ήταν ποικίλα, δεν είχαν κάτι ουσιαστικό να προσθέσουν σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα και οι απαντήσεις δεν αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, αφού δεν ήταν αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού της έρευνας.

Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Η επιλογή συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής και ερευνητικών μεθόδων συνεπάγεται την παραδοχή ποικίλων περιοριστικών παραμέτρων σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία πρόκειται να εξαχθούν. Ως πρωταρχικός σκοπός της έρευνας αυτής τέθηκε η συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των απόψεων των διευθυντών δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και σχετικά με τη σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Σύμφωνα με το Robson (2007) η παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της σύγχρονης κατάστασης γύρω από ένα ζήτημα, είναι έργο δύσκολο, αφού συγκεκριμένα ερωτήματα και δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες πτυχές του «πραγματικού κόσμου» και έτσι δύσκολα καλύπτονται όλες οι όψεις του ερευνητικού προβλήματος με το ερωτηματολόγιο (Βάμβουκας, 2006). Επομένως, η εικόνα που θα προκύψει από τα ερευνητικά δεδομένα πιθανόν να είναι ελλιπής.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και κάθε ερευνητική μέθοδος, έχει τους δικούς του μεθοδολογικούς περιορισμούς. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε συγκεκριμένο άτομο, δεν υπάρχει βεβαιότητα εάν το άτομο που το συμπληρώνει είναι το ίδιο άτομο (Robson, 2007). Παράλληλα, ο τρόπος που γίνονται αντιληπτά τα διάφορα ζητήματα από τα υποκείμενα είναι διαφορετικός από εκείνον του ερευνητή (Βάμβουκας, 2006). Η δυνατότητα, επίσης, των υποκειμένων να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων, προτού αρχίσουν τη συμπλήρωση πιθανόν να τα ωθεί στην εκλογίκευση των απαντήσεών τους (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, εντοπίζεται ουσιαστική αδυναμία ως προς το ότι το ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να θεωρείται απολύτως ανώνυμο, αφού ενδεχομένως μέσα από κάποιες δηλώσεις να «φωτογραφίζεται» η ταυτότητα του

υποκειμένου (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Επίσης, από φόβο μη διασφάλισης της ανωνυμίας τους, πιθανόν να αναφέρονται στο τι θεωρούν ως ιδεατή πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα, στην αλλοίωση, δηλαδή, της πραγματικότητας γεγονός που καθιστά δύσκολο τον έλεγχο της ορθότητας και ακρίβειας των δηλώσεών τους (Βάμβουκας, 2006· Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών συντάχθηκε συνοδευτική επιστολή με την οποία επιδιώχθηκε η συναίνεση των υποκειμένων για εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν διαβεβαιώσεις για διασφάλιση τόσο της ανωνυμίας των συμμετεχόντων όσο και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Επιπρόσθετα, πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο περιορισμός της παράλειψης επιστροφής των ερωτηματολογίων από ένα σημαντικό μέρος του επιλεγμένου δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το γεγονός αυτό προβληματίζει τον ερευνητή γύρω από διάφορα ζητήματα: Γιατί αρνήθηκαν τα άτομα αυτά να συμμετάσχουν στην έρευνα; Ποια άτομα του δείγματος αρνήθηκαν; Σε τι διαφέρουν τα άτομα αυτά από τα άτομα που απάντησαν (Nisbet & Entwistle, *όπ.αναφ.* στο Βάμβουκας, 2006);

Περιορισμοί προκύπτουν, επίσης, κατά τη διενέργεια συνεντεύξεων. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με το χρόνο και το χώρο διεξαγωγής των συνεντεύξεων (Bell, 2001). Έτσι, οι πέντε διευθυντές κλήθηκαν να καθορίσουν οι ίδιοι τη μέρα, την ώρα και το χώρο της συνέντευξης σε μέρη όπου υπήρχε ησυχία και στα οποία ένιωθαν οι ίδιοι άνετα. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η ουδετερότητα της ερευνήτριας ωστόσο, αυτή ίσως να μην επιτεύχθηκε στο μέγιστο δυνατό βαθμό, αφού οι διευθυντές που έδιναν τη συνέντευξη δεν ήταν άγνωστοι στην ερευνήτρια (Βάμβουκας, 2006).

Ταυτόχρονα, αναφέρονται ηθικά διλήμματα αναφορικά με την προσπάθεια του ερευνητή να εκμαιευθούν σκέψεις και προβληματισμοί των διευθυντών για ζητήματα της σχολικής τους μονάδας και τις ανάγκες βελτίωσής της, για ζητήματα σχετικά με τον ηγετικό τους ρόλο, ζητήματα αρκετά ευαίσθητα, τα οποία είναι δυνατό να τους φέρουν σε δύσκολη θέση. Οι Cohen et al. (2008) συνιστούν όσο μεγαλύτερη είναι η ευαισθησία των πληροφοριών που συλλέγονται τόσο περισσότερες εγγυήσεις προστασίας της προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων να δίνονται. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης του ηθικού αυτού διλήμματος, τονίστηκαν η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων καθώς και τα δικαιώματα των υποκειμένων της έρευνας: το δικαίωμα της αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της συνέντευξης, το δικαίωμα της μη απάντησης σε ερωτήσεις καθώς και το δικαίωμα πρόσβασης και επέμβασης στο αντίγραφο της συνέντευξης (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008).

Τέλος, κατά τη διενέργεια της έρευνας αυτής, ο περιορισμός του χρόνου, εμπόδισε την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιθανή άντληση περισσότερων ποιοτικών δεδομένων από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην ποσοτική φάση της έρευνας θα επέτρεπε στην ερευνήτρια τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αυτών σε μεγαλύτερο βάθος. Αυτό πιθανόν να συνέβαλλε στην εις βάθος διερεύνηση και ερμηνεία των απόψεων των διευθυντών.

Περίληψη

Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης επιχειρήθηκε μέσα από το σχεδιασμό μιας έρευνας μικτής μεθοδολογίας. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ένα διερευνητικό μοντέλο έρευνας, το μοντέλο ανάπτυξης εργαλείου που είναι ένα ερευνητικό σχέδιο δύο φάσεων που σκοπό έχει μέσα από τα αποτελέσματα της πρώτης μεθόδου (ποιοτικής) να συμβάλει στην ανάπτυξη ή στην ενημέρωση της δεύτερης μεθόδου (ποσοτικής). Η υιοθέτηση του διερευνητικού μοντέλου έρευνας κρίθηκε κατάλληλη στρατηγική για την έρευνα αυτή αφού αποτελεί μια από πρώτες ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης του προβλήματος της διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες στον κυπριακό χώρο και απαιτείται η ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων λόγω του ότι δε βρέθηκε ανάλογο, διαθέσιμο εργαλείο.

Με βάση την ιδιαιτερότητα του προβλήματος που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε σκόπιμο στην πρώτη φάση (ποιοτική) της έρευνας να διενεργηθούν προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Έτσι, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με πέντε διευθυντές. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Με βάση τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία αναπτύχθηκε το ερευνητικό εργαλείο της δεύτερης, ποσοτικής φάσης της παρούσας έρευνας, όπου ο στόχος ήταν να αντληθεί μεγάλος όγκος ερευνητικών δεδομένων από σχετικά μεγάλο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος, η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων. Η δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας άρχισε μόλις ετοιμάστηκε το ερωτηματολόγιο, οπότε πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγησή του στους πέντε διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις. Η πιλοτική χορήγηση ήταν σημαντική για την οριστική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 212 διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιλέγηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Από

τους 212 διευθυντές συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο οι 120 που αυτό αντιστοιχεί σε βαθμό ανταπόκρισης 57%.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν δηλώσεις αναφορικά με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Στο δεύτερο μέρος οι δηλώσεις αναφέρονταν στο βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών από υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες. Στο τρίτο μέρος οι δηλώσεις αναφέρονταν στην αναγκαιότητα και στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Στο τέταρτο μέρος οι δηλώσεις ήταν σχετικές με την επίδραση (θετική/αρνητική) διαφόρων παραγόντων και συνθηκών στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Το πέμπτο μέρος διερευνούσε το ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, ενώ στο τελευταίο μέρος υπήρχαν ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών.

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0 και χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές τόσο της περιγραφικής στατιστικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης και συγκεκριμένα η μέθοδος των κύριων συνιστωσών η οποία αποσκοπούσε να διερευνήσει την έννοια της σχολικής βελτίωσης και το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, αποσκοπούσε να ομαδοποιήσει τις δηλώσεις σε παράγοντες που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και να ομαδοποιήσει τις δηλώσεις σε παράγοντες που σκιαγραφούν το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της βελτίωσης του σχολείου.

Συγχρόνως, έγινε αναφορά στις ερευνητικές ενέργειες που διασφάλισαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών διαδικασιών και μεθόδων. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα ηθικά διλήμματα και οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας επιδιώχθηκε η διερεύνηση της αναγκαιότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και η σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3, τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις ενότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που διερευνά η παρούσα έρευνα: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης και την εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης στη σχολική τους μονάδα. β) Διερεύνηση κατά πόσο κρίνουν αναγκαία, απαραίτητη ή και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των παραγόντων που θεωρούν ότι είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την προσπάθεια αυτή. γ) Ποιος ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.

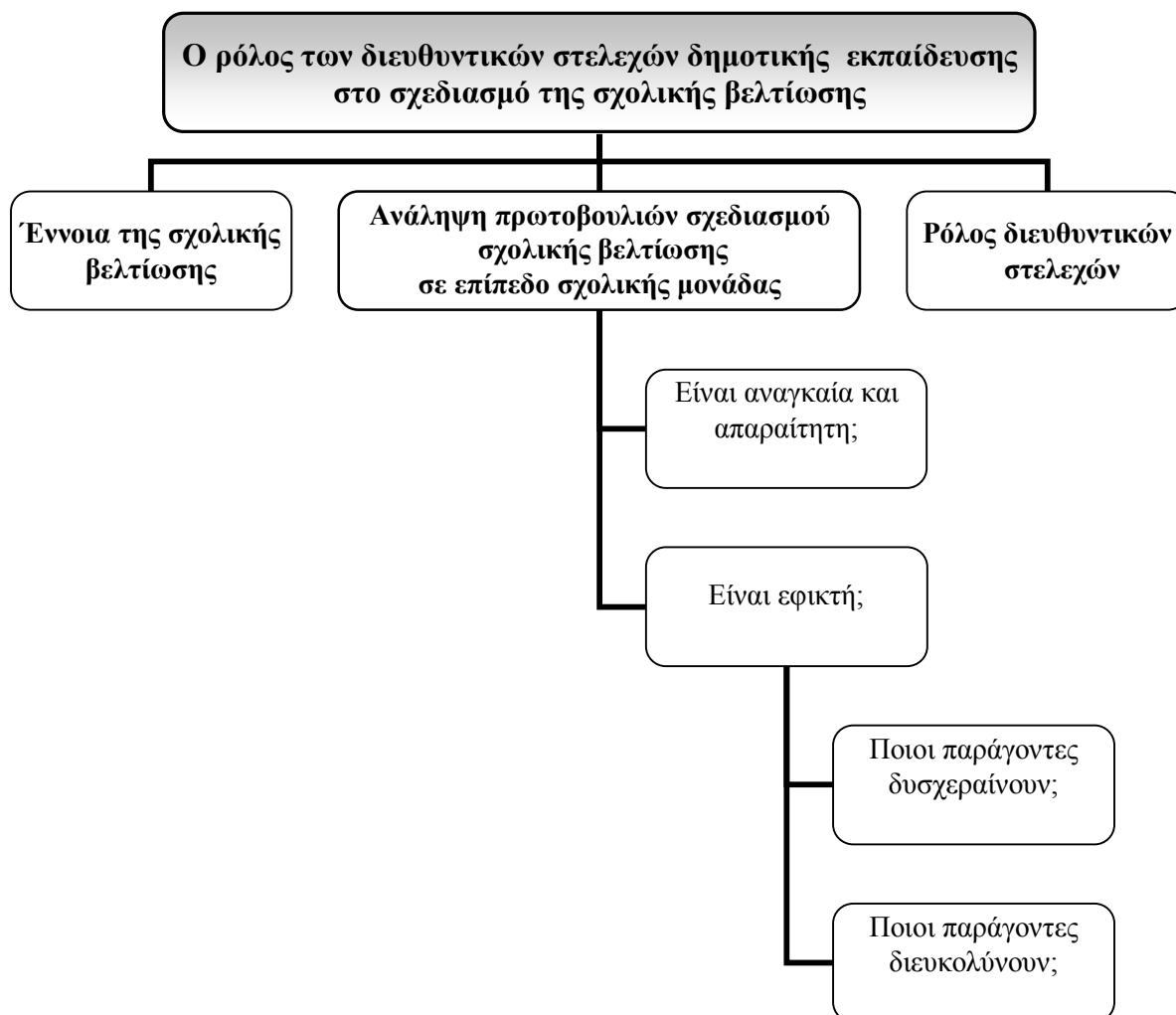
Το συγκεκριμένο κεφάλαιο δομείται σε τρεις ενότητες: Η πρώτη ενότητα αποσκοπεί να δώσει απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν στην πρώτη ενότητα έχουν χωριστεί σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στην έννοια της σχολικής βελτίωσης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, καθώς και οι συσχετίσεις των εξαγόμενων παραγόντων με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών όσο και με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

Στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει σήμερα ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας για αναπτυξιακό σχεδιασμό με στόχο τη σχολική βελτίωση σύμφωνα με τις

Διάγραμμα 3.

Δομή Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων



απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων; Θεωρούν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων απαραίτητη μια τέτοια πρωτοβουλία;

- Θεωρείται εφικτή η ανάληψη πρωτοβουλιών υιοθέτησης αναπτυξιακού σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος; Ποιοι παράγοντες/συνθήκες θεωρούνται ότι μπορούν να διευκολύνουν και ποιοι να παρεμποδίσουν την εκπόνηση και υλοποίηση του αναπτυξιακού σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα;

Συνεπώς, στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται περιγραφικά στοιχεία που επιχειρούν να σκιαγραφήσουν κατά πόσο θεωρείται αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή η ανάληψη πρωτοβουλιών υιοθέτησης αναπτυξιακού σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης. Παρουσιάζονται, επίσης, περιγραφικά στοιχεία που σχετίζονται με τις συνθήκες/παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση του αναπτυξιακού σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Τέλος,

παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των δηλώσεων των διευθυντών αναφορικά με το αν θεωρούν αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών, καθώς και των παραγόντων που θεωρούν ότι είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου σε σχέση τόσο με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά όσο και με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σκιαγραφούν τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με τους ηγετικούς ρόλους που μπορούν να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη στην προσπάθεια του αναπτυξιακού σχεδιασμού βελτίωσης του σχολείου. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στους ρόλους αυτούς. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, καθώς και συσχετίσεις των εξαγόμενων παραγόντων με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών όσο και με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

Έννοια της Σχολικής Βελτίωσης

Με σκοπό τη διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές δημοτικών σχολείων την έννοια της σχολικής βελτίωσης, συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τις απόψεις τους όσον αφορά στις διάφορες παραμέτρους που εντοπίστηκαν μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και μέσα από τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε πενταβάθμια κλίμακα από 1 (=καθόλου) έως 5 (=πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση οι 22 δηλώσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου. Οι απόψεις των διευθυντών για τις διάφορες παραμέτρους της έννοιας της σχολικής βελτίωσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, με βάση τον οποίο η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί τις 21 από τις 22 δηλώσεις του ερωτηματολογίου να σχετίζονται σε πολύ μεγάλο ή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών πολύ και πάρα πολύ, παρατηρείται ότι τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν τρεις δηλώσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αυτές αναφέρονταν στην ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό (99%), στην ύπαρξη στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (98%) και στην ύπαρξη θετικού – ευνοϊκού σχολικού κλίματος με ποσοστό (97%). Παράλληλα, ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν δύο δηλώσεις σχετικές με την πολιτική του σχολείου. Συγκεκριμένα, ποσοστό 95% θεωρεί ότι (α) ο

Πίνακας 7.

Παράμετροι Σχετικές με την Έννοια της Σχολικής Βελτίωσης

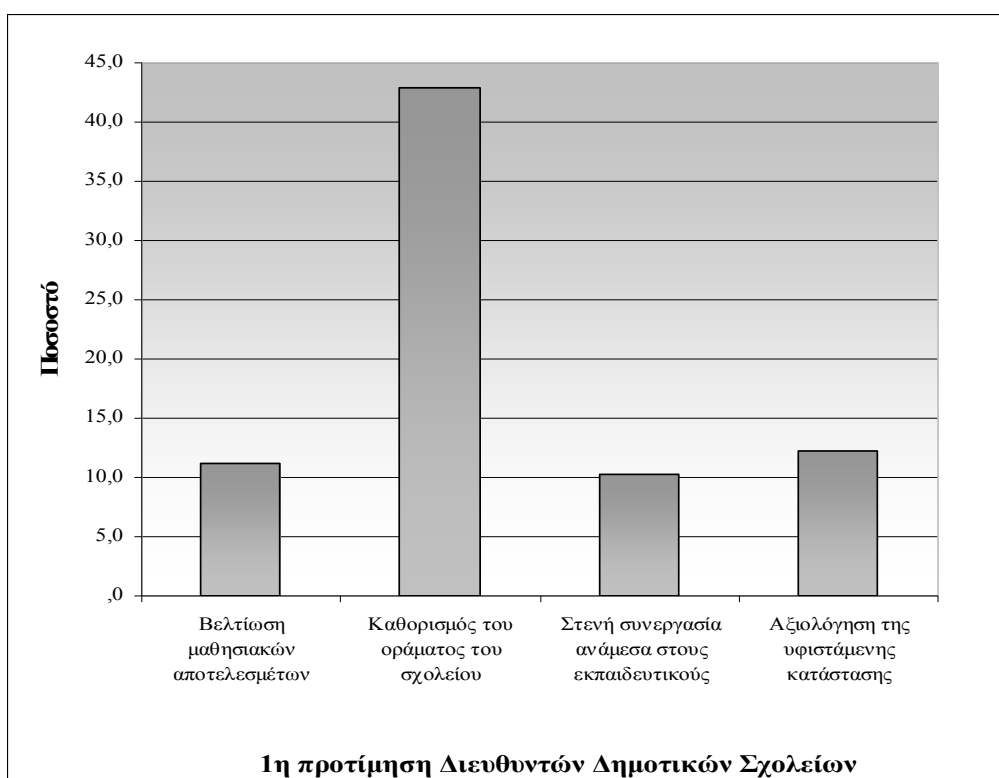
Α/Α	Δήλωση	Κεντρική τιμή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
		<i>Mdn</i>	%	%	%	%	%	%
1.	Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων	5	0	0,80	7,50	40,00	51,70	100
2.	Επικέντρωση στη διδασκαλία	4	0	1,70	21,70	46,70	30,00	100
3.	Εστίαση στη μάθηση	4	0,80	1,70	14,20	41,70	41,70	100
4.	Καθορισμός της αποστολής του σχολείου	5	0	0,80	7,50	38,30	53,30	100
5.	Καθορισμός οράματος	5	0	0	5,00	29,50	65,50	100
6.	Στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών	5	0	0	1,70	25,00	73,30	100
7.	Επιλογή στρατηγικών για επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	4	0	0	9,20	43,30	47,50	100
8.	Παρακολούθηση αξιολόγηση διαδικασιών	4	0	0,80	5,00	49,20	45,00	100
9.	Καθορισμός προτεραιοτήτων	4	0	0,80	4,20	46,30	48,70	100
10.	Αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης	4	0	0,80	5,80	45,80	47,50	100
11.	Ύπαρξη θετικού – ευνοϊκού κλίματος	5	0	0	3,40	21,00	75,60	100
12.	Συλλογή δεδομένων	4	0	0,80	17,60	50,80	30,80	100
13.	Αξιολόγηση δεδομένων	4	0	0	11,70	50,00	38,30	100
14.	Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών	4	0	5,00	28,30	41,70	25,00	100
15.	Στενή επικοινωνία με τους γονείς	4	0	0,80	13,50	44,50	41,20	100
16.	Εμπλοκή γονιών στον καταρτισμό σχεδίων δράσης	3	3,30	13,30	40,80	34,30	8,30	100
17.	Εξασφάλιση υλικών πόρων	4	0,80	1,70	18,60	51,70	27,20	100
18.	Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	4	0	0	12,50	47,50	40,00	100
19.	Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές	4	0	0,80	7,60	45,40	46,20	100
20.	Εμπιστοσύνη ανάμεσα στο προσωπικό	5	0	0	0,80	39,20	60,00	100
21.	Αναβάθμιση υλικοτεχνικής υποδομής	4	0	0,80	10,00	60,00	29,20	100
22.	Ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού	4	0	9,20	34,50	40,30	16,00	100

καθορισμός του οράματος της σχολικής μονάδας και (β) ο καθορισμός προτεραιοτήτων, σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Η δήλωση σχετικά με την ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού στη σχολική μονάδα αν και βρέθηκε ότι σχετίζεται πολύ ή πάρα πολύ με τη βελτίωση του σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, συγκέντρωσε ποσοστό 56% το χαμηλότερο ανάμεσα στις 21 δηλώσεις. Τέλος, από τις 22 δηλώσεις μόνο η δήλωση για την εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης φαίνεται να σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με τη βελτίωση του σχολείου (ποσοστό 41%), σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των διευθυντών.

Σε σχέση με το ποιες από αυτές τις δηλώσεις θεωρούν οι διευθυντές σημαντικότερες για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης, λαμβάνονται σημαντικές πληροφορίες από την ιεράρχηση στην οποία κλήθηκαν να προβούν. Οι διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν και να ιεραρχήσουν τις πέντε σημαντικότερες παραμέτρους για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Τα Διαγράμματα 4, 5 και 6 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ιεράρχησης των διευθυντών. Κρίθηκε σκόπιμο να μην παρουσιαστεί το πώς ιεράρχησαν την τέταρτη και την πέμπτη προτίμηση τους λόγω του ότι τα ποσοστά που σημείωσαν οι διάφορες παράμετροι ήταν πολύ παρόμοια και δεν υπήρχαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Στα εν λόγω διαγράμματα παρουσιάζονται οι τέσσερις επικρατέστερες δηλώσεις λόγω του ότι οι υπόλοιπες δηλώσεις συγκέντρωσαν πολύ χαμηλότερα ποσοστά.

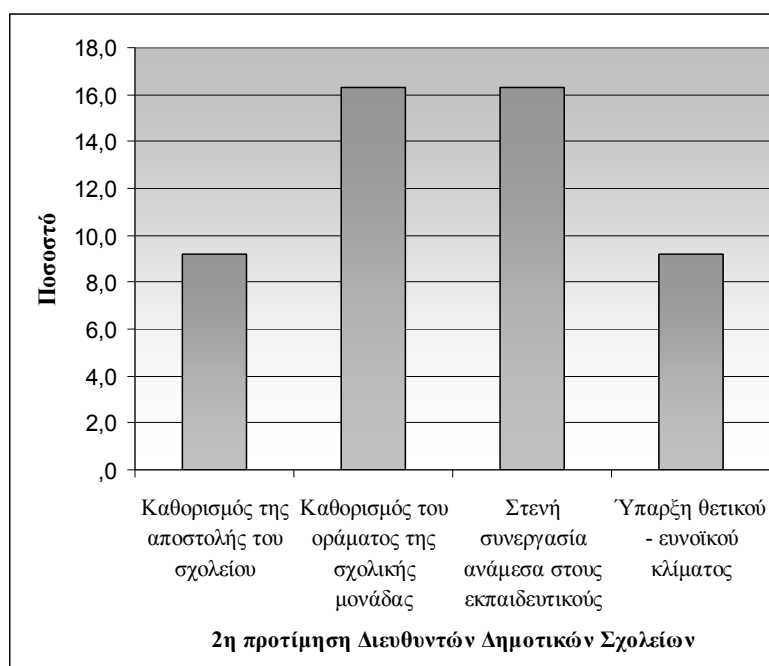
Διάγραμμα 4

Ιεράρχηση Παραμέτρων Σχολικής Βελτίωσης (1^η προτίμηση)



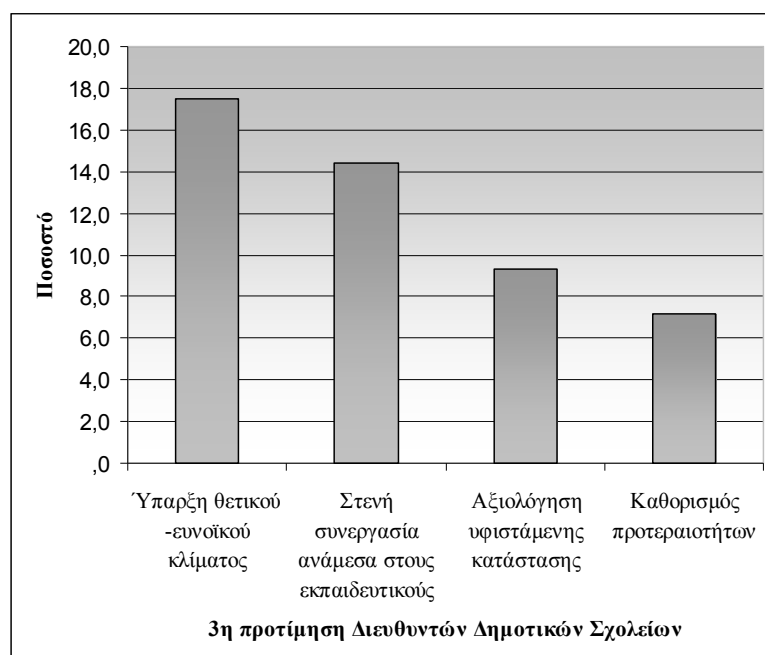
Διάγραμμα 5.

Ιεράρχηση Παραμέτρων Σχολικής Βελτίωσης (2^η προτίμηση)



Διάγραμμα 6.

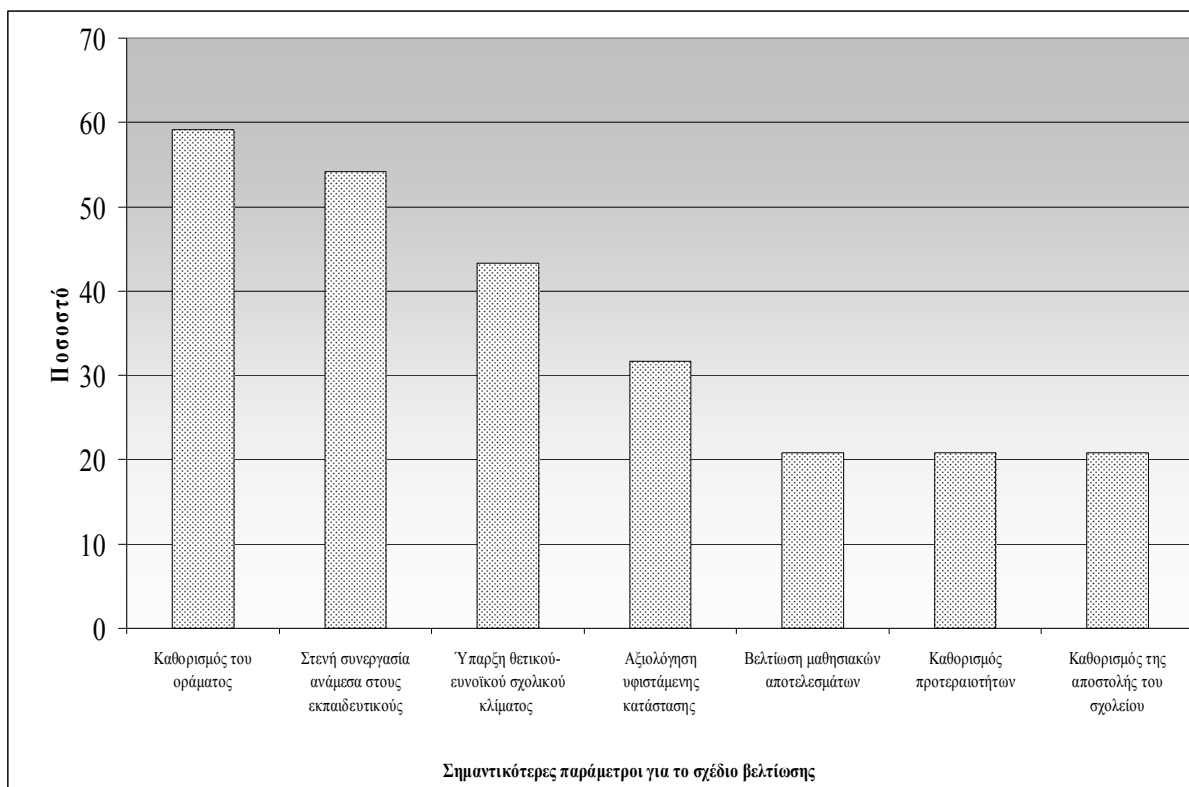
Ιεράρχηση Παραμέτρων Σχολικής Βελτίωσης (3^η προτίμηση)



Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δηλώσεις που επιλέγηκαν από τους διευθυντές ως οι πιο σημαντικές χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν αυτές υποδείχθηκαν ως πρώτη, δεύτερη, τρίτη, τέταρτη ή ως πέμπτη επιλογή.

Διάγραμμα 7.

Επικρατέστερες Παράμετροι Σχολικής Βελτίωσης



Με βάση το Διάγραμμα 7 φαίνεται ότι ποσοστό 59% των διευθυντών θεωρεί τον καθορισμό του οράματος της σχολικής μονάδας ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, ποσοστό 54% θεωρεί τη στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως μια από τις πέντε σημαντικότερες παραμέτρους για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Άλλες παράμετροι που καταγράφηκαν ανάμεσα στις σημαντικότερες για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης είναι η ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος (ποσοστό 43%), η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης (ποσοστό 32%), ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ο καθορισμός προτεραιοτήτων (και οι τρεις με ποσοστό 21%).

Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν τα Διαγράμματα 4 έως 7, οι διευθυντές των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου θεωρούν ως σημαντικότερες παραμέτρους για το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας δηλώσεις που σχετίζονται με την πολιτική της σχολικής μονάδας (καθορισμός του οράματος, αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, καθορισμός της αποστολής του σχολείου και καθορισμός προτεραιοτήτων), δηλώσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου (στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού

κλίματος) καθώς και μια δήλωση που αναφέρεται στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης (βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων).

Οι δηλώσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου σχετικά με την έννοια της σχολικής βελτίωσης αναλύθηκαν και με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης. Σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης ήταν η ομαδοποίηση των δηλώσεων σε παράγοντες που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Αρχικά αξιολογήθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής. Η εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των δηλώσεων έδειξε την παρουσία συσχετίσεων μέτριου έως ισχυρού βαθμού (ο συντελεστής συσχέτισης κυμαινόταν από 0,16-0,71). Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων αποτέλεσαν μια θετική ένδειξη για να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε και μέσω στατιστικών ελέγχων όπως είναι το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, και ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin ($\chi^2=1292,66$ $p<0,0005$ και $KMO=0,87$). Παράλληλα, προσδιορίστηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*). Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης της δήλωσης «επιλογή στρατηγικών για επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας» ήταν χαμηλός (<0,50) και για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη δήλωση αφαιρέθηκε από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης. Για την εξαγωγή παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (*principal component analysis- PCA*) ενώ για την καλύτερη ερμηνεία των εξαγόμενων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (*varimax rotation*). Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τους εξαγόμενους παράγοντες για την έννοια της σχολικής βελτίωσης καθώς και τις φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Οι τέσσερις παράγοντες για την έννοια της σχολικής βελτίωσης με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης είναι οι ακόλουθοι: πολιτική του σχολείου, συνθήκες-πόροι, κουλτούρα-κλίμα και διδασκαλία-μάθηση.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου, στον καθορισμό δηλαδή της κατεύθυνσής του που θεωρείται από τους ερευνητές το πρώτο βήμα για τη βελτίωσή του. Η πολιτική του κάθε σχολείου καθώς και η κατεύθυνσή του ορίζονται μέσα από την αποστολή, το όραμα, τους σκοπούς και τους στόχους τους οποίους θέτει (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Στον πρώτο παράγοντα περιλαμβάνονται ο καθορισμός της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας, η παρακολούθηση – αξιολόγηση των σχολικών διαδικασιών, ο καθορισμός προτεραιοτήτων, η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τις δυνατότητες/αδυναμίες της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, καθώς και η συλλογή δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής

Πίνακας 8.

Φορτίσεις των Τεσσάρων Παραγόντων της Σχολικής Βελτίωσης, όπως έχουν προκύψει από τη Διαδικασία Περιστροφής Varimax

A/A*	Δηλώσεις Σχολικής Βελτίωσης	Παράγοντας I: Πολιτική Σχολείου	Παράγοντας II: Συνθήκες – Πόροι	Παράγοντας III: Κουλτούρα - Κλίμα	Παράγοντας IV: Διδασκαλία - Μάθηση
1.	Καθορισμός αποστολής της σχολικής μονάδας	0,78	—	—	—
2.	Παρακολούθηση – αξιολόγηση των σχολικών διαδικασιών	0,76	—	—	—
3.	Καθορισμός του οράματος της σχολικής μονάδας	0,74	—	—	—
4.	Καθορισμός προτεραιοτήτων	0,69	—	—	—
5.	Αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τις δυνατότητες /αδυναμίες της σχολικής μονάδας	0,59	—	—	—
6.	Αξιολόγηση δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	0,51	—	—	—
7.	Συλλογή δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	0,50	—	—	—
8.	Ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού στη σχολική μονάδα	—	0,76	—	—
9.	Αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας	—	0,69	—	—
10.	Εξασφάλιση υλικών πόρων	—	0,68	—	—
11.	Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	—	0,56	—	—
12.	Ανάπτυξη στενής επικοινωνίας με τους γονείς	—	0,52	—	—
13.	Εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης	—	0,51	—	—
14.	Στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	—	—	0,79	—
15.	Ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος	—	—	0,77	—
16.	Ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού	—	—	0,66	—
17.	Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας	—	—	0,54	—
18.	Εστίαση στη διαδικασία της μάθησης	—	—	—	0,82
19.	Επικέντρωση στη διαδικασία της διδασκαλίας	—	—	—	0,79
20.	Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	—	—	—	0,68
21.	Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές	—	—	—	0,58
	Ιδιοτιμή	8,74	1,62	1,39	1,25
	Ποσοστό διακύμανσης	18,21	16,85	13,85	13,00
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	18,21	35,06	48,91	61,91
	Cronbach's Alpha	0,89	0,80	0,75	0,83

Φορτίσεις > 0,4

* Η αρίθμηση των δηλώσεων στον πίνακα είναι διαφορετική από αυτή του ερωτηματολογίου

μονάδας. Ο πρώτος παράγοντας επεξηγεί ποσοστό 18,21% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στις συνθήκες και στους πόρους της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εσωτερικές συνθήκες των σχολείων αποτελούν το επίκεντρο της αλλαγής για τη βελτίωση. Σε αυτές περιλαμβάνονται σχολικές διαδικασίες, όπως οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και η χρήση των πόρων που υποστηρίζουν τις διαδικασίες αυτές (Fink & Stoll, 2005· Hopkins & Lagerweij, 1997). Στο δεύτερο παράγοντα περιλαμβάνονται η ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού στη σχολική μονάδα, η αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, η εξασφάλιση υλικών πόρων, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη στενής επικοινωνίας με τους γονείς και η εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης. Ο δεύτερος παράγοντας επεξηγεί ποσοστό 16,85% της συνολικής διακύμανσης.

Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην κουλτούρα και στο κλίμα που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Για να συμβεί η σχολική βελτίωση, τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος πρέπει να είναι ευνοϊκά (Creemers & Kyriakides, 2009). Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται η στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, η ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος, η ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και οι ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει ποσοστό 13,85% της συνολικής διακύμανσης.

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες αυτές και στη σχολική βελτίωση. Τα σχολεία που βελτιώνονται είναι μαθησιακές κοινότητες οι οποίες καλλιεργούν βαθιά κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης (Anderson & Kumari, 2009· Harris et al., 2003). Στον τέταρτο παράγοντα περιλαμβάνονται η εστίαση στη διδασκαλία της μάθησης, η επικέντρωση στη διαδικασία της διδασκαλίας, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές. Από τον παράγοντα αυτό ερμηνεύεται ποσοστό 13,00% της συνολικής διακύμανσης. Το συνολικό ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης είναι περίπου 62%.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται, επίσης, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*) των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον πίνακα ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα είναι αρκετά υψηλός (κυμαίνεται από 0,75-0,89) που αυτό συνεπάγεται ότι οι δηλώσεις που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας.

Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τους τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης, ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ανώτατος τίτλος σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή) και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου). Για τους σκοπούς των αναλύσεων αποθηκεύτηκαν οι τιμές των εξαγόμενων παραγόντων για κάθε συμμετέχοντα (*factor scores*).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του παράγοντα «Συνθήκες-Πόροι» και της μεταβλητής «φύλο» καθώς και μεταξύ του παράγοντα «Πολιτική Σχολείου» και της μεταβλητής «έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή».

Συγκεκριμένα, για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους τέσσερις παράγοντες της σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Independent-Samples T-Test. Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μόνο ως προς τον παράγοντα «Συνθήκες-Πόροι» ($t(112)=1,97$, $p=0,05$) με τις γυναίκες να δηλώνουν ότι οι συνθήκες και οι πόροι του σχολείου σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με την έννοια της σχολικής βελτίωσης ($M= - 0,16$, $SD=1,07$) από ότι θεωρούν οι άντρες συνάδελφοί τους ($M=0,21$, $SD=0,87$). Όσον αφορά τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες της σχολικής βελτίωσης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους συγκεκριμένους παράγοντες.

Για τη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και «έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή» χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson. Με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($r=0,22$, $p=0,02$) μεταξύ του πρώτου παράγοντα (Πολιτική σχολείου) και των ετών υπηρεσίας στη θέση διευθυντή. Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι διευθυντές που έχουν περισσότερα χρόνια στη θέση πιστεύουν ότι η πολιτική του σχολείου σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και αντίστροφα. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους τέσσερις παράγοντες οι διευθυντές ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τον ανώτατο τίτλο σπουδών.

Όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και των χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι διευθυντές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μόνο μεταξύ του παράγοντα «Διδασκαλία-Μάθηση» και της μεταβλητής «τύπος σχολείου».

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του τύπου σχολείου και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους τέσσερις παράγοντες της σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,109)=3,83$, $p=0,02$) μόνο ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στον παράγοντα «Διδασκαλία-Μάθηση». Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων τύπων σχολείων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Tukey. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι διευθυντές των ημιαστικών σχολείων ($M= 0,25$, $SD=0,78$) θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό σχετικό τον παράγοντα «Διδασκαλία - Μάθηση» με την έννοια της σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τους διευθυντές των αγροτικών σχολείων ($M= -0,40$ $SD=1,02$). Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε μεταξύ των διευθυντών των αγροτικών και των αστικών σχολείων, είτε μεταξύ των διευθυντών των αστικών και των ημιαστικών σχολείων. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους τέσσερις παράγοντες οι διευθυντές ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Κατά τη διενέργεια των προκαταρκτικών συνεντεύξεων από τα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν υπήρχαν ενδείξεις ότι οι απόψεις των διευθυντών γύρω από τα ζητήματα της σχολικής βελτίωσης ενδεχομένως να επηρεάζονται από τις υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες στη σχολική τους μονάδα. Έτσι, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν επτά ερωτήματα σχετικά με τις υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες των διευθυντών. Στο σημείο αυτό διερευνήθηκαν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στο πόσο ικανοποιητικές κρίνουν τις υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες οι διευθυντές με τους παράγοντες της σχολικής βελτίωσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ήταν όλες θετικές και ασθενείς. Συγκεκριμένα με βάση τα αποτελέσματα των συσχετίσεων φαίνεται ότι οι παράγοντες «Συνθήκες - Πόροι» και «Κουλτούρα - Κλίμα» σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με το πόσο ικανοποιητικές κρίνουν οι διευθυντές τις υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες. Πρώτο, φαίνεται ότι όσο πιο ικανοποιητική κρίνουν οι διευθυντές την υποστήριξη που λαμβάνουν στο διευθυντικό τους έργο από εξωτερικούς φορείς, τόσο πιο σημαντική θεωρούν την παράμετρο «Συνθήκες - Πόροι» για τη σχολική βελτίωση ($r_s = 0,20$, $p=0,03$). Δεύτερο,

όσο πιο ικανοποιητική θεωρούν την υποστήριξη που λαμβάνουν στο διοικητικό τους έργο από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής τους μονάδας τόσο πιο σημαντική θεωρούν την παράμετρο «συνθήκες» και «πόροι του σχολείου» για τη βελτίωση του σχολείου ($r_s=0,25$, $p=0,01$). Τρίτο, όσο πιο ικανοποιητική θεωρούν την υποστήριξη που λαμβάνουν στο παιδαγωγικό τους έργο από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής τους μονάδας τόσο πιο σημαντικές θεωρούν τις «συνθήκες» και τους «πόρους» για τη σχολική βελτίωση ($r_s=0,35$, $p=0,00$). Τέλος, σε σχέση με τον παράγοντα «Κουλτούρα - Κλίμα» βρέθηκε συσχέτιση μόνο ως προς την υποστήριξη που λαμβάνουν στο διοικητικό τους έργο από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας ($r_s=0,20$, $p=0,04$). Επομένως, όσο πιο ικανοποιητική κρίνουν οι διευθυντές την υποστήριξη που λαμβάνουν στο διοικητικό τους έργο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τόσο πιο σημαντική θεωρούν την παράμετρο σχολική κουλτούρα - σχολικό κλίμα για τη σχολική βελτίωση.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης με βάση πάντοτε τις απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων.

Αναγκαιότητα και Δυνατότητα Ανάληψης Πρωτοβουλιών Σχεδιασμού Σχολικής Βελτίωσης

Κατά τη διερεύνηση της αναγκαιότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες με σκοπό τη σχολική βελτίωση, μελετήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το αν θεωρούν ότι υπάρχει σήμερα ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών για αναπτυξιακό σχεδιασμό στις σχολικές μονάδες της Κύπρου με στόχο τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τον αν θεωρούν απαραίτητες τέτοιες πρωτοβουλίες. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, συμφωνεί (ποσοστό 96%) με τη δήλωση ότι υπάρχει ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών για αναπτυξιακό σχεδιασμό στις σχολικές μονάδες. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών συμφωνεί (83%) με τη δήλωση ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη στα πλαίσια λειτουργίας του υφιστάμενου συστήματος. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών συνεντεύξεων, όπου οι διευθυντές δήλωσαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει άμεση ανάγκη να αναπτυχθεί και να υλοποιηθεί ένα σχέδιο βελτίωσης στις σχολικές τους μονάδες.

Πέρα από τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις τους σε σχέση με το αν θεωρούν εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών

Πίνακας 9.

Αναγκαιότητα και Δυνατότητα Ανάληψης Πρωτοβουλιών Σχεδιασμού της Σχολικής Βελτίωσης

<i>Δήλωση</i>	<i>Κεντρική Τιμή</i>	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
	<i>Mdn</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Υπάρχει ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες για σχεδιασμό με στόχο τη βελτίωση;	4	0	0	4,20	60,50	35,30	100
Η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη	4	0	1,70	15,10	52,10	31,10	100
Η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι εφικτή	3	1,7	19,30	51,20	24,40	3,40	100

σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Από τις απαντήσεις των διευθυντών στην αντίστοιχη δήλωση του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (51%) είναι αναποφάσιστο αφού ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη θέση αυτή. Παράλληλα, ένα ποσοστό 28% συμφωνεί και ένα ποσοστό 21% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις, όπου οι διευθυντές δήλωσαν ότι είναι μεν εφικτή η ανάληψη πρωτοβουλίας ανάπτυξης ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου τους, αλλά κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Οι διευθυντές αυτοί δήλωσαν ότι οποιεσδήποτε πρωτοβουλίες πρέπει να προχωρούν με μικρά βήματα χωρίς μεγαλεπήβολα σχέδια.

Στο σημείο αυτό διερευνήθηκε, επίσης, κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες υποομάδες του δείγματος όσον αφορά τις απόψεις τους για το αν θεωρούν αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι συσχετίσεις αφορούσαν πάλι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, ανώτατος τίτλος σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή) και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο ως προς τις απόψεις αναφορικά με το αν θεωρούν εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της

βελτίωσης του σχολείου στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος και τη μεταβλητή φύλο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney Test. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών ($U=1379$, $p=0,03$), με τους άντρες διευθυντές να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό εφικτή μια τέτοια πρωτοβουλία από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το αν θεωρούν οι διευθυντές αναγκαία, απαραίτητη ή εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης του σχολείου στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος είτε σε σχέση με τον ανώτατο τίτλο σπουδών, ή με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ή με τα έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή, είτε σε σχέση με τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Διερευνήθηκε, επίσης, αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο αν θεωρούν αναγκαία, απαραίτητη και εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στο πόσο ικανοποιητικές κρίνουν τις εργασιακές συνθήκες στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Για τους σκοπούς της διερεύνησης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Spearman. Εντοπίστηκαν δύο ασθενείς, αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι διευθυντές που λαμβάνουν υποστήριξη στο διευθυντικό τους έργο από τους γονείς θεωρούν πιο αναγκαία την ανάληψη πρωτοβουλιών για σχεδιασμό στις σχολικές μονάδες με στόχο τη βελτίωση ($r_s=0,20$, $p=0,03$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι διευθυντές που υποστηρίζονται στο διοικητικό τους έργο από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας θεωρούν πιο απαραίτητη την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ($r_s=0,20$, $p=0,03$).

Η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης επηρεάζεται από διάφορες συνθήκες/παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την προσπάθεια ανάπτυξης και υλοποίησης σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ως εκ τούτου, στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου οι διευθυντές τοποθετήθηκαν σε σχέση με το αν θεωρούν είτε θετική είτε αρνητική την επίδραση διαφόρων συνθηκών/παραγόντων στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την επίδραση 28 συνολικά συνθηκών/παραγόντων.

Από τον Πίνακα 10, προκύπτει ότι οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ποσοστό 92% των διευθυντών θεωρεί ότι οι συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού επιδρούν

Πίνακας 10.

Επίδραση Παραγόντων/ Συνθηκών στο Σχέδιο Βελτίωσης του Σχολείου

Α/Α*	Δήλωση	Κεντρική	Πολύ	Αρνητική	Καμία	Θετική	Πολύ	ΣΥΝΟ- ΛΟ
		τιμή	αρνητική		επίδραση		θετική	
		Mdn	%	%	%	%	%	%
1.	Υφιστάμενη δομή κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος	3	0,80	34,20	35,90	26,50	2,60	100
2.	Υφιστάμενος διαθέσιμος χρόνος για συνεδρίες προσωπικού	3	7,60	39,90	20,30	26,30	5,90	100
3.	Συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών	2	45,80	45,80	4,20	1,70	2,50	100
4.	Υφιστάμενος φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών	2	2,60	61,50	23,90	12,00	0	100
5.	Υφιστάμενος φόρτος εργασίας διευθυντικής ομάδας (Δ.Ο.)	2	8,40	52,10	26,90	10,10	2,50	100
6.	Διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι	4	4,20	31,10	12,60	40,30	11,80	100
7.	Κοινό όραμα ανάμεσα στο προσωπικό	4	0	0	5,80	48,40	45,80	100
8.	Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς	4	1,70	8,40	10,90	60,50	18,50	100
9.	Υφιστάμενη στήριξη από Υπουργείο Παιδείας	4	0,80	6,70	31,70	50,80	10,00	100
10.	Παρακίνηση προσωπικού για ανάληψη δράσης	4	0	2,50	6,70	70,00	20,80	100
11.	Συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό	4	0	0	4,10	49,20	46,70	100
12.	Καλή επικοινωνία εκπαιδευτικών	5	0	0	1,70	43,30	55,00	100
13.	Λεπτομερής καταρτισμός σχεδίου δράσης	4	0	0	3,30	49,20	47,50	100
14.	Καθορισμός προτεραιοτήτων	4	0	0,80	3,30	49,20	46,70	100
15.	Διάθεση συνεχούς βελτίωσης από όλους	4	0	1,70	5,80	46,70	45,80	100
16.	Ευελιξία στο σχέδιο βελτίωσης	4	0	0	6,70	55,80	37,50	100
17.	Συνεχής επιμόρφωση προσωπικού	4	0	1,70	2,50	55,80	40,00	100
18.	Κατάλληλη επιμόρφωση διευθυντικής ομάδας	4	0	0,80	4,20	45,80	49,20	100
19.	Ενδοσχολικό πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικού	4	0	0,80	7,50	51,70	40,00	100
20.	Στήριξη από ειδικούς	4	0	0,80	13,30	50,80	35,00	100
21.	Θετικό – ευνοϊκό κλίμα	5	0	0	1,70	35,00	63,30	100
22.	Ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού	4	0	2,50	6,70	65,80	25,00	100
23.	Διαμορφωτική αξιολόγηση της πορείας του σχεδίου βελτίωσης	4	0	2,50	11,60	64,20	21,70	100
24.	Στήριξη προσπάθειας από Σύνδεσμο Γονέων	4	0,80	2,50	10,00	70,80	15,80	100
25.	Κουλτούρα συνεχούς μάθησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	4	0	2,50	5,00	62,50	30,00	100
26.	Κουλτούρα συνεχούς μάθησης ανάμεσα σε μαθητές	4	0,80	2,50	8,40	54,70	33,60	100
27.	Διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας από διευθυντική ομάδα	4	0	0	9,20	65,00	25,80	100
28.	Διαμορφωτική αξιολόγηση προόδου μαθητών από Δ.Ο.	4	0	2,50	4,20	67,50	25,80	100

* Η αρίθμηση των δηλώσεων στον πίνακα είναι διαφορετική από το ερωτηματολόγιο

αρνητικά στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Αρνητική επίδραση θεωρείται ότι ασκεί ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (ποσοστό 64%), ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας (ποσοστό 52%) και ο υφιστάμενος διαθέσιμος χρόνος για συνεδρίες προσωπικού (ποσοστό 47%), σύμφωνα με τις απόψεις της πλειοψηφίας των διευθυντών του δείγματος. Τέλος, η υφιστάμενη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται να ασκεί μια ουδέτερη προς αρνητική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, ποσοστό 36% των διευθυντών θεωρεί ότι η υφιστάμενη δομή του συστήματος δεν ασκεί καμία επίδραση, ποσοστό 35% θεωρεί ότι ασκεί αρνητική επίδραση και ένα ποσοστό 29% θεωρεί ότι η επίδραση αυτή είναι θετική.

Με βάση τις απόψεις των διευθυντών οι υπόλοιποι 23 παράγοντες/συνθήκες ασκούν είτε θετική είτε πολύ θετική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Οι δύο παράγοντες που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά (98%) σχετικά με τη θετική τους επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι η ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος και η καλή επικοινωνία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ποσοστό 97% των διευθυντών θεωρεί ότι ο λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου βελτίωσης ασκεί, επίσης, είτε θετική είτε πολύ θετική επίδραση. Πολύ υψηλά ποσοστά προς την ίδια κατεύθυνση συγκεντρώνουν, επίσης, η συλλογικότητα ανάμεσα στο διδακτικό, γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (ποσοστό 96%), ο καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους (ποσοστό 96%), καθώς και η συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού (ποσοστό 96%).

Στο σημείο αυτό διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες υποομάδες του δείγματος και στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την επίδραση των 28 παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Οι συσχετίσεις αφορούσαν πάλι προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, ανώτατος τίτλος σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή) και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου).

Αρχικά, διερευνήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και των απόψεων τους για την επίδραση των 28 παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και στην επίδραση των παραγόντων «υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας», «παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης», «λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου δράσης» και «καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους

στόχους». Συγκεκριμένα, όσον αφορά στον παράγοντα «υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας» βρέθηκε ότι οι γυναίκες θεωρούν ότι ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας ασκεί σημαντικά πιο αρνητική επίδραση από ότι θεωρούν οι άντρες συνάδελφοί τους ($U=1418, p=0,05$), Σε σχέση με τους παράγοντες «παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης», «λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου δράσης» και «καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους», βρέθηκε ότι οι γυναίκες διευθυντές θεωρούν ότι οι παράγοντες αυτοί ασκούν πιο θετική επίδραση από ότι οι άντρες διευθυντές ($U=1458,50, p=0,04 \cdot U=1410, p=0,03$ και $U=1362, p=0,01$ αντίστοιχα).

Παράλληλα, διερευνήθηκαν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους διευθυντές ανάλογα με τον ανώτατο τίτλο σπουδών τους σε σχέση με τις δηλώσεις τους για την επίδραση των 28 παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Για αυτές τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis Test όμως δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έπειτα, έγινε ομαδοποίηση των διευθυντών που δεν είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, των διευθυντών που είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και των διευθυντών που ο μεταπτυχιακός τους τίτλος δεν ήταν σχετικός με την Εκπαιδευτική διοίκηση με στόχο τη διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις υποομάδες αυτές. Και στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis Test. Κατά τη διερεύνηση προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις μεταβλητές «ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων» ($\chi^2=8,26, df= 2, p=0,02$) και «κατάλληλη επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας» ($\chi^2=6,26, df= 2, p=0,04$). Σε σχέση και με τους δύο αυτούς παράγοντες οι διευθυντές που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση φαίνεται να θεωρούν περισσότερο θετική την επίδραση των δύο αυτών παραγόντων στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τους διευθυντές που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και σε σχέση με εκείνους που ο μεταπτυχιακός τους τίτλος δε σχετίζεται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Παράλληλα, οι διευθυντές που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο θεωρούν και στις δύο περιπτώσεις περισσότερο θετική την επίδραση της ύπαρξης διαθέσιμων οικονομικών πόρων και της κατάλληλης επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης από τους διευθυντές που ο μεταπτυχιακός τους τίτλος δε σχετίζεται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Επιπρόσθετα, για τη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ των 28 συνθηκών/παραγόντων του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου και των μεταβλητών «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή» χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης

συσχέτισης Spearman. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, των μεταβλητών «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση», καθώς και «έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή» με τη μεταβλητή «συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας» Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική, αλλά πολύ ασθενής θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας» και «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» ($r_s = 0,18$, $p=0,05$) και στατιστικά σημαντική ασθενής θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας» και στα «έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή» ($r_s=0,24$, $p=0,01$). Επομένως, όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση έχουν οι διευθυντές και όσο περισσότερα χρόνια στη θέση διευθυντή, τόσο σημαντικότερη θεωρούν την ύπαρξη συλλογικότητας ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (τύπος και μέγεθος σχολείου) και των απόψεων των διευθυντών για την επίδραση των 28 παραγόντων /συνθηκών στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Για να διαφανεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους διευθυντές που υπηρετούσαν στους τρεις τύπους σχολείων και στους 28 παράγοντες που δυνατό να επηρεάζουν το σχέδιο σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis Test. Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε να υπάρχουν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες των διευθυντών, ανάλογα με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν, ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες «παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης» ($\chi^2=7,38$, $df=2$, $p=0,03$), «καλή επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας» ($\chi^2=7,04$, $df=2$, $p=0,03$) και «καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους» ($\chi^2=5,95$, $df=2$, $p=0,05$). Και στις τρεις περιπτώσεις οι διευθυντές των ημιαστικών σχολείων φαίνεται να θεωρούν περισσότερο θετική την επίδραση των τριών αυτών παραγόντων στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης, από ότι οι διευθυντές αστικών και αγροτικών σχολείων. Παράλληλα, οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων θεωρούν την επίδραση αυτή λιγότερο θετική από ότι οι διευθυντές αστικών και ημιαστικών σχολείων.

Για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στο μέγεθος του σχολείου και στις 28 συνθήκες/παράγοντες που επιδρούν στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε και πάλι το κριτήριο Kruskal-Wallis Test. Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν, φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το μέγεθος των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι διευθυντές και στις απόψεις τους

αναφορικά με την επίδραση τόσο του υφιστάμενου φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών ($\chi^2=6,85$, $df=2$, $p=0,03$), όσο και των συχνών μετακινήσεων του διδακτικού προσωπικού ($\chi^2=5,91$, $df=2$, $p=0,05$). Σε σχέση και με τους δύο αυτούς παράγοντες οι διευθυντές των μεγάλων σχολείων (αριθμός μαθητών 251+) φαίνεται να θεωρούν λιγότερο αρνητική την επίδραση των δύο αυτών παραγόντων στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, οι διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία μεσαίου μεγέθους (151-250 μαθητές) θεωρούν και στις δύο περιπτώσεις περισσότερο αρνητική την επίδραση του υφιστάμενου φόρτου εργασίας και των συχνών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης από τους διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία μικρού μεγέθους (1-150 μαθητές).

Κλείνοντας τη διερεύνηση των πιθανών συσχετίσεων που αναφέρονται στους παράγοντες και τις συνθήκες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου βελτίωσης, αξιολογήθηκαν και εδώ οι δηλώσεις των διευθυντών στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι οποίες αναφέρονταν στο πόσο ικανοποιητικές κρίνουν οι διευθυντές τις υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες. Ως εκ τούτου, για τη διερεύνηση πιθανών γραμμικών συσχετίσεων ανάμεσα στο πόσο ικανοποιητικές κρίνουν τις υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες οι διευθυντές με το πώς κρίνουν (θετική/αρνητική) την επίδραση των διαφόρων παραγόντων στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης, αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ήταν όλες θετικές και κυμαίνονταν από πολύ ασθενείς έως ασθενείς και παρουσιάζονται στους Πίνακες 11 έως 16. Συγκεκριμένα, στους Πίνακες 11 έως 13 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών σε συνάρτηση με τις συνθήκες, τους πόρους και τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στο έργο της σχολικής μονάδας και στους Πίνακες 14 έως 16 παρουσιάζονται οι γραμμικές συσχετίσεις που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησης των διευθυντών σε συνάρτηση με την υποστήριξη που λαμβάνουν στο έργο τους είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής τους μονάδας, σε σχέση με τις απόψεις των διευθυντών για την επίδραση των διαφόρων παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου.

Πίνακας 11.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υφιστάμενης Δομής του Κυπριακού Συστήματος και Συνθηκών που Επικρατούν στη Σχολική Μονάδα

Συνθήκες	1	2	3
1. Υφιστάμενη δομή του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος	-----	0,23*	0,19*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

2. Ύπαρξη εποπτικών μέσων στη σχολική μονάδα
3. Ποιότητα κτιριακής υποδομής της σχολικής μονάδας

Πίνακας 12.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υποστήριξης του Διευθυντή στο Διευθυντικό Έργο από Εξωτερικούς Φορείς και Συνθηκών που Επηρεάζουν το Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης

Συνθήκες	1	2	3	4
1. Υποστήριξη στο παιδαγωγικό έργο από τους βοηθούς διευθυντές	-----	0,23*	0,19*	0,20*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

2. Ύπαρξη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς
3. Οργάνωση ενδοσχολικού προγράμματος ανάπτυξης προσωπικού
4. Κατάλληλη επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας

Πίνακας 13.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υποστήριξης του Διευθυντή στο Διευθυντικό Έργο από Γονείς και Συνθηκών που Επηρεάζουν το Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης

Συνθήκες	1	2	3	4	5	6
1. Υποστήριξη στο παιδαγωγικό έργο από τους βοηθούς διευθυντές	-----	0,20*	0,20*	0,21*	0,19*	0,22*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

2. Ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων
3. Ύπαρξη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς
4. Καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους
5. Ύπαρξη ευελιξίας στο σχέδιο βελτίωσης
6. Στήριξη προσπάθειας σχολικής βελτίωσης από Σύνδεσμο Γονέων

Από τους πίνακες αυτούς συμπεραίνουμε ότι οι τοποθετήσεις των διευθυντών σε σχέση με την επίδραση διάφορων παραγόντων/συνθηκών στο σχέδιο της σχολικής βελτίωσης συσχετίζονται σε κάποιο βαθμό με το πόσο ικανοποιητικές κρίνουν οι διευθυντές τις υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες.

Πίνακας 14.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υποστήριξης του Διευθυντή στο Διοικητικό Έργο από Εκπαιδευτικούς και Συνθηκών που Επηρεάζουν το Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης

Συνθήκες	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Υποστήριξη στο διοικητικό έργο από τους εκπαιδευτικούς	-----	0,30**	0,23*	0,30**	0,20*	0,19*	0,20*	0,21*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

- | | |
|---|---|
| 2. Υπαρξη κοινού οράματος ανάμεσα στο προσωπικό | 3. Συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό |
| 4. Καλή επικοινωνία διδακτικού προσωπικού | 5. Διάθεση συνεχούς βελτίωσης από όλους |
| 6. Υπαρξη ευελιξίας στο σχέδιο βελτίωσης | 7. Ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού |
| 8. Διαμορφωτική αξιολόγηση προόδου μαθητών από Δ.Ο. | |

Πίνακας 15.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υποστήριξης του Διευθυντή στο Διοικητικό Έργο από Βοηθούς Διευθυντές και Συνθηκών που Επηρεάζουν το Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης

Συνθήκες	1	2	3	4	5	6	7
1. Υποστήριξη στο διοικητικό έργο από τους βοηθούς διευθυντές	-----	0,23*	0,25**	0,26**	0,21*	0,24**	0,23*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

- | | |
|--|--|
| 2. Υφιστάμενη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος | 3. Συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό |
| 4. Καλή επικοινωνία διδακτικού προσωπικού | 5. Λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου δράσης |
| 6. Καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους | |
| 7. Υπαρξη ευελιξίας στο σχέδιο βελτίωσης | |

Πίνακας 16.

Δείκτες Γραμμικής Συσχέτισης Spearman μεταξύ Υποστήριξης του Διευθυντή στο Παιδαγωγικό Έργο από Βοηθούς Διευθυντές και Συνθηκών που Επηρεάζουν το Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης

Συνθήκες	1	2	3	4	5	6
1. Υποστήριξη στο παιδαγωγικό έργο από τους βοηθούς διευθυντές	-----	0,23*	0,21*	0,19*	0,19*	0,19*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συνθήκες:

- | | |
|--|--|
| 2. Υφιστάμενη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος | 3. Συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό |
| 4. Λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου δράσης | 5. Υπαρξη ευελιξίας στο σχέδιο βελτίωσης |
| 6. Διαμορφωτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών από διευθυντική ομάδα | |

Από τους Πίνακες 14 έως 16 προκύπτει ότι οι διευθυντές που λαμβάνουν υποστήριξη στο διοικητικό τους έργο είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους βοηθούς

διευθυντές, καθώς και εκείνοι που λαμβάνουν υποστήριξη στο παιδαγωγικό τους έργο από τους βοηθούς διευθυντές, θεωρούν ότι παράγοντες που σχετίζονται με το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας, τη συλλογική κουλτούρα, καθώς και με θέματα πολιτικής του σχολείου ασκούν πιο θετική επίδραση στο σχέδιο βελτίωσης του σχολείου.

Ρόλος Διευθυντικών Στελεχών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών δημοτικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα (από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα) σε ποιο βαθμό συμφωνούν με 15 δηλώσεις οι οποίες αναφέρονταν στην εμπλοκή και στο ρόλο των εκπαιδευτικών, των βοηθών διευθυντών, του διευθυντή και του επιθεωρητή στον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου και στην επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Ο Πίνακας 17 σκιαγραφεί τις απόψεις των διευθυντών γύρω από το ζήτημα αυτό, όπου φαίνεται ότι οι διευθυντές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των βοηθών διευθυντών κατά τον αναπτυξιακό σχεδιασμό και την ενεργοποίησή τους με στόχο την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχεδίου βελτίωσης. Ωστόσο, φαίνεται να μη θεωρούν το ίδιο σημαντική την εμπλοκή του επιθεωρητή στις διαδικασίες αυτές. Τέλος, θεωρούν κομβικό το δικό τους ρόλο στην ανάπτυξη και επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, η πλειοψηφία των διευθυντών εκφράζει διαφωνία σε σχέση με δύο δηλώσεις. Ειδικότερα, ποσοστό 42% των διευθυντών διαφωνεί με τη θέση ότι ο συντονισμός της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης μπορεί να αναληφθεί από όποιο εκπαιδευτικό επιδειξεί ενδιαφέρον. Παράλληλα, η πλειοψηφία των διευθυντών παρουσιάζεται αναποφάσιστη (ποσοστό 40%) αναφορικά με τη θέση ότι ο διευθυντής συμβουλευέται συνεχώς τον επιθεωρητή για υποστήριξη που θα σχετίζεται με το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (25%) είτε διαφωνεί είτε διαφωνεί απόλυτα με τη θέση αυτή. Οι δηλώσεις που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας είναι οι ακόλουθες: (α) ο διευθυντής ενθαρρύνει όλους να λάβουν μέρος στη διαδικασία του σχεδιασμού της βελτίωσης της σχολικής μονάδας (ποσοστό 99%) (β) η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης (ποσοστό 98%) και (γ) ο διευθυντής ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και εποικοδομητικές κριτικές σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης (ποσοστό 98%). Εδώ, αξίζει να σημειωθεί η διαφωνία των διευθυντών σε σχέση με το ότι ο διευθυντής δε θα πρέπει να αναμειγνύεται στην ανάπτυξη του σχεδίου

Πίνακας 17.

Απόψεις Διευθυντών για το Ρόλο των Διευθυντικών Στελεχών

Α/Α	Δήλωση	Κεντρική	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε	Συμφωνώ	Συμφωνώ	ΣΥΝΟΛΟ
		Τιμή	απόλυτα	%	ούτε	%	απόλυτα	%
		Mdn	%	%	ούτε	%	%	%
					συμφωνώ			
1.	Ο διευθυντής συντονίζει όλους στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης	4	0	1,70	2,60	49,50	46,20	100
2.	Ο διευθυντής κατέχει την απαραίτητη γνώση	4	0,80	4,30	31,60	34,10	29,10	100
3.	Διευκολυντικός ο ρόλος του διευθυντή στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης	4	0,80	20,90	15,70	41,70	20,90	100
4.	Μετά τα αρχικά στάδια ο διευθυντής δε θα πρέπει να αναμιγνύεται άμεσα στην ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, εφόσον κάποιος άλλος ορίζεται ως υπεύθυνος	2	10,20	42,40	17,80	25,40	4,20	100
5.	Ο διευθυντής αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας του σχεδίου	4	0	4,20	14,40	48,30	33,10	100
6.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει όλους να λάβουν μέρος στο σχεδιασμό	5	0	0	0,80	39,80	59,40	100
7.	Υποστηρικτικός ο ρόλος του διευθυντή στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης	4	1,70	6,80	6,80	59,90	24,80	100
8.	Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική	5	0	0,80	1,70	27,10	70,40	100
9.	Η εμπλοκή των βοηθών διευθυντών είναι σημαντική	5	0	0,80	0,80	36,50	61,90	100
10.	Η εμπλοκή του επιθεωρητή είναι σημαντική	4	0	0,80	26,30	49,20	23,70	100
11.	Ο συντονισμός μπορεί να αναληφθεί από όποιο εκπαιδευτικό επιδειξεί ενδιαφέρον	3	9,30	33,10	26,30	28,80	2,50	100
12.	Ο διευθυντής συμβουλευεται συνεχώς τον επιθεωρητή	3	1,70	23,70	39,90	30,50	4,20	100
13.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και εποικοδομητικές κριτικές	4	0	0	2,50	50,90	46,60	100
14.	Συντονιστής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης κάποιος με απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες	4	0	0,80	4,20	47,50	47,50	100
15.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους βοηθούς διευθυντές είναι σημαντική για την επιτυχία σχεδίου βελτίωσης	4	0	1,70	8,50	52,50	37,30	100

σχολικής βελτίωσης, εφόσον κάποιος άλλος ορίζεται ως υπεύθυνος (ποσοστό 52%). Επίσης, παρατηρείται προβληματισμός των διευθυντών αναφορικά με το αν ο διευθυντής κατέχει την απαραίτητη γνώση για να εφαρμόσει ένα σχέδιο βελτίωσης της σχολικής του μονάδας, όπου ποσοστό 32% των διευθυντών ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Ανάλογη είναι η εικόνα που προκύπτει για την άποψη των διευθυντών σε σχέση με το αν η εμπλοκή του επιθεωρητή είναι απαραίτητη για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης, όπου ποσοστό 26% δηλώνει ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Οι δηλώσεις του πέμπτου μέρους του ερωτηματολογίου σε σχέση με την εμπλοκή και το ρόλο των εκπαιδευτικών, των βοηθών διευθυντών, του διευθυντή και του επιθεωρητή στον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου και στην επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου αναλύθηκαν και με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης. Σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης στο μέρος αυτό ήταν να ομαδοποιηθούν οι δηλώσεις σε παράγοντες που να σκιαγραφούν τα επίπεδα δράσης που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσής της. Αρχικά, αξιολογήθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για χρήση της στατιστικής τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης για τις 15 αυτές δηλώσεις. Η εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των δηλώσεων έδειξε την παρουσία συσχετίσεων πολύ ασθενούς έως ισχυρού βαθμού (ο συντελεστής συσχέτισης κυμαινόταν από -0,06 έως 0,62). Η ικανοποιητική συσχέτιση των δηλώσεων αποτέλεσε μια θετική ένδειξη για να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε και μέσω στατιστικών ελέγχων, όπως είναι το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin ($\chi^2=358,43$ $p<0,0005$ $KMO=0,73$). Παράλληλα, προσδιορίστηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*). Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης για τρεις δηλώσεις ήταν χαμηλός (<0,50) και για το λόγο αυτό, οι συγκεκριμένες δηλώσεις αφαιρέθηκαν από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης (Δηλώσεις 13, 14, 15, Πίνακας 17). Με βάση τα κριτήρια αυτά, επιχειρήθηκε η χρήση της μεθόδου ανάλυσης κύριων συνιστωσών (*principal component analysis- PCA*), ενώ για την καλύτερη ερμηνεία των εξαγόμενων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πλάγιας περιστροφής αξόνων (*oblimin rotation*). Η ανάλυση αυτή έδωσε τρεις παράγοντες για τους ρόλους κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης, οι οποίοι επεξηγούν 54% του συνολικού ποσοστού διακύμανσης (Πίνακας 18). Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τους εξαγόμενους παράγοντες αναφορικά με τη δράση και το ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών κατά τον αναπτυξιακό σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης και τις φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν σε κάθε παράγοντα. Οι τρεις παράγοντες αναφέρονται στους

Πίνακας 18.

Φορτίσεις των Τριών Παραγόντων της Ηγετικής Δράσης για την Επιτυχία του Σχεδίου Βελτίωσης, μέσω της Διαδικασίας Περιστροφής Oblimin

A/A*	Δηλώσεις ρόλου διευθυντικών στελεχών	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ I: Συλλογική Δράση	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ II: Υποστηρικτικοί ρόλοι	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ III: Ρόλος Διευθυντή
1.	Η εμπλοκή των βοηθών διευθυντών είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	0,81	—	—
2.	Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	0,75	—	—
3.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους βοηθούς διευθυντές είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	0,74	—	—
4.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και τις εποικοδομητικές κριτικές σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης	0,60	—	—
5.	Η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης πρέπει να συντονίζεται από κάποιον που έχει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες	0,53	—	—
6.	Ο διευθυντής συμβουλευεται συνεχώς τον επιθεωρητή για υποστήριξη που θα σχετίζεται με το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας	—	0,88	—
7.	Η εμπλοκή του επιθεωρητή είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	—	0,71	—
8.	Ο συντονισμός της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης μπορεί να αναληφθεί από όποιο εκπαιδευτικό επιδειξεί ενδιαφέρον	—	0,65	—
9.	Ο διευθυντής αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης	—	—	0,82
10.	Ο διευθυντής συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης	—	—	0,78
11.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει όλους να λάβουν μέρος στη διαδικασία σχεδιασμού της βελτίωσης της σχολικής μονάδας	—	—	0,72
12.	Ο διευθυντής κατέχει την απαραίτητη γνώση για να εφαρμόσει ένα σχέδιο βελτίωσης της σχολικής του μονάδας	—	—	0,35
	Ιδιωτική	3,58	1,77	1,13
	Ποσοστό διακύμανσης	29,98	14,73	9,43
	Αθροιστικό ποσοστό	29,98	44,71	54,14
	διακύμανσης	0,74	0,62	0,58
	Cronbach's Alpha			

Φορτίσεις $\geq 0,3$

* Η αρίθμηση των δηλώσεων στον πίνακα είναι διαφορετική από το ερωτηματολόγιο.

ρόλους που μπορούν να αναληφθούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας κατά το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και είναι οι ακόλουθοι: συλλογική δράση στη σχολική μονάδα, υποστηρικτικοί ρόλοι και ρόλος του διευθυντή.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη συλλογική δράση στη σχολική μονάδα. Αυτή αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, αλλά και κατά την υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και περιλαμβάνει την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, των βοηθών διευθυντών, ενώ ο διευθυντής σε ρόλο ενορχηστρωτή ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και τις εποικοδομητικές κριτικές σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Συνάμα, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους βοηθούς διευθυντές είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό η ανάπτυξη του σχεδίου να συντονίζεται από κάποιον που έχει τις απαιτούμενες γνώσεις. Ο πρώτος παράγοντας με τις πέντε δηλώσεις του επεξηγεί περίπου το 30% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε υποστηρικτικούς ρόλους που μπορούν να αναληφθούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας κατά το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Η ύπαρξη ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους θεωρείται βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Hopkins & Lagerweij, 1997). Με βάση τις απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων υποστηρικτικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι επιθεωρητές κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Στο δεύτερο παράγοντα περιλαμβάνονται οι δύο δηλώσεις που αναφέρονται στον πιθανό ρόλο του επιθεωρητή κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Περιλαμβάνεται, επίσης, η δήλωση «ο συντονισμός της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης μπορεί να αναληφθεί από όποιο εκπαιδευτικό επιδείξει ενδιαφέρον». Ο δεύτερος παράγοντας επεξηγεί ποσοστό 14,73% της συνολικής διακύμανσης.

Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Εδώ φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται κομβικός για την επιτυχία ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης, συντονίζοντας όλους τους εμπλεκόμενους στην ανάπτυξη του σχεδίου, ενθαρρύνοντας όλους να λάβουν μέρος στη διαδικασία σχεδιασμού. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει ποσοστό 9,43% της συνολικής διακύμανσης.

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζεται, επίσης, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*) των δηλώσεων που συμπεριλαμβάνονται στον κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον πίνακα ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα κρίνεται ικανοποιητικός (κυμαίνεται από 0,58 – 0,74).

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνονται και από τα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν κατά τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις, όπου όλοι οι διευθυντές θεώρησαν απαραίτητη την εμπλοκή όλων, τη συλλογική δηλαδή δράση, για την ανάπτυξη, υλοποίηση και επιτυχία ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι τα ακόλουθα:

«Το έργο της σχολικής μονάδας είναι συλλογικό» (Διευθυντής 3)

«Όλοι πρέπει να εμπλέκονται με βάση το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στον καθένα» (Διευθυντής 5).

Παράλληλα, όλοι οι διευθυντές τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή και της διευθυντικής ομάδας στον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου. Τέλος, οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις αναφερόμενοι στο ρόλο του επιθεωρητή σε μια τέτοια προσπάθεια δήλωσαν ότι «μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο» (Διευθυντής 4), «λειτουργώντας ως σύμβουλος» (Διευθυντής 3).

Από τα παραπάνω περιγραφικά δεδομένα και από την παραγοντική ανάλυση σκιαγραφούνται οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο των στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Θεωρήθηκε, παράλληλα, σκόπιμο να εξεταστεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους τρεις εξαγόμενους παράγοντες για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση διευθυντή, ανώτατος τίτλος σπουδών) και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου). Για τους σκοπούς των αναλύσεων αυτών αποθηκεύτηκαν οι τιμές των εξαγόμενων παραγόντων για κάθε συμμετέχοντα (*factor scores*).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων που σχετίζονται με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του παράγοντα «Ρόλος διευθυντή» και της μεταβλητής «φύλο». Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Independent-Samples T-Test. Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις τιμές του τρίτου παράγοντα «Ρόλος διευθυντή» ($t(114) = -1,95, p = 0,05$) με τις γυναίκες να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον κυρίαρχο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ένας διευθυντής κατά την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στην επίδραση του ρόλου αυτού για την επιτυχία του σχεδίου ($M = 0,16, SD = 0,96$) από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους ($M = -0,20, SD = 1,01$). Όσον αφορά τους

άλλους δύο παράγοντες για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους συγκεκριμένους παράγοντες.

Για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των τριών παραγόντων που αναφέρονται στους ρόλους των διευθυντικών στελεχών και στα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση διευθυντή χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους τρεις παράγοντες για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και στη μεταβλητή ανώτατος τίτλος σπουδών.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και των χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι διευθυντές (τύπος και μέγεθος σχολείου), στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μόνο μεταξύ του παράγοντα «Ρόλος του διευθυντή» και «τύπος σχολείου». Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One Way ANOVA). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,111)=4,61$, $p=0,01$) ανάμεσα στον τύπο σχολείου ως προς τις τιμές του τρίτου παράγοντα «Ρόλος του διευθυντή» για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων τύπων σχολείων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Tukey. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι διευθυντές των αστικών σχολείων ($M=0,19$, $SD=0,96$, $p=0,01$) πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στην επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τους διευθυντές των αγροτικών σχολείων ($M=-0,43$, $SD=0,97$, $p=0,01$). Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε μεταξύ των διευθυντών των αγροτικών και των ημιαστικών σχολείων είτε μεταξύ των διευθυντών των αστικών και των ημιαστικών σχολείων ούτε σε σχέση με τη μεταβλητή μέγεθος σχολείου.

Στο τέλος διερευνήθηκαν πιθανές γραμμικές συσχετίσεις ανάμεσα στους τρεις παράγοντες για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης με τις δηλώσεις του δεύτερου μέρους που αναφέρονται στο πόσο ικανοποιητικές είναι οι υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες των διευθυντών. Στα πλαίσια της διερεύνησης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ήταν όλες θετικές και ασθενείς. Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν φαίνεται ότι οι τοποθετήσεις των διευθυντών αναφορικά με τους παράγοντες «συλλογική δράση στη σχολική μονάδα» και «ρόλος του διευθυντή»

συσχετίζονται σε κάποιο βαθμό με το πόσο ικανοποιητικές κρίνουν οι διευθυντές τις υφιστάμενες εργασιακές τους συνθήκες. Πρώτο, φαίνεται ότι οι διευθυντές όσο πιο ικανοποιητική κρίνουν την υποστήριξη που λαμβάνουν στο διοικητικό τους έργο από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας τόσο θεωρούν πιο καθοριστική την επίδραση της «συλλογικής δράσης στη σχολική μονάδα» ($r_s=0,20$ $p=0,03$) καθώς και του «ρόλου του διευθυντή» ($r_s=0,20$ $p=0,03$) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης. Δεύτερο, οι διευθυντές που λαμβάνουν υποστήριξη στο διοικητικό τους έργο από τους βοηθούς διευθυντές θεωρούν πιο καθοριστική την επίδραση της «συλλογικής δράσης στη σχολική μονάδα» ($r_s=0,20$ $p=0,03$) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης. Τρίτο, οι διευθυντές που υποστηρίζονται στο παιδαγωγικό τους έργο από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής μονάδας θεωρούν πιο σημαντική την επίδραση του παράγοντα «συλλογική δράση στη σχολική μονάδα» για τη διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής του σχεδίου σχολικής βελτίωσης ($r_s=0,25$ $p=0,01$). Τέλος, οι διευθυντές που δέχονται υποστήριξη στο διευθυντικό τους έργο από τους γονείς κρίνουν ως πιο καθοριστικό το «ρόλο του διευθυντή» για το σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης ($r_s=0,28$ $p=0,00$).

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική βελτίωση, το σχεδιασμό της βελτίωσης στη σχολική μονάδα, καθώς και αναφορικά με τον ηγετικό ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι παράμετροι που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής βελτίωσης και αναδείχθηκαν εκείνες που θεωρούνται από τους διευθυντές ως σημαντικότερες για το σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Όσον αφορά στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας έγινε περιγραφή των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το αν θεωρούν αναγκαία ή απαραίτητη ή εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης του σχολείου τους στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν παράγοντες και συνθήκες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Σε σχέση με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης διερευνήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των βοηθών διευθυντών, του διευθυντή και του επιθεωρητή. Παρουσιάστηκαν, επίσης, διαφορές ως προς τις πιο πάνω απόψεις σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (φύλο, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση διευθυντή, ανώτατος τίτλος σπουδών), σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μονάδων

στις οποίες υπηρετούν (τύπος και μέγεθος σχολείου), καθώς και σε σχέση με το βαθμό στον οποίο κρίνουν ικανοποιητικές οι διευθυντές υφιστάμενες εργασιακές συνθήκες στις σχολικές τους μονάδες.

Αρχικά παρουσιάστηκαν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σε σχέση με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Οι διευθυντές αυτοί έχουν την άποψη ότι οι σημαντικότερες παράμετροι για το σχέδιο σχολικής βελτίωσης είναι παράμετροι που σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου, την κουλτούρα και το κλίμα του, καθώς και με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στην ενότητα αυτή έγινε συσχέτιση των παραμέτρων της σχολικής βελτίωσης, ομαδοποιήθηκαν οι δηλώσεις μέσω της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης. Η ανάλυση αυτή έδωσε τέσσερις παράγοντες για την έννοια της σχολικής βελτίωσης, με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 62%. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής οι παράμετροι της σχολικής βελτίωσης ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις υποενότητες: πολιτική του σχολείου, συνθήκες-πόροι, κουλτούρα-κλίμα και διδασκαλία-μάθηση.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σε σχέση με το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία και απαραίτητη την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης στις σχολικές μονάδες στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος. Ωστόσο, παρουσιάζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με τον αν είναι εφικτή η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος αναδεικνύοντας ως παράγοντες που παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, οι παράγοντες που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά σχετικά με τη θετική τους επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι η ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος, η καλή επικοινωνία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ο λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου βελτίωσης, η συλλογικότητα ανάμεσα στο διδακτικό, γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ο καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους καθώς και η συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού.

Στο τέλος παρουσιάστηκαν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με τους ρόλους που αναμένεται να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα κατά το σχεδιασμό της βελτίωσής της. Οι διευθυντές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των βοηθών διευθυντών κατά τον αναπτυξιακό σχεδιασμό και την ενεργοποίησή τους με στόχο την

επιτυχή υλοποίηση των στόχων του σχεδίου βελτίωσης. Στην ενότητα αυτή, έγινε επίσης συσχέτιση των δηλώσεων που αναφέρονται στους ρόλους των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, όπου ομαδοποιήθηκαν οι δηλώσεις μέσω της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης. Η ανάλυση αυτή έδωσε τρεις παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 54%. Οι τρεις παράγοντες που αναφέρονται στους ρόλους που μπορούν να αναληφθούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας κατά το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης είναι η συλλογική δράση στη σχολική μονάδα, οι υποστηρικτικοί ρόλοι και ο ρόλος του διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Με βάση τις προτάσεις που διατυπώνονται στα πλαίσια του διαλόγου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κρίνεται επιτακτική η ανάγκη αναδιάρθρωσης του θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας ώστε να εκτείνεται μέχρι το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια του διαλόγου αυτού, οι εισηγήσεις που γίνονται αναφέρονται στη συμμετοχή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό και στην κατανομή του εκπαιδευτικού, του διοικητικού και του παιδαγωγικού έργου, με τρόπο που να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Συνεπώς, αναμένεται από τις σχολικές μονάδες να αναλάβουν το έργο της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, μέσα από σχέδια αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Μπουζάκης, 2005).

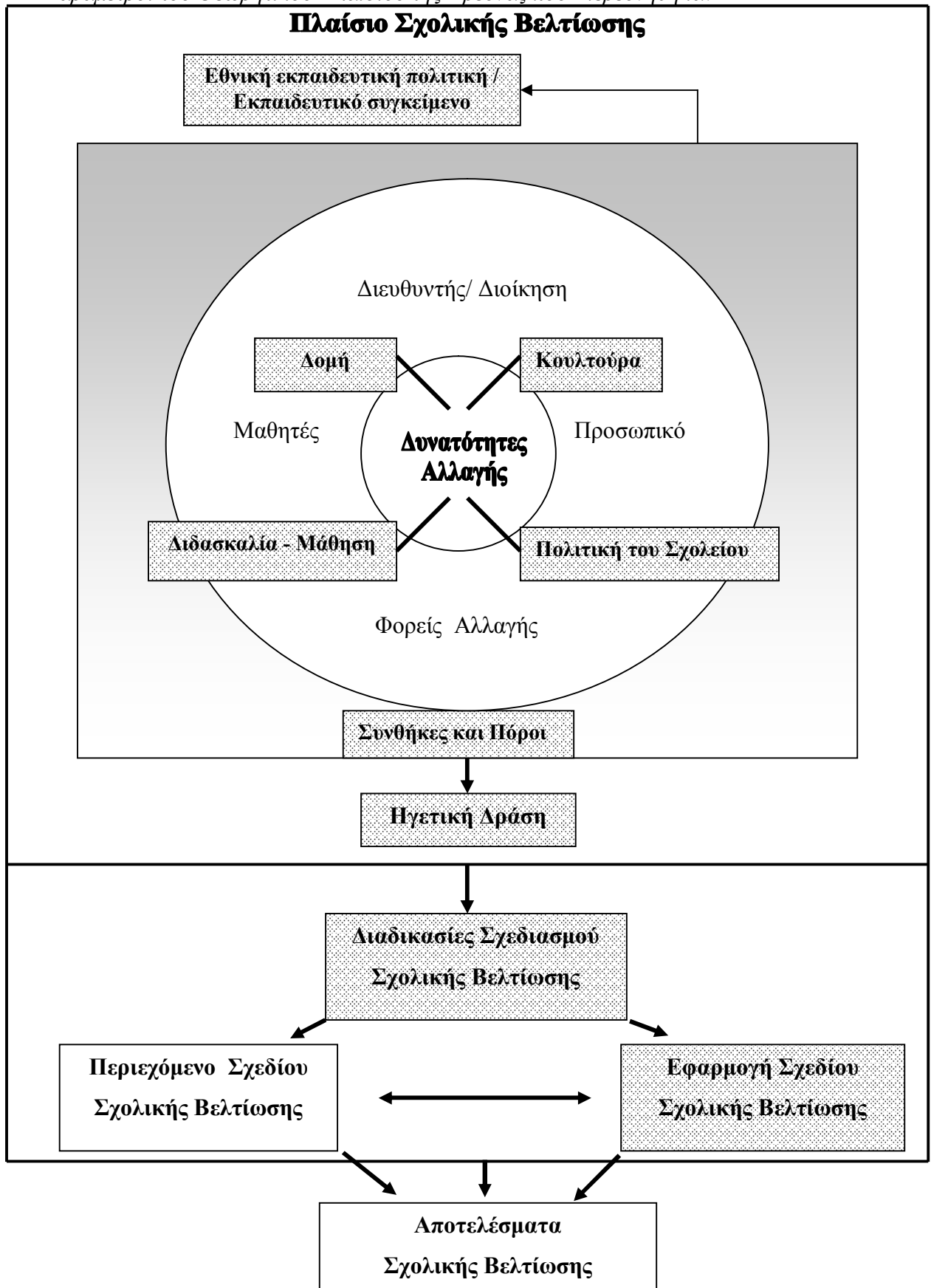
Ωστόσο, ο ρόλος του ηγέτη σε οποιοδήποτε σχολικό πλαίσιο θεωρείται κομβικός για το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, καθώς ο σχεδιασμός σχετίζεται με την απόδοση, την επιτυχία του οργανισμού και η σχολική βελτίωση στηρίζεται στον επιτυχημένο σχεδιασμό (Gamage, 2006). Επομένως, η σχολική ηγεσία, αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής σχολικής βελτίωσης, αφού ως αποφασιστικός φορέας αλλαγής (Huber, 2004), αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της (Hallinger & Heck, 1996· Levin & Fullan, 2008· Stoll & Fink, 2003). Αυτός ο προβληματισμός, όμως, γύρω από την ηγεσία τείνει να επικεντρώνεται στους διευθυντές και στον τρόπο με τον οποίο ασκούν ηγεσία, χωρίς να διερευνάται ο ηγετικός ρόλος που θα μπορούσαν να αναλάβουν άλλα διευθυντικά στελέχη σε μια προσπάθεια σχολικής βελτίωσης (Harris et al., 2003).

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων σε σχέση τόσο με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και με τη σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου ερμηνείας της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Στο κέντρο του πλαισίου βρίσκονται οι δυνατότητες του σχολείου για αλλαγή (Διάγραμμα 8), όπου

Διάγραμμα 8.

Παράμετροι του Θεωρητικού Πλαισίου της Έρευνας που Διερευνήθηκαν



Προσαρμογή από Hopkins & Lagerweij (1997) και Leithwood, Jantzi & MacElherton-Hopkins (2006)

φαίνεται ότι η διαδικασία της σχολικής βελτίωσης είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δέκα παράγοντες: την πολιτική του σχολείου, τη δομή, την κουλτούρα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη διεύθυνση του σχολείου-σχολική ηγεσία, το προσωπικό, τους μαθητές, τα αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό συγκείμενο και τις οργανωσιακές συνθήκες (Hopkins & Lagerweij, 1997· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Κάθε ένας από τους πιο πάνω παράγοντες αποτελεί ένα δομικό συστατικό των δυνατοτήτων του σχολείου για αλλαγή. Η παρούσα έρευνα⁵ προσέγγισε μέσα από τις απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θέματα εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θέματα δομής των σχολείων, θέματα κουλτούρας και πολιτικής του σχολείου, καθώς και θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Διερεύνησε παράλληλα το ζήτημα της ηγετικής δράσης στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης, όπου εμπλέκεται όλο το προσωπικό και η διεύθυνση του σχολείου. Εξέτασε, επίσης, τις συνθήκες και τους πόρους των σχολείων που συνδέονται τόσο με τη σχολική βελτίωση όσο και με την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, διερευνώντας παράλληλα ζητήματα διαδικασιών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης και εφαρμογής του σχεδίου βελτίωσης. Οι διαστάσεις της κάθε παραμέτρου του προτεινόμενου θεωρητικού πλαισίου δεν ήταν εφικτό να καλυφθούν στα πλαίσια αυτής της εργασίας γι' αυτό περιορίστηκε στον εμπειρικό έλεγχο ορισμένων μόνο παραγόντων της κάθε παραμέτρου.

Μέσα από τα εργαλεία της παρούσας έρευνας (συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια) οι διευθυντές τοποθετήθηκαν σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της σχολικής βελτίωσης και το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της βελτίωσης του σχολείου. Παράλληλα, απάντησαν σε ερωτήματα αναφορικά με το αν θεωρούν αναγκαία, απαραίτητη ή εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και αναφορικά με το ποιες συνθήκες διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης καταγράφοντας την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά οι διευθυντές στη σχολική πράξη.

Στο παρόν κεφάλαιο ερμηνεύονται τα ευρήματα της έρευνας και γίνεται σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αρχικά, παρουσιάζεται η συνεισφορά των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα γνώση, μέσω της συζήτησης των κύριων αποτελεσμάτων που ενισχύουν τις υφιστάμενες θεωρίες και την υπάρχουσα γνώση. Η παρουσίαση αυτή ακολουθεί τους τρεις κύριους θεματικούς άξονες

⁵ Τα ζητήματα τα οποία προσεγγίστηκαν και έτυχαν διερεύνησης στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται με σκίαση στο θεωρητικό πλαίσιο.

παρουσίασης των αποτελεσμάτων, δηλαδή σε σχέση με τη σχολική βελτίωση, έπειτα σε σχέση με την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τέλος σε σχέση με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Έπειτα, αναπτύσσονται οι πρακτικές συνέπειες των αποτελεσμάτων της έρευνας όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στην καθημερινή πρακτική στα σχολεία και στις μελλοντικές έρευνες. Στο τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συνεισφορά Αποτελεσμάτων στην Υπάρχουσα Γνώση

Η Έννοια της Σχολικής Βελτίωσης και οι Παράμετροί της

Σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας στην ποιότητα ενός σχολείου θεωρείται η φύση και η ποιότητα των σχέσεων των ενηλίκων που εργάζονται σε αυτό. Αν ένα σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί ένα καλό επαγγελματικό μέρος για το προσωπικό του, δεν μπορεί να αποτελεί καλό μέρος για τους μαθητές του (Barth, 1990). Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των σχολείων που αγωνίστηκαν και έκαναν σημαντική πρόοδο σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι ερευνητές επιβεβαιώνουν αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι είναι αλήθεια: η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα κάνει τη διαφορά (Brewster & Railsback, 2003). Σε σχολεία στα οποία τα μαθησιακά αποτελέσματα βελτιώθηκαν, η εμπιστοσύνη και οι συνεργατικές προσπάθειες των ενηλίκων ήταν ισχυρές (Day et al., 2009). Στα σχολεία αυτά οι μαθητές ανέφεραν ότι ένιωθαν ασφαλείς, αισθάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί νοιάζονταν γι' αυτούς και έτσι επιδείκνυαν μεγαλύτερο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον (Sebring & Bryk, 2000· Pashiaridis, 2008). Συνεπώς, η εμπιστοσύνη θεωρείται ως ένα βασικό κριτήριο των προσπαθειών επιτυχούς σχολικής βελτίωσης (Brewster & Railsback, 2003· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004), αφού ως βασική παράμετρος της ανάπτυξης και της στήριξης πολιτικής, καθώς και της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων ενισχύει τους σχολικούς ηγέτες στο να αναπτύξουν αποτελεσματικά πολιτική στη σχολική τους μονάδα (Pashiaridis, 2009). Στην παρούσα έρευνα η δήλωση που αναφερόταν στην ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας κρίθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ως η δήλωση που σχετίζεται περισσότερο με τη σχολική βελτίωση (ποσοστό 99%). Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα αυτά είναι ανάλογα άλλων ερευνών από τις οποίες προέκυψε ότι τα επίπεδα εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο ήταν μια βασική αιτία λόγω της οποίας κάποια σχολεία είχαν ξεπεράσει άλλα παρόμοια σχολεία. Στα σχολεία αυτά υπήρχε τόσο εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς και εμπιστοσύνη

ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς (Leithwood, 2005· Πασιαρδή, 2001). Με βάση τα δεδομένα αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί η θέση του Pashardis (2009), ότι αποτελεί βασική πρόκληση για κάθε προσπάθεια βελτίωσης η ανάπτυξη αυθεντικής ηγεσίας που να βασίζεται στην εμπιστοσύνη τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό επίπεδο.

Παράλληλα, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων συμμαρίζονται την άποψη ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα κάνει τη διαφορά, αφού θεωρούν ως πολύ σημαντικές παραμέτρους της σχολικής βελτίωσης την ύπαρξη στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 98%) και την ύπαρξη θετικού – ευνοϊκού σχολικού κλίματος (ποσοστό 97%). Ταυτόχρονα, οι διευθυντές επέλεξαν και ιεράρχησαν τις δύο αυτές δηλώσεις «ύπαρξη στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς» (ποσοστό 54%) και «ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος» (ποσοστό 43%) ανάμεσα στις πέντε σημαντικότερες δηλώσεις που σχετίζονται με ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης.

Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης η έννοια της σχολικής βελτίωσης σχετίζεται με τον παράγοντα «κουλτούρα-κλίμα». Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ύπαρξη εμπιστοσύνης και στενής συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, στην ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος και στις ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Η σχολική, όμως, κουλτούρα, αποτελεί ένα ζωτικό μέρος της σχολικής βελτίωσης (Stoll & Fink, 2003). Ο ρόλος των διευθυντών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός σε περιόδους αλλαγής, αφού αποτελεί δική τους ευθύνη τόσο η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008) όσο και ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του (Peterson & Deal, 1998). Για να συμβεί η σχολική βελτίωση, τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας πρέπει να είναι ευνοϊκά. Πρέπει να υπάρχουν κοινοί σχολικοί στόχοι, αίσθηση υπευθυνότητας για την επιτυχία, συναδελφικότητα, αμοιβαίος σεβασμός, υποστήριξη και ειλικρίνεια (Creemers & Kyriakides, 2009). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν γνωρίσματα μιας ισχυρής συναδελφικής κουλτούρας, όπου ανακατανέμονται οι αρμοδιότητες από το κέντρο προς την περιφέρεια, από τη διοίκηση του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves & Fullan, 1995).

Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αποτελούν μέρος της μεσαίας γραμμής του συστήματος που αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στο στρατηγικό επιτελείο (Υπουργός, Γενικός Διευθυντής Υπουργείου, Διευθυντές Τμημάτων και Υπηρεσιών) και στον επιχειρησιακό πυρήνα (εκπαιδευτικοί, προσωπικό

υποστήριξης) στο συγκεντρωτικό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 2008α). Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι διευθυντές θεωρούν τη χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα σημαντική για τη βελτίωσή της. Ως εκ τούτου, η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσε ότι «ο καθορισμός του οράματος της σχολικής μονάδας» και «ο καθορισμός προτεραιοτήτων», σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Συνάμα, ο «καθορισμός του οράματος της σχολικής μονάδας» επιλέγηκε από τους περισσότερους διευθυντές (ποσοστό 59%) ως η πιο σημαντική δήλωση που σχετίζεται με το σχέδιο της σχολικής βελτίωσης. Ακόμα δύο δηλώσεις που σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου είναι οι δηλώσεις που αναφέρονταν στον «καθορισμό της αποστολής του σχολείου» και «στην αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης». Οι δηλώσεις αυτές, επίσης, επιλέγηκαν και ιεραρχήθηκαν από τους διευθυντές ανάμεσα στις πέντε επικρατέστερες και σημαντικότερες δηλώσεις για το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Όντως, μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η πολιτική του σχολείου, καθορίζει την ικανότητά του για βελτίωση. Η πολιτική αυτή καθώς και η κατεύθυνση της σχολικής μονάδας ορίζονται μέσα από την αποστολή, το όραμα, τους σκοπούς και τους στόχους τους οποίους θέτει (Bolman & Deal, 1991· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Η πολιτική του σχολείου αποτελεί τον πρώτο παράγοντα που προέκυψε από τους τέσσερις με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης των δηλώσεων που αναφέρονται στη σχολική βελτίωση. Ο συγκεντρωτισμός του συστήματος φαίνεται να μην αποτελεί τροχοπέδη στη «σχετική αυτονομία» των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι η σχολική μονάδα έχει ουσιαστικό ρόλο να διαδραματίσει στην πορεία της δικής της βελτίωσης, χαράσσοντας τη δική της πολιτική, ορίζοντας το όραμα και την αποστολή της, αξιολογώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της και καθορίζοντας τις προτεραιότητές της. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας ενισχύονται και από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις όπου όπως δηλώθηκε χαρακτηριστικά *«Ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει το προσωπικό του. Εκτός από το κοινό όραμα πρέπει να έχει όραμα και για τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά, έτσι που να καταφέρει να ξεκλειδώσει όλες τις δυνατότητες του κάθε δασκάλου ξεχωριστά αλλά και όλων μαζί ως μίας συνεκτικής μονάδας»* (Διευθυντής 2).

Επίσης τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι η έννοια της σχολικής βελτίωσης σχετίζεται με τον παράγοντα «Διδασκαλία–Μάθηση». Συγκεκριμένα, οι διευθυντές κρίνουν ότι η εστίαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές (οι δηλώσεις δηλαδή που απαρτίζουν τον παράγοντα «Διδασκαλία-

Μάθηση») αποτελούν βασικές παραμέτρους στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου. Σύμφωνα με τους Preedy et al. (2006), η πραγματική σχολική βελτίωση εστιάζεται στη διδασκαλία, στη μάθηση, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις συνθήκες οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση. Η επιτυχία μιας προσπάθειας σχολικής βελτίωσης επηρεάζεται παράλληλα και από άλλες σχετικές εσωτερικές συνθήκες που απαιτείται να διευθετούνται άμεσα. Τα σχολεία μέσα από τη διαχείριση αυτών των εσωτερικών συνθηκών μπορούν να διατηρούν και να υποστηρίζουν τη βελτίωση (Stoll & Fink, 2003).

Παρατηρήθηκε, όμως, σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τον παράγοντα «Διδασκαλία-Μάθηση» ανάλογα με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Ειδικότερα, οι διευθυντές των ημιαστικών σχολείων θεωρούν τον παράγοντα «διδασκαλία-μάθηση» σε μεγαλύτερο βαθμό σχετικό την έννοια της σχολικής βελτίωσης από ότι οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων. Με βάση τα πορίσματα άλλων ερευνών, υποστηρίζεται ότι είναι διαφορετικές οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, αναφέροντας ως παράδειγμα ότι απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες για να ηγηθεί κάποιος ενός μικρού, ημιαστικού ή αγροτικού δημοτικού σχολείου από τις ικανότητες που απαιτούνται για την ηγεσία ενός μεγάλου, αστικού σχολείου (Davis et al., 2005· Leithwood, 2005· Leithwood et al., 2004b· Pont et al., 2008b· Southworth, 2002). Μια πιθανή εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή στις απόψεις των διευθυντών ίσως είναι οι ιδιαιτερότητες, οι δυσκολίες που καμιά φορά αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων, που είναι δυνατό να τους ωθούν να ασχολούνται περισσότερο με τη διαχείριση των δυσκολιών αυτών, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζεται και από τους Pont et al. (2008b), οι διευθυντές σε μικρά, αγροτικά δημοτικά σχολεία οφείλουν να συμμορφωθούν με την ίδια λογοδοσία και τις ίδιες απαιτήσεις της νομοθεσίας και της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχοντας στη διάθεσή τους λιγότερους πόρους από ότι οι συνάδελφοί τους σε μεγαλύτερα σχολεία, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν κονδύλια για την ανάπτυξή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και για το τοπικό συγκεκριμένο αφού σύμφωνα με τους Tsiakkios και Pashiardis (2002) τα μικρά αγροτικά δημοτικά σχολεία της Κύπρου έχουν μικρό προϋπολογισμό και περιορισμένους πόρους. Επίσης, σε κάποια αγροτικά ή μικρά σχολεία, κάποιοι διευθυντές αφιερώνουν μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους είτε σε διδασκαλία στις τάξεις είτε στην αντικατάσταση συναδέλφων σε σχέση με τους διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικού τύπου. Αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται από τους Pont et al. ότι μπορούν να επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τους διευθυντές αυτούς και να μειώσουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων. Τέλος, μια πιθανή ερμηνεία για τη διαφοροποίηση που προέκυψε ενδεχομένως να βρίσκεται στο γεγονός ότι

στις μικρές, αγροτικές κοινότητες οι σχολικοί ηγέτες κατατάσσονται παραδοσιακά ανάμεσα στους πιο σημαντικούς ηγέτες της κοινότητας. Ωστόσο, στο σύγχρονο κοινωνικό συγκείμενο οι κοινωνικές, οικογενειακές συνθήκες διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε ασκούνται πολλαπλές πιέσεις πάνω στους σχολικούς ηγέτες, οι οποίοι για να ανταποκριθούν στον πολύπλοκο ρόλο τους αναλαμβάνουν σημαντικές υπευθυνότητες και πρωτοβουλίες μέσα στην κοινότητα (Hargreaves, Halász & Pont, 2008). Αυτή η αυξανόμενη ανάγκη να ηγηθούν οι σχολικοί ηγέτες «εκεί έξω», πέρα από τα σύνορα του σχολείου καθώς και μέσα σε αυτό, με σκοπό να επηρεάσουν το περιβάλλον το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την εργασία τους στο σχολείο με τους μαθητές (Hargreaves et al., 2008), καθιστά ακόμα πιο πολύπλοκο το έργο των διευθυντών που στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν στην πολλαπλότητα του ρόλου τους, ίσως υποβαθμίζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο για προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης στη σχολική τους μονάδα. Ταυτόχρονα, οι πολλές υποχρεώσεις που έχουν οι διευθυντές στα αγροτικά σχολεία παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης, συνέδρια και σεμινάρια.

Η βελτίωση των εκπαιδευτικού έργου του σχολείου με τρόπο που να βελτιώνει τη μάθηση των παιδιών απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επομένως, στην καρδιά της ικανότητας του σχολείου για συνεχή βελτίωση είναι η ατομική και η συλλογική μάθηση των μελών του (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα τα σχολεία υπηρετούν τις πιο γενικές αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες της κοινότητάς τους (Hopkins & Lagerweij, 1997). Ωστόσο, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει συγκεντρωτισμός αναφορικά με τον τρόπο προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τον κεντρικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναθέτοντας το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ως αποτέλεσμα, τα προγράμματα αυτά είναι δυνατό να υπηρετήσουν ένα περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Πρόσφατα, η κυπριακή πολιτεία λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση της επιτροπής επιχειρεί, μέσω του προτεινόμενου συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη θεσμική αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της. Παράλληλα, θεωρεί ότι με βάση το σύγχρονο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί θέμα προτεραιότητας στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009).

Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει συμπεριληφθεί με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στον παράγοντα «Συνθήκες-Πόροι». Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στις συνθήκες και στους πόρους της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εσωτερικές συνθήκες των σχολείων αποτελούν το επίκεντρο της αλλαγής για τη βελτίωση. Σε αυτές περιλαμβάνονται σχολικές διαδικασίες, καθώς και η χρήση των πόρων που υποστηρίζουν τις συγκεκριμένες διαδικασίες (Fink & Stoll, 2005· Hopkins & Lagerweij, 1997). Η συμπερίληψη της δήλωσης που αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ίσως να αποτελεί σκιαγράφηση της κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφού το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί θέμα της «εσωτερικής πολιτικής του σχολείου» αλλά ζήτημα κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (τον κεντρικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στο κυπριακό σύστημα). Στον παράγοντα «Συνθήκες - Πόροι», εντάχθηκαν επίσης οι δηλώσεις που αναφέρονται στην ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού στη σχολική μονάδα, στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής της, στην εξασφάλιση υλικών πόρων, στην ανάπτυξη στενής επικοινωνίας με τους γονείς και στην εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόσφατη αλλαγή που έγινε στις σχολικές μονάδες με την ένταξη του νέου θεσμού του γραμματειακού προσωπικού, φαίνεται να αντικρίζεται θετικά από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και να συνδέεται με την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι έχει μειωθεί ο φόρτος της γραφειοκρατικής, διεκπεραιωτικής εργασίας που καλούνταν μέχρι πρόσφατα να υλοποιήσουν οι διευθυντές. Η μείωση αυτή ασφαλώς τους παρέχει περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν με το διοικητικό, παιδαγωγικό και τον ηγετικό τους ρόλο.

Τέλος, η εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης συμπεριλήφθηκε στον παράγοντα «Συνθήκες-Πόροι», ωστόσο, ήταν η μοναδική δήλωση που κρίθηκε από τους διευθυντές ότι σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με τη σχολική βελτίωση. Με βάση στοιχεία που αναφέρονται στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, εκτιμάται ότι μόνο το 10% των γονέων, βρίσκεται στο πλευρό της σχολικής μονάδας ενισχύοντας το έργο της (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007), εντοπίζοντας έτσι τη μειωμένη εμπλοκή των γονέων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας. Αυτή η μειωμένη εμπλοκή των γονέων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας ίσως αποτελεί μια από τις αιτίες της επιφυλακτικότητας των διευθυντών. Ενδεχομένως, όμως, η επιφυλακτικότητα αυτή να πηγάζει από τις υφιστάμενες πρακτικές που υιοθετούνται από τις σχολικές μας μονάδες στα πλαίσια ανάπτυξης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Έρευνα του Symeou (2002)

στον κυπριακό χώρο αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας δείχνει ότι οι σχέσεις αυτές εστιάζονται στην παροχή προφορικής ενημέρωσης για την εκπαίδευση των παιδιών είτε από πρωτοβουλία των γονιών είτε από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, ενώ σπάνια υιοθετούνται άλλες πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να φέρουν πιο κοντά τις οικογένειες με τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της έρευνας αυτής φάνηκε ότι τα περισσότερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου βρίσκονται στο αρχικό στάδιο της «εξάρτησης» στις σχέσεις τους με τις οικογένειες των μαθητών, όπου οι γονείς είναι παθητικοί καθώς οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα, με αποτέλεσμα οι γονείς να τοποθετούνται ευλαβικά απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών (Συμεού, 2002). Μόνο μερικά σχολεία βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της «συνδρομής», όπου ζητείται η γνώμη των γονιών για τις αλλαγές, η οποία εισακούεται από το προσωπικό του σχολείου. Επίσης, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες προσανατολίζονται σε πρακτικές που ασχολούνται κυρίως με την πρόοδο του δικού τους παιδιού και όχι τη συλλογική βελτίωση ολόκληρου του σχολείου (Symeou, 2002). Ως εκ τούτου, ενδεχομένως οι διευθυντές να μη θεωρούν ότι οι γονείς είναι σε θέση να προσφέρουν στη σχολική βελτίωση, μέσω της εμπλοκής τους στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης, λόγω της μέχρι σήμερα συνεργασίας που αναπτύσσουν μαζί τους, η οποία δεν τους επιτρέπει να είναι ιδιαίτερα αισιόδοξοι όσο αφορά στο συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, οι γονείς αποτελούν ένα κρυφό αλλά αξιοποιήσιμο κεφάλαιο για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων το οποίο δεν αξιοποιείται σε συστηματική βάση από τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (Phtiaka, 1999). Η αναζήτηση των αιτιών για την κατάσταση αυτή, δεν αποτελεί επικοινωνιακή πρακτική για επίλυση του ζητήματος. Το σχολείο οφείλει να αναλάβει τις ευθύνες του μέσα από πρωτοβουλίες για οικοδόμηση δημιουργικότερων σχέσεων με τους γονείς (Φτιάκα, 2007).

Ανάλυση Πρωτοβουλιών Σχεδιασμού της Βελτίωσης σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, παρά τις επιμέρους διαφορές από χώρα σε χώρα, η σχολική μονάδα, με την ευρύτερη έννοια (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς/μαθητές καθώς και οι υπόλοιποι φορείς) αναλαμβάνει το έργο της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών. Για το σκοπό αυτό κάθε σχολική μονάδα προχωρεί αρχικά στο σχεδιασμό της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και έπειτα εφαρμόζει με ευελιξία το σχέδιο βελτίωσης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού με βάση την έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), επιδιώκει να καθιερώσει αρχές και διαδικασίες στα

πλαίσια υποστήριξης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αποκέντρωση του υφιστάμενου συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και προωθώντας τη συμμετοχική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Παράλληλα, η κυπριακή πολιτεία δηλώνει την πρόθεση να προχωρήσει και στη θεσμική αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί αναγκαία (ποσοστό 96%) και απαραίτητη (ποσοστό 83%) την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Μέσα από τη βιβλιογραφία υποστηρίζεται η άποψη ότι η σχολική μονάδα ακόμα και στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος διαθέτει ένα βαθμό σχετικής αυτονομίας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Hoy & Miskel, 2008· Μαυρογιώργος, 2008). Ωστόσο, οι διευθυντές καλούνται να δηλώσουν εάν θεωρούν εφικτή, την ανάληψη πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στα πλαίσια λειτουργίας του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό διστακτικοί, αφού οι μισοί (ποσοστό 51%) δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση. Μια από τις πιθανές ερμηνείες αυτής της στάσης των διευθυντών ίσως να βρίσκεται στην ίδια την τοποθέτηση του κεντρικού φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, αναφορικά με την αναγκαιότητα καθιέρωσης αρχών και διαδικασιών που να υποστηρίζουν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολείων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Η επιφυλακτικότητα, αυτή, των διευθυντών πιθανόν να πηγάζει μέσα από τις διάφορες συνθήκες και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Κάποιοι από τους παράγοντες και τις συνθήκες αυτές πιθανόν να δυσχεραίνουν τη διαδικασία του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης, καθώς και την εκπόνηση αλλά και την υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως για παράδειγμα οι συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού, ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας, ο διαθέσιμος χρόνος για συνεδρίες προσωπικού.

Τα αποτελέσματα συσχετίσεων με βάση το φύλο έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με το αν θεωρείται εφικτή η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης του σχολείου στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος. Συγκεκριμένα, οι άντρες διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό εφικτή μια τέτοια πρωτοβουλία από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους. Στη βιβλιογραφία μερικές έρευνες γύρω από την ηγεσία και το φύλο υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ηγέτες τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο προς τις ανθρώπινες σχέσεις (*relationship oriented*) και

χαρακτηρίζονται ως πιο δημοκρατικές ενώ οι άντρες ηγέτες είναι πιο προσανατολισμένοι προς την επίτευξη έργου (*task oriented*) και χαρακτηρίζονται ως πιο αυταρχικοί (Park, 1996· Pounder & Coleman, 2002). Αυτό ίσως να αποτελεί μια πιθανή αιτία της διαφοροποίησης που προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Με βάση αυτό το σκεπτικό οι άντρες ίσως να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης της σχολικής τους μονάδας, καθώς είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς την επίτευξη έργου και προς την υλοποίηση προκαθορισμένων στόχων και σχεδίων δράσης. Ενδεχομένως, όμως, να σχετίζεται με την κοινωνιολογική πτυχή του θέματος, με τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων ή και με το διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών και των αντρών (Eagly, Wood & Diekmann, 2000· Pounder & Coleman, 2002). Με βάση το σκεπτικό αυτό, οι άντρες αισθάνονται σε πλεονεκτική θέση λόγω της πατριαρχικής παράδοσης που τους προορίζει να κυριαρχήσουν σε θέσεις εξουσίας. Ταυτόχρονα, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ανδρικού φύλου κατατάσσονται η ανεξαρτησία, ο ορθολογισμός, η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση (Applebaum & Shapiro, 1993· Coleman, 2003· Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006· Park, 1996· Pounder & Coleman, 2002), γι' αυτό ίσως να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλιών βελτιωτικού σχεδιασμού στη σχολική τους μονάδα, αφού ως άντρες αισθάνονται ισχυροί, γεμάτοι αυτοπεποίθηση να επιτύχουν τους στόχους τους κατά την άσκηση εξουσίας. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα που διενεργήθηκε σε τέσσερις χώρες (Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Νορβηγία και Σουηδία), η οποία διερευνούσε διαφορές στην άσκηση ηγεσίας σε σχέση με το φύλο (Gibson, 2005). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής οι άντρες ηγέτες ήταν πιο πιθανό να δίνουν έμφαση στον καθορισμό και στην επίτευξη των στόχων, ενώ οι γυναίκες ηγέτες εστιάζονταν περισσότερο στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας.

Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών φαίνεται ότι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν και παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι ουσιαστικά παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική δομή των σχολείων και του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Υποστηρίζεται ότι σε περίπτωση προσπάθειας σχολικής βελτίωσης, η οργανωτική δομή του σχολείου χρειάζεται αναθεώρηση ή ακόμα και ουσιαστική αλλαγή, γι' αυτό απαιτείται εξέταση της βασικής του δομής, αφού ενδεχομένως να απαιτείται αλλαγή της όλης δομής (Πασιαρδής, 2008α). Η αλλαγή, όμως, αυτή, ενδεχομένως να αποτελεί μια χρονοβόρα και μακροπρόθεσμη διαδικασία (Fidler, 2002). Η δομή από μόνη της δεν είναι ικανή να εξασφαλίσει την

επιτυχία της προσπάθειας σχολικής βελτίωσης, ωστόσο η υιοθέτηση μιας ακατάλληλης δομής δυνατό να αποτελέσει εμπόδιο στην επιτυχία (Πασιαρδής, 2008α).

Στους παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή των σχολείων οι οποίοι δυσχεραίνουν και παρεμποδίζουν την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης, περιλαμβάνονται οι συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού, ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας, καθώς και ο υφιστάμενος διαθέσιμος χρόνος για τις συνεδρίες του προσωπικού. Άλλωστε, αναγνωρίζεται από την ίδια την πολιτεία ως βασική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος η έλλειψη σταθερότητας διδακτικού προσωπικού στα σχολεία και η αναγκαιότητα παροχής κινήτρων για να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες της υπαίθρου και σε σχολικές μονάδες απομακρυσμένων περιοχών που παρουσιάζουν μεγάλη κινητικότητα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Σε ανάλογο συμπέρασμα, καταλήγει και η έρευνα του Κυθραιώτη (2006), όπου αναφέρεται ότι οι συχνές μετακινήσεις τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών από τη μια σχολική μονάδα στην άλλη δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στις προσπάθειες άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης ισχυρής θετικής σχολικής κουλτούρας. Η αρνητική επίδραση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας, εντοπίζεται και από έρευνα που διενεργήθηκε για διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, βρέθηκε ότι η έλλειψη και η πίεση χρόνου λόγω του φόρτου εργασίας και της τεράστιας ύλης που πρέπει να καλυφθεί, αποτελεί μια από τις κύριες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Γσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Η υφιστάμενη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται από τους διευθυντές ότι ασκεί μια ουδέτερη προς αρνητική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), για να μπορέσουν οι σχολικές μονάδες να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους βελτίωσης, που θα οδηγεί στο βελτιωτικό μετασχηματισμό τους, μέσω του σχεδιασμού βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να χαραχθούν συγκεκριμένα μακροχρόνια σχέδια αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης. Η θέση αυτή ίσως αποτελεί μια έμμεση αναγνώριση της αδυναμίας της δομής του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος να διευκολύνει τις σχολικές μονάδες στην ανάληψη πρωτοβουλιών για σχεδιασμό της δικής τους βελτίωσης. Παράλληλα, όπως έχει διαφανεί και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η σχολική βελτίωση συνδέεται με την ανακατανομή της εξουσίας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο που να ενδυναμώνεται η σπουδαιότητα του κάθε σχολείου σε σχέση με το

ευρύτερο σύστημα (Simkins, 2006). Αυτό πιστεύεται ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μετακίνησης από σχετικά ιεραρχικές, συγκεντρωτικές δομές σε περισσότερο οργανικές, αποκεντρωμένες και ευμετάβλητες δομές οι οποίες αναγνωρίζουν το ασταθές και απρόβλεπτο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν σήμερα τα σχολεία (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).

Με βάση τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης, φαίνεται ότι οι δύο παράγοντες που θεωρούνται ότι ασκούν τη θετικότερη επίδραση προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος και η καλή επικοινωνία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε επίσης ότι η συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό ασκεί πολύ θετική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης. Σε ένα σχολείο με θετικό και ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους και εργάζονται συλλογικά για την πρόοδο των μαθητών τους (Πασιαρδή, 2001). Ειδικότερα, υποστηρίζεται η άποψη ότι πραγματικά στη φάση της εφαρμογής, της υλοποίησης, δηλαδή, ενός σχεδίου βελτίωσης το κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Με βάση το επιχείρημα αυτό, αν το κλίμα είναι ευνοϊκό-θετικό σε σχέση με τις αλλαγές που προωθούνται με το σχέδιο βελτίωσης, τότε η εφαρμογή του σχεδίου διευκολύνεται. Αν, όμως, το κλίμα είναι αρνητικό και δυσλειτουργικό σε σχέση με αυτές τις αλλαγές, πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα, έτσι ώστε να στεφθεί με επιτυχία η εφαρμογή αυτή (Lindahl, 2006).

Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της παρούσας έρευνας θεωρούν (97%) ότι ο λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου βελτίωσης μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην εκπόνηση και υλοποίησή του. Ωστόσο, η θέση αυτή δε φαίνεται να υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, όπου οι ερευνητές θεωρούν ότι όσο λεπτομερέστερο είναι το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου, τόσο λιγότερο επηρεάζει τα όσα διαδραματίζονται στις αίθουσες διδασκαλίας. Ο λεπτομερής καταρτισμός του αναπτυξιακού σχεδίου θεωρείται ένας υπεραπλουστευτικός τρόπος σκέψης του εικοστού αιώνα (Davies & Ellison, 2003). Το σχέδιο σχολικής βελτίωσης αναμένεται να μην περιλαμβάνει το καθετί στο οποίο αναμειγνύεται το σχολείο, διαφορετικά γίνεται ένας κατάλογος χωρίς διάκριση. Τα σχολεία επιλέγουν τρεις ή τέσσερις στόχους με βάση τις ιδιαιτερότητές τους και επικεντρώνονται στην ανάμειξη όσο το δυνατό περισσότερων μελών του προσωπικού για υλοποίηση των στόχων αυτών (Stoll & Fink, 2003). Παράλληλα, προτείνεται ότι αυτό που πρέπει να έχουν τα σχολεία είναι μια ολιστική, περιεκτική διαδικασία σχεδιασμού (Davies & Ellison, 2003; Leithwood & MacElheron-

Hopkins, 2004). Η διαφορά αυτή ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών και στις σύγχρονες τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας πιθανό να οφείλεται στην περιορισμένη εμπειρία των διευθυντών σε ανάλογες διαδικασίες εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης στο επίπεδο της σχολικής τους μονάδας. Ενδεχομένως, όμως, αυτό να σχετίζεται και με την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης πάνω σε ζητήματα σχεδιασμού βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Οι Κύπριοι διευθυντές, ωστόσο, εμφανίζονται να θεωρούν τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού και την κατάλληλη επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας ως σημαντικούς παράγοντες που διευκολύνουν την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν διαφορές στις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με την επίδραση της κατάλληλης επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, οι διευθυντές που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση φαίνεται να θεωρούν περισσότερο θετική την επίδραση της κατάλληλης επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τους διευθυντές που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και σε σχέση με εκείνους που ο μεταπτυχιακός τους τίτλος δε σχετίζεται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Παράλληλα, οι διευθυντές που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο θεωρούν περισσότερο θετική την επιρροή της κατάλληλης επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης από τους διευθυντές που ο μεταπτυχιακός τους τίτλος δε σχετίζεται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Οι διαφορές αυτές μπορεί να προκύπτουν από το γεγονός ότι άτομα με μεταπτυχιακά προσόντα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση ίσως να είναι πιο ευαισθητοποιημένα σε ζητήματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού λόγω του ότι γνωρίζουν μέσα από τη μετεκπαίδευσή τους το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση αυτή. Παράλληλα, η θετικότερη στάση των διευθυντών που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ως προς την επίδραση της κατάλληλης επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας στο σχέδιο βελτίωσης μπορεί να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές αυτοί αισθάνονται να έχουν μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης από ότι οι συνάδελφοί τους, ενδεχομένως όμως να βλέπουν απλά τα πράγματα πιο διαισθητικά. Άλλωστε, υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία ότι η μόρφωση των διευθυντών και τα επαγγελματικά τους προσόντα διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους (Leithwood, 2005).

Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι γυναίκες διευθυντές θεωρούν ότι ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των διευθυντικής ομάδας ασκεί σημαντικά πιο αρνητική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης από ότι θεωρούν οι

άντρες συνάδελφοί τους. Από τη διαφοροποίηση αυτή προκύπτουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες διευθυντές εμφανίζονται να δίνουν έμφαση στην ανθρώπινη πλευρά του ρόλου τους θεωρώντας συγχρόνως ότι η παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης, ασκεί πιο θετική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης από ότι θεωρούν οι άντρες συνάδελφοί τους. Ανάλογα συμπεράσματα υποστηρίζονται στην έρευνα της Coleman (2000) που έγινε με όλες τις γυναίκες διευθυντές στην Αγγλία και στην Ουαλία και έδειξε την προτίμησή τους για ένα συμμετοχικό-συλλογικό, ανθρωποκεντρικό στυλ ηγεσίας κατά το οποίο οι γυναίκες διευθυντές διαφέρουν από τους άντρες συναδέλφους τους δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ανθρώπινη και στην εκπαιδευτική πτυχή του ρόλου τους. Παράλληλα, άλλες έρευνες που έγιναν στο Ηνωμένο Βασίλειο και στον Καναδά έδειξαν ότι οι γυναίκες διευθυντές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τις προσεγγίσεις ηγεσίας που είναι συνδεδεμένες με την παρακίνηση και τη συμμετοχή παρά με την άσκηση δύναμης πάνω στους υφιστάμενους που συνδέεται με τον έλεγχο και την κυριαρχία (Park, 1996· Pounder & Coleman, 2002). Από την άλλη, όμως, από τις διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα οι γυναίκες διευθυντές φαίνεται να δίνουν έμφαση και στην εργο-κεντρική πτυχή του ρόλου τους. Ειδικότερα, οι γυναίκες διευθυντές θεωρούν ότι ο λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου δράσης, καθώς και ο καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους ασκούν πιο θετική επίδραση στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, από ότι θεωρούν οι άντρες συνάδελφοί τους. Τα ευρήματα αυτά δεν πρέπει να θεωρηθούν αντιφατικά, αφού είναι δυνατό να ερμηνευθούν με βάση τις σύγχρονες απόψεις που υποστηρίζουν το ανδρογυνικό στυλ διοίκησης (*androgyny-androgynous style*). Το ανδρογυνικό στυλ διοίκησης αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου συνδυάζονται τα καλύτερα χαρακτηριστικά του αρσενικού και του θηλυκού φύλου στην προσωπικότητα αυτού που ασκεί διοίκηση ανεξάρτητα από το βιολογικό του φύλο (Applebaum & Shapiro, 1993· Powell & Graves, 2003· Σταφυλά, 2005). Έτσι, στην προσωπικότητα των διευθυντών που παρουσιάζουν αυτό το στυλ διοίκησης υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της «εξουσίας» που σχετίζονται με το ρόλο του αντρικού φύλου και ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της «επικοινωνίας» που σχετίζονται με το ρόλο του γυναικείου φύλου (Applebaum & Shapiro, 1993). Σε μια εποχή όπου οι σχολικές μονάδες λειτουργούν μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον αντιμετωπίζοντας ποικίλες προκλήσεις και πιέσεις, ενδείκνυται η υιοθέτηση νέων μορφών διοίκησης. Μέσα σε αυτό το νέο κοινωνικό συγκείμενο κρίνεται απαραίτητο οι σχολικοί ηγέτες να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και να υιοθετούν ανάλογα με την περίπτωση άλλοτε πρακτικές που συνδέονται παραδοσιακά με τον «αρσενικό» τρόπο διοίκησης και άλλοτε πρακτικές που

συνδέονται με το «θηλυκό» τρόπο διοίκησης. Συνεπώς, οι διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, φαίνεται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας υιοθετώντας το ανδρογυνικό στυλ διοίκησης.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έχουν βρεθεί και ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των διευθυντών ανάλογα με τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στο σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι διευθυντές των ημιαστικών σχολείων θεωρούν περισσότερο θετική την επίδραση «της παρακίνησης του προσωπικού για ανάληψη δράσης», «της καλής επικοινωνίας ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας» και του «καθορισμού προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους» στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, από ότι οι διευθυντές αστικών και αγροτικών σχολείων. Παράλληλα, οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων θεωρούν την επίδραση αυτή λιγότερο θετική από ότι οι διευθυντές αστικών και ημιαστικών σχολείων. Με βάση προηγούμενες μελέτες των διαφορών ανάμεσα στα σχολεία που ανήκουν σε κοινότητες διαφορετικών τύπων (αγροτικές, ημιαστικές, αστικές) (Teddlie & Reynolds, 2000), καθώς και στη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού της Κύπρου, κάποιες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία που ανήκουν σε διαφορετικού τύπου κοινότητες ήταν αναμενόμενες. Παράλληλα, έρευνα που διενεργήθηκε ανάμεσα σε 1400 περίπου εκπαιδευτικούς στη Νορβηγία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερες πόλεις-αναμειγνύονταν περισσότερο σε δραστηριότητες σχολικής βελτίωσης παρά οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών, ενώ οι διαφορές που βρέθηκαν ανάμεσα στις μεγάλες και στις μικρές πόλεις δεν ήταν σημαντικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων εμφανίζονται να εισαγάγουν λιγότερες δραστηριότητες σχολικής βελτίωσης και η κουλτούρα των αγροτικών σχολείων θεωρείται λιγότερο καινοτόμος σε σχέση με τα σχολεία των μικρότερων πόλεων. Μια πιθανή ερμηνεία για τις διαφορές αυτές είναι ότι οι αγροτικές κοινότητες θεωρούνται ότι ασκούν λιγότερη πίεση και παρέχουν λιγότερα κίνητρα για αλλαγή από τις πιο αστικές περιοχές (Midthassel, Manger & Torsheim, 2002).

Επίσης, με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν, φαίνεται ότι οι διευθυντές των μεγάλων σχολείων (αριθμός μαθητών 251+) θεωρούν λιγότερο αρνητική την επίδραση τόσο του υφιστάμενου φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, όσο και των συχνών μετακινήσεων του διδακτικού προσωπικού στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Αυτή η θέση των διευθυντών μεγάλων σχολείων μπορεί να θεωρηθεί και αναμενόμενη, αφού στις μεγάλες σχολικές μονάδες υπηρετεί μεγαλύτερος

αριθμός διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να «μοιράζεται» ο φόρτος εργασίας. Ταυτόχρονα, οι μεγάλες σχολικές μονάδες βρίσκονται συνήθως σε αστικές και ημιαστικές περιοχές και δεν παρουσιάζουν τόσο συχνές μετακινήσεις προσωπικού. Ακόμα, λόγω των πολλών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές ακόμα και οι μετακινήσεις κάποιων μελών δεν επηρεάζουν τόσο τη λειτουργία τους. Τέλος, οι διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία μεσαίου μεγέθους (151-250 μαθητές) θεωρούν και στις δύο περιπτώσεις περισσότερο αρνητική την επίδραση του υφιστάμενου φόρτου εργασίας και των συχνών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών στην εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης από τους διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία μικρού μεγέθους (1-150 μαθητές).

Ο Ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών στο Σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής, φαίνεται ότι η σχολική βελτίωση, προϋποθέτει την ανάμειξη ποικίλων ομάδων σε διαφορετικά επίπεδα. Προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας, των φορέων της αλλαγής, των μαθητών καθώς και την εμπλοκή άλλων ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους (Hopkins & Lagerweij, 1997· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το σχολείο θεωρείται το κέντρο της αλλαγής, δε δρα από μόνο του, είναι ενσωματωμένο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με το οποίο πρέπει να συνεργαστεί για να επιτευχθούν τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, των βοηθών διευθυντών, των διευθυντών καθώς και των επιθεωρητών πρέπει να καθοριστούν και να δεσμευτούν όλοι στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Day, 2003· Harris, 2002). Μέσα από την παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων που αναφέρονταν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, εξάχθηκαν τρεις παράγοντες σχετικά με τους ρόλους στην ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη συλλογική δράση στη σχολική μονάδα, ο δεύτερος στους υποστηρικτικούς ρόλους και ο τρίτος στο ρόλο του διευθυντή.

Η συλλογική δράση που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, αλλά και κατά την υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνει την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών και των βοηθών διευθυντών, ενώ ο διευθυντής σε ρόλο ενορχηστρωτή ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και τις εποικοδομητικές κριτικές σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Συνάμα, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους βοηθούς διευθυντές είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό η ανάπτυξη του

σχεδίου σχολικής βελτίωσης να συντονίζεται από κάποιον που έχει τις απαιτούμενες γνώσεις. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της δράσης είναι ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά του συλλογικού-συνεταιριστικού σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές εμφανίζονται τα θετικότερα αποτελέσματα και παρουσιάζεται κυρίως αξιοσημείωτη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Bennett et al., 2001· Broadhead & Cuckle, 2002· Hatton, 2001· Reeves, 2000). Στο συλλογικό σχέδιο παρατηρείται ενιαία προσπάθεια για βελτίωση, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται την κυριότητα της διαδικασίας. Είναι ένα ευέλικτο, ανοικτό και λειτουργικό έγγραφο που υλοποιείται σε κλίμα εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας. Στην προσπάθεια αυτή γίνεται κατανομή ηγεσίας στο αρχαιότερο προσωπικό και δίνονται ευκαιρίες εμπλοκής όλου του προσωπικού στη διοίκηση του σχολείου. Σε σχολεία όπου αναπτύσσεται αυτός ο τύπος σχεδίου υπάρχουν αυξημένες ενδείξεις δημιουργίας μαθάνουσας κοινότητας (MacGilchrist & Mortimore, 1997· Stoll & Fink, 2003).

Ο πρώτος παράγοντας φανερώνει τη σύμπνοια με τις σύγχρονες τάσεις αναφορικά με τη σχολική ηγεσία, όπου η ηγεσία θεωρείται μια ευρεία έννοια η οποία διαχωρίζεται από το πρόσωπο, από το ρόλο και από ένα ιδιαίτερο σύνολο μεμονωμένων συμπεριφορών. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, η ηγεσία ενσωματώνεται στη σχολική κοινότητα συνολικά και κατανέμεται σε ευρεία κλίμακα μέσα στο σχολείο (Lambert, 1998· Pont et al., 2008b). Η κατανεμημένη ηγεσία γίνεται καλύτερα κατανοητή ως μια πρακτική κατανεμημένη ανάμεσα σε ηγέτες, όπου η λειτουργία της υλοποιείται μέσα από την εργασία ενός αριθμού ατόμων και ο στόχος υλοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών (Pont et al., 2008b· Spillane, 2006).

Η ύπαρξη ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους θεωρείται βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Hopkins & Lagerweij, 1997). Με βάση το δεύτερο παράγοντα υποστηρικτικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι επιθεωρητές κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Οι διευθυντές, όμως, παρουσιάζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με το αν θα πρέπει ο διευθυντής να συμβουλευέται συνεχώς τον επιθεωρητή για υποστήριξη που θα σχετίζεται με το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και την ονομασία του συγκεκριμένου παράγοντα, «υποστηρικτικοί ρόλοι», αφού οι ρόλοι που περιγράφονται δε φαίνεται να είναι πρωταρχικοί και κυρίαρχοι για την επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Ο τρίτος παράγοντας σκιαγραφεί το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στην ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς και στην προώθηση της επιτυχίας του και αναφέρεται αποκλειστικά στο ρόλο του διευθυντή. Με βάση τα αποτελέσματα ο ρόλος

του διευθυντή είναι κομβικός, αφού θεωρείται ο πιο κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης, συντονίζοντας και ενθαρρύνοντας όλους να λάβουν μέρος στη διαδικασία σχεδιασμού της βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Τη θέση αυτή συμμερίζονται και μελετητές του πεδίου της σχολικής βελτίωσης. Σύμφωνα με αυτούς, ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής φαίνεται να αποτελεί ένα από τους καθοριστικούς παράγοντες για το αποτέλεσμα των διαδικασιών σχολικής βελτίωσης (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004), αφού ως βασική επιδίωξη του διευθυντή θεωρείται η παροχή επαγγελματικής ηγεσίας και ο καθορισμός της κατεύθυνσης για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Southworth, 1998).

Ο ρόλος του διευθυντή στο σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας βρέθηκε ότι αντικρίζεται διαφορετικά από τα δύο φύλα, στην παρούσα ερευνητική εργασία. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διευθυντές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους στον κυρίαρχο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ένας διευθυντής κατά την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στην επίδραση του ρόλου αυτού για την επιτυχία του σχεδίου. Συνεπώς, οι διευθύντριες των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, που αποτελούν την πλειοψηφία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, παρουσιάζονται, όπως έχει υποστηριχθεί και παραπάνω, απεγκλωβισμένες από τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων. Ούτως ή άλλως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου έχουν ανατρέψει τα δεδομένα προηγούμενων δεκαετιών και έχουν πετύχει να αρθεί η υποαντιπροσώπευσή τους σε διοικητικές θέσεις (Αγγελίδου, Γεωργίου, Ξενοφώντος & Παπαϊωάννου, 2002) με αποτέλεσμα το 63% του συνολικού αριθμού των διευθυντών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία την περίοδο 2009-2010 να είναι γυναίκες, ενώ ανάλογη είναι η κατάσταση από το 2006-2007 στα μισά περίπου κράτη για τα οποία κατέχονται στοιχεία από τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ-OECD) (Pont et al., 2008b). Το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθυντές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους στον κυρίαρχο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ένας διευθυντής κατά την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στην επίδραση του ρόλου αυτού για την επιτυχία του σχεδίου ενισχύει προηγούμενο πόρισμα αυτής της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες διευθυντές υιοθετούν ένα ανδρογυνικό στυλ διοίκησης, αφού παρουσιάζονται ισχυρές, με αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση για τον κομβικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν. Ωστόσο, η ισχύς, η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση συνδέονται παραδοσιακά με το ανδρικό φύλο και τους άντρες διευθυντές (Applebaum & Shapiro, 1993· Coleman, 2003· Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006· Park, 1996· Pounder & Coleman, 2002). Συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή

φαίνεται να αποτελεί για τις διευθύντριες αυτές μεγάλη πρόκληση θεωρώντας τον καθοριστικό για την ανάπτυξη, την υλοποίηση και την επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, η επιτυχία στο ρόλο αυτό φαίνεται να αποτελεί ένα στοίχημα το οποίο δε φαίνονται διατεθειμένες να χάσουν. Στα πλαίσια αυτά, διαμορφώνουν το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης (*androgynous style*), όπου ισορροπούν τα χαρακτηριστικά της γυναικείας τους φύσης με τα χαρακτηριστικά της εξουσίας που αποδίδονται παραδοσιακά στο ανδρικό φύλο (Applebaum & Shapiro, 1993). Μέσα από την υιοθέτηση του ανδρογυνικού στυλ κατά τη διαμόρφωση της ηγετικής τους συμπεριφοράς, οι γυναίκες διευθυντές μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις προκλήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να φέρουν με επιτυχία εις πέρας τη δύσκολη αποστολή τους.

Ανάλογη θέση με τις γυναίκες διευθυντές υιοθετούν και οι διευθυντές που υπηρετούν σε αστικά σχολεία. Αυτό που προέκυψε είναι ότι οι διευθυντές των αστικών σχολείων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στην επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τους διευθυντές των αγροτικών σχολείων. Η ερμηνεία της διαφοροποίησης αυτής ενδεχομένως να πηγάζει από το ίδιο σκεπτικό γύρω από το οποίο αναπτύχθηκε η προηγούμενη συζήτηση για το ζήτημα της διεύθυνσης των αγροτικών σχολείων. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των αγροτικών σχολείων θεωρούν λιγότερο καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη, υλοποίηση και επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, έχοντας επίγνωση των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν ευρισκόμενοι στο πηδάλιο της σχολικής τους μονάδας. Οι διευθυντές αυτοί έχουν συνήθως στη διάθεσή τους μικρότερους προϋπολογισμούς και λιγότερους πόρους, υπηρετώντας πολλές φορές σε κοινότητες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, άλλοτε είναι αναγκασμένοι να αφιερώνουν πολύ χρόνο στις τάξεις και στην αντικατάσταση συναδέλφων και άλλοτε αναλαμβάνουν σημαντικές υπευθυνότητες και πρωτοβουλίες μέσα στην κοινότητα (Beck & Shoffstall, 2005· Hargreaves et al., 2008· Pont et al., 2008b· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Φαίνεται, όμως, ότι αντιλαμβάνονται πόσο δυσβάστακτο είναι το φορτίο που επωμίζονται και αισθανόμενοι την αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές προκλήσεις του ρόλου τους, ενδεχομένως γι' αυτό να μη θεωρούν καθοριστικό το ρόλο τους στην ανάπτυξη, υλοποίηση και επιτυχία ενός σχεδίου βελτίωσης της σχολικής τους μονάδας. Ίσως, όμως, η θέση τους αυτή να αποτελεί και μια μορφή αυτοάμυνας, αφού γνωρίζουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα αγροτικά σχολεία κατά τη λειτουργία τους, γι' αυτό ίσως να θέλουν να προστατέψουν τον εαυτό τους στην περίπτωση αποτυχίας ενός σχεδίου βελτίωσης στη σχολική τους μονάδα. Από την άλλη, με βάση το ίδιο

σκεπτικό οι διευθυντές των αστικών σχολείων έχοντας στη διάθεσή τους τα οικονομικά μέσα και τους πόρους που χρειάζονται, με ένα λιγότερο φορτωμένο ημερήσιο πρόγραμμα αισθάνονται ότι έχουν το δυναμικό να προσφέρουν προς την κατεύθυνση της σχολικής βελτίωσης και θεωρούν καθοριστικό το ρόλο τους, το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη, υλοποίηση, καθώς και στην επιτυχία του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είχαν διατυπωθεί δύο ερωτήματα: Μήπως οι σκέψεις για τη σημαντικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας από τη μια και για τον κεντρικό ρόλο του διευθυντή είναι αντιφατικές; Μήπως η κατανεμημένη ηγεσία αναιρεί τον κεντρικό ρόλο του διευθυντή; Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η κατανομή της ηγεσίας δεν αναιρεί ούτε την εξουσία ούτε την ηγεσία του διευθυντή, απλά την αλλάζει, μέσα από την ενδυνάμωσή της (Southworth, 1998). Ταυτόχρονα, θεωρείται μέρος του ρόλου τους η ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού που να εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων και μέσω της οικοδόμησης ισχυρών συνεργατικών σχέσεων να οδηγούν στην αλλαγή και τη σχολική βελτίωση (Leithwood et al., 2006b). Αυτή τη θέση φαίνεται να ενστερνίζονται και οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, στην παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας ότι οι απαιτήσεις του ρόλου τους είναι πολλαπλές, τόσες που επιζητούν να ανακατανεμηθούν οι ευθύνες. Από τον τρόπο που τοποθετήθηκαν στα ερωτήματα και τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων εμφανίζονται έτοιμοι να εμπλέξουν σε διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής τους μονάδας όχι μόνο τους βοηθούς διευθυντές, αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικό αυτής της πρόθεσης ίσως να είναι η μεγάλη σημασία που αποδίδεται από τους διευθυντές στην ύπαρξη συλλογικότητας ανάμεσα στο προσωπικό. Άλλωστε, ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι ότι οι διευθυντές που έχουν είτε περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση είτε περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή, θεωρούν σημαντικότερη την ύπαρξη συλλογικότητας ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας κατά την εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Από την άλλη επικρατεί προβληματισμός ανάμεσα στους διευθυντές αναφορικά με το αν κατέχουν την απαραίτητη γνώση για να εφαρμόσουν ένα ανάλογο σχέδιο. Μέσα και από τα δεδομένα των προκαταρκτικών συνεντεύξεων φαίνεται ότι ενώ οι διευθυντές δηλώνουν ότι νιώθουν επαρκείς αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης τους να ηγηθούν τέτοιων πρωτοβουλιών, ωστόσο θεωρούν ότι στο έργο αυτό της σχολικής μονάδας μπορούν να εμπλακούν ενεργά και άλλοι φορείς, καθώς οι ίδιοι χρειάζονται περισσότερη στήριξη καθώς και συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες τοποθετήσεις των διευθυντών:

«Νιώθω επαρκής να ηγηθώ τέτοιας πρωτοβουλίας, όμως πρέπει να εμπλακούν ενεργά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και το Πανεπιστήμιο για τη στήριξη των σχολικών μονάδων ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν τέτοιες πρωτοβουλίες» (Διευθυντής 2).

«Έχω αυτοπεποίθηση, νιώθω επαρκής να ηγηθώ μιας τέτοιας προσπάθειας, εξαρτάται όμως από την περιοχή δράσης. Είμαι ανοικτός να ηγηθεί κάποιος άλλος με περισσότερη εμπειρογνωμοσύνη. Με τον τρόπο επιλογής των διευθυντών και τη μορφή κατάρτισή τους, δεν μπορούν να αναπτύξουν σχέδια δράσης, δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση. Χρειάζεται εξειδίκευση, ειδικά προσόντα για να μπορούν να κάνουν ένα σχέδιο δράσης. Τα μαθήματα που προσφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν καλύπτουν όλες αυτές τις ανάγκες των διευθυντών»(Διευθυντής 3).

Πρακτικές Συνέπειες Αποτελεσμάτων

Σε μια περίοδο όπου η πολιτεία εξαγγέλλει την πρόθεση να επισπεύσει τις διαδικασίες για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να προχωρήσει στη θεσμική αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρούν αναγκαία και απαραίτητη την ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ακόμα και στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος, σύμφωνα πάντοτε με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, με βάση τα ίδια αποτελέσματα οι διευθυντές παρουσιάζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με το αν είναι εφικτή η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος, αφού όπως οι ίδιοι δήλωσαν παράγοντες όπως οι συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού, ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας, καθώς και ο υφιστάμενος διαθέσιμος χρόνος για τις συνεδρίες του προσωπικού παρεμποδίζουν τις προσπάθειες εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Και οι τέσσερις αυτοί παράγοντες είναι παράγοντες που συζητούνται στα πλαίσια των επερχόμενων αλλαγών. Οι αρμόδιοι φορείς, παράλληλα, μπορούν να αξιοποιήσουν τη θετική αυτή στάση των διευθυντών απέναντι στο ενδεχόμενο ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η μεταβίβαση περισσότερων εξουσιών στους διευθυντές για ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και η παροχή κινήτρων στις σχολικές μονάδες γενικά και στους διευθυντές ειδικότερα για ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών ίσως αποτελεί μια καλή λύση για να αρχίσουν σιγά σιγά να μετατρέπονται οι σχολικές μονάδες σε φορείς λόγου και δράσης. Τα κίνητρα αυτά είναι δυνατό να δώσουν το έναυσμα, ώστε να αρχίσουν σταδιακά οι διευθυντές να αποτολμούν την ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης στις σχολικές τους μονάδες.

Σύμφωνα, όμως, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε φορέα λόγου και δράσης, θα πρέπει οι διευθυντές να προωθήσουν την ανάπτυξη ενός θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπου οι αρχές της εμπιστοσύνης και της συλλογικότητας θα κυριαρχούν διαμορφώνοντας ισχυρή συναδελφική κουλτούρα, η οποία αποτελεί βασική παράμετρο επιτυχίας ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Συγχρόνως, θα πρέπει να άρουν τις επιφυλάξεις τους και να επιδιώξουν ουσιαστικότερη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα. Από τις έρευνες που έχουν γίνει διαφαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθώς και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Burke & Picus, 2001· Fullan, 2001· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Για το λόγο αυτό, επιδιώκεται από την πολιτεία η διεύρυνση της ουσιαστικής εμπλοκής των γονέων στην όλη διαδικασία της λειτουργίας της σχολικής μονάδας με βασικό στόχο τη δημιουργία συνθηκών μέσα στις οποίες το έργο του σχολείου και της οικογένειας θα αλληλοσυμπληρώνονται και θα αλληλοστηρίζονται προς όφελος των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Συνεπώς, αν ο στόχος των σχολείων στην Κύπρο είναι η εγκαθίδρυση ισχυρότερων σχέσεων με τις οικογένειες η οποία τελικά να οδηγεί σε ανάπτυξη μιας στενότερης συνεργασίας για την εκπαίδευση των παιδιών, πρωταρχική επιδίωξη πρέπει να αποτελέσει η αναδόμηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου, με στόχο να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Symeou, 2002). Για να επιτευχθεί, όμως, αυτή η αναδόμηση στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις του σχολείου, πρέπει να αναδομηθούν αρχικά οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων οι οποίοι μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια φάνηκε ότι δεν παροτρύνουν το ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου στην οικογένεια. Ο στόχος αυτός μπορεί να θεωρηθεί εφικτός, λαμβάνοντας υπόψη ότι μέσα από την έρευνα του Symeou (2002) αναδείχθηκε η ετοιμότητα τόσο των σχολείων όσο και των οικογενειών για ευρύτερη ενημέρωση των οικογενειών για γενικά εκπαιδευτικά ζητήματα και για άνοιγμα του σχολείου στην οικογένεια, καθώς και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διευκολύνουν αυτές τις διαδικασίες. Τα θέματα αυτά θα πρέπει να αποτελέσουν το εναρκτήριο σημείο για μικρής και μεγάλης κλίμακας καινοτομίες τόσο σε επίσημο, «από πάνω προς τα κάτω» όσο και σε ανεπίσημο επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, «από κάτω προς τα πάνω». Ταυτόχρονα, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, καθώς και ειδικότερα τα σχολεία, οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των γονιών, ώστε να έχουν προοπτικές επιτυχίας οι προσπάθειες αναβάθμισης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Φτιάκα, 2007).

Μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναδείχτηκε η διαφορά αυτή ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών και στις σύγχρονες τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τη μορφή του σχεδίου βελτίωσης που πιθανόν να οφείλεται στην περιορισμένη εμπειρία των διευθυντών σε ανάλογες διαδικασίες εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης στο επίπεδο της σχολικής τους μονάδας. Παράλληλα, όμως, αυτό μπορεί να είναι ένδειξη ελλιπούς επιμόρφωσης και κατάρτισης πάνω σε ζητήματα σχεδιασμού βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι διευθυντές θεωρούν θετική την επίδραση τόσο της επιμόρφωσης του προσωπικού όσο και της διευθυντικής ομάδας. Επομένως, ίσως να είναι καιρός να οργανωθούν από τους αρμόδιους φορείς (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) οργανωμένα προγράμματα περιοδικής, υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής σχεδίων σχολικής βελτίωσης τα οποία θα απευθύνονται τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς το διευθυντικό προσωπικό, έτσι ώστε να αποκτηθεί από το σύνολο της κυπριακής εκπαιδευτικής κοινότητας η απαραίτητη γνώση και σχετική εμπειρογνωμοσύνη για ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης στις σχολικές μονάδες. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα θα μπορούσαν να γίνονται είτε στον εργάσιμο είτε στο μη εργάσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών και να παρέχονται κίνητρα ώστε να διασφαλίζεται η αυξημένη συμμετοχή τους.

Θα μπορούσε παράλληλα να προωθηθεί η ίδρυση πειραματικών σχολείων ή η μετατροπή κάποιων σχολείων σε πειραματικά τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυρήνα τέτοιων προσπαθειών, όπου σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώθηκαν κατά τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις *«θα μπορούσε να εκπονείται και να υλοποιείται ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης. Τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να τα επισκέπτονται τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί για να δουν πώς αναπτύσσεται και πώς εφαρμόζεται στην πράξη ένα σχέδιο δράσης»* (Διευθυντής 3). Η έκθεση των διευθυντών σε πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης και υλοποίησης βελτιωτικών σχεδίων για τη σχολική μονάδα θα τους παρέχει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις δυσκολίες που πιθανό να συναντούνται σε αυτές τις προσπάθειες, με το πώς υπερπηδούνται οι δυσκολίες αυτές, καθώς και με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν όλοι σε μια σχολική μονάδα. Η γνώση αυτή ίσως βοηθήσει στην άρση των επιφυλάξεων των διευθυντών και στην εμπλοκή ολοένα και περισσότερων σχολικών μονάδων σε διαδικασίες σχεδιασμού της δικής τους βελτίωσης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα προέκυψαν συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των διευθυντών και στα έτη υπηρεσίας που έχουν στη θέση διευθυντή. Ειδικότερα, εντοπίστηκε ότι οι διευθυντές που έχουν περισσότερα χρόνια στη θέση του διευθυντή πιστεύουν ότι η πολιτική του σχολείου σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την έννοια της

σχολικής βελτίωσης και αντίστροφα. Παράλληλα, βρέθηκε ότι όσα περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν οι διευθυντές, είτε στην εκπαίδευση γενικά είτε στη θέση διευθυντή ειδικότερα, τόσο σημαντικότερη θεωρούν την ύπαρξη συλλογικότητας ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας στην εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ο συνδυασμός αυτών των δύο στοιχείων στα οποία δίνουν έμφαση οι διευθυντές που είναι αρχαιότεροι στη θέση, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός συλλογικού σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και έχει αξιοσημείωτη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Bennett et al, 2001· Broadhead & Cuckle, 2002· Hatton, 2001· MacGilchrist & Mortimore, 1997· Reeves, 2000). Επομένως, μέσα στις τάξεις των Κυπρίων διευθυντών υπάρχει ο σπόρος που μπορεί να αποτελέσει την αρχή για εκπαιδευτικές αλλαγές που θα κατευθύνονται «από κάτω προς τα πάνω» και οι οποίες θα κινούνται συγχρόνως με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που κατευθύνεται «από πάνω προς τα κάτω». Ο συνδυασμός των εκπαιδευτικών αλλαγών προερχόμενων «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω» θεωρείται ιδανικός για τη βελτίωση των σχολείων.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων είναι σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές χρειάζονται μια χρονική περίοδο ωρίμανσης, μέχρι να δημιουργήσουν τη νέα τους επαγγελματική ταυτότητα και να σταθεροποιηθούν στη νέα επαγγελματική τους θέση και μετά την παρέλευση κάποιων χρόνων στη θέση του διευθυντή αισθάνονται περισσότερη αυτονομία (Day & Bakioğlu, 1996· Weindling & Dimmock, 2006). Έτσι, και οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου μετά από κάποια χρόνια στη θέση του διευθυντή, αισθάνονται ότι το σχολείο μπορεί να χαράξει τη δική του κατεύθυνση και πολιτική για να οδηγηθεί στη βελτίωση. Η τοποθέτησή τους αυτή, ίσως φανερώνει επίσης, την ετοιμότητά τους σε αυτή τη φάση να χειριστούν πιο πολύπλοκες καταστάσεις που πιθανό να προκύψουν από τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Weindling και Dimmock (2006), οι διευθυντές χρειάζονται περίπου δύο χρόνια σε ένα σχολείο για να πραγματοποιήσουν αλλαγές στις δομές που σχεδίασαν αρχικά. Μετά την περίοδο των δύο χρόνων προχωρούν σε περαιτέρω αλλαγές και βελτιώσεις στο πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης και σε άλλους τομείς. Παράλληλα, απαιτούνται περίπου πέντε χρόνια υπηρεσίας σε ένα σχολείο ως διευθυντές για να συμβεί η σταθεροποίηση και η εισαγωγή των αλλαγών που είχαν σχεδιάσει. Συνεπώς, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, κρίνεται αρκετή η περίοδος των επτά χρόνων, ώστε οι διευθυντές να εισαγάγουν τις περισσότερες

από τις αλλαγές που θέλουν και να δουν μέσα από τη συμπλήρωση της φοίτησης μιας ομάδας μαθητών τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Το πόρισμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με το ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου διέρχονται μια χρονική περίοδο ωρίμανσης, μέχρι να δημιουργήσουν τη νέα τους επαγγελματική ταυτότητα, έρχεται σε αντίθεση με το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η ίδια η πολιτεία αναγνωρίζει ότι η προαγωγή στη θέση του διευθυντή συμπίπτει με τα τελευταία χρόνια πριν την αφυπηρέτησή του και το φαινόμενο αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για το εκπαιδευτικό σύστημα, στερώντας του το δυναμισμό και την ευελιξία που πρέπει να το χαρακτηρίζουν (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Η πρώτη αντικειμενική δυσκολία που προκύπτει από το υφιστάμενο σύστημα προαγωγών εμφανίζεται όταν ένας διευθυντής προάγεται μετά το 55^ο έτος της ηλικίας του που θεωρείται η φάση της απογοήτευσης στην καριέρα των εκπαιδευτικών- διευθυντών (Day & Bakioğlu, 1996), οπότε μέσα στη χρονική περίοδο των πέντε χρόνων που θα διατελέσει ως διευθυντής δε θα μπορέσει να συμπληρώσει τον απαιτούμενο κύκλο σε ένα σχολείο. Η δυσκολία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη λόγω του υφιστάμενου συστήματος μεταθέσεων με βάση το οποίο δε διασφαλίζεται η παραμονή των διευθυντών σε ένα σχολείο για ικανοποιητική χρονική περίοδο. Με βάση τα όσα έχουν υποστηριχθεί στην εργασία αυτή, η περίοδος των δύο χρόνων που είναι προϋπόθεση για μετακίνηση ή μετάθεση ενός διευθυντή από ένα σχολείο σε ένα άλλο, σε συνδυασμό με τις συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού δεν μπορεί να διασφαλίσει ούτε τη συνέπεια ούτε τη συνέχεια στα σχέδια του σχολείου για βελτίωση. Συνεπώς, οι αρχιτέκτονες της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να επισπεύσουν τις διαδικασίες και τις αλλαγές εκείνες που οδηγούν σε κατάργηση ή διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος προαγωγών και μεταθέσεων ώστε να διασφαλίζουν τη μονιμότητα του διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού για να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό έργο και να προωθείται η βελτίωση της ποιότητάς του.

Παράλληλα, όσοι χαράσσουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα με βάση τα οποία υποστηρίζεται ότι υπάρχουν πραγματικές διαφορές στις διοικητικές ικανότητες που απαιτούνται για την ηγεσία των διαφορετικών τύπων σχολείων και ότι πρέπει να επιδεικνύεται η απαραίτητη προσοχή κατά την επιλογή του διευθυντή που θα υπηρετήσει στο κάθε σχολείο, ώστε τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και τα προσόντα του να ταιριάζουν με το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο θα τοποθετηθεί (Davis et al., 2005· Leithwood et al., 2004b). Άλλωστε, με βάση την παρούσα έρευνα προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διευθυντών ανάλογα με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν. Με

βάση το υφιστάμενο σύστημα οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε δυσμενή θέση, κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές είναι κατά κάποιο τρόπο καταδικασμένες, να αλλάζουν κάθε δύο χρόνια διευθυντή αφού συνήθως διορίζονται να υπηρετήσουν εκεί διευθυντές από άλλες αστικές ή ημιαστικές περιοχές, οι οποίοι αποδέχονται το διορισμό στη θέση γνωρίζοντας ότι θα κάνουν «την εκτός έδρας θητεία τους» και στα δύο χρόνια θα μετατεθούν. Ταυτόχρονα, με βάση το υφιστάμενο σύστημα δεν παρέχονται κίνητρα παραμονής των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες που παρουσιάζουν μεγάλη κινητικότητα. Επομένως, η πολιτεία ενδεχομένως να πρέπει να αναθεωρήσει το υφιστάμενο σύστημα τοποθετήσεων των διευθυντών, σύμφωνα με το οποίο, τα βασικότερα κριτήρια είναι ο τόπος διαμονής των διευθυντών, η αρχαιότητα και οι μονάδες μεταθέσεων. Ίσως είναι καιρός να επιχειρηθεί ο συνδυασμός των προσωπικών χαρακτηριστικών του διευθυντή με τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της μονάδας στην οποία θα κληθεί να υπηρετήσει.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας επιδιώχθηκε η διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και η σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Με την έρευνα αυτή επιδιώχθηκε, τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής άποψης, η ανίχνευση πιθανών ευνοϊκών συνθηκών στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι για ανάληψη από τις σχολικές μονάδες πρωτοβουλιών σχεδιασμού της δικής τους βελτίωσης. Από την παρουσίαση του προβλήματος της έρευνας αναφέρθηκε ότι η προκαταρκτική αυτή διερεύνηση του φαινομένου, θα περιοριστεί στις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού, δεν εξετάζονται οι απόψεις των απλών εκπαιδευτικών ή των βοηθών διευθυντών αναφορικά με τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης και αναφορικά με την κατανομή – ανάληψη ηγετικών ρόλων στην όλη προσπάθεια. Επομένως, καλό θα ήταν να επιχειρηθεί ανάλογη διερεύνηση του προβλήματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των βοηθών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα, οι θεματικοί άξονες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας περιλαμβάνουν πληθώρα ζητημάτων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Επιχειρήθηκε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας να

παρουσιαστεί κάθε επιμέρους παράμετρος η οποία σχετίζεται με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης, με τις διαδικασίες σχολικής βελτίωσης, με τους παράγοντες που καθορίζουν είτε την επιτυχία είτε την αποτυχία τους, καθώς και με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Διάγραμμα 8). Ωστόσο, οι θεματικές που καλύπτονται από την κάθε παράμετρο αποτελούν καθεμιά ξεχωριστά ένα ολόκληρο ερευνητικό τομέα. Συνεπώς, η προκαταρκτική αυτή διερεύνηση του φαινομένου περιορίστηκε στην επιφάνεια των περισσότερων παραμέτρων και τα συμπεράσματα τα οποία εξάχθηκαν περιορίστηκαν στις απόψεις των διευθυντών. Ταυτόχρονα, κατά τη διενέργεια της έρευνας αυτής, ο περιορισμός του χρόνου, εμπόδισε την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιθανή άντληση περισσότερων ποιοτικών δεδομένων από τους διευθυντές θα επέτρεπε στην ερευνήτρια τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σε μεγαλύτερο βάθος και την ερμηνεία του τι κρύβεται πίσω από τις απόψεις τους. Μια μελλοντική ανάλογη διερεύνηση θα μπορούσε να κινηθεί προς την κατεύθυνση αυτή.

Παραπάνω διατυπώθηκε η εισήγηση για ίδρυση πειραματικών σχολείων. Θα μπορούσε, επίσης, να οργανωθεί η έναρξη ερευνητικών προγραμμάτων στα οποία θα εμπλέκονται διάφοροι φορείς (Πανεπιστήμια, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού) για ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε μερικές σχολικές μονάδες. Τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να έχουν διάρκεια τριών έως πέντε χρόνων. Με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων θα μπορούσαν να αντλούνται συνεχώς δεδομένα από διαφορετικές ομάδες υποκειμένων (διευθυντές, βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για την πορεία και τα αποτελέσματα του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης με στόχο τη βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα από την ερευνητική αυτή προσπάθεια δε διερευνήθηκε καθόλου το ζήτημα αποτελέσματα σχολικής βελτίωσης. Από μια προσπάθεια σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας προκύπτουν αποτελέσματα που σχετίζονται με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, με την κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας. Συγχρόνως, καθένα από αυτά τα επιμέρους ζητήματα σε σχέση με τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα νέων ερευνητικών προσπαθειών. Όσον αφορά αυτές τις εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες διαπιστώνεται η ανάγκη διεξαγωγής διαχρονικών ερευνών που θα διερευνούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας σε μια προσπάθεια σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και περαιτέρω διερεύνηση πιθανών επιδράσεων της ηγεσίας του διευθυντή, των βοηθών

διευθυντών και των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Στην πορεία που έχει χαράξει η κυπριακή πολιτεία προς την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα κληθούν να εμπλακούν σε διαδικασίες σχεδιασμού, εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίων της δικής τους βελτίωσης. Στην πορεία, λοιπόν, αυτή θα πρέπει να αναπτύξουν συνεταιρισμούς τόσο με άλλα σχολεία αλλά και να αναζητήσουν υποστηρικτές του έργου τους στο ευρύτερο τους περιβάλλον. Ως υποστηρικτές του έργου αυτού μπορούν να λειτουργήσουν οι γονείς γι' αυτό και απαιτείται να επιτευχθούν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, μέχρι να προσεγγιστεί το υψηλότερο στάδιο αυτό της συνεργασίας, του συνεταιρισμού (Συμεού, 2002). Για το λόγο αυτό, κλείνοντας αξίζει να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος η επιφυλακτικότητα των διευθυντών απέναντι στην ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή γενικά, καθώς και απέναντι στην εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης ειδικότερα. Μια εις βάθος μελλοντική διερεύνηση, με τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων κρίνεται απαραίτητο να ρίξει φως και προς την κατεύθυνση αυτή.

Σύνοψη Εισηγήσεων

Κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο αυτό εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στην καθημερινή πρακτική στα σχολεία, καθώς και για μελλοντικές έρευνες. Ως εκ τούτου, οι εισηγήσεις αυτές αφορούν ουσιαστικά τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, τους ίδιους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους ερευνητές.

Ειδικότερα, κάποιες από τις εισηγήσεις που διατυπώθηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Όσοι χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, οφείλουν να επισπεύσουν τη διαδικασία μεταβίβασης περισσότερων εξουσιών στους διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να παράσχουν κίνητρα ώστε να αρχίσουν σταδιακά οι διευθυντές να εμπλέκουν τις σχολικές τους μονάδες σε διαδικασίες σχεδιασμού, εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίων σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, όσοι διαμορφώνουν την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να στηρίξουν τη σύσφιξη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και τη διεύρυνση της ουσιαστικής εμπλοκής των γονέων στην όλη διαδικασία της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ώστε οι διευθυντές να

έχουν τους γονείς συμπαραστάτες στο έργο τους και το έργο σχολείου-οικογένειας να αλληλοσυμπληρώνεται. Ωστόσο, καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να στεφθεί με επιτυχία χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση. Για το λόγο αυτό, διατυπώθηκε εισήγηση για οργάνωση από τους αρμόδιους φορείς (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) οργανωμένων προγραμμάτων περιοδικής, υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής σχεδίων σχολικής βελτίωσης τα οποία θα απευθύνονται τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς το διευθυντικό προσωπικό. Επιπρόσθετα, η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα αναπτυξιακού σχεδιασμού, εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίων σχολικής βελτίωσης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την επαφή τους με πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης και υλοποίησης σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης. Στα πλαίσια αυτά, διατυπώθηκε η εισήγηση για ίδρυση πειραματικών σχολείων ή μετατροπή κάποιων σχολείων σε πειραματικά τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυρήνα τέτοιων προσπαθειών και θα παρέχουν στους διευθυντές την απαραίτητη εμπειρογνωμοσύνη. Συγχρόνως, οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να επισπεύσουν τις διαδικασίες και τις αλλαγές εκείνες που οδηγούν σε κατάργηση ή διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος προαγωγών και μεταθέσεων, ώστε να διασφαλίζουν τη μονιμότητα του διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού για να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό έργο και να προωθείται η βελτίωση της ποιότητάς του. Πέρα από την αλλαγή στο υφιστάμενο σύστημα μεταθέσεων, κρίθηκε επίσης απαραίτητη η υιοθέτηση ενός νέου συστήματος τοποθετήσεων των διευθυντών μέσω του οποίου θα επιχειρείται ο συνδυασμός των προσωπικών χαρακτηριστικών του διευθυντή με τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της μονάδας στην οποία θα κληθεί να υπηρετήσει.

Κάποιες άλλες εισηγήσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους ηγέτες των σχολικών μονάδων με απώτερο στόχο τη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής στα σχολεία. Πρωταρχικό μέλημα των σχολικών ηγετών πρέπει να είναι η προώθηση στις σχολικές τους μονάδες ενός θετικού-ευνοϊκού κλίματος και η διαμόρφωση ισχυρής συναδελφικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί βασική παράμετρο επιτυχίας ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Θα πρέπει, επίσης, να αξιοποιήσουν τις δικές τους απόψεις με βάση τις οποίες η συλλογική δράση όλων των μελών του προσωπικού διαδραματίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Έτσι, οφείλουν να παρακινούν την εμπλοκή όλων των μελών του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στο σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Συγχρόνως, θα πρέπει να αφήσουν πίσω τις προκαταλήψεις και να άρουν τις επιφυλάξεις τους, ώστε να στηρίξουν το άνοιγμα του

σχολείου στην οικογένεια που είναι δυνατό να συμβάλει στην ουσιαστικότερη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα.

Ταυτόχρονα, κάποιες από τις εισηγήσεις που διατυπώθηκαν είναι δυνατό να αξιοποιηθούν από την τοπική ερευνητική κοινότητα. Κάποιοι ερευνητές είναι δυνατό να κινηθούν προς την κατεύθυνση της διερεύνησης του ίδιου ζητήματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των βοηθών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάποιοι άλλοι θα μπορούσαν να επιλέξουν ορισμένες από τις επιμέρους παραμέτρους του θεωρητικού πλαισίου και να μελετήσουν σε μεγαλύτερο βάθος την επίδρασή της στις διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Θα ήταν, επίσης, χρήσιμο κάποιος ερευνητής να κινηθεί προς την κατεύθυνση της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αντλώντας περισσότερα ποιοτικά δεδομένα από τους διευθυντές, ώστε να ερμηνεύσει το τι κρύβεται πίσω από τις απόψεις τους. Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος η επιφυλακτικότητα των διευθυντών απέναντι στην ουσιαστική εμπλοκή και συμμετοχή των γονιών στα σχολικά δρώμενα, καθώς και απέναντι στην πιθανή εμπλοκή τους στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης. Μια σε βάθος μελλοντική διερεύνηση, με τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων είναι δυνατό να παρέχει χρήσιμα δεδομένα και προς την κατεύθυνση αυτή. Η εισήγηση που έγινε παραπάνω για ίδρυση πειραματικών σχολείων θα μπορούσε, να συμπορευτεί με την έναρξη ερευνητικών προγραμμάτων στα οποία θα εμπλέκονται διάφοροι φορείς (Πανεπιστήμια, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού) για ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε μερικές σχολικές μονάδες. Οι ερευνητές που θα εμπλακούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα θα κάνουν χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, μέσω των οποίων είναι δυνατό να έχουν συνεχή άντληση δεδομένων από διαφορετικές ομάδες υποκειμένων (διευθυντές, βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της πορείας του κάθε προγράμματος. Τέλος, διαπιστώθηκε η ανάγκη να κινηθούν κάποιοι ερευνητές προς τη διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών που θα διερευνούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας, σε μια προσπάθεια σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και περαιτέρω διερεύνηση πιθανών επιδράσεων της ηγεσίας του διευθυντή, των βοηθών διευθυντών και των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες εκπόνησης και υλοποίησης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Επίλογος

Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, η κυπριακή πολιτεία διαμορφώνει το δικό της όραμα για τη διαμόρφωση των «ενεργών πολιτών του αύριο» οι οποίοι θα αναπτύξουν τις δεξιότητες για να υλοποιούν τα δικά τους οράματα και επιδιώξεις. Η υλοποίηση του οράματος αυτού επιδιώκεται μέσα από τη δημοκρατικοποίηση και αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου σε ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο. Ένα δημοκρατικό σχολείο που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης όπου αναπτύσσεται ο αναστοχαστικός διάλογος, καθώς και η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας, με στόχο «τη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007, σ.13). Βασικοί πυλώνες αυτού του εγχειρήματος η διοικητική και εκπαιδευτική αυτονομία των σχολικών μονάδων, καθώς και η ποιοτική αναβάθμιση και πλήρης αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007).

Η διακηρυγμένη πρόθεση της κυπριακής πολιτείας να προχωρήσει στη θεσμική αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, όπου κάθε σχολική μονάδα θα αναλαμβάνει την ευθύνη του σχεδιασμού της βελτίωσης του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), καθώς και η απουσία ερευνών στον κυπριακό χώρο αναφορικά με το σχεδιασμό της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτέλεσαν το έναυσμα για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής. Ειδικότερα, μέσα από την ανασκόπηση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία σχετίζεται τόσο με την εκπαιδευτική διοίκηση όσο και με τη σχολική βελτίωση, προέκυψε η ανάγκη για διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας στις διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Οι λόγοι αυτοί καθιστούν επίκαιρο, το θέμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της βελτίωσης του σχολείου, αφού επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν την κυπριακή πολιτεία γενικά, και την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα ειδικότερα, περιορίζοντας το θέμα στις απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέσα από την ερευνητική αυτή εργασία διαφαίνεται ότι μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι διαφοροποιείται ο ρόλος των σχολικών μονάδων, των σχολικών ηγετών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (Pont et al., 2008a), αφού το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών διακυβεύεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2007β' 2008). Οι αλλαγές αυτές απαιτούν σχολικούς ηγέτες έτοιμους να υπερβούν τη γραφειοκρατία και τις γραφειοκρατικές νοοτροπίες. Απαιτούνται σχολικοί

ηγέτες έτοιμοι και ικανοί να αναδιοργανώνουν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας· σχολικοί ηγέτες που να μπορούν να σχεδιάζουν, να στηρίζουν και να παρακινούν την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Χρειάζονται σχολικοί ηγέτες που να είναι σε θέση να εμπνέουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, απεγκλωβίζοντας τόσο τον εαυτό τους όσο και το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό από νοοτροπίες του παρελθόντος. Απαιτούνται τέλος σχολικοί ηγέτες που να είναι ικανοί και πρόθυμοι να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δημιουργώντας συνθήκες υποβοηθητικές για την εξέλιξή τους.

Οι ηγέτες των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν θετικά το ενδεχόμενο ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η μεταβίβαση περισσότερων εξουσιών στους διευθυντές, καθώς και η παροχή κινήτρων στις σχολικές μονάδες γενικά και στους διευθυντές ειδικότερα για ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλουν στην μετατροπή της σχολικής μονάδας σε φορέα λόγου και δράσης. Σύμφωνα, όμως, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε φορέα λόγου και δράσης, θα πρέπει οι διευθυντές να προωθήσουν την ανάπτυξη ενός θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπου οι αρχές της εμπιστοσύνης και της συλλογικότητας θα κυριαρχούν διαμορφώνοντας ισχυρή συναδελφική κουλτούρα, η οποία αποτελεί βασική παράμετρο επιτυχίας ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Με τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο ως ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο, με μια συλλογική σχολική κουλτούρα που ευνοεί την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008).

Κλείνοντας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι αποτελεί πρόκληση για την κυπριακή πολιτεία να κινήσει τις διαδικασίες και να οργανώσει τις δομές εκείνες που θα παρακινούν τα διευθυντικά της στελέχη να εμπνεύσουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σχεδιασμού βελτίωσης στις σχολικές τους μονάδες για να μπορέσουν στο τέλος της ημέρας τα σχολεία μας «να κάνουν τη διαφορά». Αυτό βέβαια θα ισχύσει με την προϋπόθεση ότι οι πρωτοβουλίες σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης θα είναι συνεχείς, συστηματικές και συλλογικές, επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό, με στόχο να λειτουργεί η σχολική μονάδα ως μαθησιακή κοινότητα.

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την έννοια της σχολικής βελτίωσης, αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και αναφορικά με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην υπάρχουσα γνώση και έχουν πρακτικές συνέπειες για την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα σημαντικότερα ευρήματα που εντοπίστηκαν ήταν τα εξής: Πρώτο, επιβεβαιώθηκε με βάση τις απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η δομή του σχολείου, η πολιτική του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και οι συνθήκες και οι πόροι του σχολείου αποτελούν βασικούς παράγοντες της σχολικής βελτίωσης. Δεύτερο, οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας για σχεδιασμό της βελτίωσής τους και παράλληλα θεωρούν απαραίτητη την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος. Τρίτο, οι διευθυντές παρουσιάζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με το αν είναι εφικτή μια τέτοια πρωτοβουλία στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος, αναφέροντας παράγοντες δομής των σχολείων ως παράγοντες που παρεμποδίζουν τέτοιες πρωτοβουλίες. Τέταρτο, είναι καθοριστική η συλλογική δράση όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού (βοηθών διευθυντών, εκπαιδευτικών), καθώς και ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή για την εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης, με βάση πάντοτε τις απόψεις των διευθυντών. Με βάση τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, έγιναν εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στην καθημερινή πρακτική στα σχολεία καθώς και για μελλοντικές έρευνες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδου, Κ., Γεωργίου, Μ., Ξενοφώντος, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2002). Γυναίκα και εκπαιδευτική διοίκηση στην Κύπρο: Η διερεύνηση της προοπτικής «versus vs androgynous». Στο Π. Πασιαρδής, & Γ. Σαββίδης (Επιμ.), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση* (σσ. 78-96). Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, S., & Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 281-292.
- Appelbaum, St. H., & Shapiro, B. T. (1993). Why can't men lead like women? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(7), 28-34.
- Atwater, D. C., & Bass, B. M. (1994). Transformational leadership in teams. In B. M. Bass, & B. J. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 48-83). Thousand Oaks: Sage.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals, can make the difference*. New York: Jossey-Bass.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Beck, F. D., & Shoffstall, G. W. (2005). How do rural schools fare under a high stakes testing regime? *Journal of Research in Rural Education*, 20(14), 1-12.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Α. Β. Ρήγα, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία* (Ε. Πανάγου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2005).
- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424.

- Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., & Earley, P. (2000). The reality of school development planning in the effective primary school: Technician or guiding plan. *School Leadership and Management*, 20(3), 333-351.
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2008). Νέα εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας σχέσης. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα, & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές* (σσ. 193-233). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2009). From PISA to LISA: Searching for the right leadership cocktail mix across Europe . In *Lisa Final Conference* . Amsterdam.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Broadhead, P., & Cuckle, P. (2002). Starting with learning: New approaches to development and improvement planning in primary schools. *Research Papers in Education*, 17(3), 305-322.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Burke, M., & Picas, L. (2001). *Developing community-empowered schools*. California: Corwin Press.
- Bush, T., & Coleman M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Busher, H., & Harris, A. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α., & Τσιάκκιρος, Α. (2005, Δεκέμβριος). Επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. Στην *Ημερίδα Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης «Η προετοιμασία των Διευθυντών Σχολείων και ο Ρόλος τους σήμερα»*. Λευκωσία.
- Caldwell, B. (1998). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 445-461.
- Campbell, R.J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Cassell.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-127.

- Cardno, C. (1998). Working together: Managing strategy collaboratively. In D. Middlewood, & J. Lumby (Eds.), *Strategic management in schools and colleges* (pp. 105–119). London: Paul Chapman Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- Coleman, M. (2000). The female secondary headteacher in England and Wales: Leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1), 13-27.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: The female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, 21(1), 75-100.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership and Management*, 23(3), 325-339.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399.
- Colwill J., & Townsend J. (1999). Women leadership and informational technology: The impact of women leaders in organizations and their role in integrating information technology with corporate strategy. *Journal of Management Development*, 18(3), 207-216.
- Creemers, B. P. M. (2006). Improving school performance: A Dutch perspective. In R. Rotte (Ed.), *International Perspectives on Educational Policy* (pp. 69-80). New York: Nova Science Publishers.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008a). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2009). *A theoretical based approach to educational improvement: Establishing links between educational effectiveness research and school improvement*. Retrieved November 14, 2009, from <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/A%20theoretical%20based%20approach%20to%20educational%20improvement.pdf>

- Creemers B. P. M., & Reezigt J.G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Δημητρίου, Α. (2009). Χαιρετισμός. Στο ΙΗ΄ Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και στη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου* (σσ. 21-23). Λευκωσία: Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.
- Δημητρίου, Δ. (2009). Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 23, 11-16.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός. (Πρωτότυπη έκδοση 1999).
- Day, C., & Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*, (pp. 205-224). London – Bristol: Falmer Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. Gu, Q., ... Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupils outcomes*. Nottingham: Department of Children, Schools and Families.
- Davis, S., Hammond-Darling, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of research: School leadership study developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute, The Wallace Foundation.
- Davies, B., Davies, B., & Ellison, L. (2007). *Success and sustainability: Developing the strategically-focused school*. Nottingham: National Council for School Leadership.
- Davies, B., & Ellison, L. (2003). *Strategic direction and development of the school*. London: Routledge.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.

- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes, & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp.123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eascott, S. (2008). Strategy in educational leadership: In search of unity. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 353-375.
- Eliophotou-Menon, M. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of elementary school leadership in Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, 16(2), 91-97.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 22, 2008 από: http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίικιζας, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves (Ed.). *Extending educational change* (pp. 17-41). The Netherlands: Springer.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17. Retrieved October 12, 2008, from <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Fullen%20change.pdf>
- Fullan, M. (2000a). The role of the head in school improvement. *National Council for School Leadership*. Retrieved October 10, 2008, from <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/kpool-evidence-fullan.pdf>
- Fullan, M. (2000b). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change . *Educational Leadership*, 12. Retrieved October 10, 2008 from http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.pdf
- Fullan, M. (2003). *Successful school improvement* (4th ed.). Oxford: Open University Press.

- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. *Educational Leadership*, 61(6), 42-46.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Gamage, D. (2006). *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Dordrecht: Springer.
- Gibson, C. A. (1995). An investigation of gender differences in leadership across four countries. *Journal of International Business Studies*, 26(2), 255-279.
- Giles, C. (1996). *School development planning: Problems and possibilities, what we know and what we have yet to learn*. Paper presented at the Research Conference of the British Educational Management and Administration Society, Cambridge, United Kingdom.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about strategic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hall, V. (1998). Strategic leadership in education: Becoming, being, doing. In D. Middlewood, & J. Lumby (Eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges* (pp. 133–147). London: Paul Chapman Publishing.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory in to Practice*, 39(1), 50-56.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).
- Hargreaves, A., Halász G., & Pont B. (2008). The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership - Volume 2: Case studies on system leadership* (pp.69-109). Paris: OECD.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.

- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (2005). *The empowered school*. London: Continuum.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?*. London: Routledge.
- Harris, A. (2003). Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change. *Journal of Educational Change*, 4(4), 369-382.
- Harris, A. & Bennett, N. (Eds.). (2001). *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. London: Cassell.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409 – 424.
- Harris, A., Day, C. Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. New York: Routledge Falmer.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A., & Young, J. (2000). Comparing school improvement programs in England and Canada. *School Leadership and Management*, 20(1), 31-42.
- Hatton, E. (2001). School development planning in a small primary school: Addressing the challenge in rural NSW. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 118-133.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. London: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1996). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school Improvement*, (pp. 59-93). London: Routledge.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Huber, S. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis Group.

- Θεοφιλίδης, Χρ., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης, Μ., & Χαραλάμπους, Κ. (2004). *Ο βοηθός διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Αναβάθμιση ενός αθέατου ρόλου*. Λευκωσία: Κασουλίδης.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: KAILAS.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jackson, L. (2009). *Leading sustainable schools: What the research tell us*. Nottingham: National Council for School Leadership.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A., & Tumer, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»* (σσ. 37-52). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Konzen, J. (1991). *The role of the principal in development*. Washington: National Catholic Educational Association.
- Κουτούζης, Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ε. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τόμος Γ): *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων* (τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 41-56). Netherlands: Springer.

- Κυριακίδης, Λ. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα, & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές* (σσ. 107-128). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριακίδης, Λ. (2009). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της: Αξιοποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στα *Πρακτικά του ΙΗ΄ Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος της Ηγεσίας στη Διασφάλιση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας και στη Δημιουργία ενός Ανθρώπινου και Δημοκρατικού Σχολείου* (σσ. 46-61). Λευκωσία: Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21–40.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the annual meeting of the Commonwealth Conference of Educational Administration and Management Conference, Nicosia. Retrieved November 23, 2009, from <http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/KYTHREOTIS%20Andreas.pdf>
- Λουκαΐδης, Κ. (2009). *Σημειώσεις για SPSS (15.0-17.0)*. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2000). *Making schools smarter* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, Chr., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved October 19, 2007, from <http://www.ncsl.org.uk>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004a). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership and Management*, 24(1), 57-79.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & MacElheron-Hopkins, C. (2006b). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004b). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minneapolis: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & MacElheron-Hopkins, C. (2004). *Research report: Parents' participation in school improvement processes*. Toronto: Canadian Education Association.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 289-303. Retrieved October 12, 2008, from <http://ema.sagepub.com/cgi/reprint/36/2/289>
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *National Council of Professors of Educational Administration*, 2, 1-15. Retrieved April 10, 2010, from <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- Louis, K. L., & Leithwood, K. (1999). *Organizational learning in schools*. Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacGilchrist, B., & Mortimore, P. (1997). The impact of school development plans in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), 198-218.

- Μακράκης, Β. Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Τόμος Α): Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 127-162). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007α, Νοέμβριος). *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: Από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας «Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: Από την αποτύπωση του συστήματος στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων», Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007β). *Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 7, 2007, από http://195.130.114.39/ROMA/EPIMORFOTIKO_YLIKO/EDU_ROMA_Vol_IV/Vol_IV_Unit_01/X_12_MAYROGIORGOS.pdf
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Τόμος Α): Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Middlewood, D., & Lumby, J. (1998). *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsøe, T. (2000). The principal's role in promoting school development activity in norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management, 20*(2), 247-260.
- Midthassel, U. V., Manger, T., & Torsheim, T. (2002). Community effects on teacher involvement in school development activity: A study of teachers in cities, smaller towns and rural areas in Norway. *Research Papers in Education, 17*(3), 293-303.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 579-596). Berlin: Springer.

- Morgan, L. D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 48-76.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Συγκέντρωση, αποκέντρωση, αυτονομία σχολικής μονάδας: Ευρωπαϊκή θεωρία και πράξη. Στο Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης (Επιμ.), *Συνεργατικά Μοντέλα, Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης και Δημιουργική Σκέψη* (σσ. 149-159). Λευκωσία.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services. (2009). *School leadership today*. London: National College Publishing.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools Mid-South Educational Research Association, 13*(1), 48-63.
- Παπαδημητρίου, Η. (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 48-55). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση Συγγραφέων.
- Παπασταμάτης, Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006, Δεκέμβριος). *Φύλο και ηγεσία: Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης*. Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση Εκπαίδευσης», Άρτα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (1995). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση αναγκών των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20*, 171-205.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008α). *ΕΠΑ71Κ: Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος II: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (2008β). *ΕΠΑ71Κ: Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος I: Εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 22, 9-11.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual, A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). Crows Nest: Allen and Unwin.
- Park, D. (1996). Gender role, decision style and leadership style. *Women in Management Review*, 11(8), 13-17.
- Pashiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *International Journal of Educational Management*, 22(5), 399-416.
- 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. (2009). Educational leadership and management: Blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 1-12.
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 95-107.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008a). *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008b). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

- Pounder, J., & Coleman, M. (2002). Women-better leaders than men? In general and educational management is still “all depends”. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 122-133.
- Powell, N. G., & Graves, M. L. (2003). *Women and men in management* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Preedy, M., Glatter, R., & Wise, C. (2006). *Strategic leadership and educational improvement*. London: Paul Chapman Publishing.
- Reeves, J. (2000). Tracking the links between pupil attainment and development planning. *School Leadership and Management*, 20(3), 315-332.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- 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.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp.206–231). London: Falmer Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (B. Νταλάκου, & K. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- 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, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Σταφυλά, Α. (2005). *Ανθρωποκεντρικό και εργοκεντρικό είδος άσκησης διοίκησης: Ψυχοκοινωνικοί και οργανωσιακοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Α. Π.Θ., Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 31, 2007, από <http://cds.lib.auth.gr/archive.shtml?base=Griza&id=gri-2005-557>
- Στυλιανίδης, Μ. (2008) . *Το σχολείο του μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στυλιανίδης, Μ. (2009, Δεκέμβριος). *Ο ηγέτης στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: Περιορισμοί, προκλήσεις και προοπτικές*. Εισήγηση στην ημερίδα Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης «Ο ηγέτης στον 21^ο αιώνα», Λευκωσία.

- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, & Μ. Κουτσούλη (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.263-273). Λευκωσία.
- Sammons, P., Hillman, L., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 373-385.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebring, P. B., & Bryk, A. S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan, 81*(6), 440-443.
- Sergiovanni, Th., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Simkins, T. (2006). Reform, accountability and strategic choice in education. In M. Preedy, R. Glatter, & C. Wise (Eds.), *Strategic Leadership and Educational Improvement* (pp. 215-232). London: Paul Chapman Publishing.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools: The work of headteachers and deputy heads*. London: Falmer Press.
- Southworth, G. (2002). Instructional leader in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management, 22*(1), 73-91.
- Southworth, G., & Conner, C. (1999). *Managing improving primary schools*. London: Falmer Press.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 54*. Retrieved January 6, 2010, from http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/stewart.pdf
- Stoll, L. (2006). School culture and improvement. In M. Preedy, R. Glatter, & C. Wise (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* (pp. 93-108). London: Paul Chapman Publishing.
- Stoll, L., & Fink, D. (2003). *Changing our schools*. Berkshire: Open University Press.

- Sullivan, T. (1999). Leading people in a chaotic world. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 408-423.
- Sun, H., Creemers, P. B., & De Jong, R. (2007). School effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 12(2), 7-34. Retrieved February 8, 2009, from <http://www.adi.org/journal/fw02/Symeou.pdf>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: SAGE Publications.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 12-28.
- Tsiakkuros, A. (2005). Application of the concept of continuous development to the Cyprus educational system. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(7). Retrieved 4 November, 2009, from <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/article/viewFile/407/69>
- Τσιάκκρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις, και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Τσιάκκρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Tsiakkuros, A., & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary schools: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία: Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 27, 2007, από http://www.moec.gov.cy/stratigikoi_sxediasmoi/pdf/17_1_2008_stratigikos_shediasmos_anatheorimenos.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.

- Φτιάκα, Ε. (2007). Σχέσεις σχολείου οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. Στο: Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Ειδική και ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο* (σσ.196-213). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φυλακτού, Α. (1998). Ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου – Οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων. Στα *Πρακτικά Η' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευση* (σσ. 33-43). Λευκωσία: Έκδοση Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαραλάμπους, Ν. (2007). *Προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 13, 2008, από:
http://www.paideia.org.cy/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=54
- Χριστοφίδου, Ε. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “hot seat”: New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ημιδομημένη Συνέντευξη

Τίτλος: Ο ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης

Ημερομηνία συνέντευξης: _____ Τόπος συνέντευξης: _____

Αριθμός ερωτώμενου : _____ Φύλο: Α ή Γ

Χρόνια υπηρεσίας: _____ Τύπος σχολείου: _____

Χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή: _____

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο αυτό ως διευθυντής: _____

Ανώτατος Τίτλος Σπουδών:

_____ 1. Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Διδακταλικού Κολεγίου

_____ 2. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου

_____ 3. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

_____ 4. Doctorate/Διδακτορικό

1. Τι σημαίνει για σας προσωπικά η έννοια της σχολικής βελτίωσης;

2. Ποιους θεωρείτε ως τους σημαντικότερους τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρώνεται μια διαδικασία σχολικής βελτίωσης;

3. Τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου σας; Ποιες διαδικασίες θεωρείτε απαραίτητες στην προσπάθεια ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης του σχολείου;

4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι μια οργανωμένη προσπάθεια ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για το σχολείο;

5. Βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο υλοποίησης της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στη χώρα μας. Θεωρείτε ότι υπάρχει άμεση ανάγκη στο σχολείο σας για ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίου βελτίωσης;

6. Με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες, θεωρείτε εφικτή την ανάληψη πρωτοβουλίας ανάπτυξης ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου σας;

7. Ποιοι παράγοντες/συνθήκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά και να συμβάλουν εποικοδομητικά στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης ενός σχολείου;

8. Ποιοι παράγοντες/συνθήκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αρνητικά και να παρεμποδίσουν τη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης ενός σχολείου;

9. Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία προγραμματισμού/ σχεδιασμού της βελτίωσης του σχολείου;

Επιθεωρητής; Διευθυντής ; Βοηθοί Διευθυντές; Εκπαιδευτικοί;
Μαθητές; Γονείς; Άλλοι;

10. Ποιος θεωρείτε ότι πρέπει να έχει την ευθύνη της παρακολούθησης της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου;

Ο επιθεωρητής; Ο διευθυντής; Βοηθός Διευθυντής; Η διευθυντική ομάδα ;
Άλλο;

11. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος ενός διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου για βελτίωση του σχολείου;

12. Νιώθετε επαρκείς αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης του διευθυντή να ηγηθείτε τέτοιων πρωτοβουλιών; Αν όχι, τι πρέπει να αλλάξει;

13. Έχετε κάποια άλλα σχόλια ή σκέψεις που θέλετε να μοιραστείτε μαζί μας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς

Έρευνα με τίτλο «Ο ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Σχεδιασμό Βελτίωσης του Σχολείου»

Οδηγίες: Αφού διαβάσετε προσεκτικά την κάθε δήλωση συμπληρώστε ανάλογα με τις οδηγίες. Παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Οι όροι διευθυντής και βοηθός διευθυντής αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση τα παρακάτω, όπου:

1 <i>Καθόλου</i>	2 <i>Λίγο</i>	3 <i>Μέτρια</i>	4 <i>Πολύ</i>	5 <i>Πάρα πολύ</i>
---------------------	------------------	--------------------	------------------	-----------------------

1.	Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	1	2	3	4	5
2.	Επικέντρωση στη διαδικασία της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
3.	Εστίαση στη διαδικασία της μάθησης	1	2	3	4	5
4.	Καθορισμός της αποστολής της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
5.	Καθορισμός του οράματος της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6.	Στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
7.	Επιλογή των στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
8.	Παρακολούθηση και αξιολόγηση των σχολικών διαδικασιών	1	2	3	4	5
9.	Καθορισμός προτεραιοτήτων	1	2	3	4	5
10.	Αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
11.	Ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος	1	2	3	4	5
12.	Συλλογή δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
13.	Αξιολόγηση δεδομένων που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
14.	Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
15.	Ανάπτυξη στενής επικοινωνίας με τους γονείς	1	2	3	4	5
16.	Εμπλοκή των γονιών στον καταρτισμό των σχεδίων δράσης	1	2	3	4	5
17.	Εξασφάλιση υλικών πόρων	1	2	3	4	5
18.	Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
19.	Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
20.	Ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού	1	2	3	4	5
21.	Αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
22.	Ύπαρξη γραμματειακού προσωπικού στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5

Ποιες από τις παραπάνω δηλώσεις θεωρείτε πιο σημαντικές για ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης; Καταγράψτε τους αριθμούς των δηλώσεων κατά σειρά προτεραιότητας, αρχίζοντας από τη δήλωση που θεωρείτε πιο σημαντική:

_____, _____, _____, _____, _____

ΜΕΡΟΣ Β΄

Σε ποιο βαθμό κρίνετε τις πιο κάτω εργασιακές συνθήκες ως ικανοποιητικές στη σχολική μονάδα όπου εργάζεστε, όπου:

1 <i>Καθόλου</i>	2 <i>Λίγο</i>	3 <i>Μέτρια</i>	4 <i>Πολύ</i>	5 <i>Πάρα πολύ</i>
---------------------	------------------	--------------------	------------------	-----------------------

1. Ύπαρξη εποπτικών μέσων στη σχολική σας μονάδα	1	2	3	4	5
2. Ποιότητα κτιριακής υποδομής της σχολικής σας μονάδας	1	2	3	4	5
3. Υποστήριξη στο διευθυντικό σας έργο από εξωτερικούς φορείς (π.χ. Σχολική Εφορεία, δημοτικές/κοινοτικές αρχές)	1	2	3	4	5
4. Υποστήριξη στο διευθυντικό σας έργο από τους γονείς (π.χ. μέλη Συνδέσμου Γονέων)	1	2	3	4	5
5. Υποστήριξη στο διοικητικό σας έργο από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας	1	2	3	4	5
6. Υποστήριξη στο διοικητικό σας έργο από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής σας μονάδας	1	2	3	4	5
7. Υποστήριξη στο παιδαγωγικό σας έργο από τους βοηθούς διευθυντές της σχολικής σας μονάδας	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις, όπου:

1 <i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	2 <i>Διαφωνώ</i>	3 <i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	4 <i>Συμφωνώ</i>	5 <i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
---------------------------------	---------------------	---	---------------------	---------------------------------

1. Σήμερα υπάρχει ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών στις σχολικές μονάδες της Κύπρου για αναπτυξιακό σχεδιασμό με στόχο τη βελτίωσή τους	1	2	3	4	5
2. Η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι <u>απαραίτητη</u> στα πλαίσια λειτουργίας του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
3. Η ανάληψη πρωτοβουλιών σχεδιασμού της βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι <u>εφικτή</u> στα πλαίσια λειτουργίας του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Δ'

Αν η σχολική σας μονάδα προχωρούσε σήμερα στην εκπόνηση και υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης, ποια θα ήταν η επίδραση των πιο κάτω συνθηκών/παραγόντων στην εκπόνηση και υλοποίηση του σχεδίου αυτού, όπου:

1 <i>Πολύ αρνητική</i>	2 <i>Αρνητική</i>	3 <i>Καμιά επίδραση</i>	4 <i>Θετική</i>	5 <i>Πολύ θετική</i>
---------------------------	----------------------	----------------------------	--------------------	-------------------------

1. Η υφιστάμενη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
2. Ύπαρξη κοινού οράματος ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού	1	2	3	4	5
3. Υφιστάμενος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
4. Υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας	1	2	3	4	5
5. Ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων	1	2	3	4	5
6. Ύπαρξη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς (π.χ. Σχολική Εφορεία, γονείς, κοινότητα κ.ά.)	1	2	3	4	5
7. Υφιστάμενη στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού	1	2	3	4	5
8. Παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης	1	2	3	4	5
9. Συλλογικότητα ανάμεσα στο προσωπικό της σχολικής μονάδας (διδασκτικό, γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό)	1	2	3	4	5
10. Καλή επικοινωνία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
11. Λεπτομερής καταρτισμός του σχεδίου βελτίωσης	1	2	3	4	5
12. Καθορισμός προτεραιοτήτων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους	1	2	3	4	5
13. Διάθεση συνεχούς βελτίωσης από όλους τους εμπλεκόμενους	1	2	3	4	5
14. Ύπαρξη ευελιξίας στο σχέδιο βελτίωσης	1	2	3	4	5
15. Συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού	1	2	3	4	5
16. Κατάλληλη επιμόρφωση της διευθυντικής ομάδας	1	2	3	4	5
17. Οργάνωση ενδοσχολικού προγράμματος ανάπτυξης του προσωπικού	1	2	3	4	5
18. Στήριξη από ειδικούς στην πορεία σχολικής βελτίωσης (π.χ. πανεπιστημιακούς, λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου)	1	2	3	4	5
19. Ύπαρξη θετικού-ευνοϊκού σχολικού κλίματος	1	2	3	4	5
20. Ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού	1	2	3	4	5
21. Συχνές μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
22. Στήριξη της προσπάθειας σχολικής βελτίωσης από το Σύνδεσμο Γονέων	1	2	3	4	5
23. Υφιστάμενος διαθέσιμος χρόνος για συνεδρίες προσωπικού	1	2	3	4	5
24. Διαμορφωτική αξιολόγηση της πορείας ανάπτυξης του σχεδίου	1	2	3	4	5
25. Ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς μάθησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
26. Ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς μάθησης ανάμεσα στους μαθητές	1	2	3	4	5
27. Διαμορφωτική αξιολόγηση της διδασκαλίας από τη διευθυντική ομάδα	1	2	3	4	5
28. Διαμορφωτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών από τη διευθυντική ομάδα	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Ε΄

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις, όπου:

1 <i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	2 <i>Διαφωνώ</i>	3 <i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	4 <i>Συμφωνώ</i>	5 <i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
---------------------------------	---------------------	---	---------------------	---------------------------------

1. Ο διευθυντής συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής κατέχει την απαραίτητη γνώση για να εφαρμόσει ένα σχέδιο βελτίωσης της σχολικής του μονάδας	1	2	3	4	5
3. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης είναι διευκολυντικός	1	2	3	4	5
4. Μετά τα αρχικά στάδια, ο διευθυντής δε θα πρέπει να αναμιγνύεται άμεσα στη διαδικασία της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, εφόσον κάποιος άλλος ορίζεται ως υπεύθυνος	1	2	3	4	5
5. Ο διευθυντής αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης	1	2	3	4	5
6. Ο διευθυντής ενθαρρύνει όλους να λάβουν μέρος στη διαδικασία του σχεδιασμού της βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
7. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία του σχεδιασμού βελτίωσης της σχολικής μονάδας είναι υποστηρικτικός	1	2	3	4	5
8. Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	1	2	3	4	5
9. Η εμπλοκή των βοηθών διευθυντών είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	1	2	3	4	5
10. Η εμπλοκή του επιθεωρητή είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	1	2	3	4	5
11. Ο συντονισμός της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης μπορεί να αναληφθεί από όποιο εκπαιδευτικό επιδείξει ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
12. Ο διευθυντής συμβουλευεται συνεχώς τον επιθεωρητή για υποστήριξη που θα σχετίζεται με το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
13. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τις εισηγήσεις και τις εποικοδομητικές κριτικές σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης	1	2	3	4	5
14. Η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης πρέπει να συντονίζεται από κάποιον που έχει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες	1	2	3	4	5
15. Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους βοηθούς διευθυντές είναι σημαντική για την επιτυχία του σχεδίου βελτίωσης	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Στ'

Παρακαλούμε όπως απαντήσετε στις πιο κάτω ερωτήσεις βάζοντας (✓) στο κατάλληλο κουτάκι ή συμπληρώνοντας ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας στο χώρο που δίνεται:

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. α) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στην εκπαίδευση:
- β) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στη θέση διευθυντή:
- γ) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στο σχολείο αυτό ως διευθυντής:
3. Επαρχία σχολείου:
- Λευκωσία Λεμεσός Λάρνακα Πάφος Αμμόχωστος
4. Τύπος σχολείου: Αστικό (Πόλη)
- Ημιαστικό (Υπαιθρος Α') Αγροτικό (Υπαιθρος Β')
5. Αριθμός μαθητών στο σχολείο σας: 1-150 151-250 251+
6. Τίτλος σπουδών: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

Κάτοχος Πανεπιστημιακού Πτυχίου/Πτυχίου Εξομοίωσης	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Postgraduate Diploma, Δίπλωμα Μαρασλείου)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου (Master's Degree) στ..... (παρακαλώ συμπληρώστε τομέα/γνωστική περιοχή)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Διδακτορικού (Ph.D)	<input type="checkbox"/>

7. Τρόποι επιμόρφωσης ως διευθυντές: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

- Σεμινάρια Παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών
- Συνέδρια Μελέτη παιδαγωγικών βιβλίων

Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να αναφέρετε σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα;

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Συνοδευτική Επιστολή προς τους Διευθυντές



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ”

Χριστοδούλα Μουστακά-Τσιολάκκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Τηλ. 99122889

Email: christodoula.moustaka@st.ouc.ac.cy

18 Ιανουαρίου, 2010

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με θέμα «Ο ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών
Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης»**

Αξιότιμε/η κύριε/κυρία Διευθυντή/Διευθύντρια,

Στα πλαίσια των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συμμετοχή σας σε παγκύπρια έρευνα που διεξάγεται ανάμεσα στους διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αναγκαιότητα ανάληψης δράσης στη σχολική τους μονάδα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία προσδοκά να δώσει απαντήσεις στο πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια της σχολικής βελτίωσης. Επίσης, αναμένεται να αναδείξει κατά πόσο υπάρχει σήμερα ανάγκη για ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας για αναπτυξιακό σχεδιασμό που να οδηγεί στη σχολική βελτίωση και τέλος να σκιαγραφηθεί ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στο σχεδιασμό βελτίωσης του σχολείου.

Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική. Σας παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 20 περίπου λεπτά από το χρόνο σας, για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που εσωκλείεται. Παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα γίνει ανώνυμα και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Γι' αυτό παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με τρόπο που να εκφράζονται οι πραγματικές σας απόψεις.

Όταν συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε όπως το τοποθετήσετε στο φάκελο που εσωκλείεται (πάνω στον οποίο αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής και του οποίου έχουν πληρωθεί τα ταχυδρομικά τέλη) και όπως το επιστρέψετε, το αργότερο μέχρι την **Παρασκευή, 12 Φεβρουαρίου 2010**. Είναι δέσμευσή μας ότι τα βασικά πορίσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν, μετά την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της παρούσας έρευνας. Παραμένουμε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης.

Με εκτίμηση,

Δρ. Ανδρέας Τσιάκκινος
Μέλος Συνεργαζόμενου
Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χριστοδούλα Μουστακά -Τσιολάκκη
Εκπαιδευτικός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Επιστολή Υπενθύμισης και Ευχαριστιών



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ”

Χριστοδούλα Μουστακά-Τσιολάκκη
Φώτη Πίττα 45Γ
5282 Παραλίμνι
Τηλ.: 23731201/99122889
christodoula.moustaka@st.ouc.ac.cy

9 Φεβρουαρίου, 2010

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Ο ρόλος των Διευθυντικών Στελεχών Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Σχεδιασμό της Σχολικής Βελτίωσης»

Αξιότιμη/ε κυρία/κύριε Διευθύντρια/Διευθυντή,

Σε συνέχεια της προηγούμενης επιστολής μας με ημερομηνία 18 Ιανουαρίου 2010, σας υπενθυμίζουμε ότι την προσεχή Παρασκευή 12 Φεβρουαρίου 2010, λήγει το χρονικό περιθώριο που είχε τεθεί για να αποστείλετε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο που σας έχει σταλεί.

Όσοι ανταποκριθήκατε ήδη θετικά σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας. Όσοι δεν ανταποκριθήκατε μέχρι σήμερα, θερμή παράκληση είναι όπως αποστείλετε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο μέχρι την **Παρασκευή, 19 Φεβρουαρίου 2010**. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν είναι τόσο πιεστικό το πρόγραμμά σας και χρειάζεστε κι άλλο χρόνο για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να το αποστείλετε μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου. Σε περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο δεν έχετε το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας για να σας αποσταλεί εκ νέου.

Για την υλοποίηση της έρευνας, παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να θεωρηθεί έγκυρο, συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας μας. Επαναλαμβάνουμε και πάλι ότι οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εντελώς εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Οι απαντήσεις θα αναλυθούν σε ομαδικό και όχι σε ατομικό επίπεδο. Γι' αυτό παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με τρόπο ώστε να εκφράζονται οι πραγματικές σας απόψεις.

Παραμένουμε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας και σας ευχόμαστε κάθε προσωπική και επαγγελματική ευτυχία.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος
Μέλος Συνεργαζόμενου
Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χριστοδούλα Μουστακά-Τσιολάκκη
Εκπαιδευτικός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου