

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΑΛΤΣΟΝΟΥΔΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΔΗΛΩΣΗ

Η Καλλιόπη Καλτσονούδη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία, με τίτλο *«Πεποιθήσεις Αυτοεπάρκειας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων ως προς την Αξιολόγηση της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών»*, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο, ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο, με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Καλλιόπη Καλτσονούδη

Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η

Τίτλος εργασίας:

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όνομα και Επίθετο:

Καλλιόπη Καλτσονούδη

Επαγγελματική θέση και e-mail:

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής-ΠΕ11 (Π/μια Εκ/ση Β΄ Αθήνας) - kellykalts@yahoo.gr

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα

Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι διευθυντές καλούνται να αναλάβουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους. Εύλογα, τίθενται ερωτήματα αναφορικά με τις παραμέτρους, οι οποίες συντελούν περισσότερο στον καθορισμό της εργασιακής συμπεριφοράς των διευθυντών στο σχολείο. Ένας δυναμικός τρόπος για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές ως οντότητες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα είναι η εξέταση των πεποιθήσεων και των παρωθήσεών τους. Με βάση την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1986) για την αυτοεπάρκεια του ηγέτη κατά την εκτέλεση ενός έργου σε δεδομένο πλαίσιο και σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 για τον ρόλο του διευθυντή ως φορέα άσκησης της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οριοθετείται θεωρητικά το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας μελέτης. Η προσωπική εκτίμηση των ικανοτήτων των διευθυντών να καθορίζουν μια συγκεκριμένη πορεία δράσης είναι απαραίτητη για την επιτυχή ανάληψη του αξιολογικού τους ρόλου (Bandura, 1977, 1993· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Επιπλέον, η κοινωνική-γνωστική θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). Είναι σημαντικό να διευκρινισθεί ότι οι ερευνητές διαχωρίζουν τις πεποιθήσεις επάρκειας σε δύο κατηγορίες: (α) την ειδική αυτοεπάρκεια που αφορά σε συγκεκριμένη εργασία και δεδομένο πλαίσιο και (β) τη γενική αυτοεπάρκεια, η οποία είναι σε θέση να προβλέψει συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθεί το πεδίο απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Διεύθυνσης Αθήνας αναφορικά με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους για την άσκηση του έργου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Βασισμένες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούν στη

διερεύνηση της ύπαρξης ή όχι στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών (προσωπικών και σχολικής μονάδας), καθώς και στη συσχέτιση της γενικής με την ειδική αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η συμβολή της αυτοεπάρκειας των διευθυντικών στελεχών στην αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μάλλον ανεξερεύνητο πεδίο. Η παρούσα έρευνα, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης, χρησιμοποιεί ως μέσο συλλογής δεδομένων, το δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert) 7/βαθμης ή 9/βαθμης κλίμακας. Οι χρησιμοποιούμενες κλίμακες μέτρησης είναι: (α) η *Κλίμακα «Γενικευμένης Αυτοεπάρκειας (GSE)»* των Schwarzer & Jerusalem (1995), (β) η *Κλίμακα «Γενικής Αυτοεπάρκειας Διευθυντών (G_PSES)»*, (γ) η *Κλίμακα «Αξιολογικής Αυτοεπάρκειας Διευθυντών (AA)»* και (δ) η *Κλίμακα «Προσδόκιμων Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης (EXP_RESULTS)»*. Οι τρεις τελευταίες κατασκευάστηκαν ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας, για τις οποίες πραγματοποιήθηκε έλεγχος δομικής εγκυρότητας. Μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, από 249 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας, συγκεντρώθηκαν 151 ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς διευθυντών, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν μία υψηλή γενική προσωπική αυτοεπάρκεια των διευθυντών του δείγματος, καθώς και μία ακόμη υψηλότερη γενική αυτοεπάρκεια αναφορικά με τα γενικά διευθυντικά τους καθήκοντα. Η ειδική αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών αποτυπώθηκε σε λίγο χαμηλότερα, αλλά εντούτοις, ικανοποιητικά επίπεδα. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολείου δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους, με εξαίρεση την κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών. Αντίθετα, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μορφών γενικής αυτοεπάρκειας (προσωπική και διευθυντική) και της ειδικής αξιολογικής. Επιπρόσθετα, οι δύο αυτές μορφές γενικής αυτοεπάρκειας φάνηκε ότι αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας, με ισχυρότερο και προτιμότερο παράγοντα, αυτόν της γενικής προσωπικής. Τέλος, προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του έργου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας συμφωνούν απόλυτα με την υφιστάμενη θεωρία (Bandura, 1986) και την προηγούμενη έρευνα για την αυτοεπάρκεια του σχολικού ηγέτη (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Στην περίπτωση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένα -

πλην του διδακτορικού - δημογραφικό στοιχείο των διευθυντών δεν επηρέασε την αυτοεπάρκειά τους, όπως και το ότι η δηλωμένη αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών υπήρξε αισθητά χαμηλότερη από την γενική αυτοεπάρκειά τους, με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα να κινούνται πολύ κοντά στη μέση τιμή της κλίμακας. Δεδομένης της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας των διευθυντών ως αξιολογητών, καθώς και της γενικότερης αναταραχής στον εκπαιδευτικό χώρο γύρω από την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να επαναληφθεί σε μελλοντικό χρόνο, καθώς και σε διαφορετικό πληθυσμό. Η συνεισφορά της έρευνας στον εκπαιδευτικό χώρο έγκειται στην ανάπτυξη αυτοαναφορικών κλιμάκων μέτρησης των πεποιθήσεων και των ικανοτήτων των διευθυντών στα πλαίσια της διάδοσης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, έχοντας στόχο την αποτελεσματική άσκηση αξιολογικού έργου μέσω της αυτοβελτίωσης και της παράλληλης ανάπτυξης κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοεπάρκεια σχολικής ηγεσίας, γενική αυτοεπάρκεια, ειδική αυτοεπάρκεια, προσδοκώμενα αποτελέσματα, αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42 (4/5), 573-585.

ABSTRACT

Title of thesis:

SCHOOL PRINCIPALS' SELF-EFFICACY BELIEFS ON TEACHERS' PERFORMANCE EVALUATION

Name and surname:

Kalliope Kaltsonoudi

Professional position and e-mail:

Teacher of Physical Education (Primary Education of B' Directorate of Athens) -

kellykalts@yahoo.gr

Supervising Professor:

Anastasia Athanasoula-Reppa

Inside the modern educational context, school principals are asked to take over new and more demanding roles. Reasonably, questions are raised regarding the parameters, which contribute more to the definition of the employment behavior of principals in schools. A dynamic way to acquire deep knowledge of the principals, as entities within the school social system, is the examination of their beliefs and their motivations. Based on social-cognitive theory of Bandura (1986) for leader's self-efficacy in the execution of a task in a given context and in accordance with P.D. 152/2013 for the role of the principal as an implementing agent of the task of teachers administrative evaluation, is theoretically defined the research problem of this study. The personal assessment of competencies of principals to determine a specific course of action, it is necessary for the successful takeover of the evaluation role (Bandura, 1977, 1993· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Moreover, social-cognitive theory provides a framework for understanding the interaction between self-efficacy beliefs and the outcome expectations (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). It is important to clarify that the researchers distinguish between self-efficacy beliefs in two categories: (a) specific self-efficacy, which concerns on a specific task and given context and (b) general self-efficacy, which is able to predict behavior in various situations. The purpose of this research is to reflect the views of Primary and Secondary school principals in the B' Education Directorate of Athens, about their self-efficacy beliefs on the exercise of teacher evaluation role. Based on the literature review, the research hypotheses concern at the investigation of the existence or not of a significant statistical difference between principals' evaluative self-efficacy beliefs and their demographic characteristics (personal and school characteristics), as well as the correlation between principals' general self-efficacy beliefs and specific evaluative self-

efficacy beliefs. In the Greek educational reality, the contribution of principals' self-efficacy beliefs on the effective teacher evaluation is a rather unexplored field. This research, through quantitative approach, uses as a means of data collection, a structured questionnaire with closed questions (Likert) of 7/degree or 9/degree scale. The used measurement scales are: (a) "*Generalized Self-Efficacy-(GSE)*" Scale of Schwarzer & Jerusalem (1995), (b) "*General Principals' Self-Efficacy Scale-(G_PSES)*", (c) "*Principals' Evaluative Self-Efficacy Scale-(AA)*" and (d) Scale of "*Evaluative Outcome Expectations-(EXP_RESULTS)*". The last three ones were constructed specifically for the needs of the research, for that it was carried out structural validation. Through simple random sampling of 249 Primary and Secondary schools in B' Education Directorate of Athens, it was finally gathered 151 principals' self-report questionnaires, who formed the sample of the research. The results of the statistical analysis have demonstrated a high level of general personal self-efficacy beliefs in the sample, and an even higher level of general self-efficacy beliefs regarding principals' general directorial duties at schools. The specific evaluative self-efficacy beliefs of principals reflected in slightly lower, but still satisfactory level. The principals' demographic characteristics, both at personal level and school level, showed no statistically significant differences in relation to their specific evaluative self-efficacy, except those, holding a doctoral degree. Instead, the positive correlations of the two forms of general self-efficacy (personal and directorial) with the specific evaluative self-efficacy, were statistically significant. Additionally, these two forms of general self-efficacy seemed to be predictor factors of the specific self-efficacy, with the factor of general personal self-efficacy to be stronger and more preferable. Similarly, a strong positive correlation between the specific evaluative self-efficacy and the expected results from the exercise of teachers' evaluation task seemed to be equally statistically significant. In conclusion, the results of the research work are fully consistent with the existing theory (Bandura, 1986) and the previous research on leaders' self-efficacy (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). As regards, the teachers' administrative evaluation by the school principals, it was remarkably observed that except for the doctoral degree, none of the demographic characteristics of principals affected their self-efficacy beliefs. Furthermore, the stated specific evaluative self-efficacy of the principals was significantly lower than the general self-efficacy, with the expected results moving very close to the mean value of the scale. Given the lack of previous experience of principals as evaluators and the general unrest in the educational field surrounding the implementation of the institution of teacher evaluation, it might be interesting to resume this research work at a future time and over a different mix of population. The contribution of this research in the

educational field lies with the development of self-report scales for measuring principals' beliefs and skills with the aim of spreading the self-assessment culture, which would consequently lead to the effective performance of the evaluative role through self-improvement and the parallel development of appropriate training seminars.

Keywords: School principal self-efficacy, general self-efficacy, specific self-efficacy, outcome expectations, teacher evaluation

Bibliographic References:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42 (4/5), 573-585.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

SSE: Specific Self-Efficacy- Ειδική Αυτοεπάρκεια

GSE: General Self-Efficacy-Γενική Αυτοεπάρκεια

GSE_B: Κλίμακα Β, για τη μέτρηση της γενικευμένης (προσωπικής) αυτοεπάρκειας των διευθυντών (Generalized Self-Efficacy Scale)

G_PSES_C: Κλίμακα Γ, για τη μέτρηση της γενικής διευθυντικής αυτοεπάρκειας (Generalized Principal's Sense of Efficacy Scale)

AA_D: Κλίμακα Δ, για τη μέτρηση της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών

AA_D_F1: Παράγοντας 1 της κλίμακας Δ, που αφορά στη διάσταση της αντικειμενικότητας του αξιολογικού ρόλου

AA_D_F2: Παράγοντας 2 της κλίμακας Δ, που αφορά στη διάσταση της διαμεσολάβησης της υποκειμενικότητας του συναισθήματος

EXP_RESULTS_E: Κλίμακα Ε, για τη μέτρηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου

EXP_RESULTS_E_F1: Παράγοντας 1 της κλίμακας Ε, που αφορά στη διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων, των διαδικασιών και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου

EXP_RESULTS_E_F2: Παράγοντας 2 της κλίμακας Ε, που αφορά σε βελτιώσεις και οφέλη που ενδεχόμενα θα προκύψουν από την άσκηση του αξιολογικού έργου

EXP_RESULTS_E_F3: Παράγοντας 3 της κλίμακας Ε, που αφορά σε χρονικές και οικονομικές απαιτήσεις, ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου

Π Ι Ν Α Κ Α Σ Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Ω Ν

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....xiii

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....xiv

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....1

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΟ-ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....1

1.2 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....2

1.3 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....4

1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ-ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....5

1.5 ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....6

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ.....7

2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....7

2.2 ΕΙΔΙΚΗ ΕΝΑΝΤΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....10

2.2.1 Έρευνες για τη Συσχέτιση μεταξύ Ειδικής και Γενικής Αυτοεπάρκειας.....11

2.2.2 Κριτική της Γενικής Αυτοεπάρκειας12

2.3 ΠΗΓΕΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....13

2.4 ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....15

2.4.1 Έρευνες αναφορικά με την Αυτοεπάρκεια και τη Σχολική Ηγεσία.....16

2.4.2 Μέτρηση της Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.....23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΓΕΝΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟ - ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ.....29

3.1 ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....30

3.2 ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ.....32

3.2.1 Θεσμικό και Θεωρητικό Πλαίσιο του Έργου της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....33

3.2.2 Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εφαρμογής της Διαδικασίας της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....	33
3.2.3 Κριτήρια και Εργαλεία Αξιολόγησης-Ρούμπρικες.....	34
3.2.4 Δυσκολίες κατά τη Διαδικασία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών.....	34
3.3 ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	36
3.3.1 Έρευνες αναφορικά με τις Απόψεις των Διευθυντών για την Αποδοχή, την Προετοιμασία και την Αξιολογική τους Επιμόρφωση.....	36
3.3.2 Έρευνες αναφορικά με τις Απόψεις των Διευθυντών για τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα από την Άσκηση του Αξιολογικού τους Έργου.....	38
3.4 ΣΥΝΟΨΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ.....	40

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	42
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	44
5.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	44
5.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
5.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ.....	46
5.3.1 Περιγραφή του Πληθυσμού.....	46
5.3.2 Περιγραφή Τύπου Δειγματοληψίας και Αιτιολόγηση Αριθμού Δείγματος.....	47
5.3.3 Περιγραφή του Δείγματος - Περιγραφική Στατιστική.....	48
5.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	53
5.5 ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	57
5.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
6.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	59

6.1.1	Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την Κλίμακα Γ.....	62
6.1.2	Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την Κλίμακα Δ.....	65
6.1.3	Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την Κλίμακα Ε.....	69
6.2	ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	74
6.3	ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	75
6.4	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	76
6.4.1	Σύγκριση ανά ζεύγη των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας.....	89
6.5	ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		106
7.1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	106
7.2	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	107
7.2.1	Κλίμακες Μέτρησης των Μεταβλητών της Έρευνας.....	107
7.2.2	Αποτύπωση Γενικής και Ειδικής-Αξιολογικής Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών.....	109
7.2.3	Αποτύπωση των Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων από την Άσκηση του Αξιολογικού Έργου.....	115
7.2.4	Συζήτηση Αποτελεσμάτων των Ερευνητικών Υποθέσεων.....	118
7.3	ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ.....	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....		134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....		153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....		153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....		154

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας Σ1: Κατανομή σχολείων στην περιφέρεια της έρευνας.....	47
Πίνακας Κ1: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (N=151).....	48
Πίνακας Κ2: Δημογραφικά στοιχεία των σχολείων που διευθύνουν οι διευθυντές της έρευνας.....	51
Πίνακας Γ1: ΚΜΟ και Bartlett's Test για την κλίμακα Γ (G_PSES_C).....	62
Πίνακας Γ2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα Γ (G_PSES_C).....	63
Πίνακας Γ3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα Γ (G_PSES_C).....	64
Πίνακας Δ1: ΚΜΟ και Bartlett's Test για την κλίμακα Δ (AA_D).....	65
Πίνακας Δ2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα Δ (AA_D).....	66
Πίνακας Δ3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα Δ (AA_D).....	68
Πίνακας Ε1: ΚΜΟ και Bartlett's Test για την κλίμακα Ε (EXP_RESULTS_E).....	69
Πίνακας Ε2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα Ε (EXP_RESULTS_E).....	69
Πίνακας Ε3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα Ε (EXP_RESULTS_E).....	72
Πίνακας R: Δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών της έρευνας.....	74
Πίνακας Ν: Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών με το τεστ Shapiro-Wilk (N=151).....	75
Πίνακας Π1: Μ.Τ. και Τ.Α. των μεταβλητών της έρευνας.....	76
Πίνακας Π2: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της GSE_B.....	77
Πίνακας Π3: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της G_PSES_C.....	78
Πίνακας Π4: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της AA_D.....	79
Πίνακας Π5: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της EXP_RESULTS_E.....	80
Πίνακας Π6: Συχνότητες-Ποσοστά των δηλώσεων/μεταβλητών της AA_D.....	81
Πίνακας Π7: Συχνότητες-Ποσοστά των δηλώσεων/μεταβλητών της EXP_RESULTS_E.....	84
Πίνακας Η8: Αποτελέσματα σύγκρισης των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας με το μη-παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed Rank Test.....	90
Πίνακας Η1.1: Αποτελέσματα μη-παραμετρικών τεστ -AA_D (και διαστάσεων αυτής) με τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών.....	92
Πίνακας Η1.2: Μέτρα κεντρικής τάσης AA_D, AA_D_F1 και AA_D_F2 για διδακτορικό.....	93
Πίνακας Η2.1: Αποτελέσματα μη-παραμετρικών τεστ -AA_D (και διαστάσεων αυτής) με δημογραφικά στοιχεία σχολείων.....	95

Πίνακας Η3.1: Συσχέτιση μεταξύ <i>GSE_B</i> και <i>AA_D</i> (<i>Spearman's rho</i>).....	96
Πίνακας Η4.1: Συσχέτιση μεταξύ <i>G_PSES_C</i> και <i>AA_D</i> (<i>Spearman's rho</i>).....	97
Πίνακας Η5.1: Πίνακας συσχέτισης (<i>Spearman's rho</i>) μεταξύ <i>GSE_B</i> και <i>G_PSES_C</i>	99
Πίνακας Μ1: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση απλής παλινδρόμησης της <i>AA_D</i> με την <i>GSE_B</i>	100
Πίνακας Μ2: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση απλής παλινδρόμησης της <i>AA_D</i> με την <i>G_PSES_C</i>	102
Πίνακας Η6.1: Συσχέτιση μεταξύ <i>AA_D</i> και <i>EXP_RESULTS_E</i> (<i>Spearman's rho</i>).....	104

Κ Α Τ Α Λ Ο Γ Ο Σ Γ Ρ Α Φ Η Μ Α Τ Ω Ν

Γράφημα Κ1: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών (<i>N=151</i>).....	51
Γράφημα Κ2: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των σχολείων των διευθυντών.....	52
Γράφημα Γ: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Γ (<i>G_PSES_C</i>).....	64
Γράφημα Δ: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Δ (<i>AA_D</i>).....	67
Γράφημα Ε: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Ε (<i>EXP_RESULTS_E</i>).....	71
Γράφημα Η5.1: Διαγράμματα σκεδασμού της <i>AA_D</i> με <i>GSE_B</i> και <i>G_PSES_C</i>	98
Γράφημα Μ1: Ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων της <i>AA_D</i> με την <i>GSE_B</i>	101
Γράφημα Μ2: Ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων της <i>AA_D</i> με την <i>G_PSES_C</i>	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, τα τελευταία χρόνια, χαρακτηρίζονται από ευρείας κλίμακας μεταρρυθμίσεις των υπαρχόντων συστημάτων εκπαίδευσης (Fullan, 2007). Ενώ οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι ταυτόσημες ή ενιαίες σε κάθε χώρα, φαίνεται ότι οι ισχυρές πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στο περιβάλλον, στο οποίο ενυπάρχουν τα σχολεία, καθώς και ο αντιλαμβανόμενος τρόπος της μάθησης, της οργάνωσης και της διαχείρισης των σχολικών οργανισμών, σε σχέση πάντα με γονείς και μαθητές, ευνοούν την εξερεύνηση νέων εννοιών και αντιλήψεων για τις προσωπικές πεποιθήσεις ή εκτιμήσεις, τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναφορικά με την ικανότητά τους να συμπλεύσουν με τις αλλαγές αυτές. Αναμφισβήτητα, μία από τις βασικές δυνάμεις που διαμορφώνουν το πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η συνεχόμενη πίεση για λογοδοσία και επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να μην αγνοήσουν ή αντισταθούν σε αυτή τη δύναμη, καθώς είναι πολύ ισχυρή και βαθιά (Goldring & Greenfield, 2002). Η νέα μορφή λογοδοσίας μέσω των συστημάτων αξιολόγησης, εμπλέκει στις διαδικασίες της τον διευθυντή του σχολείου (βλ. Π.Δ. 152/2013). Επίκεντρο της παρούσας μελέτης αποτελεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης - διευθυντής του σημερινού ελληνικού σχολείου και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τις ασκούμενες πιέσεις για αξιολόγηση του επαγγελματισμού των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα προτείνει μια σύγχρονη θεώρηση των πεποιθήσεων και παρωθήσεων, τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, ως ένα δυναμικό τρόπο για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές ως οντότητες γενικά και ως αξιολογητές ειδικότερα μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα.

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΟ-ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη χώρα μας, στο πλαίσιο του προβληματισμού που υπάρχει για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο σχετικός διάλογος αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κατέληξε στην εισαγωγή και εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο του ανωτέρω Π.Δ., υπεύθυνος για την διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ορίζεται ο διευθυντής¹ της σχολικής μονάδας (άρθρο 4, παρ. 1, περ. ιβ). Συνεπώς, τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων αναπόφευκτα, υποχρεούνται να

¹ Η χρήση του αρσενικού γένους γίνεται για λόγους οικονομίας της γραφής και της έκφρασης. Με τον όρο «διευθυντής του σχολείου» γίνεται ταυτόχρονα αναφορά και στο θηλυκό γένος, δηλαδή την «διευθύντρια του σχολείου».

αναλάβουν την ευθύνη άσκησης ενός νέου αξιολογικού ρόλου. Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής και επιτυχημένης αξιολογικής διαδικασίας, οι διευθυντές οφείλουν να διαθέτουν άριστη ενημέρωση και κατάρτιση τόσο διοικητική, όσο και αξιολογική. Ένα σημείο, το οποίο έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα αναφορικά με τον αξιολογικό ρόλο των διευθυντών, είναι ότι η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πέρα από τον διαμορφωτικό προσανατολισμό και χαρακτήρα της, είναι άμεσα συνδεδεμένη με βαθμολογική και μισθολογική ανέλιξη (Ν. 4024/2011, άρθρο 7, παρ. 7) ή με επαγγελματική και οικονομική στασιμότητα, καθώς και απόλυση ή απομάκρυνση από το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης προσδίδει στο έργο του διευθυντή σημαντικό βαθμό δυσκολίας και ευθύνης.

1.2 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γίνεται σε μια ιδιαίτερη κοινωνικοοικονομική και πολιτική συγκυρία, με έντονα τα στοιχεία της αναδιάρθρωσης, της αμφισβήτησης και συνεπώς, της αναστάτωσης στον εκπαιδευτικό χώρο. Καθώς η αντίσταση στην αλλαγή, ειδικά όταν επιβάλλεται από την κεντρική εξουσία, είναι δεδομένη (Fullan, 2007), ο ρόλος του διευθυντή ως αξιολογητή έχει κριθεί από πολλούς, ακόμη και από τους ίδιους. Οι Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein (1985) αναφέρουν ότι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα σε πρακτικές αξιολόγησης είναι η σύγκρουση ρόλων που ενδέχεται να βιώνει ο διευθυντής. Από την άλλη, οι Sergiovanni & Starratt (2007), σημειώνουν ότι το πραγματικό πρόβλημα του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορά στον σκοπό και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται από τους φορείς εκτέλεσης. Μια σειρά από άλλες έρευνες (Bass & Riggio, 2006· Chemers, Watson & May, 2000· Chen & Bliese, 2002· Dimmock & Hattie, 1996· Gist & Mitchell, 1992· Hoyt, Murphy, Halverson & Watson, 2003· Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004· McCormick, 2001· Paglis & Green, 2002· Prussia, Anderson, & Manz, 1998· Stajkovic & Luthans, 1998^a, 1998^b· Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2007) έχουν δείξει πως ο τρόπος που ενεργούν οι διευθυντές κατά την εκτέλεση ενός έργου, που στην περίπτωση μας είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθοδηγείται από τον τρόπο που σκέφτονται και ειδικότερα από τις πεποιθήσεις επάρκειάς τους. Η επιτυχημένη ηγετική συμπεριφορά βασίζεται σε μια σειρά από προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες, εκτενείς επαγγελματικές γνώσεις, καθώς και διαθέσεις και κίνητρα, η οργάνωση των οποίων περιστρέφεται γύρω από τις πεποιθήσεις επάρκειας. Σύμφωνα με τον Bandura (1993) και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, για την κατανόηση των στάσεων, των αποφάσεων και των δράσεων των διευθυντικών στελεχών κατά

την άσκηση ενός έργου, όπως αυτό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεν αρκεί μόνο η εξέταση των γνώσεων και των ικανοτήτων. Το άλλο απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική αξιολογική συμπεριφορά είναι ο σύνθετος στόχος της αυτοδιαχείρισης, υπό την πίεση της σύγχρονης διοίκησης. Ένας βασικός παράγοντας απαραίτητος για την επιτυχή ολοκλήρωση των αξιολογικών στόχων, ενδεχόμενα, να είναι η αυτοεπάρκεια, η οποία *«απαιτεί μια ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας για να παραμείνει στο στόχο της, παρά την πίεση των περιστασιακών απαιτήσεων και αποτυχιών, που έχουν κοινωνικό αντίκτυπο»* (Bandura, 1993, σελ. 120). Εντούτοις, παρά τις εκτενείς έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς για θέματα αυτοεπάρκειας, είναι λίγες αυτές που έχουν εξετάσει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Anderson, Sanchez & Kupfer, 2011· Brown, 2010· Costa-Hernandez, 2010· Daly, Der Martirosian, Ong-Dean, Park, & Wishard, 2011· Daly, Liou, Tran, Cornelissen & Park, 2014· DeMoulin, 1992· Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2006· Dimmock & Hattie, 1996· Hartnett, 1995· Hillman, 1986· Hipp, 1996· Imants & De Brabander, 1996· Imants, Van Putten & Leijh, 1994· Leithwood & Jantzi, 2008· Lockard, 2013· Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010· Lucas, 2003· Lyons & Murphy, 1994· McCollum & Kajs, 2009· McCollum, Kajs & Minter, 2006· McCormick, 2001· McCullers & Bozeman, 2010· Moak, 2010· Νεοφυτίδης, Ιακωβίδου, Παναγή & Πασιαρδής, 2006· Negis & Derinbay, 2013· Osterman & Sullivan, 1996· Petridou, Nikolaidou & Williams, 2014· Σαββίδης, 2008· Santamaría, 2008· Smith & Guarino, 2006· Smith, Guarino, Strom & Adams, 2006· Smith, Guarino, Strom, & Reed, 2003· Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2007· Versland, 2009· Virga, 2012· Walberg & Fowler, 1987· Watts, Kolsun, Cline & Williams, 2011· Williams, 2012· Wood & Bandura, 1989^{a,b}· Yusoff, 2006), ενώ ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει θέματα αυτοεπάρκειας ηγετών σχετικά με την άσκηση εποπτείας ή αξιολόγησης εκπαιδευτικών (Ajzen, 2002· Daly et al., 2011· Devos et al., 2006· Gist & Mitchell, 1992· Leithwood & Jantzi, 2008· Lyons & Murphy, 1994· McCollum, & Kajs, 2009· McCullers & Bozeman, 2010· Murphy & Torff, 2012· Painter, 2000· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Κοινό σημείο κατάληξης όλων των παραπάνω ερευνών, ανεξαρτήτου εστίασης της καθεμίας, αποτελεί η ανάδειξη της έννοιας της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών ηγετών σε σημαντική παράμετρο υψηλής απόδοσης για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου και για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η συμβολή της αυτοεπάρκειας των διευθυντικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους γενικά και ειδικότερα στην αποτελεσματική διοικητική αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μάλλον ανεξερεύνητο πεδίο.

Εννοιολογικά, είναι σημαντικό να διευκρινισθεί ότι οι ερευνητές διαχωρίζουν τις πεποιθήσεις επάρκειας σε δύο κατηγορίες: (α) την ειδική αυτοεπάρκεια (specific self-efficacy-SSE), η οποία αφορά σε συγκεκριμένη εργασία και δεδομένο πλαίσιο και (β) τη γενική ή γενικευμένη αυτοεπάρκεια (general self-efficacy-GSE), η οποία είναι σε θέση να προβλέψει συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις (Eden, 1988, 1996· Eden & Zuk, 1995· Gardner & Pierce, 1998· Judge, Erez & Bono, 1998· Judge, Locke & Durham, 1997· Perrewe, 2002· Schwarzer & Jerusalem, 1995· Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers, 1982). Διάφορες έρευνες (Shelton, 1990· Sherer et al., 1982) αναφέρουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γενική και την ειδική αυτοεπάρκεια. Εντούτοις, στο χώρο των μελετών περί ηγεσίας, υπάρχει μία ερώτηση σχετικά με το ποιο από τα δύο εργαλεία (γενικής ή ειδικής αυτοεπάρκειας) θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να προβλέψει ικανότητες ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Hannah, Avolio, Luthans, & Harms (2008, σελ. 675), «πολύ λίγη έρευνα είναι διαθέσιμη, η οποία έχει αξιολογήσει γενικές και ειδικές μορφές ηγετικής επάρκειας στην ίδια μελέτη». Μεθοδολογικά, είναι δύσκολο να επιλέξει κανείς με σιγουριά, ποιο από τα δύο εργαλεία είναι καλύτερο, εάν δεν έχουν συγκριθεί στην ίδια έρευνα. Στην παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα, αφενός με τη χρήση ενός ειδικού εργαλείου μέτρησης της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών και αφετέρου, συγκρίνοντας και συσχετίζοντας τις δύο μορφές (γενική και ειδική) ηγετικής αυτοεπάρκειας και την ικανότητά τους να προβλέψουν την αποτελεσματική άσκηση αξιολογικού έργου.

1.3 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της έρευνας βασίζεται στην κοινωνική-γνωστική θεωρία του Albert Bandura (1986^a, 1999^a), η οποία προτείνει ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας διέπουν και μεσολαβούν στην εκδήλωση συγκεκριμένων ανθρώπινων συμπεριφορών σε συγκεκριμένα πλαίσια. Συγκεκριμένα, η κοινωνική-γνωστική θεωρία αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των ενδεχόμενων περιβαλλοντικών επιπτώσεων του συμπεριφορισμού, αλλά επίσης, περιλαμβάνει τις γνωστικές διαδικασίες της αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τον Schwandt (2005), το κοινωνικό μέρος αναγνωρίζει τις κοινωνικές προελεύσεις της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, αυτό δηλαδή που τα άτομα μαθαίνουν ως μέλη της κοινωνίας, ενώ το γνωστικό μέρος αναγνωρίζει την επιδραστική συνεισφορά της διαδικασίας της σκέψης στην ανθρώπινη παρώθηση, συμπεριφορά και δράση. Με άλλα λόγια, σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτό της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας, οι συμμετέχοντες στον οργανισμό είναι ταυτόχρονα «προϊόντα» και «παραγωγοί» της προσωπικότητάς τους, του αντίστοιχου περιβάλλοντος και

της συμπεριφοράς τους (Luthans, 2008, σελ. 23). Επιπλέον, η κοινωνική-γνωστική θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων (outcome expectations). Το πλαίσιο αυτό, προϋποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται για να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά, όταν εκτιμούν το αποτέλεσμα του στόχου και θεωρούν ότι η εκτέλεσή του θα παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η υψηλή αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών πιθανότατα να συνδέεται με την πεποίθηση ότι επιτυχής ολοκλήρωση των στόχων της αξιολόγησης, θα οδηγήσει πραγματικά στη βελτίωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ – ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρώθηση στην ηγεσία και η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι δύο περιοχές που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όσο και των ασκούντων διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα από την παρούσα έρευνα, προτείνεται μια νέα προσέγγιση του αξιολογικού ρόλου των διευθυντών, η οποία βασίζεται στην αντίληψη πως η αυτοεπάρκεια του ηγέτη αποτελεί τη βασική γνωστική μεταβλητή, η οποία ρυθμίζει το πώς λειτουργεί ο ηγέτης μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον και πώς αξιολογεί τα άτομα των οποίων ηγείται. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι η αυτοεπάρκεια ηγεσίας έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κυρίως σε αποκεντρωμένα και φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα Ευρώπης και Αμερικής, με εξαίρεση λίγες έρευνες (Νεοφυτίδης κ. συν., 2006· Petridou et al., 2014· Σαββίδης, 2008) που αφορούν στο συγκεντρωτικό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη της έννοιας αυτής στο ελληνικό συγκεκριμένο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης της αυτοεπάρκειας ηγεσίας σε ένα επίσης συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών είναι περιορισμένα και ο ρόλος των διευθυντών ως αξιολογητών είναι συγκεκριμένος και σαφώς προσδιορισμένος από το νομοθετικό πλαίσιο (βλ. Π.Δ. 152/2013). Η σύνδεση ανάμεσα στην αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενδέχεται να χρησιμεύσει στην πρόβλεψη της αποτελεσματικής αξιολογικής συμπεριφοράς και τελικά να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των διευθυντικών στελεχών, μέσω της ανάπτυξης των προσωπικών εσωτερικών κινήτρων και ιδιαίτερα της αυτοεπάρκειας και της αυτοδιαχείρισης. Επιπλέον, ενδέχεται να χρησιμεύσει ως εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση των διευθυντών στο έργο τους. Τέλος, από μεθοδολογική άποψη, η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί μέσω της ποσοτικής προσέγγισης και τις δύο διαστάσεις της έννοιας της

αυτοεπάρκειας, τη γενική και την ειδική. Επιπλέον, η προστιθέμενη αξία της σε σχέση με προηγούμενες μελέτες αυτοεπάρκειας αφορά στην κατασκευή και εξέταση στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο ερευνητικών εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

1.5 ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι οργανωμένη σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος συνδυαστικά με εννοιολογική και μεθοδολογική αποσαφήνιση, καθώς και του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Αναλύεται επίσης, η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας και οριοθετούνται οι πτυχές τις οποίες θα καλύψει. Τα επόμενα κεφάλαια είναι χωρισμένα σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας: (α) *αυτοεπάρκεια ηγεσίας* και (β) *γενικό και ειδικό-αξιολογικό έργο του διευθυντή*. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει: (α) το δεύτερο κεφάλαιο, της γενικής και ειδικής «αυτοεπάρκειας» και ειδικότερα της «αυτοεπάρκειας του σχολικού ηγέτη» και (β) το τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στο «*έργο του διευθυντή*», δηλαδή του διευθυντή ως ηγέτη του ελληνικού σχολείου γενικά και ως αξιολογητή ειδικότερα. Σ' αυτό το κεφάλαιο δίνεται έμφαση στο ελληνικό μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών βάσει του Π.Δ. 152/2013.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η εμπειρική προσέγγιση της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται καταληκτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο πέμπτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, περιγράφονται το είδος της έρευνας και οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, καθώς και οι περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαδικασίες εγκυροποίησης των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων μέτρησης, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στο τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους, σύνδεσής τους με υφιστάμενες θεωρίες και εντοπισμού της συνεισφοράς της έρευνας στην επιστήμη. Καταληκτικά, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν και τις εισηγήσεις για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, καθώς και για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ

Η έννοια της αυτοεπάρκειας κατέχει κεντρική θέση στην παρούσα έρευνα λόγω της τεράστιας σημασίας της για την ανάπτυξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών γενικά και ειδικότερα για την ομαλή άσκηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αυτοεπάρκεια, ως έννοια, αφορά στη μελέτη και εφαρμογή των θετικά προσανατολισμένων πηγών ανθρώπινης δύναμης και ψυχολογικών ικανοτήτων (και όχι των αρνητικών και δυσλειτουργικών), οι οποίες μπορούν να μετρηθούν, να αναπτυχθούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά με στόχο την επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη (Luthans, 2002^{a,b}). Σε μεγάλο βαθμό, εξαιτίας της μακρόχρονης μελέτης του γνωστού ψυχολόγου Albert Bandura, η έννοια της αυτοεπάρκειας έχει μία ευρέως αποδεκτή θεωρητική βάση (Bandura, 1986^a, 1990), ένα εκτενές σώμα γνώσης από προηγούμενες έρευνες (Bandura, 1997· Maddux, 1995, 2002) και αποδεδειγμένη αποτελεσματική εφαρμογή σε φάσμα περιοχών, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού τομέα (Bandura, 2000). Οι πεποιθήσεις επάρκειας συνεισφέρουν σημαντικά στο επίπεδο της παρώθησης και του επαγγελματισμού (Bandura & Locke, 2003), ενώ πολλές φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος της αυτοπεποίθησης. Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμη η παράθεση μιας σύντομης ανασκόπησης των βασικών θέσεων της θεωρίας της αυτοεπάρκειας και της προηγούμενης έρευνας στην εκπαιδευτική ηγεσία.

2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Η έννοια της αυτοεπάρκειας προέρχεται από την κοινωνική-γνωστική θεωρία (social cognitive theory) του Albert Bandura (1986^a, 1999^a), η οποία αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (social learning theory) (Bandura, 1976, 1977^{a,b}, 1978). Η κοινωνική-γνωστική θεωρία ενσωματώνει τα κοινωνικά/περιβαλλοντικά και τα γνωστικά στοιχεία σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι τρεις αυτοί παράγοντες (περιβάλλον, προσωπικές-γνωστικές ικανότητες και συμπεριφορές) λειτουργούν αμφίδρομα μεταξύ τους. Παράλληλα με την κοινωνική-γνωστική θεωρία και τις ανθρώπινες ικανότητες του συμβολισμού (symbolizing), της προνοητικότητας (forethought) και της μάθησης μέσω της παρατήρησης (observational learning), η έννοια της αυτοεπάρκειας είναι μια θεωρία του εαυτού (self-theory), που περιλαμβάνει την έννοια της αυτορρύθμισης ή αυτοδιαχείρισης

(self-regulation)² και του αναστοχασμού (self-reflection)³. Η ικανότητα του αναστοχασμού είναι αυτή που προσφέρει τη θεωρητική βάση της αυτοεπάρκειας (Bandura, 1986^a, 1997, 1999^a). Ο Bandura (2000) τονίζει ότι η αυτοεπάρκεια είναι ο πιο διάχυτος και σημαντικός ψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεπίδρασης (self-influence). Υποστηρίζει ότι *εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι μπορούν να παράγουν επιθυμητά και να προλαμβάνουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα με τις πράξεις τους, τότε έχουν περιορισμένη παρώθηση για δράση. Ανεξάρτητα από την ύπαρξη άλλων παραγόντων που μπορεί να λειτουργήσουν ως κίνητρα, αυτά έχουν τις ρίζες τους στη βασική πεποίθηση, ότι κάποιος έχει τη δύναμη να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα* (Bandura, 2000, σελ. 120). Ο τυπικός και πιο συνηθισμένος ορισμός της αυτοεπάρκειας είναι η αρχική δήλωση του Bandura (1982, σελ. 122), που αφορά στις προσωπικές κρίσεις ή πεποιθήσεις για το «πόσο καλά κάποιος μπορεί να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης, το οποίο απαιτείται για την ενασχόληση με μελλοντικές καταστάσεις». Σε κατοπινές μελέτες, ο Bandura διατύπωσε έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό, λέγοντας ότι η αυτοεπάρκεια είναι η κρίση ενός ατόμου για τις ικανότητές του/της να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης, το οποίο απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης (Bandura, 1986^a, 1991, 1997). Ένας πιο ευρύς και εύχρηστος ορισμός της Θετικής Οργανωσιακής Συμπεριφοράς προέρχεται από τους Stajkovic & Luthans (1998^a, σελ. 66): *«Η αυτοεπάρκεια αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις (ή εμπιστοσύνη) που έχει κάποιος/α για τις ικανότητές του/της, με σκοπό να ενεργοποιήσει την παρώθηση, τους γνωστικούς πόρους και το σχέδιο δράσης, για να εκτελέσει με επιτυχία μια συγκεκριμένη εργασία, σε ένα δεδομένο πλαίσιο»*. Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στη *«συγκεκριμένη εργασία και το πλαίσιο»*.

Η διαδικασία της αυτοεπάρκειας ξεκινά πριν ακόμη τα άτομα επιλέξουν την απόφαση και κινητοποιήσουν την προσπάθεια. Αρχικά, οι άνθρωποι τείνουν να ζυγίζουν, να εκτιμούν και να ενσωματώνουν πληροφορίες για τις αντιλαμβανόμενες ικανότητές τους (Brown, Ganesan & Challagalla, 2001). Το σημαντικό είναι ότι αυτό το αρχικό στάδιο έχει μικρή σχέση με τις πραγματικές ικανότητες ή γνώσεις, αλλά μεγαλύτερη με το πώς αντιλαμβάνονται ή πιστεύουν ότι μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν ένα έργο σε δεδομένο πλαίσιο. Κατόπιν, αυτή η εκτίμηση/αντίληψη οδηγεί στις προσδοκίες προσωπικής επάρκειας, οι οποίες

² Αυτοδιαχείριση (ή αυτορρύθμιση) καλείται η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διαχειρίζεται (ή να ρυθμίζει) την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις του και τα προσωπικά του αποθέματα. Χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια της αυτοδιαχείρισης είναι: ο αυτοέλεγχος, η τάση προς επίτευξη, η πρωτοβουλία, η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα, η αισιοδοξία.

³ Οι άνθρωποι ανακαλούν πίσω σε πράξεις/εμπειρίες σχετικά με ένα συγκεκριμένο γεγονός ή έργο και μέσω γνωστικών διαδικασιών προσεγγίζουν συναισθήματα που αφορούν στην ένταση με την οποία πιστεύουν ότι μπορούν να διεκπεραιώσουν με επιτυχία τα ίδια γεγονότα ή έργα και στο μέλλον.

με τη σειρά τους καθορίζουν (Bandura, 1993, 1997, 2000· Wood & Bandura, 1989^b): (α) την απόφαση να εκτελέσουν το ειδικό έργο σε δεδομένο πλαίσιο, (β) την ποσότητα της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλουν και (γ) το επίπεδο της επιμονής που θα προβάλουν ανεξαρτήτως εμποδίων, ανεπιβεβαίωτων αποδεικτικών στοιχείων και αντιξοοτήτων. Με άλλα λόγια, από την παραπάνω διαδικασία, η αυτοεπάρκεια μπορεί άμεσα να επηρεάσει: (α) τις επιλογές συμπεριφοράς, (β) τα κίνητρα υψηλής προσπάθειας και (γ) τα επίπεδα επιμονής και θέλησης. Επιπροσθέτως, η αυτοεπάρκεια μπορεί άμεσα να προκαλέσει: (δ) διευκολυντικά μοντέλα/πρότυπα σκέψης και (ε) ευπάθεια ή αντοχή στο στρες (Mager, 1992). Αυτές οι άμεσες επιδράσεις της αυτοεπάρκειας στην ανθρώπινη λειτουργία είναι στενά συνδεδεμένες με υψηλή απόδοση. Η καλύτερη μορφή υψηλής απόδοσης στην εκτέλεση ενός δεδομένου έργου είναι όταν το υψηλά αποτελεσματικό άτομο: αναλαμβάνει πρόθυμα το έργο (καλωσορίζοντάς το και αντιμετωπίζοντάς το ως πρόκληση), δίνει την μεγαλύτερη προσπάθειά του, επιμένει όταν συναντά εμπόδια, κάνει θετικές σκέψεις για τον εαυτό του και το έργο του και τέλος είναι ανθεκτικό στο στρες και την εξουθένωση (Stipek, 1993). Ο Bandura (2000) τονίζει ότι αυτό το προφίλ υψηλής απόδοσης έργου δεν είναι αρκετό και ότι η αυτοεπάρκεια επιδρά σε μεγάλο βαθμό και σε άλλες σημαντικές αιτίες της ανθρώπινης απόδοσης έργου, όπως: φιλοδοξίες στόχων, κίνητρα προσδόκιμων αποτελεσμάτων και αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ενός συγκεκριμένου έργου. Τα επίπεδα των στόχων που επιλέγονται, η ποσότητα της προσπάθειας που θα καταβάλει το άτομο για να πετύχει τους στόχους και ο τρόπος που αντιδρά όταν εμφανίζονται προβλήματα κατά την πορεία προς το στόχο, όλα αυτά φαίνεται να επηρεάζονται από την αυτοεπάρκεια του ατόμου. Ανάλογα, επηρεάζονται και τα κίνητρα των προσδόκιμων αποτελεσμάτων. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας περιμένουν να πετύχουν και να αποκτήσουν ευνοϊκά και θετικά κίνητρα απόδοσης, ενώ αυτοί που έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας περιμένουν να αποτύχουν και να πλάσουν αρνητικά αντικίνητρα. Τέλος σχετικά με τις αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες, ο Bandura (2000) αναφέρει ότι άνθρωποι με υψηλή επάρκεια συγκεντρώνονται στις ευκαιρίες που αξίζει να ακολουθήσουν και βλέπουν τα εμπόδια ως υπερβατά. Σύμφωνα με τους Luthans, Stajkovic & Ibrayeva (2000), οι αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες αφορούν στη διαμόρφωση στρατηγικής, τα επιχειρηματικά ξεκινήματα και την πάλι σε μεταβαλλόμενα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Για τον λόγο αυτό, άνθρωποι με τις ίδιες δεξιότητες, αλλά διαφορετικά επίπεδα προσωπικής επάρκειας, μπορεί να αποδίδουν σε διαφορετικά επίπεδα, εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου που χρησιμοποιούν και συνδυάζουν αυτές τις δεξιότητες σε μεταβαλλόμενα πλαίσια. Συνεπώς, ένα άτομο με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες ενδέχεται να αποδώσει ανεπαρκώς, επαρκώς ή εξαιρετικά, ανάλογα με τις

διακυμάνσεις στη σκέψη της αυτοεπάρκειας (Gist & Mitchell, 1992). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αυτοεπάρκεια αποτελεί υψηλό συσχετιστικό και προβλεπτικό παράγοντα για υψηλές αποδόσεις. Μεγάλος άλλωστε, αριθμός ερευνών και μετα-αναλυτικών μελετών έχουν καταδείξει μία υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και την απόδοση κάτω από εργαστηριακές αλλά και φυσικές/πραγματικές συνθήκες (Stajkovic & Luthans, 1998^a· Bandura, 1997, 2000· Bandura & Locke, 2003· Vancouver, Thompson, Tischner & Putka, 2002· Vancouver, Thompson & Williams, 2001· Holden, 1991· Holden, Moncher, Schinke & Barker, 1990· Multon, Brown & Lent, 1991).

Τέλος, ολοκληρώνοντας το εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας της αυτοεπάρκειας και σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας ποικίλουν σε τρεις διαστάσεις: (α) το επίπεδο ή το μέγεθος (συγκεκριμένο επίπεδο ή βαθμό δυσκολίας ενός έργου), (β) τη δύναμη (βεβαιότητα επιτυχημένης εκτέλεσης του έργου) και (γ) τη γενικότητα (έκταση, στην οποία το μέγεθος και η δύναμη των πεποιθήσεων γενικεύονται και σε άλλα έργα ή καταστάσεις). Εντούτοις, τα περιοριστικά λόγια του Bandura σχετικά με την αυτοεπάρκεια σε απαιτήσεις δεδομένης κατάστασης, έχουν δώσει στην παραπάνω έννοια μια στενή εστίαση, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι ερευνητές να έχουν περιορίσει την έρευνά τους στις διαστάσεις του μεγέθους και της δύναμης, μελετώντας την ειδική μόνο πλευρά της αυτοεπάρκειας (Gist & Mitchell, 1992· Lee & Bobko, 1994).

2.2 ΕΙΔΙΚΗ ΕΝΑΝΤΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Η ειδική αυτοεπάρκεια (SSE) συμβαδίζει με την εννοιολογική σύλληψη του Bandura και είναι ευρέως αναγνωρισμένη από τους περισσότερους ψυχολόγους και μελετητές εν γένει (Stajkovic & Luthans, 1998^b). Τα τελευταία χρόνια εντούτοις, η γενική αυτοεπάρκεια (GSE) έχει χρησιμοποιηθεί από ορισμένους ως άλλη μία σημαντική διάσταση της έννοιας της αυτοεπάρκειας (Eden, 1988, 1996· Eden & Zuk, 1995· Gardner & Pierce, 1998· Judge et al., 1998· Judge et al., 1997· Perrewe, 2002· Schwarzer & Jerusalem, 1995· Sherer et al., 1982). Αυτοί υποστηρίζουν ότι παράλληλα με την ειδική αυτοεπάρκεια, υπάρχει μία γενικευμένη αυτοεπάρκεια, η οποία αντανάκλα την πεποίθηση των ανθρώπων για επιτυχή επίτευξη έργων σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Συγκεκριμένα, η γενική αυτοεπάρκεια έχει ορισθεί ως «*η αντίληψη ενός ατόμου για την ικανότητά του να αποδίδει σε ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων*» (Judge et al., 1998, σελ. 170). Βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της ειδικής αυτοεπάρκειας του Bandura (1997) και έχει τις ίδιες πηγές προέλευσης (εμπειρίες, λεκτική πειθώ και ψυχολογική κατάσταση του ατόμου), οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Η γενική

αυτοεπάρκεια, εννοιολογικά, θεωρείται ότι είναι προϊόν χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (traitlike) της προσωπικότητας του ανθρώπου, με ανάλογη σταθερότητα στο χρόνο και στις συνθήκες/καταστάσεις (Eden & Zuk, 1995· Sherer et al., 1982). Σύμφωνα με τους Judge et al. (1997), η γενική αυτοεπάρκεια συνδέεται στενά και με τα εννοιολογικά κατασκευάσματα της αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης, της έδρας ελέγχου και του νευρωτισμού. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η γενικευμένη αυτοεπάρκεια είναι αρκετά διαφορετική από την αρχική απεικόνιση του Bandura. Συγκεκριμένα, η κοινώς αποδεκτή έκδοση της ειδικής, σε συγκεκριμένο έργο, αυτοεπάρκειας, εννοιολογικά, είναι ένα περιστασιακό/περιπτωσιακό προϊόν (statelike). Η ειδική αυτοεπάρκεια είναι υψηλά εξαρτώμενη από το συγκεκριμένο έργο και είναι γνωστικά επεξεργασμένη από το άτομο, πριν ακόμη καταβάλλει προσπάθεια. Ο Bandura (1986^a, 1997), μέσω της διαχρονικής θεωρίας και έρευνάς του, υποστηρίζει ότι η αυτοεπάρκεια αντιπροσωπεύει τους ενδοπροσωπικούς γνωστικούς πόρους για ένα ειδικό έργο ή μία κατάσταση και ότι μία πεποίθηση επάρκειας δεν αποτελεί ένα αποπλαισιωμένο γνώρισμα (Lazarus, 1991, 1995). Εντούτοις, ακόμη και αν η αυτοεπάρκεια δεν είναι σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αυτό δεν σημαίνει ότι γενικές εκτιμήσεις αυτοεπάρκειας δεν γενικεύονται ποτέ (Bandura, 1997· Cervone, 1997). Αντίθετα, ανεξαρτήτου σταθερότητας των καταστάσεων, οι προσωπικές κρίσεις επάρκειας για ένα έργο μπορεί να γενικευτούν σε άλλα πλαίσια, ανάλογα με το έργο και το άτομο. Συμπερασματικά, η έννοια της (ειδικής) αυτοεπάρκειας είναι περιπτωσιακή (είναι κατάσταση και όχι χαρακτηριστικό προσωπικότητας), αποσκοπεί σε συγκεκριμένα έργα και πλαίσια και συνεπώς, προσφέρεται για εκπαίδευση και ανάπτυξη με στόχο τη βελτιωμένη απόδοση. Οι ισχυρές πεποιθήσεις επάρκειας σε μια περίπτωση δε συνεπάγονται κατ' ανάγκην την ύπαρξή τους και σε άλλες περιπτώσεις. Η αυτοεπάρκεια σχετίζεται περισσότερο με τις αντιλήψεις που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, παρά με το τι μπορεί να κάνει αυτό στην πράξη. Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία, αφού οι άνθρωποι έχουν την τάση να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τις δυνατότητές τους με άμεσες συνέπειες στη συμπεριφορά και τη δράση τους (Bandura, 1986^a· Wood & Bandura, 1989^a). Με βάση αυτή τη θεωρία, γεννιέται το ερώτημα, αν δηλαδή η υψηλή γενική αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχολικών μονάδων μεταφέρεται και σε ειδικά καθήκοντα, όπως είναι η άσκηση του αξιολογικού έργου.

2.2.1 Έρευνες για τη Συσχέτιση μεταξύ Ειδικής και Γενικής Αυτοεπάρκειας

Ένα σημαντικό αποτέλεσμα της γενικής αυτοεπάρκειας του ατόμου είναι η ειδική (Chen, Gully & Eden, 2001). Ο Judge και οι συνεργάτες του (Judge, Bono & Locke, 2000· Judge, Locke, Durham & Kluger, 1998· Judge, Thoresen, Pucik & Welbourne, 1999) έχουν

διατυπώσει ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη γενική και την ειδική αυτοεπάρκεια. Παρόμοια, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η γενική αυτοεπάρκεια συνδέεται θετικά με τον προσανατολισμό στη στοχευμένη προσπάθεια για ικανοποιητική απόδοση σε ένα έργο (Chen, Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000· Eden, 1988), καθώς και την επίτευξη και ευσυνειδησία του ατόμου (Chen, Gully & Eden, 2000). Συγκεκριμένα, η τάση να αισθάνονται τα άτομα αποτελεσματικά, σε διάφορα γενικά καθήκοντα ή καταστάσεις, διαχέεται και σε άλλες συγκεκριμένες/ειδικές περιπτώσεις (Shelton, 1990· Sherer et al., 1982). Έτσι, τα άτομα με υψηλή γενική αυτοεπάρκεια αναμένουν να επιτύχουν σε ένα ευρύ φάσμα εργασιών. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι ρόλοι των εργαζομένων στους οργανισμούς γίνονται όλο και πιο διευρυνόμενοι, σύνθετοι και απαιτητικοί (Ilgen, 1994· Ilgen & Pulakos, 1999), η υψηλή γενική αυτοεπάρκεια αποτελεί την πιο διαθέσιμη πηγή δύναμης για τους οργανισμούς, διότι μπορεί να διατηρήσει σε υψηλό επίπεδο τα κίνητρα εργασίας των εργαζομένων και να περιορίσει τις δυνητικά αποθαρρυντικές επιπτώσεις της αποτυχίας. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των ερευνητών συνεχίζει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στη μελέτη της ειδικής αυτοεπάρκειας, αγνοώντας τη διάσταση της γενικότητας της αυτοεπάρκειας.

2.2.2 Κριτική της Γενικής Αυτοεπάρκειας

Παρά τις θεωρητικές εξελίξεις και τη συσσώρευση εμπειρικών ερευνών για τη γενική αυτοεπάρκεια, οι κοινωνικοί-γνωστικοί θεωρητικοί (Bandura, 1986^a, 1997· Mischel & Shoda, 1995· Stajkovic & Luthans, 1998^b) συνεχίζουν να διαφωνούν για τη χρησιμότητα της γενικής αυτοεπάρκειας σε θεωρία και πράξη. Για παράδειγμα, οι ερευνητές έχουν αναρωτηθεί για το αν, παρά τις μεταξύ τους εννοιολογικές διαφορές (Brockner, 1988· Eden, 1988· Gardner & Pierce, 1998), η γενική αυτοεπάρκεια ως εννοιολογικό κατασκεύασμα διαφέρει από την αυτοεκτίμηση (Stanley & Murphy, 1997). Επιπλέον, ο Bandura (1997, σελ. 42) ισχυρίζεται ότι τα εργαλεία μέτρησης της γενικής αυτοεπάρκειας *«έχουν λίγη ή καθόλου σχέση, είτε με τις πεποιθήσεις επάρκειας για συγκεκριμένες δραστηριότητες, είτε με τη συμπεριφορά»*. Η συχνή αποτυχία της γενικής αυτοεπάρκειας να προβλέψει συμπεριφορές σε προηγούμενες έρευνες, εμπνευσμένες από τη θεωρία του Bandura, μπορεί να εξηγηθεί από την πλευρά της *«εξειδικευμένης αντιστοίχισης»* (specificity matching) (Eden, 1996), δηλαδή της αντιστοίχισης μεταξύ της γενικής ή ειδικής προσωπικής επάρκειας/κινητοποίησης με την γενική ή ειδική πρόβλεψη απόδοσης έργου. Σύμφωνα με τον Eden, όσο καλύτερη είναι η αντιστοίχιση, τόσο καλύτερη είναι και η προβλεπτικότητα. Στην παρούσα έρευνα για παράδειγμα, η *«εξειδικευμένη αντιστοίχιση»* αφορά στην αντιστοίχιση της ειδικής-

αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την πρόβλεψη αποτελεσματικής απόδοσης στην άσκηση αξιολογικού έργου. Οι περισσότερες προηγούμενες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ειδική αυτοεπάρκεια προβλέπει τα αποτελέσματα της ανθρώπινης δράσης καλύτερα (Bandura, 1986^b, 1997), πιθανότατα διότι πρόκειται για τη μέτρηση εξαιρετικά ειδικών αποτελεσμάτων απόδοσης έργου. Παρόμοια, οι Eden & Aviram (1993) και οι Eden & Granat-Flomin (2000) βρήκαν ότι η ειδική αυτοεπάρκεια προβλέπει καλύτερα εξειδικευμένες αποδόσεις, ενώ η γενική αυτοεπάρκεια προβλέπει καλύτερα γενικές αποδόσεις. Η «εξειδικευμένη αντιστοίχιση» ενδέχεται να αυξήσει την ικανότητα πρόβλεψης. Από αυτή την άποψη, η γενική αυτοεπάρκεια δεν συστήνεται ως υποκατάστατο της ειδικής. Αντίθετα, προτείνεται ως χρήσιμη συμπληρωματική μέτρηση για έλεγχο υψηλών αποδόσεων. Οι Locke & Latham (1990), ισχυρίζονται ότι οι κλίμακες της γενικευμένης αυτοεπάρκειας δεν είναι τόσο ακριβείς, όσο αυτές της ειδικής. Επιπρόσθετα, αν και οι θεωρητικοί της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1997· Cervone, 1997) έχουν υποστηρίξει την επαγωγική προσέγγιση για να μετρήσουν τη γενική αυτοεπάρκεια (συγκεντρώνοντας μέτρα ειδικής αυτοεπάρκειας μεταξύ διαφόρων τομέων σε ένα σύνθετο μέτρο), η γενική αυτοεπάρκεια μετριέται συχνότερα απευθείας, χρησιμοποιώντας στοιχεία που αγγίζουν γενικές πεποιθήσεις επάρκειας (π.χ.: «Δεν φαίνεται να είμαι ικανός/ή να αντιμετωπίσω τα περισσότερα προβλήματα που έρχονται στη ζωή») (Sherer et al., 1982). Ωστόσο, οι ασάφειες που παρουσιάζονται στις κλίμακες γενικευμένης αυτοεπάρκειας οφείλονται σε ελλείψεις ψυχομετρικής ποιότητας, τις οποίες θα πρέπει να έχει μία κλίμακα, καθώς και σε ελλείψεις συστηματικής δομικής εγκυρότητας των υπάρχοντων κλιμάκων. Επιπλέον, οι Chen et al. (2001) έχουν ξεκαθαρίσει το γεγονός ότι και τα δύο ερευνητικά εργαλεία της γενικής και ειδικής αυτοεπάρκειας έχουν δυνατά και αδύνατα σημεία σχετικά με την προβλεψιμότητά τους, αλλά αυτό που δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο, είναι σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιο πλαίσιο το καθένα αποτελεί αποτελεσματική πρόβλεψη απόδοσης έργου. Το ερώτημα που προκύπτει, στο οποίο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει, είναι κατά πόσο έγκυρες, βασισμένες σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κλίμακες γενικής αυτοεπάρκειας, μπορούν να προβλέψουν την ειδική αυτοεπάρκεια σε συγκεκριμένα έργα και αντίστοιχες καταστάσεις.

2.3 ΠΗΓΕΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Οι πηγές αυτοεπάρκειας παρέχουν πληροφορίες ακατέργαστων δεδομένων. Το άτομο επιλέγει με γνωστικές διαδικασίες και αναστοχασμό να ενσωματώσει και να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες, με σκοπό να σχηματίσει αντιληπτικές κρίσεις και πεποιθήσεις. Ο

Bandura (1999^b, σελ. 181) σημειώνει ότι οι πληροφορίες που προσλαμβάνει το άτομο μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με τις ερμηνευτικές προκαταλήψεις, τη δυσκολία του έργου, το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας, το μέγεθος της προσλαμβανόμενης βοήθειας, τις συνθήκες, τη συναισθηματική και σωματική κατάσταση της στιγμής, το βαθμό βελτίωσης από το παρελθόν και επιλεκτικές προκαταλήψεις αναφορικά με τον τρόπο που κινητοποιούν και ανακαλούν τα άτομα τα επιτεύγματά τους. Με σειρά σημαντικότητας, οι πληροφορίες που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας, λαμβάνονται από τέσσερις βασικές πηγές:

α) τις εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου (*mastery experience*), ή παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης (*performance attainments*). Αυτή αποτελεί πιθανότατα την σημαντικότερη πηγή διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας, γιατί προέρχεται κατευθείαν από αληθινές επιτυχημένες προσωπικές εμπειρίες (Luthans, 2008). Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι τα επιτεύγματα δεν ισοδυναμούν αυτόματα με απόκτηση ισχυρής αυτοεπάρκειας: πρόκειται για έναν συνδυασμό περιπτωσιακών (πολυπλοκότητα του έργου) και γνωστικών διαδικασιών (προσωπική αντίληψη ικανοτήτων), ο οποίος οδηγεί σε ισχυρές και ανθεκτικές κρίσεις και πεποιθήσεις επάρκειας (Bandura, 2000· Shea & Howell, 2000).

β) τις εμπειρίες αναγνώρισης, με βάση κοινωνικά πρότυπα (*vicarious experience*), ή μοντελοποίηση (*modeling*). Η πηγή αυτή πληροφόρησης επιδρά στην αυτοαντίληψη της επάρκειας, μέσω μιας διαδικασίας δύο σταδίων. Αρχικά, η παρατήρηση ενός ειδικού στην εκτέλεση ενός δύσκολου έργου παρέχει γνώση και κατόπιν, επιτρέπει στα άτομα να διαμορφώσουν μερική κρίση για τις ικανότητές τους, χρησιμοποιώντας την κοινωνική κριτική. Αξίζει να τονιστεί ότι τα κοινά χαρακτηριστικά του ατόμου σε σχέση με το πρότυπο παρατήρησης (όπως, ηλικία, φύλο, σωματικά χαρακτηριστικά, μόρφωση, κοινωνική τάξη και εμπειρία), καθώς και η σχετικότητα των επιτελούμενων έργων, αυξάνουν την επίδραση στη διαδικασία διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας (Bandura, 1999^b). Αυτό το είδος της πληροφόρησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως για τα άτομα που έχουν μικρή προσωπική εργασιακή εμπειρία και αποτελεί στρατηγική εκπαίδευσης και ανάπτυξης της αυτοεπάρκειας.

γ) τη λεκτική ή κοινωνική πειθώ, μέσω θετικής ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης της προσπάθειας (*verbal or social persuasion*). Αυτή η πηγή πληροφόρησης δεν είναι τόσο ισχυρή όσο οι δύο προηγούμενες και μερικές φορές απλουστεύεται με φράσεις, όπως: «μπορείς να το κάνεις» ή «έχεις ότι χρειάζεται» (Luthans, 2008). Από την άλλη πλευρά του νομίσματος, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία αναφορικά με την ισχυρή επίδραση που ασκούν αγενείς λέξεις ή αρνητική ανατροφοδότηση στην μείωση της

αυτοπεποίθησης κάποιου. Δυστυχώς, η θετική ανατροφοδότηση δεν έχει τόσο ισχυρή επίδραση, όσο η αρνητική (Luthans, 2008). Εντούτοις, η παροχή γνήσιας και αντικειμενικής πληροφόρησης μέσω της λεκτικής πειθούς συμβάλλει στην επιτυχία του άλλου και αποτελεί ικανοποιητική μέθοδο ενίσχυσης της αυτοεπάρκειας και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Bandura, 1986^a, Gist, 1987, Wood & Bandura, 1989^b). Έτσι, η λεκτική πειθώ μπορεί να είναι πιο χρήσιμη, όταν οι άνθρωποι αρχίζουν να αποθαρρύνονται και να αμφισβητούν τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου, παρά στο χτίσιμο επάρκειας κατά την έναρξη εκτέλεσης ενός καινούριου έργου.

δ) τη βιολογική και ψυχολογική διέγερση (*physiological and psychological arousal*). Πολλές φορές, οι άνθρωποι βασίζονται σε βιολογικές και συναισθηματικές παραμέτρους με σκοπό να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους. Περισσότερο από τις άλλες πηγές πληροφόρησης, αν αυτές οι παράμετροι είναι αρνητικές (π.χ. υπάρχει κούραση, άγχος, κατάθλιψη, πίεση), τότε τα άτομα απομακρύνονται από αισθήματα αυτοεπάρκειας. Από την άλλη, αν τα άτομα βρίσκονται σε εξαιρετική σωματική και διανοητική κατάσταση, αυτό μπορεί να αποτελέσει μια καλή αφετηρία για τη διέγερση αισθημάτων αυτοεπάρκειας σε απαιτητικά έργα (Gist, 1987, Wood & Bandura, 1989^b).

Για την Οργανωσιακή Συμπεριφορά και τη Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, κάθε μία από αυτές τις πηγές αυτοεπάρκειας είναι απολύτως εύπλαστη και διαχειρίσιμη. Αυτό σημαίνει ότι η αυτοεπάρκεια μπορεί να ανυψωθεί μέσω εκπαίδευσης και ανάπτυξης αυτών των τεσσάρων πηγών πληροφόρησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) και ενδεχόμενα να αποτελεί τη λύση για πολλά μακροχρόνια εργασιακά προβλήματα, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης (Mager, 1992, Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Παρόλο που οι πηγές πληροφοριών για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών δεν αποτελούν βασικό στόχο της παρούσας εργασίας, αναμένεται ότι θα προκύψουν κάποια στοιχεία για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αξιολογικής αυτοεπάρκειας και θα αποτυπωθούν στην πορεία της έρευνας.

2.4 ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Από την προοπτική της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας, η έρευνα για τη σχολική ηγεσία περιγράφει τον ηγέτη ως ένα άτομο που εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτορρύθμισης σε ένα πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η αποτελεσματικότητα και η επιβίωση των σχολικών οργανισμών εξαρτώνται πολλές φορές, από την ικανότητα των ηγετών τους να αυτοκατευθύνονται σε μια έντονη, παρατεταμένη και συχνά διαφοροποιημένη προσπάθεια επίτευξης των οργανωτικών στόχων (Σαββίδης, 2008).

Σύμφωνα με τους McCollum & Kajs (2009), οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να έχουν τρία ζωτικά χαρακτηριστικά: τρέχουσα γνώση, σχετικές δεξιότητες και αυτοεπάρκεια. Η αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι η προσωπική τους κρίση για τις ικανότητές τους να δομήσουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, με στόχο να παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα στο σχολείο όπου υπηρετούν (Bandura, 1997). Η κοινωνική-γνωστική θεωρία παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το μοντέλο της διαρκούς, αμφίδρομης αλληλεπίδρασης μεταξύ: α) του διευθυντή (συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών του χαρακτηριστικών), β) του περιβάλλοντος (υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί και οργανωσιακού επιπέδου μεταβλητές) και γ) της ίδιας του της συμπεριφοράς. Η πιο σημαντική γνωστική λειτουργία του διευθυντή είναι η αυτοεπάρκεία του για το έργο που καλείται να επιτελέσει. Γνωστικές διαδικασίες και άλλες προσωπικές δυνατότητες υποστηρίζουν τις επιλεγόμενες ενέργειες και τη δεξιότητα με την οποία εκτελούνται (McCormick, 2001· Wood & Bandura, 1989^a). Αναλύοντας κάθε φορά το έργο που έχουν να εκτελέσουν, οι σχετικοί σημαντικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν ή δυσκολεύουν την εκτέλεσή του, σταθμίζονται σε σχέση με τους παράγοντες που το διευκολύνουν. Αξιολογώντας την αυτοαντίληψη της ανταγωνιστικότητας, οι διευθυντές αξιολογούν τις προσωπικές τους ικανότητες (δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές, ή προσωπικά χαρακτηριστικά) και τις αντιπαραθέτουν με τις προσωπικές τους αδυναμίες ή υποχρεώσεις στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Η αλληλεπίδραση αυτών των δύο στοιχείων οδηγεί σε κρίσεις αυτοεπάρκειας. Οι κρίσεις αυτοεπάρκειας με τη σειρά τους είναι στενά συνδεδεμένες με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εκτέλεση ενός έργου. Υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας που συνδέονται με προσδοκίες θετικών αποτελεσμάτων, θα προωθήσουν πιθανότατα υψηλή δέσμευση για το επιτελούμενο έργο. Αντιστρόφως, υψηλή αυτοεπάρκεια που συνδυάζεται με αρνητικές προσδοκίες αποτελέσματος, προκαλεί παράπονο ή διαμαρτυρία. Χαμηλή αυτοεπάρκεια για ένα αποτέλεσμα που θεωρείται σημαντικό είναι πιθανό να δημιουργήσει άγχος, ενώ απάθεια, είναι το πιθανότερο αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεπάρκειας, όταν συνδυάζεται με ένα φαινομενικά ασήμαντο έργο (Smith et al., 2006).

2.4.1 Έρευνες αναφορικά με την Αυτοεπάρκεια και τη Σχολική Ηγεσία

Οι ερευνητές που ασχολούνται με το εννοιολογικό κατασκεύασμα της αυτοεπάρκειας βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε ποσοτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της σχέσης της με τη σχολική ηγεσία (Dimmock & Hattie, 1996· Hipp, 1996· Lyons & Murphy, 1994· McCollum & Kajs, 2009· Painter, 2000), ενώ ελάχιστες έρευνες ακολουθούν την ποιοτική (Osterman & Sullivan, 1996) ή τη μικτή προσέγγιση (Devos et al., 2006· Σαββίδης, 2008·

Virga, 2012). Ανεξαρτήτως μεθοδολογικής προσέγγισης, όλες οι έρευνες είναι συνεπείς και συμπλέουν με τα ευρήματα των Tschannen-Moran & Gareis (2004), ότι δηλαδή οι διευθυντές με ισχυρή αυτοεπάρκεια είναι ικανοί να ακολουθούν επίμονα τους στόχους τους και να υιοθετούν στρατηγικές που συμβαδίζουν με τις υπάρχουσες συνθήκες και το πλαίσιο.

Αυτοεπάρκεια διευθυντών και σχολική αλλαγή

Ο ρόλος των διευθυντών σε επίπεδο σχολικών μονάδων είναι σημαντικός για την εισαγωγή και εφαρμογή επιτυχημένων αλλαγών (Dimmock & Hattie, 1996· Halbesleben, 2010· Klecker & Loadman, 1999· Leithwood & Jantzi, 2008· Paglis & Green, 2002· Short & Jones, 1991· Smith et al., 2003· Sweetman & Luthans, 2010). Ο Bandura (1986^a) τονίζει ότι οι δραματικές αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως στην εκπαίδευση θα έχουν σημαντικό βαθμό επίδρασης στην επάρκεια των διευθυντών, ώστε να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Οι διευθυντές θα πρέπει να κατανοήσουν ακριβώς τη δυναμική της διαδικασίας αλλαγής και να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της σε προσωπικό και οργανισμικό επίπεδο. Ένας υψηλά επαρκής διευθυντής θα είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις, ενώ ένας λιγότερο επαρκής δεν θα τα καταφέρει. Γι' αυτό, η επιτυχία των διευθυντών στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν λάβει κατά την εκπαίδευσή τους, βασίζεται στα επίπεδα αυτοεπάρκειας που διαθέτουν, τα οποία μπορούν επίσης μέσω εκπαίδευσης να αυξηθούν. Οι Rinehart & Russo (1995) αναφέρουν ότι η ικανότητα των διευθυντών να προσαρμοστούν σε αλλαγές είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία της σχολικής μεταρρύθμισης. Οι Dimmock & Hattie (1996) βρήκαν ότι η ικανότητα σύμπλευσης με τις αλλαγές είναι σημαντικά συνδεδεμένη με τις πεποιθήσεις επάρκειας. Ο Sparks (2007, σελ. 3) εξηγεί ότι «σημαντικές αλλαγές σε έναν οργανισμό ξεκινούν με σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που οι ηγέτες σκέφτονται, λένε και πράττουν». Για να οδηγηθεί ένας οργανισμός σε συνεχόμενες αλλαγές, απαιτείται μια συνεχή ευθυγράμμιση της γνώσης, των στάσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Kruse, 2008). Ηγέτες με υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας φαίνεται να έχουν μια ροπή προς την αλλαγή και να επιθυμούν τη συνεχή βελτίωση της εργασίας τους (Versland, 2009). Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις επάρκειας επηρεάζουν τις αναλυτικές στρατηγικές και επομένως, την οργανωτική απόδοση των διευθυντών (Bandura, 1993). Οι Osterman & Sullivan (1996) σε έρευνά τους, η οποία στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με νεοδιοριζόμενους διευθυντές, κατέληξαν πως εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να επηρεάσουν την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως εξωτερικοί παράγοντες, όπως τα μοντέλα ρόλου, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής

περιφέρειας και η προσωπική και οργανωτική υποστήριξη προς τους διευθυντές, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρόλο που η αυτοεπάρκεια είναι εσωτερική μεταβλητή, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι οργανισμοί, μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών και κατά συνέπεια την ποιότητα της ηγεσίας που ασκούν. Οι Devos et al. (2006) αξιολόγησαν την αυτοεπάρκεια 46 διευθυντών Φλαμανδικών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές με λιγότερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με τις ικανότητές τους, αντιμετώπιζαν προβληματικές καταστάσεις ως απειλές, παρά ως προκλήσεις και ευκαιρίες για αλλαγή. Οι Daly et al. (2011) ερεύνησαν διευθυντές σε 594 σχολεία της Καλιφόρνιας και αποκάλυψαν ότι υψηλότερο σκορ αυτοεπάρκειας σημείωσαν οι διευθυντές, των οποίων τα σχολεία δεν είχαν ταξινομηθεί σε εκείνα που έχριζαν βελτίωσης. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, οι χαμηλότερης αυτοεπάρκειας διευθυντές ενδεχομένως να έβλεπαν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους και πιθανότερα να χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αλλαγής με τρόπο εξαναγκαστικό, αντί να βασίζονται στην κατανόηση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Αυτοεπάρκεια διευθυντών και αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Οι έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι οι διευθυντές οφείλουν να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ως αξιολογητές, προκειμένου να προωθήσουν αποτελεσματικά επιδόσεις υψηλού επιπέδου από την πλευρά των δασκάλων τους (Leithwood & Jantzi, 2008· Lyons & Murphy, 1994). Προηγούμενες αποδεικτικές έρευνες (Ajzen, 2002· Daly et al., 2011· Devos et al., 2006· Gist & Mitchell, 1992· McCollum, & Kajs, 2009· McCullers & Bozeman, 2010) έδειξαν ότι η χαμηλή αυτοεπάρκεια ηγεσίας συνδέεται με μειωμένη εποπτεία σε διάφορους σχολικούς τομείς. Σε έρευνά της, η Painter (2000) προσπάθησε να καταλάβει πώς οι πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών επηρεάζουν τα κίνητρά τους αναφορικά με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών, ειδικά των μη ανταγωνιστικών ή ελλιπών. Η ερευνήτρια υποστήριξε ότι η γνώση των διευθυντών αναφορικά με τις διαδικαστικές και νομικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αρκεί από μόνη της για να εξηγήσει τη συμπεριφορά των διευθυντών σχετικά με την αξιολογική πρακτική. Τα ευρήματά της εμβάθυναν στην κατανόηση του σημαντικού ρόλου των πεποιθήσεων επάρκειας σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στην επίδραση που έχουν στην ικανότητα των διευθυντών να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους κάτω από συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, όπως την απομάκρυνση ή χαμηλή βαθμολόγηση ενός μέτριου εκπαιδευτικού. Χαμηλής επάρκειας διευθυντές είναι πιθανό να υπολείπονται σε

κίνητρα και σθένος να διαχειρισθούν τους νόμιμους, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες προστασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου τους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Οι Tschannen-Moran & Gareis (2004) αναφέρουν ότι οι διευθυντές με υψηλότερη αυτοεπάρκεια κατά την επιτήρηση των υφισταμένων τους, είναι πιθανότερο: (α) να αναζητήσουν βαθιά κατανόηση του θέματος, (β) να καλοδεχτούν νέες ιδέες που προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία και (γ) να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς στόχους που αποτελούν πρόκληση για τους ίδιους και τους δασκάλους. Τέλος, η έρευνα των Murphy & Torff (2012) που έγινε σε 75 διευθυντές σχολείων των Η.Π.Α. και αφορούσε στην επιτήρηση των δασκάλων της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, κατέδειξε ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των επιτηρούμενων δασκάλων, τόσο χαμηλότερη αυτοεπάρκεια δήλωναν οι διευθυντές.

Αυτοεπάρκεια διευθυντών και άσκηση παιδαγωγικής, διοικητικής ή ηθικής ηγεσίας

Οι λίγες μελέτες αυτοεπάρκειας, που έχουν εξετάσει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, έχουν εντοπίσει τουλάχιστον τρεις τύπους ηγετικής επάρκειας: την εκπαιδευτική/παιδαγωγική, τη διοικητική/διαχειριστική και την ηθική. Η αυτοεπάρκεια για παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και την ικανότητα που έχει κάποιος να οδηγήσει και να δεσμεύσει τους άλλους στην ανάπτυξη οράματος, στην προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων και στη δημιουργία ενθουσιασμού για αλλαγές. Σε αντίθεση, η διαχειριστική επάρκεια σχετίζεται με την οργάνωση της γραφειοκρατικής δουλειάς, τον έλεγχο του προγράμματος και τη διαμόρφωση διοικητικής πολιτικής. Η ηθική επάρκεια αφορά στην ικανότητα προώθησης ηθικής συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικής διαχείρισης της πειθαρχίας των μαθητών και προώθησης θετικής εικόνας του σχολείου στην κοινωνία. Και οι τρεις τύποι ηγετικής επάρκειας είναι σημαντικοί σε ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο και θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να μπορούν, αφενός να χαράσσουν πορεία και όραμα, αφετέρου να μπορούν να διευθύνουν/διαχειριστούν την ίδια την αλλαγή (McCormick, 2001). Εντούτοις, οι μελέτες έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των ηγετών αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση καθημερινών τεχνικών πρακτικών (π.χ. γραφειοκρατία, πειθαρχία και θέματα γονέων) από ότι αφιερώνει για την εξάσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας, ιδιαίτερα σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Daly et al., 2014· Smith et al., 2003). Προηγούμενες έρευνες έχουν εντοπίσει διαφορές στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχετικά με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων ή την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας (Dimmock & Hattie, 1996). Οι Imants & De Brabander (1996) έκαναν μία ακόμη καλύτερη διάκριση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών μεταξύ των βασικών διοικητικών καθηκόντων, των καθηκόντων που είναι προσανατολισμένα στη βελτίωση/ανάπτυξη του σχολείου (όπως,

καθορισμός στόχων, σχεδιασμός για βελτίωση του σχολείου, διαμόρφωση του χώρου εργασίας για υποστήριξη της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών) και των καθηκόντων που είναι προσανατολισμένα στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (όπως, εποπτεία και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών). Σε έρευνα των Νεοφυτίδη κ. συν. (2006) σχετικά με τις πεποιθήσεις επάρκειας Κύπριων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη φθορά και την επικοινωνία με τους γονείς, βρέθηκε ότι οι διευθυντές έχουν υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας, τόσο διδακτικής και διοικητικής φύσης, όσο και πεποιθήσεις σε θέματα ηθικής συμπεριφοράς. Η έρευνα των McCollum & Kajs (2009) που διεξήχθη σε 312 διευθυντές απέδωσε δεδομένα, τα οποία έδειξαν μία σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και την προσήλωση σε παραγωγικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Σε έρευνα του Virga (2012), 40 διευθυντές δημοτικών σχολείων (υψηλών επιδόσεων) της ίδιας περιφέρειας της πολιτείας του Μέριλαντ στη Μεσοατλαντική περιοχή των Η.Π.Α. ανέφεραν υψηλότερη αυτοεπάρκεια σε θέματα ηθικής ηγεσίας, με επόμενη την παιδαγωγική και τελευταία τη διοικητική ηγεσία. Το εύρημα αυτό συμπλέει με τις ανησυχίες που εκφράστηκαν από τους Grissom & Loeb (2009) ότι δηλαδή τα προγράμματα προετοιμασίας δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους μελλοντικούς διευθυντές για τη διοικητική πλευρά της δουλειάς. Επίσης, διαπιστώνουν ότι η εργασιακή μέρα του σύγχρονου διευθυντή χαρακτηρίζεται από απρογραμμάτιστες παρεμβολές, ανταγωνιστικές απαιτήσεις, χρονοβόρα και στρεσογόνο γραφειοκρατική δουλειά.

Αυτοεπάρκεια διευθυντών και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι περισσότερες έρευνες αυτοεπάρκειας διευθυντών, ανεξαρτήτου εστίασης και ερευνητικού προσανατολισμού, έχουν εξετάσει την ύπαρξη ή μη σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και το φύλο, καθώς επίσης και άλλους προσωπικούς και σχολικούς δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών υπήρξαν ασυνεπή και ασαφή μεταξύ τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας της Hartnett (1995) έδειξε ότι το μέγεθος και οι οργανωτικές δομές του σχολείου δεν επιδρούν στην επάρκεια των διευθυντών. Βρέθηκε όμως σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στην τοποθεσία του σχολείου, την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την προσωπική και διδακτική επάρκεια των διευθυντών. Αντίθετα, σύμφωνα με τα ευρήματα των Dimmock & Hattie (1996), η αυτοεπάρκεια δε συνδέεται με την πείρα σε διευθυντική θέση, το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου, καθώς και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με μεταγενέστερη έρευνα των Smith et al. (2003) σε 284 διευθυντές από 12 πολιτείες των Η.Π.Α., οι οποίοι

εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και παιδαγωγικών/ διευθυντικών πρακτικών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διευθύντριες και ειδικά αυτές που διευθύνουν μεγαλύτερα σχολεία με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ μαθητών, παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεπάρκειας. Παρόμοια με τα ευρήματα των Dimmock & Hattie (1996), οι Tschannen-Moran & Gareis (2004) βρήκαν ότι το φύλο των διευθυντών, η περιοχή του σχολείου, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, καθώς και τα χρόνια παραμονής στο παρόν σχολείο δεν σχετίζονταν σημαντικά με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Οι Νεοφυτίδης κ. συν. (2006) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και πεποιθήσεων επάρκειας σε αντίθεση με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη διοικητική κατάρτιση και το μέγεθος του σχολείου, τα οποία φάνηκε ότι επηρεάζουν σημαντικά την αύξηση του επιπέδου αυτοεπάρκειας. Αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Lucas, 2003· Smith et al., 2003· Walberg & Fowler, 1987), οι οποίες, ανεξαρτήτου εστίασης, έδειξαν ότι η περιοχή και το μέγεθος του σχολείου επιδρούν στην αυτοεπάρκεια του ηγέτη. Παρόμοια, οι Smith et al. (2006) βρήκαν πως το μέγεθος του σχολείου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Επίσης, σύμφωνα με τυχαία στρωματοποιημένη έρευνα των Leithwood & Jantzi (2008) σε 180 σχολεία 45 συνοικιών από 9 πολιτείες των Η.Π.Α., προκύπτει ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών, ενώ δεν επηρεάζονται από προσωπικές μεταβλητές, όπως το φύλο και την εμπειρία, μετριάζονται σημαντικά από τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου. Οι ερευνητές αυτοί ισχυρίζονται ότι *«τα δημοτικά σχολεία είναι συνήθως πιο ευαίσθητα από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επίδραση της αυτοεπάρκειας της ηγεσίας»* (σελ. 522), αν και προηγούμενες έρευνες έχουν αναφέρει ως επί το πλείστον ότι ο τύπος του σχολείου δεν έχει σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεπάρκεια (DeMoulin, 1992· Dimmock & Hattie, 1996 όπ. αναφ. στους Leithwood & Jantzi, 2008). Τέλος, αναφέρουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή στο ίδιο σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεπάρκειας, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τις κατηγορηματικές απόψεις ορισμένων ερευνητών (Hargreaves & Fink, 2006· Macmillan, 1996 όπ. αναφ. στους Leithwood & Jantzi, 2008) ότι *«η γρήγορη εναλλαγή των διευθυντών λειτουργεί σαν ανάθεμα στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου»* (σελ. 523). Συμπερασματικά, οι Leithwood & Jantzi (2008) αναφέρουν ότι η θετική επίδραση στην αυτοεπάρκεια του ηγέτη είναι υποτονική σε μεγάλα σχολεία και συνοικίες, στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε περιπτώσεις ταχείας διαδοχής του ηγέτη. Στην έρευνα του Σαββίδη (2008), σε 114 Κύπριους διευθυντές δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας γυναικών και ανδρών διευθυντών. Οι Anderson et al. (2011), σε έρευνά τους σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης της Χιλής, βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και το σχολικό πλαίσιο (τύπος σχολείου, μέγεθος). Η έρευνα του Virga (2012) κατέδειξε ότι οι άντρες διευθυντές ανέφεραν συνολικά ελαφρώς υψηλότερα σκορ αυτοεπάρκειας σε σχέση με τις γυναίκες, ιδιαίτερα στην ηθική και διαχειριστική αυτοεπάρκεια, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες είχαν υψηλότερα σκορ στον εκπαιδευτικό τομέα. Στο σύνολό τους οι διευθυντές (άντρες και γυναίκες) ανέφεραν υψηλότερο βαθμό αυτοεπάρκειας στην ηθική ηγεσία, ακολουθούμενη από την παιδαγωγική και τελευταία την διαχειριστική ηγεσία. Στην έρευνα αυτή, οι διευθυντές με διευθυντική πείρα πάνω από 11 χρόνια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τη θεωρία του Bandura (1997) και τις κυρίαρχες προσωπικές εμπειρίες, ειδικά όταν αυτές είναι επιτυχημένες. Διευθυντές μεγάλων σχολείων (πάνω από 450 μαθητές) ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας σε διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα, ενώ διευθυντές μικρότερων σχολείων ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας σε ηθικά θέματα. Στην έρευνα των Murphy & Torff (2012) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοεπάρκειας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, όπως ηλικία, διδακτική εμπειρία, διευθυντική εμπειρία και μορφωτικό επίπεδο. Αντίθετα, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών επηρεάζεται από τον αριθμό των επιτηρούμενων εκπαιδευτικών και συνεπώς από το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Σε έρευνα των Negis-Isik & Derinbay (2013) βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο και τον τύπο του σχολείου. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες, οι οποίες εξέτασαν την αυτοεπάρκεια των διευθυντών με το φύλο (Costa-Hernandez, 2010· Dimmock & Hattie, 1996· Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2007· Santamaría, 2008· Σαββίδης, 2008), τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο (Costa-Hernandez, 2010· Tschannen-Moran & Gareis, 2004) και τον τύπο του σχολείου (Dimmock & Hattie, 1996· Santamaría, 2008). Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Costa-Hernandez, 2010· Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2007), αλλά παράλληλα με τη θεωρία του Bandura (1997) ότι δηλαδή το επιτυχημένο παρελθόν ενός ατόμου είναι ο βασικότερος παράγοντας αυτοεπάρκειας, στην έρευνα των Negis-Isik & Derinbay (2013) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και τα χρόνια εμπειρίας σε διευθυντική θέση (Santamaría, 2008· Dimmock & Hattie, 1996).

2.4.2 Μέτρηση της Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Ο Bandura (2001, 2006) έχει κάνει μια σειρά από συστάσεις για την κατασκευή εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας, τα οποία, λόγω του περιπτωσιακού της χαρακτήρα, θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα στην αξιολόγηση συγκεκριμένων συμπεριφορών, για συγκεκριμένα έργα σε δεδομένα πλαίσια. Συστήνει ότι εάν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν τακτικές κλίμακες ερωτηματολογίων, θα πρέπει να κατασκευαστούν εξατομικευμένα ερωτηματολόγια που θα αποτιμούν το μέγεθος (level) και την ένταση (strength) της αυτοεπάρκειας για το συγκεκριμένο σκοπό και έργο. Το μέγεθος μετρά το επίπεδο δυσκολίας του έργου (task difficulty), το οποίο το άτομο θεωρεί ότι είναι ικανό να εκτελέσει. Η ένταση φανερώνει αν αυτό το μέγεθος είναι δυνατό, τόσο ώστε το άτομο να επιμείνει σε περίπτωση που ανακύψουν δυσκολίες (Locke, Frederick, Lee & Bobko, 1984· Stajkovic & Luthans, 1998^a). Οι κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας μπορεί να κατασκευαστούν για κάθε ένα από τα σημαντικά έργα ή για το σύνολο της συγκεκριμένης δουλειάς. Ο Bandura (1997, σελ. 45) συμβουλεύει ότι το περιεχόμενο αυτών των κλιμάκων «θα πρέπει να αντιπροσωπεύει πεποιθήσεις για τις προσωπικές ικανότητες επίτευξης ειδικών επιπέδων απόδοσης και δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει άλλα χαρακτηριστικά». Όπως σημειώνουν οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998, σελ. 240), «η βελτίωση και η ανάπτυξη νέων κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας είναι σημαντικές εργασίες». Εντούτοις, οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) θεωρούν ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι δύσκολο να ανιχνευθεί και ότι ένα αποτελεσματικό όργανο μέτρησης πρέπει να μετρά τις πεποιθήσεις που έχουν για την ικανότητά τους στο σύνολο των καθηκόντων, τα οποία καλούνται να εκτελέσουν· παράλληλα οφείλει να περιλαμβάνει τόσο αξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων, όσο και ανάλυση της εργασίας. Σε ορισμένες ερευνητικές προσπάθειες, δημιουργήθηκαν κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, που είτε περιορίστηκαν σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (Dimmock & Hattie, 1996), είτε χρησιμοποίησαν το ίδιο όργανο με μικρές διαφοροποιήσεις για διευθυντές και εκπαιδευτικούς (Hartnett, 1995· Hillman, 1986· Imants & De Brabander, 1996· Imants, Van Putten & Leijh, 1994). Παρακάτω, αναλύονται κατά χρονολογική σειρά, ορισμένα, ευρέως διαδεδομένα στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα, εργαλεία μέτρησης αυτοεπάρκειας σχολικής ηγεσίας (Petridou et al., 2014· Σαββίδης, 2008):

α) *Principals Efficacy Scale (PES)*. Το πρώτο εργαλείο αυτοεπάρκειας διευθυντών που κατασκευάστηκε, είναι της Hillman (1986). Σ' αυτό το εργαλείο, οι διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με 16 συνθήκες /καταστάσεις και καλούνται να αποφασίσουν σε μια 4/βαθμη

κλίμακα ποιο θα είναι το πιθανό αποτέλεσμα της δράσης τους. Ακολουθώντας την θεωρία της απόδοσης (attribution theory) (Weiner, 1979, 1992), διερευνήθηκε αφενός, η σταθερότητα της δράσης (ως κατάσταση ή μεταβλητή) και αφετέρου, η έδρα ελέγχου (ως εξωτερική ή εσωτερική). Για κάθε περίπτωση, δίνονται τέσσερις επιλογές απάντησης: «φυσική ικανότητα» του διευθυντή, «προσπάθεια» του διευθυντή, «δυσκολία του έργου», και «τύχη». Αυτή η αναγκαστική μορφή επιλογής απάντησης κάνει το εργαλείο δυσκίνητο και την ανάλυση δύσκολη. Επιπλέον, το γεγονός ότι το εργαλείο δεν παρέχει αποδείξεις εγκυρότητας, καθώς και το ότι στηρίζεται στη θεωρία της απόδοσης, το καθιστά προβληματικό.

β) Η *Hartnett (1995)* προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε σχολεία γυμνασιακού επιπέδου. Επίσης, διερεύνησε κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στην αυτοεπάρκεια διευθυντών και εκπαιδευτικών που οφείλονταν σε παράγοντες, όπως το μέγεθος, η τοποθεσία και οι οργανωτικές δομές του σχολείου, το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η προσωπική και η γενική διδακτική επάρκεια των διευθυντών μετρήθηκαν ως ξεχωριστές έννοιες, με την προσαρμογή στα καθήκοντα των διευθυντών, της κλίμακας μέτρησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών των Gibson & Dembo (1984), όπως προσαρμόστηκε από τους Woolfolk & Hoy (1990). Παρόλα αυτά, η κλίμακα της Hartnett δεν εγκυροποιήθηκε σε άλλες έρευνες.

γ) *Teacher and Principals Self- Efficacy Scale (TPSES)*. Οι *Imants & De Brabander (1996)* κατασκεύασαν μία 5/βαθμη κλίμακα (16) ερωτήσεων, (3) παραγόντων, για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας 121 διευθυντών, με την οποία μέτρησαν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και σχολικής επάρκειας σε εργασίες που σχετίζονταν είτε με τους μαθητές, είτε με το σχολείο στην ολότητά του. Ενώ το εργαλείο κατέδειξε αρχικά μια κάποια εγκυρότητα (δείκτης αξιοπιστίας α : 0.85), κατέληξε σε αποτελέσματα που προκάλεσαν έκπληξη. Επίσης, στις ερωτήσεις δεν περιλαμβάνονταν ειδικά διευθυντικά καθήκοντα. Τέλος, δεν έγινε οποιαδήποτε περαιτέρω εγκυροποίηση της κλίμακας.

δ) *Principal's Self-Efficacy Scale (PRINSES)*. Ένα τέταρτο εργαλείο μέτρησης της αυτοεπάρκειας προτάθηκε από τους *Dimmock & Hattie (1996)*. Ζητήθηκε από ένα μικρό δείγμα 50 αυστραλιανών διευθυντών να χρησιμοποιήσουν μια 11/βαθμη κλίμακα (0-10) για να υποδείξουν το επίπεδο της πεποίθησής τους στην επιτυχή διεκπεραίωση προβληματικών καταστάσεων που περιγράφονταν σε δώδεκα επεισόδια/βινιέτα. Τα επεισόδια αυτά ήταν οργανωμένα σε έξι λειτουργικούς τομείς ευθύνης του διευθυντή σε ένα αποκεντρικό

εκπαιδευτικό σύστημα και ήταν κατασκευασμένα ειδικά για την αντιμετώπιση της αλλαγής σε μια εποχή αναδόμησης και αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας, όπου μεγαλύτερες ευθύνες στη λήψη αποφάσεων μεταβιβάζονταν στο μικροεπίπεδο. Για την αξιολόγηση του οργάνου ακολουθήθηκαν τρεις διαδικασίες: (α) παραγοντική ανάλυση, από την οποία προέκυψε (1) παράγοντας, (β) υπολογισμοί αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's α : 0.84) και (γ) πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης. Όμως, μελέτες παρακολούθησης έδειξαν ανεπαρκή σταθερότητα και αξιοπιστία.

ε) *Principal's Self-Efficacy about Teacher Evaluation*. Η Painter (2000), στην προσπάθειά της να μετρήσει την αυτοεπάρκεια των διευθυντών αναφορικά με την αξιολόγηση της απόδοσης των ελλιπών δασκάλων, κατασκεύασε μία 5/βαθμη κλίμακα (8) ερωτήσεων. Με βάση αυτή την κλίμακα, ζητήθηκε από 38 διευθυντές να κατατάξουν τους εαυτούς τους σε μία βαθμολογική κλίμακα Likert, αναφορικά με τη σημασία που αποδίδουν σε συγκεκριμένα συστατικά της διαδικασίας της αξιολόγησης, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για τις δικές τους ικανότητες σε σχέση με αυτά τα συστατικά. Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη κλίμακα, παρά το μεγάλο βαθμό συνάφειας του θέματος, γιατί: (α) η κλίμακα της Painter αφορά μόνο στην αξιολόγηση των μη ανταγωνιστικών/ελλιπών δασκάλων και (β) το θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφέρει από το αντίστοιχο αποκεντρωμένο σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών. Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαίο να κατασκευαστεί μία άλλη κλίμακα βασισμένη στα δεδομένα της ελληνικής νομοθεσίας (βλ. Π.Δ.152/2013).

στ) *Principal Sense of Efficacy Scale (PSES)*. Οι Tschannen-Moran & Gareis (2004) δοκίμασαν τρία διαφορετικά εργαλεία στην προσπάθειά τους να βρουν ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέτρο της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Πρώτα, έλεγξαν τη χρήση των βινιετών. Σε αντίθεση όμως με τα ευρήματα των Dimmock & Hattie (1996), η στατιστική τους ανάλυση έδειξε ότι το εργαλείο ήταν αναξιόπιστο για την μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Κατόπιν, δοκίμασαν ένα δεύτερο τεστ προσαρμοσμένο από ένα εργαλείο συλλογικής αυτοεπάρκειας των δασκάλων των Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy (2000) και περιελάμβανε (22) δηλώσεις σε μια 6/βαθμη κλίμακα Likert. Μετά τη στατιστική ανάλυση, οι Tschannen-Moran & Gareis κατέληξαν στο ίδιο προηγούμενο συμπέρασμα ότι δηλαδή το εργαλείο ήταν ανεπαρκώς αξιόπιστο για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Σε απουσία ενός έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου, οι Tschannen-Moran & Gareis (2004) ανέπτυξαν και δοκίμασαν ένα τρίτο εργαλείο προσαρμοσμένο από ένα ήδη υπάρχον εργαλείο αυτοεπάρκειας δασκάλων, το TSES (Teacher Self of Efficacy Scale) των Tschannen-Moran

& Woolfolk Hoy (2001). Το PSES περιλαμβάνει 9/βαθμη κλίμακα (18) δηλώσεων, ομαδοποιημένων σε τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει προτάσεις που σχετίζονται με την διεύθυνση του σχολείου (οργανωτικές διαδικασίες, διαχείριση εργασιακού χρόνου, διαχείριση εργασιακού στρες). Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει προτάσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική ηγεσία (διευκόλυνση διδασκαλίας και μάθησης, δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και δημιουργία κοινού σκοπού και οράματος για το σχολείο). Η τρίτη υποκλίμακα περιέχει στοιχεία περί ηθικής ηγεσίας (προαγωγή ηθικής συμπεριφοράς μεταξύ του προσωπικού, αποτελεσματική διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών, προώθηση των κυρίαρχων αξιών της κοινωνίας στο σχολείο). Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran & Gareis (2004, σελ. 582), «το εργαλείο αυτό θα χρειαστεί περαιτέρω δοκιμή, ειδικά εξαιτίας του χαμηλού ποσοστού ανταπόκρισης των διευθυντών στην έρευνα» (δείγμα 544 διευθυντών από 1925 δημόσια σχολεία της πολιτείας της Virginia, ποσοστό 28%). Εντούτοις, θεωρούν ότι είναι το πιο πολλά υποσχόμενο εργαλείο μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Σύμφωνα με τους ίδιους, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να πραγματοποιήσουν παραγοντική ανάλυση του εργαλείου, με σκοπό να διερευνήσουν αν η παραγοντική του δομή (factor structure) παρουσιάζει δομική σταθερότητα και σε άλλους πληθυσμούς. Ένα ενδιαφέρον τεστ της δομικής αξιοπιστίας (structure validity) του εργαλείου θα ήταν η χρησιμοποίησή του, σε συνδυασμό με ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης ηγεσίας, που να αξιολογεί τόσο το έργο, όσο και τις διαστάσεις της ηγεσίας (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Από τη δημοσίευσή του και μετά, το PSES έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλαπλές έρευνες και διδακτορικές διατριβές και έχει αναγνωρισθεί ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών (Brown, 2010· Lockard, 2013· McCullers & Bozeman, 2010· Moak, 2010· Versland, 2009· Virga, 2012· Watts et al., 2011· Williams, 2012). Εντούτοις, δεν υπάρχουν αρκετές αποδείξεις σχετικά με τη χρήση του εργαλείου αυτού σε πληθυσμό και συνεπώς σε εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, διαφορετικό από αυτό των Ηνωμένων Πολιτειών. Η μόνη έρευνα που εντοπίστηκε σε διαφορετικό πληθυσμό ήταν των Negis-Isik & Derinbay (2013), η οποία αφορά στη μετάφραση και εγκυροποίηση του εργαλείου σε τουρκικό πληθυσμό, όπου κι εκεί η παραγοντική και επιβεβαιωτική ανάλυση επέδειξε υψηλή δομική σταθερότητα και εγκυρότητα. Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha (α) ήταν 0.91 για το σύνολο της κλίμακας και κυμάνθηκε από 0.86 έως 0.89 για τις τρεις υποκλίμακες. Στην παρούσα έρευνα, όπως θα φανεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός για την κατασκευή νέας κλίμακας μέτρησης της γενικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών· διατυπώθηκαν, δηλαδή προτάσεις/ δηλώσεις που αφορούν στις τρεις προαναφερθείσες

διαστάσεις (διοικητική, παιδαγωγική, ηθική) της ηγεσίας, προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα.

ζ) *School Administrator Efficacy Scale (SAES)*. Οι *McCullum, Kajs & Minter (2006)* κατασκεύασαν μία κλίμακα (51) δηλώσεων και (8) παραγόντων, με κύριο άξονα τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τη χρησιμοποίησαν σε 559 νεοδιορισμένους ή εκπαιδευόμενους διευθυντές στην πολιτεία του Τέξας, με σχετικά ικανοποιητικά αποτελέσματα αναφορικά με την παραγοντική ανάλυση και τον δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's α : 0.83 - 0.95). Εντούτοις, δεν ακολούθησε καμία μελέτη που να επιβεβαιώνει την παραγοντική δομή.

η) *Principal Self-Efficacy Survey (PSESurvey)*. Οι *Smith & Guarino (2006)* κατασκεύασαν κλίμακα (14) δηλώσεων, (2) παραγόντων, την οποία και χρησιμοποίησαν σε 284 διευθυντές, διερευνώντας ειδικές δεξιότητες της παιδαγωγικής και διοικητικής ηγεσίας. Δεν εντοπίστηκαν περαιτέρω στοιχεία ερευνών που να επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή του.

θ) *Malaysian School Principals Self-Efficacy Scale*. Ο *Yusoff (2006)* ανέπτυξε κλίμακα (58) δηλώσεων, (6) παραγόντων, την οποία χρησιμοποίησε σε 110 διευθυντές, με ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's α : 0.72 - 0.99). Οι ερωτήσεις αφορούσαν δεξιότητες διοικητικής/διαχειριστικής ηγεσίας. Εντούτοις, και σε αυτή την κλίμακα δεν ακολούθησε καμία επιβεβαιωτική μελέτη παραγοντικής δομής.

ι) *Ερωτηματολόγιο αυτοεπάρκειας διευθυντών*. Ο *Σαββίδης (2008)* ανέπτυξε 7/βαθμη κλίμακα Likert (12) δηλώσεων, την οποία χρησιμοποίησε σε 114 Κύπριους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με το ηγετικό στιλ και τη συλλογική αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου ζητούσε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές να δηλώσουν τον βαθμό, στον οποίο θεωρούσαν ότι μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία διάφορα προβλήματα. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε (14) περιπτώσεις προβλημάτων και η παραγοντική του ανάλυση έδωσε (2) παράγοντες. Με στόχο όμως τη δημιουργία μονοδιάστατης κλίμακας, οι περιπτώσεις περιορίστηκαν σε (12). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν ιδιαίτερα υψηλός (Cronbach's α : 0.90), όπως υψηλή φάνηκε και η αυτοεπάρκεια των Κύπριων διευθυντών του δείγματος. Εντούτοις, και σε αυτή την κλίμακα δεν ακολούθησε καμία επιβεβαιωτική μελέτη παραγοντικής δομής.

ια) *School Leaders' Self-Efficacy Scale (SLSES)*. Οι Petridou, Nikolaidou & Williams (2014) σε έρευνά τους (2010-2011) ανέπτυξαν 5/βαθμη κλίμακα (32) δηλώσεων και (8) παραγόντων. Η κλίμακα αυτή δοκιμάστηκε σε δύο ανεξάρτητα δείγματα μεγέθους 233 και 289 Κύπριων διευθυντών, στα οποία εφαρμόστηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αντίστοιχα, όπως απαιτεί η διαδικασία εγκυροποίησης της κλίμακας. Οι (8) παράγοντες που προέκυψαν αφορούσαν στη δημιουργία κατάλληλης οργανωτικής δομής, την ηγεσία και διαχείριση του οργανισμού που μαθαίνει, την αυτοαξιολόγηση και σχολική βελτίωση, την ανάπτυξη θετικού κλίματος και διαχείριση συγκρούσεων, την αξιολόγηση διδακτικών πρακτικών, την τήρηση των απαιτήσεων της κοινωνίας και της πολιτικής, την κινητοποίηση για μάθηση και τέλος την ηγεσία συνεχιζόμενης πολιτικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, οι επιβεβαιωτικοί δείκτες, οι παραγοντικοί και δομικοί συντελεστές καθώς και οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α : 0.76 - 0.93) παρέχουν αδιάσειστες αποδείξεις για την δομική εγκυρότητα του εργαλείου. Εντούτοις, η μεγάλη έκταση του ερωτηματολογίου λειτούργησε ανασταλτικά στην χρησιμοποίησή του στην παρούσα έρευνα.

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, οι περιορισμοί στις προσπάθειες κατασκευής έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου αφορούν: (α) στη στενή εστίασή τους σε επιλεγμένες εργασίες ή διαστάσεις του ρόλου των σχολικών διευθυντών, που συχνά συνδέονται με τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών και (β) στην απουσία επαρκούς εγκυροποίησης, ικανής να υποστηρίξει το προτεινόμενο εργαλείο μέτρησης (Petridou et al., 2014).

Οι έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει μέχρι σήμερα στην Ελλάδα, δεν ασχολήθηκαν με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, αλλά μελέτησαν κυρίως τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών. Σε συνέχεια των πιο πάνω ερευνών και με στόχο την επέκταση της έρευνας σε θέματα ηγετικής παρώθησης και απόδοσης στην εργασία των διευθυντών και δεδομένης της πρόσφατης εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για την αποτύπωση της γενικής και ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το επόμενο κεφάλαιο περιγράφει τον διευθυντή του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και το έργο που καλείται καθημερινά να διεκπεραιώσει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΓΕΝΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟ - ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ

Σε μια εποχή συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές και αντικρουόμενες προσδοκίες. Ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή/διαχειριστή παραμένει το καθοριστικό στοιχείο για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων πιέσεων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και των συστημάτων λογοδοσίας, αλλά παράλληλα με τη διαχείριση της καθημερινότητας του σχολείου ο διευθυντής οφείλει να διαμορφώνει όραμα, έμπνευση και κινητοποίηση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι σύγχρονες τάσεις της σχολικής διοίκησης, απαιτούν από τον διευθυντή να διαθέτει γνώσεις μάλιστα, καθώς και μια πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης, αξιολόγησης, παρακίνησης, αποδοτικότητας, επίτευξης στόχων, αποτελεσματικότητας, διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002). Τέλος, όπως αναφέρει η Versland (2009), ο διευθυντής πρέπει, πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις του αντικειμένου της διοίκησης, να έχει αυξημένη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του για την επίτευξη των στόχων του. Η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού του σχολείου και ως καταλύτης για την απελευθέρωση δυνητικών ικανοτήτων που υπάρχουν ήδη στο σχολικό οργανισμό, ενώ το ενδιαφέρον για αυτήν τροφοδοτείται από την εμπιστοσύνη στη δυναμική των διευθυντών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005· Hoy & Miskel, 2008· Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Σύμφωνα με τον (McCormick, 2001), ο επιτυχημένος ηγέτης οργανώνει, κατευθύνει και παρακινεί τη δράση των άλλων με τη χρήση προσωπικών δεξιοτήτων και αποτελεσματικής στρατηγικής.

Στο παρόν κεφάλαιο, εξετάζεται το έργο του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και υπό την οπτική των δύο διαστάσεων της αυτοεπάρκειας (γενικής και ειδικής). Ως γενικό, θεωρείται το έργο που αφορά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της και εξετάζεται στην πρώτη ενότητα, ενώ στην επόμενη ενότητα εξετάζεται το ειδικό έργο του διευθυντή ως φορέα άσκησης του έργου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τέλος γίνεται ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τον αξιολογικό τους ρόλο. Η παρακάτω αναφορά σε γενικά στοιχεία του μοντέλου και της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση το

Π.Δ. 152/2013, χωρίς να αποτελεί κεντρικό άξονα στην παρούσα έρευνα, θεωρείται αναγκαία για τον λόγο ότι χρησιμεύει στην κατανόηση του ειδικού θεσμικού πλαισίου (specific context) της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του ειδικού ρόλου των διευθυντών ως φορέων αξιολόγησης (specific task), καθώς και των ενδεχόμενων αδυναμιών ή προβληματισμών ή προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, όπως τα αντιλαμβάνονται οι διευθυντές. Απώτερος στόχος αποτελεί η αποτύπωση της ειδικής αυτοεπάρκειας (SSE) των διευθυντικών στελεχών σε δεδομένο έργο (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και δεδομένο πλαίσιο (σχολική μονάδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος).

3.1 ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το έργο του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται από τον Ν. 1566/1985 και από την Υ.Α. Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002. Στον παραπάνω Νόμο αναφέρεται ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ενώ τέλος μετέχει και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στην ανωτέρω Υ.Α. (κεφ. Δ, άρθρο 27-32) αναφέρεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός/παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα, διευκρινίζεται ότι έργο του διευθυντή (άρθρο 27) είναι:

- (α) Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα στην επίτευξη υψηλών στόχων και στη δημιουργία οράματος για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- (β) Να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νεότερους, καθώς και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.
- (γ) Να φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- (δ) Να προϊστάται των εκπαιδευτικών, να συντονίζει το έργο τους, να συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης, να διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του, επίσης, είναι να ελέγχει την πορεία των εργασιών και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, ενώ τέλος, καλείται να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, όπως ορίζει η νομοθεσία.

Είναι εμφανές, ότι η μορφή ηγεσίας που προκύπτει από την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκεντρωτικό/ιεραρχικό σύστημα είναι:

(α) Η διοικητική ηγεσία με σαφή προσανατολισμό στο διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό ρόλο του διευθυντή· αυτός ταυτίζει την ηγεσία με τη διοίκηση (management) και εστιάζει στη λειτουργία του ελέγχου και της εποπτείας (Κατσαρός, 2008). Οι Myers & Murphy (1995) περιγράφουν τον ηγετικό προσανατολισμό που ταιριάζει καλύτερα στον Έλληνα διευθυντή, εντοπίζοντας έξι ηγετικές πρακτικές: εποπτεία, έλεγχος εισροών, έλεγχος συμπεριφορών, έλεγχος εκροών, επιλογή κοινωνικοποίησης και έλεγχος περιβάλλοντος. Ο Sergiouvanni (2001) εξισώνει τη μορφή αυτή της ηγεσίας με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών, παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων.

(β) Εντούτοις, από την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτουν και αρκετές αναφορές στην παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή. Η παιδαγωγική ηγεσία περιγράφει τον ρόλο του διευθυντή, ως εκείνου που στηρίζει, υποβοηθά και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999). Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1986), η παιδαγωγική ηγεσία συνίσταται σε πρακτικές που αφορούν στον ορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

(γ) Τέλος, από την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφαίνονται στοιχεία, τα οποία παραπέμπουν και σε στοιχεία ηθικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τους Evers & Lakowski (1991) και με την παραδοχή ότι οι διοικητικές δομές δεν είναι ηθικά ουδέτερες, στην εκπαίδευση απαιτούνται μορφές ηγεσίας που βασίζονται στην αρχή του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των αποφάσεων και των δράσεων, με την έννοια ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης και της οργανωσιακής μάθησης. Ο Slatter (1994) εστιάζει στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις γύρω από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την κουλτούρα του οργανισμού και υποστηρίζει ότι η διαδικασία είναι στην ουσία πολιτική, αφού στηρίζεται στη διαπραγμάτευση του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές, και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής. Θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ηθική πλευρά της ηγεσίας, να καθοδηγούνται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών και να είναι ικανοί να το

αρθρώσουν με ευκρίνεια και πειθώ, δημιουργώντας μια ξεκάθαρη αίσθηση του σκοπού, της κατεύθυνσης και των προσδοκιών του οργανισμού.

Στην παρούσα έρευνα, η γενική αυτοεπάρκεια των διευθυντών εξετάζεται με βάση προτάσεις/δηλώσεις που αφορούν στη διοικητική, την παιδαγωγική και την ηθική ηγεσία. Κατά μία έννοια και με βάση το χρησιμοποιούμενο εργαλείο μέτρησης, το οποίο αναλύεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η αυτοαποτελεσματικότητα της ηγεσίας, αποτελούμενη από τις παραπάνω εκβάσεις της ηγεσίας, συνθέτει τις γενικές πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών.

3.2 ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεσμοθετήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα με το άρθρο 8 του Ν. 2525/1997 και συμπληρώθηκε με το Ν. 2986/2002, χωρίς όμως οι διατάξεις τους να εφαρμοστούν ποτέ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Παρόλα αυτά, καθώς η αναδιάρθρωση του σχολείου είναι αδήριτη πλέον ανάγκη, ο σχετικός διάλογος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατέληξε στην εφαρμογή, από την νέα σχολική χρονιά (2014-2015), του Π.Δ. 152/2013. Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο άμεσος διοικητικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών και η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος των καθηκόντων του (άρθρο 4, παρ. 1, περ. ιβ). Ο διευθυντής υποχρεούται να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατηγορία της «Υπηρεσιακής Συνέπειας και Επάρκειας», τουλάχιστον μία φορά κάθε δύο χρόνια. Το αξιολογικό έργο του διευθυντή περιλαμβάνει δύο φάσεις (άρθρο 17, παρ. 1): (α) την έγγραφη πρόσκληση του εκπαιδευτικού, παράλειψη της οποίας, καθιστά την αξιολόγηση άκυρη και (β) τη σύνταξη αξιολογικής έκθεσης, η οποία γνωστοποιείται στον εκπαιδευτικό εντός πέντε ημερών. Η όλη διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της σύνταξης της αξιολογικής έκθεσης, ελέγχεται από τα αρμόδια τμήματα των διευθύνσεων εκπαίδευσης και σε οποιαδήποτε παράλειψη ως προς τα απαραίτητα στοιχεία, η έκθεση αξιολόγησης επιστρέφεται στον διευθυντή για σχετική συμπλήρωση ή διόρθωση. Επιπλέον, οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα ένστασης ενώπιον των Επιτροπών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Ε.Α.Ε.Ε.). Η ένσταση στρέφεται κατά της αξιολογικής έκθεσης του διευθυντή και περιλαμβάνει τα στοιχεία και τα περιστατικά, στα οποία ο εκπαιδευτικός θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του, καθώς και τα στοιχεία, τα οποία αποδεικνύουν την ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης. Τέλος, κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον διευθυντή του, έγγραφα, επώνυμα και προαιρετικά.

3.2.1 Θεσμικό και Θεωρητικό Πλαίσιο του Έργου της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05.11.2013) και το επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων από το ΙΕΠ (2014) (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014), το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει συνταχθεί στη λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Βάσει αυτής της λογικής, θεωρείται ότι *«η αξιολόγηση πρέπει πρωτίστως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να συμβάλει, σε σύμπραξη με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Δευτερευόντως, το θεσμικό πλαίσιο του ανωτέρω Π.Δ. αναφέρεται και στο ρόλο της *«στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (άρθρο 2)»* (Ματσαγγούρας κ. συν., 2014, σελ. 9). Τα προσδιοριστικά στοιχεία της διαδικασίας της αξιολόγησης εμπεριέχουν: (α) τις ρούμπρικες, (β) τη φάση προ-συζήτησης αξιολογητή και αξιολογούμενου, που λειτουργεί θετικά στην προετοιμασία του τελευταίου για την διδασκαλία που θα ακολουθήσει, (γ) τη φάση ανατροφοδοτικής συζήτησης μετά την αξιολόγηση, (δ) την άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και (ε) τη δυνατότητα να επανέλθει με αίτησή του ο εκπαιδευτικός για επαναξιολόγηση, σε κριτήρια που αρχικά κρίθηκε μη επαρκής.

Εντούτοις και πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποβλέπει και στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη, την βαθμολογική και την οικονομική. Το Π.Δ. 152/2013 (άρθρο 25), ως χρονικά μεταγενέστερο και νομικά ασθενέστερο από τον Νόμο 4024/2011 (άρθρο 7, παρ. 7), υπόκειται στις προβλέψεις του ανωτέρω νόμου για τη βαθμολογική εξέλιξη των δημοσίων υπαλλήλων. Ο εν λόγω νόμος, για τα υψηλότερα κλιμάκια, προβλέπει συγκεκριμένες ποσοστώσεις (άρθρο 7, παρ. 6) στη βαθμολογική εξέλιξη, γεγονός που εντάσσει στοιχεία ανταγωνιστικότητας, τα οποία προκαλούν ενστάσεις έναντι της αξιολόγησης και επισκιάζουν την παιδαγωγική της λειτουργία, στα ανώτερα τουλάχιστον υπηρεσιακά κλιμάκια, όπου το ποσοστό των προαχθέντων είναι πολύ μικρό.

3.2.2 Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εφαρμογής της Διαδικασίας της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Σημαντικότερη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας, αποτελεί η επιμόρφωση των αξιολογητών σχετικά με τη φιλοσοφία, τη δομή, τα κριτήρια και τις διαδικασίες του ισχύοντος πλαισίου αξιολόγησης (άρθρο 2, παρ.

4). Οι αξιολογητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος, ενημέρωσης του αξιολογούμενου για τις διαδικασίες και τις προσδοκίες της αξιολόγησης, στήριξης του κατά τη φάση της προετοιμασίας (προγραμματισμός, προετοιμασία, υλικό, φάκελος, κ.λπ.) και ανατροφοδότησης του μετά την αξιολόγηση. Επίσης, οι αξιολογητές θα πρέπει να επιμορφωθούν για τους εναλλακτικούς τρόπους προγραμμάτων επιμόρφωσης με κύριο στόχο τη στήριξη των εκπαιδευτικών που δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς.

3.2.3 Κριτήρια και Εργαλεία Αξιολόγησης-Ρούμπρικες

Κατά την αξιολογική διαδικασία, επισημαίνεται ότι για την, όσο το δυνατόν περισσότερο, εξάλειψη του υποκειμενικού στοιχείου, υποχρέωση του διευθυντή είναι να αξιολογεί κάθε εκπαιδευτικό σύμφωνα με το περιγραφόμενο πλαίσιο και τα αναλυτικά κριτήρια και όχι κατά τρόπο συγκριτικό με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων, βάσει των οποίων αξιολογούνται οι γνώσεις, οι δράσεις, οι στάσεις και οι αξίες τους σχετικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιείται 4/βαθμη ποιοτική περιγραφική κλίμακα («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός») (άρθρο 5, παρ. 2), εντός της οποίας γίνεται ακριβής τοποθέτηση του κάθε εκπαιδευτικού, με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από μία 100/βαθμη αριθμητική κλίμακα. Η διαδικασία αυτή συνθέτει τις λεγόμενες ρούμπρικες (rubrics), οι οποίες αποτελούν «περιγραφικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ποιότητας στην εκτέλεση ενός έργου» (Ματσαγγούρας, 2004) και αποτελούνται από τα εξής δομικά στοιχεία: (α) τα κριτήρια, (β) τα επίπεδα επίδοσης, (γ) την κλίμακα βαθμολογίας και (δ) τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης. Για την διασφάλιση της εσωτερικής συνέχειας στην πορεία της ποιοτικής εξέλιξης ακολουθείται ο κλιμακωτός και προσθετικός τρόπος αναβάθμισης ποιοτικών κριτηρίων. Αυτό σημαίνει ότι καθένα από τα διαδοχικά επίπεδα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου, αλλά και βάση για τη μετάβαση στο επόμενο επίπεδο.

3.2.4 Δυσκολίες κατά τη Διαδικασία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

Οι ρούμπρικες, ως περιγραφικά εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στοχεύουν στην άμβλυνση των αβεβαιοτήτων και τον έλεγχο των αυθαιρεσιών με τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου συνεννόησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Παρόλα αυτά όμως, οι ρούμπρικες παρουσιάζουν αδυναμίες στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας της μέτρησης της ανθρώπινης δράσης μέσω της παρατήρησης. Οι αδυναμίες αφορούν: (α) στην ακριβή αποτύπωση επιμέρους εκπαιδευτικών καταστάσεων, για

τον λόγο ότι δεν αξιοποιούνται εξειδικευμένες ρούμπρικες για τις διαφορετικές ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά γενικής χρήσης ρούμπρικες, (β) στην αναφορά σε δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά, προδιαθέσεις και στάσεις (Goodwin, 2011, όπ. αναφ. στους Ματσαγγούρας κ. συν., 2014), (γ) στην αποδοχή «κάθε επιτυχούς επιλογής» που έκανε ο αξιολογούμενος για την επίτευξη των στόχων του κριτηρίου και (δ) στη συνοπτικότητα και αναλυτικότητα που χαρακτηρίζουν τις ρούμπρικες. Η συνοπτικότητα έχει τα πλεονεκτήματα της μονολεκτικής και σύντομης διατύπωσης των ζητούμενων χαρακτηριστικών ποιότητας, αλλά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα κατανόησης και ερμηνείας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Αντίθετα, η αναλυτικότερη διατύπωση προτείνει ένα γενικότερα αποδεκτό τρόπο επίτευξης της κατανόησης, ο οποίος είναι η αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των δεδομένων των αξιολογούμενων παραμέτρων.

Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρας κ. συν. (2014), στα σημεία απόκλισης της παρατηρούμενης εκπαιδευτικής δράσης από την περιγραφόμενη ως «παραδειγματική εικόνα» στη ρούμπρικα, οφείλουν να παρεμβαίνουν η ειδημοσύνη (κατοχή βαθιάς γνώσης αντικειμένου) και η διακριτικότητα (ικανότητα οξυδερκούς κατανόησης λεπτών διαφορών και ορθής κρίσης) εκείνων που είναι θεσμικά και επιστημονικά ειδικοί να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι πρέπει να επιτύχουν την αναγωγή και την εξειδίκευση των χαρακτηριστικών της ρούμπρικας στο συγκεκριμένο πλαίσιο βαθμίδας, ηλικίας, τάξης και διδακτικού αντικειμένου. Η ειδημοσύνη και η διακριτικότητα, προκειμένου να κρίνουν απροσωπόληπτα, αξιοποιούν την εμπλαισιωμένη με επιστημονικά κριτήρια εμπειρία τους, την οξυδερκή εσωτερική θέαση και κρίση των εκπαιδευτικών θεμάτων, τις επιστημονικές και λογικές ορίζουσες της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ικανότητά τους να κρίνουν με ευαισθησία λεπτές διαφοροποιήσεις στις περιπτώσεις του ευρύτερου συγκείμενου.

Στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης της απόδοσης προσωπικού στα πλαίσια της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, έχουν εντοπιστεί και άλλα πιθανά προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίσει ο αξιολογητής/διευθυντής και τα οποία σύμφωνα με τον Dessler (2011), περιλαμβάνουν: (α) τα ασαφή πρότυπα, που σημαίνει ότι η κλίμακα αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα ανοικτή σε υποκειμενικές ερμηνείες, (β) την «επίδραση του φωτοστέφανου» (halo effect) - της «ωραιοποίησης» του εκπαιδευτικού· της ενδεχόμενης δηλαδή επίδρασης που μπορεί να έχει η εξαιρετική του εικόνα σε μία από τις παραμέτρους της αξιολόγησης, στη συνολική εκτίμηση του αξιολογητή, ακόμη και σε τομείς, όπου η απόδοσή του δεν είναι το ίδιο ικανοποιητική, (γ) το σφάλμα της κεντρικής τάσης, το οποίο αναφέρεται στην τάση να βαθμολογούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί κοντά στο μέσο όρο, (δ) τον τρόπο διοίκησης που

υιοθετεί η σχολική μονάδα, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την αξιολόγηση του έργου, (ε) την υπέρμετρη έμφαση στην πρόσφατη-βραχύχρονη αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού σε βάρος της συνολικής-μακροχρόνιας παρουσίας του στη σχολική μονάδα και (στ) την πιθανότητα προκατάληψης-εύνοιας-αυστηρότητας ή δυσμένειας που οφείλεται σε ενδεχόμενες στερεοτυπικές απόψεις του αξιολογητή.

Το θεσμικό πλαίσιο του Π.Δ. 152/2013 σε συνδυασμό με τα παραπάνω προβλήματα (Dessler, 2011), τις αδυναμίες των ρουμπρίκων (Ματσαγγούρας κ. συν. 2014) και τις ιδιαιτερότητες του πολυδιάστατου έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί (Αθανασίου, 2000· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Δημητρόπουλος, 2010· Κασσωτάκης, 2003· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Preedy, 2001) καθιστούν τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ένα εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα και αναδεικνύουν τον αρχικό προβληματισμό, για το αν η βαθιά γνώση του αντικειμένου από την πλευρά του διευθυντή, αρκεί για την επιτυχή άσκηση του αξιολογικού του ρόλου.

3.3 ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

3.3.1 Έρευνες αναφορικά με τις Απόψεις των Διευθυντών για την Αποδοχή, την Προετοιμασία και την Αξιολογική τους Επιμόρφωση

Όπως αναφέρθηκε, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί η επιμόρφωση του διευθυντή/αξιολογητή. Η συνέπεια, η αμεροληψία, η αντικειμενικότητα, η ειδημοσύνη και η διακριτικότητα των διευθυντών στο αξιολογικό τους έργο αποτελούν εξαιρετικά σημαντική παράμετρο και κριτήριο αξιολόγησης των ιδίων από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Σχολικό Σύμβουλο (Π.Δ.152/2013). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή κ. συν. (2005), μία από τις βασικές αρχές, στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται ένα σύστημα αξιολόγησης είναι η περαιτέρω μόρφωση ή επιμόρφωση του διευθυντή/αξιολογητή, ή ακόμη καλύτερα, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σε θέματα διοίκησης και αξιολόγησης προσωπικού. Σύμφωνα με τους Kythreotis & Pashiardis (2006), σοβαρό εμπόδιο στην προσπάθεια δημιουργίας αποτελεσματικής διοίκησης στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς εκπαίδευσης των διευθυντών. Σύμφωνα με τους Γκανάκα (2006), Στιβακτάκη (2006) και Μπέλεση (2012), αποδεικνύεται ως αναγκαία προϋπόθεση της αποτελεσματικής αξιολογικής διαδικασίας από τους διευθυντές, πέρα από την πλήρη αποδοχή της αξίας της αξιολόγησης, η βαθιά γνώση του αντικειμένου, μέσω επιμορφώσεων και εκμάθησης ειδικών τεχνικών διεξαγωγής της διαδικασίας. Μεγάλο ποσοστό διευθυντών

συμφωνεί απόλυτα με τον αξιολογικό του ρόλο, μολονότι δεν αισθάνεται έτοιμο να αξιολογήσει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Γκανάκα (2006), που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών (68,9%) δίνει μεγάλη σημασία στη συνεχή διασφάλιση της ικανότητας άσκησης αποτελεσματικής αξιολόγησης μέσω συνεχούς επιμόρφωσης. Παρόλα αυτά, στο ερώτημα, αν αισθάνονται έτοιμοι να ασκήσουν το αξιολογικό τους καθήκον, η απάντηση δείχνει ότι μόνο το 44% των διευθυντών απαντά θετικά, βασιζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους, αλλά και στη θέση του διευθυντή. Η αρνητική άποψη των περισσότερων διευθυντών (56%) σχετικά με την αξιολογική τους ετοιμότητα θέτει ζητήματα προσωπικής αξιολογικής επάρκειας. Αντίθετα, η μεταγενέστερη έρευνα του Μπέλεση (2012) δείχνει ότι μόνο το 30% του δείγματος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Περιφέρειας Αθήνας δηλώνει έτοιμο να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Όσοι αισθάνονται έτοιμοι, επικαλούνται την πολυετή τους εμπειρία στη μάχιμη εκπαίδευση και την πεποίθησή τους ότι δε θα αδικήσουν κανένα. Όσοι ερμηνεύουν την αιτία της απουσίας ετοιμότητας, επικαλούνται την έλλειψη επιμόρφωσης για μια τέτοια διαδικασία.

Παρόμοια αποτελέσματα καταδεικνύουν και οι έρευνες του εξωτερικού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Smith (1986), ο απώτερος στόχος της αξιολογικής εκπαίδευσης είναι να επιφέρει αξιολογήσεις απόδοσης που θα είναι έγκυρες (ακριβείς) και αξιόπιστες. Οι Poston & Manatt (1993) παρατήρησαν ότι τα τρέχοντα επίπεδα της διοικητικής κατάρτισης των διευθυντών είναι ανεπαρκή, προκειμένου να παρέχουν τα κατάλληλα προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο McGrath (2000) επισημαίνει ότι οι διευθυντές έχουν ελάχιστη εκπαίδευση στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ικανή να τους επιτρέψει να διατηρήσουν το απαιτούμενο επίπεδο αξιολογικής αποτελεσματικότητας, παρέχοντας την ανάλογη επικοδομητική ανατροφοδότηση. Οι Danielson & McGreal (2000) αναφέρουν ότι αυτοί που κάνουν αξιολογικές κρίσεις, θα πρέπει να είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι, έτσι ώστε οι αποφάσεις τους να είναι ακριβείς, συνεπείς και βάσει αποδεικτικών στοιχείων. Οι Kerrins & Cushing (2000) σύγκριναν την ανατροφοδότηση, μέσω παρατήρησης τάξης, που παρέχεται στους δασκάλους από αρχάριους και έμπειρους διευθυντές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν είναι όλοι οι διευθυντές το ίδιο ικανοί αξιολογητές και μπορεί να υπάρξουν παράγοντες, όπως η εμπειρία και οι ειδικές γνώσεις, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητά τους προκειμένου να ασκήσουν αποτελεσματική εποπτεία. Οι Milanowski & Heneman (2001) αναφέρουν ότι οι διευθυντές, λόγω φόρτου εργασίας, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του συστήματος ως

αξιολογητές, ούτε παρέχουν επαρκή και ουσιαστική ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα που διεξήχθη από τους Kersten & Israel (2005), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές δεν είναι επαρκώς και κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη διαδικασία αξιολόγησης, λόγω των χρονικών περιορισμών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ακρίβεια των αξιολογήσεων. Οι Wise et al. (1985) και Marshall (2005) διαπίστωσαν ότι η συνεπής, βάσει διαδικασιών, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, η διαδικασία της αξιολόγησης έχει θεωρηθεί ως μια επίπονη εργασία, που μόλις ολοκληρωθεί και κατατεθεί στο προσωπικό αρχείο του δασκάλου, έχει ελάχιστη ή καμία επίδραση στην μετέπειτα επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι Kimball & Milanowski (2009) και Dyer & Renn (2010) υποστηρίζουν ότι πολλά διοικητικά επιμορφωτικά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους επίδοξους διευθυντές, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί αξιολογητές. Αυτή η έλλειψη κατάρτισης των διευθυντών είναι μία από τις παγίδες της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο Mitgang (2012) προειδοποιεί ότι η εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης θα απαιτήσει από τους διευθυντές να εντοπίσουν και να αναλύσουν τα δεδομένα, να μάθουν να χρησιμοποιούν τις εγκεκριμένες από το κράτος ρούμπρικες, να κάνουν χρήση εργαλείων βασισμένων σε συγκεκριμένα κριτήρια και να δώσουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς. Ο Elmore (2002) μας υπενθυμίζει ότι όταν οι προσδοκίες και τα πρότυπα αλλάζουν, πρέπει να δίνεται η απαραίτητη στήριξη σε εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των αλλαγών. Ως εκ τούτου, προκειμένου να λειτουργήσει ένα νέο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνεται στους διευθυντές η υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις νέες προσδοκίες. Η αλλαγή δεν μπορεί να συμβεί, εκτός και αν δοθεί η ευκαιρία σε εκείνους που αναμένεται να αλλάξουν, να αναπτύξουν την απαραίτητη ικανότητα για να πραγματοποιήσουν αυτή την αλλαγή. Η λογοδοσία πρέπει να είναι μια αμοιβαία διαδικασία. Όταν αναμένονται βελτιωμένες επιδόσεις, θα πρέπει να υπάρξει επένδυση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων εκείνων, που αναμένεται να βελτιωθούν (Shakman, Breslow, Kochanek, Riordan, & Haferdet, 2012).

3.3.2 Έρευνες αναφορικά με τις Απόψεις των Διευθυντών για τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα από την Άσκηση του Αξιολογικού τους Ρόλου

Είναι γεγονός ότι η άσκηση της αξιολογικής διαδικασίας από τους διευθυντές γεννά στους ίδιους ερωτήματα, σχετικά με τα επιθυμητά ή ανεπιθύμητα και γενικότερα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (outcome expectations). Καθώς η ύπαρξη σχετικών ερευνών με το θέμα είναι

περιορισμένη, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί έστω και σε πρώιμο στάδιο να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα. Θεωρείται χρήσιμη η συνεξέταση των ερευνών, τόσο στην ελληνική πραγματικότητα, όπου οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές σε παλαιότερες έρευνες, αφορούσε την υποθετική, μελλοντική και σε αόριστο χρόνο εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όσο και των ερευνών στο εξωτερικό, όπου ο θεσμός της αξιολόγησης βρίσκεται σε πλήρη εφαρμογή και εξέλιξη.

Με κοινή παραδοχή ότι βασικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, το ερώτημα που προέκυψε σε σχετικές έρευνες είναι η ενδεχόμενη ανησυχία διευθυντών ότι η αξιολογική διαδικασία θα διαταράξει αυτό το κλίμα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Τέξας, μετά την επιβολή από την Πολιτεία ενός συστήματος αξιολόγησης με καθοριστικό τον ρόλο του διευθυντή, διαπιστώθηκε ότι η αυξανόμενη τυποποίηση του νέου ρόλου του διευθυντή, οδήγησε σε περισσότερο ψυχρές και τυπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Bezdek, 1998). Σε έρευνα του Γκανάκα (2006), φάνηκε ότι η πλειονότητα των διευθυντών (58%) θεωρεί ότι είναι πράγματι πιθανόν η διαδικασία της αξιολόγησης να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον ίδιο. Εντούτοις, το 92,4% των διευθυντών του δείγματος θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, ως σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου. Παρόμοιο αποτέλεσμα είχε και η έρευνα του Μπέλεση (2012), στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία (100%) του δείγματος των διευθυντών θεωρεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και σε ποσοστό 80%, οι διευθυντές πιστεύουν ότι θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Σχετικά με τα πιθανά οφέλη ή κόστη (οικονομικά ή χρονικά), μια άλλη έρευνα που έγινε στην Αγγλία το 1995, μετά τη γενικευμένη εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (νομοθετικό πλαίσιο: Teacher Appraisal Regulations and Circular, 12-1991), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/αξιολογητές θεωρούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επωφελή, όχι μόνο για τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ίδιους. Επισημάνθηκαν επίσης, ζητήματα που αφορούσαν στη σημαντική δαπάνη σε χρόνο, που απαιτούσε η αξιολογική διαδικασία, καθώς και στην οικονομική δαπάνη που απαιτούσε η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών (Kyriakou, 1997).

3.4 ΣΥΝΟΨΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Σε μια εποχή κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα δέχονται αυξημένες πιέσεις αφενός, για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αφετέρου, για τη λογοδοσία και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο ρόλος του διευθυντή ως επίσημου φορέα άσκησης ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας που διευθύνει, διευρύνεται για να ενσωματώσει τον ρόλο του αξιολογητή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να εργαστούν σε ένα δυναμικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από συχνές αλλαγές, περίπλοκα έργα και πληθώρα νέων πληροφοριών. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το περίπλοκο έργο με την πληθώρα νέων πληροφοριών αφορά στην εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου (Π.Δ. 152/2013). Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και τις προηγούμενες έρευνες (Γκανάκας, 2006· Danielson & McGreal, 2000· Dyer & Renn, 2010· Kerrins & Cushing, 2000· Kimball & Milanowski, 2009· Kythreotis & Pashiardis, 2006· Marshall, 2005· McGrath, 2000· Μπέλεσης, 2012· Πασιαρδής κ. συν., 2005· Poston & Manatt, 1993· Smith, 1986· Στιβακτάκης, 2006· Wise et al., 1985), το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου θεωρείται ένα αρκετά δύσκολο έργο, το οποίο απαιτεί άριστη κατάρτιση (γνώσεις και δεξιότητες) και την κατάλληλη επιμορφωτική εκπαίδευση των διευθυντών. Επιπλέον, από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση της θεωρίας της αυτοεπάρκειας του Bandura (1986, 1993) και ξεκινώντας με την παραδοχή πως ό,τι κάνουν οι διευθυντές είναι αποτέλεσμα του «τι» και του «πώς» σκέφτονται (Tschannen-Moran & Gareis, 2004), η μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα μάλλον ανεξερεύνητο και πολλά υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο για την κατανόηση της παρώθησης και της συμπεριφοράς των διευθυντών. Σύμφωνα με τους Osterman & Sullivan (1996), ο βαθμός αυτοεπάρκειας της ηγεσίας επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους, είναι περισσότερο ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις συνθήκες του πλαισίου, δεν επιμένουν σε ανεπιτυχείς στρατηγικές και δεν ερμηνεύουν την αδυναμία επίλυσης ενός προβλήματος ως αποτυχία. Η Painter (2000) άλλωστε, υποστήριξε ότι η γνώση των διευθυντών αναφορικά με τις διαδικαστικές και νομικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αρκεί από μόνη της για να εξηγήσει τη συμπεριφορά των διευθυντών σχετικά με την αξιολογική πρακτική και ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας

τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στην ικανότητα των διευθυντών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους κάτω από συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις. Τέλος, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Eden, 1988, 1996· Eden & Zuk, 1995· Gardner & Pierce, 1998· Judge et al., 1997, 1998· Perrewe, 2002· Schwarzer & Jerusalem, 1995· Sherer et al., 1982), η υψηλή απόδοση των διευθυντών σε ειδικά έργα, όπως είναι για παράδειγμα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να προβλεφτεί με βάση το επίπεδο της γενικής αυτοεπάρκειάς τους. Ολοκληρώνοντας το σκεπτικό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η μελέτη των πεποιθήσεων των Ελλήνων διευθυντών για τις ικανότητές τους να οδηγηθούν σε αναμενόμενες συμπεριφορές και δράσεις, στο πλαίσιο των γενικών διευθυντικών και ειδικών αξιολογικών καθηκόντων τους, καθίσταται αναγκαία και αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Εν κατακλείδι, βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας, είναι η κατασκευή και χρησιμοποίηση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών για την εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου της αξιολόγησης και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της γενικής και της ειδικής μορφής αυτοεπάρκειας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε τόσο την πρωτοτυπία της ταυτόχρονης διερεύνησης των δύο μορφών αυτοεπάρκειας στην ίδια έρευνα, όσο και την ανυπαρξία σχετικών ερευνών που ασχολούνται με την αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών. Η αυτοεπάρκεια των Ελλήνων διευθυντών είναι μία ερευνητική περιοχή που δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής και μελέτης, παρόλο που η πρόσφατη έρευνα αναγνωρίζει την τεράστια σημασία της στη διεύθυνση του σχολείου. Εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον οι πεποιθήσεις αυτές συνδέονται με την αποτελεσματική άσκηση του έργου της αξιολόγησης από τους διευθυντές και κατά συνέπεια την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Καθώς το πολιτικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση επικεντρώνεται στη λογοδοσία και την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής αποκτά ρόλο-κλειδί στην εφαρμογή και διαχείριση της αλλαγής. Είναι όμως άγνωστο στα ελληνικά δεδομένα, το πώς η αυξημένη πίεση για λογοδοσία και αξιολόγηση επηρεάζει τη δράση και τη συμπεριφορά των διευθυντών ως αξιολογητών. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα συμβάλλει στη διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, καθώς και των ερευνητικών υποθέσεων, τα οποία αποτελούν το περιεχόμενο αυτού του κεφαλαίου.

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική διερεύνηση, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός και επιδιώκει, μέσα από την ανάπτυξη έγκυρων (ως προς τη δομή) και αξιόπιστων (ως προς την εσωτερική συνέπεια) κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας: (α) να αποτυπώσει τις πεποιθήσεις αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών σχολικών μονάδων και (β) να δείξει πώς αυτές σχετίζονται με τη γενική τους αυτοεπάρκεια και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Βασική επιδίωξη είναι η αποτύπωση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας σε πρώιμο στάδιο, πριν δηλαδή την έναρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών⁴ και με σκοπό να καταδειχθεί η αντιλαμβανόμενη (υποκειμενική ή πραγματική) ικανότητά τους, αναφορικά με την αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει την αφετηρία για νέες διερευνήσεις στον χώρο της αυτοεπάρκειας, να αναδείξει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς και να καθοδηγήσει άλλες μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

1. Ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με τα γενικά τους καθήκοντα, καθώς και με το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
2. Αποτύπωση της *γενικής - προσωπικής αυτοεπάρκειας* των διευθυντών.

⁴ Με την έναρξη του σχολικού έτους 2014-2015 ξεκίνησε η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, η ολοκλήρωση της οποίας θα σήμαινε την έναρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, διενεργήθηκε το πρώτο τρίμηνο του παραπάνω σχολικού έτους.

3. Αποτύπωση της γενικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών αναφορικά με τα γενικά τους καθήκοντα στη σχολική μονάδα που διευθύνουν (*γενική - διευθυντική αυτοεπάρκεια*).
4. Αποτύπωση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (*ειδική - αξιολογική αυτοεπάρκεια*).
5. Αποτύπωση των *προσδόκιμων αποτελεσμάτων* από την άσκηση του αξιολογικού τους έργου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν.
6. Διερεύνηση της *σχέσης* ανάμεσα στη *γενική - προσωπική* αυτοεπάρκεια και την *ειδική - αξιολογική* αυτοεπάρκεια των διευθυντών.
7. Διερεύνηση της *σχέσης* ανάμεσα στη *γενική - διευθυντική* αυτοεπάρκεια και την *ειδική - αξιολογική* αυτοεπάρκεια των διευθυντών.
8. Σύγκριση της *προβλεψιμότητας των δυο μορφών γενικής αυτοεπάρκειας* (της γενικής - προσωπικής αυτοεπάρκειας και της γενικής - διευθυντικής) με την *ειδική - αξιολογική* αυτοεπάρκεια των διευθυντών.
9. Αποτύπωση τυχόν αδυναμιών ή *επιμορφωτικών αναγκών* που ενδεχόμενα να προκύψουν μέσα από την εξέταση της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών με το θέμα ερευνών, καθώς και τη διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

H1: Αναμένεται ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών/ντριών και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους.

H2: Αναμένεται ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

H3: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής - προσωπικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών/ντριών και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους.

H4: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής - διευθυντικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών/ντριών και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους.

H5: Αναμένεται ότι οι γενικές μορφές αυτοεπάρκειας θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

H6: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των *προσδοκώμενων αποτελεσμάτων* από την άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται οι σκέψεις και οι αποφάσεις που λήφθηκαν σχετικά με την επιλογή του είδους της έρευνας και των μεθόδων συλλογής των δεδομένων, τις μεταβλητές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων, τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας. Τέλος, περιγράφονται οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και οι μεθοδολογικοί περιορισμοί που υπήρξαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

5.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μελέτη αυτή εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας, με αναφορές στην οργανωσιακή συμπεριφορά και την εκπαιδευτική διοίκηση. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή του είδους της μεθοδολογικής προσέγγισης για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος (ποσοτική, ποιοτική ή μικτή) επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση σε τρία βασικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν: (α) στις φιλοσοφικές παραδοχές για τη γνώση, (β) στις στρατηγικές διερεύνησης που θα υιοθετηθούν και (γ) στις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν (Creswell, 2003). Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται οι φιλοσοφικές παραδοχές του θετικισμού, σύμφωνα με τις οποίες *«τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αιτίου και αποτελέσματος, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που ισχύει στον φυσικό κόσμο»* (Σαραφίδου, 2011, σελ. 18). Αυτή η άποψη σημαίνει ότι η παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη τέτοιων νόμων, οι οποίοι θα βοηθήσουν στην πρόβλεψη και τον έλεγχο αυτής της συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, επιλέγεται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, κατά την οποία αναζητούνται σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δηλαδή σχέσεις μεταξύ αυτοεπάρκειας και αποτελεσματικής άσκησης αξιολογικού έργου. Η πιο συνηθισμένη ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι η μέθοδος της επισκόπησης: η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, πριν την έναρξη της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών), αποσκοπώντας στην περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών (θεσμικό πλαίσιο, συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο) και στον εντοπισμό σταθερών (αυτοεπάρκεια διευθυντών), βάσει των οποίων μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες με μελλοντικές καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τον λόγο αυτό, σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται τυποποιημένα μέσα έρευνας (ερωτηματολόγια), με στόχο

τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση. Στόχος είναι η συγκέντρωση δεδομένων από ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού (διευθυντές σχολικών μονάδων), προκειμένου να καταλήξουμε, με ένα μέτρο στατιστικής εμπιστοσύνης, ότι συγκεκριμένα παρατηρημένα χαρακτηριστικά συμβαίνουν με ένα βαθμό κανονικότητας ή ότι συγκεκριμένοι παράγοντες ομαδοποιούνται ή ότι συσχετίζονται μεταξύ τους ή ότι μπορεί να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα για άλλα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008, σελ 294), *«τρία προαπαιτούμενα στοιχεία για τον σχεδιασμό οποιασδήποτε επισκόπησης είναι ο προσδιορισμός του ακριβούς σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού στον οποίο πρόκειται να επικεντρωθεί, αλλά και των πόρων που είναι διαθέσιμοι»*. Με σαφώς αποτυπωμένο τον σκοπό της έρευνας, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συσχετιστική επισκόπηση (correlational study), με στόχο την αναζήτηση σχέσεων (Σαραφίδου, 2011) μεταξύ της γενικής και ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας διευθυντών σχολικών μονάδων. Επιπλέον, η μελέτη αυτή, πέρα από συσχετίσεις, χρησιμοποιεί και διαδικασίες εγκυροποίησης και ανάπτυξης αξιόπιστων κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας.

5.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τον παραπάνω σχεδιασμό, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις με τη μέθοδο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση στους διευθυντές του δείγματος. Αναλυτικότερα, έγινε προ-πilotική και pilotική επίδοση της επισκόπησης, πριν διενεργηθεί η κύρια φάση της έρευνας. Σύμφωνα άλλωστε με τους Cohen et al. (2008), η προ-πilotική και pilotική επίδοση μιας επισκόπησης είναι πολύ σημαντική. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι ενώ η προ-πilotική είναι συνήθως μια σειρά από ανοικτού τύπου ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για να διαμορφώσουν κατηγορίες κλειστού τύπου, η pilotική χρησιμοποιείται για να ελέγξει το ίδιο το εργαλείο επισκόπησης.

Η προ-πilotική φάση διενεργήθηκε τον Ιούνιο-Ιούλιο του 2014, κατά την οποία δόθηκαν σε (4) διευθυντές ανοιχτές ερωτήσεις καταγραφής απόψεων που αφορούσαν στις στάσεις, τις απόψεις, τις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας, καθώς και τις προσδοκίες τους για τα πιθανά αποτελέσματα από την επικείμενη άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου. Η διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας συνέπεσε χρονικά με τη φάση επιμόρφωσης των διευθυντών από το Ι.Ε.Π. σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο συνέβαλε στην πλήρη ανάδειξη του προσωπικού τους προβληματισμού. Με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών, και σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοεπάρκειας, καθώς και του περιεχομένου του

Π.Δ. 152/2013, έγινε η ανάπτυξη των κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και συντάχθηκε συνολικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Κατόπιν, κατά την πιλοτική φάση, η οποία διήρκησε δύο εβδομάδες - την τελευταία του Αυγούστου και την πρώτη του Σεπτεμβρίου του 2014 - χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια σε (15) διευθυντές και έγινε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου (σαφήνεια, κατανόηση), καθώς και έλεγχος αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha). Αναλυτικότερα, η πιλοτική επίδοση του ερωτηματολογίου στόχευε στον έλεγχο της διαύγειας και του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων και των οδηγιών, καθώς και στον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών ασαφειών και αδυναμιών. Επιπρόσθετα, η δοκιμαστική χορήγηση χρησιμοποιήθηκε σαν ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου. Κατόπιν αυτού, ακολούθησαν εκφραστικές διορθώσεις σε ερωτήσεις που δυσκόλεψαν τους διευθυντές ως προς την κατανόησή τους. Επίσης, τα δημογραφικά στοιχεία περιορίστηκαν στα απολύτως απαραίτητα για την έρευνα. Αναφέρεται ότι οι διευθυντές, οι οποίοι συμμετείχαν στην πιλοτική φάση, εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κύριας φάσης της έρευνας. Παρακάτω γίνεται αναλυτική επεξήγηση της δομής και του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.

Στην τελική φάση, η οποία διήρκησε μέχρι τις αρχές Νοεμβρίου του 2014 πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, η οποία έγινε είτε με προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν υπήρχε συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, οδηγίες για τη διευκόλυνση σε περίπτωση ηλεκτρονικής συμπλήρωσής τους, καθώς και την ηλεκτρονική σελίδα, στην οποία οι συμμετέχοντες διευθυντές θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και δημιουργήθηκε αρχείο βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSv21.

5.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

5.3.1 Περιγραφή του Πληθυσμού

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων της Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας αποτέλεσαν τον στοχευμένο πληθυσμό της έρευνας. Πρόκειται για μια

πολύ μεγάλη σε έκταση και πληθυσμό εκπαιδευτική περιφέρεια που περιλαμβάνει 122 δημόσια Δημοτικά Σχολεία, γενικής και ειδικής αγωγής και 127 Γυμνάσια και Λύκεια. Στον Πίνακα Σ1 φαίνεται η κατανομή των σχολείων της περιφέρειας αυτής. Η διάκριση των δημοτικών σχολείων σε ΕΑΕΠ (Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος) και Κλασικών Ολοήμερων γίνεται λόγω της σαφής διαφοροποίησης που υπάρχει στο μέγεθος και το ωράριο λειτουργίας των ανωτέρω σχολικών μονάδων. Στην κατηγορία «Άλλα» περιλαμβάνονται τα σχολεία ειδικής αγωγής (6 δημοτικής και 4 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), 1 διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο, καθώς και τα πρότυπα (5 στο σύνολο) πειραματικά και εκκλησιαστικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας Σ1: Κατανομή σχολείων στην περιφέρεια της έρευνας

Σχολεία	Συχνότητα
ΕΑΕΠ	95
Κλασικά Ολοήμερα	20
Γυμνάσια	58
Γενικά Λύκεια	48
ΕΠΑΛ	12
Άλλα	16
Σύνολο	249

5.3.2 Περιγραφή τύπου Δειγματοληψίας και Αιτιολόγηση Αριθμού Δείγματος

Κατά την κύρια φάση της έρευνας, για την επιλογή του δείγματος των διευθυντών ακολουθήθηκε «η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (*simple random sampling*)», προκειμένου να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στην τυχαία δειγματοληψία κάθε μονάδα του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα (Cohen et al., 2008, σελ.165). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, στον οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού (πλαίσιο δειγματοληψίας), ενός αριθμού υποκειμένων που απαιτούνται για να δημιουργηθεί το δείγμα. Για τον λόγο αυτό και με βάση ολοκληρωμένους καταλόγους, δημιουργήθηκε βάση δεδομένων με τον συνολικό προς διερεύνηση πληθυσμό, δηλαδή με το σύνολο των σχολείων της συγκεκριμένης περιφέρειας. Οι κατάλογοι ανακτήθηκαν από τις ιστοσελίδες των Β' Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατόπιν, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο 158 σχολεία, στα οποία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Η επίδοση

των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, αλλά και σε έντυπη μορφή. Στις περιπτώσεις, όπου υπήρχε ευκολία στην πρόσβαση, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν απευθείας στους διευθυντές από την ερευνήτρια. Επεστράφησαν 151 ερωτηματολόγια, πλήρως συμπληρωμένα, τα οποία και αποτέλεσαν τη βάση δεδομένων της έρευνας. Οι ελλείπουσες τιμές των ερωτηματολογίων, των (7) δηλαδή που δεν συμπληρώθηκαν, ήταν κάτω του 5% του πλήθους του δείγματος, οπότε και διαγράφηκαν από τη βάση δεδομένων. Το δείγμα της παρούσας έρευνας (N=151 διευθυντές) ισοδυναμεί με ένα ποσοστό δείγματος 60,64%, αναφορικά με τον συνολικό πληθυσμό (n=249 διευθυντές) της υπό εξέταση περιοχής, το οποίο κρίθηκε ικανοποιητικά αντιπροσωπευτικό (Cohen et al., 2008, σελ. 153). Σύμφωνα με τους ίδιους, το μέγεθος ενός δείγματος πιθανοτήτων κατά την απλή τυχαία δειγματοληψία μπορεί, πέρα από την προσωπική επιλογή του ερευνητή, να προσδιοριστεί με τη χρήση ενός πίνακα κατασκευασμένου από τους Krejcie & Morgan (1970, όπ. αναφ. στους Cohen et al., 2008). Ο πίνακας αυτός, μέσω ενός μαθηματικού τύπου, υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος του τυχαίου δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού (Morrison, 1993, όπ. αναφ. στους Cohen et al., 2008). Στην παρούσα έρευνα, έγινε χρήση αυτού του πίνακα, σύμφωνα με τον οποίο και με βάση το μέγεθος του εξεταζόμενου πληθυσμού της Β' Διεύθυνσης Αθήνας (249 διευθυντές), επιλέχθηκε το αντίστοιχο μέγεθος του δείγματος (151 διευθυντές).

5.3.3 Περιγραφή του Δείγματος - Περιγραφική Στατιστική

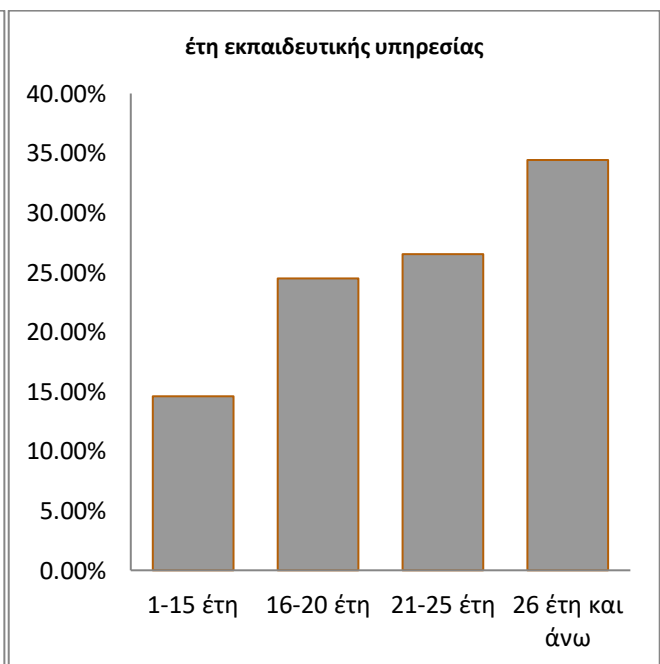
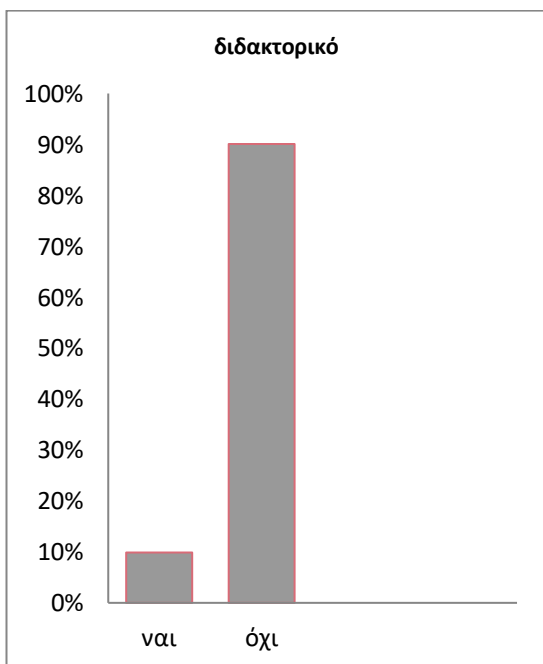
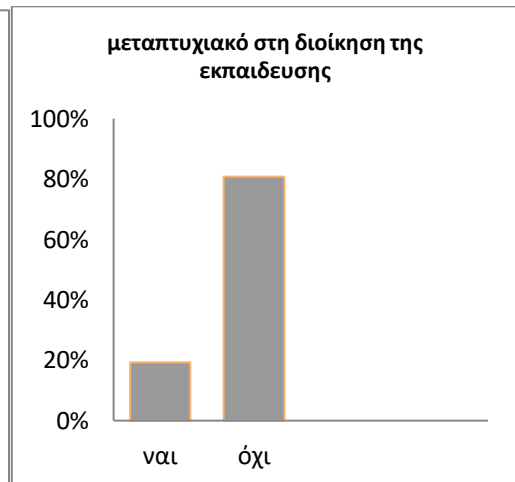
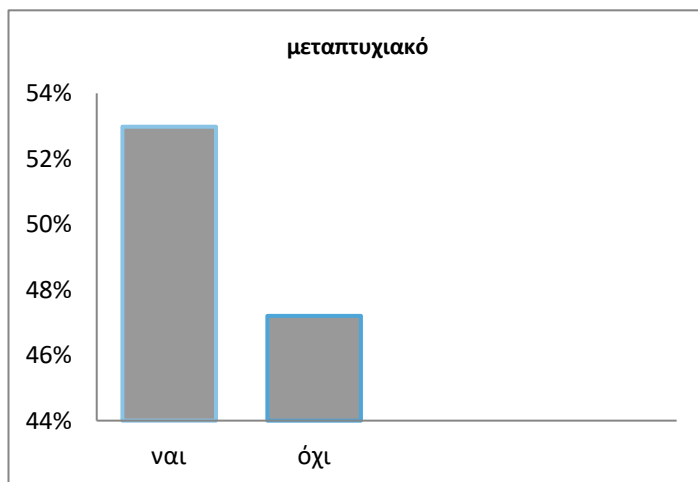
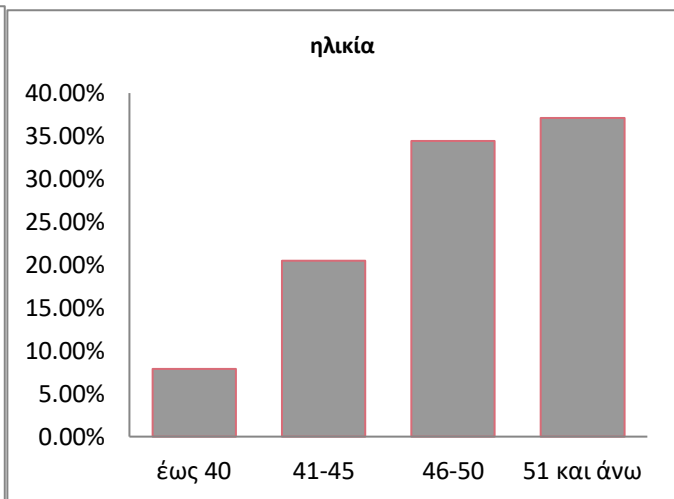
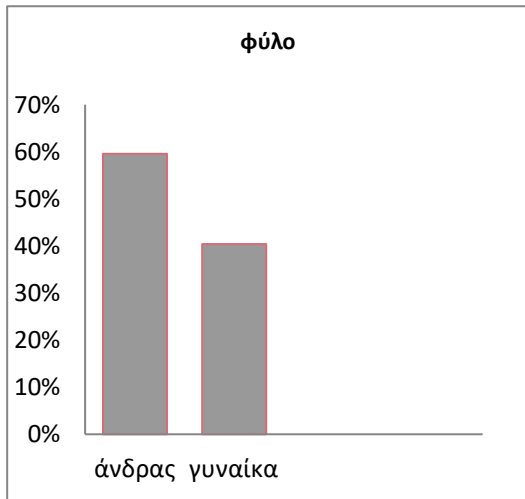
Στους παρακάτω Πίνακες K1 και K2, καθώς και στα Γραφήματα K1 και K2, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των διευθυντών και των σχολείων αντίστοιχα.

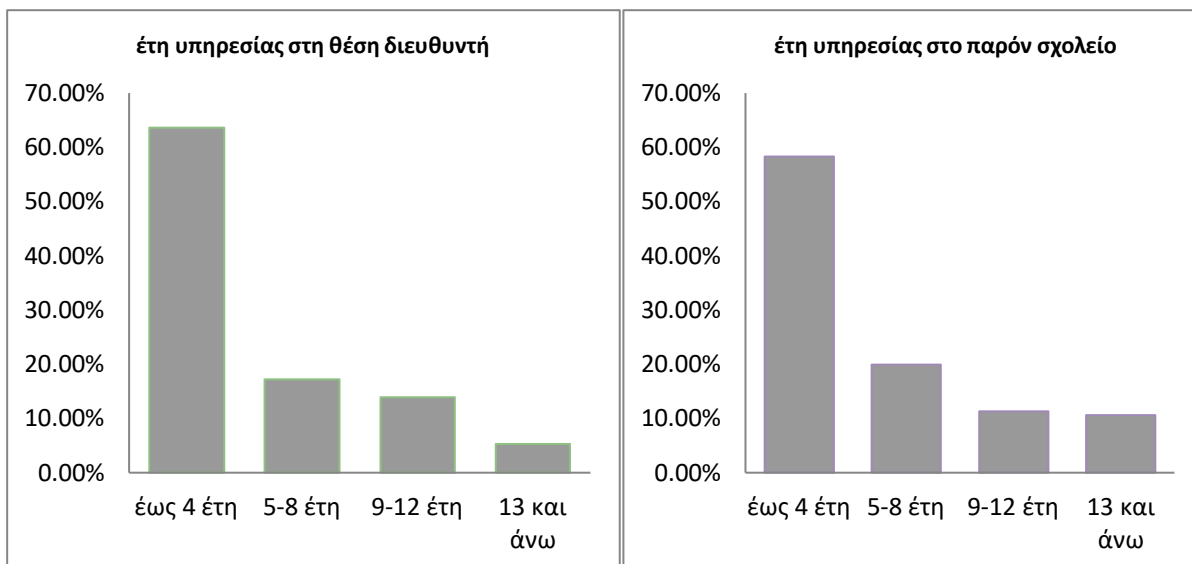
Πίνακας K1: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (N=151)

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	90	59,6
	Γυναίκα	61	40,4
Ηλικία	≤40	12	7,9
	41-45	31	20,5
	46-50	52	34,4
	≥51	56	37,1
Μεταπτυχιακό	Ναι	80	52,98
	Όχι	71	47,2

Μεταπτυχιακό στη Δ.Ε.	Ναι	29	19,2
	Όχι	122	80,8
Διδακτορικό	Ναι	15	9,9
	Όχι	136	90,1
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-15	22	14,6
	16-20	37	24,5
	21-25	40	26,5
	≥26	52	34,4
Έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή	≤4	96	63,6
	5-8	26	17,2
	9-12	21	13,9
	≥13	8	5,3
Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο	≤4	88	58,3
	5-8	30	19,9
	9-12	17	11,3
	≥13	16	10,6

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, ο αριθμός των ανδρών διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχεδόν κατά 1/3 μεγαλύτερος από τον αριθμό των γυναικών διευθυντριών (90 έναντι 61 ή 59,6% έναντι 40,4%). Αναφορικά με την ηλικία, περισσότερο από το 1/3 του συνόλου των διευθυντών (37,1%) είναι πάνω από 51 ετών, ενώ πολύ μικρό ποσοστό (7,9%) είναι μικρότερο των 40 ετών. Αυτό συμφωνεί αντίστοιχα με το ποσοστό του 34,4% των διευθυντών, το οποίο έχει πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας. Ενδιαφέρον είναι επίσης, ότι πάνω από τους μισούς διευθυντές (53%) κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, ενώ μόνο το 19,2% έχει ειδίκευση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι διδακτορικό τίτλο σπουδών κατέχει μόνο το 9,9% του συνόλου των διευθυντών. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς διευθυντές (63,6%) βρίσκονται σε διευθυντική θέση την τελευταία τετραετία, ενώ οι υπόλοιποι (36,4%) είναι αρκετά έμπειροι διευθυντές με 5 ή και περισσότερα έτη υπηρεσίας στη θέση αυτή. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλοί από τους «αρχάριους» διευθυντές (58,3%) υπηρετούν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν ταυτόχρονα με την ανάληψη του διευθυντικού τους ρόλου.



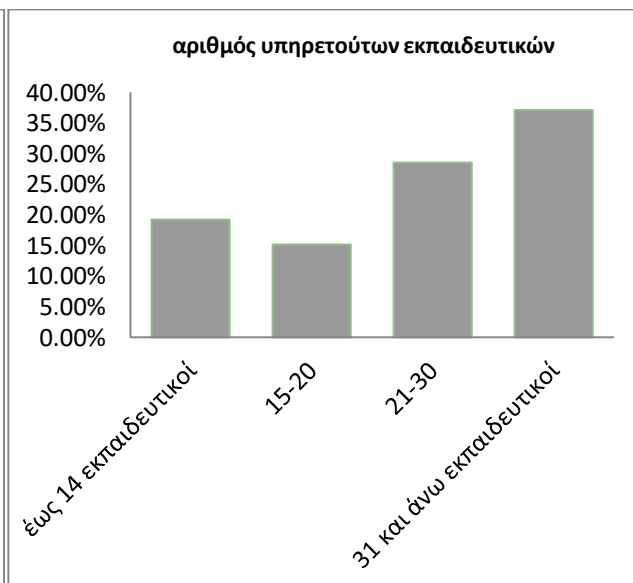
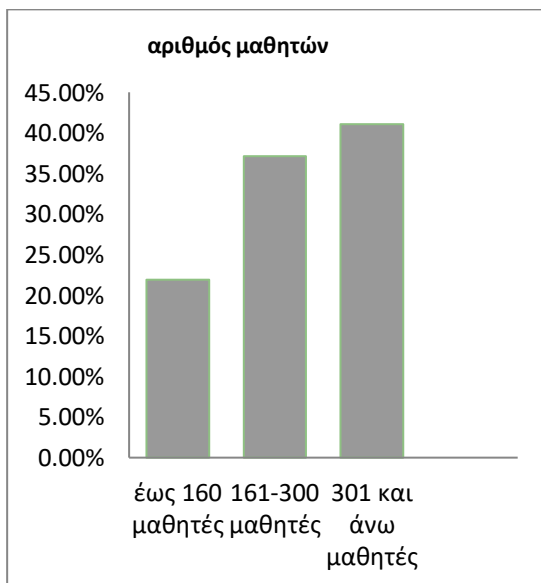
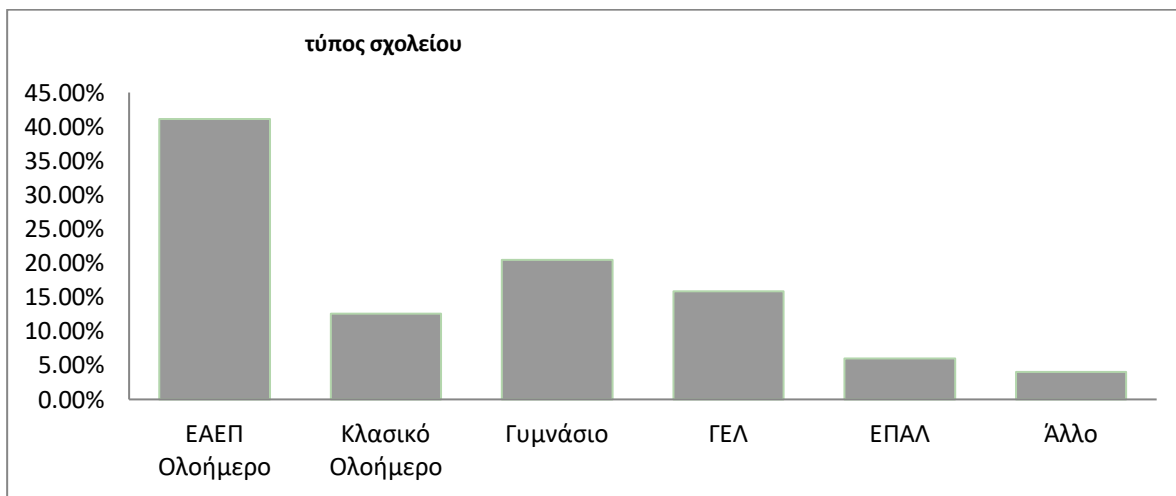


Γραφήματα Κ1: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών (N=151)

Πίνακας Κ2: Δημογραφικά στοιχεία των σχολείων που διευθύνουν οι διευθυντές της έρευνας

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Τύπος σχολείου	ΕΑΕΠ	62	41,1
	Κλασικό Ολοήμερο	19	12,6
	Γυμνάσιο	31	20,5
	ΓΕΛ	24	15,9
	ΕΠΑΛ	9	6,0
	Άλλο	6	4,0
Μέγεθος σχολείου - Αριθμός μαθητών	≤160	33	21,9
	161-300	56	37,1
	≥301	62	41,1
Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν	≤14	29	19,2
	15-20	23	15,2
	21-30	43	28,5
	≥31	56	37,1

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, παρατηρούμε ότι στην έρευνα συμμετέχουν διευθυντές σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 53,7%, ενώ οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το 42,4% αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 4% αφορά σε σχολεία πειραματικά, εκκλησιαστικά, διαπολιτισμικά ή ειδικής αγωγής. Σχετικά με το μέγεθος του σχολείου, με γνώμονα τον αριθμό των παιδιών και των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε μεγάλα σχολεία (άνω των 300 μαθητών) με μεγάλο αριθμό υπηρετούντων εκπαιδευτικών (άνω των 31), γεγονός που σχετίζεται με την μεγάλη αστική περιφέρεια, στην οποία έγινε η έρευνα.



Γραφήματα Κ2: Κατανομές των δημογραφικών στοιχείων των σχολείων των διευθυντών

5.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, το οποίο παρέχει δομημένα, συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυσή του. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία και την αδυναμία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, πράγμα που ενθαρρύνει την ειλικρινή και έντιμη ανταπόκριση κατά τη συμπλήρωσή του. Αυτά τα πλεονεκτήματα ενδέχεται να μετριάζονται κάπως από εμπόδια, όπως είναι ο χρόνος διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου, η πιλοτική αποστολή και τροποποίησή του, η απλότητα και η περιορισμένη γκάμα των δεδομένων που μπορεί να συλλεχθούν και η συχνά περιορισμένη ευελιξία που παρέχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Wilson & McLean, 1994, όπ. αναφ. στους Cohen et al., 2008). Στην παρούσα έρευνα, λήφθηκαν υπόψη όλα τα δεοντολογικά ζητήματα και ακολουθήθηκαν οι οδηγίες σχεδιασμού και λειτουργικοποίησης ενός ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008), με κύρια επιδίωξη την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Το χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με προτάσεις/δηλώσεις κλειστού τύπου (Likert) 7 και 9 βαθμίδων· αποτελείται από (5) ενότητες και περιλαμβάνει: (1) ενότητα (Α), δημογραφικών χαρακτηριστικών του διευθυντή και του σχολείου, (2) ενότητα (Β), κλίμακα γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας, (3) ενότητα (Γ), κλίμακα γενικής αυτοεπάρκειας διευθυντών, (4) ενότητα (Δ), κλίμακα ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας διευθυντών και (5) ενότητα (Ε), κλίμακα μέτρησης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του αξιολογικού έργου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Όλες οι προτάσεις/δηλώσεις του ερωτηματολογίου, πλην της ενότητας των δημογραφικών στοιχείων, κωδικοποιήθηκαν με αρίθμηση ξεκινώντας από το 1 έως το 77 (δηλαδή Β1-Ε77). Αντιστροφή της κωδικοποίησης (reversing) πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις από Ε47 έως και Ε66, προκειμένου να φορτίζουν όλες θετικά. Ελλείπουσες (missing values) ή ακραίες τιμές (outliers) δεν υπήρχαν. Αναλυτικότερα:

(1) Στην (Α) ενότητα του ερωτηματολογίου διατυπώνονται ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετούν), καθώς και ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου (τύπος, μέγεθος, αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν).

(2) Κλίμακα «Γενικευμένης Αυτοεπάρκειας (GSE)». Στην ενότητα (B) (δηλώσεις B1 έως B10), η διερεύνηση της γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών πραγματοποιείται με τη χορήγηση της «Κλίμακας Γενικευμένης Αυτοεπάρκειας - Generalized Self-Efficacy Scale» των Schwarzer & Jerusalem (1995). Η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοεπάρκειας δημιουργήθηκε το 1979. Το 1981 η κλίμακα προσαρμόστηκε και οι ερωτήσεις μειώθηκαν από 20 σε 10· με αυτήν τη μορφή χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της αυτοεπάρκειας στον ελληνικό πληθυσμό (Glynou, Jerusalem, & Schwarzer, 1992). Η υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας έχει καταδειχθεί σε πολλές έρευνες με ποικίλο ερευνητικό περιεχόμενο, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005· Schwarzer & Hallum, 2008). Σε μελέτη που έγινε σε 25 χώρες ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha κυμάνθηκε από 0,75 έως 0,90, ενώ στο ελληνικό δείγμα ήταν 0,78 σε ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας τα 40,4 έτη. Τα δεδομένα που προέκυψαν από έρευνα των Scholz, Gutierrez-Dona, Sud, & Schwarzer (2002) αποδεικνύουν πως η κλίμακα είναι μονοδιάστατη. Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha είναι 0,916 (> 0,70). Παράδειγμα δηλώσεων της συγκεκριμένης κλίμακας είναι: «Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά» ή «Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου». Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα ιεράρχησης επτά σημείων από το 1-«διαφωνώ απόλυτα» έως το 7-«συμφωνώ απόλυτα» (βλ. ενότητα B του ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ B).

(3) Κλίμακα «Γενικής Αυτοεπάρκειας Διευθυντών (G_PSES)». Στην ενότητα (Γ) (δηλώσεις Γ11 έως Γ28), η διερεύνηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών αναφορικά με τα γενικά τους καθήκοντα στον χώρο του σχολείου πραγματοποιείται με τη χορήγηση κλίμακας, η οποία δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Ως βάση για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Principal Self of Efficacy Scale - PSES» των Tschannen-Moran & Gareis (2004), η οποία περιγράφηκε στο κεφάλαιο (2) της αυτοεπάρκειας, στην ενότητα των κλιμάκων μέτρησης. Η κλίμακα «PSES», η οποία εκτιμά την προσωπική αντίληψη των διευθυντών για τις ικανότητές τους, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιλαμβάνει στην πρωτότυπη μορφή της 9/βαθμη κλίμακα ιεράρχησης 18 δηλώσεων, ομαδοποιημένες όλες σε τρεις υποκλίμακες. Το βασικότερο μέλημα της νέας κλίμακας ήταν ότι έπρεπε να ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται. Οι προτάσεις/δηλώσεις της νέας κλίμακας διαμορφώθηκαν στη βάση των καθηκόντων των διευθυντών που υπηρετούν στο ελληνικό σχολείο και βασίστηκαν στις τρεις

διαστάσεις της ηγεσίας (διοικητική, παιδαγωγική, ηθική), όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο (3) της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στη φάση της πιλοτικής έρευνας και μετά από συζητήσεις με τους συμμετέχοντες διευθυντές, έγιναν διορθώσεις σε ερωτήσεις που παρουσίαζαν πρόβλημα στην κατανόηση ή την έκφραση. Μέσα από την παραγοντική ανάλυση, η οποία περιγράφεται παρακάτω, προέκυψε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα, σε αντίθεση με την κλίμακα των Tschannen-Moran & Gareis (2004), στον ελληνικό πληθυσμό είναι μονοδιάστατη. Αυτό, ενδεχομένως, να οφείλεται σε κάποιες εκφραστικές αλλαγές στη διατύπωση ή τη μετάφραση των προτάσεων/δηλώσεων της πρωτότυπης κλίμακας, καθώς και στη διαφορετικότητα του πληθυσμού. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα και βάσει του χρησιμοποιούμενου εργαλείου, προέκυψε μονοδιάστατη 9/βαθμη κλίμακα ιεράρχησης 18 δηλώσεων (items) (βλ. ενότητα Γ του ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ Β). Παράδειγμα δηλώσεων της συγκεκριμένης κλίμακας είναι: «Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις χρονικές απαιτήσεις της εργασίας» ή «Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο μου» ή «Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο μου». Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα ιεράρχησης εννιά σημείων από το 1-«καθόλου» έως το 9-«σε πολύ μεγάλο βαθμό». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha είναι 0,943.

(4) *Κλίμακα «Αξιολογικής Αυτοεπάρκειας Διευθυντών (AA)»*. Στην ενότητα (Δ) (δηλώσεις Δ29 έως Δ46), η διερεύνηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών αναφορικά με άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου πραγματοποιείται με τη χορήγηση κλίμακας, η οποία δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Με βάση την παραδοχή (Bandura, 1977), ότι η αυτοεπάρκεια έχει περιστασιακό χαρακτήρα, αφού αφορά σε συγκεκριμένο έργο (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και σε συγκεκριμένο πλαίσιο (ελληνικό σχολείο-νομοθετικό πλαίσιο), δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα όργανο μέτρησης, το οποίο να ισχύει σε διάφορες περιπτώσεις και γενικές καταστάσεις. Για τον λόγο αυτό, κατά την δημιουργία και ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της αξιολογικής αυτοεπάρκειας, λήφθηκαν υπόψη κάποιες αρχές, ώστε να εξασφαλιστεί υψηλότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου. Αναλυτικότερα, οι αρχές αυτές αφορούν: (α) στον περιστασιακό χαρακτήρα της έννοιας της αυτοεπάρκειας, (β) στο νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει τη συγκεκριμένη διαδικασία της αξιολόγησης (Π.Δ. 152/2013), (γ) στις πηγές δημιουργίας της αυτοεπάρκειας (προηγούμενες εμπειρίες, αναπαράσταση, κοινωνική επιρροή, ψυχική και σωματική κατάσταση), (δ) στην ανάλυση της συγκεκριμένης εργασίας· στη συμπερίληψη δηλαδή διαφορετικών διαστάσεων περιεχομένου των δηλώσεων που αφορούν στη διαδικασία της αξιολόγησης (αντικειμενικότητα του ρόλου

ή υποκειμενικότητα του συναισθήματος), (ε) στην αναφορά των δηλώσεων σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας του έργου και τέλος, (στ) στην παρουσίαση και αποτύπωση του μεγέθους και της έντασης της αυτοεπάρκειας αντί της ύπαρξης ή της απουσίας της. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιήθηκε κλίμακα ιεράρχησης (Likert) μεγάλης διαβάθμισης (1-9) και όχι διχοτομική κλίμακα απαντήσεων με «Ναι» ή «Όχι» (Dimmock & Hattie, 1996). Ως εκ τούτου, η αρχική μορφή της κλίμακας μέτρησης της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών περιλαμβάνει 9/βαθμη κλίμακα (από το 1-«καθόλου» έως το 9-«σε πολύ μεγάλο βαθμό») 18 δηλώσεων (items) (βλ. ενότητα Δ του ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ Β). Εντούτοις, η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας, η οποία περιγράφεται παρακάτω, απέκλεισε τρεις ερωτήσεις (Δ34, Δ35, Δ46), με αποτέλεσμα η κλίμακα να περιοριστεί σε 15 δηλώσεις. Παράλληλα, η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε (2) διαστάσεις: (α) 9 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση της αντικειμενικότητας του αξιολογικού ρόλου (Δ31, Δ32, Δ33, Δ38, Δ39, Δ40, Δ41, Δ44, Δ45) και (β) 6 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος (Δ29, Δ30, Δ36, Δ37, Δ42, Δ43). Παράδειγμα τέτοιων δηλώσεων και των δύο διαστάσεων είναι αντίστοιχα: «Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης» ή «Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για το σύνολο της κλίμακας είναι 0,963, ενώ για την υποκλίμακα του ρόλου είναι 0,942 και για την υποκλίμακα του συναισθήματος είναι 0,954.

(5) *Κλίμακα «Προσδόκιμων Αποτελεσμάτων Αξιολόγησης (EXP_RESULTS)»*. Τέλος, στην ενότητα (Ε) του ερωτηματολογίου (δηλώσεις E47 έως E77), η διερεύνηση των προσδόκιμων αποτελεσμάτων από την άσκηση του αξιολογικού ρόλου των διευθυντών πραγματοποιείται με τη χορήγηση κλίμακας, η οποία επίσης δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Η αρχική μορφή της κλίμακας αυτής είναι 9/βαθμη (από το 1-«καθόλου» έως το 9-«σε πολύ μεγάλο βαθμό») 31 δηλώσεων (items) (βλ. ενότητα Ε του ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ Β). Περιλαμβάνει δηλώσεις οι οποίες έχουν αρνητική (E47 - E66) και θετική (E67 - E77) φόρτιση αναφορικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στις δηλώσεις με αρνητική φόρτιση έγινε αντιστροφή της κωδικοποίησης, ώστε να προκύψει ο μέσος όρος της κλίμακας. Εντούτοις, η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας, η οποία αναλύεται παρακάτω, απέκλεισε δύο ερωτήσεις (E59 και E61), με αποτέλεσμα η κλίμακα να περιοριστεί σε 29 δηλώσεις. Παράλληλα, η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε (3) διαστάσεις: (α) 15 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων, των διαδικασιών και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου (E47, E48, E49, E50, E51, E52, E53, E54,

E55, E56, E57, E58, E60, E62, E64), (β) 11 δηλώσεις που αφορούν σε βελτιώσεις και οφέλη που ενδεχόμενα θα προκύψουν από την άσκηση του αξιολογικού έργου (E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, E77) και (γ) 3 δηλώσεις που αφορούν σε χρονικές και οικονομικές απαιτήσεις ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου (E63, E65, E66). Παράδειγμα τέτοιων δηλώσεων και των τριών διαστάσεων είναι αντίστοιχα: «Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου» ή «Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου» ή «Θα αυξήσει τις ώρες εργασίες μου». Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για το σύνολο της κλίμακας είναι 0,970, ενώ για την πρώτη υποκλίμακα των σχέσεων είναι 0,975, για την δεύτερη υποκλίμακα των ωφελειών είναι 0,975 και για την τρίτη υποκλίμακα των χρονικών/οικονομικών απαιτήσεων είναι 0,724.

5.5 ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως έχει αναφερθεί, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSSv21. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων (όπως, συχνότητες, μέσοι όροι, διάμεσοι, τυπικές αποκλίσεις, έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών με το τεστ Shapiro-Wilk και έλεγχοι αξιοπιστίας των μεταβλητών-Cronbach's alpha), καθώς επίσης και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής για την ερμηνεία των δεδομένων (όπως, το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed Rank Test για τη σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας) και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων (όπως, τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney (U) και Kruskal-Wallis, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho, καθώς και γραμμικές παλινδρομήσεις).

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ξεκίνησε με αντιστροφή στην κωδικοποίηση των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων (E47 - E66), δημιουργώντας τις θετικά διατυπωμένες αντίστροφες ερωτήσεις, ώστε να υπολογιστεί ο μέσος όρος της κλίμακας E. Κατόπιν, κατά τις διαδικασίες δομικής εγκυροποίησης των κλιμάκων του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (μέθοδος Principal Axis Factoring). Σύμφωνα με τον Kline (1994), η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια ισχυρή τεχνική για τον έλεγχο της εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης, η οποία χρησιμοποιείται για τη διασαφήνιση του τι μετρά ένα όργανο μέτρησης. Με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση καθορίζεται ο αριθμός των παραγόντων που

απαιτείται για την ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις παρατηρούμενες μεταβλητές. Η παραγοντική ανάλυση οδήγησε στην τελική σύνθεση των μεταβλητών και στον προσδιορισμό των παραγόντων τους (βλ. παρακάτω σελ. 58). Κατόπιν, ελέγχθηκε η εσωτερική συνέπεια (δείκτης Cronbach's alpha) και η κανονικότητα των μεταβλητών (καθώς και των διαστάσεών τους) και ακολούθησε η περιγραφική τους ανάλυση (Μ.Τ. και Τ.Α.). Τέλος, έγινε ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων.

5.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω, για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας επιλέχθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία εκτός από πλεονεκτήματα, έχει και κάποιους περιορισμούς. Ένας πρώτος μεθοδολογικός περιορισμός αφορά στο συγκεκριμένο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο διεξαγωγής της έρευνας, το οποίο ενδέχεται να επηρέασε τις απαντήσεις των διευθυντών. Συγκεκριμένα, η γενικότερη αναταραχή που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο και οι έντονες διαμαρτυρίες των συνδικαλιστικών οργανώσεων κατά του θεσμού της αξιολόγησης ενδέχεται να προσανατόλισαν τους διευθυντές σε απαντήσεις ανάλογες με τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση των διευθυντών ως προς την αυτοεπάρκειά τους ενέχει τον κίνδυνο να παρουσιάζονται οι απαντήσεις με μικρές αποκλίσεις προς τα πάνω· αυτό μπορεί να οφείλεται στην ενδεχόμενη τάση των ανθρώπων να αυτοαξιολογούνται και να αυτοαναφέρονται υψηλότερα από το πραγματικό, ή στη γενικότερη έλλειψη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης που επικρατεί στην Ελλάδα. Τέλος, ένας ακόμη μεθοδολογικός περιορισμός αφορά στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας των διευθυντών ως αξιολογητές, γεγονός το οποίο ενδέχεται να δημιούργησε μία επιφυλακτική στάση απέναντι στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή μία ψευδή (υψηλότερη ή χαμηλότερη) αίσθηση/πεποίθηση αυτοεπάρκειας.

Τέλος, στους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί ότι η κλίμακα μέτρησης της γενικής - διευθυντικής αυτοεπάρκειας (G_PSES), ενώ αρχικά σχεδιάστηκε να περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (παιδαγωγική, διοικητική και ηθική ηγεσία), η παραγοντική ανάλυση (βλ. παρακάτω, σελ. 61) κατέληξε σε μία μονοδιάστατη κλίμακα. Ενδεχομένως, η κλίμακα αυτή να πρέπει να δοκιμαστεί και σε άλλο πληθυσμό ή να υπάρξει κάποια τροποποίηση στις δηλώσεις/προτάσεις της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο: Α Π Ο Τ Ε Λ Ε Σ Μ Α Τ Α Τ Η Σ Ε Ρ Ε Υ Ν Α Σ

Όπως αναφέρθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας, προϋπόθεση για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας είναι η ανάπτυξη αξιόπιστων κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αρχικά επεξήγηση της σύνθεσης και ανάπτυξης των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τις διαδικασίες δομικής εγκυροποίησης και κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στη βάση του σαφώς διατυπωμένου σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων.

6.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Με βάση το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, σχηματίστηκαν (4) ενότητες δηλώσεων, προκειμένου να δημιουργηθούν οι κλίμακες μέτρησης για τις (4) λανθάνουσες μεταβλητές (latent variables): (1) μεταβλητή Β (GSE_B), (2) μεταβλητή Γ (G_PSES_C), (3) μεταβλητή Δ (AA_D) και (4) μεταβλητή Ε (EXP_RESULTS_E). Ουσιαστικά, μία λανθάνουσα μεταβλητή δεν μπορεί να μετρηθεί άμεσα με βάση κάποιο συγκεκριμένο μέτρο, αλλά μπορεί να συσχετιστεί με μία ομάδα άμεσα μετρήσιμων μεταβλητών, οι οποίες έχουν ομαδοποιηθεί με τη βοήθεια τεχνικών, όπως είναι η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis ή EFA), η οποία περιγράφεται παρακάτω. Άμεσα μετρήσιμη μεταβλητή θεωρείται και κάθε δήλωση τύπου Likert 7 ή 9 βαθμίδων που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τη μέτρηση της μεταβλητής Β, χρησιμοποιήθηκε η ήδη σταθμισμένη κλίμακα GSE, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη βιβλιογραφία και η οποία αντιστοιχίζεται με τις ερωτήσεις Β1 – Β10 του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη κλίμακα GSE των Schwarzer & Jerusalem (1995) χρησιμοποιήθηκε χωρίς να υπάρξει καμία προσθήκη ή διαγραφή ήδη υπάρχουσας ερώτησης και συνεπώς δεν χρειάζεται περαιτέρω έλεγχο δομικής εγκυρότητας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κλίμακα είναι μονοπαραγοντική και μετράει τη γενικευμένη προσωπική αυτοεπάρκεια.

Αντίθετα, για τις μετρήσεις των μεταβλητών Γ, Δ και Ε δεν χρησιμοποιήθηκαν κάποιες ήδη σταθμισμένες κλίμακες της βιβλιογραφίας. Για τον λόγο αυτό, διερευνήθηκε σε βάθος η ήδη υπάρχουσα θεωρία σχετικά με την αυτοεπάρκεια του ηγέτη, καθώς και το θεσμικό-νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και σε συνδυασμό με συνεντεύξεις με ειδικούς του κλάδου (διευθυντές και σχολικούς συμβούλους) κατά την προ-πilotική φάση,

δημιουργήθηκαν δεξαμενές υποψήφιων ερωτήσεων, οι οποίες κρίθηκαν ως κατάλληλες να ενταχθούν στις αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης των εν λόγω μεταβλητών. Ως τελικό βήμα, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την εγκυροποίηση της δομής των νεοδημιουργηθέντων κλιμάκων μέτρησης ήταν η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση – EFA, βάσει της οποίας, επιλέγονται εκείνες οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που θεωρούνται ότι προσεγγίζουν καλύτερα την ίδια έννοια (παράγοντα ή διάσταση) της μέτρησης (Osborne & Costello, 2005). Σύμφωνα άλλωστε με τον Timm (2002), για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας ενός ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιείται διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία εφαρμόζεται, όταν η δομή του μοντέλου δεν είναι γνωστή ή προκαθορισμένη και χρησιμοποιούνται τα δεδομένα για να την αποκαλύψουν. Στην παρούσα έρευνα, για την ολοκλήρωση της παραγοντικής ανάλυσης ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία, εξετάστηκαν οι κατάλληλοι δείκτες, ενώ η αναζήτηση των παραγόντων των μεταβλητών έγινε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Osborne & Costello, 2005). Συγκεκριμένα:

(1) Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Παραγόντισης των Κυρίων Αξόνων (Principal Axis Factoring), εξαιτίας της ευρωστίας που παρουσιάζει η μέθοδος αυτή έναντι της μη κανονικότητας των εξεταζομένων μεταβλητών, το οποίο θεωρείται αρκετά συχνό φαινόμενο σε ερωτήσεις τύπου Likert (βλ. παρακάτω, στην ενότητα του ελέγχου της κανονικότητας των μεταβλητών). Πρόκειται για μια μορφή παραγοντικής ανάλυσης, η οποία αναζητά τον μικρότερο αριθμό παραγόντων που ερμηνεύουν την κοινή διακύμανση των μεταβλητών.

(2) Για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας (επάρκεια δειγματοληψίας - sampling adequacy) χρησιμοποιήθηκε το μέτρο K.M.O. (Kaiser - Mayer - Olkin), το οποίο είναι το πλέον δημοφιλές διαγνωστικό μέτρο και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1. Δεν υπάρχει στατιστικός έλεγχος για τις τιμές του δείκτη, αλλά οι Kaiser & Rice (1974) συνιστούν να απορρίπτονται τιμές μικρότερες του 0,5.

(3) Για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Ο έλεγχος αυτός εξετάζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και στην ουσία παρέχει τη στατιστική πιθανότητα, ο πίνακας συσχετίσεων να περιέχει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Γίνεται με τη χρήση της χ^2 κατανομής, ενώ η p-τιμή ελέγχου (p-value) εξαρτάται από το επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο συνήθως είναι μικρότερο του 5% ($p < 0,05$).

(4) Για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιούνται δύο μέθοδοι: (α) η μέθοδος του κριτηρίου Kaiser των ιδιοτιμών (eigenvalue), σύμφωνα με το οποίο επιλέγουμε και αποδεχόμαστε μόνο τους παράγοντες εκείνους, των οποίων η τιμή είναι μεγαλύτερη από τη μονάδα (Field, 2009· Kaiser & Rice, 1974· Sharma, 1996) και (β) η μέθοδος του διαγράμματος των ιδιοτιμών (Scree Plot), το οποίο απεικονίζει την κατανομή των ιδιοτιμών ως προς τους παράγοντες. Η μέθοδος αυτή διατυπώθηκε από τον Cattell (1966), ο οποίος πρότεινε την αποδοχή τόσων παραγόντων, όσων αντιστοιχούν σε ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1.

(5) Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την επιλογή του πλήθους των παραγόντων, είναι το κριτήριο του ποσοστού της συνολικής διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Δεν είναι ασυνήθιστο, μία λύση που υπολογίζει το 60% της συνολικής διακύμανσης (και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη λιγότερο-50%) να θεωρείται ικανοποιητική (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995).

(6) Στην παραγοντική ανάλυση, το ποσοστό της διακύμανσης που οφείλεται σε κοινούς παράγοντες καλείται κοινότητα διακύμανσης των παραγόντων (ΚΔΠ ή Communalities) (Αλεξόπουλος, 1998). Γι' αυτό, μία επιπλέον ενέργεια, όταν εκτελούμε παραγοντική ανάλυση, θα πρέπει να είναι η εκτίμηση των ΚΔΠ ή Communalities για κάθε δήλωση/μεταβλητή της κλίμακας, δηλαδή του ποσοστού της διακύμανσης που είναι κοινή για κάθε δήλωση/μεταβλητή με τις υπόλοιπες δηλώσεις/μεταβλητές. Οι ΚΔΠ ερμηνεύονται πάντα σε συνάρτηση με την ερμηνεία των παραγόντων. Στην παρούσα έρευνα, από τον πίνακα των Communalities ελέγχουμε τις τιμές της κάθε δήλωσης/μεταβλητής και συνήθως οι τιμές κάτω του 0,2 θεωρούνται χαμηλές, με συνέπεια η συγκεκριμένη δήλωση/μεταβλητή να απορρίπτεται.

(7) Τέλος, για τον έλεγχο της συνεισφοράς των μεταβλητών στον σχηματισμό των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις (loadings) των μεταβλητών. Ως μέθοδο καθορισμού των παραγοντικών φορτίσεων του κάθε παράγοντα σε σχέση με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε η μέθοδος περιστροφής αξόνων Direct Oblimin, καθώς στις κοινωνικές επιστήμες, οι παράγοντες (διαστάσεις) μιας λανθάνουσας μεταβλητής δεν είναι ορθογώνιοι (ορθογώνιες), αλλά παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους (Oblique rotation: λοξή περιστροφή – non-orthogonal: επιτρέπει τους παράγοντες να σχετίζονται). Ο συντελεστής βαρύτητας Factor Loading και ο πίνακας των loadings (βλ. παρακάτω Πίνακες: Pattern Matrix για μη ορθογώνιες περιστροφές) επεξηγεί τον βαθμό συσχέτισης ενός παράγοντα με μία δήλωση/μεταβλητή. Η σημαντικότητα των φορτίσεων, σε

σταθερό επίπεδο σημαντικότητας, εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να ελέγχεται η τιμή της φόρτισης σε συνδυασμό με το μέγεθος του δείγματος και το επίπεδο σημαντικότητας. Ενδεικτικά, με επίπεδο σημαντικότητας 5%, σε ένα δείγμα 100 ατόμων, φόρτιση με απόλυτη τιμή 0,55 και άνω, θεωρείται σημαντική. Αντίστοιχα, σε δείγμα μεγαλύτερο των 200 ατόμων, φόρτιση με απόλυτη τιμή 0,40 και άνω, θεωρείται επίσης σημαντική (Hair et al., 1995). Κατά τον Sharma (1996), υψηλή φόρτιση μιας μεταβλητής σε έναν παράγοντα δείχνει ότι υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ του παράγοντα και της μεταβλητής. Επειδή όμως, δεν είναι καθορισμένη η έννοια της υψηλής τιμής, ο Sharma προτείνει ως υψηλή φόρτιση μια τιμή μεγαλύτερη του 0,60, αν και πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν ως οριακό σημείο την τιμή 0,40. Στην παρούσα έρευνα και για το συγκεκριμένο δείγμα πλήθους 151 ατόμων, αν η τιμή του συντελεστή βαρύτητας ξεπερνά το όριο των 0,45 (για έναν παράγοντα σε σχέση με μία δήλωση/μεταβλητή) και αν αυτή η τιμή είναι μεγαλύτερη σε απόσταση του 0,2 από κάθε άλλη τιμή των αντίστοιχων συντελεστών των άλλων παραγόντων ως προς την ίδια δήλωση/μεταβλητή (cross loadings), τότε η συγκεκριμένη δήλωση/μεταβλητή θεωρείται αποδεκτή στην κλίμακα μέτρησης.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου (πλην της GSE_B) παρουσιάζονται στις επόμενες υποενότητες.

6.1.1 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την κλίμακα Γ (G_PSES_C)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα Γ1, ο δείκτης συνολικής δειγματικής καταλληλότητας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,918) κρίνεται εξαιρετικός (σε σχέση με την οριακή τιμή 0,50 της συνολικής διακύμανσης, βλ. παρακάτω Πίνακα Γ3), υποδηλώνοντας ότι το δείγμα είναι επαρκές. Παράλληλα, το τεστ για τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett's Test of Sphericity, το οποίο εξετάζει αν είναι κατάλληλη ή όχι η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων/μεταβλητών που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, δείχνει την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης ($\chi^2 = 2027,838$, $p < 0,001$).

Πίνακας Γ1: KMO και Bartlett's Test για την κλίμακα Γ (G_PSES_C)

Δείκτης KMO		.918
Bartlett's Test (έλεγχος σφαιρικότητας)	χ^2 Sig.	2027.838 .000

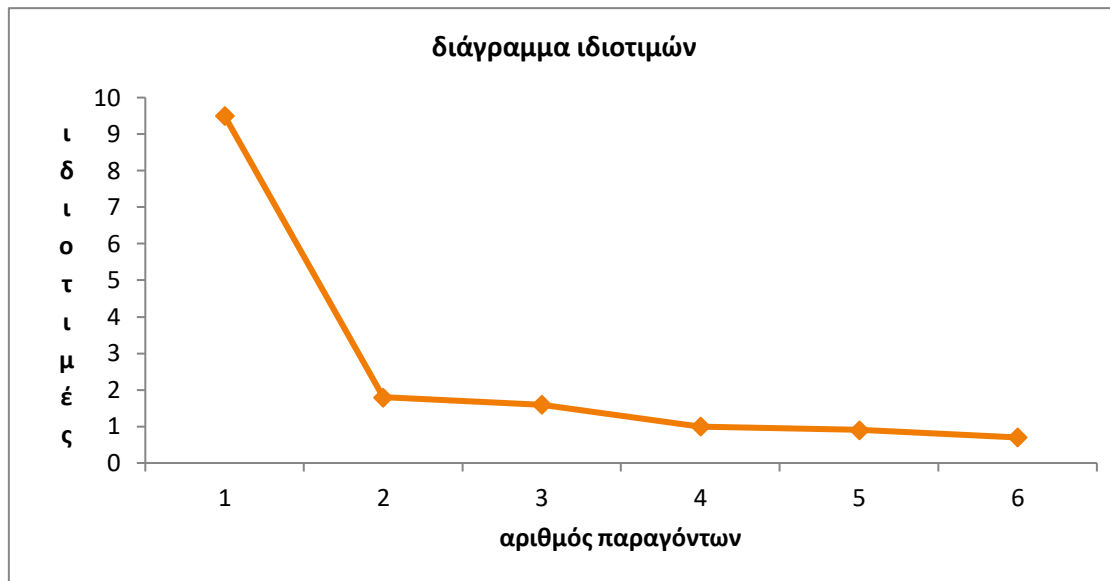
Από τον παρακάτω Πίνακα Γ2, προκύπτει ότι οι τιμές των ΚΔΠ ή Communalities για τις δηλώσεις/μεταβλητές της κλίμακας Γ (G_PSES_C) είναι ικανοποιητικές, διότι είναι μεγαλύτερες του 0,2.

Πίνακας Γ2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα Γ (G_PSES_C)

	Αρχική τιμή	Τιμή εξαγωγής
Γ11. Διευκολύνω τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο μου με κάθε διαθέσιμο τρόπο και μέσο.	.663	.529
Γ12. Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τον γενικό σκοπό και δημιουργώ κλίμα ενθουσιασμού για ένα κοινό όραμα.	.769	.707
Γ13. Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις χρονικές απαιτήσεις της εργασίας.	.693	.428
Γ14. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο μου.	.751	.721
Γ15. Προωθώ το πνεύμα του σχολείου σε όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού.	.772	.701
Γ16. Δημιουργώ ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σχολείο μου.	.808	.713
Γ17. Εγείρω την απόδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.	.689	.526
Γ18. Προωθώ θετική εικόνα του σχολείου μου στην κοινωνία.	.658	.431
Γ19. Κινητοποιώ τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη απόδοση.	.738	.672
Γ20. Προωθώ τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας στο σχολείο μου.	.593	.461
Γ21. Διατηρώ τον έλεγχο του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός μου.	.623	.381
Γ22. Διαμορφώνω τις οργανωτικές διαδικασίες και τις πολιτικές εκείνες που είναι αναγκαίες για την ορθή διαχείριση του σχολείου μου.	.657	.590
Γ23. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο μου.	.685	.394
Γ24. Προάγω κοινώς αποδεκτή συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.	.710	.451
Γ25. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τη γραφειοκρατική εργασία στο σχολείο μου.	.565	.285
Γ26. Προάγω ηθική συμπεριφορά ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μου.	.469	.318
Γ27. Αντιμετωπίζω ικανοποιητικά το εργασιακό στρες.	.477	.253
Γ28. Θέτω προτεραιότητες μεταξύ απαιτητικών εργασιών στο σχολείο μου.	.513	.380

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Αναφορικά με την επιλογή του πλήθους των παραγόντων για τη συγκεκριμένη κλίμακα και βάσει τόσο του κριτηρίου των «ιδιοτιμών μεγαλύτερων της μονάδας», όσο και του διαγράμματος των ιδιοτιμών-Scree Plot (βλ. Γράφημα Γ), η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής Γ (G_PSES_C) είναι μονοπαραγοντική και πως 49,676% της συνολικής διακύμανσης εξηγείται από αυτόν τον παράγοντα, ποσοστό το οποίο κρίνεται οριακά αποδεκτό (>50%).



Γράφημα Γ: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Γ (G_PSES_C)

Στον Πίνακα Γ3, παρουσιάζονται οι συντελεστές βαρύτητας (factor loadings-Pattern Matrix για μη ορθογώνιες περιστροφές) βάσει των οποίων διαφαίνεται πόσο επηρεάζει τους παράγοντες κάθε δήλωση/μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποδεκτή τιμή με βάση το πλήθος του δείγματός μας (N=151) είναι κάθε τιμή μεγαλύτερη του 0,45 και συνεπώς, όλες οι δηλώσεις γίνονται αποδεκτές για την ένταξη τους στην κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής Γ (G_PSES_C).

Πίνακας Γ3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα Γ (G_PSES_C)

	Παράγοντας 1
Γ14. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο μου.	.849
Γ16. Δημιουργώ ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σχολείο μου.	.845
Γ12. Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τον γενικό σκοπό και δημιουργώ κλίμα ενθουσιασμού για ένα κοινό όραμα.	.841
Γ15. Προωθώ το πνεύμα του σχολείου σε όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού.	.837
Γ19. Κινητοποιώ τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη απόδοση.	.820
Γ22. Διαμορφώνω τις οργανωτικές διαδικασίες και τις πολιτικές εκείνες που είναι αναγκαίες για την ορθή διαχείριση του σχολείου μου.	.768
Γ11. Διευκολύνω τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο μου με κάθε διαθέσιμο τρόπο και μέσο.	.727
Γ17. Εγείρω την απόδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες..	.725
Γ20. Προωθώ τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας στο σχολείο μου.	.679
Γ24. Προάγω κοινώς αποδεκτή συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.	.672

Γ25. Προωθώ θετική εικόνα του σχολείου μου στην κοινωνία.	.656
Γ13. Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις χρονικές απαιτήσεις της εργασίας.	.654
Γ23. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο μου.	.628
Γ21. Διατηρώ τον έλεγχο του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός μου.	.617
Γ28. Θέτω προτεραιότητες μεταξύ απαιτητικών εργασιών στο σχολείο μου.	.616
Γ26. Προάγω ηθική συμπεριφορά ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μου.	.564
Γ25. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τη γραφειοκρατική εργασία στο σχολείο μου.	.534
Γ27. Αντιμετωπίζω ικανοποιητικά το εργασιακό στρες.	.503

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως δοκιμάστηκαν και πολυδιάστατες μορφές της συγκεκριμένης κλίμακας, καθώς, από το διάγραμμα ιδιοτιμών, ο αριθμός των παραγόντων που προέκυπτε ήταν παραπάνω από 1, σε αντίθεση με το κριτήριο των «ιδιοτιμών μεγαλύτερων της μονάδας». Εντούτοις, κρίθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί η μονοδιάστατη μορφή της κλίμακας, καθώς οι σχηματιζόμενοι παράγοντες πολυδιάστατων μορφών δεν είχαν αποδεκτή εννοιολογική βάση και λογική. Τέλος, να αναφερθεί ότι η μέση τιμή (το σκορ) της μεταβλητής Γ για κάθε συμμετέχοντα διευθυντή στην παρούσα έρευνα προκύπτει από την άθροιση των τιμών των δηλώσεων Γ11 – Γ28 (βλ. επόμενη ενότητα).

6.1.2 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την κλίμακα Δ (AA_D)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα Δ1, ο δείκτης συνολικής δειγματικής καταλληλότητας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,939) κρίνεται εξαιρετικός, υποδηλώνοντας ότι το δείγμα είναι επαρκές. Παράλληλα, το τεστ για τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett's Test of Sphericity, το οποίο εξετάζει αν είναι κατάλληλη ή όχι η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων/μεταβλητών που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, δείχνει την καταλληλότητα της παραγοντικής ($\chi^2 = 2611,950$, $p < 0,001$).

Πίνακας Δ1: KMO και Bartlett's Test για την κλίμακα Δ (AA_D)

Δείκτης KMO		.939
Bartlett's Test (έλεγχος σφαιρικότητας)	χ^2	2611.950
	Sig.	.000

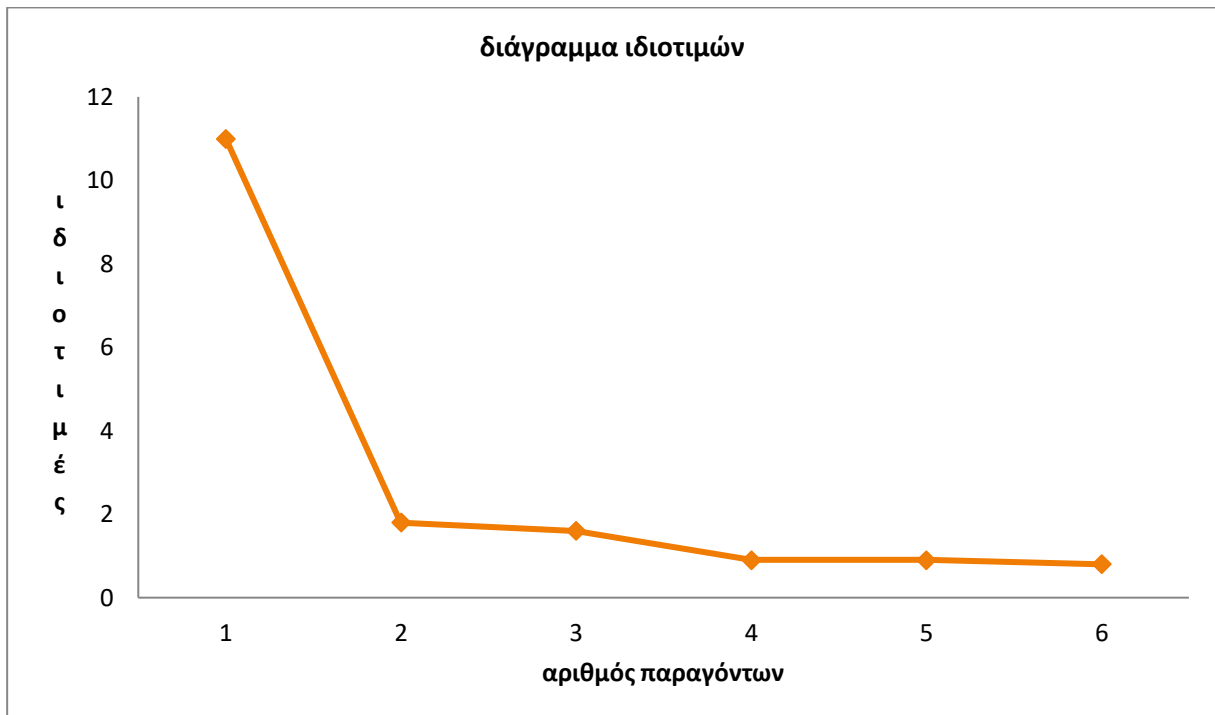
Από τον Πίνακα Δ2, φαίνεται ότι από τη λίστα των δηλώσεων/μεταβλητών αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις Δ35 («Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς αυστηρότητα») και Δ46 («Μπορώ να λάβω θετικά στο αξιολογικό μου έργο, τα θετικά σχόλια τρίτων»), λόγω χαμηλής τιμής Communalities. Όλες οι υπόλοιπες τιμές των Communalities για τις δηλώσεις/μεταβλητές της κλίμακας Δ (AA_D) κρίνονται ικανοποιητικές ($> 0,2$).

Πίνακας Δ2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα Δ (AA_D)

	Αρχική Τιμή	Τιμή Εξαγωγής
Δ29. Μπορώ να αξιολογήσω αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού.	.757	.702
Δ30. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	.774	.736
Δ31. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επιείκεια.	.763	.651
Δ32. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.	.821	.720
Δ33. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων.	.704	.611
Δ34. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω τον εκπαιδευτικό, μη συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς.	.811	.792
Δ36. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	.815	.786
Δ37. Μπορώ να αξιολογήσω κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια.	.878	.857
Δ38. Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.	.797	.783
Δ39. Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης.	.729	.651
Δ40. Μπορώ, γενικά, να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για μένα διαδικασία.	.741	.727
Δ41. Μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα.	.534	.445
Δ42. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου.	.859	.832
Δ43. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση.	.808	.787
Δ44. Μπορώ να βασιστώ επαρκώς στις γνώσεις που έχω, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.	.769	.676
Δ45. Μπορώ να μείνω ανεπηρέαστος/η από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό μου ρόλο.	.788	.718

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Αναφορικά με την επιλογή του πλήθους των παραγόντων για τη συγκεκριμένη κλίμακα και βάσει τόσο του κριτηρίου των «ιδιοτιμών μεγαλύτερων της μονάδας», όσο και του διαγράμματος των ιδιοτιμών-Scree Plot (βλ. Γράφημα Δ), η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής Δ (AA_D) έχει 2 παράγοντες (διαστάσεις) και πως 71,711% της συνολικής διακύμανσης εξηγείται από τους παράγοντες, ποσοστό το οποίο είναι αρκετά μεγαλύτερο του 50%.



Γράφημα Δ: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Δ (AA_D)

Στον πίνακα Δ3, παρουσιάζονται οι συντελεστές βαρύτητας (factor loadings-Pattern Matrix για μη ορθογώνιες περιστροφές), βάσει των οποίων διαφαίνεται πόσο επηρεάζει τους παράγοντες κάθε δήλωση/μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποδεκτή τιμή με βάση το πλήθος του δείγματός μας (N=151) είναι κάθε τιμή μεγαλύτερη του 0,45 και συνεπώς όλες οι δηλώσεις γίνονται αποδεκτές για την ένταξη τους στην κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής Δ (AA_D), εκτός της Δ34, η οποία αφαιρείται λόγω θέματος με τα cross-loadings (loadings 2 παραγόντων που φορτίζουν στην ίδια ερώτηση με απόσταση μικρότερη του 0,2).

Πίνακας Δ3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα Δ (AA_D)

	Παράγοντας	
	1	2
Δ44. Μπορώ να βασιστώ επαρκώς στις γνώσεις που έχω, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.	.981	.252
Δ45. Μπορώ να μείνω ανεπηρέαστος/η από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό μου ρόλο.	.749	-.132
Δ40. Μπορώ, γενικά, να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μία εύκολη για μένα διαδικασία.	.740	-.150
Δ39. Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης.	.730	-.103
Δ31. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επιείκεια.	.669	-.180
Δ41. Μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα.	.665	-.003
Δ33. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων.	.649	-.174
Δ32. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.	.636	-.270
Δ38. Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.	.616	-.334
Δ30. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	-.135	-.948
Δ36. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	.059	-.844
Δ37. Μπορώ να αξιολογήσω κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια.	.128	-.831
Δ43. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση.	.101	-.813
Δ29. Μπορώ να αξιολογήσω αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού.	.154	-.721
Δ42. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου.	.272	-.699
Δ34. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω τον εκπαιδευτικό, μη συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς.	-.477	-.486

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Συμπερασματικά, από την παραγοντική ανάλυση της μεταβλητής Δ (AA_D) προέκυψαν δύο παράγοντες: (α) παράγοντας AA_D_F1, ο οποίος περιλαμβάνει 9 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση της αντικειμενικότητας του αξιολογικού ρόλου (Δ31, Δ32, Δ33, Δ38, Δ39, Δ40, Δ41, Δ44, Δ45) και (β) παράγοντας AA_D_F2, ο οποίος περιλαμβάνει 6 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος (Δ29, Δ30, Δ36, Δ37,

Δ42, Δ43). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η μέση τιμή (το σκορ) της μεταβλητής Δ για κάθε συμμετέχοντα διευθυντή στην παρούσα έρευνα προκύπτει από την άθροιση των τιμών των δηλώσεων Δ29- Δ46, αφού αποκλειστούν οι Δ34, Δ35 και Δ46 (βλ. επόμενη ενότητα).

6.1.3 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για την κλίμακα E (EXP_RESULTS_E)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα E1, ο δείκτης συνολικής δειγματικής καταλληλότητας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,927) κρίνεται εξαιρετικός, υποδηλώνοντας ότι το δείγμα είναι επαρκές. Παράλληλα, το τεστ για τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett's Test of Sphericity, το οποίο εξετάζει αν είναι κατάλληλη ή όχι η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων/μεταβλητών που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, δείχνει την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης ($\chi^2 = 6769,112$, $p < 0,001$).

Πίνακας E1: KMO και Bartlett's Test για την κλίμακα E (EXP_RESULTS_E)

Δείκτης KMO		.927
Bartlett's Test (έλεγχος σφαιρικότητας)	χ^2	6769.112
	Sig.	.000

Από τον παρακάτω Πίνακα E2, προκύπτει ότι οι τιμές των Communalities για τις δηλώσεις/μεταβλητές της κλίμακας E (EXP_RESULTS_E) είναι ικανοποιητικές ($> 0,2$).

Πίνακας E2: Κοινότητες Διακύμανσης Παραγόντων για την κλίμακα E (EXP_RESULTS_E)

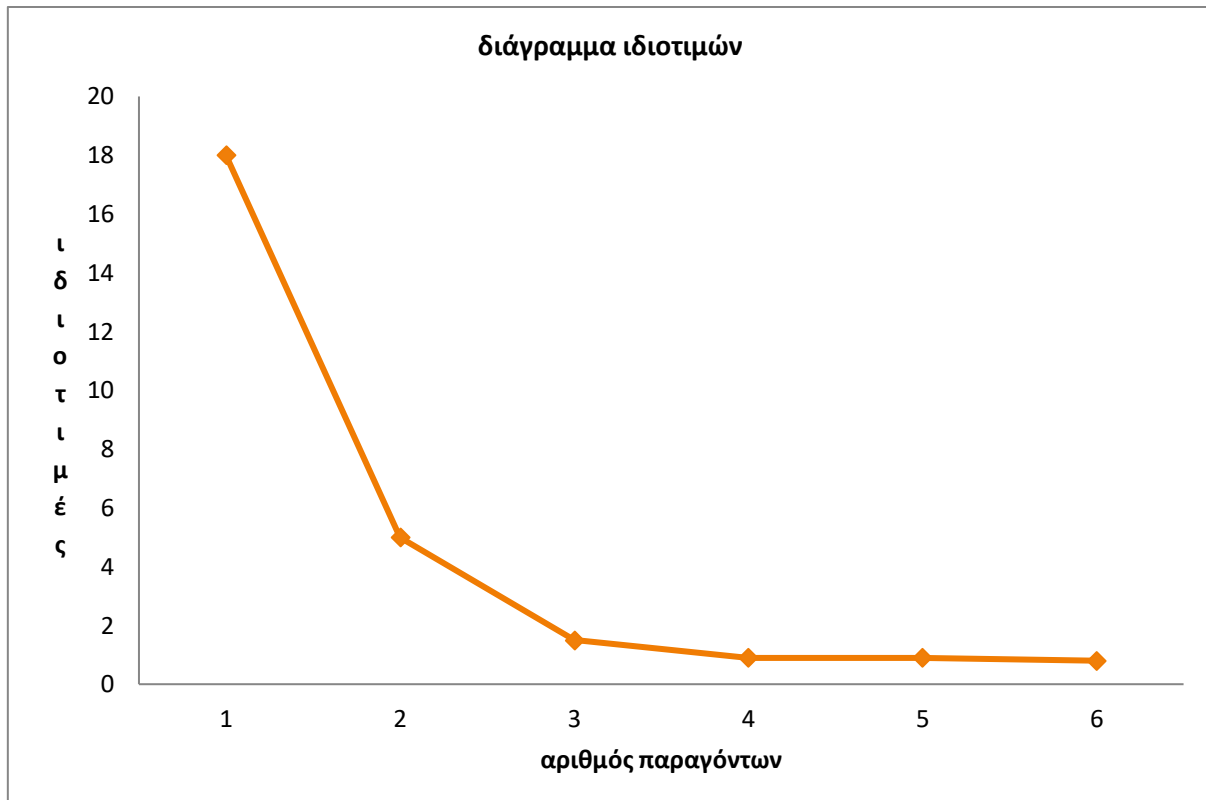
	Αρχική Τιμή	Τιμή Εξαγωγής
E47. Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου.	.866	.830
E48. Θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	.924	.842
E49. Θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	.945	.868
E50. Θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.	.940	.891
E51. Θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα.	.950	.901
E52. Θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.	.918	.833
E53. Θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους.	.827	.787

E54. Θα επιφέρει την απομόνωσή μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων.	.823	.712
E55. Θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.	.833	.723
E56. Θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.	.813	.718
E57. Θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης).	.824	.696
E58. Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας.	.837	.694
E59. Θα προκαλέσει αύξηση των σχολικών γραφειοκρατικών διαδικασιών.	.810	.637
E60. Θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού μου ρόλου.	.883	.747
E61. Θα έρθει σε αντίθεση με τις προσωπικές μου πεποιθήσεις.	.888	.680
E62. Θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	.836	.645
E63. Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου.	.674	.535
E64. Θα περιορίσει το χρόνο ενασχόλησής μου με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά μου καθήκοντα.	.763	.582
E65. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	.689	.385
E66. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους.	.570	.386
E67. Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	.878	.764
E68. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει».	.951	.804
E69. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	.956	.804
E70. Θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς.	.830	.797
E71. Θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	.868	.790
E72. Θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.	.698	.594
E73. Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	.898	.830
E74. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.	.940	.860
E75. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για εμένα τον ίδιο/την ίδια.	.908	.796
E76. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα.	.986	.881
E77. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	.987	.879

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Αναφορικά με την επιλογή του πλήθους των παραγόντων για τη συγκεκριμένη κλίμακα και βάσει τόσο του κριτηρίου των «ιδιοτιμών μεγαλύτερων της μονάδας», όσο και του

διαγράμματος των ιδιοτιμών-Scree Plot (βλ. Γράφημα Ε), η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής Ε (EXP_RESULTS_E) έχει 3 παράγοντες (διαστάσεις) και πως 73,838% της συνολικής διακύμανσης εξηγείται από τους παράγοντες, ποσοστό το οποίο είναι αρκετά μεγαλύτερο του 50%.



Γράφημα Ε: Διάγραμμα ιδιοτιμών για την κλίμακα Ε (EXP_RESULTS_E)

Στον Πίνακα Ε3, παρουσιάζονται οι συντελεστές βαρύτητας (factor loadings-Pattern Matrix για μη ορθογώνιες περιστροφές), βάσει των οποίων διαφαίνεται πόσο επηρεάζει τους παράγοντες κάθε δήλωση/μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποδεκτή τιμή με βάση το πλήθος του δείγματός μας (N=151) είναι κάθε τιμή μεγαλύτερη του 0,45 και συνεπώς όλες οι δηλώσεις γίνονται αποδεκτές για την ένταξη τους στην κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής, εκτός των Ε59 και Ε61, οι οποίες αφαιρούνται λόγω θέματος με τα cross-loadings (loadings 2 παραγόντων που φορτίζουν στην ίδια ερώτηση με απόσταση μικρότερη του 0,2).

Πίνακας E3: Συντελεστές Βαρύτητας για την κλίμακα E (EXP_RESULTS_E)

	Παράγοντες		
	1	2	3
E48. Θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	.987	-.003	-.186
E49. Θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	.981	.009	-.106
E50. Θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.	.960	-.025	-.068
E51. Θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα.	.958	-.035	-.065
E47. Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου.	.955	.001	-.104
E54. Θα επιφέρει την απομόνωσή μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων.	.859	.036	.006
E52. Θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.	.843	-.108	.022
E53. Θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους.	.834	-.085	.015
E55. Θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.	.756	-.079	.103
E56. Θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.	.676	-.060	.245
E64. Θα περιορίσει τον χρόνο ενασχόλησής μου με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά μου καθήκοντα.	.647	.027	.222
E62. Θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	.614	-.171	.170
E60. Θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού μου ρόλου.	.585	-.202	.283
E57. Θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης).	.581	-.084	.340
E58. Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας.	.515	.048	.478
E61. Θα έρθει σε αντίθεση με τις προσωπικές μου πεποιθήσεις.	.486	-.313	.253
E76. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα.	.010	-.918	.105
E77. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	.025	-.911	.094
E67. Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	-.050	-.898	-.113
E74. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.	.095	-.875	.001
E70. Θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς.	.053	-.870	-.079
E73. Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	.056	-.867	.090
E69. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	.070	-.863	-.170

E72. Θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.	-.214	-.859	.011
E68. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει».	.095	-.851	-.153
E75. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για εμένα τον ίδιο/την ίδια.	.051	-.849	.095
E71. Θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	.168	-.779	.057
E66. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους.	-.141	.040	.671
E63. Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου.	.310	.041	.546
E59. Θα προκαλέσει αύξηση των σχολικών γραφειοκρατικών διαδικασιών.	.405	-.020	-.533
E65. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	.143	-.080	.520

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Principal Axis Factoring.

Συμπερασματικά, από την παραγοντική ανάλυση της μεταβλητής E (EXP_RESULTS_E) προέκυψαν τρεις παράγοντες: (α) παράγοντας EXP_RESULTS_E_F1, ο οποίος περιλαμβάνει 15 δηλώσεις που αφορούν στη διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων, των διαδικασιών και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου (E47, E48, E49, E50, E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E60, E62, E64), (β) παράγοντας EXP_RESULTS_E_F2, ο οποίος περιλαμβάνει 11 δηλώσεις που αφορούν σε βελτιώσεις και οφέλη που ενδεχόμενα θα προκύψουν από την άσκηση του αξιολογικού έργου (E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, E77) και (γ) παράγοντας EXP_RESULTS_E_F3, ο οποίος περιλαμβάνει 3 δηλώσεις που αφορούν σε χρονικές και οικονομικές απαιτήσεις, ως αποτέλεσμα της άσκησης του αξιολογικού έργου (E63, E65, E66). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η μέση τιμή (το σκορ) της μεταβλητής E για κάθε συμμετέχοντα διευθυντή στην παρούσα έρευνα, προκύπτει από την άθροιση των τιμών των δηλώσεων E47-E77, αφού αποκλειστούν οι E59 και E61 (βλ. επόμενη ενότητα).

6.2 ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι απαραίτητη η εκτίμηση της αξιοπιστίας τους ή αλλιώς, της εσωτερικής τους συνέπειας. Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία ένα σύνολο μεταβλητών είναι συνεπές σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει (Hair et al., 1995). Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας ή της εσωτερικής συνέπειας των μεταβλητών του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται ο δείκτης άλφα (α) του Cronbach (Cronbach's alpha). Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας (α) κυμαίνονται από 0 έως 1. Επίσης, αναφέρεται (Nunnally, 1978· Spector, 1992) ότι όταν η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (α) είναι μεγαλύτερη του 0,70, τότε η συγκεκριμένη κλίμακα του ερωτηματολογίου θεωρείται ότι έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας. Οι δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών της παρούσας έρευνας στο σύνολό τους, καθώς και των διαστάσεων αυτών, όπως προέκυψαν από τη παραγοντική τους ανάλυση, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα R:

Πίνακας R: Δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	Cronbach's Alpha	N of Items
GSE_B	.916	10
G_PSES_C	.943	18
AA_D	.963	15
AA_D_F1	.942	9
AA_D_F2	.954	6
EXP_RESULTS_E	.970	29
EXP_RESULTS_E_F1	.975	15
EXP_RESULTS_E_F2	.975	11
EXP_RESULTS_E_F3	.724	3

Από τον Πίνακα R, φαίνεται ότι οι δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών της έρευνας είναι ιδιαίτερα υψηλοί και κυμαίνονται για όλες τις μεταβλητές και τις διαστάσεις τους από 0,916 έως 0,975, με εξαίρεση την οριακή, αλλά σαφώς αποδεκτή τιμή 0.724 της τρίτης διάστασης της μεταβλητής E.

6.3 ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ

Ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση ενός στατιστικού κριτηρίου, το οποίο ονομάζεται «έλεγχος καλής προσαρμογής» των δεδομένων στην κανονική κατανομή (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το τεστ Shapiro-Wilk (S-W). Σύμφωνα με αυτό το τεστ, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H0) ότι μία μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή (η μορφή της κατανομής των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) περί μη κανονικότητας. Σε περίπτωση που το p-value είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας, το οποίο έχει οριστεί στο (0,05), τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα N, καμία από τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας, καθώς και των διαστάσεών τους δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (p-value < 0,05).

Πίνακας N: Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών με το τεστ Shapiro-Wilk (N=151)

Μεταβλητές	Sig.
GSE_B	.005
G_PSES_C	.000
AA_D	.000
AA_D_F1	.000
AA_D_F2	.000
EXP_RESULTS_E	.018
EXP_RESULTS_E_F1	.000
EXP_RESULTS_E_F2	.000
EXP_RESULTS_E_F3	.000

6.4 ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Στον παρακάτω Πίνακα Π1, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών και των διαστάσεών τους.

Πίνακας Π1: Μ.Τ. και Τ.Α. των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές (N=151)	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
GSE_B	54.76	8.702
G_PSES_C	134.7483	16.68861
AA_D	88.7351	25.95296
AA_D_F1	51.5497	16.00654
AA_D_F2	37.1854	11.41835
EXP_RESULTS_E	144.2980	52.63824
EXP_RESULTS_E_F1	68.8212	32.32957
EXP_RESULTS_E_F2	62.2583	24.77996
EXP_RESULTS_E_F3	13.2185	5.12236

Παρατηρείται ότι στη μεταβλητή GSE_B της γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας οι διευθυντές σημειώνουν σχετικά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max_{GSE_B} = 70$), με Μ.Τ.=54,76 και Τ.Α.=8.702.

Αντίστοιχα, και στη μεταβλητή G_PSES_C της γενικής διευθυντικής αυτοεπάρκειας οι διευθυντές σημειώνουν αρκετά υψηλό μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max_{G_PSES_C} = 162$), με Μ.Τ.=134,748 και Τ.Α.=16,688.

Εντούτοις, στη μεταβλητή AA_D της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας το μέσο σκορ που σημειώνουν οι διευθυντές μπορεί να θεωρηθεί οριακά υψηλό σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($\max_{AA_D} = 135$), με Μ.Τ.=88,735 και Τ.Α.=25,952. Αναλυτικότερα, στην πρώτη διάσταση AA_D_F1 της αντικειμενικότητας του αξιολογικού ρόλου οι διευθυντές καταγράφουν μέτριο μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η συγκεκριμένη διάσταση ($\max_{AA_D_F1} = 81$), με Μ.Τ.=51,549 και Τ.Α.=16,006. Αντίστοιχα, στη δεύτερη διάσταση AA_D_F2 της υποκειμενικότητας του συναισθήματος καταγράφεται Μ.Τ.=37,185 και Τ.Α.=11,418 ($\max_{AA_D_F2} = 54$).

Τέλος, στη μεταβλητή EXP_RESULTS_E των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων οι διευθυντές σημειώνουν ένα αρκετά μέτριο μέσο σκορ σε σχέση με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή ($max_{EXP_RESULTS_E} = 261$), με $M.T.=144,298$ και $T.A.=52,638$. Αναλυτικότερα, στην πρώτη διάσταση EXP_RESULTS_E_F1 των διαπροσωπικών σχέσεων, των διαδικασιών και του σχολικού κλίματος οι διευθυντές σημειώνουν αρκετά μέτριο μέσο σκορ ($max_{EXP_RESULTS_E_F1} = 135$), με $M.T.=68,821$ και $T.A.=32,329$. Για τη δεύτερη διάσταση EXP_RESULTS_E_F2 των ωφελειών και βελτιώσεων καταγράφεται $M.T.= 62,258$ και $T.A.=24,779$ ($max_{EXP_RESULTS_E_F2} = 99$). Για την τρίτη διάσταση EXP_RESULTS_E_F3 των χρονικών και οικονομικών απαιτήσεων οι διευθυντές και σε αυτήν τη διάσταση σημειώνουν αρκετά μέτριο μέσο σκορ, με $M.T.=13,218$ και $T.A.=5,122$ ($max_{EXP_RESULTS_E_F3} = 27$).

Στους παρακάτω Πίνακες Π2, Π3, Π4 και Π5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ξεχωριστά για κάθε δήλωση/μεταβλητή των κλιμάκων GSE_B, G_PSES_C, AA_D και EXP_RESULTS_E, με στόχο να αποτυπωθούν ξεκάθαρα οι απόψεις/πεποιθήσεις των διευθυντών για κάθε επιμέρους δήλωση/μεταβλητή.

Πίνακας Π2: M.T. και T.A. των δηλώσεων/μεταβλητών της GSE_B

Δηλώσεις της κλίμακας GSE_B (N=151)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
B1. Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθίσω αρκετά.	5,78	1,032
B2. Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω.	4,90	1,380
B3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.	5,72	1,053
B4. Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.	5,54	1,088
B5. Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις.	5,31	1,127
B6. Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.	5,82	1,033
B7. Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου.	5,39	1,238
B8. Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.	5,47	1,100
B9. Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω.	5,79	,989
B10. Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.	5,03	1,407

Από τον Πίνακα Π2, προκύπτει ότι όλες οι μέσες τιμές των απαντήσεων των διευθυντών στις επιμέρους δηλώσεις/μεταβλητές κινούνται κοντά στον γενικό μέσο όρο της μεταβλητής GSE_B ($M.T.=54,76$, $T.A.=8.702$), με μικρή εξαίρεση τις δηλώσεις/μεταβλητές B2: («Εάν

κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω», Μ.Τ.=4,9 και Τ.Α.=1,38) και Β10: («Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω», Μ.Τ.=5,03 και Τ.Α.=1,407), των οποίων οι μέσες τιμές κινούνται ελαφρά χαμηλότερα.

Πίνακας Π3: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της G_PSES_C

Δηλώσεις της κλίμακας G_PSES_C (N=151)	Μέση Τιμή	Τοπική Απόκλιση
Γ11. Διευκολύνω τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο μου με κάθε διαθέσιμο τρόπο και μέσο.	7,48	1,428
Γ12. Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τον γενικό σκοπό και δημιουργώ κλίμα ενθουσιασμού για ένα κοινό όραμα.	7,39	1,321
Γ13. Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις χρονικές απαιτήσεις της εργασίας.	7,45	1,253
Γ14. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο μου.	7,23	1,314
Γ15. Προωθώ το πνεύμα του σχολείου σε όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού.	7,44	1,325
Γ16. Δημιουργώ ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σχολείο μου.	7,64	1,180
Γ17. Παρακολουθώ την πρόοδο των μαθητών και συζητάω τα μαθησιακά αποτελέσματά τους.	7,43	1,383
Γ18. Προωθώ θετική εικόνα του σχολείου μου στην κοινωνία.	7,83	1,163
Γ19. Κινητοποιώ τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη απόδοση.	7,30	1,519
Γ20. Προωθώ τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας στο σχολείο μου.	7,21	1,330
Γ21. Διατηρώ τον έλεγχο του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός μου.	8,01	1,186
Γ22. Διαμορφώνω τις οργανωτικές διαδικασίες και τις πολιτικές εκείνες που είναι αναγκαίες για την ορθή διαχείριση του σχολείου μου.	7,74	1,135
Γ23. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο μου.	7,47	1,385
Γ24. Προάγω κοινώς αποδεκτή συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.	7,74	1,088
Γ25. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τη γραφειοκρατική εργασία στο σχολείο μου.	7,65	1,255
Γ26. Προάγω ηθική συμπεριφορά ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μου.	7,50	1,336
Γ27. Αντιμετωπίζω ικανοποιητικά το εργασιακό στρες.	6,67	1,590
Γ28. Θέτω προτεραιότητες μεταξύ απαιτητικών εργασιών στο σχολείο μου.	7,56	1,111

Από τον Πίνακα Π3, προκύπτει ότι όλες οι μέσες τιμές των απαντήσεων των διευθυντών στις επιμέρους δηλώσεις/μεταβλητές κινούνται κοντά στον γενικό μέσο όρο της μεταβλητής G_PSES_C (Μ.Τ.=134,748, Τ.Α.=16,688), με μικρή εξαίρεση τις δηλώσεις/μεταβλητές Γ21: («Διατηρώ τον έλεγχο του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός μου», Μ.Τ.=8,01, Τ.Α.=1,186), της οποίας η μέση τιμή κινείται ελαφρά υψηλότερα και Γ27: («Αντιμετωπίζω ικανοποιητικά το εργασιακό στρες», Μ.Τ.=6,67, Τ.Α.=1,59), της οποίας η μέση τιμή κινείται ελαφρά χαμηλότερα.

Πίνακας Π4: Μ.Τ. και Τ.Α. των δηλώσεων/μεταβλητών της AA_D

Δηλώσεις της κλίμακας AA_D (N=151)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Δ29. Μπορώ να αξιολογήσω αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού	6,41	1,905
Δ30. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	6,70	1,890
Δ31. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επιείκεια	5,67	2,196
Δ32. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.	6,08	2,005
Δ33. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων.	6,66	1,879
Δ36. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	6,31	2,098
Δ37. Μπορώ να αξιολογήσω κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια.	6,25	2,145
Δ38. Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.	5,94	2,255
Δ39. Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης.	6,11	2,027
Δ40. Μπορώ, γενικά, να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για μένα διαδικασία	4,68	2,348
Δ41. Μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα.	4,06	2,179
Δ42. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου.	5,68	2,279
Δ43. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση.	5,84	2,318
Δ44. Μπορώ να βασιστώ επαρκώς στις γνώσεις που έχω, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.	6,25	2,123
Δ45. Μπορώ να μείνω ανεπηρέαστος/η από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό μου ρόλο.	6,11	2,290

Από τον Πίνακα Π4, προκύπτει ότι οι περισσότερες μέσες τιμές των απαντήσεων των διευθυντών στις επιμέρους δηλώσεις/μεταβλητές κινούνται κοντά στον γενικό μέσο όρο της μεταβλητής AA_D (Μ.Τ.=88,735, Τ.Α.=25,952), με εξαίρεση τις μεταβλητές Δ40: («Μπορώ, γενικά, να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για μένα διαδικασία», Μ.Τ.=4,68, Τ.Α.=2,348) και Δ41: («Μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα», Μ.Τ.=4,06, Τ.Α.=2,179), των οποίων η μέση τιμή κινείται αρκετά χαμηλότερα. Μικρότερη τάση προς τα κάτω έχουν οι μεταβλητές Δ31: («Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επιείκεια», Μ.Τ.=5,67, Τ.Α.=2,196), Δ38: («Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια», Μ.Τ.=5,94, Τ.Α.=2,255), Δ42: («Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου», Μ.Τ.=5,68,

T.A.=2,279) και Δ43: («Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση», M.T.=5,84, T.A.=2,318).

Πίνακας Π5: M.T. και T.A. των δηλώσεων/μεταβλητών της EXP_RESULTS_E

Δηλώσεις της κλίμακας EXP_RESULTS_E (N=151)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
E47. Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου.	4,52	2,402
E48. Θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,52	2,498
E49. Θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,45	2,492
E50. Θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.	4,57	2,617
E51. Θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα.	4,52	2,529
E52. Θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.	4,79	2,611
E53. Θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους.	4,26	2,489
E54. Θα επιφέρει την απομόνωσή μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων.	5,45	2,494
E55. Θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.	4,42	2,362
E56. Θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.	4,72	2,455
E57. Θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης).	4,34	2,425
E58. Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας.	3,82	1,973
E60. Θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού μου ρόλου.	5,22	2,705
E62. Θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	4,81	2,714
E63. Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου.	2,97	1,930
E64. Θα περιορίσει το χρόνο ενασχόλησής μου με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά μου καθήκοντα.	4,40	2,651
E65. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	5,67	2,202
E66. Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους.	4,58	2,234
E67. Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	5,96	2,446
E68. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει».	5,87	2,418
E69. Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	5,87	2,360
E70. Θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς.	5,60	2,501
E71. Θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	4,97	2,499
E72. Θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.	6,03	2,261
E73. Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	5,53	2,537
E74. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.	5,61	2,546
E75. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για εμένα τον ίδιο/την ίδια.	5,26	2,712
E76. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα.	5,80	2,688
E77. Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	5,75	2,683

Από τον Πίνακα Π5, προκύπτει ότι οι περισσότερες μέσες τιμές των απαντήσεων των διευθυντών στις επιμέρους δηλώσεις/μεταβλητές κινούνται κοντά στον γενικό μέσο όρο της μεταβλητής EXP_RESULTS_E (Μ.Τ.=144,298, Τ.Α.=52,638), με εξαίρεση τις μεταβλητές E58: («Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας», Μ.Τ.=3,82, Τ.Α.=1,973) και E63: («Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου», Μ.Τ.=2,97, Τ.Α.=1,93), των οποίων η μέση τιμή κινείται αρκετά χαμηλότερα. Αντίθετα, μεγάλη απόκλιση προς τα πάνω παρουσιάζει η μέση τιμή της E67: («Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου», Μ.Τ.=5,96, Τ.Α.=2,446) και E72: («Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών», Μ.Τ.=6,03, Τ.Α.=2,26).

Στους παρακάτω Πίνακες Π6 και Π7 περιγράφονται οι συχνότητες των απαντήσεων του δείγματος των συμμετεχόντων διευθυντών και τα αντίστοιχα ποσοστά τους για κάθε δήλωση/μεταβλητή των AA_D και EXP_RESULTS_E.

Πίνακας Π6: Συχνότητες-Ποσοστά των δηλώσεων/μεταβλητών της AA_D

Μεταβλητές AA_D (N=151)		Καθόλου	Πάρα πολύ λίγο	Πολύ λίγο	Λίγο	Σε κάποιο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Δ29. Μπορώ να αξιολογήσω αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού.	Συχνότητα	2	10	3	10	15	8	58	37	8
	Ποσοστό	1,3	6,6	2,0	6,6	9,9	5,3	38,4	24,5	5,3
Δ30. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	Συχνότητα	3	3	9	7	9	15	42	48	15
	Ποσοστό	2,0	2,0	6,0	4,6	6,0	9,9	27,8	31,8	9,9
Δ31. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επείκεια.	Συχνότητα	9	10	8	17	20	11	43	29	4
	Ποσοστό	6,0	6,6	5,3	11,3	13,2	7,3	28,5	19,2	2,6
Δ32. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.	Συχνότητα	5	7	6	14	19	15	49	27	9
	Ποσοστό	3,3	4,6	4,0	9,3	12,6	9,9	32,5	17,9	6,0
Δ33. Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων.	Συχνότητα	4	1	5	10	19	13	40	39	20
	Ποσοστό	2,6	0,7	3,3	6,6	12,6	8,6	26,5	25,8	13,2

Δ36. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	Συχνότητα	6	6	9	8	13	12	50	34	13
	Ποσοστό	4,0	4,0	6,0	5,3	8,6	7,9	33,1	22,5	8,6
Δ37. Μπορώ να αξιολογήσω κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια.	Συχνότητα	7	6	8	10	16	8	48	36	12
	Ποσοστό	4,6	4,0	5,3	6,6	10,6	5,3	31,8	23,8	7,9
Δ38. Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.	Συχνότητα	9	6	9	18	16	10	38	34	11
	Ποσοστό	6,0	4,0	6,0	11,9	10,6	6,6	25,2	22,5	7,3
Δ39. Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης.	Συχνότητα	7	4	8	11	20	15	47	31	8
	Ποσοστό	4,6	2,6	5,3	7,3	13,2	9,9	31,1	20,5	5,3
Δ40. Μπορώ, γενικά, να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για μένα διαδικασία.	Συχνότητα	23	13	16	11	21	24	30	10	3
	Ποσοστό	15,2	8,6	10,6	7,3	13,9	15,9	19,9	6,6	2,0
Δ41. Μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα.	Συχνότητα	27	17	17	25	24	16	16	8	1
	Ποσοστό	17,9	11,3	11,3	16,6	15,9	10,6	10,6	5,3	0,7
Δ42. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου.	Συχνότητα	9	9	13	16	14	21	30	30	9
	Ποσοστό	6,0	6,0	8,6	10,6	9,3	13,9	19,9	19,9	6,0
Δ43. Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση.	Συχνότητα	9	8	15	11	15	11	40	31	11
	Ποσοστό	6,0	5,3	9,9	7,3	9,9	7,3	26,5	20,5	7,3
Δ44. Μπορώ να βασιστώ επαρκώς στις γνώσεις που έχω, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	5	5	11	8	18	25	30	28	21
	Ποσοστό	3,3	3,3	7,3	5,3	11,9	16,6	19,9	18,5	13,9
Δ45. Μπορώ να μείνω ανεπηρέαστος/η από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό μου ρόλο.	Συχνότητα	7	8	12	7	19	17	28	35	18
	Ποσοστό	4,6	5,3	7,9	4,6	12,6	11,3	18,5	23,2	11,9

Σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα Π6, το 68% των διευθυντών του δείγματος μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού, ενώ το 9,9% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 69,5% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς να επηρεαστεί από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχει με κάποιον εκπαιδευτικό, ενώ το 10% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Εντούτοις, μόνο το 50,3% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς επιείκεια, ενώ το 17,9% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Επίσης, το 56,4%, μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς να επηρεαστεί από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, ενώ το 11,9% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 65,5% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει εύκολα βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων, ενώ το 6,6% του δείγματος των διευθυντών μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 64,2% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς να επηρεαστεί από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχει με κάποιον εκπαιδευτικό, ενώ το 10% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 63,5% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια, ενώ το 13,9% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Εντούτοις, μόνο το 55% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια, ενώ το 16% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Παρόμοια, το 56% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να συντάξει εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης, ενώ το 12,5% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Μεγάλη διαφορά προς τα κάτω παρουσιάζει η αυτοεπάρκεια των διευθυντών, όπου μόνο το 28,5% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αντιμετωπίσει τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για αυτούς διαδικασία, ενώ το 34,4% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Επιπρόσθετα, μόνο το 16,6% των διευθυντών μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αντιμετωπίσει τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από αυτούς, ενώ το 40,5% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Ακόμη, το 45,8% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς να επηρεαστεί από το συναίσθημά του, ενώ το 20,6% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 54,3% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει χωρίς να επηρεαστεί από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική του κατάσταση, ενώ το 21,2% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Το 52,3% μπορεί, σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να βασιστεί επαρκώς στις γνώσεις που έχει, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών, ενώ το 13,9% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Τέλος, το 53,6% μπορεί σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό να μείνει ανεπηρέαστο από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό του ρόλο, ενώ το 17,8% του δείγματος μπορεί από καθόλου έως πολύ λίγο.

Πίνακας Π7: Συχνότητες-Ποσοστά των δηλώσεων/μεταβλητών της EXP_RESULTS_E

Ο παρακάτω Πίνακα Π7 έχει χωριστεί σε δύο Υποπίνακες (α και β), λόγω της αντίστροφης φόρτισης των Δηλώσεων E47 έως E66.

Υποπίνακας Π7α										
Μεταβλητές της EXP_RESULTS_E με αντεστραμμένη κωδικοποίηση (N=151)		Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε κάποιο βαθμό	Λίγο	Πολύ λίγο	Πάρα πολύ λίγο	Καθόλου
E47.Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου.	Συχνότητα	17	15	30	16	29	8	13	10	13
	Ποσοστό	11,3	9,9	19,9	10,6	19,2	5,3	8,6	6,6	8,6
E48.Θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	16	19	28	21	21	11	7	11	17
	Ποσοστό	10,6	12,6	18,5	13,9	13,9	7,3	4,6	7,3	11,3
E49.Θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	18	18	28	23	17	15	6	9	17
	Ποσοστό	11,9	11,9	18,5	15,2	11,3	9,9	4,0	6,0	11,3
E50.Θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.	Συχνότητα	21	18	22	19	23	10	7	12	19
	Ποσοστό	13,9	11,9	14,6	12,6	15,2	6,6	4,6	7,9	12,6
E51.Θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα.	Συχνότητα	19	19	23	21	20	13	10	9	17
	Ποσοστό	12,6	12,6	15,2	13,9	13,2	8,6	6,6	6,0	11,3
E52.Θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.	Συχνότητα	17	19	21	17	18	16	13	9	21
	Ποσοστό	11,3	12,6	13,9	11,3	11,9	10,6	8,6	6,0	13,9
E53.Θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους.	Συχνότητα	25	19	26	14	20	15	10	12	10
	Ποσοστό	16,6	12,6	17,2	9,3	13,2	9,9	6,6	7,9	6,6

E54.Θα επιφέρει την απομόνωσή μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων.	Συχνότητα	11	8	19	18	25	15	14	15	26
	Ποσοστό	7,3	5,3	12,6	11,9	16,6	9,9	9,3	9,9	17,2
E55.Θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.	Συχνότητα	15	26	22	14	29	11	15	9	10
	Ποσοστό	9,9	17,2	14,6	9,3	19,2	7,3	9,9	6,0	6,6
E56.Θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.	Συχνότητα	15	17	24	18	22	18	8	15	14
	Ποσοστό	9,9	11,3	15,9	11,9	14,6	11,9	5,3	9,9	9,3
E57.Θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης).	Συχνότητα	20	24	21	15	22	20	9	9	11
	Ποσοστό	13,2	15,9	13,9	9,9	14,6	13,2	6,0	6,0	7,3
E58.Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας.	Συχνότητα	13	31	34	23	20	14	9	2	5
	Ποσοστό	8,6	20,5	22,5	15,2	13,2	9,3	6,0	1,3	3,3
E60.Θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού μου ρόλου.	Συχνότητα	14	13	25	16	17	10	11	18	27
	Ποσοστό	9,3	8,6	16,6	10,6	11,3	6,6	7,3	11,9	17,9
E62.Θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	Συχνότητα	15	21	28	12	21	8	8	13	25
	Ποσοστό	9,9	13,9	18,5	7,9	13,9	5,3	5,3	8,6	16,6
E63.Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου.	Συχνότητα	34	44	31	11	19	1	4	3	4
	Ποσοστό	22,5	29,1	20,5	7,3	12,6	0,7	2,6	2,0	2,6
E64.Θα περιορίσει το χρόνο ενασχόλησής μου με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά μου καθήκοντα.	Συχνότητα	19	26	27	13	21	10	6	7	22
	Ποσοστό	12,6	17,2	17,9	8,6	13,9	6,6	4,0	4,6	14,6
E65.Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	Συχνότητα	5	7	12	26	24	21	16	21	19
	Ποσοστό	3,3	4,6	7,9	17,2	15,9	13,9	10,6	13,9	12,6
E66.Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους.	Συχνότητα	8	22	26	25	22	15	11	13	9
	Ποσοστό	5,3	14,6	17,2	16,6	14,6	9,9	7,3	8,6	6,0

Σύμφωνα με τον παραπάνω Υποπίνακα Π7α, το 41,1% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, ότι η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα διαταράξει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Αντίθετα, μόνο το 23,8% των διευθυντών πιστεύει ότι από καθόλου έως πολύ λίγο, θα διαταραχθούν οι σχέσεις του με τους συναδέλφους.

Το 41,7% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 23,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 42,3% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο το 21,3% πιστεύει το αντίθετο.

Το 40,4% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ το 25,1% πιστεύει το αντίθετο.

Το 40,4% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα, ενώ το 23,9% πιστεύει το αντίθετο.

Το 37,8% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, ενώ το 28,5% πιστεύει το αντίθετο.

Το 46,4% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους, ενώ το 21,1% πιστεύει το αντίθετο.

Το 25,2% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιφέρει την απομόνωσή του από τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ το 36,4% πιστεύει το αντίθετο.

Το 41,7% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού, ενώ το 22,5% πιστεύει το αντίθετο.

Το 37,1% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ το 24,5% πιστεύει το αντίθετο.

Το 43,3% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης), ενώ το 19,3% πιστεύει το αντίθετο.

Το 51,6% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και

ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ μόνο το 10,6% πιστεύει το αντίθετο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 34,5 % πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού του ρόλου, ενώ το 37,1% πιστεύει το αντίθετο.

Το 42,3% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας, ενώ το 30,5% πιστεύει το αντίθετο.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το 72,1% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα αυξήσει τις ώρες εργασίας του, ενώ μόνο το 7,2% πιστεύει το αντίθετο.

Επίσης, το 47,7% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα περιορίσει το χρόνο ενασχόλησής του με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά του καθήκοντα, ενώ το 23,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 15,8% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ το 37,1% πιστεύει το αντίθετο.

Αντίθετα, το 37,1% πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους, ενώ το 21,9% πιστεύει το αντίθετο.

Υποπίνακας Π7β		Καθόλου	Πάρα πολύ λίγο	Πολύ λίγο	Λίγο	Σε κάποιο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Μεταβλητές της EXP_RESULTS_E χωρίς αντιστροφή (N=151)										
	Ε67.Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	Συχνότητα	13	7	9	8	20	12	35	26
	Ποσοστό	8,6	4,6	6,0	5,3	13,2	7,9	23,2	17,2	13,9
Ε68.Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει».	Συχνότητα	10	10	10	12	19	12	33	25	20
	Ποσοστό	6,6	6,6	6,6	7,9	12,6	7,9	21,9	16,6	13,2

E69.Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	Συχνότητα	9	9	10	14	20	13	32	25	19
	Ποσοστό	6,0	6,0	6,6	9,3	13,2	8,6	21,2	16,6	12,6
E70.Θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς.	Συχνότητα	13	7	21	11	11	17	31	22	18
	Ποσοστό	8,6	4,6	13,9	7,3	7,3	11,3	20,5	14,6	11,9
E71.Θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	Συχνότητα	19	14	12	16	27	14	22	13	14
	Ποσοστό	12,6	9,3	7,9	10,6	17,9	9,3	14,6	8,6	9,3
E72.Θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	7	6	10	16	19	16	30	26	21
	Ποσοστό	4,6	4,0	6,6	10,6	12,6	10,6	19,9	17,2	13,9
E73.Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	Συχνότητα	11	13	17	16	11	13	29	22	19
	Ποσοστό	7,3	8,6	11,3	10,6	7,3	8,6	19,2	14,6	12,6
E74.Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.	Συχνότητα	13	11	14	11	18	18	21	24	21
	Ποσοστό	8,6	7,3	9,3	7,3	11,9	11,9	13,9	15,9	13,9
E75.Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για εμένα τον ίδιο/την ίδια.	Συχνότητα	23	10	13	10	17	15	27	15	21
	Ποσοστό	15,2	6,6	8,6	6,6	11,3	9,9	17,9	9,9	13,9
E76.Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα.	Συχνότητα	17	10	10	10	11	15	26	26	26
	Ποσοστό	11,3	6,6	6,6	6,6	7,3	9,9	17,2	17,2	17,2
E77.Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	Συχνότητα	16	12	10	10	11	15	29	21	27
	Ποσοστό	10,6	7,9	6,6	6,6	7,3	9,9	19,2	13,9	17,9

Σύμφωνα με τον παραπάνω Υποπίνακα Π7β, το 54,3% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου του, ενώ μόνο το 19,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 51,7% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει», ενώ μόνο το 19,8% πιστεύει το αντίθετο.

Το 50,4% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μεγιστοποιήσει την

ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ μόνο το 18,6% πιστεύει το αντίθετο.

Το 47% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς, ενώ το 27,1% πιστεύει το αντίθετο.

Το 32,5% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου, ενώ το 29,8% πιστεύει το αντίθετο.

Το 51% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο το 15,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 46,4% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ενώ το 27,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 43,7% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, ενώ το 25,2% πιστεύει το αντίθετο.

Το 41,7% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον ίδιο, ενώ το 30,4% πιστεύει το αντίθετο.

Το 51,6% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα, ενώ το 24,5% πιστεύει το αντίθετο.

Το 51% του δείγματος των διευθυντών πιστεύει ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το 25,1% πιστεύει το αντίθετο.

6.4.1 Σύγκριση ανά ζεύγη των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας

Προκειμένου να συγκριθούν μεταξύ τους, ανά δύο, οι μέσες τιμές των μεταβλητών (γενικών μορφών και ειδικής αξιολογικής) της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, GSE_B, G_PSES_C και AA_D, καθώς και των διαστάσεων της τελευταίας AA_D_F1 και AA_D_F2, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed Rank Test, με δεδομένα ότι η μέτρηση για αυτές τις μεταβλητές πραγματοποιήθηκε στο ίδιο δείγμα και παράλληλα, καμία

τους δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Το συγκεκριμένο τεστ εξετάζει αν και κατά πόσο η διαφορά στις διαμέσους ανάμεσα σε δύο μεταβλητές είναι ίση (μηδενική υπόθεση) ή διαφορετική (εναλλακτική υπόθεση) από το μηδέν. Με βάση τον παρακάτω Πίνακα Π8 η διάμεσος της G_PSES_C είναι μεγαλύτερη από αυτή της AA_D, η οποία με τη σειρά της είναι μεγαλύτερη από αυτή της GSE_B. Εντούτοις, η διάμεσος της GSE_B είναι μεγαλύτερη από τις διαμέσους των AA_D_F1 και AA_D_F2. Τέλος, η διάμεσος της AA_D_F1 είναι μεγαλύτερη από αυτή της AA_D_F2.

Πίνακας Η8: Αποτελέσματα σύγκρισης των μεταβλητών της αυτοεπάρκειας με το μη-παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed Rank Test

Μηδενική Υπόθεση	Τεστ	Sig.	Απόφαση
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ GSE_B και G_PSES_C είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{G_PSES_C-GSE_B}=10,662$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της G_PSES_C είναι μεγαλύτερη από εκείνη της GSE_B.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ GSE_B και AA_D είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D-GSE_B}=10,164$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της AA_D είναι μεγαλύτερη από εκείνη της GSE_B.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ GSE_B και AA_D_F1 είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D_F1-GSE_B}=2,001$)	0,045	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της GSE_B είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D_F1.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ GSE_B και AA_D_F2 είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D_F2-GSE_B}=10,625$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της GSE_B είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D_F2.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ G_PSES_C και AA_D είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D-G_PSES_C}=10,514$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της G_PSES_C είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ G_PSES_C και AA_D_F1 είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D_F1-G_PSES_C}=10,658$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της G_PSES_C είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D_F1.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ G_PSES_C και AA_D_F2 είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D_F2-G_PSES_C}=10,661$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της G_PSES_C είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D_F2.
Η διαφορά στις διαμέσους μεταξύ AA_D_F1 και AA_D_F2 είναι ίση με μηδέν.	Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test ($W_{AA_D_F2-AA_D_F1}=9,954$)	0,000	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος της AA_D_F1 είναι μεγαλύτερη από εκείνη της AA_D_F2.

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

6.5 ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

H1: Αναμένεται ότι θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών/ντριών και της αξιολογικής τους αυτοεπάρκειας.

Στη συγκεκριμένη ενότητα, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H_0) της ίδιας κατανομής της μεταβλητής Δ (AA_D) (και των διαστάσεων αυτής, AA_D_F1 και AA_D_F2) ή της ισότητας ενός κεντρικού μέτρου τάσης αυτής, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H_A), περί μη ίδιας κατανομής ή ισότητας ενός κεντρικού μέτρου τάσης ανάμεσα σε 2 ή περισσότερα γκρουπ (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Τα γκρουπ αυτά καθορίζονται από καθεμία ποιοτική (κατηγορική διχοτομική ή ιεραρχημένη) μεταβλητή που περιλαμβάνεται στην ενότητα (A) του ερωτηματολογίου και αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών. Οι ποιοτικές μεταβλητές από τις οποίες προέρχονται τα γκρουπ είναι:

Το Φύλο: Κατηγορική διχοτομική μεταβλητή (Ανδρας - Γυναίκα).

Η Ηλικία: Κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή (≤ 40 , 41-45, 46-50, $51\leq$).

Κάθε είδος πτυχίου: Κατηγορική διχοτομική μεταβλητή (Ναι - Όχι).

Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη: Κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή (1-15, 16-20, 21-25, $26\leq$).

Έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή: Κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή (≤ 4 , 5-8, 9-12, $13\leq$).

Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: Κατηγορική ιεραρχημένη μεταβλητή (≤ 4 , 5-8, 9-12, $13\leq$).

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης ομάδας υποθέσεων και με δεδομένο ότι η μεταβλητή Δ (AA_D) δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, χρησιμοποιούνται τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney (U), στην περίπτωση που τα εξεταζόμενα γκρουπ είναι 2, και Kruskal-Wallis, στην περίπτωση που τα εξεταζόμενα γκρουπ είναι από 3 και άνω (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Τα δείγματα σε κάθε γκρουπ θεωρούνται τυχαία και ανεξάρτητα μεταξύ τους. Το μέτρο κεντρικής τάσης, το οποίο ελέγχουμε, είναι η διάμεσος (και όχι ο μέσος όρος, όπως στα αντίστοιχα παραμετρικά τεστ). Εντούτοις, στα αποτελέσματα παρουσιάζονται και οι 2 έννοιες (μέσος όρος και διάμεσος) για την καλύτερη αντίληψη των ευρημάτων. Στην περίπτωση που το p-value είναι μικρότερο του 0,05 (στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%), τότε θα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Στον πίνακα H1.1 αναφέρονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης διαμέσου της μεταβλητής Δ (AA_D) (και των διαστάσεων αυτής AA_D_F1 και AA_D_F2) και των εξεταζόμενων γκρουπ, όπως αυτά ορίζονται από τις

ποιοτικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων διευθυντών που περιγράφηκαν παραπάνω.

Πίνακας Η1.1: Αποτελέσματα μη-παραμετρικών τεστ της AA_D (και των διαστάσεων αυτής) με τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών

Μηδενική Υπόθεση	Τεστ	Sig.	Απόφαση
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες.	Mann-Whitney (U)	0,400	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες.	Mann-Whitney (U)	0,228	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες.	Mann-Whitney (U)	0,614	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από την ηλικία.	Kruskal-Wallis	0,791	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από την ηλικία.	Kruskal-Wallis	0,629	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από την ηλικία.	Kruskal-Wallis	0,820	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,712	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,532	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,658	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,110	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,190	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,069	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν διδακτορικό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,033*	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ δεν είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν διδακτορικό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,038*	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ δεν είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα σε αυτούς που έχουν διδακτορικό και σε αυτούς που δεν έχουν.	Mann-Whitney (U)	0,045*	Απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ δεν είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη.	Kruskal-Wallis	0,180	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τη συνολική εκπαιδευτική	Kruskal-Wallis	0,103	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα

υπηρεσία σε έτη. Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη.	Kruskal-Wallis	0,559	γκρουπ είναι η ίδια. Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή.	Kruskal-Wallis	0,477	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή.	Kruskal-Wallis	0,784	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή.	Kruskal-Wallis	0,232	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.	Kruskal-Wallis	0,104	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.	Kruskal-Wallis	0,129	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.	Kruskal-Wallis	0,279	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

Από τον παραπάνω Πίνακα H1.1, παρατηρούμε ότι η μόνη από τις μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών που η κατανομή της, σε σχέση με την μεταβλητή AA_D, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η κατοχή ή όχι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας H1.2: Μέτρα κεντρικής τάσης AA_D, AA_D_F1 και AA_D_F2 για διδακτορικό

Διδακτορικό		AA_D	AA_D_F1	AA_D_F2
Ναι	Μέσος Όρος	102.2667	59.0000	43.2667
	Διάμεσος	105.0000	63.0000	42.0000
Όχι	Μέσος Όρος	87.2426	50.7279	36.5147
	Διάμεσος	95.0000	55.0000	40.0000
Σύνολο	Μέσος Όρος	88.7351	51.5497	37.1854
	Διάμεσος	96.0000	57.0000	41.0000

Με βάση τον πίνακα H1.2, προκύπτει πως οι διευθυντές που έχουν διδακτορικό έχουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες διαμέσους ($Median_{AA_D} = 105$, $Median_{AA_D_F1} = 63$, $Median_{AA_D_F2} = 42$) για τις μεταβλητές AA_D, AA_D_F1 και AA_D_F2 αντίστοιχα, σε σχέση με τους διευθυντές που δεν έχουν ($Median_{AA_D} = 95$, $Median_{AA_D_F1} = 55$, $Median_{AA_D_F2} = 40$).

H2: Αναμένεται ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου και της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

Στη συγκεκριμένη ενότητα, ομοίως με την προηγούμενη, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H_0) της ίδιας κατανομής της μεταβλητής Δ (AA_D) (και των διαστάσεων αυτής, AA_D_F1 και AA_D_F2) ή της ισότητας ενός κεντρικού μέτρου τάσης αυτής, έναντι της εναλλακτικής (H_A) περί μη ίδιας κατανομής ή ισότητας ενός κεντρικού μέτρου τάσης, ανάμεσα σε 2 ή περισσότερα γκρουπ (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Τα γκρουπ αυτά καθορίζονται από καθεμία ποιοτική (κατηγορική διχοτομική ή ιεραρχημένη) μεταβλητή που περιλαμβάνεται στην ενότητα (A) του ερωτηματολογίου και αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων. Οι ποιοτικές μεταβλητές από τις οποίες προέρχονται τα γκρουπ είναι:

Ο τύπος του σχολείου: Κατηγορική μη ιεραρχημένη μεταβλητή (ΕΑΕΠ, Κλασικό Ολοήμερο Δημοτικό, Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Άλλο).

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας: Ποιοτική ιεραρχημένη μεταβλητή (≤ 160 , $161-300$, $301 \leq$).

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα: Ποιοτική ιεραρχημένη μεταβλητή (≤ 14 , $15-20$, $21-30$, $31 \leq$).

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης ομάδας υποθέσεων και με δεδομένο ότι η μεταβλητή AA_D δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή προτείνεται η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis, καθώς τα εξεταζόμενα γκρουπ είναι από 3 και άνω (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Τα δείγματα σε κάθε γκρουπ θεωρούνται τυχαία και ανεξάρτητα μεταξύ τους. Το μέτρο κεντρικής τάσης, το οποίο αφορά ο έλεγχος είναι και σε αυτήν την περίπτωση η διάμεσος, αν και στα αποτελέσματα παρουσιάζεται και ο μέσος όρος για την καλύτερη αντίληψη των ευρημάτων. Εφόσον, το p-value είναι μικρότερο του 0,05 (στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%), τότε θα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Στον πίνακα H2.1, αναφέρονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης διαμέσου της μεταβλητής AA_D (και των διαστάσεων αυτής AA_D_F1 και AA_D_F2) και των εξεταζόμενων γκρουπ, όπως αυτά ορίζονται από τις ποιοτικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων των σχολείων που περιγράφηκαν παραπάνω.

Πίνακας Η2.1: Αποτελέσματα μη-παραμετρικών τεστ – AA_D (και διαστάσεων αυτής) με δημογραφικά στοιχεία σχολείων

Μηδενική Υπόθεση	Τεστ	Sig.	Απόφαση
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον τύπο σχολείου.	Kruskal-Wallis	0,626	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον τύπο σχολείου.	Kruskal-Wallis	0,423	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον τύπο σχολείου.	Kruskal-Wallis	0,599	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,571	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,460	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,704	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,948	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F1 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,665	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.
Η κατανομή της AA_D_F2 είναι η ίδια ανάμεσα στα γκρουπ που διαμορφώνονται από τον αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα.	Kruskal-Wallis	0,678	Δεν απορρίπτεται η H0. Η διάμεσος ανάμεσα στα γκρουπ είναι η ίδια.

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

Με βάση τον πίνακα Η2.1, παρατηρούμε ότι οι τιμές p-value είναι μεγαλύτερες του 0,05 και άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου και της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών, καθώς και των διαστάσεων αυτής.

H3: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής - προσωπικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών/ντριών και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους.

Εδώ, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H0), σύμφωνα με την οποία θεωρείται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής B (GSE_B) και της μεταβλητής Δ (AA_D, καθώς και των διαστάσεων αυτής, AA_D_F1 και AA_D_F2) (δηλαδή $\rho = 0$), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (δηλαδή $\rho \neq 0$). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καμία μεταβλητή, καθώς και διάσταση αυτής δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, οπότε και προτείνεται να πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό Spearman's (ρ) Correlation τεστ για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Ο συντελεστής (ρ) μπορεί να κυμανθεί μεταξύ -1 και 1. Με θετικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή (ρ), η συσχέτιση είναι θετική. Με αρνητικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή (ρ), η συσχέτιση είναι αρνητική. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο 95% ή $p < 0,05$.

Πίνακας H3.1: Συσχέτιση μεταξύ GSE_B και AA_D (Spearman's rho)

	AA_D	AA_D_F1	AA_D_F2
<i>rho</i>	.666**	.642**	.639**
GSE_B			
<i>Sig.</i>	.000	.000	.000

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

Με βάση τον πίνακα H3.1, παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ GSE_B και AA_D [$\rho = 0,666$, $N = 151$, $p < 0,001$]. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η GSE_B, τόσο αυξάνεται η AA_D και αντίστροφα. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, πως στατιστικά σημαντικές θετικές, αλλά μέτριες συσχετίσεις έχει και η GSE_B με όλες τις διαστάσεις της AA_D μία προς μία, δηλαδή [$\rho = 0,642$, $N = 151$, $p < 0,001$] για την AA_D_F1 και [$\rho = 0,639$, $N = 151$, $p < 0,001$] για την AA_D_F2.

H4: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής - διευθυντικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών/ντριών και της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους.

Εδώ, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H0), σύμφωνα με την οποία θεωρείται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής Γ (G_PSES_C) και της μεταβλητής Δ (AA_D, καθώς και των διαστάσεων αυτής, AA_D_F1 και AA_D_F2) (δηλαδή $\rho = 0$), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\rho \neq 0$). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καμία μεταβλητή και διάσταση αυτής δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, οπότε και προτείνεται να πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό Spearman's (ρ) Correlation τεστ για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Ο συντελεστής (ρ) μπορεί να κυμανθεί μεταξύ -1 και 1. Με θετικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή (ρ) η συσχέτιση είναι θετική. Με αρνητικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή (ρ) η συσχέτιση είναι αρνητική. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο 95% ή $p < 0,05$.

Πίνακας H4.1: Συσχέτιση μεταξύ G_PSES_C και AA_D (Spearman's ρ)

	AA_D	AA_D_F1	AA_D_F2
<i>rho</i>	.555**	.467**	.621**
G_PSES_C			
<i>Sig.</i>	.000	.000	.000

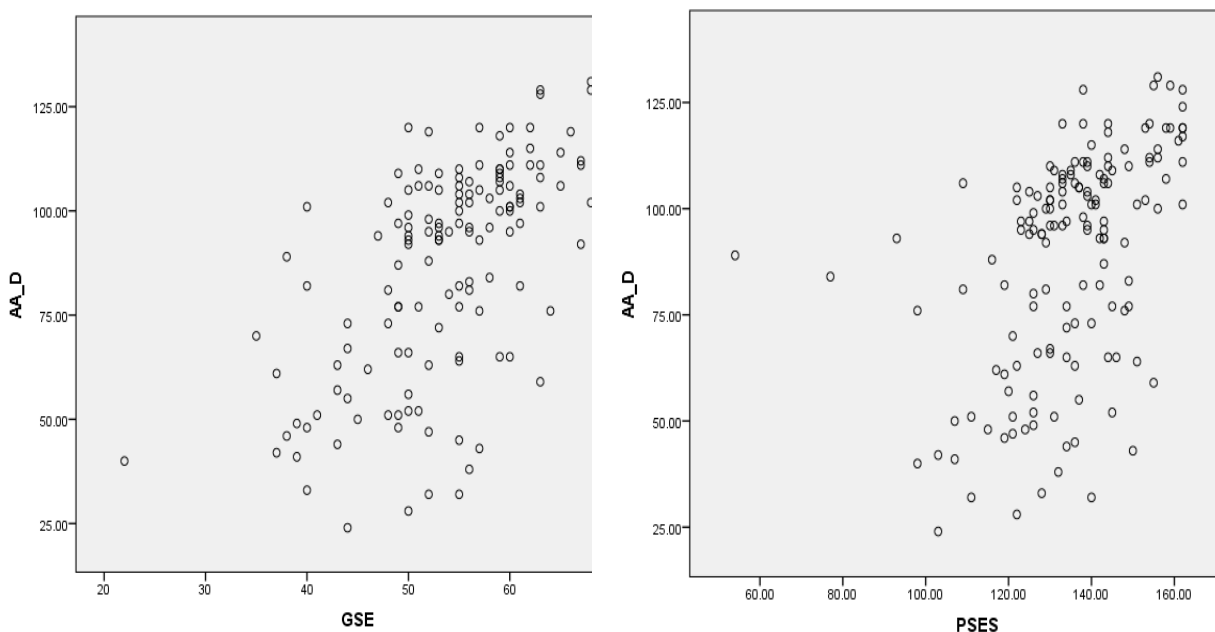
*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

Με βάση τον πίνακα H4.1, παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ G_PSES_C και AA_D [$\rho = 0,555$, $N=151$, $p < 0,001$]. Αυτό σημαίνει, πως όσο αυξάνεται η G_PSES_C, τόσο αυξάνεται η AA_D και αντίστροφα. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, πως στατιστικά σημαντικές θετικές και μέτριες συσχετίσεις έχει και η G_PSES_C με όλες τις διαστάσεις της AA_D μία προς μία, δηλαδή [$\rho = 0,467$, $N=151$, $p < 0,001$] για την AA_D_F1 και [$\rho = 0,621$, $N=151$, $p < 0,001$] για την AA_D_F2.

H5: Αναμένεται ότι οι γενικές μορφές αυτοεπάρκειας θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

Στη συγκεκριμένη υπόθεση, εξετάζεται η ύπαρξη ή όχι γραμμικής σχέσης μεταξύ της μεταβλητής Δ (AA_D, ως εξαρτημένη μεταβλητή) και των μεταβλητών Β και Γ (GSE_B και G_PSES_C, ως ανεξάρτητων μεταβλητών). Αντικειμενικός στόχος της εξέτασης της παρούσας υπόθεσης είναι η πρόβλεψη της επίδοσης των διευθυντών στη μεταβλητή της αξιολογικής αυτοεπάρκειας στηριγμένη στην επίδοση που σημειώνουν στη γενική-προσωπική και γενική-διευθυντική αυτοεπάρκεια. Αρχικά, όπως φαίνεται στο Γράφημα H5.1, τα διαγράμματα σκεδασμού (Scatter Plots) της μεταβλητής AA_D με τις μεταβλητές GSE_B και G_PSES_C αντίστοιχα, προδιαγράφουν την ύπαρξη γραμμικής σχέσης. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τις στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις των μεταβλητών GSE_B και G_PSES_C με τη μεταβλητή AA_D (βλ. υποθέσεις H3 και H4).



Γράφημα H5.1: Διαγράμματα σκεδασμού της AA_D με GSE_B και G_PSES_C

Στο σημείο αυτό και όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα H5.1, αξίζει να σημειωθεί ότι η στατιστικά σημαντική θετική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των GSE_B και G_PSES_C [$\rho=0,689$, $N=151$, $p<0,001$], προδιαθέτει σε πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας στην περίπτωση που και οι δύο μεταβλητές χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ως προβλεπτικοί παράγοντες της μεταβλητής AA_D σε ένα πολυδιάστατο γραμμικό μοντέλο. Στο φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας ενδέχεται η εξίσωση παλινδρόμησης να μην δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας Η5.1: Πίνακας συσχέτισης (spearman's rho) μεταξύ GSE_B και G_PSES_C

		G_PSES_C
GSE_B	<i>rho</i>	.689**
	<i>Sig.</i>	.000

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ή $p < 0,05$

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ή $p < 0,01$

Για τον λόγο αυτό, απορρίπτεται η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης και εξετάζονται διαδοχικά, μέσω της απλής παλινδρόμησης, τα γραμμικά μοντέλα της μεταβλητής AA_D (ως εξαρτημένης) με ανεξάρτητη μεταβλητή την GSE_B και κατόπιν με ανεξάρτητη μεταβλητή την G_PSES_C, με σκοπό να επιλεγεί το καλύτερο μοντέλο.

A. Γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης μεταξύ AA_D και GSE_B

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση, εξετάζεται ο συντελεστής προσδιορισμού r^2 ως περιγραφικό μέτρο της ισχύος του συγκεκριμένου γραμμικού μοντέλου (δηλαδή της ανεξάρτητης μεταβλητής GSE_B ως προβλεπτικού παράγοντα της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D) και προκύπτει πως η γραμμή παλινδρόμησης προσαρμόζεται αρκετά καλά στα δεδομένα ($r^2 = 0,416$, Standard Error of the Estimate = 19.89825). Ο συντελεστής (r^2) μας πληροφορεί για το κοινό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι δύο παραπάνω μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι 41,6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής GSE_B (Γναρδέλλης, 2013· Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης που ουσιαστικά υποδηλώνει την τυπική απόκλιση της AA_D που προβλέπεται από την GSE_B, χρησιμοποιείται ως μια ένδειξη για το πόσο επιτυχημένο είναι το μοντέλο πρόβλεψης. Όσο μικρότερη είναι η τιμή τόσο περισσότερο επιτυχημένο είναι το προβλεπτικό μοντέλο.

Επιπλέον, γίνεται έλεγχος καταλληλότητας και συνολική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου μοντέλου μέσω της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) της απλής παλινδρόμησης. Στον συγκεκριμένο έλεγχο εξετάζεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ της εξαρτημένης (AA_D) και της ανεξάρτητης μεταβλητής (GSE_B). Το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης είναι στατιστικά σημαντικό, οπότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και συνεπώς το μοντέλο κρίνεται

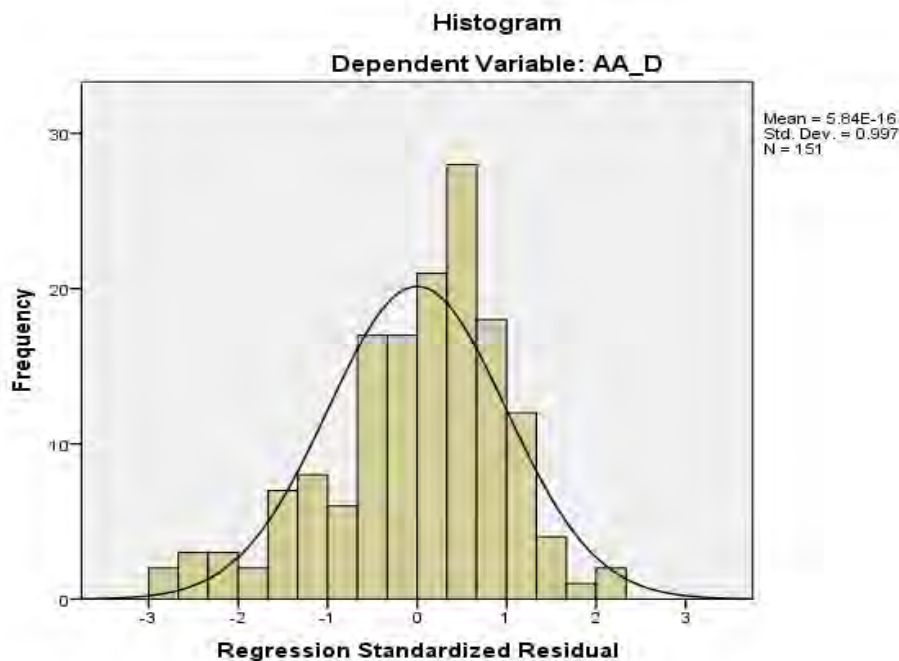
κατάλληλο [$F(1,149) = 106,173, p < 0,001$]. Αυτό σημαίνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή GSE_B συμβάλλει σημαντικά στην ερμηνεία της βαθμολογίας που επιτυγχάνουν οι διευθυντές στη μεταβλητή AA_D.

Επίσης, στον Πίνακα MI παρουσιάζονται οι παράμετροι/συντελεστές (coefficient) του συγκεκριμένου παλινδρομικού μοντέλου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο συντελεστής παλινδρόμησης a (constant: η τιμή της μεταβλητής AA_D, όταν η μεταβλητή GSE_B έχει τιμή μηδέν) και b (GSE_B), ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta (β), καθώς και η εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας τόσο του a, όσο και του b μέσω της χρήσης του κριτηρίου t (t-test). Με το κριτήριο του t-τεστ ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι ο συντελεστής b της ανεξάρτητης μεταβλητής GSE_B είναι 0, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι ο συντελεστής b είναι διαφορετικός του 0. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο συντελεστής b της ανεξάρτητης μεταβλητής GSE_B είναι στατιστικά σημαντικός και θετικός [$B= 1,924, p < 0,001$]. Αυτό μεταφράζεται στο γεγονός ότι αύξηση της μεταβλητής GSE_B κατά 1 μονάδα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D κατά 1,924 μονάδες.

Πίνακας MI: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση απλής παλινδρόμησης της AA_D με την GSE_B

Μεταβλητή	B	SE B	Beta (β)	t	sig
Constant: a	-16.611	10.351		-1.605	.111
GSE: b	1.924	.187	.645	10.304	.000

Τέλος, γίνεται έλεγχος της κανονικότητας των σφαλμάτων μέσω του ελέγχου των υπολοίπων. Τα υπόλοιπα ή σφάλμα διακύμανσης ενημερώνουν για το μέγεθος του σφάλματος που περιλαμβάνεται στο συγκεκριμένο μοντέλο. Μέσα από το ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων όπως φαίνεται στο Γράφημα MI, προκύπτει ότι αυτά ακολουθούν την κανονική κατανομή, πληρώντας έτσι, τις προϋποθέσεις χρήσης της γραμμικής παλινδρόμησης.



Γράφημα MI: Ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων της AA_D με την GSE_B

B. Γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης μεταξύ AA_D και G_PSES_C

Στο δεύτερο εξεταζόμενο γραμμικό μοντέλο (της ανεξάρτητης μεταβλητής G_PSES_C δηλαδή ως προβλεπτικού παράγοντα της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D), ο συντελεστής προσδιορισμού ($r^2 = 0,228$, Standard Error of the Estimate = 22.88366) εμφανίζεται χαμηλότερος απ' ό τι στο προηγούμενο μοντέλο ($r^2 = 0,416$). Αυτό σημαίνει ότι 22,8% της μεταβλητότητας της AA_D εξηγείται από την μεταβλητότητα της G_PSES_C, σε αντίθεση με το 41,6% της μεταβλητότητας της AA_D που εξηγείται από την μεταβλητότητα της GSE_B. Επιπλέον, ο έλεγχος καταλληλότητας του μοντέλου της συγκεκριμένης ενότητας, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) έκρινε το μοντέλο κατάλληλο και άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών [$F(1, 149) = 43,936$, $p < 0,001$]. Αυτό σημαίνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή G_PSES_C συμβάλλει σημαντικά στην ερμηνεία της βαθμολογίας που επιτυγχάνουν οι διευθυντές στη μεταβλητή AA_D.

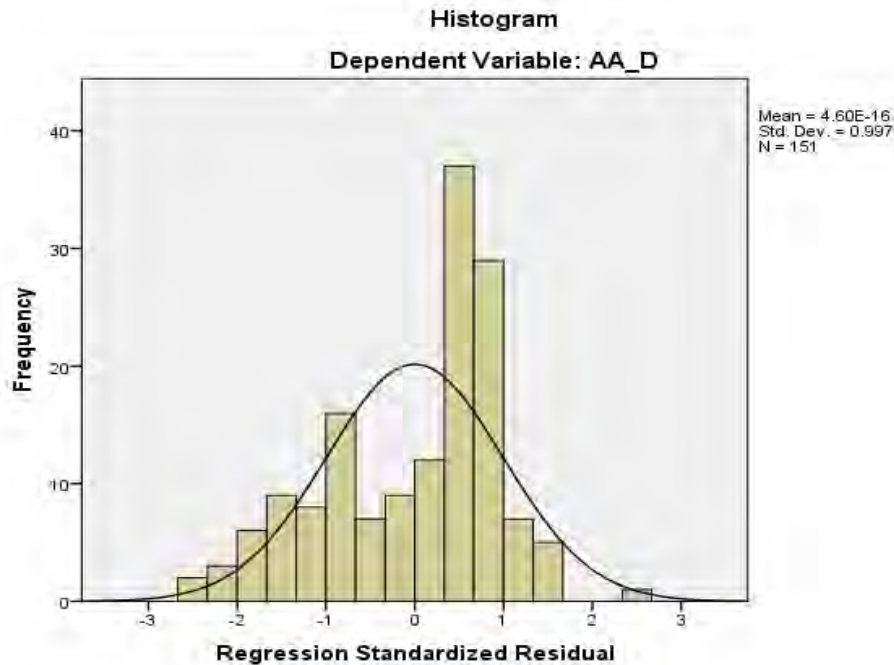
Επίσης, στον Πίνακα M2 παρουσιάζονται οι παράμετροι/συντελεστές (coefficient) του συγκεκριμένου παλινδρομικού μοντέλου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο συντελεστής παλινδρόμησης a (constant: η τιμή της μεταβλητής AA_D όταν η μεταβλητή G_PSES_C έχει τιμή μηδέν) και b (G_PSES_C), ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta (β), καθώς και η εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας τόσο του a, όσο και του b μέσω της χρήσης του κριτηρίου t (t-test). Το t-τεστ, με το οποίο ελέγχουμε την απόρριψη ή όχι της μηδενικής υπόθεσης, ότι δηλαδή ο συντελεστής b της ανεξάρτητης μεταβλητής G_PSES_C

είναι 0, δείχνει πως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Ο συγκεκριμένος συντελεστής b της ανεξάρτητης μεταβλητής G_PSES_C είναι στατιστικά σημαντικός και θετικός [$B = 0,742$, $p < 0,001$]. Αυτό μεταφράζεται στο γεγονός ότι αύξηση της μεταβλητής G_PSES_C κατά 1 μονάδα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D κατά 0,742 μονάδες.

Πίνακας M2: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση απλής παλινδρόμησης της AA_D με την G_PSES_C

Μεταβλητή	B	SE B	Beta (b)	t	p
Constant	-11.264	15.201		-.741	.460
G_PSES	.742	.112	.477	6.628	.000

Τέλος, μέσα από το ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων, όπως φαίνεται στο Γράφημα M2, οριακά αμφισβητείται η κανονικότητα αυτών, οπότε και οριακά αμφισβητείται η καταλληλότητα χρήσης του γραμμικού μοντέλου.



Γράφημα M2: Ιστόγραμμα των τυποποιημένων υπολοίπων της AA_D με την G_PSES_C

Συμπέρασμα

Από τον παραπάνω έλεγχο των δύο γραμμικών μοντέλων μέσω της ανάλυσης της απλής παλινδρόμησης προκύπτει ότι και οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές GSE_B και G_PSES_C αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής AA_D. Εντούτοις, λόγω: (α) του καλύτερου συντελεστή προσδιορισμού r^2 , (β) της χαμηλότερης τιμής του τυπικού σφάλματος εκτίμησης, (γ) της υψηλότερης τιμής F της ανάλυσης διακύμανσης, (δ) των υψηλότερων τιμών των συντελεστών παλινδρόμησης και (ε) της προϋπόθεσης της κανονικότητας χρήσης του γραμμικού μοντέλου (δηλαδή της κανονικότητας των τυποποιημένων υπολοίπων), προτιμάται ως ισχυρότερο προβλεπτικό μοντέλο, το μοντέλο της γραμμικής σχέσης της AA_D (ως εξαρτημένη μεταβλητή) με την ανεξάρτητη μεταβλητή GSE_B.

H6: Αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ειδικής - αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του έργου της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Εδώ, εξετάζεται η μηδενική υπόθεση (H0), σύμφωνα με την οποία θεωρούμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής Δ (AA_D) και της μεταβλητής E (EXP_RESULTS_E, καθώς και των διαστάσεων αυτής, EXP_RESULTS_E_F1, EXP_RESULTS_E_E2 και EXP_RESULTS_E_E3) (δηλαδή $\rho = 0$), έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\rho \neq 0$). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καμία μεταβλητή, καθώς και διάσταση αυτής δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, οπότε και προτείνεται να πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό Spearman's (ρ) Correlation τεστ για τον συγκεκριμένο έλεγχο υποθέσεων. Ο συντελεστής ρ μπορεί να κυμανθεί μεταξύ -1 και 1. Με θετικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή ρ η συσχέτιση είναι θετική. Με αρνητικό πρόσημο και στατιστικά σημαντικό συντελεστή ρ η συσχέτιση είναι αρνητική. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο 95% ή $p < 0,05$.

Πίνακας H6.1: Συσχέτιση μεταξύ AA_D και EXP_RESULTS_E (Spearman's rho)

		EXP_RESULTS _E	EXP_RESULTS _E_F1	EXP_RESULTS _E_F2	EXP_RESULTS _E_F3
AA_D	<i>rho</i>	.727**	.672**	.651**	.224**
	<i>Sig.</i>	.000	.000	.000	.006
AA_D_F1	<i>rho</i>	.699**	.647**	.628**	.243**
	<i>Sig.</i>	.000	.000	.000	.003
AA_D_F2	<i>rho</i>	.653**	.624**	.564**	.156
	<i>Sig.</i>	.000	.000	.000	.055

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Με βάση τον πίνακα H6.1, παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ AA_D και EXP_RESULTS_E [$\rho = 0,727$, $N = 151$, $p < 0,001$]. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η AA_D, τόσο αυξάνεται η EXP_RESULTS_E και αντίστροφα. Θα πρέπει να σημειώσουμε επίσης, πως στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις έχουν και όλες οι

διαστάσεις της AA_D, μία προς μία, με όλες τις διαστάσεις της EXP_RESULTS_E, με εξαίρεση τη διάσταση AA_D_F2, η οποία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την διάσταση EXP_RESULTS_E_F3. Αναλυτικότερα, παρατηρείται:

Στατιστικά σημαντική θετική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F1 και της EXP_RESULTS_E [$\rho = 0,699, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F2 και της EXP_RESULTS_E [$\rho = 0,653, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της AA_D και της EXP_RESULTS_E_F1 [$\rho = 0,672, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D και της EXP_RESULTS_E_F2 [$\rho = 0,651, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική, θετική, αδύναμη, συσχέτιση μεταξύ της AA_D και της EXP_RESULTS_E_F3 [$\rho = 0,224, N = 151, p < 0,006$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F1 και της EXP_RESULTS_E_F1 [$\rho = 0,647, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F1 και της EXP_RESULTS_E_F2 [$\rho = 0,628, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και αδύναμη συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F1 και της EXP_RESULTS_E_F3 [$\rho = 0,243, N = 151, p < 0,003$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F2 και της EXP_RESULTS_E_F1 [$\rho = 0,624, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά σημαντική θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F2 και της EXP_RESULTS_E_F2 [$\rho = 0,564, N = 151, p < 0,001$].

Στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της AA_D_F2 και της EXP_RESULTS_E_F3 [$\rho = 0,156, N = 151, p < 0,055$].

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία προσπάθησε να αποτυπώσει τις πεποιθήσεις αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Διεύθυνσης Αθήνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο εισαγωγικό κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας, ο σκοπός της έρευνας ήταν διπλός: πέρα από την παραπάνω αποτύπωση, δεύτερη επιδίωξη ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη γενική και την ειδική αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών, καθώς και της σχέσης της τελευταίας με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την άσκηση του αξιολογικού τους έργου. Η μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών της έρευνας έγινε μέσω της ανάπτυξης έγκυρων (ως προς τη δομή) και αξιόπιστων (ως προς την εσωτερική συνέπεια) κλιμάκων, προσαρμοσμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Το σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής είναι ότι ασχολήθηκε σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της, προσπαθώντας για πρώτη φορά να συνδέσει την αυτοεπάρκεια του διευθυντή με τον ρόλο του ως αξιολογητή του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και τη δράση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσο η άσκηση διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικά στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους. Κεντρικό σημείο αναφοράς και επέκταση του παραπάνω σκεπτικού αποτελεί η αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην πράξη. Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στον εκπαιδευτικό χώρο, θα μπορούσαν να προστεθούν οι κλίμακες μέτρησης, οι οποίες αναπτύχθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία, όπως θα συζητηθούν παρακάτω, συμπλέουν με τις υπάρχουσες θεωρίες στον διεθνή χώρο, παρέχουν ενδείξεις εμπειρικής ενίσχυσης της υπάρχουσας γνώσης, ενώ ταυτόχρονα εισάγουν νέες αντιλήψεις και χαράσσουν πορεία για μελλοντική εξέταση του ρόλου της αυτοεπάρκειας του διευθυντή/ηγέτη στο ελληνικό σχολείο και την περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου της αξιολογικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο του μακρόχρονου προβληματισμού για τον τρόπο εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχουν μελετηθεί όλες οι παράμετροι (σκοπός, μέσα, εργαλεία, κριτήρια, μέθοδοι, φορείς, κ.λπ.) της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, οι στάσεις και οι απόψεις διευθυντών και

εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό, αλλά αυτό που δεν έχει εξεταστεί ποτέ, είναι η παράμετρος της αυτοεπάρκειας: η παράμετρος δηλαδή για το αν ο διευθυντής αισθάνεται ή όχι ικανός να εφαρμόσει στην πράξη αυτή τη διαδικασία.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις, όπως θα αναπτυχθούν στη συνέχεια, οριοθετούν τα περιεχόμενα του παρόντος κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται συγκριτικά τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό (ανάπτυξη έγκυρων κλιμάκων μέτρησης και αποτύπωση αυτοεπάρκειας διευθυντών), τις ερευνητικές υποθέσεις και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη δεύτερη ενότητα συζητούνται οι επιπτώσεις και οι εισηγήσεις της παρούσας έρευνας τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, όσο και για την ανάπτυξη της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

7.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν τα αποτελέσματα, τα οποία έχουν προκύψει από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, όπως έχουν περιγραφεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα ευρήματα αυτά θα συζητηθούν υπό το φως υφιστάμενων θεωριών και προηγούμενων ερευνών, όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, με στόχο να εντοπιστούν θεωρητικές συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερμηνείες που δίνονται στη συνέχεια δεν είναι εξαντλητικές, αλλά προσπαθούν να δουν τα υπό εξέταση φαινόμενα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο, στο οποίο δρουν και εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές.

7.2.1 Κλίμακες Μέτρησης των Μεταβλητών της Έρευνας

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με τα γενικά τους καθήκοντα, καθώς και με το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εξετάστηκε δηλαδή η δυνατότητα κατασκευής και χρήσης έγκυρων και αξιόπιστων, προσαρμοσμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, κλιμάκων μέτρησης της γενικής και ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του αξιολογικού έργου. Όπως προκύπτει από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, ύστερα από τις διαδικασίες εγκυροποίησης που εφαρμόστηκαν, οι χρησιμοποιούμενες κλίμακες είχαν υψηλό βαθμό εγκυρότητας ως προς τη δομή περιεχομένου

και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ως προς την εσωτερική τους συνέπεια. Η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς τα προβλήματα ανάπτυξης τέτοιων κλιμάκων, όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Bandura, 1997, 2001· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· Tschannen-Moran et al., 1998). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι οι κλίμακες αυτές παρέχουν ενδείξεις εμπειρικής επιβεβαίωσης: (α) της θεωρία του Bandura (1993, 1997, 2000) για την αυτοεπάρκεια, (β) των ευρημάτων των Chen et al. (2000, 2001) και Judge et al. (1998, 1999, 2000) για τη γενική αυτοεπάρκεια, (γ) της θεωρίας των Smith et al. (2006) και Bandura (2000) για τη σύνδεση της αυτοεπάρκειας με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εκτέλεση ενός έργου, (δ) της θεωρίας των Luthans et al. (2000) για τις αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες σε μεταβαλλόμενα πλαίσια, καθώς και (ε) του ενοποιημένου μοντέλου της Tschannen-Moran και των συνεργατών της (1998, 2001), το οποίο διαμορφώθηκε σε μια προσπάθεια υπέρβασης της εννοιολογικής σύγχυσης αναφορικά με την αυτοεπάρκεια στον χώρο της εκπαίδευσης. Βασικά στοιχεία του ενοποιημένου μοντέλου είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ατόμου, σε σχέση πάντοτε με το επιτελούμενο έργο, την ανάλυση του έργου και των συνθηκών εργασίας (Σαββίδης, 2008). Οι ενδείξεις επιβεβαίωσης προκύπτουν από το γεγονός ότι ικανοποιούνται οι βασικές παράμετροι του μοντέλου, αφού οι κλίμακες που έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας εμπεριέχουν τόσο αξιολόγηση της προσωπικής ικανότητας των διευθυντών, όσο και ανάλυση του διοικητικού έργου γενικότερα και της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη των πιο πάνω κλιμάκων αποτελεί ίσως σημαντική ερευνητική ενέργεια, για τον λόγο ότι εφαρμόστηκε σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, στο οποίο γενικά απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης και ειδικότερα η κουλτούρα αυτοαξιολόγησης. Εντούτοις, ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών συμμετείχε στην έρευνα και χρησιμοποίησε εργαλεία με τα οποία αξιολόγησε τον εαυτό του. Η ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης θεωρείται αναγκαία δραστηριότητα σε μια εποχή κατά την οποία, ύστερα από μακροχρόνιες διαμάχες μεταξύ κυβερνήσεων και συνδικαλιστικών οργανώσεων, εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός της αξιολόγησης. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι εφόσον στις βασικές αρχές που διέπουν το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης (βλ. Π.Δ. 152/2013, σελ. 33) προτάσσεται η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τότε και οι κλίμακες αυτοεπάρκειας, οι οποίες προέκυψαν μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης των διευθυντών μόνο για

διαμορφωτικούς σκοπούς. Θα μπορούσαν δηλαδή να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, καθώς και στην οικοδόμηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης ανάμεσα στους διευθυντές με κατεύθυνση την πρακτική υλοποίηση των πιο πάνω διακηρυγμένων αρχών του Π.Δ. Θα πρέπει να διευκρινιστεί επίσης ότι τέτοια εργαλεία, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς συγκριτικής ή τελικής αξιολόγησης, αφού στηρίζονται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις και ότι η αποτύπωση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας θα πρέπει να χρησιμεύει μόνο ως διαγνωστικό εργαλείο (Σαββίδης, 2008). Η αξιολόγηση της αυτοεπάρκειας μπορεί να αποκαλύψει μοτίβα δυνατοτήτων και αδυναμιών για τις ικανότητες των διευθυντών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και να λειτουργήσει ως εργαλείο πρόβλεψης και παροχής κατευθυντήριων γραμμών για τη διαμόρφωση ατομικών ή συλλογικών προγραμμάτων επιμόρφωσης διευθυντών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) (Bandura, 2001, 2006· Mager, 1992· Pajares, 1997· Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

7.2.2 Αποτύπωση Γενικής και Ειδικής-Αξιολογικής Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών

Προτού γίνει ανάλυση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών, όπως αυτές αποτυπώθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο διερεύνησης, θα πρέπει να αναφερθεί με τη μορφή της υπενθύμισης ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν αφορούσαν σε διχοτομική κλίμακα «Ναι» ή «Όχι» (ύπαρξη ή απουσία πεποίθησης), αλλά έγιναν με τη μορφή μεγάλης (7/βαθμης ή 9/βαθμης) ιεραρχημένης κλίμακας, με σκοπό την αποτύπωση της δύναμης, της έντασης και της έκτασης της δηλωμένης πεποίθησης ((Bandura, 2001· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Έτσι, για κάθε δήλωση/μεταβλητή του ερωτηματολογίου μπορεί να έχουμε μια ισχυρή, μια μέτρια ή μια αδύναμη πεποίθηση. Στην παρακάτω συζήτηση των αποτελεσμάτων, γίνεται αναφορά κατά κύριο λόγο στην αποτύπωση της ισχυρής πεποίθησης των διευθυντών.

Γενική προσωπική αυτοεπάρκεια

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι οι διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος σημειώνουν αρκετά υψηλό μέσο σκορ στις γενικές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο διεύθυνσης σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτοαξιολογώντας τον εαυτό τους ως προσωπικότητες, θεωρούν ότι με την ανάλογη προσπάθεια μπορούν να λύσουν τα περισσότερα προβλήματα που θα συναντήσουν στη ζωή τους, μπορούν να παραμείνουν σταθεροί στους στόχους τους, καθώς και να βασίζονται στις ικανότητές τους, χρησιμοποιώντας διευκολυντικά μοντέλα ή

πρότυπα σκέψης. Προβληματίζονται λίγο στην περίπτωση που κάποιος σταθεί εμπόδιο στα σχέδιά τους ή που συμβεί κάτι ασυνήθιστα απρόοπτο. Όμως, σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες διευθυντές είναι άνθρωποι με δύναμη, σθένος και ισχυρή αυτοπεποίθηση. Αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την κοινωνική-γνωστική θεωρία και την αρχική δήλωση του Bandura (1982) ότι η αυτοεπάρκεια του ανθρώπου αποτελεί τη σημαντικότερη παρώθηση για δράση και αποτελεί κίνητρο για την ενασχόληση με μελλοντικές καταστάσεις ή για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης (Bandura, 1986^a, 1991, 1997).

Γενική διευθυντική αυτοεπάρκεια

Επικεντρώνοντας την εξέταση της αυτοεπάρκειας σε ένα πιο στενό και συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως είναι το σχολικό πλαίσιο, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος σημειώνουν ακόμη υψηλότερο μέσο σκορ, δηλώνοντας υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας αναφορικά με τα γενικά διευθυντικά τους καθήκοντα. Θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά ικανό για αυτήν την θέση, γεγονός το οποίο φαίνεται απολύτως φυσιολογικό. Για να είναι κανείς ηγέτης, πρέπει πρώτα απ' όλα να θεωρεί τον εαυτό του ηγέτη και να πιστεύει στις ικανότητές του, ώστε να μπορέσει να διοικήσει έναν τόσο ζωντανό και πολύπλοκο οργανισμό, όπως είναι το σχολείο. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές σημειώνουν πολύ υψηλό μέσο σκορ σε όλες τις δηλώσεις, οι οποίες αφορούν σε θέματα τόσο διοικητικής φύσεως, όσο και σε θέματα παιδαγωγικής και ηθικής ηγεσίας. Αυτό είναι πολύ θετικό και αισιόδοξο, αν αναλογιστεί κανείς την άποψη του McCormick (2001) ότι και οι τρεις αυτοί τύποι ηγετικής επάρκειας είναι σημαντικοί σε ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο, όπως είναι για παράδειγμα το ελληνικό και ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να μπορούν, αφενός να χαράσσουν πορεία και όραμα, αφετέρου να διευθύνουν αποτελεσματικά ένα σχολείο που ζει και κινείται. Σημαντική διαπίστωση αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι Έλληνες διευθυντές μοιάζουν με τους Κύπριους συναδέλφους τους, οι οποίοι στην έρευνα του Σαββίδη (2008) δηλώνουν υψηλά επίπεδα ηγετικής αυτοεπάρκειας και επιπλέον, στην έρευνα των Νεοφυτίδη κ. συν. (2006) φάνηκε να έχουν υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας τόσο παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης, όσο και σε θέματα ηθικής συμπεριφοράς. Εντούτοις, το παραπάνω εύρημα της παρούσας εργασίας έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών που διενεργήθηκαν σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα Ευρώπης και Αμερικής. Στην έρευνα του Virga (2012), οι Αμερικανοί διευθυντές ανέφεραν υψηλότερη αυτοεπάρκεια σε θέματα ηθικής ηγεσίας, με επόμενη την παιδαγωγική ηγεσία και τελευταία τα διοικητικά καθήκοντα. Σύμφωνα επίσης

με τους Dimmock & Hattie (1996), διάφορες προηγούμενες έρευνες έχουν εντοπίσει διαφορές στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχετικά με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων ή την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας. Επιπρόσθετα, προηγούμενες μελέτες (Daly et al., 2014· Smith et al., 2003) έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των ηγετών αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση καθημερινών τεχνικών πρακτικών, από ότι αφιερώνει για την εξάσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας, ιδιαίτερα σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια.

Σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αξίζει να αναφέρουμε δύο σημεία: (α) το υψηλότερο μέσο σκορ σημειώνεται στη δήλωση που αφορά στον έλεγχο και τη διαχείριση του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος, αποδεικνύοντας έτσι ότι σε καθημερινή βάση αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα διοικητικά καθήκοντα του σχολικού διευθυντή και (β) το χαμηλότερο μέσο σκορ σημειώνεται στη δήλωση που αφορά στη διαχείριση του εργασιακού στρες, γεγονός το οποίο αποδεικνύει επίσης, το πόσο ο καθημερινός και υπερβολικός φόρτος εργασίας επιβαρύνει ψυχικά τους σύγχρονους διευθυντές. Τα ευρήματα αυτά συμπλέουν με τη διαπίστωση των Grissom & Loeb (2009), ότι δηλαδή η εργασιακή μέρα του σύγχρονου διευθυντή χαρακτηρίζεται από απρογραμματίστες παρεμβολές, ανταγωνιστικές απαιτήσεις, χρονοβόρα και στρεσογόνα γραφειοκρατική δουλειά. Εντούτοις, οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τις υψηλές απαντήσεις που δόθηκαν στα υπόλοιπα διοικητικά, παιδαγωγικά και ηθικής φύσεως θέματα, συμφωνούν με την άποψη του Mager (1992), ότι η υψηλή αυτοεπάρκεια δημιουργεί αντοχή στο εργασιακό στρες.

Ειδική-αξιολογική αυτοεπάρκεια

Σχετικά με τη διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σε αντίθεση με την προαναφερθείσα υψηλή αυτοεπάρκεια των διευθυντών σε εργασιακό επίπεδο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές αποτυπώνουν μέσα από τις αυτοαναφορικές τους δηλώσεις, ένα σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο αυτοεπάρκειας (βλ. σελ. 90), τόσο στον παράγοντα της αντικειμενικής διεκπεραίωσης του αξιολογικού ρόλου, όσο και στη διαμεσολάβηση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος. Αναλυτικότερα, θα λέγαμε ότι η αξιολογική αυτοεπάρκεια στο σύνολό της καταδεικνύει ένα οριακά μέτριο προς υψηλό, αλλά εντούτοις, αρκετά καλό επίπεδο αυτοαναφοράς, δεδομένης της γενικής αναστάτωσης γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της έλλειψης προηγούμενης αξιολογικής εμπειρίας (βλ. πηγές αυτοεπάρκειας, σελ. 13) (Bandura, 1999^b). Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και μάλιστα επιτυχημένης εμπειρίας, αναφορικά με το αξιολογικό έργο, αποτελεί ίσως, τη σημαντικότερη αιτία χαμηλότερης αποτύπωσης του επιπέδου

αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το επίπεδο της αυτοεπάρκειας στη διάσταση της αντικειμενικότητας του ρόλου είναι υψηλότερο σε σχέση με τη διάσταση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος, κατά την οποία οι διευθυντές φαίνονται λιγότερο σίγουροι για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί για το γεγονός αυτό είναι ότι η πολυπλοκότητα της διαδικασίας εφαρμογής στην πράξη του θεσμού της αξιολόγησης, η οποία περιγράφηκε στο κεφάλαιο (3) της ερευνητικής εργασίας, δεν ανησυχεί τους διευθυντές στο βαθμό που ανησυχεί η ικανότητα δίκαιης και αντικειμενικής αξιολόγησης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, καθώς και η γενικότερη σύγχυση που έχει επικρατήσει δημιουργούν ένα κλίμα ανασφάλειας στους διευθυντές αναφορικά με την σωστή και συναισθηματικά ανεπηρέαστη εφαρμογή και χρήση των εργαλείων (κριτηρίων και ρουμπρίκων) της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, στον παράγοντα του συναισθήματος, οι διευθυντές είναι λιγότερο σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αναδεικνύοντας έτσι τον προβληματισμό τους και την ηθικότητα που πηγάζει αφενός, από την εκ δια μέτρου αντίθετη θέση ισχύος που κατέχουν και αφετέρου, από την πρόθεση τους να κάνουν σωστή χρήση της δύναμής τους έναντι των αξιολογούμενων υφισταμένων τους. Εντούτοις, είναι σε υψηλό βαθμό σίγουροι ότι δεν θα αδικήσουν κανέναν και δεν θα αξιολογήσουν βάσει προσωπικών (φιλικών ή εχθρικών) σχέσεων, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τις προηγούμενες έρευνες των Γκανάκα (2006) και Μπέλεση (2012). Χαρακτηριστική επίσης, είναι και η αναφορά της Painter (2000) ότι η γνώση των διευθυντών αναφορικά με τις διαδικαστικές και νομικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αρκεί από μόνη της για να εξηγήσει τη συμπεριφορά των διευθυντών σχετικά με την αξιολογική πρακτική. Ο προβληματισμός των διευθυντών στον παράγοντα της διαμεσολάβησης του συναισθήματος μπορεί να εξασφαλίσει, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, την πιθανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των νόμιμων, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων προστασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου τους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Οι μέτριες, αλλά ικανοποιητικές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των συμμετεχόντων διευθυντών αναμένεται ότι μελλοντικά με την κατάλληλη επιμόρφωση και αυτοβελτίωση θα επιδράσουν θετικά στην εφαρμογή των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στην ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους κάτω από συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, όπως είναι η χαμηλή βαθμολόγηση ενός μέτριου εκπαιδευτικού. Τέλος, αναλύοντας μία προς μία τις απαντήσεις στις αντίστοιχες δηλώσεις του ερωτηματολογίου (βλ. σελ. 79 και 83), αξίζει να αναφερθούν τρεις σημαντικές διαπιστώσεις:

(α) Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα της αντικειμενικότητας του ρόλου, διαφαίνεται ότι ενώ το 65,5% των διευθυντών θεωρεί τον εαυτό του υψηλά ικανό να αξιολογήσει βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και αναλυτικών κριτηρίων (βλ. Π.Δ. 152/2013), εντούτοις, μόνο το 52,3% θεωρεί ότι μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βασίζεται στις γνώσεις του αναφορικά με την όλη διαδικασία. Παρατηρείται μία σημαντική διαφορά στις συγκεκριμένες παραμέτρους, ενδεικτική της γενικής σύγχυσης αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης και την επακόλουθη αντιλαμβανόμενη αξιολογική επάρκειά τους μέσω της προηγηθείσας επιμόρφωσής τους. Επιπλέον, μόνο το 53,6% έχει ισχυρή πεποίθηση ότι μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από την ενδεχόμενη αρνητική κριτική αναφορικά με τον αξιολογικό του ρόλο. Τέλος, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό, η μέτρια έως ισχυρή πρόθεση/πεποίθηση των μισών διευθυντών (50,3% του δείγματος) να αξιολογήσουν με ειλικρίνεια και παράλληλα να διευκολύνουν (ή στην απίθανη περίπτωση να παρεμποδίσουν) τη βαθμολογική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (45% του δείγματος). Σε αυτές τις δύο δηλώσεις, οι διευθυντές στο σύνολό τους κατέγραψαν αρκετά χαμηλό μέσο σκορ· μόνο το υπόλοιπο 49,7% εξ αυτών δήλωσε ότι μπορεί (ισχυρή πεποίθηση) να αξιολογήσει σε μεγάλο βαθμό χωρίς ειλικρίνεια και μόνο το υπόλοιπο 55% δήλωσε ότι μπορεί να αξιολογήσει ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική προαγωγή των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί για όλα τα παραπάνω πηγάζει από τη σκέψη ότι το γενικότερο θεσμικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο στον δεδομένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, έχει αναστατώσει τη σκέψη, τη συμπεριφορά και την παρόθηση των συμμετεχόντων διευθυντών. Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, αν και στις βασικές αρχές που διέπουν το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης (βλ. Π.Δ. 152/2013) προτάσσεται η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εντούτοις, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένη με βαθμολογικές προαγωγές και μισθολογική ανέλιξη. Το γεγονός αυτό κατά κάποιο τρόπο, υποβαθμίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία θα έπρεπε να αφορά μόνο στην επαγγελματική στήριξη και βελτίωσή τους. Αυτές οι συγκρουσιακές παράμετροι του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης έχουν προκαλέσει αντίστοιχη σύγκρουση στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών μεταξύ του σώματος των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τον ρόλο τους. Κάποιοι διευθυντές του δείγματος της παρούσας έρευνας θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο ειλικρή, με μεγαλύτερη συναδελφική και διευκολυντική στάση, ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο αυστηρό στα πλαίσια της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας.

(β) Ένα άλλο σημείο που αφορά επίσης στον πρώτο παράγοντα της αντικειμενικότητας του ρόλου, αποτελεί η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι διευθυντές έχουν την μέτρια έως ισχυρή πεποίθηση ότι η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι μία αρκετά δύσκολη εργασία, ενώ σε μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύουν ότι πρέπει να αφιερώσουν πολύ χρόνο και προσπάθεια. Χωρίς προηγούμενη εμπειρία, μόνο το 28,5% των διευθυντών θεωρεί (ισχυρή πεποίθηση) ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι γενικά εύκολη και μόνο το 16,6% θεωρεί (ισχυρή πεποίθηση) ότι δεν θα χρειαστεί να διαθέσει ιδιαίτερο χρόνο ή να καταβάλει πολύ προσπάθεια. Άρα, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι μεγάλη μερίδα διευθυντών δεν αντιλαμβάνεται την όλη διαδικασία ως ένα εύκολο, απλό και χρονικά σύντομο έργο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Wise et al. (1985) και Marshall (2005), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η συνεπής, βάσει διαδικασιών, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, η διαδικασία της αξιολόγησης έχει θεωρηθεί ως μια επίπονη εργασία, που μόλις ολοκληρωθεί και κατατεθεί στο προσωπικό αρχείο του εκπαιδευτικού, έχει ελάχιστη ή καμία επίδραση στην μετέπειτα επαγγελματική του ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι για να έχει η αξιολόγηση θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει ο διευθυντής να αφιερώσει πολύ χρόνο και προσπάθεια, όχι μόνο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης, αλλά και κατά την ανατροφοδότηση και στήριξη των αξιολογούμενων.

(γ) Τέλος, σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα της διαμεσολάβησης του συναισθήματος, μεγάλη μερίδα διευθυντών θεωρεί τον εαυτό της ευάλωτη στην επίδραση του υποκειμενισμού του συναισθήματος, καθώς και της τρέχουσας σωματικής ή ψυχολογικής κατάστασης. Μόνο το 45,8% του δείγματος των διευθυντών έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν θα επηρεαστεί από το συναίσθημα και το 54,3% έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν θα επηρεασθεί από τη σωματική ή ψυχολογική του διέγερση ή κατάπτωση. Το ποσοστό αυτό, που αντιστοιχεί σε πάνω από τους μισούς διευθυντές του δείγματος, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό και λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Bandura (1999^b) για την τέταρτη πηγή αυτοεπάρκειας (βλ. σελ. 15), θα πρέπει οι διευθυντές να εκπαιδευτούν μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α), ώστε αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της πηγής αυτής, να θέτουν υπό έλεγχο τα προσωπικά άγχη και να διατηρούν υψηλά επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας. Αξίζει όμως να τονίσουμε και να αναδείξουμε ως θετικό και αισιόδοξο γεγονός, το 68% των διευθυντών που έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι μπορεί σε μεγάλο βαθμό να αξιολογήσει αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού, το 69,5% που έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από προηγούμενες αντιπαραθέσεις, το 64,2%

που έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από φιλικές σχέσεις, καθώς και το 63,5% που έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι μπορεί να αξιολογήσει χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αποτύπωση της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών, αν και θεωρητικά κινείται σε οριακά επίπεδα μεταξύ μέτριας και υψηλής απόδοσης (M.T.=88,73 και T.A.=25,95 με $\max_{AA_D}=135$ σε $N=151$) και δεδομένου του συγκεκριμένου πλαισίου και του χωροχρονικού συγκείμενου, μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικά αισιόδοξη για μελλοντικές αντικειμενικές, δίκαιες και αποτελεσματικές αξιολογήσεις.

7.2.3 Αποτύπωση των Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων από την Άσκηση του Αξιολογικού Έργου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κοινωνική-γνωστική θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων. Το πλαίσιο αυτό προϋποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται για να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά, όταν εκτιμούν το αποτέλεσμα του στόχου και επιπλέον, θεωρούν ότι η εκτέλεσή του θα παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Darling-Hammond et al., 1983). Σύμφωνα με τον Bandura (2000), η αυτοεπάρκεια θεωρείται ο πιο διάχυτος και σημαντικός ψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεπίδρασης των ανθρώπων, οι οποίοι, εάν δεν πιστεύουν ότι μπορούν να παράγουν επιθυμητά και να προλαμβάνουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα με τις πράξεις τους, τότε έχουν περιορισμένη παρώθηση για δράση. Αυτόν ακριβώς τον ισχυρισμό έρχεται να επιβεβαιώσει η αποτύπωση των πεποιθήσεων που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση της προαναφερθείσας χαμηλής αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών, με τις ακόμη πιο χαμηλές προσδοκίες τους αναφορικά με τα αποτελέσματα από την άσκηση του αξιολογικού τους ρόλου.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τον πρώτο παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων, των διαδικασιών και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, το 41,7% του δείγματος των διευθυντών έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η άσκηση του αξιολογικού έργου θα διαταράζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, θα επιβαρύνει τις σχολικές διαδικασίες αφού θα αυξήσει σημαντικά τις επίσημες και ανεπίσημες εργασιακές υποχρεώσεις των μελών της σχολικής μονάδας (ποσοστό 51,6%) και τέλος, θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα (ποσοστό 40,4%), την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα (ποσοστό 37,8%), καθώς και τις αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας (ποσοστό 42,3%). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές έχουν την ισχυρή πεποίθηση

ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό θα υπάρξουν συγκρούσεις και ανταγωνισμοί μεταξύ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 42,3%), άσχημες εργασιακές αλληλεπιδράσεις (ποσοστό 40,4%), μείωση της εργασιακής ικανοποίησης (ποσοστό 37,1%) και φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (ποσοστό 43,3%). Σε προσωπικό επίπεδο, οι διευθυντές έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, θα διαταραχθεί η σχέση τους με τους υφιστάμενούς τους (ποσοστό 41,1%), οι οποίοι ενδέχεται να αντιδράσουν με ενστάσεις σε περίπτωση χαμηλής αξιολόγησης (ποσοστό 46,4%). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Bezdek, 1998· Γκανάκας, 2006· Μπέλεσης, 2012), οι οποίες, με διαφορετικά ποσοστά η κάθε μία, αποτύπωσαν την άποψη των διευθυντών/αξιολογητών ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα διαταράξει τις σχέσεις τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και με τον ίδιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παρούσα έρευνα, το ποσοστό των διευθυντών, το οποίο έχει την ισχυρή πεποίθηση της επικείμενης διατάραξης των σχέσεων και του κλίματος, είναι σημαντικά μικρότερο από τις προηγούμενες έρευνες των Γκανάκα (2006) και Μπέλεση (2012), οι οποίες αφορούσαν σε ποσοστό 58% και 100% αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό είναι μάλλον αισιόδοξο, διότι καθώς αποσαφηνίζεται η όλη διαδικασία μέσω του Π.Δ. 152/2013, όλο και περισσότεροι διευθυντές αποκτούν την πεποίθηση ότι ίσως η διαδικασία της αξιολόγησης δεν τους εμπλέξει σε δύσκολες ή άβολες καταστάσεις και ότι από τη στιγμή που είναι υποχρεωμένοι να αξιολογήσουν βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων, πολύ δύσκολα θα έρθουν σε αντιπαράθεση με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον και σε προσωπικό επίπεδο, το 41,7% του δείγματος των διευθυντών φοβάται (ισχυρή πεποίθηση) ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, η αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού θα προκαλέσει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα, ενώ το 47,7% πιστεύει (ισχυρή πεποίθηση) ότι ο χρόνος που θα αφιερώσει για την ενασχόλησή του με την αξιολογική διαδικασία θα λειτουργήσει επιβαρυντικά για τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά του καθήκοντα. Αντίθετα, σε πολύ μικρότερο ποσοστό (25,2% του δείγματος), οι διευθυντές έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, θα απομονωθούν από τον σύλλογο διδασκόντων ή ότι θα βιώσουν σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού τους ρόλου (34,5%). Στις παραπάνω ισχυρές πεποιθήσεις αναφορικά με τα πιθανά αποτελέσματα της αξιολόγησης, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό αβεβαιότητας (μέτριας πεποίθησης) των διευθυντών, όπως σημαντικό είναι και το ποσοστό αυτών που πιστεύουν (ισχυρή πεποίθηση) ότι δεν θα συμβεί τίποτε αρνητικό στη σχολική μονάδα από την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης.

Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα των ωφελειών και βελτιώσεων που θα προκύψουν από την άσκηση του έργου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το 54,3% του δείγματος των διευθυντών έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό, θα βελτιωθούν οι τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ή ότι θα μεγιστοποιηθεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που «μαθαίνει» (ποσοστό 51,7%), καθώς και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής της (ποσοστό 50,4%) ή ότι θα μεγιστοποιηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία με γονείς και φορείς (ποσοστό 54,3%). Το 51% των διευθυντών έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών θα εντατικοποιηθεί, όπως και ο ίδιος ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών (46,4%). Επίσης, το 51,6% πιστεύει ισχυρά ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει (51%). Παρατηρείται όμως ότι ένα μικτότερο ποσοστό διευθυντών έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι θα δημιουργηθούν συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών (32,5%) ή ότι θα ωφεληθούν οι ίδιοι ως αξιολογητές (41,7%), καθώς και οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογούμενοι (43,7%). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Γκανάκας, 2006· Kyriakou, 1997· Μπέλεσης, 2012), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/αξιολογητές θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επωφελή, όχι μόνο για τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ίδιους, εντούτοις όμως, εγείρουν έναν σημαντικό προβληματισμό. Ο προβληματισμός αυτός αφορά στη διαπίστωση ότι παρατηρείται μεγάλη διασπορά μεταξύ αδύναμης, μέτριας και ισχυρής πεποίθησης για την αξία και την αποδοχή της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης, ενδεικτικής της προαναφερθείσας γενικής σύγχυσης, σύγκρουσης και διάστασης απόψεων, τάσεων και στάσεων που επικρατούν στο συγκεκριμένο και πολύ δεδομένο χωροχρονικό εκπαιδευτικό και πολιτικό συγκείμενο.

Σχετικά με τον τρίτο παράγοντα των χρονικών και οικονομικών απαιτήσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό (ισχυρή πεποίθηση), η διαδικασία της αξιολόγησης θα αυξήσει τις ώρες εργασίας τους (ποσοστό 72,1%). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση των Milanowski & Heneman (2001), κατά την οποία οι διευθυντές, λόγω φόρτου εργασίας, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συστήματος ως αξιολογητές. Παρόμοια, οι Kersten & Israel (2005) διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές επηρεάζονται αρνητικά στο έργο τους ως αξιολογητές, λόγω των χρονικών περιορισμών. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα η συντριπτική μειοψηφία των διευθυντών (ποσοστό 15%) έχει την ισχυρή πεποίθηση ότι σε αρκετό έως πολύ μεγάλο

βαθμό, η διαδικασία της αξιολόγησης θα αυξήσει τις οικονομικές δαπάνες σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους (ποσοστό 37,1%). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμπλέουν εν μέρει με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας που έγινε στην Αγγλία το 1995 και η οποία επεσήμανε ζητήματα που αφορούσαν στη σημαντική χρονική και οικονομική δαπάνη που απαιτούσε η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών/αξιολογητών (Kyriakou, 1997). Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει μέσω των απόψεων των διευθυντών, την σημαντική χρονική δαπάνη, αλλά δεν φαίνεται να αποδέχεται την σημασία της οικονομικής δαπάνης που ενδέχεται να προκαλέσει η διαδικασία της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των διευθυντών στο σύνολό τους κινήθηκαν πολύ κοντά στη μέση τιμή της κλίμακας μέτρησης (M.T.=144,298 και T.A.=52,638 με $\max_{\text{EXP_RESULTS_E}} = 261$), γεγονός το οποίο σημαίνει ότι υπήρξε πλήρης διάσταση απόψεων, με ελάχιστα πάνω από τους μισούς διευθυντές να κινούνται σε προσδοκίες υψηλών θετικών αποτελεσμάτων και τους υπόλοιπους σε προσδοκίες υψηλά αρνητικών αποτελεσμάτων. Το γεγονός αυτό, παρέχει ενδείξεις εμπειρικής σύμπτωσης με τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, της πιο σημαντικής γνωστικής λειτουργίας του διευθυντή για το έργο που καλείται να επιτελέσει: υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας που συνδέονται με προσδοκίες θετικών αποτελεσμάτων, θα προωθήσουν πιθανότατα υψηλή δέσμευση για το επιτελούμενο έργο. Αντιστρόφως, υψηλή αυτοεπάρκεια που συνδυάζεται με αρνητικές προσδοκίες αποτελέσματος, προκαλεί παράπονο ή διαμαρτυρία. Χαμηλή αυτοεπάρκεια για ένα αποτέλεσμα που θεωρείται σημαντικό είναι πιθανό να δημιουργήσει άγχος, ενώ απάθεια, είναι το πιθανότερο αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεπάρκειας, όταν συνδυάζεται με ένα φαινομενικά ασήμαντο έργο (Smith et al., 2006). Στην περίπτωση μας, αναφορικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από το έργο της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι διευθυντές μας αποτυπώνουν ένα σημαντικό επίπεδο άγχους και ανασφάλειας. Θεωρούν ότι το έργο που έχουν να επιτελέσουν είναι αφενός πολύ σημαντικό, αφετέρου πολύ δύσκολο και η αυτοαντίληψη των ικανοτήτων τους κυμαίνεται σε μέτρια μεν, αλλά ικανοποιητικά επίπεδα απόδοσης, με σαφή τάση αποτύπωσης υψηλής δέσμευσης για το επιτελούμενο έργο.

7.2.4 Συζήτηση Αποτελεσμάτων των Ερευνητικών Υποθέσεων

(H1) Προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και αυτοεπάρκεια αξιολόγησης

Σχετικά με την πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τα

δημογραφικά τους στοιχεία στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών θα επηρεάζουν την ικανότητά τους να ασκήσουν αποτελεσματικό αξιολογικό έργο. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία, η διευθυντική εμπειρία και τα χρόνια παραμονής στη διεύθυνση του ίδιου σχολείου θα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους επίδρασης και διαφοροποίησης στις δηλώσεις τους αναφορικά με την αξιολογική τους αυτοεπάρκεια. Σύμφωνα άλλωστε με τη θεωρία του Bandura (1997) και τις πηγές αυτοεπάρκειας, η ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας σε ηλικιακό, μορφωτικό ή εργασιακό επίπεδο αποτελεί βασικό λόγο στήριξης αυτής της υπόθεσης. Ένας έμπειρος σε ηλικία, σπουδές και προϋπηρεσία διευθυντής ενδέχεται να θεωρεί τον εαυτό του περισσότερο ικανό από έναν αρχάριο, στο να διεκπεραιώσει ένα έργο που θεωρείται δύσκολο, όπως για παράδειγμα το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που στηρίζουν την υπόθεση αυτή, ότι δηλαδή η αυτοεπάρκεια των διευθυντών επηρεάζεται από μεταβλητές, όπως το φύλο (Hartnett, 1995· Smith et al., 2003· Virga, 2012), την ηλικία (Hartnett, 1995· Νεοφυτίδης κ. συν., 2006), τη διοικητική κατάρτιση (Νεοφυτίδης κ. συν., 2006), την προσωπική και διδακτική επάρκεια των διευθυντών (Hartnett, 1995), τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή (Dimmock & Hattie, 1996· Νεοφυτίδης κ. συν., 2006· Negis-Isik & Derinbay, 2013· Santamaría, 2008· Virga, 2012), και τα χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή στο ίδιο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2008).

Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, με εξαίρεση την κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών, δεν εντοπίστηκε καμία άλλη επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών στη μεταβλητή της αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους συνολικά, αλλά και στις διαστάσεις της (αντικειμενικότητα ρόλου-υποκειμενικότητα συναισθήματος), γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες έρευνες. Σημειώνεται όμως, ότι στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε μία διαφοροποίηση στο επίπεδο της αξιολογικής αυτοεπάρκειας μεταξύ αυτών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών και αυτών που δεν κατέχουν αντίστοιχο τίτλο. Γίνεται φανερό ότι οι πρόσθετες σπουδές σε επίπεδο διδακτορικού ανεβάζουν αυτόματα την προσωπική αντίληψη επάρκειας των διευθυντών του συγκεκριμένου δείγματος αναφορικά με το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα της Hartnett (1995), η οποία αναφέρεται στην επίδραση της προσωπικής επάρκειας των διευθυντών, αλλά διαφωνεί με τους Murphy & Torff (2012), οι οποίοι αναφέρουν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει την αυτοεπάρκεια. Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν

έδειξαν καμία διαφορά, γεγονός το οποίο συμπλέει με τα ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες βρήκαν ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών δε συνδέεται με το φύλο (Costa-Hernandez, 2010· Dimmock & Hattie, 1996· Leithwood & Jantzi, 2008· Negis-Isik & Derinbay, 2013· Νεοφυτίδης κ. συν., 2006· Σαββίδης, 2008· Santamaría, 2008· Tschannen-Moran & Gareis, 2004), την ηλικία και τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (Murphy & Torff, 2012), την πείρα σε διευθυντική θέση (Dimmock & Hattie, 1996· Leithwood & Jantzi, 2008· Tschannen-Moran & Gareis, 2004), καθώς και τα χρόνια παραμονής στο παρόν σχολείο (Costa-Hernandez, 2010· Tschannen-Moran & Gareis, 2004· Negis-Isik & Derinbay, 2013). Στην παρούσα έρευνα, η αξιολογική αυτοεπάρκεια δεν επηρεάζεται από το φύλο, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα στερεοτυπικά πρότυπα που θέλουν τη γυναίκα με χαμηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στην εκτέλεση δύσκολων και επίπονων έργων. Επίσης, η εμπειρία που προέρχεται είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω συνολικής εκπαιδευτικής ή διευθυντικής προϋπηρεσίας δεν έδειξε καμία στατιστική διαφορά στις δηλώσεις αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Αξιοσημείωτο είναι τέλος, ότι τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο στη θέση του διευθυντή δεν επηρέασαν την αυτοεπάρκεια, ακόμη και στη διάσταση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η απουσία σχέσης ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και την ειδική αξιολογική αυτοεπάρκεια εγείρει ένα σημαντικό ερώτημα: Στο μείζον θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών από τι επηρεάζεται; Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί, αφού συζητηθεί και η δεύτερη υπόθεση, με σκοπό να υπάρξει μια συνολική εικόνα της επίδρασης των προσωπικών και σχολικών χαρακτηριστικών στην αυτοεπάρκεια της αξιολόγησης.

(H2) Δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου και αυτοεπάρκεια αξιολόγησης

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τα δημογραφικά στοιχεία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι αυτά θα επηρεάζουν την ικανότητα των διευθυντών να ασκήσουν αποτελεσματικό αξιολογικό έργο. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι οι οργανωτικές δομές του σχολείου (τύπος και βαθμίδα), το μέγεθος και κατ' επέκταση ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών θα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους επίδρασης και διαφοροποίησης στις αυτοαναφορικές δηλώσεις των διευθυντών για την αξιολογική τους αυτοεπάρκεια. Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που με τα ευρήματά τους στηρίζουν αυτή την υπόθεση και οι οποίες αναφέρουν ότι ο τύπος του σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης (Anderson et al., 2011· Leithwood & Jantzi,

2008), το μέγεθός του (Anderson et al., 2011· Leithwood & Jantzi, 2008· Lucas, 2003· Murphy & Torff, 2012· Νεοφυτίδης κ. συν., 2006· Smith et al., 2003· Smith et al., 2006· Virga, 2012· Walberg & Fowler, 1987), καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (Murphy & Torff, 2012) επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα αυτοεπάρκειας που δηλώνουν οι διευθυντές.

Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μεταβλητής της αξιολογικής αυτοεπάρκειας διευθυντών (συνολικά και των διαστάσεων της) και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου. Επιπλέον, το παρόν εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών, τα οποία έδειξαν ότι οι οργανωτικές δομές, δηλαδή ο τύπος και η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου (DeMoulin, 1992· Dimmock & Hattie, 1996· Hartnett, 1995· Negis-Isik & Derinbay, 2013· Santamaría, 2008), καθώς και το μέγεθός του (Dimmock & Hattie, 1996· Hartnett, 1995) δεν επηρεάζουν σημαντικά την αυτοεπάρκεια του ηγέτη.

Από τις παραπάνω αναφορές γίνεται φανερό ότι η κάθε προηγούμενη έρευνα ξεχωριστά αναδεικνύει κάποιες δημογραφικές μεταβλητές σε επιδραστικούς παράγοντες αυτοεπάρκειας, ενώ κάποιες άλλες μεταβλητές όχι. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι ασαφή μεταξύ τους και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ενδεχόμενα να επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό συγκείμενο ή τη χρονική περίοδο στην οποία διενεργείται η έρευνα, ή τον ειδικό προσανατολισμό της. Το παρόν εύρημα, σε συνδυασμό με την προηγούμενη απάντηση στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, φανερώνει ότι με εξαίρεση τις πρόσθετες σπουδές σε επίπεδο διδακτορικού τίτλου, κανένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό, είτε προσωπικό, είτε σχολείου, δεν επηρεάζει το επίπεδο αυτοεπάρκειας του διευθυντή. Εγείρεται αυτόματα το ερώτημα, για ποιο λόγο μπορεί η παρούσα έρευνα να έχει αναδείξει αυτό το ιδιόμορφο, κατά κάποιο τρόπο, αποτέλεσμα. Προσωπική άποψη της ερευνήτριας είναι ότι σημαντικό ρόλο σε αυτό το αποτέλεσμα είχε η χρονική στιγμή διενέργειας της έρευνας. Οι πρώτοι μήνες της σχολικής χρονιάς, κατά τους οποίους έγινε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους διευθυντές, ήταν περίοδος γενικότερης αναταραχής γύρω από το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έντονες αντιδράσεις από μερίδα συνδικαλιστικών. Οι αντιδράσεις ήταν οργανωμένες και πιεστικές προς την κατεύθυνση της μη συμμετοχής των διευθυντών αρχικά, στη δική τους αξιολόγηση, η οποία προηγήθηκε της αξιολόγησης των υπολοίπων εκπαιδευτικών και κατόπιν στη μη άσκηση του ρόλου τους ως αξιολογητές. Αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι οι αυτοαναφορικές απαντήσεις των διευθυντών ήταν βαθιά επηρεασμένες από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με

τον θεσμό της αξιολόγησης και ενδεχόμενα κατευθυνόμενες από τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Με άλλα λόγια, σε μια περίοδο κατά την οποία υπάρχει πλήρης διάσταση απόψεων, με ορισμένους να εξυμνούν τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να ανάγουν τον αξιολογικό ρόλο των διευθυντών σε αναγκαιότητα, ενώ οι υπόλοιποι να αναφέρονται στα μειονεκτήματα και στο συγκρουσιακό ρόλο διευθυντή και αξιολογητή, η δηλωμένη αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών ενδέχεται να επηρεάζεται από την έντονη κοινωνική και πολιτική κριτική. Θεωρώντας την κοινωνική κριτική και ειδικά την αρνητική, σημαντική πηγή έκφρασης και επίδρασης της αυτοεπάρκειας (βλ. σελ. 14), όπως επίσης, σημαντική πηγή είναι και η τρέχουσα ψυχική και συναισθηματική κατάσταση (διέγερση ή κατάπτωση) που διαμορφώνεται μέσα από τις κοινωνικές επιδράσεις (Bandura, 1986^a, 1997), μπορούμε να εξηγήσουμε τον λόγο που οι διευθυντές απάντησαν χωρίς να λάβουν υπόψη τους ή χωρίς να επηρεαστούν από φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, διευθυντική εμπειρία, τύπο ή μέγεθος σχολικής μονάδας, καθώς και αριθμό υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές άλλωστε, σε ένα σχολείο δε λειτουργούν κοινωνικά απομονωμένοι και δέχονται συνεχείς επιδράσεις και πιέσεις από το εξωτερικό περιβάλλον. Ενδεχόμενα μία μελλοντική έρευνα, κατά την οποία η πολιτική κατάσταση θα είναι πιο ήρεμη και σταθερή και η εκπαιδευτική κοινότητα θα έχει προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, θα έχει αποκτήσει εμπειρία και κουλτούρα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά να δημιουργήσουν μία στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτοεπάρκειας και να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα.

(H3) Σχέση γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών και ειδικής αξιολογικής

Σχετικά με την τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση της ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ της γενικής προσωπικής και της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι η γενικευμένη αυτοεπάρκεια ενός ατόμου μεταφέρεται και σε άλλα πλαίσια πιο ειδικά, που αφορούν σε συγκεκριμένο έργο. Έγινε προσπάθεια ώστε η έρευνα να μην περιορισθεί στη στενή εστίαση που της έχει αποδώσει ο Bandura (1986^a, 1997) και οι κοινωνικοί-γνωστικοί ψυχολόγοι και μελετητές (Mischel & Shoda, 1995· Stajkovic & Luthans, 1998^b), να μην περιορισθεί δηλαδή μόνο στις διαστάσεις του μεγέθους και της δύναμης της ειδικής πλευράς της αυτοεπάρκειας (Gist & Mitchell, 1992· Lee & Bobko, 1994)· παράλληλα, συνεξετάσθηκε και η γενική πλευρά της αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Επιπρόσθετα, η τρίτη υπόθεση της έρευνας στηρίχθηκε στα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Chen, Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000· Chen, Gully & Eden, 2000· Chen et al., 2001· Judge et al., 1998, 1999, 2000· Shelton, 1990· Sherer et al., 1982), τα οποία έχουν

καταδειξεί ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη γενική και την ειδική αυτοεπάρκεια. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τις παραπάνω έρευνες: καταδεικνύεται δηλαδή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την ειδική αξιολογική αυτοεπάρκειά τους, τόσο συνολικά, όσο και με τις δύο διαστάσεις της (αντικειμενικότητα ρόλου-υποκειμενικότητα συναισθήματος). Αυτό σημαίνει ότι ένας διευθυντής που σημειώνει υψηλό σκορ στις γενικές δηλώσεις προσωπικής αυτοεπάρκειας, σημειώνει υψηλό σκορ και στις ειδικές δηλώσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, ένας διευθυντής που θεωρεί τον εαυτό του επαρκή ως άνθρωπο, με την έννοια ότι μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε δυσκολία που ενδεχομένως συναντά στη ζωή του, χωρίς να αποθαρρύνεται ή να ξεφεύγει από τους στόχους του, τότε θεωρεί ότι μπορεί να διεκπεραιώσει με επιτυχία κάθε δύσκολο έργο που του αναθέτουν. Η προσωπική αίσθηση αυτοεπάρκειας που έχει ένας διευθυντής γενικά για τις ικανότητές του να λύνει δύσκολα προβλήματα - να προσπαθεί καταβάλλοντας τη μεγαλύτερή του προσπάθεια, να βρίσκει τρόπους να κάνει πάντα αυτό που θέλει ανεξαρτήτως εμποδίων και απροσδόκητων καταστάσεων, να παραμένει σταθερός στους στόχους του και να είναι ικανός να αντιμετωπίζει απρόβλεπτες καταστάσεις με σχετική άνεση και ηρεμία – μεταφέρεται και στην προσωπική αίσθηση αυτοεπάρκειας που έχει ειδικά για την ικανότητά του να αξιολογεί αποτελεσματικά τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, ένας διευθυντής που θεωρεί τον εαυτό του ευάλωτο στις προκλήσεις, που αποθαρρύνεται εύκολα από τις δυσκολίες και απομακρύνεται από τους στόχους του, θεωρεί επίσης ότι θα δυσκολευτεί στο έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τόσο στη διεκπεραίωση του ρόλου, όσο και στην απόδοση αντικειμενικών και δίκαιων κρίσεων. Συμπερασματικά λοιπόν, παρατηρείται μια στενή σύνδεση μεταξύ της γενικής αυτοεπάρκειας, ως προϊόν των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας των διευθυντών (Eden & Zuk, 1995· Sherer et al., 1982) και της ειδικής αξιολογικής, ως προϊόν ενδοπροσωπικών γνωστικών πόρων που αφορά σε ένα ειδικό, εμπλαισιωμένο έργο (Bandura, 1986^a,1997· Lazarus, 1991,1995).

(H4) Σχέση γενικής διευθυντικής αυτοεπάρκειας και ειδικής αξιολογικής

Σχετικά με την τέταρτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση της ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ της γενικής διευθυντικής και της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας στηρίζεται στις ίδιες παραδοχές και τις ίδιες έρευνες με την προηγούμενη υπόθεση και αποτελεί επέκτασή της, επιχειρώντας να χρησιμοποιήσει μια πιο στενή έννοια της γενικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών, με εξειδίκευση στα γενικά διευθυντικά τους καθήκοντα.

Χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή δύο μορφές γενικής αυτοεπάρκειας, όπου η δεύτερη αποτελεί συνέχεια της πρώτης, με σαφή κατεύθυνση το στενότερο και ειδικότερο σχολικό πλαίσιο. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, η γενική διευθυντική αυτοεπάρκεια εξετάστηκε με δηλώσεις που θεωρήθηκαν ότι πλησιάζουν περισσότερο στα νομοθετημένα καθήκοντα του διευθυντή ενός τυπικού ελληνικού σχολείου, δηλαδή με δηλώσεις που αφορούν σε διοικητικά, παιδαγωγικά και ηθικά καθήκοντα. Παρά τον σαφή διαχωρισμό των καθηκόντων, η διευθυντική αυτοεπάρκεια μετρήθηκε ως μία ενιαία διάσταση και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μέτρια μεν, αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της γενικής διευθυντικής αυτοεπάρκειας με την αξιολογική αυτοεπάρκεια στο σύνολό της. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι προέκυψε ισχυρότερη θετική συσχέτιση της γενικής διευθυντικής με τη δεύτερη διάσταση της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι ένας διευθυντής που σημείωσε υψηλό σκορ στα γενικά διευθυντικά καθήκοντα, σημείωσε υψηλό σκορ στην πρώτη διάσταση της αντικειμενικότητας του ρόλου της αξιολόγησης και υψηλότερο σκορ στη δεύτερη διάσταση της υποκειμενικότητας του συναισθήματος της αξιολόγησης, καθώς και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, οι ισχυρές πεποιθήσεις γενικής διευθυντικής αυτοεπάρκειας οδηγούν σε ισχυρότερες πεποιθήσεις δίκαιης και αντικειμενικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας. Σύμφωνα άλλωστε με την έρευνα των Chen, Gully & Eden (2000), η γενική αυτοεπάρκεια συνδέεται θετικά με την επίτευξη του ατόμου σε ένα έργο, καθώς και την ευσυνειδησία του κατά τη διάρκεια της άσκησης του. Επιπρόσθετα, το γεγονός αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, γιατί αναδεικνύει την ηθική πλευρά των διευθυντών του δείγματος, καθώς υπερισχύει η πρόθεσή τους ή ακόμη η ισχυρή πεποίθησή τους ότι θα είναι δίκαιοι αξιολογητές, χωρίς να υπεισέλθουν προσωπικά ή υποκειμενικά κριτήρια, φιλικές ή εχθρικές σχέσεις, συμφέροντα ή εξυπηρετήσεις για μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των αξιολογούμενων. Η γενική αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχετίζεται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό με τις αξίες και τον ηθικό κώδικα που οφείλει να έχει ένας αξιολογητής και λιγότερο με την αυτοεπάρκεια αναφορικά με την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει και επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι οι γενικά επαρκείς διευθυντές, από τη στιγμή που αναλαμβάνουν την άσκηση του αξιολογικού ρόλου, αισθάνονται υπεύθυνοι για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους προσωπικού και αισθάνονται ότι, πέρα από τα υπόλοιπα παιδαγωγικά και διοικητικά τους καθήκοντα, οφείλουν να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας, της συμμετοχής, της διάκρισης μεταξύ του τι είναι σωστό και τι λάθος κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999). Αισθάνονται ότι πρέπει να δίνουν έμφαση στην ηθική πλευρά της ηγεσίας, να καθοδηγούνται από ένα προσωπικό

σύστημα αξιών και να είναι ικανοί να το αρθρώσουν με ευκρίνεια και πειθώ, δημιουργώντας μια ξεκάθαρη αίσθηση του σκοπού, της κατεύθυνσης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι χαμηλής αυτοεπάρκειας διευθυντές στα γενικά τους καθήκοντα εκφράζουν μία επιφύλαξη σχετικά με την ικανότητά τους να καταφέρουν να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης, τόσο στο διαδικαστικό μέρος, όσο και στο μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων, της υποκειμενικότητας, της φιλίας, της αντιπαράθεσης, της εύνοιας ή της αυστηρότητάς. Οι υψηλά επαρκείς διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος υποδηλώνουν ότι μπορούν σε μεγάλο βαθμό να ενεργήσουν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα αξιών, βάσει των αρχών της «ηθικής αυτοπεποίθησης» των West-Burnham (1997) και Bush (2005). Σύμφωνα άλλωστε με τον Κατσαρό (2008), οι αρχές αυτές υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και αποτέλεσαν βασικές αξίες πολλών στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και με την παραδοχή ότι στην εκπαίδευση, οι δομές και οι διαδικασίες δεν είναι ηθικά ουδέτερες, ούτε πολιτικά αμέτοχες, αφού στηρίζονται στη διαπραγμάτευση του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, απαιτούνται μορφές ηγεσίας που βασίζονται στην αρχή του εκπαιδευτικού και ηθικού χαρακτήρα των αποφάσεων και των δράσεων, με την έννοια ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού και όχι στην αποπομπή ή την τιμωρία του (Evers & Lakomski, 1991· Slatter, 1994).

(H5) Οι γενικές μορφές αυτοεπάρκειας ως προβλεπτικοί παράγοντες της ειδικής αξιολογικής

Σχετικά με την πέμπτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση ότι οι γενικές μορφές αυτοεπάρκειας των διευθυντών αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειάς τους, στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι βάσει προηγούμενων ερευνών (Eden, 1988, 1996· Eden & Zuk, 1995· Gardner & Pierce, 1998· Judge, Erez & Bono, 1998· Judge et al., 1997· Perrewe, 2002· Schwarzer & Jerusalem, 1995· Sherer et al., 1982), η γενική αυτοεπάρκεια είναι σε θέση να προβλέψει συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε ότι και οι δύο μορφές γενικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας, με ισχυρότερο όμως παράγοντα την πρώτη μορφή της γενικής προσωπικής αυτοεπάρκειας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις παραπάνω έρευνες, αλλά διαφωνεί με τον Bandura (1997), ο οποίος ισχυρίζεται ότι η γενική αυτοεπάρκεια δεν μπορεί να προβλέψει συμπεριφορές σε συγκεκριμένα έργα. Ο Eden (1996) όμως, εξηγεί ότι αυτή η αποτυχία οφείλεται σε αποτυχημένες «εξειδικευμένες αντιστοιχίσεις», σε

αποτυχημένες δηλαδή αντιστοιχίσεις μεταξύ της γενικής ή ειδικής προσωπικής επάρκειας με την γενική ή ειδική πρόβλεψη απόδοσης έργου. Στην παρούσα έρευνα αυτή η παράμετρος λήφθηκε υπόψη και η γενική αυτοεπάρκεια δεν χρησιμοποιήθηκε ως υποκατάστατο της ειδικής αξιολογικής, αλλά ως χρήσιμη συμπληρωματική μέτρηση για τον έλεγχο υψηλών αποδόσεων στην άσκηση του έργου της αξιολόγησης. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι στην περίπτωση που ένας διευθυντής έχει ισχυρή πίστη στις δυνάμεις του και θεωρεί τον εαυτό του ικανό να τα καταφέρει σε ό,τι κι αν του συμβεί, τότε αυτό αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης για την αποτελεσματική άσκηση του αξιολογικού του καθήκοντος. Επιπλέον, όταν ένας διευθυντής πιστεύει στις ικανότητές του να διοικεί αποτελεσματικά το σχολείο του, τότε αυτό αποτελεί αρκετά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης ότι θα αξιολογήσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς του. Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί η γενική προσωπική αυτοεπάρκεια αποτελεί προτιμότερο παράγοντα πρόβλεψης σε σχέση με τη γενική διευθυντική. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι η γενική προσωπική αυτοεπάρκεια αποτελεί καθαρά ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας των διευθυντών (traitlike), πέρα και πάνω από πλαίσια και καταστάσεις. Αντίθετα, η γενική διευθυντική μπορεί να επηρεάζεται από τις δεδομένες τρέχουσες καταστάσεις του σχολικού πλαισίου, να είναι περισσότερο περιπτωσιακή και αρκετά ευάλωτη στον χρόνο και τις συνθήκες (statelike). Αυτό σημαίνει ότι διευθυντές που απάντησαν με υψηλό βαθμό στις προτάσεις/δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με την προσωπική τους αυτοεπάρκεια, ενδεχομένως η δύναμη και η ένταση των απαντήσεων στις δηλώσεις της διευθυντικής αυτοεπάρκειας να μετριάστηκε, λόγω συγκεκριμένων συνθηκών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο που διευθύνουν. Προκύπτει ότι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες (μοντέλα ηγετικού/αξιολογικού ρόλου, προσδοκίες της εκπαιδευτικής περιφέρειας, προσωπική και οργανωτική υποστήριξη προς τους διευθυντές, νομοθετικές ρυθμίσεις, κ.ά.) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των διευθυντών (Osterman & Sullivan, 1996). Παρόλο που η αυτοεπάρκεια είναι εσωτερική μεταβλητή, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι σχολικοί οργανισμοί, μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Συμπερασματικά, η ισχυρή πεποίθηση των διευθυντών στη δύναμη των ικανοτήτων που έχουν τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο διοίκησης της σχολικής μονάδας αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης για την επικείμενη επιτυχία τους ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών και το αντίστροφο.

(H6) Σχέση της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σχετικά με την έκτη υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η διερεύνηση της θετικής συσχέτισης μεταξύ της αξιολογικής αυτοεπάρκειας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την άσκηση του έργου της αξιολόγησης στηρίζεται στην παραδοχή ότι η κοινωνική-γνωστική θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων. Τα άτομα παρακινούνται να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά και να ασκήσουν ένα ιδιαίτερο έργο, όταν εκτιμούν το αποτέλεσμα του στόχου και θεωρούν ότι η εκτέλεσή του θα παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). Στην περίπτωση μας, αυτό σημαίνει ότι η υψηλή αξιολογική αυτοεπάρκεια των διευθυντών πιθανότατα να συνδέεται με την πεποίθηση ότι επιτυχής ολοκλήρωση των στόχων της αξιολόγησης θα οδηγήσει πραγματικά στη βελτίωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ειδικής αξιολογικής αυτοεπάρκειας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Αυτό σημαίνει ότι όσοι διευθυντές σημείωναν υψηλό σκορ στις δηλώσεις της αξιολογικής αυτοεπάρκειας, σημείωναν και υψηλό σκορ στις δηλώσεις των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Αντίστροφα, όσοι διευθυντές σημείωναν χαμηλό σκορ στην αξιολογική αυτοεπάρκεια σημείωναν και χαμηλό σκορ στα αποτελέσματα του αξιολογικού έργου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα με την άποψη του Bandura (2000), ο οποίος τονίζει ότι η αυτοεπάρκεια του ατόμου επιδρά σε μεγάλο βαθμό και σε άλλες σημαντικές αιτίες της ανθρώπινης απόδοσης έργου, όπως είναι τα κίνητρα των προσδοκίμων αποτελεσμάτων. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας περιμένουν να πετύχουν και να αποκτήσουν ευνοϊκά και θετικά κίνητρα απόδοσης, ενώ αυτοί που έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας περιμένουν να αποτύχουν και να πλάσουν αρνητικά αντικίνητρα. Για τον λόγο αυτό και σχετικά με την περίπτωση της αξιολόγησης, διευθυντές με τις ίδιες δεξιότητες, αλλά διαφορετικά επίπεδα αξιολογικής επάρκειας μπορεί να προσμένουν ότι θα αποδώσουν σε διαφορετικά επίπεδα, εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου που χρησιμοποιούν και συνδυάζουν αυτές τις δεξιότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, ένας διευθυντής με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες ενδέχεται να αποδώσει ανεπαρκώς, επαρκώς ή εξαιρετικά στο έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις διακυμάνσεις στη σκέψη της αυτοεπάρκειας (Gist & Mitchell, 1992). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ως εξαίρεση, το γεγονός ότι η δεύτερη διάσταση της διαμεσολάβησης του υποκειμενισμού του συναισθήματος κατά την άσκηση του αξιολογικού έργου, δεν φάνηκε να σχετίζεται με την τρίτη διάσταση των χρονικών και οικονομικών απαιτήσεων της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αυτό φαίνεται απολύτως φυσιολογικό και δεν αναιρεί την επιβεβαίωση της

εν λόγω υπόθεσης, καθώς το συναίσθημα και οι χρονικές/οικονομικές επιβαρύνσεις δεν έχουν άμεση σύνδεση. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αυτοεπάρκεια αποτελεί υψηλό συσχετιστικό παράγοντα για υψηλές αποδόσεις και υψηλά θετικά προσδοκώμενα αποτελέσματα, γεγονός το οποίο συμφωνεί με μεγάλο αριθμό ερευνών και μετα-αναλυτικών μελετών (Stajkovic & Luthans, 1998^a· Bandura, 1997, 2000· Bandura & Locke, 2003· Vancouver et al., 2001· Vancouver et al., 2002· Holden, 1991· Holden et al., 1990· Multon et al., 1991).

7.3 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας και τις ερμηνείες που έχουν δοθεί προκύπτουν κάποιες εισηγήσεις, οι οποίες απευθύνονται σε όλους όσους έχουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στα σχολεία και ειδικότερα την ευθύνη για τη διαμόρφωση, την εφαρμογή και την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι διευθυντές, ως σημαντικά στελέχη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καλούνται να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ενώ ο ρόλος τους διευρύνεται για να ενσωματώσει και τον ρόλο του αξιολογητή, εντούτοις, δημιουργεί σε πολλούς διευθυντές την αίσθηση ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι ή ακόμη και ευάλωτοι μπροστά στη νέα πρόκληση. Το συμπέρασμα που προέκυψε από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι οι διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος δηλώνουν ένα υψηλό επίπεδο γενικής προσωπικής και διευθυντικής αυτοεπάρκειας, ενώ για το έργο της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δηλώνουν ένα χαμηλότερο επίπεδο αυτοεπάρκειας, το οποίο παρόλα αυτά θα μπορούσε να κριθεί αρκετά ικανοποιητικό, δεδομένης της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας. Η εισήγηση της παρούσας έρευνας προς τους ασκούντες πολιτική, αφορά στην κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση των διευθυντών, όχι μόνο στο γνωστικό-διαδικαστικό μέρος του θεσμού της αξιολόγησης, για το οποίο πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την ανάγκη επαρκούς επιμόρφωσης (Γκανάκας, 2006· Danielson & McGreal, 2000· Dyer & Renn, 2010· Kerrins & Cushing, 2000· Kimball & Milanowski, 2009· Kythreotis & Pashiardis, 2006· Marshall, 2005· McGrath, 2000· Μπέλεσης, 2012· Πασιαρδής κ. συν., 2005· Poston & Manatt, 1993· Smith, 1986· Στιβακτάκης, 2006· Wise et al., 1985), αλλά και στο μέρος της παρώθησης, της κινητοποίησης, της αυτοεπάρκειας και της αυτοδιαχείρισης, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της

εργασίας, όταν οι προσδοκίες και τα πρότυπα αλλάζουν, πρέπει να δίνεται η απαραίτητη στήριξη σε εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των αλλαγών (Elmore, 2002). Ως εκ τούτου, προκειμένου να λειτουργήσει στην Ελλάδα το νέο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνεται στους διευθυντές η υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις νέες προσδοκίες. Η εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα απαιτήσει από τους διευθυντές να εντοπίσουν και να αναλύσουν τα δεδομένα, να μάθουν να χρησιμοποιούν τις εγκεκριμένες από το κράτος ρούμπρικες, να κάνουν χρήση εργαλείων βασισμένων σε συγκεκριμένα κριτήρια και να δώσουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς (Mitgang, 2012· IEP, 2014). Η αλλαγή δεν μπορεί να συμβεί, εκτός και αν δοθεί η ευκαιρία σε εκείνους που αναμένεται να αλλάξουν, να αναπτύξουν την απαραίτητη ικανότητα για να πραγματοποιήσουν αυτή την αλλαγή. Οι διευθυντές θα πρέπει να κατανοήσουν ακριβώς τη δυναμική της διαδικασίας αλλαγής και να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της τόσο σε προσωπικό, όσο και σε οργανισμικό επίπεδο (Bandura, 1986^a). Η λογοδοσία πρέπει να είναι μια αμοιβαία διαδικασία. Όταν αναμένονται βελτιωμένες επιδόσεις, θα πρέπει να υπάρξει επένδυση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων, σε εκείνους που αναμένεται να βελτιωθούν (Shakman et al., 2012). Γι' αυτό, η επιτυχία ή όχι των διευθυντών στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν λάβει κατά την εκπαίδευσή τους, βασίζεται στα επίπεδα αυτοεπάρκειας που διαθέτουν, τα οποία όμως, μπορούν μέσω εκπαίδευσης να βελτιωθούν.

Επιπρόσθετα και όπως έχει ήδη αναφέρει, οι αυτοαναφορικές δηλώσεις των διευθυντών λαμβάνουν τη μορφή της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής και καταλήγουν σε κρίσεις αυτογνωσίας και αυτοεπάρκειας. Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας αποτελούν, ίσως, τον πιο σημαντικό δείκτη αυτογνωσίας και αυτορρύθμισης των ανθρώπων στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η υψηλή αυτοεπάρκεια αποτελεί τη σημαντικότερη παρωθητική δύναμη, αφού καθοδηγεί τα άτομα να θέτουν υψηλούς στόχους, να καταβάλουν τη μεγαλύτερή τους προσπάθεια, να είναι επίμονοι, να μην καταβάλλονται εύκολα από ενδεχόμενες αποτυχίες ή ανεπιβεβαίωτες προκαταλήψεις και να είναι ανθεκτικοί στο στρες. Συνεπώς, η μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των σχολικών διευθυντών για διαμορφωτικούς και βελτιωτικούς σκοπούς, με την αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων, θα μπορούσε να συμβάλει στην παρώθηση των διευθυντών στο αξιολογικό τους έργο, καθώς και στην οικοδόμηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Επιπλέον και όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών των διευθυντών και να συμβάλουν στη διαμόρφωση

κατάλληλων ατομικών ή ομαδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης (Bandura, 2001,2006· Mager, 1992· Pajares, 1997· Tschannen-Moran & Gareis, 2004) (βλ. αναλυτικά ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επιδιώκει για πρώτη φορά την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 152/2013) βάσει των αρχών της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα ήταν πολύ σημαντικό να διασφαλίσει εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του εγγυηθούν την επιτυχία του συστήματος. Η υιοθέτηση και αξιοποίηση εργαλείων αυτοαξιολόγησης, όπως είναι οι κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας, ενδέχεται να αποτελέσει σημαντική καινοτομία. Επιπλέον, η καλλιέργεια των τεσσάρων πηγών αυτοεπάρκειας του Bandura (1997) θα μπορούσε να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της αύξησης/βελτίωσης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών αναφορικά με το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας, αν και στην περίπτωσή μας δεν υπάρχουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αναμένεται ότι μελλοντικά θα αποτελέσουν την κυρίαρχη πηγή (αυτό-) πληροφόρησης των διευθυντών. Οι διευθυντές θα μπορούν να ανατρέξουν σε παλαιότερα επιτεύγματα άσκησης του έργου της αξιολόγησης και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτοί αποτελούν την αιτία της συγκεκριμένης απόδοσης. Η ύπαρξη θετικών προτύπων μπορεί να αποτελέσει μια δεύτερη σημαντική πηγή αυτοεπάρκειας. Τέτοια πρότυπα αποτελούν ήδη οι οικείοι σχολικοί σύμβουλοι των διευθυντών, ενώ μελλοντικά ενδέχεται να αποτελέσουν διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων, οι οποίοι θα έχουν χειριστεί με επιτυχία παρόμοια ζητήματα ή θα έχουν ασκήσει ήδη κάποια μορφή αξιολόγησης. Η λεκτική πειθώ, η οποία ως θετική ανατροφοδότηση μπορεί να προέλθει από προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους ή άλλους συναδέλφους σχετικά με την επιτυχή άσκηση του έργου της αξιολόγησης, μπορεί να αποτελέσει την τρίτη πηγή αυτοεπάρκειας. Η θετική κοινωνική κριτική ή ο θετικός κοινωνικός σχολιασμός αναφορικά με το συγκεκριμένο έργο μπορεί να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των διευθυντών και να διαμορφώσει υψηλές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας μέσω της διάδοσης βέλτιστων αξιολογικών πρακτικών. Αναφορικά τέλος, με την τέταρτη πηγή αυτοεπάρκειας και τη βιολογική ή ψυχολογική διέγερση, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα των διευθυντών λαμβάνονται ως μέρος της φύσης του αξιολογικού έργου και όχι ως κάποια προσωπική ανεπάρκεια (πχ. μειωμένη ικανότητα των διευθυντών). Η άσκηση του έργου της αξιολόγησης απαιτεί τη δημιουργία ισχυρής θετικής κουλτούρας, απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες, ώστε να μπορεί ένας διευθυντής να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του αξιολογικού του ρόλου και να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η αρχική αξιολογική τους κατάρτιση/επιμόρφωση θα πρέπει να τους παρέχει ευκαιρίες καθοδηγημένης επιτυχίας, την παρακολούθηση του τρόπου

αξιολόγησης έμπειρων συναδέλφων, την καθοδήγηση από συμβούλους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, όπως στρατηγικές προσωπικής στοχοθεσίας και ελέγχου του άγχους (Mager, 1992· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Πέραν όμως της σαφής ανάγκης υψηλού επιπέδου κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών (βλ. κατοχή διδακτορικού) και της συνεχής επαγγελματικής τους ανάπτυξης, θεωρείται απαραίτητη η μείωση του τεράστιου και συνεχώς αυξανόμενου όγκου της γραφειοκρατίας, καθώς και η παροχή γραμματειακής υποστήριξης των διευθυντών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας και στην άσκηση των πραγματικών παιδαγωγικών, διοικητικών, ηθικών, αξιολογικών ρόλων, καθώς και όλων των έργων που πηγάζουν εξ αυτών των ρόλων.

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για τους Ερευνητές

Περιορισμοί της Έρευνας όπως Προέκυψαν από την Ανάλυση των Δεδομένων

Η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι αναφέρθηκαν μεν στους περιορισμούς της μεθοδολογίας, αλλά θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη τόσο για την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσο και για τη διαμόρφωση εισηγήσεων για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Συγκεκριμένα και όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, η παραγοντική ανάλυση και ανάπτυξη της κλίμακας Γ, «της γενικής-διευθυντικής αυτοεπάρκειας», ανάδειξε ένα προβληματισμό. Η συγκεκριμένη κλίμακα, ενώ αναμενόταν να περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (παιδαγωγικής, διοικητικής, ηθικής ηγεσίας), στον συγκεκριμένο πληθυσμό προέκυψε μονοπαραγοντική, με αποτέλεσμα το γενικό έργο του διευθυντή να αποτυπωθεί, μέσω μιας ενιαίας μορφής αυτοεπάρκειας. Πέραν της Κλίμακας Β που αφορά στη «γενικευμένη προσωπική αυτοεπάρκεια» και η οποία έχει δοκιμαστεί σε πολλές προηγούμενες έρευνες, η δομή περιεχομένου των τριών άλλων χρησιμοποιηθέντων κλιμάκων χρειάζεται επανεξέταση, εφαρμογή σε διαφορετικό πληθυσμό, καθώς και επιβεβαίωση δομικής εγκυρότητας. Εντούτοις, παρά τους πιο πάνω περιορισμούς, τα βασικά ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας παρέχουν σαφείς ενδείξεις συμφωνίας και σύμπλευσης με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αποδίδουν τη σημασία που έχουν οι χρησιμοποιούμενες μεταβλητές, και εμπεριέχουν εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση των ζητημάτων ηγετικής αυτοεπάρκειας.

Εισηγήσεις για Μελλοντική Έρευνα

Όπως φάνηκε κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα ευρήματα των ποσοτικών αναλύσεων που αφορούσαν σε συσχετίσεις μεταξύ κλιμάκων, επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Αντίθετα, ο έλεγχος της ύπαρξης στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών (προσωπικών και σχολείου) και της αξιολογικής τους αυτοεπάρκειας, πέραν του διδακτορικού τίτλου σπουδών, δεν έδειξε κάποια άλλη σημαντική διαφορά, σε αντίθεση με τις περισσότερες άλλες έρευνες, στις οποίες κάποιες μεταβλητές ήταν σημαντικές και κάποιες άλλες όχι. Το παραπάνω εύρημα αποτελεί σημαντική παράμετρο, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μια από τις σημαντικές συνεισφορές της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη νέων κλιμάκων για τη μέτρηση της γενικής και ειδικής-αξιολογικής αυτοεπάρκειας των Ελλήνων διευθυντών. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθούν οι μετρήσεις, ώστε οι κλίμακες της αυτοεπάρκειας να σταθμιστούν, για να μπορέσουν να αξιοποιηθούν ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών. Επίσης, η επανάληψη της μέτρησης σε διαφορετικό πληθυσμό, θα επέτρεπε τη σύγκριση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Η χρήση μεγαλύτερου στρωματοποιημένου δείγματος από διάφορες περιοχές της Ελλάδας θα επέτρεπε επίσης, τη γενίκευση κάποιων ευρημάτων στον πληθυσμό, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις άλλες μεταβλητές. Επίσης, η παρούσα έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί σε διαφορετική χρονική στιγμή, με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα σκέψη είναι η περίπτωση της εξέτασης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών (στα γενικά τους καθήκοντα και σε ειδικά έργα, όπως είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) σε διαφορετικά στάδια της σταδιοδρομίας τους. Αυτό προϋποθέτει την οργάνωση μιας διαχρονικής έρευνας με όλες τις δυσκολίες της, αλλά και με το πλεονέκτημα της αποκάλυψης σχέσεων, οι οποίες διαφεύγουν από άλλους τύπους ερευνών (Cohen et al., 2008). Μία άλλη σκέψη/πρόταση αποτελεί η διεξαγωγή μικτής έρευνας, έτσι ώστε μέσα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών να προκύψουν δεδομένα, τα οποία θα επιβεβαιώσουν ή θα αποδυναμώσουν τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα ανοίγει τον δρόμο για τη διερεύνηση των πηγών αυτοεπάρκειας ή αλλιώς, των παραγόντων πληροφόρησης που συντελούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών για ένα γενικό ή ένα ειδικό έργο. Μία τελευταία πρόταση, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως υστερόγραφο της συγγραφής της παρούσας ερευνητικής εργασίας και καθώς στην Ελλάδα οι διατάξεις και οι νόμοι, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, έχουν ισχύ και ζωή, όσο μία κυβέρνηση ή ένας υπουργός, είναι ίσως, η

διερεύνηση της αξιολογικής αυτοεπάρκειας των διευθυντών του συγκεκριμένου πληθυσμού με βάση την επόμενη νομοθετική ρύθμιση περί αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η εισαγωγή και εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση καθιστά το έργο των διευθυντών ακόμη πιο δύσκολο και πολύπλοκο. Η απόκτηση των γνώσεων αναφορικά με τις διαδικαστικές και θεσμικές πτυχές της αξιολόγησης, αποτελεί το ήμισυ του γρίφου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το άλλο μισό αποτελεί ο σύνθετος ρόλος της αυτοδιαχείρισης και αυτοεπάρκειας των διευθυντών, υπό την πίεση της σύγχρονης διοίκησης. Οι διευθυντές οφείλουν να υπερπηδούν τους όποιους προβληματισμούς ή αμφιβολίες έχουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στον τροχό εξέλιξης και προόδου του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας εν γένει. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες τους καθορίζουν τη στάση, τη δράση και το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους. Εκείνο που χρειάζονται είναι καλύτερες τεχνικές και την ικανότητα να τις εφαρμόζουν στην πράξη με δεξιοτεχνία, ώστε να οδηγούν το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνεχή βελτίωση. Σε μια εποχή, κατά την οποία στο επίκεντρο της προσοχής έχει τεθεί η αξιολόγηση και η λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει (εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχολικής μονάδας) προς ανωτέρους, γονείς, μαθητές και γενικότερα προς όλη την κοινωνία, τα σχολεία δεν μπορούν παρά να επενδύσουν στο ανθρώπινο ηγετικό δυναμικό τους, με την κατανόηση των πεποιθήσεων και τη δημιουργία προϋποθέσεων για την απόκτηση υψηλών επίπεδων παράθησης. Μόνο έτσι θα μπορέσει το σύστημα της αξιολόγησης να λειτουργήσει σωστά και εποικοδομητικά προς όφελος των ιδίων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας εν γένει. Μόνο έτσι θα μπορέσουν τα σχολεία να αποκτήσουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα στο ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός, τεστ και ανάλυση ερωτήσεων (Α' τόμος)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ, (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (152/2013). Διευθυντές Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2002). *Οργάνωση, διοίκηση και Οικονομία του συστήματος της Δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Γ.Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση Χ.Α. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπέλεσης, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε Αθήνας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, ΜΠΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. ΠΤΔΕ Θεσσαλίας.
- Νεοφυτίδης, Ν., Ιακωβίδου, Ε., Παναγή, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2006). Πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών σε σχέση με τη φθορά που νιώθουν και την εμπιστοσύνη προς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 567-580). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Ρούσσο, Α.Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της Σχέσης των Ηγετικών Στιλ και της Αυτοεπάρκειας των Διευθυντών με την Αυτοεπάρκεια και τη Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anderson, S.E., Sanchez, J.M. & Kupfer, A.H. (2011, January). *Leadership Efficacy, Job Satisfaction and Educational Quality In Chilean Elementary Schools*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Cyprus.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Bandura, A. (1976). Social Learning Theory, In J.T. Spence, R.C. Carson & J.W. Thibaut (Eds), *Behavioral Approaches to Therapy*. Morristown, N.J: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977^a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977^b). *Social Learning Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 34, 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986^a). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986^b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1990). Book review Essays on Bandura's Social foundations of thought and action. *Psychological Inquiry*, 1(1), 86-100.

- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1999^a). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (1999^b). Social Cognitive Theory of Personality, In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of Personality (2nd ed)*. New York: Guilford.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A. Locke (Ed.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp.120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-efficacy Scale (Monograph)*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. & Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership (2nd ed)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bezdek, R. (1998, April) *Bureaucratic Control and Principal Role*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brown, S. (2010). *An exploration of the relationship between principal leadership efficacy, principal computer self-efficacy, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas.

- Brown, S.P., Ganesan, S. & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a Moderator of Information-Seeking Effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1043-1051.
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245—276.
- Cervone, D. (1997). Social-Cognitive Mechanisms and Personality Coherence: Self-Knowledge, Situational Beliefs, and Cross-Situational Coherence in Perceived Self-Efficacy. *Psychological Science*, 8, 43-50.
- Chemers, M.M., Watson, C.B. & May, S.T. (2000). Leadership Efficacy Scale Dispositional Affect and Leadership Effectiveness: A Comparison of Self-Esteem, Optimism, and Efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267-277.
- Chen, G. & Bliese, P.D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 549 – 556.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2000). *General self-efficacy and self-esteem are distinguishable construct*. Paper presented at the 60th Annual Meeting of the Academy of Management, Toronto.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chen, G., Gully, S.M., Whiteman, J.A. & Kilcullen, B.N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85.
- Costa-Hernandez, D. (2010). *Principal self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. San Diego State University.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Daly, A.J., Der-Martirosian, C., Ong-Dean, C., Park, V. & Wishard-Guerra, A. (2011). Leading under sanction: Principals' perceptions of threat, rigidity, efficacy and

- leadership in underperforming schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 171-206.
- Daly, A.J., Liou, Y.H., Tran, A.N., Cornelissen, F. & Park, V. (2014). The Rise of Neurotics: Social Networks, Leadership, and Efficacy in District Reform. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 233–278.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- DeMoulin, D. F. (1992). *Demographic characteristics associated with perceived self-efficacy levels of elementary, middle and secondary principals*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Dessler, G. (2011). *Human Resource Management (12th ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Devos, G., Bouckenoghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2006). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in the context of restructuring, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.
- Dyer, K.M. & Renn, M.T. (2010). Getting an education: School leaders need specialized development. *Leadership in Action*, 29(6), 3-7.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639-652.
- Eden, D. (1996). *From self-efficacy to means efficacy: Internal and external sources of general and specific efficacy*. Paper presented at the 56th Annual Meeting of the Academy of Management, Cincinnati, OH.

- Eden, D. & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training and speed of reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Eden, D. & Granat-Flomin, R. (2000). *Augmenting means efficacy to improve service performance among computer users*. Paper presented at the 15th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.
- Eden, D. & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a Self-Fulfilling Prophecy: Raising Self-Efficacy to Boost Performance at Sea. *Journal of Applied Psychology*, 80, 628-635.
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
Ανάρτηση από http://www.ashankerinst.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf
- Evers, C.W. & Lakomski, G.(1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, D.G. & Pierce, J.L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23, 48 – 70.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Glynou, E., Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). *Greek version of the General Self-Efficacy Scale*. Ανάκτηση από <http://www.ralfschwarzer.de>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Goldring, E. & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 1-19). Chicago: The University of Chicago Press.
- Grissom, J.A. & Loeb, S. (2009). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. Stanford, CA: Stanford University.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings, 4th Ed.* London: Prentice-Hall International.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement relationship with burnout, demands, resources and consequences. In A. Bakker & M.P. Leiter (Eds). *Work Engagement: A Hand Book of Essential Theory and Research*. Hove, New York: Psychology Press.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Hannah, S.T., Avolio, B.J., Luthans, F. & Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 669-692.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hartnett, M.J. (1995). *The relationship between principal and teacher efficacy in middle-level schools in Missouri*. Dissertation Abstracts International (UMI No. 9611053).
- Hillman, S.J. (1986, April). *Measuring self-efficacy: Preliminary steps in the development of a multi-dimensional instrument*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED271505).

- Hipp, K.A. (1996). *Teacher Efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York, NY (ERIC Document Reproduction Service No. ED396409).
- Holden, G. (1991). The Relationship of Self-efficacy Appraisals to Subsequent Health Related Outcomes: A Meta-Analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holden, G., Moncher, M.S., Schinke, S.P. & Barker, K.M. (1990). Self-Efficacy of Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1060.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, Research and Practice (8th edition)*. McGraw – Hill.
- Hoyt, C.L., Murphy, S.E., Halverson, S.K. & Watson, C.B. (2003). Group leadership: Efficacy and effectiveness. *Group Dynamics, Theory, Research, and Practice*, 7, 259 – 274.
- Ilgen, D.R. (1994). Jobs and roles: Accepting and coping with the changing structure of organizations. In M.G. Rumsey, C.B. Walker & J.H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 13-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ilgen, D.R. & Pulakos, E.D. (1999). Introduction: Employee performance in today's organization. In D.R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Imants, J.G.M. & De Brabander, C.J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
- Imants, J.G.M., Van Putten, C.M. & Leijh, G. (1994). School management training: principals' and teachers' sense of efficacy in primary education. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 7-14.
- Judge, T.A., Bono, J.A. & Locke, E.A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237-249.
- Judge, T.A., Erez, A. & Bono, J.A. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167-187.

- Judge, T.A., Locke, E.A. & Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C. & Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Pucik, V. & Welbourne, T.M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84, 107-122.
- Kaiser, H.F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, MARK VI. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111 – 117.
- Kerrins, J.A. & Cushing, K.S. (2000). Taking a second look: Expert and novice differences when observing the same classroom teaching segment a second time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 5-23.
- Kersten, T.A. & Israel, M.S. (2005). Teacher evaluation: Principals' insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, 36(1-2), 47-67.
- Kimball, S.M. & Milanowski, A. (2009). Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 34-70.
- Klecker, B.M. & Loadman, W.E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive, and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kruse, S.D. (2008). Reflections on leading and learning for change. *Education and Urban Society*, 40(6), 655-669.
- Kyriakou, C. (1997). Appraisers' Views of Teacher Appraisal. *Teacher Development*, 1(1), 150-157.

- Kythreotis, A. & Pashiardis, P. (2006). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of model's of principals' effects on students achievements*, available at www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/KYTHREOTIS%20Andreas.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford university Press.
- Lazarus, R.S. (1995). Vexing Research Problems Inherent in Cognitive Mediational Theories of Emotion-and Some Solutions. *Psychological Inquiry*, 6, 183-196.
- Lee, C. & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79, 364-369.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In: J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leaders efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation, NY.
- Lockard, S. A. (2013). *An analysis of the relationship between elementary principal self-efficacy and 5th grade reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland.
- Locke, E.A., Frederick, E., Lee, C. & Bobko, P. (1984). Effects of Self-Efficacy, Goals and Task Strategies on Task Performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Lucas, S.E. (2003). *The development and impact of principal leadership self-efficacy in middle level schools: Beginning an enquiry*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The General Self Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439- 457.
- Luthans, F. (2002^a). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 59.
- Luthans, F. (2002^b). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F. (2008). *Organisational Behaviour (11th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Luthans, F., Stajkovic, A. & Ibrayeva, E. (2000). Environmental and Psychological Challenges Facing Entrepreneurial Development in Transitional Economies. *Journal of World Business*, 35(1), 95-110.
- Lyons, C.A. & Murphy, M.J. (1994). *Principal self-efficacy and the use of power*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED373421).
- Macmillan, R. B. (1996). *The relationship between school culture and principal's practices at the time of succession*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Toronto, Canada.
- Maddux, J.E. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research and Application*. New York: Plenum Press.
- Maddux, J.E. (2002). Self-Efficacy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). Oxford, UK.
- Mager, R.F. (1992). No Self-efficacy, No Performance. *Training*, 32-34.

- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- McCollum, D.L. & Kajs, L.T. (2009). A confirmatory factor analytic study of the goal orientation theory of motivation in educational leadership. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 3-17.
- McCollum, D.L., Kajs, L.T. & Minter, N. (2006). School administrators' efficacy: a model and measure. *Education Leadership Review*, 7(1), 81-92.
- McCormick, M.J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-33.
- McCullers, J.F. & Bozeman, W. (2010). Principal self-efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida school grades. *NASSP Bulletin*, 94(1), 53-74.
- McGrath, M.J. (2000). The human dynamics of personnel evaluation. *School Administrator*, 57(9), 34-39.
- Milanowski, T.A. & Heneman, G.H. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 193-212.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-286.
- Mitgang, L. (2012). *The making of the principal: Five lessons in leadership training*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Moak, J. (2010). *The self-perception of leadership efficacy of elementary principals and the effects on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri-Columbia.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analysis investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

- Murphy, A.F. & Torff, B. (2012). Administrators' Sense of Self-efficacy in Supervision of Teachers of English as a Second Language. *Journal of International Education and Leadership*, 2(3), 1-12.
- Myers, E. & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33, 14-37.
- Negis-Isik, A. & Derinbay, D. (2013). *Psychometric Properties of the Principals' Sense of Efficacy Scale (PSES) With Turkish Sample*. Ανάκτηση από: <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/isikturkishpsometrics>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd ed.. McGraw- Hill: New Delhi.
- Osborne J.W. & Costello A.B. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7).
- Osterman, K. & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6(6), 661-690.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paglis, L.L. & Green, S.G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215-35.
- Painter, S.R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378.
- Perrewe, P.L. (2002). Are Work Stress Relationships Universal? A Nine-Region Examination of Role Stressors, General Self-Efficacy and Burnout. *Journal of International Management*, 8, 163-187.
- Petridou, A., Nikolaidou, M. & Williams, J.S. (2014). Development and validation of the School Leaders' Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Administration* 52(2), 228-253.
- Poston, W. K. & Manatt, R. P. (1993). Principals as evaluators: Limiting effects on school reform. *International Journal of Educational Reform*, 2(1), 41-48.

- Preedy, M. (2001). Curriculum Evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & N. Burton (Eds), *Managing the curriculum*. London: Paul Chapman.
- Prussia, G.E., Anderson, J.S. & Manz, C.C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 523-538.
- Rinehart, J.S. & Russo, C.J. (1995). The Kentucky education reform act and the evaluation of school principals. *International Journal of Education Reform*, 4, 51-60.
- Santamaria, A. P. (2008). *A principal's sense of self-efficacy in an age of accountability*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3296855)
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is General Self- Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schwandt, D.R. (2005). When Managers Become Philosophers: Integrating Learning with Sensemaking. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 176-192.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A Redefinition (8th ed.)*. New York: McGraw- Hill.
- Shakman, K., Breslow, N., Kochanek, J., Riordan, J. & Haferd, T. (2012). *Changing cultures and building capacity: An exploration of district strategies for implementation of teacher evaluation systems*. Retrieved from Education Development Center, Learning and Teaching Division website:

<http://ltd.edc.org/sites/ltd.edc.org/files/District%20Strategies%20for%20Implementation%20of%20Teacher%20Evaluation%20Systems.pdf>

- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: Willey.
- Shea, C.M. & Howell, J.M. (2000). Efficacy performance Spirals: An Empirical Test. *Journal of Management*, 26(4), 791-812.
- Shelton, S.H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 987-994.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Rentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R.W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Report*, 51, 663-671.
- Short, P.M. & Jones, R. (1991). How instructional leaders view staff development. *NASSP Bulletin*, 75, 1-6.
- Slatter, R.O. (1994). Symbolic educational leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 97-101.
- Smith, D.E. (1986). Training programs for performance appraisal: A review. *Academy of Management Review*, 11(1), 22-40.
- Smith, R.W., Guarino, A.J., Strom, P. & Reed, C. (2003). Principal self-efficacy and effective teaching and learning environments: Research report. *School Leadership and Management*, 23(4), 505-508.
- Smith, R.W. & Guarino, A.J. (2006). Confirmatory factor analysis of the principal self-efficacy survey (PSES). *Academy of Educational Leadership Journal*, 10(3), 73-78.
- Smith, R.W., Guarino, A. J., Strom, P. & Adams, O. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4-23.
- Sparks, D. (2007). Changing organizations begins with changing ourselves. *EDge*, 3, 3-18.
- Spector, P.E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences*. Sage: Beverly Hills CA.

- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998^a). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62-74.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998^b). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240 – 261.
- Stanley, K.D. & Murphy, M.R. (1997). A comparison of general self-efficacy with self-esteem. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 79-100.
- Stipek, D.J. (1993). *Motivation to Learn (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. Bakker and M.P. Leiter (Eds). *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Hove, New York: Psychology Press.
- Timm, N. (2002). *Applied Multivariate Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42 (4/5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2007). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17, 89-114.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vancouver, J.B., Thompson, C.M., Tischner, E.C. & Putka, D.J. (2002). Two Studies Examining The Negative Effect of Self-Efficacy on Performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 506-516.
- Vancouver, J.B., Thompson, C.M. & Williams, A.A. (2001). The Changing Signs in The Relationships among Self-Efficacy, Personal Goals and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 605-620.

- Versland, T.M. (2009). *Self-efficacy development of aspiring principals in education leadership preparation programs*. Unpublished doctoral dissertation. Montana State University.
- Virga, Jr.J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools*. Dissertation submitted to the University of Maryland. Ανάκτηση από http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13141/1/VirgaJr_umd_0117E_13355.pdf
- Walberg, H. & Fowler, W. (1987). Expenditure and size efficiencies of public school districts. *Educational Researcher*, 16(7), 5-13.
- Watts, L., Kolsun, C., Cline, V. & Williams, L. (2011, September 27). *Principals' sense of efficacy and cultural factors in rural West Virginia schools*. Retrieved from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m41135/1.3/>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Sage: Newbury Park, CA.
- Williams, J.C. (2012). *Examining the relationship between Louisiana principals' self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of New Orleans.
- Wise, A.E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W. & Bernstein, H.T. (1985). Teacher evaluation: A study of effective practices. *Elementary School Journal*, 86(1), 61-121.
- Wood, R.E. & Bandura, A. (1989^a). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wood, R.E. & Bandura, A. (1989^b). Social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Yusoff, S. (2006, July). *School principals' self-efficacy and its relationship with schools' and principals' personal attributes*. Paper presented in the 13th Annual International Conference on Advances in Management, Lisbon.

Μεταφρασμένα έργα

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985 (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α' /23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Υ.Α. Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β'. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Νόμος 4024/2011 (ΦΕΚ Α 226/27-10-2011). Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

ΠΔ 152/2013(ΦΕΚ Α 240/05.11.2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πηγή: Προσαρμοσμένο από τον Robert F. Mager, "No Efficacy, No Performance," April 1992, pp 34-36

ΠΗΓΕΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	ΤΟ ΚΛΕΙΔΙ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
1. <i>Εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου (mastery experience), ή παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης (performance attainments).</i>	Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν ότι <i>αυτοί</i> είναι η αιτία της απόδοσής τους.
2. <i>Εμπειρίες αναγνώρισης με βάση κοινωνικά πρότυπα (vicarious experience), ή μοντελοποίηση (modeling).</i>	Τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να έχουν <i>παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά</i> και η εκπαίδευση που γίνεται θα πρέπει να είναι <i>παρόμοια με την εργασία των εκπαιδευόμενων.</i>
3. <i>Λεκτική ή κοινωνική πειθώ μέσω θετικής ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης της προσπάθειας (verbal or social persuasion).</i>	Όλα τα σχόλια έχουν επίδραση, γι' αυτό η <i>ανατροφοδότηση</i> θα πρέπει να είναι <i>θετική</i> για να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων.
4. <i>Βιολογική και ψυχολογική διέγερση (physiological and psychological arousal).</i>	Θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα των εκπαιδευόμενων λαμβάνονται ως <i>μέρος της φύσης του έργου</i> και όχι ως κάποια προσωπική ανεπάρκεια (πχ. μειωμένη ικανότητα).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Κύριε Διευθυντά/Κυρία Διευθύντρια,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής έρευνας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «*Πεποιθήσεις Αυτοεπάρκειας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων ως προς την Αξιολόγηση της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών*». Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών για τις πεποιθήσεις επάρκειάς τους και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων, αναφορικά με την αξιολόγηση απόδοσης εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επισημαίνονται τα εξής:

- α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώσετε ότι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη, υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.
- β) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.
- γ) Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Όποιος/α ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να επικοινωνήσει μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση kellykalts@yahoo.gr ή να τα αναζητήσει στην ιστοσελίδα του μεταπτυχιακού προγράμματος www.uth.gr
- δ) Εκτιμάται ότι ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.
- ε) Σε περίπτωση που λάβετε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, για τη δική σας διευκόλυνση, μετατρέψτε την ακμή του κέρσορα σε χρωματιστή πένα (από την κεντρική γραμμή εργαλείων) και χρωματίστε την απάντηση που θέλετε. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Καλλιόπη Καλτσονούδη

(Α) Επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: έως και 40 ετών 41 έως και 45 ετών
46 έως και 50 ετών 51 ετών και άνω

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Μεταπτυχιακό
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης
Διδακτορικό

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ:

έως και 15 έτη 16 έως και 20 έτη 21 έως και 25 έτη 26 έτη και άνω

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΘΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ:

έως και 4 έτη 5 έως και 8 έτη 9 έως και 12 έτη 13 έτη και άνω

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ:

έως και 4 έτη 5 έως και 8 έτη 9 έως και 12 έτη 13 έτη και άνω

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ που διευθύνετε: ΕΑΕΠ Ολοήμερο

Κλασικό Ολοήμερο

Γυμνάσιο

Γενικό Λύκειο

ΕΠΑΛ

Άλλο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:

έως και 160 μαθητές 161 έως και 300 μαθητές 301 μαθητές και άνω

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧ. ΜΟΝΑΔΑ:

έως και 14 εκπαιδευτικοί 15 έως και 20 εκπαιδευτικοί 21 έως και 30 εκπαιδευτικοί
31 εκπαιδευτικού και άνω

(B) Οι ακόλουθες προτάσεις αφορούν συμπεριφορές και συναισθήματα που μπορεί να έχετε για τον εαυτό σας και την απόδοσή σας σε διάφορα έργα. Κυκλώστε έναν αριθμό, υποδεικνύοντας την έκταση στην οποία συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία από αυτές τις προτάσεις. Εργαστείτε γρήγορα και σημειώστε την πρώτη σας εντύπωση.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1	Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά.	1	2	3	4	5	6	7
2	Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
3	Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.	1	2	3	4	5	6	7
4	Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
6	Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.	1	2	3	4	5	6	7
7	Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
8	Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.	1	2	3	4	5	6	7
9	Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
10	Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.	1	2	3	4	5	6	7

(Γ) Οι ακόλουθες προτάσεις αφορούν πεποιθήσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα που μπορεί να έχετε για τον εαυτό σας και την απόδοσή σας στην άσκηση του διευθυντικού σας ρόλου. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι μπορείτε να διεκπεραιώσετε ένα έργο.

Ως Διευθυντής/γτρια σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα γενικά μου καθήκοντα, ο βαθμός που πιστεύω ότι μπορώ να καταφέρω ένα από τα παρακάτω, είναι:

		Καθόλου	Πόρα πολύ λίγο	Πολύ λίγο	Λίγο	Σε κάποιο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
11	Διευκολύνω τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο μου με κάθε διαθέσιμο τρόπο και μέσο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς για τον γενικό σκοπό και δημιουργώ κλίμα ενθουσιασμού για ένα κοινό όραμα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις χρονικές απαιτήσεις της εργασίας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Προωθώ το πνεύμα του σχολείου σε όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Δημιουργώ ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Εγείρω την απόδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Προωθώ θετική εικόνα του σχολείου μου στην κοινωνία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Κινητοποιώ τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη απόδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Προωθώ τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Διατηρώ τον έλεγχο του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Διαμορφώνω τις οργανωτικές διαδικασίες και τις πολιτικές εκείνες που είναι αναγκαίες για την ορθή διαχείριση του σχολείου μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Προάγω κοινώς αποδεκτή συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τη γραφειοκρατική εργασία στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26	Προάγω ηθική συμπεριφορά ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27	Αντιμετωπίζω ικανοποιητικά το εργασιακό στρες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28	Θέτω προτεραιότητες μεταξύ απαιτητικών εργασιών στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

(Δ) Οι ακόλουθες προτάσεις αφορούν πεποιθήσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα που μπορεί να έχετε για τον εαυτό σας και την απόδοσή σας στην άσκηση του αξιολογικού σας ρόλου. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι μπορείτε να διεκπεραιώσετε ένα έργο.

Ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας, αναφορικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ο βαθμός που πιστεύω ότι μπορώ να καταφέρω ένα από τα παρακάτω, είναι:

		Καθόλου	Πάρα πολύ λίγο	Πολύ λίγο	Λίγο	Σε κάποιο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
29	Μπορώ να αξιολογήσω αντικειμενικά κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες αντιπαραθέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς επιείκεια.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προηγούμενες καλές αποδόσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33	Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω βάσει περιγραφόμενου πλαισίου και σαφών αναλυτικών κριτηρίων.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34	Μπορώ εύκολα να αξιολογήσω τον εκπαιδευτικό, μη συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς αυστηρότητα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από προσωπικές/φιλικές σχέσεις που μπορεί να έχω με κάποιον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37	Μπορώ να αξιολογήσω κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού χωρίς να υπεισέλθουν υποκειμενικά κριτήρια.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38	Μπορώ να αξιολογήσω ανεπηρέαστα, παρεμποδίζοντας ή διευκολύνοντας την βαθμολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, ειδικά στα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39	Μπορώ να συντάξω εύκολα τις εκθέσεις αξιολόγησης.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40	Γενικά, μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια εύκολη για μένα διαδικασία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41	Γενικά, μπορώ να αντιμετωπίσω τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από εμένα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από το συναίσθημά μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

43	Μπορώ να αξιολογήσω χωρίς να επηρεαστώ από την τρέχουσα σωματική ή ψυχολογική μου κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44	Μπορώ να βασιστώ επαρκώς στις γνώσεις που έχω, αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45	Μπορώ να μείνω ανεπηρέαστος από την ενδεχόμενη αρνητική κοινωνική κριτική, αναφορικά με τον αξιολογικό μου ρόλο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46	Μπορώ να λάβω θετικά στο αξιολογικό μου έργο, τα θετικά σχόλια τρίτων.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

(Ε) Ως Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας, η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι:

		Καθόλου	Πάρα πολύ λίγο	Πολύ λίγο	Λίγο	Σε κάποιον βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
47	Θα διαταράξει τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48	Θα διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49	Θα προκαλέσει συγκρούσεις και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50	Θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51	Θα επηρεάσει αρνητικά το υπάρχον σχολικό κλίμα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52	Θα επηρεάσει αρνητικά τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53	Θα επιφέρει την ύπαρξη ενστάσεων από μη ικανοποιημένους αξιολογούμενους συναδέλφους.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54	Θα επιφέρει την απομόνωσή μου από τον Σύλλογο Διδασκόντων.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55	Θα επιφέρει αρνητικά προσωπικά συναισθήματα από την αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56	Θα μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57	Θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων (φόβος ελεύθερης έκφρασης γνώμης).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58	Θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων και ανεπίσημων εργασιακών υποχρεώσεων των μελών της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59	Θα προκαλέσει αύξηση των σχολικών γραφειοκρατικών	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	διαδικασιών.									
60	Θα προκαλέσει σύγκρουση με την αυτοαντίληψη του διευθυντικού μου ρόλου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61	Θα έρθει σε αντίθεση με τις προσωπικές μου πεποιθήσεις.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62	Θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες, αξίες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63	Θα αυξήσει τις ώρες εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64	Θα περιορίσει το χρόνο ενασχόλησής μου με τα υπόλοιπα διοικητικά ή παιδαγωγικά μου καθήκοντα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65	Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66	Θα προκαλέσει αύξηση δαπανών σε επίπεδο περιφέρειας ή κράτους.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
67	Θα επιφέρει βελτίωση στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
68	Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει».	1	2	3	4	5	6	7	8	9
69	Θα μεγιστοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
70	Θα βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με γονείς και φορείς.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
71	Θα δημιουργήσει συνθήκες ευγενούς άμιλλας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
72	Θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
73	Θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
74	Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
75	Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για εμένα τον ίδιο/την ίδια.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
76	Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
77	Γενικά, η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι επωφελής για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.