ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)

Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών στη συμπεριληπτική ηγεσία

Ξανθούλα Τσιολπίδου, Εμμανουήλ Κουτούζης

doi: 10.12681/dial.35888

Copyright © 2024, Ξανθούλα Τσιολπίδου, Εμμανουήλ Κουτούζης

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιολπίδου Ξ., & Κουτούζης Ε. (2024). Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών στη συμπεριληπτική ηγεσία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *10*, 196–219. https://doi.org/10.12681/dial.35888

Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης
2024, Τεύχος 10, σσ. 196-219
e-ISSN: 2459-3737

© Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
http://dx.doi.org/10.12681/dial.35888

Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών/ντριών στη Συμπεριληπτική Ηγεσία

Ξανθούλα Τσιολπίδου[1] & Εμμανουήλ Κουτούζης[1]

[1]*Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο*

Περίληψη

Η Ηγεσία για τη Συμπερίληψη στα Σχολεία προτείνεται ως μία εναλλακτική μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας που συνδυάζει μετασχηματιστικές, παιδαγωγικές και συνεργατικές πρακτικές και επιδιώκει τη δημιουργία σχολείων ικανών να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών/ντριών να εφαρμόσουν πρακτικές συμπεριληπτικής ηγεσίας θα καθορίσει, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία, τη στάση, την επιμονή και την προσήλωσή τους στον στόχο της συμπερίληψης. Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαδικασία για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών στην ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία. Ο σχεδιασμός, η κατασκευή και ο έλεγχός του πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μεθοδολογία De Vellis. Δοκιμάστηκε σε 392 διευθυντές/ντριες σχολείων 22 διαφορετικών Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Οι αναλύσεις ανέδειξαν τρεις (3) παράγοντες, με συνολικά 20 δηλώσεις που ερμήνευαν ποσοστό 64,83% της συνολικής διακύμανσης. Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α προέκυψε υψηλός (=0,95) όπως και οι επιμέρους. Ο έλεγχος για τη συντρέχουσα εγκυρότητα έδειξε μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική, συσχέτιση ($r>0,5$, $p<0,001$) της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας στην ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία με τη στάση των διευθυντών/ντριών απέναντι στη συμπερίληψη για όλους και την επαγγελματική τους δέσμευση. Περαιτέρω μελέτες μπορούν να επιβεβαιώσουν τη δομή και τη χρησιμότητά της.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική Ηγεσία, διευθυντές/τριες, αυτοαποτελεσματικότητα

Abstract

Leadership for Inclusion in Schools or otherwise Inclusive Leadership is proposed as an alternative approach to educational leadership that combines transformative, pedagogical and collaborative practices and seeks to create socially just schools, capable of providing meaningful and quality education to all students indiscriminately. The degree to which principals feel able to successfully implement Inclusive Leadership practices will determine, according to socio-cognitive theory, their attitude, persistence and commitment to the goal of Inclusion. The following article presents the process for the development of a new research instrument that precisely aimed at measuring Principals' self efficacy beliefs for Inclusive Leadership. The literature review revealed the absence of a relevant scale in both Greek and international literature.The design, construction and control of the Questionnaire were carried out according to the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Τσιολπίδου Ξανθούλα*, xtsiolpidou@gmail.com, Υποψ. Διδάκτορας, ΕΑΠ
Correspondent author: *Tsiopidou Xanthoula, xtsiolpidou@gmail.com*, Phd student, Hellenic Open University

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
e-publisher: *National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi

De Vellis methodology. The Principals' Inclusive Leadership Self Efficacy Questionnaire was tested, as part of a wider electronic questionnaire, on 392 school principals from 22 different Directorates of Primary Education. Its structural validity was tested through exploratory factor analysis. Three (3) factors emerged with a total of 20 statements: self-efficacy in promoting participation and collaboration, self-efficacy in improving the quality of learning for all and self-efficacy in promoting the inclusive vision and setting the direction. The 3 factors explained 64.83% of the total variance. The Cronbach α reliability coefficient was high for both the scale (=0.95) and the 3 sub-scales. Testing for concurrent validity showed a medium positive statistically significant correlation between Self-Efficacy in Inclusive Leadership and Attitude towards Inclusion for All as well as Principals' Professional Engagement.Future research can confirm the structure and utility of the new PILSE-Questionnaire. Despite current limitations the PILSE-Q could be used as a means to measure Principals' SE beliefs in acting inclusively and to inform inclusive policies and the development of professional growth programs.
Keywords: Inclusive leadership, Principals, Self-efficacy

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας, μετά τη διδασκαλία στην τάξη, που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Leithwood, et al., 2004, σ. 5). Τις τελευταίες δεκαετίες οι ευθύνες των σχολικών ηγετών έχουν επεκταθεί και πέρα από τα τυπικά, γραφειοκρατικά καθήκοντα της διοίκησης. Καλούνται να δώσουν όραμα και στόχους στις σχολικές τους κοινότητες, να καθιερώσουν και να χειριστούν διαδικασίες αξιολόγησης και να συμβάλλουν με κάθε τρόπο στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Και καθώς η ετερογένεια των μαθητικών πληθυσμών αυξάνεται καλούνται να συμβάλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικών και κοινωνικά δίκαιων σχολείων, μέσα στα οποία οι μαθητές συνεκπαιδεύονται χωρίς διακρίσεις απολαμβάνοντας ισότιμες ευκαιρίες για υψηλής ποιότητας μάθηση. Ο νέος αυτός ρόλος του συμπεριληπτικού ηγέτη θέτει σε δοκιμασία τις ικανότητες και τις αντοχές των διευθυντών/ντριών αφού η εφαρμογή της συμπερίληψης συνιστά μία διαρκή και συχνά επίπονη μεταρρύθμιση που ξεπερνά τα όρια του σχολείου. Τα ερευνητικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι η υποκειμενική αντίληψη των διευθυντών/ντριών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, η αντιληπτή δηλαδή ικανότητά τους να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη πορεία δράσης προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για το σχολείο που διευθύνουν (Bandura, 1997), εν προκειμένω τη συμπερίληψη, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αφού επηρεάζει θετικά την επαγγελματική τους δέσμευση, την επιμονή και την αντοχή τους απέναντι στις δυσκολίες και αρνητικά την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στα πλαίσια αυτά σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός ερευνητικού εργαλείου κατάλληλου για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών στην ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό και τον ψυχομετρικό του έλεγχο παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρόν άρθρο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Συμπερίληψη στα σχολεία

Η συμπερίληψη (inclusion) ή αλλιώς συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), όπως εναλλακτικά αποκαλείται στην ελληνική βιβλιογραφία, διατυπώθηκε ως αίτημα αρχικά στον χώρο της ειδικής αγωγής, επιδιώκοντας να εξαλείψει τις διακρίσεις σε βάρος των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και να σταματήσει τον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση στα σχολεία της γειτονιάς τους (Topping & Maloney, 2005). Τριάντα χρόνια μετά την υιοθέτηση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα εξακολουθεί να παραμένει το μεγάλο ζητούμενο και αποτελεί έναν από τους φιλόδοξους στόχους του ΟΗΕ για τη βιώσιμη ανάπτυξη μέχρι το 2030 (UNESCO, 2020) έχοντας στο μεταξύ αποκτήσει ένα νέο περιεχόμενο. Ο όρος σήμερα εστιάζει στην ισότητα και υπογραμμίζει την ανάγκη να αποδεχτούμε ότι κάθε μαθητής μετράει το ίδιο και έχει το ίδιο δικαίωμα να απολαμβάνει ποιοτικές, δίκαιες και αποτελεσματικές ευκαιρίες για εκπαίδευση (UNESCO, 2020). Συνυφαίνεται με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως ένα μέσο για την επίτευξή της, με το επιχείρημα ότι κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει όσο οι μαθητές αποκλείονται όχι απλώς από τις σχολικές εγκαταστάσεις, αλλά και από βασικές μαθησιακές διαδικασίες και δραστηριότητες λόγω των διαφορετικών τους ικανοτήτων, της διαφορετικής τους ηλικίας, φυλής, τάξης, σεξουαλικού προσανατολισμού ή φύλου (Ryan, 2006). Συνιστά μια διαδικασία μετασχηματισμού που προϋποθέτει εκτεταμένες αλλαγές και στο κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο (Ainscow et al., 2019). Στο εκπαιδευτικό επίπεδο, χρειάζεται τα σχολεία να καταφέρουν να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες που προάγουν την ευημερία όλων των μαθητών, επιτρέπουν την πλήρη έκφραση των δυνατοτήτων τους και προσφέρουν ασφάλεια και χώρο για τις πολιτιστικές αξίες και αναπαραστάσεις όλων (Cerna et al., 2021).

Οι διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων (εφεξής για λόγους οικονομίας θα χρησιμοποιείται μόνον ο όρος διευθυντής) αναγνωρίζονται ως πρόσωπα κλειδιά για την εισαγωγή της συμπεριληπτικής κουλτούρας και των συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία και την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, στις σχέσεις εντός της τάξης, στις συνεργασίες και στις διαδικασίες διακυβέρνησης εντός των σχολείων, στην εποπτεία των εκπαιδευτικών, στις συμβουλευτικές υπηρεσίες, στις σχολικές εκδηλώσεις, στη διαχείριση των κονδυλίων και σε κάθε διασύνδεση με τους γονείς, την τοπική κοινότητα ή το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2018).

Τα ελληνικά σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση. Κι εδώ, όπως και διεθνώς, καταγράφεται μία σημαντική αύξηση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για το σχολικό έτος 2018-19 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, χ.η.), στο 1/3 των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το αθροιστικό ποσοστό των μαθητών με ΕΕΑ και των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 10% του συνόλου. Στην πραγματικότητα κατά τόπους το ποσοστό αυτό είναι ακόμη μεγαλύτερο. Δηλωμένη πρόθεση της Πολιτείας είναι η δημιουργία "Ενός Σχολείου για Όλους". Στα σχολεία γενικής αγωγής λειτουργούν σήμερα ποικίλες υποστηρικτικές αλλά ταυτόχρονα διαχωριστικές δομές όπως τα Τμήματα Ένταξης, οι Τάξεις Υποδοχής και η Παράλληλη Στήριξη για τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παρά τα όποια θετικά βήματα υπάρχουν σοβαρότατες ενδείξεις ότι η συμπερίληψη σε πάρα πολλές περιπτώσεις είτε δεν υλοποιείται είτε εφαρμόζεται μόνο χωροταξικά.

Εκθέσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων πιστοποιούν ότι οι ανισότητες και οι αδικίες κάθε άλλο παρά έχουν εξαλειφθεί (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017· ΑΝΤΙΓΟΝΗ, 2014· Συνήγορος του Πολίτη, 2019). Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο για την αναστροφή αυτής της κατάστασης καθώς μεταξύ των καθηκόντων τους συγκαταλέγονται πλέον και ουσιαστικές αρμοδιότητες που σχετίζονται με τη συμπερίληψη (νόμος 4823/21). Η αντιληπτή τους ικανότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτόν τον ρόλο προκύπτει ως παράγοντας μείζονος σημασίας. Μέχρι σήμερα δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στον ελληνικό χώρο αλλά και διεθνώς.

Ηγεσία για τη Συμπερίληψη στα Σχολεία

Παρά τις διαφορές των μελετητών ως προς την ερμηνεία και τους μαθητές-στόχο της συμπερίληψης, τα ευρήματα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές αποτελούν πρόσωπα- κλειδιά για την μεταμόρφωση των σχολικών μονάδων σε συμπεριληπτικές κυψέλες (Αγγελίδης, 2011· Praisner, 2003). Ενδεικτική είναι η διαπίστωση του Salisbury (2006) ότι «τα σχολεία που λειτουργούν συμπεριληπτικά επιτυγχάνουν για έναν λόγο…. Οι διευθυντές τους είναι ο λόγος» (σελ. 79). Διαπιστώθηκε μάλιστα πως ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν οι ηγέτες των συμπεριληπτικών σχολείων στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ποικιλόμορφες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών τους έχει συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Agbenyega & Sharma, 2014). Οι διαφοροποιημένες πρακτικές τους θεωρήθηκε από αρκετούς ότι συγκροτούν μία εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ηγεσία που έγινε γνωστή με το όνομα συμπεριληπτική ηγεσία (εφεξής ΣΗ) ή αλλιώς ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία (Angelides, 2012· EASNIE, 2021· Kugelmas & Ainscow, 2004· Ryan, 2006· Rayner, 2009· Theocharis & Scanlan, 2020). Έργο του συμπεριληπτικού ηγέτη είναι η αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την πρόληψη της περιθωριοποίησης και η δημιουργία σχολικής κουλτούρας που θα βασίζεται στην αξιοπρέπεια και τον σεβασμό (Young & Arnold, 2020). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για τις ΕΕΑ και τη Συμπερίληψη, οι συμπεριληπτικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν σαν όραμα "όλοι οι μαθητές, σε κάθε ηλικία να απολαμβάνουν σημαντικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους…" (EASNIE, 2021, σ. 5).

Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες λειτουργούν συνδυάζοντας στοιχεία από το παιδαγωγικό, το μετασχηματιστικό και το κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας. Αντίστοιχα οι λειτουργίες της ΣΗ οργανώνονται σε τρεις άξονες:

i. Τον ορισμό της κατεύθυνσης
ii. Την ανάπτυξη των ανθρώπων
iii. Την ανάπτυξη του οργανισμού (EASNIE, 2018)

Μεταξύ άλλων προωθούν το συμπεριληπτικό όραμα στη σχολική τους κοινότητα και συστρατεύουν στην κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και κοινότητα (Khalifa et al., 2016· Crisol Moya et al., 2020). Υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κενά και τις στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και μάχονται τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις (Αγγελίδης, 2011· Arar et al., 2020· Black & Simon, 2014· DeMatthews & Mawhinney, 2014 · Riehl, 2000· Ryan, 2006). Δίνουν νέο νόημα στη διαφορετικότητα την οποία προσεγγίζουν ως προνόμιο και όχι ως πρόβλημα για το σχολείο (Riehl, 2000). Λειτουργούν ως συνήγοροι

υπερασπιζόμενοι με σθένος το δικαίωμα όλων των ευάλωτων μαθητών στην εκπαίδευση και δεσμεύονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Riehl, 2000· Ryan, 2006· Salisbury, 2006).

Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες δεν περιορίζονται σε μία φιλανθρωπική προσέγγιση της εκπαίδευσης των ευάλωτων μαθητών. Αναζητούν τις συνθήκες που προάγουν τις ανισότητες στα σχολεία και επιζητούν λύσεις (Theoharis & Scanlan, 2020). Θέτουν υψηλές προσδοκίες και επιδιώκουν αποτελέσματα για όλους (Young & Arnold, 2020). Παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν και να αξιοποιούν το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών (EASNIE, 2020· Khalifa et al. 2016). Επιβλέπουν και υποστηρίζουν την προσαρμογή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (EASNIE, 2021· Precey & Mazurkiewicz, 2013) και μεριμνούν για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας (Arar et al., 2020· Black & Simon, 2014· EASNIE, 2021· Theocharis & Causton Theoharis, 2010). Παράλληλα επενδύουν στη συνεργασία εντός κι εκτός των ορίων της σχολικής μονάδας, ενισχύουν τον διάλογο κι ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Cobb, 2015· EASNIE, 2021· Kugelmass & Ainscow, 2004· Precey & Mazurkiewicz, 2013· Riehl, 2000· Ryan, 2006). Τέλος δημιουργούν χώρο για συμμετοχή των γονέων στις ενέργειες του σχολείου για την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών (EASNIE, 2021). Στα παραπάνω προστίθεται η διαπίστωση ότι η ΣΗ συμμορφώνεται στο τοπικό συγκείμενο, παίρνει δηλαδή διαφορετικές μορφές σε διαφορετικά μέρη εξαιτίας του τρόπου που αντικατοπτρίζει την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό και τη νομοθεσία (Αγγελίδης, 2011· Kugelmass & Ainscow, 2004), διαμορφώνοντας έτσι κι έναν τέταρτο άξονα:

4.Την προσαρμογή της συμπερίληψης στο τοπικό συγκείμενο.

Συνολικά η συμπερίληψη στα σχολεία επαναπροσδιορίζει το έργο, τα μέσα και τους στόχους της εκπαιδευτικής ηγεσίας, θέτοντας στο επίκεντρο την ισότητα των ευκαιριών και την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους.

Αυτοαποτελεσματικότητα Διευθυντών

Σύμφωνα με τον Bandura (2012), εισηγητή της κοινωνιογνωστικής θεωρίας και θεμελιωτή του όρου, η αυτοαποτελεσματικότητα ή αλλιώς αυτεπάρκεια (εφεξής ΑΑ) ενός ατόμου αφορά επί της ουσίας την πίστη του ότι διαθέτει τις ικανότητες να ελέγχει τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του και αποτελεί τον πιο σημαντικό μηχανισμό διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επηρεάζει σημαντικά όχι μόνο τον καθορισμό των στόχων αλλά και το επίπεδο φιλοδοξίας του ατόμου, την προσπάθεια που καταβάλει, την προσαρμοστικότητα και την επιμονή που επιδεικνύει στην επιδίωξη των στόχων του όταν συναντά εμπόδια και δυσκολίες (Bandura, 2012). Φέρει συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, συνδέεται με συγκεκριμένες συνθήκες και δεν μεταφέρεται αυτόματα από έναν τομέα σε άλλο για τούτο και η μελέτη της απαιτείται να είναι απολύτως εστιασμένη. Η κοινωνιογνωστική θεωρία υποθέτει ότι οι άνθρωποι παρακινούνται να αποφεύγουν καταστάσεις και δραστηριότητες για τις οποίες έχουν χαμηλές προσδοκίες διαχείρισης (Skaalvik, 2020). Οι πεποιθήσεις ΑΑ των ατόμων διαμορφώνονται μέσω τεσσάρων κυρίως πηγών: τις εμπειρίες προηγούμενης επίδοσης, την έμμεση μάθηση, την κοινωνική πειθώ και το επίπεδο της συναισθηματικής διέγερσης που βιώνουν κατά τη διάρκεια μίας πρόκλησης (Bandura, 2012).

Σε αντιστοιχία η επαγγελματική ΑΑ των διευθυντών/ντριών ορίζεται ως η υποκειμενική τους αντίληψη σχετικά με τις ικανότητές τους να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη πορεία δράσης προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για το σχολείο που διευθύνουν (Bandura, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ΑΑ συνιστά προϋπόθεση για την εμπλοκή και την εργασιακή δέσμευση των Διευθυντών (Federici & Skaalvik, 2011). Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι ο χαμηλός βαθμός ΑΑ συμβάλλει στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες (Federici & Skaalvik, 2012) ενώ από κοινού ΑΑ, επαγγελματική δέσμευση και στρες επηρεάζουν την πρόθεση των διευθυντών να παραμείνουν στη θέση τους (Skaalvik, 2020).

Η ΑΑ των διευθυντών δεν αποτελεί σταθερό μέγεθος αλλά επηρεάζεται μεταξύ άλλων από τις μεταβολές στο έργο τους και τον χρόνο (Fisher, 2020). Η αντιληπτή υποστήριξη από προϊσταμένους, συναδέλφους και γονείς καθώς και η γνώση που αποκτάται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα προετοιμασίας μπορούν να την ενδυναμώσουν (Bellemans & Devos, 2023˙ Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Αυτοαποτελεσματικότητα στη Συμπεριληπτική Ηγεσία

Προσαρμόζοντας τον ορισμό του McBrayer και των συνεργατών του (2018, σελ. 603) για την αυτοαποτελεσματικότητα στην ηγεσία, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπεριληπτική ηγεσία αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των Διευθυντών/ντριών να καθοδηγήσουν την αλλαγή της σχολικής μονάδας με στόχο ένα δίκαιο και γνήσια συμπεριληπτικό σχολείο. Διαφορετικά ειπωμένο, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών για τη ΣΗ μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο οι Διευθυντές πιστεύουν ότι είναι ικανοί να οργανώνουν και να εκτελούν τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία εκείνων των μαθησιακών συνθηκών μέσα σε ένα σχολείο που θα εξασφαλίζουν την πρόοδο και την ευημερία όλων των μαθητών/τριών. Σε έρευνες όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι η ΑΑ στις συμπεριληπτικές τεχνικές διδασκαλίας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ (Savolainen et al., 2020) και τη συμπεριφορά τους μέσα στις τάξεις. Τα αντίστοιχα δεδομένα για την επιρροή της ΑΑ των διευθυντών στη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με στοιχεία ετερότητας είναι ελάχιστα (Abegglen & Hessels, 2018).

Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών

Η ΑΑ των διευθυντών μετράται κυρίως με κλίμακες - ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Fisher, 2020). Στον Πίνακα 1 αναφέρονται τα πλέον διαδεδομένα. Κανένα από αυτά δεν αφορά ΑΑ σε πρακτικές ηγεσίας για τη συμπερίληψη όλων των ευάλωτων μαθητών.

Πίνακας 1

Κλίμακες - ερωτηματολόγια μέτρησης της ΑΑ των διευθυντών/ντριών

Κλίμακες γενικής αυτοαποτελεσματικότητας δ/ντών	Εξειδικευμένες κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας δ/ντών
Principals' Self Efficacy Scale- PSES (Tschannen-Moran & Gareis, 2004)	Leader efficacy for school improvement-LSE (Leithwood & Jantzi, 2008)
Principal Self-efficacy Survey – PSES (Smith & Guarino, 2005)	Special Education Leader Appraisal Scale-SELAS (Miller & Hudson, 2011 ό.α. στο Marek, 2016)
School Administrator Efficacy Scale (McCollum et al., 2006)	The Norwegian principal selfefficacy for instructional leadership scale (Skaalvik, 2020)
The Questionnaire School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy of School Principals (Bouchamma et al, 2014)	Principal Efficacy Beliefs for Instructional Leadership (Goddard et al., 2021)
Self-efficacy of Aspiring Principals (Fisher, 2011)	Principals' Perceived Competence in Inclusive Leadership - Questionnaire (Garrison-Wade et al., 2007)
Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (Federici & Skaalvik, 2011)	
The School Leaders' Self-Efficacy Scale-SLSES (Petridou et al., 2014)	

Όπως ειπώθηκε η ΑΑ φέρει συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο και επηρεάζεται από τις μεταβολές στο έργο με συνέπεια οι κλίμακες για τη μέτρησή της να χρειάζεται να σχεδιάζονται ειδικά για τον υπό αξιολόγηση τομέα (Bandura, 2006). Η συμπερίληψη είναι μία πορεία από το «εδώ» της απομόνωσης, της απόρριψης και της άνισης μεταχείρισης στο «εκεί» της αποδοχής, της ισότιμης συμμετοχής και των δίκαιων ευκαιριών για όλους. Συνιστά ένα διαρκές και εξαιρετικά επίπονο έργο που ξεπερνά τα όρια του σχολείου και θέτει σε δοκιμασία τις ικανότητες και τις αντοχές των διευθυντών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται σαφής η αξία της μελέτης των πεποιθήσεων ΑΑ των διευθυντών στη ΣΗ καθώς επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους όσο και την προσπάθεια που καταβάλλουν.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Η παρούσα μελέτη αφορά τον σχεδιασμό, τον καθορισμό της παραγοντικής δομής και τον ψυχομετρικό έλεγχο ενός νέου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών στη συμπεριληπτική ηγεσία.

Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Στην έρευνα συμμετείχαν 392 Διευθυντές και Διευθύντριες Δημοτικών σχολείων από 22 διαφορετικές διευθύνσεις της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας που επιλέχτηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες. Ως συστάδες θεωρήθηκαν οι 54 διευθύνσεις Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχτηκαν εκείνες οι διευθύνσεις στις οποίες το αθροιστικό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με ΕΕΑ, σύμφωνα με το πλέον πρόσφατο απογραφικό δελτίο της στατιστικής υπηρεσίας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (σχολικό έτος 2017-18), ήταν ≥ 10%, δίνοντας στα σχολεία έναν έντονο συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Πληροφορίες για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατίθενται στον Πίνακα 2. Η επάρκεια του δείγματος τεκμηριώθηκε με τον εμπειρικό κανόνα του 1:10 που υπαγορεύει την ύπαρξη τουλάχιστον 10 συμμετεχόντων για κάθε στοιχείο της κλίμακας, ήτοι 30x10=300<392 (Hair et al., 2010).

Πίνακας 2

Δημογραφικές πληροφορίες για τους Διευθυντές/ντριες της έρευνας

		N	**Ποσοστό %**
Φύλο	Άνδρες	216	55,1
	Γυναίκες	176	44,9
Διοικητική εμπειρία	1-3 έτη	73	18,6
	4-10 έτη	79	20,2
	>10 έτη	240	61,2
Επιμόρφωση στη διοίκηση	ΝΑΙ	301	76,8
	ΟΧΙ	91	23,2
Επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη	ΝΑΙ	219	55,9
	ΟΧΙ	173	44,1
% μαθητών από ευάλωτες ομάδες στο σχολείο	<5%	126	32,1
	6-10%	108	27,6
	>10%	158	40,3

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών στην ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία (εφεξής ΑΑΔΗΣΣ-Ε). Για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η μεθοδολογία DeVellis (2006).

Στο πρώτο βήμα μέσα από εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση ορίστηκε η έννοια της ΑΑ των Διευθυντών/ντριών στη ΣΗ και οι πρακτικές ηγεσίας που προάγουν τη συμπερίληψη και τη δικαιοσύνη στα σχολεία (βλ. παραπάνω).

Στο δεύτερο βήμα δημιουργήθηκε μία ευρεία δεξαμενή δηλώσεων με αναδρομή σε ερωτήσεις υφιστάμενων κλιμάκων για τη μέτρηση της ΑΑ των διευθυντών, πρακτική που θεωρείται ενδεδειγμένη (Likert, 1932, σ. 12). Από τη δεξαμενή αυτή επιλέχτηκαν οι 45 πλέον συμβατές με τη ΣΗ ερωτήσεις και υποβλήθηκαν σε μερική αναδιατύπωση προκειμένου να αποτυπώνουν διακριτές συμπεριφορές της ΣΗ, να είναι συμβατές με το έργο των διευθυντών στο ελληνικό σχολείο και εναρμονισμένες με τη διευρυμένη έννοια του όρου «συμπερίληψη».

Στο τρίτο βήμα επιλέχθηκε για το ερωτηματολόγιο η μορφή Likert ως η πιο ευέλικτη και αποτελεσματική για τη διάκριση των επιπέδων ικανότητας ή επιτεύγματος. Η αρχική οδηγία για τους συμμετέχοντες είχε ως εξής: “Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις ερωτήσεις αναλογιζόμενοι τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις προσωπικές σας δυνατότητες την παρούσα στιγμή για να κάνετε, από τη θέση στην οποία βρίσκεστε, καθένα από τα παρακάτω” και η εισαγωγική ερώτηση ήταν η ακόλουθη: "Από τη θέση μου ως Διευθυντής /ντρια σε ποιο βαθμό νιώθω σίγουρος/η ότι μπορώ να...". Η κλίμακα απόκρισης εκτείνονταν από το 0 έως το 6 ώστε να επιτρέπονται και λεπτότερες διαβαθμίσεις (DeVellis, 2017), με το μηδέν (0) να δηλώνει “Δεν μπορώ” και το έξι (6) “Απόλυτα βέβαιος/η ότι μπορώ”.

Στο τέταρτο βήμα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την εγκυρότητα του περιεχομένου με τη συνδρομή τριών ακαδημαϊκών ειδικών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και τεσσάρων διευθυντών και διευθυντριών με μεγάλη εμπειρία στη διοίκηση και στην εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία. Τα σχόλια των ειδικών χρησιμοποιήθηκαν για βελτιώσεις στη διατύπωση των πρακτικών ηγεσίας. Τα σχόλια των 4 Διευθυντών/ντριών υπέδειξαν 7 δηλώσεις ως μη σχετικές με το έργο τους. Ωστόσο οι δηλώσεις αυτές διατηρήθηκαν καθώς κρίθηκε ότι περιέγραφαν μη εξαιρετέες πρακτικές της ΣΗ, συμβατές μάλιστα με το πλαίσιο καθηκόντων των Ελλήνων διευθυντών (επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αξιολόγηση). Διαγραφή δηλώσεων που υπαγορεύεται αποκλειστικά από εμπειρικές μεθόδους οδηγεί συχνά στη μέτρηση μιας στενής μόνο πτυχής της κατασκευής στόχου (Rossiter, 2008).

Στο πέμπτο βήμα αποφασίσθηκε η συγχορήγηση του ερωτηματολογίου με 3 ακόμη κλίμακες για τον έλεγχο της συντρέχουσας εγκυρότητας: την κλίμακα “Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη όλων” (Kielblock, 2018), την κλίμακα της Ουτρέχτης για την εργασιακή δέσμευση (Schaufeli et al., 2006) και την κλίμακα ενός στοιχείου για τη μέτρηση του Εργασιακού Στρες «The Bristol Stress and Health at Work (SHAW)» (Smith et al., 2000). Οι παραπάνω κλίμακες επιλέχτηκαν λόγω της τεκμηριωμένης σχέσης των μεταβλητών που μετρούν με τις πεποιθήσεις ΑΑ. Έχει βρεθεί ότι η ΑΑ των δασκάλων στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (Yada et al., 2022) ενώ η ΑΑ των διευθυντών στην Παιδαγωγική Ηγεσία σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους δέσμευση και αρνητικά με το επαγγελματικό τους στρες (Federici & Skaalvik, 2011˙ Federici & Skaalvik, 2012˙ Skaalvik, 2020).

Προηγήθηκε πιλοτική μελέτη μικρής κλίμακας σε δείγμα 30 διευθυντών που επιλέχτηκαν με τη μέθοδο ευκολίας, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των όρων, η συλλογή των επιθυμητών στοιχείων και ο χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η ανατροφοδότηση από τους ερωτηθέντες σχετικά με το μήκος του ερωτηματολογίου και το παρεμφερές περιεχόμενο ορισμένων δηλώσεων οδήγησε στην απόφαση για απαλοιφή στοιχείων, μια πρακτική που συστήνεται προκειμένου να

καταστεί ένα ερωτηματολόγιο πιο εύχρηστο, να μειωθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του ή για να διευκολυνθεί η ενσωμάτωσή του σε μεγαλύτερα ερευνητικά εργαλεία (Koller et al., 2017). Ο Μ.Ο. (>5) χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο για την απαλοιφή αφού, σύμφωνα με τον Bandura (2006), στοιχεία στα οποία η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων επιλέγει τη μέγιστη τιμή δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο βαθμό δυσκολίας ή πρόκλησης για να διακρίνουν επαρκώς τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των ερωτηθέντων (σελ. 315).Η τελική έκδοση του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 30 ερωτήσεις :

i. 9 συμβατές με τη μετασχηματιστική διάσταση της ΣΗ (ΑΑ1-ΑΑ8)
ii. 10 συμβατές με την παιδαγωγική διάσταση της ΣΗ (ΑΑ9-ΑΑ19)
iii. 9 συμβατές με την κατανεμημένη διάσταση της ΣΗ (ΑΑ20-ΑΑ28) και
iv. 2 για την προσαρμογή και την επιρροή των πολιτικών (ΑΑ29-ΑΑ30)

Ενδεικτικές δηλώσεις: “μπορώ να αναπτύξω ένα όραμα για ένα σχολείο που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές”, “να αξιολογήσω σε ποιο βαθμό οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών τους”, “να συνάψω συνεργασίες με φορείς της κοινότητας για την κάλυψη των σύνθετων αναγκών των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες”, “να συμμετέχω στη δημόσια διαβούλευση για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συμπερίληψη στα σχολεία”.

Ερευνητική διαδικασία

Η δοκιμή του ερωτηματολογίου σε ένα επαρκές δείγμα συνιστά το 6ο βήμα της μεθοδολογίας DeVellis (2006) ενώ οι στατιστικές αναλύσεις καλύπτουν τα δύο τελευταία. Το ερωτηματολόγιο ΑΑΔΗΣΣ ενσωματώθηκε σε μία ηλεκτρονική φόρμα google μαζί με τις 3 κλίμακες που αναφέρθηκαν νωρίτερα και μία επιπλέον ενότητα για τις δημογραφικές πληροφορίες. Στάλθηκε ως σύνδεσμος μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα σχολεία των περιοχών που είχαν επιλεγεί, στο διάστημα μεταξύ 1 Νοεμβρίου 2021 και 2 Μαρτίου 2022, περίοδο που τα σχολεία εξακολουθούσαν να λειτουργούν υπό το ιδιότυπο καθεστώς των υγειονομικών πρωτοκόλλων για την αντιμετώπιση της πανδημίας.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ελέγχθηκαν στατιστικά με τη χρήση των πακέτων SPSS Statistics 27 και AMOS 21. Ο έλεγχος για την κανονικότητα αφορούσε τους δείκτες στρεβλότητας και κύρτωσης, τα μέτρα κεντρικής τάσης και τον υπολογισμό του συντελεστή Mardia. Η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (ΔΠΑ) πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας (maximum likelihood) για την εξαγωγή των παραγόντων και τη μέθοδο Promax για την περιστροφή των αξόνων καθώς αναμενόταν συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων, γεγονός σύνηθες στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών (Costello & Osborne, 2005). Για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα ικανοποιούσαν συνολικά τις προϋποθέσεις για διερευνητική παραγοντική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας μέσω του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), ο οποίος θεωρείται αποδεκτός όταν είναι μεγαλύτερος από 0,6, καθώς και έλεγχος της σφαιρικότητας Bartlett όπου απαιτείται στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$. Για την αξιολόγηση της καταλληλότητας κάθε επιμέρους

δήλωσης, ώστε να ενταχθεί στη διερευνητική ανάλυση, εξετάστηκε ο δείκτης MSA, όπως εμφανίζεται στην αντίστοιχη θέση της διαγωνίου του πίνακα "Anti-image Correlation Matrix", με αποδεκτό όριο >0,5 (Hair et al., 2010). Για τη διατήρηση των στοιχείων της κλίμακας στις διαδοχικές φάσεις της ΔΠΑ χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια ο Μ.Ο. (1<ΜΟ<5), η βελτίωση του δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας από τη διαγραφή στοιχείου, ο διορθωμένος δείκτης συνάφειας κάθε ερώτησης με το συνολικό άθροισμα όλων των ερωτήσεων (Corrected Item-Total Correlation) με όριο τιμή >0,40, ο δείκτης εταιρικότητας (κοινής παραγοντικής διακυμάνσης- commumality) με όριο τιμή >0,40 και ο συντελεστής φόρτισης με όριο το 0,40 (Costello & Osborne, 2005). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με υπολογισμό των τιμών άλφα του Cronbach για το σύνολο της κλίμακας και τους επιμέρους παράγοντες. Εκτιμήθηκε επίσης η σύνθετη αξιοπιστία (composite reliability, CR), που αξιολογεί την εσωτερική συνεκτικότητα των προτεινόμενων παραγόντων, με όριο την τιμή 0,70 και η Μέση Εξαχθείσα Διακύμανση (average varianceextracted, AVE) και όριο την τιμή 0,50 (Hair et al., 2010). Ο ψυχομετρικός έλεγχος ολοκληρώθηκε με τον υπολογισμό της συντρέχουσας εγκυρότητας με υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ της ΑΑ και των άλλων μεταβλητών και όριο για την τεκμηρίωση συσχέτισης την τιμή r > 0.5 (Carlson & Herdman, 2012).

Αποτελέσματα

Κανονικότητα

Στον Πίνακα 3 αποτυπώνονται αναλυτικά τα περιγραφικά των 30 ερωτήσεων. Οι τιμές λοξότητας κυμάνθηκαν από I1,19I έως I0,40I < I3I. Αντίστοιχα και η κύρτωση έλαβε τιμές από I0,00I έως I2,12I < I7I (Finney & DiStefano, 2006). Σε καμία δήλωση η τυπική απόκλιση (standard deviation) δεν ήταν μεγαλύτερη από την μέση τιμή (mean), ενώ και το μεγάλο μέγεθος του δείγματος (>30) επέτρεψε την παραδοχή του κεντρικού οριακού θεωρήματος (Χελιώτης, 2015). Τέλος και ο δείκτης Mardia όπως υπολογίζεται στο AMOS ήταν 326,58, μικρότερος από το γινόμενο n(n+2)=30(30+2)=960 (Bollen, 1989 ό.α. στο Wen et al., 2014). Σωρευτικά οι παραπάνω έλεγχοι υπέδειξαν ότι τα δεδομένα προσέγγιζαν σε ικανοποιητικό βαθμό την κανονική κατανομή.

Πίνακας 3

Περιγραφικά των 30 αρχικών δηλώσεων

	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Διάμεσος	Τ.Α	Λοξότητα	Κύρτωση	Διορθωμ. δείκτης συσχέτ..	Cronbach α από διαγραφή στοιχ.
AA1	1	6	4,54	5,00	0,96	-0,68	0,67	0,71	0,96
AA2	1	6	4,44	5,00	0,97	-0,48	0,12	0,74	0,96
AA3	1	6	4,42	4,00	1,03	-0,40	0,00	0,68	0,96
AA4	1	6	4,94	5,00	0,89	-0,93	1,22	0,69	0,96
AA5	1	6	5,10	5,00	0,87	-1,19	2,05	0,61	0,96
AA6	0	6	4,94	5,00	0,96	-1,12	2,41	0,57	0,96
AA7	0	6	4,43	4,50	0,98	-0,74	1,52	0,65	0,96
AA8	2	6	5,27	5,00	0,83	-1,14	1,12	0,61	0,96
AA9	1	6	4,56	5,00	0,94	-0,52	0,20	0,71	0,96
AA10	1	6	4,23	4,00	1,08	-0,45	0,06	0,73	0,96
AA11	0	6	4,33	4,00	1,10	-0,53	0,41	0,68	0,96
AA12	2	6	4,95	5,00	0,88	-0,73	0,45	0,57	0,96
AA13	1	6	4,22	4,00	1,13	-0,59	0,12	0,65	0,96
AA14	0	6	3,84	4,00	1,45	-0,53	-0,33	0,50	0,96
AA15	0	6	4,35	4,00	1,14	-0,62	0,35	0,72	0,96
AA16	1	6	4,81	5,00	0,98	-0,81	0,69	0,70	0,96
AA17	0	6	4,33	4,50	1,15	-0,78	0,74	0,67	0,96
AA18	0	6	4,41	5,00	1,11	-0,63	0,47	0,78	0,96
AA19	1	6	4,85	5,00	0,95	-0,79	0,65	0,73	0,96
AA20	0	6	4,96	5,00	0,94	-1,08	2,12	0,64	0,96
AA21	0	6	4,99	5,00	0,94	-1,08	2,04	0,59	0,96
AA22	1	6	4,78	5,00	0,94	-0,88	1,45	0,76	0,96
AA23	1	6	4,81	5,00	0,96	-0,73	0,44	0,72	0,96
AA24	1	6	4,48	5,00	1,04	-0,56	0,26	0,65	0,96
AA25	2	6	4,94	5,00	0,89	-0,59	-0,11	0,77	0,96
AA26	1	6	4,92	5,00	0,91	-0,92	1,38	0,72	0,96
AA27	1	6	4,52	5,00	1,07	-0,69	0,49	0,71	0,96
AA28	0	6	4,10	4,00	1,29	-0,51	-0,12	0,68	0,96
AA29	0	6	3,91	4,00	1,47	-0,53	-0,32	0,66	0,96
AA30	0	6	4,38	4,00	1,11	-0,60	0,42	0,77	0,96

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Ο δείκτης KMO βρέθηκε 0,962>0,6 ενώ και οι τιμές MSA όλων των στοιχείων βρέθηκαν >0,9. Το Bartlett's Test προέκυψε στατιστικά σημαντικό [x2(435)=8105,10. p=0,000] ενώ από τον πίνακα των συσχετίσεων διαπιστώθηκε και η επαρκής συσχέτιση μεταξύ όλων των ζευγών των μεταβλητών (>0,3 και <0,8) (Σταλίκας & Κυριάζος, 2019). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, ο δείκτης Cronbach's α = 0,963 δεν παρουσίαζε βελτίωση με τη διαγραφή κανενός στοιχείου ενώ και ο διορθωμένος δείκτης συσχέτισης που υποδεικνύει καλή ικανότητα διάκρισης, ήταν για όλες τις δηλώσεις πάνω από το όριο του 0,30. Η ΔΠΑ διεξήχθη με διαδοχικές δοκιμές.

Πίνακας 4

Αποτελέσματα της ΔΠΑ

	Δηλώσεις	Φορτίσεις			Εταιρικότητα
		1	2	3	
AA20	δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος	0,76			0,58
AA21	σύναψη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς	0,88			0,54
AA22	οργάνωση της συστηματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών	0,46			0,64
AA23	δημιουργία ευκαιριών για πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών	0,43			0,56
AA24	διεύρυνση συμμετοχής των γονέων στις δράσεις του σχολείου	0,59			0,49
AA25	καθιέρωση των αρχών της συμπερίληψης	0,57			0,63
AA26	καθιέρωση διαλόγου	0,71			0,62
AA27	σύναψη συνεργασιών με άλλα ιδρύματα και φορείς	0,60			0,54
AA7	καθοδήγηση εκπαιδευτικών για κριτικό αυτοέλεγχο		0,58		0,53
AA10	διατήρηση υψηλών προσδοκιών για όλους		0,47		0,56
AA11	αξιολόγηση καταλληλότητας μεθόδων διδασκαλίας/ αξιολόγησης για όλους		0,56		0,56
AA13	οργάνωση δράσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών		0,66		0,52
AA15	καθοδήγηση για χρήση συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας		0,85		0,63
AA17	αξιοποίηση δεδομένων για τον σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων		0,83		0,59
AA18	εμπλοκή εκπ/κών στην κατάρτιση σχεδίων για τη βελτίωση της μάθησης		0,79		0,73
AA29	συμμετοχή στο δημόσιο διάλογο για τη συμπεριληπτική πολιτική		0,44		0,43
AA1	ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού οράματος			0,97	0,82
AA2	πρόκληση ενθουσιασμού στη σχολική κοινότητα για το όραμα			0,86	0,79
AA3	κατάρτιση στρατηγικού σχεδίου για την υλοποίηση του οράματος			0,50	0,53
AA4	εγκατάσταση κουλτούρας αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού			0,58	0,57

Η εφαρμογή του κριτηρίου του Kaiser έδωσε 3 ιδιοτιμές >1 (11,89, 1,26 και 1,11). Απομακρύνθηκαν σταδιακά οι δηλώσεις με Μ.Ο.>5, εταιρικότητα <0,4, φόρτιση <0,4

καθώς και οι δηλώσεις στις οποίες η χαμηλή φόρτιση ήταν >75% της υψηλής. Το τελικό αποτέλεσμα της ΔΠΑ ήταν 20 στοιχεία με επαρκείς φορτίσεις και εταιρικότητα, κατανεμημένα σε τρεις παράγοντες (Πίνακας 4) οι οποίοι ερμήνευαν από κοινού ποσοστό 64,83 % της συνολικής διακύμανσης, ποσοστό πλήρως αποδεκτό στον τομέα των κοινωνικών ερευνών (Hair et al., 2010). Με βάση το περιεχόμενο των δηλώσεων οι τρεις παράγοντες (Π) νοηματοδοτήθηκαν και ονομάστηκαν ως εξής:

i. Π1: "ΑΑ στη συμμετοχική και συνεργατική λειτουργία του σχολείου" - 8 στοιχεία.

ii. Π2: "ΑΑ στη βελτίωση της διδασκαλίας για όλους" - 8 στοιχεία.

iii. Π3: "ΑΑ στον ορισμό οράματος και κατεύθυνσης για το σχολείο" - 4 στοιχεία.

Ψυχομετρικός έλεγχος- Αξιοπιστία

Ο δείκτης Cronbach's α για το σύνολο του ερωτηματολογίου και για τους 3 παράγοντες βρέθηκε υψηλός. Η αξιοπιστία τεκμηριώθηκε περαιτέρω με έλεγχο της τιμής της σύνθετης αξιοπιστίας (composite reliability, CR), που αξιολογεί την εσωτερική συνεκτικότητα των προτεινόμενων παραγόντων. Η τιμή της ήταν σε όλες τις περιπτώσεις πάνω από το όριο του 0,7. Αντίστοιχα και η τιμή της Μέσης Εξαχθείσας Διακύμανσης (AVE) που ήταν >0,5 υπέδειξε ότι το ερωτηματολόγιο και οι τρεις παράγοντες ικανοποιούν τις στατιστικές συνθήκες και της συγκλίνουσας εγκυρότητας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Δείκτης αξιοπιστίας, Μέση εξαχθείσα διακύμανση(AVE)& Σύνθετη Αξιοπιστία (CR)

	Cronbach'sAlpha	**AVE**	**CR**
Παράγοντας 1	0,907	0,554	0,908
Παράγοντας 2	0,899	0,550	0,907
Παράγοντας 3	0,883	0.633	0.873
Ε-ΑΑΔΗΣΣ	0,951	0,562	0,963

Υπολογισμός συντρέχουσας εγκυρότητας

Ελέγχθηκε με τον υπολογισμό της συσχέτισης της ΑΑ στη ΣΗ με την επαγγελματική δέσμευση, το εργασιακό στρες και τη στάση των διευθυντών απέναντι στη συμπερίληψη, μέσω του συντελεστή Pearson.

Πίνακας 6

Συσχέτιση Στάσης, Επαγ. Δέσμευσης και Στρες με την ΑΑ και τις διαστάσεις της

			Στάση	Επαγ. Δέσμ.	Επαγ. στρες
Pearson's rho	ΑΑολική	Correlation Coefficient	0,552**	0,579**	-0,091
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,073
		N	392	392	392
	ΑΑΠ1	Correlation Coefficient	0,543**	0,569**	-0,124*
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,014
		N	392	392	392
	ΑΑΠ2	Correlation Coefficient	0,509**	0,516**	-0,040
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,435
		N	392	392	392
	ΑΑΠ3	Correlation Coefficient	0,450**	0,505**	-0,117*
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,021
		N	392	392	392

** Corellation is significant at the 0.01 level

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6 οι τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's r υπέδειξαν μία στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ΑΑ στη ΣΗ και την επαγγελματική δέσμευση των διευθυντών/ντριών (r=0,55, *p*<0,001) και παρόμοια ανάμεσα στην ΑΑ στη ΣΗ και τη στάση των διευθυντών απέναντι στη συμπερίληψη για όλους (r=0,53, ρ<.001). Οι παραπάνω τιμές συσχέτισης υπερβαίνουν το όριο 0,5 που θεωρείται πως τεκμηριώνει τη συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) του εργαλείου. Η σχέση με τη βαθμολογία στην κλίμακα για το εργασιακό στρες προέκυψε στατιστικά σημαντική, αρνητική αλλά χαμηλή (r= -0,13, *p*<0,012). Αξίζει ωστόσο να τονιστεί πως στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφάνισαν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη θέση πως η ΑΑ στη ΣΗ σχετίζεται θετικά με την αφοσίωση και τη δέσμευση των διευθυντών στο έργο τους καθώς και με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Τέλος τα αποτελέσματα του ελέγχου t σε ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι οι 175 Διευθύντριες (ΜΟ=90,3, ΤΑ=13,8) συγκρινόμενες με τους 217 Διευθυντές του δείγματος (Μ.Ο.=91,5, Τ.Α=16,4) δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της ΑΑ [t(390)=0,756, *p*=0,450], γεγονός που υποδεικνύει απουσία επίδρασης του παράγοντα φύλου στα αποτελέσματα**.**

Επίπεδα ΑΑ στη ΣΗ

Στον Πίνακα 7 αποτυπώνονται ο συνολικός και οι επιμέρους Μ.Ο. της ΑΑ στη ΣΗ. Οι τιμές δείχνουν ότι οι διευθυντές εμφανίζουν συνολικά αρκετά υψηλά επίπεδα ΑΑ στη ΣΗ. Πιο σίγουροι έδειξαν να αισθάνονται για τη συμμετοχική και συνεργατική λειτουργία του σχολείου (Π1), κατόπιν για τον ορισμό οράματος και κατεύθυνσης για τον οργανισμό (Π3)και λιγότερο σίγουροι για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας για όλους (Π2).

Πίνακας 7

Μέτρα Κεντρικής Τάσης

	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ε-ΑΑΔΗΣΣ	0-120	90,97	15,00
Π 1	0-48	38,41	5,98
Π2	0-48	34,22	7,05
Π 3	0-24	18,34	3,32

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη συνιστά ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην εννοιολόγηση και τη μέτρηση της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων στη Συμπεριληπτική Ηγεσία. Η ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς κρίθηκε απαραίτητη για την αποτύπωση των πεποιθήσεων ΑΑ των διευθυντών στην άσκηση ηγεσίας για την προαγωγή της ισότιμης συμμετοχής όλων των ευάλωτων μαθητών σε μία ποιοτική εκπαίδευση. Η μεθοδολογία DeVellis που ακολουθήθηκε για την κατασκευή και τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου θεωρείται προσέγγιση που διασφαλίζει υψηλό βαθμό εγκυρότητας τόσο για τη διαδικασία όσο και για το περιεχόμενο των δηλώσεων της κλίμακας. Στο πρώτο στάδιο που περιελάμβανε τον ορισμό της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας στη ΣΗ, οι απαιτήσεις του ρόλου των διευθυντών για την προαγωγή της συμπερίληψης όλων των ευάλωτων μαθητών στα σχολεία αναδείχθηκαν μέσα από την ανασκόπηση ενός μεγάλου αριθμού διεθνών μελετών. Προέκυψε ωστόσο ότι πρόκειται για απαιτήσεις απολύτως συμβατές με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες και των Ελλήνων διευθυντών έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί με τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις. Η δοκιμή του ερωτηματολογίου σε πιλοτικό στάδιο επιβεβαίωσε τη σαφήνεια και την αναγνωσιμότητα των στοιχείων του, στοιχεία φαινομενικής εγκυρότητας, ενώ τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σε ένα επαρκές και αντιπροσωπευτικό δείγμα 392 Διευθυντών/ντριών επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι πρακτικές ηγεσίας που περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο ΑΑΔΗΣΣ είναι κατάλληλες για τον έλεγχο της ΑΑ στη ΣΗ των Ελλήνων διευθυντών/ντριών.

Για την επικύρωση του εργαλείου πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων, μια από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες και έγκυρες μεθόδους για τον σκοπό αυτό. Η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση παρότι δεν επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση των τεσσάρων διαστάσεων ανέδειξε ένα μοντέλο τριών παραγόντων με επαρκείς φορτίσεις των δηλώσεων σε κάθε παράγοντα και ικανοποιητική προσαρμογή στους σχετικούς

δείκτες. Η επάρκεια και η αξιοπιστία του μοντέλου τεκμηριώθηκε περαιτέρω από έναν υψηλό συντελεστή άλφα Cronbach τόσο για το σύνολο του ερωτηματολόγιου όσο και για τους τρεις παράγοντες, ικανοποιητικούς δείκτες AVE και CR, και τη στατιστικά σημαντική συσχέτιση των τιμών ΑΑ των Διευθυντών με τις τιμές για τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη για όλους και την επαγγελματική τους δέσμευση.

Το μοντέλο που προέκυψε είναι απολύτως συμβατό με τη θεωρία για την ηγεσία που προάγει τη συμπερίληψη στα σχολεία. Οι δηλώσεις του πρώτου παράγοντα αφορούν την αντιληπτή επάρκεια των διευθυντών στη συμμετοχική λειτουργία της σχολικής μονάδας, την ενίσχυση του διαλόγου και της συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών της όσο και με τους γονείς, με φορείς της κοινότητας καθώς και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kugelmass & Ainscow, 2004· Riehl, 2000· Ryan, 2006). Οι δηλώσεις του δεύτερου παράγοντα αφορούν την αντιληπτή αυτεπάρκεια των Διευθυντών να οργανώσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας προς όφελος όλων των μαθητών (Arar et al., 2020· Black & Simon, 2014· Theoharis & Scanlan, 2020). Ο τρίτος παράγοντας περιέχει δηλώσεις που σχετίζονται με την αντιληπτή αυτεπάρκεια των Διευθυντών να προωθήσουν το όραμα της συμπερίληψης στη σχολική κοινότητα, να εγκαταστήσουν μία κουλτούρα αποδοχής και σεβασμού και να σχεδιάσουν τα βήματα για την πραγμάτωση του οράματος (Causton- Theoharis & Kasa, 2011· Khalifa et al., 2016· López-López et al., 2021). Οι τρεις παράγοντες αντικατοπτρίζουν παράλληλα τα τρία στυλ ηγεσίας από τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αντλούν πρακτικές οι συμπεριληπτικοί ηγέτες: το κατανεμημένο, το παιδαγωγικό και το μετασχηματιστικό αντίστοιχα. Βρίσκονται επίσης σε πλήρη αντιστοιχία με τις τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελούν οι συμπεριληπτικοί σχολικοί ηγέτες, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα για την Εκπαίδευση των Ατόμων με ΕΕΑ και τη Συμπερίληψη: την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού, την ανάπτυξη των ανθρώπων του και τη χάραξη της κατεύθυνσης (EASNIE, 2021).

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο για τη συντρέχουσα εγκυρότητα επιβεβαιώνουν τις θεωρητικά αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων ΑΑ στη ΣΗ των διευθυντών και της επαγγελματικής τους δέσμευσης καθώς και της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη για όλους, ενισχύοντας την εγκυρότητα δύο συχνά αναφερόμενων θεωριών: της θεωρίας αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977) και της θεωρίας προγραμματισμένης συμπεριφοράς του Ajzen (2012).

Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι διευθυντές και διευθύντριες του δείγματος, ανεξαρτήτως φύλου, αισθάνονται αρκετά βέβαιοι ότι μπορούν να ασκήσουν ΣΗ. Περισσότερο βέβαιοι εμφανίζονται για τη συμμετοχική λειτουργία του οργανισμού, γεγονός εύλογο για το ελληνικό σχολείο όπου ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων είναι πρωταρχικός και οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως συλλογικά. Αρκετά βέβαιοι αισθάνονται επίσης για την ικανότητά τους να δείξουν την κατεύθυνση που θέλουν να ακολουθήσει το σχολείο. Λιγότερο βέβαιοι εμφανίζονται για την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό αποκαλύπτει ένα πιθανό έλλειμμα σε δεξιότητες που αφορούν το παιδαγωγικό έργο των διευθυντών και σε γνώσεις που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική παιδαγωγική, υποδεικνύοντας μία ανάγκη για ενδυνάμωσή τους στον τομέα αυτό. Επιπλέον η θετική συσχέτιση της ΑΑ στη ΣΗ με την επαγγελματική δέσμευση και τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη φανερώνει ότι κάθε προσπάθεια για ενίσχυση της θετικής στάσης των διευθυντών και την αύξηση της

δέσμευσής τους για την επιτυχία της συμπερίληψης χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για προηγούμενη ενίσχυση της αντιληπτής τους αποτελεσματικότητας στην υλοποίηση του έργου.

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας προέρχονται κυρίως από τη χρήση ενός ερωτηματολόγιου αυτοαναφοράς. Παρότι ελήφθησαν συστηματικές προφυλάξεις -προσεχτική επιλογή του δείγματος ώστε οι συμμετέχοντες να διαθέτουν ικανότητα και κίνητρο να δώσουν τις βέλτιστες απαντήσεις (MacKenzie & Podsakoff, 2012 ό.α. στο Kaltsonoudi et al., 2022), χωρικός διαχωρισμός του νέου ερωτηματολογίου από τις άλλες 3 κλίμακες, διαφορετικό εύρος διαβάθμισης και διαφορετικές ετικέτες απόκρισης, ισχυρές διαβεβαιώσεις στους συμμετέχοντες για την προστασία της ανωνυμίας τους, έλεγχος και της συντρέχουσας εγκυρότητας για την ύπαρξη θεωρητικά αναμενόμενων συσχετίσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (Kaltsonoudi et al., 2022)- τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή. Υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα οι ερωτώμενοι να απάντησαν με τρόπο που θεώρησαν κοινωνικά αποδεκτό (Demetriou et al., 2015). Στο επίπεδο της στατιστικής ανάλυσης, η χρήση του ίδιου μέσου συγκέντρωσης δεδομένων στα ίδια άτομα, την ίδια χρονική στιγμή αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης Διακύμανσης Κοινής Μεθόδου. Την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μπορεί να επηρέασε επίσης η χρήση σύνθετων ερωτήσεων (Ζαφειρόπουλος, 2005). Το ερωτηματολόγιο ΑΑΔΗΣΣ εμπεριέχει ορισμένες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σύνθετες. Είναι σημαντικό ωστόσο να τονιστεί ότι διαμορφώθηκαν με πρότυπο τη δομή και το περιεχόμενο ερωτήσεων υφιστάμενων κλιμάκων για τη μέτρηση της ΑΑ των διευθυντών που έχουν δοκιμαστεί σε έρευνες. Τέλος περιορισμό συνιστά και η αποκλειστική χορήγησή του σε ένα περιορισμένο δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή στελεχών και από άλλες βαθμίδες θα μπορούσε να καταστήσει εφικτή μία συγκριτική μελέτη και να επεκτείνει το μέγεθος του δείγματος, επιτρέποντας τη διεξαγωγή και Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (ΕΠΑ).

Παιδαγωγικές εφαρμογές

Στο σύγχρονο ετερογενές και πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό τοπίο η επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη. Αντίστοιχα απαραίτητη είναι η παρουσία σχολικών ηγετών με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, θέληση και δέσμευση να εργαστούν για τον σκοπό αυτό. Το ερώτημα που προκύπτει εύλογα αφορά τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοί να λειτουργήσουν με τρόπο που θα προάγει τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο ΑΑΔΗΣΣ μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την καταγραφή των πεποιθήσεων αυτοαπαοτελεσματικότητας των στελεχών της εκπαίδευσης και την ανάδειξη των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων που την ενισχύουν ή αντίθετα την καταστέλλουν, όπως για παράδειγμα η εξειδικευμένη γνώση και ο βαθμός αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η μελέτη της ΑΑ στη ΣΗ μπορεί να προκαλέσει συζητήσεις για μεταρρυθμίσεις που θα διευκολύνουν το έργο των διευθυντών ή να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ανάδειξης των επιμορφωτικών αναγκών ενεργών και υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμπερίληψη. Σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής μπορεί να συμβάλει επίσης στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για την προετοιμασία και τη συνεχιζόμενη υποστήριξη των στελεχών

διοίκησης προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας υφιστάμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές, με μέτρηση της ΑΑ στη ΣΗ πριν και μετά την παρακολούθηση.

Ως εργαλείο έρευνας σε συνδυασμό με κλίμακες για τη μέτρηση της ΑΑ των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει να ελεγχθεί η επίδραση της ΑΑ των διευθυντών στη ΣΗ στην ατομική και συλλογική ΑΑ των δασκάλων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας πόρους και μέσα που θα μπορούσαν να συμβαλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Θα μπορούσε ακόμη να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλα ερευνητικά εργαλεία όπως το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της συμπεριληπτικής συμπεριφοράς των διευθυντών για εκπαιδευτικούς και γονείς του Crisol Moya και των συνεργατών του (2020), προκειμένου να ελεγχθεί σε ποιο βαθμό η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών στη ΣΗ μετουσιώνεται τελικά σε πράξη μέσα στα σχολεία.

Συμπεράσματα

Η επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ - OECD) συνυφαίνεται με την προσπάθεια για την εδραίωση της δικαιοσύνης στα σχολεία και αποτελεί τον σημαντικότερο ίσως εκπαιδευτικό στόχο σήμερα (Cerna et al., 2021). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μελέτη της αντιληπτής ΑΑ των διευθυντών στην ΣΗ συνιστά μία θεματική με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Παρά τους περιορισμούς του το ερωτηματολόγιο για την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών στην ηγεσία για τη συμπερίληψη στα σχολεία (Ε-ΑΑΔΗΣΣ) εμφανίζεται ως ένα δυνητικά αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο που θα μπορούσε να αξιολογηθεί και να αξιοποιηθεί περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες, παρέχοντας χρήσιμα στοιχεία για την ΑΑ των διευθυντών στη ΣΗ. Η κατανόησή της θα μπορούσε να αναδείξει σημαντικούς πόρους για την ενδυνάμωση της ικανότητας των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης να δημιουργούν και να διευθύνουν σχολεία που αγκαλιάζουν χωρίς όρους την ετερότητα και επιδιώκουν την κοινωνική δικαιοσύνη, παρέχοντας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Παραφράζοντας τα λόγια του Bandura για τη σημασία της ΑΑ μπορούμε να πούμε ότι οι διευθυντές που θεωρούν τον εαυτό τους εξαιρετικά αποτελεσματικό αντί απλώς να εικάζουν το μέλλον (συμπεριληπτικό σχολείο) θα το δημιουργήσουν.

Βιβλιογραφία

Abegglen, H., & Hessels, M. G. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict Swiss school principals', teachers', and student teachers' attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation, 1*(1), 1–24. https://doi.org/10.30436/PAIR18-01

Agbenyega, J. S., & Sharma, U. (2014). Leading inclusive education: Measuring 'effective' leadership for inclusive education through a Bourdieuian lens. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* (Vol. 3, pp. 115–132). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003022

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education, 23*(7-8), 671-676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438–459). Sage. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.

Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(1), 21-36. https://doi.org/10.1177/1741143211420614

ΑΝΤΙΓΟΝΗ - Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης., (2014). *Σκιώδης Έκθεση για τον Διαχωρισμό των Ρομά στην Εκπαίδευση*. https://docplayer.gr/3123708-Skiodis-ekthesi-shadow-report-gia-ton-diahorismo-ton-romastin-ekpaideysi-dimioyrgithike-apo-tin-antigoni.html

Arar, K., Örücü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education, 23*(1), 1-6.https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. S. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Age Information Publishing. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited [Editorial]. *Journal of Management, 38*(1), 9–44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Bellemans, L., & Devos, G. (2023). Exploring the sources of self-efficacy by Flemish school principals in primary education. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(3), 733–750. https://doi.org/10.1177/17411432211001365

Black, W. R., & Simon, M. D. (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices. *International Journal of Educational Leadership Preperation, 9*(2), 153–172. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048067.pdf

Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. (2014). School management competencies: Perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. *Creative Education, 5*(8), 580–589. https://doi.org/10.4236/ce.2014.58069

Causton-Theoharis, J., & Kasa, C. (2011). Leadership for inclusive education: What every principal needs to know. In J. Causton-Theoharis & J.S. Brooks (Eds), *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools* (pp. 130-154). Teachers College Press.

Carlson, K. D., & Herdman, A. O. (2012). Understanding the impact of convergent validity on research results. *Organizational Research Methods, 15*(1), 17-32. https://doi.org/10.1177/1094428110392383

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Paper No. 260). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en.

Cob, C. (2015). Principals Play Many Parts: A Review of the Research on School Principals as Special Education Leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education, 19*(3), 213-234. https://doi.org/ 10.1080/13603116.2014.916354

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(1), Article 7. https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Crisol Moya, E.C., Molonia, T., & Caurcel Cara, M.J. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability, 12*, 53-75. https://doi.org/10.3390/su12135375

DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly, 50*(5), 844-881. https://doi.org/10.1177/0013161X13514440

Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-report questionnaires. In R. Cautin & S. Lilienfeld (Eds.), *The encyclopedia of clinical psychology*. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp507

DeVellis, R. F. (2006). Classical Test Theory. *Medical Care, 44*, 50-59. https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245426.10853.30

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (χ.η.). Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη-Λήξη)/ 2018. https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2018

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting inclusive school leadership: Literature review* (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly, & M. Turner-Cmuchal, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*. (M. Turner-Cmuchal, & E. Óskarsdóttir, Eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_Framework.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice*. (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir, & M. Bilgeri, Eds.). Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Self-Reflection_Tool.pdf

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*, *14*(4), 575-600. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9160-4

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, *15*(3), 295-320. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Models. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (pp. 269-314). Information Age.

Fisher, Y. (2011). The sense of self-efficacy of aspiring principals: Exploration in a dynamic concept. *Social Psychology of Education, 14*(1), 93-107. https://doi.org/10.1007/s11218-010-9136-9

Fisher, Y. (2020). Self-efficacy of school principals. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.910

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005).*Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.

Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*,*19*, 117-132. https://eric.ed.gov/?id=EJ819953.

Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Kim, M. (2021). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, *20*(3), 472-493. https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E., (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective.* Pearson Prentice Hall.

Kaltsonoudi, K., Tsigilis, N., & Karteroliotis, K. (2022). Μεροληψία κοινής μεθόδου στους ερευνητικούς σχεδιασμούς με τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς: βιβλιογραφική επισκόπηση και προτεινόμενες τεχνικές αντιμετώπισης. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 27*(1), 210-231. https://doi.org/10.12681/psyhps.30843

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272–1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383

Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure teachers' attitudes* [Doctoral dissertation, Justus Liebig University]. https://d-nb.info/1162053941/34

Koller, I., Levenson, M. R., & Glück, J. (2017). What do you think you are measuring? A mixed-methods procedure for assessing the content validity of test items and theory-based scaling. *Frontiers in psychology, 8*, Article 126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00126

Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs, 4*(3), 133-141. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly, 44*, 496-528. https://doi.org/10.1177/0013161X08321501

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning.* The Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22*, 5-55.

López-López, M. D. C., León Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of lei-q. *Education Sciences*, *11*(9), 511. https://doi.org/10.3390/educsci11090511

Marek, C. J. (2016). *Building principals' self-efficacy regarding their ability to supervise special education programming and staff* [Master's thesis, Grand Valley State University]. http://scholarworks. gvsu.edu/theses/820

McBrayer, J. S., Jackson, T., Pannell, S. S., Sorgen, C. H., De Blume, A. P. G., & Melton, T. D. (2018). Balance of instructional and managerial tasks as it relates to school leaders' self-efficacy. *Journal of School Leadership, 28*(5), 596–617. https://doi.org/10.1177/105268461802800502

McCollum, D. L., Kajs, L. T., & Minter, N. (2006). A confirmatory factor analysis of the school administrator efficacy scale (SAES). *Academy of Educational Leadership Journal, 10*(3), 105-119.

Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ Α 136/03.08.2021.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Paper No. 260). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en

Petridou, A., Nicolaidou, M., & Williams, J. S. (2014). Development and validation of the School Leaders' Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Administration, 52*(2), 228–253. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2012-0037

Praisner C (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135–145. https://doi.org/10.1177/001440290306900

Precey, R., & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. In G. M. Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education: Vision, values and voices* (pp. 105–119). Sense Publishers.

Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review, 61*(4), 433–447. https://doi.org/10.1080/00131910903404004

Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55–81. https://doi.org/10.3102/00346543070001055

Rossiter, J. R. (2008). Content validity of measures of abstract constructs in management and organizational research. *British Journal of Management, 19*(4), 380-388. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2008.00587.x

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/15700760500483995

Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, *31*(1), 70-82. https://doi.org/10.2511/rpsd.31.1.70

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education, 26*(9), 958-972. https://doi.org/ 10.1080/13603116.2020.1752826

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement, 66*(4), 701-716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 23*, 1343–1366. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9

Smith, R. W., & Guarino, A. J. (2005). Confirmatory factor analysis of the Principal Self-Efficacy Survey. *Academy of Educational Leadership Journal, 10*(3), 73.

Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Davey Smith, G., & Peters, T. (2000). *The scale of occupational stress: The Bristol stress and health at work study*. HSE Books. https://www.researchgate.net/publication/230595546_The_Scale_of_Occupational_Health_The_Bristol_Stress_and_Health_at_Work_Study

Σταλίκας, Α. & Κυριάζος, Θ. (2019). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική (με τη χρήση R)*. Τόπος. https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2018

Συνήγορος του Πολίτη (2019). *Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.* https://www.synigoros-solidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2024/01/2019-ohe_el-2.pdf

Theoharis , G. & Causton-Theoharis , J.(2010). Include. Belong. Learn. *Educational Leadership, 68*(2), 24-29.

Theoharis, G., & Scanlan, M. (Eds.). (2020). *Leadership for increasingly diverse schools*. (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429356261

Topping, K. J., & Maloney, S. (Eds.). (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. RoutledgeFalmer.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*(5), 573-585. https://doi.org/10.1108/09578230410554070

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 109*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Young, M. D., & Arnold, N. W. (2020). An emerging framework for inclusive educational leadership. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.987

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Χελιώτης, Δ. (2015). *Ένα δεύτερο μάθημα στις πιθανότητες* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/2839

Wen, J. R., Cheng, K. M., Chen, C. P., & Hsieh, Y. H. (2014). Inspecting the Theoretical Model of Junior High School Students' Learning in English Village with Structural Equation Modeling. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*(1), 100-114. https://www.learntechlib.org/p/153666/.