ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ Β' ΒΑΘΜΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της

ΕΥΔΟΞΙΑΣ ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης

στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης

με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2020

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ Β' ΒΑΘΜΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της

ΕΥΔΟΞΙΑΣ ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Ευθύμιος Βαλκάνος

Μέλη: Μιλτιάδης Σταμπουλής

Φραγκούλης Ιωσήφ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Ευχαριστίες

Αφού ολοκλήρωσα τη διπλωματική μου εργασία, παράλληλα με οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις , θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βαλκάνο Ευθύμη του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για τις σημαντικές συμβουλές και τις κατευθυντήριες οδηγίες που μου παρείχε καθ΄ όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά για την πρόθυμη συμμετοχή τους όλους τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων , στα οποία διεξήχθη η έρευνα.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στήριξαν σε αυτήν την προσπάθειά μου, με την συνεχή ενθάρρυνση και τη συμπαράσταση τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική παρακίνηση έχει αναγνωριστεί ως ένα ζήτημα μείζονος σημασίας για την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ευρύτερη αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού συστήματος στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Πράγματι, ο παρακινητικός ρόλος του σχολικού διευθυντή συμβάλλει καθοριστικά στην προαγωγή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην ενίσχυση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και στην αναβάθμιση της εργασιακής, πνευματικής και προσωπικής τους ευημερίας. Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής στην παρακίνηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και σε σχέση με τα απτά του αποτελέσματα σε μία σειρά εργασιακών, οργανωσιακών και σχολικών φαινομένων.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ιδιωτικούς σχολικούς οργανισμούς, αναφορικά με το βαθμό και το είδος της παρακίνησης που δέχονται από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν. Στην εργασία λαμβάνονται υπόψη οι έννοιες που αφορούν την επαγγελματική παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βάσει των αρχών των εκπαιδευτικών μοντέλων ηγεσίας, των οποίων ο ρόλος είναι κατά βάση παιδαγωγικός και συνδέεται άμεσα με την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Από τη στατιστική ανάλυση που έλαβε χώρα με τη συμμετοχή 82 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Ιδιωτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, προέκυψε ότι παρακίνηση των εργαζομένων από μέρους των σχολικών ηγετών επιτυγχάνεται μέσω υψηλών επίπεδων συνεργατικότητας μεταξύ των πρώτων με τους δεύτερους, ενώ ο υψηλός βαθμός αφοσίωσης των διευθυντών, συνεισφοράς και επιδραστικότητας στο εκπαιδευτικό έργο και σεβασμού απέναντι στους υφισταμένους τους αποτελούν σημαντικά στοιχεία παρακίνησης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την βελτίωση της επαγγελματικής τους απόδοσης.

Λέξεις κλειδιά: Παρακίνηση, εκπαιδευτική ηγεσία, οργανωτική απόδοση, εκπαιδευτική διοίκηση

ABSTRACT

Educational motivation has been recognized as an issue of major importance for teacher performance and the wider effective functioning of the school system in the context of modern education. Indeed, the motivating role of the school principal has been instrumental in promoting educational innovations, enhancing teachers' work performance and enhancing their work, intellectual and personal well-being. In this light, in recent years there has been intense research interest in exploring the role played by the school principal in motivating the educational community, and in relation to its tangible results in a range of work, organizational and school phenomena.

Aim of this thesis is to investigate the views of Secondary teachers working in private school organizations regarding the degree and type of motivation they receive from the head of the school unit in which they serve. The theis takes into account concepts related to the professional motivation and professional development of teachers based on the principles of educational leadership models, whose role is primarily pedagogical and directly linked to the improvement of teaching practices, with a view to more effective learning.

The statistical analysis of 82 Secondary Education teachers of Private Schools in Thessaloniki showed that the motivation of employees by school leaders is achieved through high levels of co-operation between the first and the second, while the high degree of principals dedication, contribution and influence in educational work and respect for their subordinates are important elements of teachers' motivation and thus improve their professional performance.

Keywords: Motivation, educational leadership, organizational performance, educational management

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 15

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ 15

1.1 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΟΡΙΣΜΟΣ 15

1.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ 17

1.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ 20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 23

ΔΙΟΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 23

2.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ 23

2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ 26

2.3 ΜΑΘΗΣΗ, ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ 29

2.4 ΜΑΘΗΣΗ, ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ 31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 38

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 46

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 46

4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 46

4.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ 47

4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ 48

4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ 53

4.5 ΔΟΜΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ 53

4.6 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΩΝ 54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 56

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ 56

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 98

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά 56

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Σχεσιακή διαφάνεια» 57

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Εσωτερική ηθική λογική» 58

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Ισορροπημένη επεξεργασία» 58

Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Αυτογνωσία» 59

Πίνακας 6: Επίπεδο εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας 59

Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Επιδραστικότητα» 60

Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Αφοσίωση» 60

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Συνεισφορά» 61

Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Επαγγελματικός σεβασμός» 61

Πίνακας 11: Επίπεδο ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη-μέλους 62

Πίνακας 12: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Απόδοση εκτός ρόλου» 62

Πίνακας 13: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Απόδοση εντός ρόλου» 63

Πίνακας 14: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού» 64

Πίνακας 15: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας 65

Πίνακας 16: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη-μέλους 65

Πίνακας 17: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης 66

Πίνακας 18: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη μέλους και εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας 67

Πίνακας 19: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης και εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας 67

Πίνακας 20: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών

βαθμολογιών ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους και προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης 68

Πίνακας 21: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί 69

Πίνακας 22: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών 70

Πίνακας 23: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών 71

Πίνακας 24: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών 71

Πίνακας 25: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 77

Πίνακας 26: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 77

Πίνακας 27: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών 81

Πίνακας 28: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών 81

Πίνακας 29: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δημόσιο σχολείο 85

Πίνακας 30: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου 86

Πίνακας 31: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου 86

Πίνακας 32: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου 87

Πίνακας 33: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου 87

Πίνακας 34: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου 88

Πίνακας 35: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου 88

Πίνακας 36: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου 89

Πίνακας 37: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου 89

Πίνακας 38: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 90

Πίνακας 39: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 90

Πίνακας 40: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 91

Πίνακας 41: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 91

Πίνακας 42: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου 92

Πίνακας 43: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου 93

Πίνακας 44: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εντός ρόλου 94

Πίνακας 45: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου 95

Πίνακας 46: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στο επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 96

Πίνακας 47: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στο επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού 97

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον παραδοσιακό του ρόλο, αποτελεί τον κυρίαρχο ηγέτη, ο οποίος ασχολείται τόσο με την εποπτεία των υφιστάμενων αρχών και παραγόντων όσο και με την ανάληψη διοικητικών και υπηρεσιακών καθηκόντων (Στραβάκου, 2003). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, με κυρίαρχα στοιχεία την κοινωνία της πληροφορίας, τη ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και τηλεπικοινωνιών καθώς και την παγκοσμιοποίηση, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου έχουν ιδιαίτερα αυξηθεί. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά σε αυτές (Στιβακτάκης, 2006).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η διοίκηση μίας σχολικής μονάδας είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, γεμάτη όμως προκλήσεις. Η ισχυρή ηγεσία χρησιμεύει ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Οι διευθυντές σχολείων, όντας σε μοναδική θέση, δύνανται να επηρεάσουν τους άλλους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς την πρόοδο των μαθητών. Ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην προώθηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην τάξη. Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω μιας θετικής ηγεσίας μπορούν να οργανώσουν και να εκτελέσουν τις ενέργειες που απαιτούνται και να φέρουν θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση των μαθητών. Οι οργανωτικές συνθήκες βελτιώνουν τη διδασκαλία και συντελείται η μάθηση (Flamini, 2009).

Οι ηγέτες πρέπει να επικεντρώνονται στη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δεξιότητες ανώτερης τάξης (σύγκριση, ανάλυση, αξιολόγηση, σύνθεση, δημιουργία), ώστε οι μαθητές να έχουν μια επιτυχή διαβίωση στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Προς την κατεύθυνση αυτή η ποιότητα των πρακτικών πρέπει να αξιολογείται, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λογοδοτούν, η πρόοδος των μαθητών να παρακολουθείται, οι παρεμβάσεις να είναι στοχοθετημένες και το πρόγραμμα σπουδών να είναι διεπιστημονικό (Wilkerson, 2010).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το βαθμό και το είδος

της παρακίνησης που δέχονται από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν. Στην εργασία λαμβάνονται υπόψη οι έννοιες που αφορούν την επαγγελματική παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των οποίων ο ρόλος είναι κατά βάση παιδαγωγικός και συνδέεται άμεσα με την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα κάτωθι:

Α. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις παροχής υψηλού βαθμού και αποτελεσματικής επαγγελματικής παρακίνησης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Β. Μπορεί η παρακίνηση ως στοιχείο του εφαρμοζόμενου μοντέλου ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών να επηρεάσει την απόδοση των υφισταμένων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Γ. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συνδράμουν στην αποτελεσματική παρακίνηση μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον από το διευθυντή, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών αναφορικά με την αποτελεσματική διοίκηση στο χώρο της σχολικής μονάδας πηγάζει από τις μεγάλες διαστάσεις που έχει λάβει το συγκεκριμένο θέμα καθώς και τη δυναμική που το διακρίνει (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η αναγκαιότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο έλλειμμα που παρατηρείται στη χώρα μας τόσο ερευνητικά πάνω στο εν λόγω ζήτημα όσο και στην αντιμετώπιση των διαφορετικών διοικητικών και οργανωτικών προβλημάτων, τα οποία καλείται να επιλύσει ο διευθυντής ενός σχολείου (Σαΐτης, 2002). Πέραν τούτου, μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της χώρας μας ως προς το θέμα της παρακίνησης από το διευθυντή σχολικής μονάδας.

Μια έρευνα κρίνεται ως σημαντική από το αν μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη και ανάπτυξη ενός επιστημονικού κλάδου και από την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της στην πράξη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τα αποτελέσματα μιας έρευνας βοηθούν στην κατανόηση των προβλημάτων. Από την άλλη μια έρευνα καλύπτει κενά, που υπάρχουν στις υπάρχουσες γνώσεις, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει προηγούμενες έρευνες και εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα τη βελτίωση

των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αποτελεσματικοί, εφαρμόζοντας τα συμπεράσματα και βελτιώνεται η μάθηση (Creswell, 2011).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα συμβάλλουν τόσο στην αναγνώριση των απόψεων και στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, όπως έχει ήδη περιγραφεί, όσο και στην πληροφόρηση των αρμοδίων αρχών, προκειμένου να υλοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα πάνω σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην απόκτηση γνώσεων από τη μεριά των διευθυντών που θα τους καταστήσουν ικανότερους να διοικήσουν με αποτελεσματικότητα το χώρο του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1.1 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΟΡΙΣΜΟΣ

Ως παρακίνηση ορίζεται η επίτευξη μίας εσωτερικής κατάστασης, υπό την οποία το άτομο κατευθύνεται προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών, ενώ η παρακίνηση στο πλαίσιο ενός οργανισμού αναφέρεται σε ένα σύνολο ενεργητικών δυνάμεων, οι οποίες καθορίζουν τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Pinder, 1984). Παράλληλα, η παρακίνηση αποσκοπεί στην ενεργοποίηση ικανοτήτων και επαγγελματικών δεξιοτήτων από την πλευρά των εργαζομένων, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, μέσω της ενίσχυσης της εργασιακής απόδοσης και παραγωγικότητας. Άρα, είναι προφανές πως η σχέση μεταξύ παροχής κινήτρων παρακίνησης και εργασιακής απόδοσης είναι άμεση και για το λόγο αυτό, το ζήτημα της παρακίνησης στο χώρο εργασίας αποτελεί ένα από τα περισσότερο διερευνημένα θέματα στο χώρο της ψυχολογίας και της επικοινωνιολογίας, έχοντας σαφείς προεκτάσεις στις σύγχρονες πρακτικές διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων.

Για την αποσαφήνιση του ζητήματος παρακίνησης στο χώρο εργασίας, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, εστιάζοντας είτε σε οικονομικά είτε σε κοινωνικά κίνητρα. Βέβαια, έχει αποδειχθεί πως πλέον η παροχή μη οικονομικών κινήτρων για την ενίσχυση της επιθυμητής εργασιακής συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με την προσήλωση στην ανταμοιβή αποκλειστικά μόνο μέσω υλικών αποδοχών (Dunham & Pierce, 1989). Υπό αυτό το πρίσμα, οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν ολιστικά το θέμα της εργασιακής παρακίνησης, είναι αυτές που εστιάζουν στην κάλυψη των ανθρωπίνων αναγκών, καθώς και νεότερες θεωρήσεις, οι οποίες ενσωματώνουν και άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται είτε με την ίδια τη φύση της εργασίας είτε με ιδιαίτερα γνωρίσματα του εργαζόμενου.

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow είναι αυτή που, ίσως, έχει επηρεάσει περισσότερο από όλες το θεωρητικό και πρακτικό πεδίο της παρακίνησης. Η προσέγγιση αυτή ορίζει πως η παρακίνηση του ατόμου προέρχεται από τη σταδιακή κάλυψη των αναγκών του, οι οποίες ιεραρχούνται βάσει της σημαντικότητάς τους σε βιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης (Maslow, 1954). Έτσι, ένας εργαζόμενος παρακινείται να αποδίδει περισσότερο καθώς οι ανάγκες του αυτές ικανοποιούνται, μέσω της παροχής αντίστοιχων κινήτρων.

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg υποθέτει πως απόδοση και ικανοποίηση του ατόμου προέρχεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι στο χώρο εργασίας τον οδηγούν να αναλαμβάνει ανάλογες συμπεριφορές (Herzberg, 1966), ενώ η θεωρία της κάλυψης των επίκτητων αναγκών του McClelland υποστηρίζει πως οι τρεις βασικές ανάγκες που σχετίζονται με την εργασία είναι η ανάγκη επίτευξης στόχων, δημιουργίας δεσμών και εξουσίας (McClelland, 1975). Σε συνάρτηση με τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις, έχουν αναπτυχθεί και άλλες θεωρίες κατά καιρούς, με σημαντικότερες αυτών των προσδοκιών (Vroom, 1964) και της δικαιοσύνης (Adams, 1963).

Παρόλες τις τυχόν διαφοροποιήσεις που υφίστανται ανάμεσα στις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις, το κοινό σημείο που τις διέπει είναι η σχέση μεταξύ παρακίνησης, εργασιακής ικανοποίησης και απόδοσης. Με άλλα λόγια, όταν ένας εργαζόμενος λαμβάνει τα κατάλληλα κίνητρα, τα οποία ικανοποιούν τις προσωπικές του ανάγκες στο χώρο εργασίας, τότε τείνει να είναι περισσότερο παραγωγικός, λειτουργώντας όχι προς όφελος του εαυτού του αλλά και προς το συμφέρον ολόκληρου του οργανισμού (Johnson, 2004). Συνοπτικά, αξίζει να σημειωθεί πως οι θεωρίες παρακίνησης έχουν επηρεάσει καίρια την έρευνα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς ένα μεγάλο μέρος των εργαλείων και ερωτηματολογίων που εφαρμόζονται σήμερα για τη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία βασίζονται στις έννοιες και τις διαστάσεις των θεωριών αυτών.

1.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι παρακινούνται τόσο μέσω ποιοτικών όσο και μέσω ποσοτικών κινήτρων, οι στρατηγικές παρακίνησης που εφαρμόζονται στους οργανισμούς με σκοπό την ενίσχυση της ατομικής παραγωγικότητας και, άρα, την αύξηση της συνολικής οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, μπορούν να ενσωματώνουν διάφορες πρακτικές. Αρχικά, ένας από τους βασικότερους παράγοντες παρακίνησης είναι η παροχή οικονομικών κινήτρων, συμπεριλαμβανομένων μισθολογικών απολαβών και επιμισθίων (bonus) (Horwitz et al, 2003). Πράγματι, τα οικονομικά κίνητρα αποτελούν βασική μεταβλητή παρακίνησης των εργαζομένων και συνδέονται άμεσα με την παραγωγικότητα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου υπάρχει σαφής διασύνδεση μεταξύ απολαβών και στόχων απόδοσης. Βέβαια, αποτελεί κοινό τόπο πως ο μισθός δεν είναι ο αποκλειστικός παράγοντας παρακίνησης των εργαζομένων, ιδιαίτερα σε οργανωσιακά περιβάλλοντα έντασης γνώσης και σε εργαζομένους που επιθυμούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Αντιθέτως, οι οικονομικές απολαβές όταν συνδυάζονται με κατάλληλα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης εντός του οργανισμού, κυρίως μέσω των προαγωγών σε ανώτερες διοικητικά θέσεις, τότε λειτουργούν αποτελεσματικότερα ως παρακινητικοί παράγοντες. Σε έρευνα των Taniguchi & Takahashi (2006), σχετικά με τον αντίκτυπο των οικονομικών κινήτρων και των προαγωγών σε 1.823 εργαζόμενους του ιδιωτικού τομέα, βρέθηκε πως και οι δύο αυτοί παράγοντες παρακινούν επαρκώς το προσωπικό, αν και διαπιστώθηκε πως ένα δίκαιο σύστημα προαγωγών έχει σημαντικότερες επιδράσεις στην εργασιακή παρακίνηση, αυξάνοντας την παραγωγικότητα και αναβαθμίζοντας το αίσθημα αντιληπτής δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης στον οργανισμό. Επίσης, ένα ορθολογικό σύστημα διαχείρισης των προαγωγών εντός των οργανισμών συνδέεται άμεσα και με τη διαχείριση και ανάπτυξη ταλέντων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αυξημένης παρακίνησης των εργαζομένων υψηλής απόδοσης. Πράγματι, σύμφωνα με τους Collings & Mellahi (2009), η στρατηγική διαχείριση ταλέντων αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες πρακτικές διοίκησης ανθρώπινων πόρων αναφορικά με την απόκτηση και διατήρηση ενός βιώσιμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος από τους σύγχρονους οργανισμούς.

Επιπλέον, η ανάπτυξη του προσωπικού, μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της εμπλοκής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και του εμπλουτισμού της εργασίας

αποτελεί, επίσης, μία βασική στρατηγική παρακίνησης. Για παράδειγμα, οι Kamalian et al (2010) αποδεικνύουν πως η ενδυνάμωση των εργαζομένων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης και της ανάθεσης επιπλέον αρμοδιοτήτων και ευθυνών στην εκάστοτε θέση εργασίας, παρακινεί αποτελεσματικά το προσωπικό και παράλληλα ενισχύει το αίσθημα οργανωσιακής δικαιοσύνης και, άρα, το βαθμό δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η πρακτική της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης, η οποία αφορά την ανάπτυξη των εργαζομένων καθ΄ όλη τη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής, έχει αναδειχθεί ως κρίσιμη μεταβλητή παρακίνησης. Σε πρόσφατη έρευνα των Sankey & Machin (2014) σε 439 υπαλλήλους του κλάδου της εκπαίδευσης, τεκμηριώθηκε πως η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μη υποχρεωτικού χαρακτήρα αποτελεί σημαντική μεταβλητή παρακίνησής τους στο χώρο εργασίας, ενισχύοντας παράλληλα το αίσθημα εργασιακής αυτονομίας.

Βέβαια, η συμμετοχή των εργαζομένων σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις προϋποθέτει την προηγούμενη αξιολόγησή τους, έτσι ώστε να εντοπίζονται οι δυνάμεις, αδυναμίες και εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Ο Kuvaas (2006), εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ παρακίνησης, αξιολόγησης της απόδοσης και εργασιακής ικανοποίησης, διαπίστωσε πως όταν η απόδοση των εργαζομένων αξιολογείται αποτελεσματικά, δίκαια και ορθολογικά τότε εντοπίζονται οι ανάγκες περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, με τελικό αποτέλεσμα να παρακινούνται ώστε να είναι περισσότερο αποδοτικοί, εκφράζοντας παράλληλα αυξημένο βαθμό δέσμευσης ως προς τα καθήκοντά τους. Σε έρευνα του Poon (2004) σε επαγγελματίες υγείας βρέθηκε πως η πολιτική αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την παρακίνηση των εργαζομένων, αυξάνοντας την παραγωγικότητά τους και το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, βελτιώνοντας την ποιότητα των εσωτερικών σχέσεων και το επίπεδο συνεργασίας και μειώνοντας την πρόθεση εθελοντικής αποχώρησης από την εργασία.

Ακόμη, ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στην εργασιακή παρακίνηση είναι η ηγεσία, υπό την έννοια της καθοδήγησης, ελέγχου και υποκίνησης των εργαζομένων από τους προϊσταμένους τους και τη διοίκηση. Έχει ευρέως υποστηριχθεί πως το στυλ ηγεσίας έχει σημαντικό αντίκτυπο στην παροχή εγγενών και εξωγενών κινήτρων στους υπαλλήλους, με σκοπό την επίτευξη βελτιωμένης παραγωγικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας του εργασιακού κλίματος. Σε έρευνα των Mehta et al

(2003) τεκμηριώθηκε πως η συμμετοχική και υποστηρικτική ηγεσία παρακινεί σε μεγάλο βαθμό τους εργαζόμενους, αυξάνοντας την ποιότητα της εργασίας τους. Επίσης, ο Storseth (2004) υποστηρίζει πως ιδιαίτερα σε περιόδους έντονων οργανωσιακών αλλαγών, είτε λόγω εξελίξεων στο εξωτερικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είτε εξαιτίας εσωτερικών μεταρρυθμίσεων (π.χ. συγχώνευση εταιριών), η ηγεσία διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο σε ότι αφορά τη διασφάλιση επαρκούς παρακίνησης των υπαλλήλων, κυρίως αυτών που αντιστέκονται στην αλλαγή.

Επιπρόσθετα, μία από τις σημαντικότερες πτυχές μίας στρατηγικής παρακίνησης είναι η παροχή κινήτρων ανταμοιβής, η οποία δεν αφορά αποκλειστικά τις οικονομικές απολαβές αλλά κυρίως τις ανταμοιβές ποιοτικής φύσης, όπως είναι η αναγνώριση και η επιβράβευση. Οι Janssen & Van Yperen (2000), εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ της εργασιακής συμπεριφοράς και της πολιτικής ανταμοιβών που εφαρμόζεται στους οργανισμούς, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι ποιοτικές ανταμοιβές αναγνώρισης και επιβράβευσης των εργαζομένων υψηλής απόδοσης αποτελούν βασικό παράγοντα παρακίνησής τους και ενισχύουν το αίσθημα οργανωσιακής δικαιοσύνης. Βέβαια, για να είναι ένα σύστημα ανταμοιβών δίκαιο, θα πρέπει να συνδέει τις ανταμοιβές με τα πραγματικά εργασιακά αποτελέσματα, έτσι ώστε να παρακινεί επαρκώς τους εργαζόμενους. Για παράδειγμα, σε έρευνα του Milanowski (2004) σχετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως τα αντίστοιχα συστήματα επιβράβευσής τους που δεν συνδέονται με την απόδοση των μαθητών οδηγούν σε αναποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων της εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρακίνησης θα πρέπει να εστιάζει στην παροχή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών κινήτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των εργαζομένων και τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης οργανωσιακής κουλτούρας.

1.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Οι υπάρχουσες θεωρίες της ηγεσίας που ανταποκρίνονται στο μάνατζμεντ της οργανωσιακής κουλτούρας αναφέρονται σε συμπεριφορικές προσεγγίσεις, σε θεωρίες προσωπικών γνωρισμάτων και άλλες πιο σύγχρονες πρακτικές. Ίσως μία από τις αποτελεσματικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μοντέλων επιχειρησιακής κουλτούρας είναι η θεωρία των προσωπικών γνωρισμάτων του ηγέτη, όπως διαφαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Η θεωρία αυτή χαρακτηρίζεται από μία προσπάθεια προσδιορισμού μίας σειράς ψυχολογικών και γνωστικών γνωρισμάτων που έχουν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες. Παρά την ασυμφωνία των ερευνητών στον προσδιορισμό των κατάλληλων γνωρισμάτων του επιτυχημένου ηγέτη, υπάρχου ορισμένα εξ αυτών τα οποία φαίνεται να είναι πιο καίρια. Τα γνωρίσματα αυτά είναι η εποπτική ικανότητα, η ανάγκη για επίτευξη των στόχων, η υψηλή νοημοσύνη, η αποφασιστικότητα, η αυτοπεποίθηση και η πρωτοβουλία (Ilies et al, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές της συμπεριφορικής προσέγγισης προτείνουν άλλα στυλ, με συχνότερα το αυταρχικό και το δημοκρατικό στυλ, ανάλογα με τη ριζοσπαστική ή αναπτυξιακή μορφή των διαδικασιών διοίκησης σε κάθε οργανισμό (Lussier & Achua, 2007). Βέβαια, οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνουν πως ο χαρισματικός ηγέτης είναι αυτός υιοθετεί ένα μετασχηματιστικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Gilley & Maycunich, 2000).

Σε μία συμπεριφορική προσέγγιση του κατάλληλου υποδείγματος ηγεσίας, οι Gilley et al (2009) εξετάζουν 552 σπουδαστές επιπέδου MBA και διδακτορικού στη διοίκηση επιχειρήσεων μέσω συνέντευξης, καταδεικνύοντας πως τα σημαντικότερα προσωπικά γνωρίσματα ενός ηγέτη για να διαχειριστεί αποτελεσματικά την οργανωσιακή κουλτούρα είναι η καθοδήγηση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η παρότρυνση συμμετοχής, η παρακίνηση, η υποκίνηση, η επιβράβευση και η προώθηση της ομαδικής εργασίας. Μάλιστα, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα σημαντικότερα εξ αυτών είναι η καλή επικοινωνία και η αποτελεσματική υποκίνηση, αν και ο κοινός κίνδυνος για όλα τα παραπάνω είναι η αδυναμία των μάνατζερ να αναγνωρίσουν τις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων κατά τη διάρκεια και μετά τον προσδιορισμό της οργανωσιακής κουλτούρας.

Από την άλλη πλευρά, ο Bennis (2000) υποστηρίζει πως το κατάλληλο στυλ ηγεσίας είναι το συμμετοχικό, το οποίο βασίζεται στη συμμετοχή στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων μέσω ομαδικής εργασίας, στον υψηλό βαθμό εμπλοκής των εργαζομένων στο σύνολο των επιχειρησιακών λειτουργιών, στη συνεργασία και στο δημοκρατικό διάλογο. Η συμμετοχή αυτή οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζομένων και των ανώτερων στελεχών, καθώς και σχέσεις δέσμευσης μεταξύ των εργαζομένων και των οργανωσιακών στόχων, διαπίστωση που αντανακλάται και στην αναδιαμόρφωση της οργανωσιακής ταυτότητας (Beer & Nohria, 2000). Μάλιστα, ο Bennis (2000) σημειώνει πως το σύγχρονο ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον των επιχειρήσεων απαιτεί μακροχρόνια δέσμευση από τα μέλη του εκάστοτε οργανισμού, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της συμμετοχικής ηγεσίας.

Παραδείγματα αποτελεσματικών στυλ ηγεσίας σε διαδικασίες προδιορισμού της οργανωσιακής καταγράφονται πολλάκις στη διεθνή βιβλιογραφία και περισσότερο στην καθημερινή οργανωσιακή πρακτική. Ο Yeakey (2002) σε μία έρευνα στρατιωτικών μονάδων των ΗΠΑ κατά την προηγούμενη δεκαετία, όπου η είσοδος μεγάλου αριθμού στρατευόμενων μικρής ηλικίας και διαφορετικής πολιτιστικής και κοινωνικής προέλευσης λόγω των αυξανόμενων αναγκών σε στρατεύματα σε εκείνη την περίοδο, απέδειξε πως η επιτυχημένη οργανωσιακή διάταξη των στρατιωτικών μονάδων επήλθε μέσω της υιοθέτησης από τους αξιωματούχους ενός στυλ συμμετοχικής ηγεσίας. Παραδειγματικά, ο γνωστός διοικητής του αμερικάνικου ναυτικού D.M. Abrashoff ανέφερε πως με την αποτελεσματική επικοινωνία του με όλα τα μέλη των πληρωμάτων για τα οποία ήταν υπεύθυνος, ακόμα και αυτών των χαμηλότερων βαθμίδων, ήταν σε θέση να βελτιώσει σημαντικά το ηθικό τους και να καταφέρει να εμφυσήσει ομαδικό πνεύμα στα πληρώματα, το οποίο ήταν σύμφωνο με τις νέες στρατηγικές επιδιώξεις και τη νέα οργανωσιακή ταυτότητα του αμερικάνικου στρατού.

Ένα άλλο παράδειγμα επιτυχημένου συμμετοχικού στυλ ηγεσίας κατά τη διαδικασία προσδιορισμού της οργανωσιακής κουλτούρας εντοπίζεται στην εταιρία Royal Dutch/Shell στη μέσα της δεκαετίας του 1990, όταν οι μάνατζερ της διαπίστωσαν πως οι δραστηριότητες της εταιρίας οι οποίες χαρακτηρίζονταν από υψηλό βαθμό ετερογένειας δεν ήταν πληρούσαν πλέον τις απαιτήσεις του εξωτερικού

περιβάλλοντος. Μετά από μία ανεπιτυχή προσπάθεια να αλλάξουν την οργανωσιακή δομή με μία προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω» (top-down approach), ενισχύοντας τις αρμοδιότητες των υψηλόβαθμων στελεχών, στη συνέχεια αποφάσισαν να επιχειρήσουν αντίστροφο στρατηγικό πλάνο διαδικασιών, δημιουργώντας εργασιακές μονάδες με ανάθεση των σημαντικότερων καθηκόντων στους υπεύθυνους κάθε ομάδας και ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εργαζομένων. Το αποτέλεσμα ήταν η αύξηση της ανταπόκρισης της αγοράς, η βελτίωση του συνολικού κέρδους και η επίτευξη μεγάλων κερδών για τους μετόχους (Tizard, 2002).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Silverstone & Wang (2001) εξετάζοντας στυλ ηγεσίας στις μεγαλύτερες εταιρίες της Ταϊβάν κατά την προηγούμενη δεκαετία, όπου το οικονομικό περιβάλλον στην περιοχή επήλθε δραματικών αλλαγών με την έλευση και μετέπειτα αντιμετώπιση της χρηματοπιστωτικής κρίσης, απέδειξαν πως οι μάνατζερ που είχαν υιοθετήσει ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας επέφεραν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην αποδοτικότητα των αντίστοιχων επιχειρήσεων, η οποία μετρήθηκε βάσει του αριθμού απουσιών, του κύκλου εργασιών, της ποιότητας εργασίας, του κέρδους και των παραγόμενων μονάδων. Συμπερασματικά και δεδομένων των προαναφερθέντων παραδειγμάτων και εμπειρικών αποτελεσμάτων, η ηγεσία διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή επιτυχημένης οργανωσιακής κουλτούρας. Είναι, επίσης, προφανές, πως κατά τη διαδικασία προσδιορισμού της οργανωσιακής κουλτούρας, οι ηγέτες έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και να αποδομήσουν πολλά εμπόδια, και για το λόγο αυτό, όσο περισσότερο έχουν την ικανότητα να προσαρμόζουν το στυλ διαχείρισης και ηγεσίας τόσο πιο αποτελεσματικοί θα είναι για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΟΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η ανάπτυξη των θεωριών της επαγγελματικής διοίκησης σε επιστημονικό επίπεδο πραγματοποιήθηκε τον 20ο αιώνα, κατά τη διάρκεια του οποίου διαμορφώθηκαν οι τρεις βασικές κλασικές θεωρίες της διοίκησης, η θεωρία της διαχειριστικής διοίκησης (administrative management theory), της επιστημονικής διοίκησης (scientific management theory) και η θεωρία της γραφειοκρατίας (bureaucracy theory). Η θεωρία της επιστημονικής διοίκησης, με εκπρόσωπο τον Taylor (1911), υποστηρίζει την τυποποίηση της εργασίας, την επιστημονική επιλογή, κατάρτιση και εκπαίδευση των εργαζομένων, την αντιστοίχιση παραγόμενου έργου και αμοιβής, και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ διοίκησης και προσωπικού για τον καταμερισμό της εργασίας.

Έτσι θεμέλια της εξέλιξης της επιστήμης της διοίκησης τέθηκαν στην κλασική θεωρία της επιστημονικής διοίκησης του Taylor (1911), ο οποίος εστίασε στην οργάνωση της εργασίας, εξετάζοντας τη λειτουργία ενός οργανισμού που αποτελείται από υποσύνολα, κάθε ένα εκ των οποίων έχει σαφείς στόχους. Στο πλαίσιο αυτό, οι εργαζόμενοι, μέσω του ελέγχου από την πλευρά της διοίκησης, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους, ενισχύοντας την παραγωγικότητά τους. Έτσι, αναπτύχθηκε η θεωρία της επιστημονικής διοίκησης, η οποία επικεντρώνεται στις έννοιες της τυποποίησης και καταμερισμού της εργασίας, με στόχο τη βελτιωμένη αποδοτικότητα και τον περιορισμό της κατασπατάλησης των πόρων (Taylor, 1996). Οι βασικοί περιορισμοί της θεωρίας αυτής είναι, πρώτον, πως η εργασιακή συμπεριφορά δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις οικονομικές ανάγκες, δεύτερον, πως δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να εκτελεστεί μία εργασία, και, τρίτον, πως ο καταμερισμός και ο υψηλός βαθμός εξειδίκευσης της εργασίας τείνουν να παράγουν μεγαλύτερη εργασιακή μονοτονία (Schachter, 2010).

Αργότερα, ο Fayol (1946) ανέπτυξε τη θεωρία της διαχειριστικής διοίκησης, η οποία δίνει έμφαση στον έλεγχο της εργασίας και χαρακτηρίζεται από 14 αρχές, τον καταμερισμό της εργασίας, την ευθύνη και αρμοδιότητα, τη συμμόρφωση, την ενότητα των εντολών, την ενότητα της κατεύθυνσης, το γενικό συμφέρον, τη δίκαιη ανταμοιβή, τη συγκεντρωτικότητα, την ιεραρχία, τη σταθερότητα, την ισοτιμία, την πρωτοβουλία και την ομαδική εργασία. Οι βασικοί περιορισμοί της θεωρίας αυτής ήταν πως οι προαναφερθείσες αρχές είναι σε μερικές περιπτώσεις αντικρουόμενες, ενώ δεν εφαρμόζονται σε όλα τα οργανωσιακά περιβάλλοντα, δεδομένου ότι δεν έχουν ελεγχθεί και εμπειρικά (Wren et al, 2002). Ακολούθως, ο Fayol (1949), θεωρώντας πως από τη θεωρία του Taylor έλειπε η έννοια της εκτελεστικής συνοχής, ανέπτυξε τη διοικητική θεωρία, η οποία ορίζει τα 5 δομικά στοιχεία της διοίκησης (προγραμματισμός, οργάνωση, εκτέλεση, συντονισμός, έλεγχος) και τις αντίστοιχες 14 αρχές της (εργασιακή εξειδίκευση, υπευθυνότητα, πειθαρχία, συγκεντρωτισμός, ιεραρχία, συλλογικό συμφέρον πάνω από το προσωπικό, ανταμοιβή και πρωτοβουλία, εργασιακή δικαιοσύνη, ομαδικό πνεύμα). Συνεπώς, μέσω της συνεκτικής εκτέλεσης των διοικητικών λειτουργιών, επιτυγχάνεται η αποδοτικότερη λειτουργία των οργανισμών (Parker & Ritson, 2005).

Η παραπάνω θεωρία εξελίχθηκε μέσω της προσέγγισης της γραφειοκρατικής διοίκησης του Weber (1922), ο οποίος υποστήριξε πως η γραφειοκρατία, δηλαδή η ορθολογική δομή των οργανισμών, είναι το σημαντικότερο στοιχείο της διοίκησης, μέσω του οποίου εγκαθίστανται συγκεκριμένες διαδικασίες και κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται. Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής είναι η αυστηρή ιεραρχία, η εργασιακή εξειδίκευση, η συγκέντρωση της διοικητικής εξουσίας στα ανώτερα επίπεδα και η ορθολογική επιλογή του προσωπικού βάσει ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Horner, 1997). Η θεωρία της γραφειοκρατίας, αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Weber (1946), καθώς ο συγγραφέας υποστηρίζει τη διοίκηση μέσω του καταμερισμού της εργασίας με την τοποθέτηση εξειδικευμένων υπαλλήλων σε κάθε θέση, της θέσπισης συγκεκριμένων κανόνων και διαδικασιών, της ιεραρχίας, της ανταμοιβής βάσει της ικανότητας και της διαμόρφωσης απρόσωπων σχέσεων εντός του οργανισμού.

Τα βασικά πλεονεκτήματα των κλασικών θεωριών της διοίκησης είναι ότι εισήγαγαν συγκεκριμένες μεθοδολογίες για τον τρόπο λειτουργίας της διοίκησης, επηρεάζοντας

τη σύγχρονη διοικητική συμπεριφορά που λειτουργεί ως δύναμη εξουσίας και ευθύνης, εστιάζοντας παράλληλα στις έννοιες της εξειδίκευσης της εργασίας, η οποία σχετίζεται με τη βελτίωση της παραγωγικότητας (Pindur et al, 1995). Ωστόσο, οι κλασικές προσεγγίσεις είχαν και σημαντικά μειονεκτήματα, όπως το ότι βασίζονταν σε πολύ στατιστικές οργανωσιακές δομές, ενώ παράλληλα εστίαζαν σε μεγάλο βαθμό στη μηχανική αύξηση της παραγωγικότητας εις βάρος της δημιουργικότητας στο χώρο εργασίας και των αποτελεσματικών εργασιακών σχέσεων. Επιπλέον, ένα ακόμα σημαντικό μειονέκτημα είναι πως οι θεωρίες αυτές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο συγκεκριμένων βιομηχανιών, κυρίως παραγωγικών, με αποτέλεσμα να μη θεωρούνται ολοκληρωμένες (Breeze, 1995).

Η κλασική θεωρητική προσέγγιση της διοίκησης ακολουθήθηκε από τη θεωρητική σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων, με εκφραστή το Mayo (1933), ο οποίος πίστευε πως οι οργανισμοί πάντα εμπεριέχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών τους, ενώ ο ρόλος της διοίκησης είναι να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις αυτές, με σκοπό την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, επισημαίνοντας πως η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της διοίκησης. Μία ακόμα σύγχρονη θεωρία της διοίκησης είναι αυτή που επικεντρώνεται στις ανθρώπινες συμπεριφορές, με κύριους εκφραστές το Maslow, τον MvGregor, τον Argyris, τον Herzberg, το Likert και το Follett, οι οποίοι εστίασαν στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τον αυτοέλεγχο, την ανθρώπινη παρακίνηση και τη διοίκηση σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του οργανισμού και τις περιβαλλοντικές αλλαγές (Dye et al, 2005).

Το γεγονός ότι οι κλασικές θεωρίες αγνοούσαν ως ένα βαθμό τη διάσταση των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων κατά τη διαδικασία πρόβλεψης και ελέγχου της εργασιακής συμπεριφοράς τους έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της συμπεριφορικής θεώρησης, ως έναν τρόπο κατανόησης του ρόλου της ανθρώπινης παρακίνησης στην παραγωγικότητα. Με πρωτοστάτη το Mayer, η συμπεριφορική θεώρηση έδωσε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, ως το σημείο-κλειδί για τη διοίκηση όλων των οργανισμών, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν θεωρίες σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, οι οποίες οδηγούν σε βελτιωμένη εργασιακή απόδοση, με χαρακτηριστικά μοντέλα αυτά της πυραμίδας του Maslow και των παραγόντων X & Y του McGregor.

Η βασική συνεισφορά της σύγχρονης αυτής θεώρησης ήταν πως έφερε στο πεδίο της έρευνας έννοιες όπως η οργανωσιακή επικοινωνία και η εργασιακή εμπιστοσύνη, ωστόσο επικρίθηκε διότι αντιμετώπιζε τους εργαζόμενους ως 'εμπόδια' που πρέπει να αντιμετωπιστούν και όχι ως το μέσο επίτευξης των οργανωσιακών στόχων μέσω της συμμετοχικότητας (Van Buren, 2007). Οι περισσότερο σύγχρονες θεωρίες διοίκησης αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των οργανισμών και τη διαφορετικότητα των ατόμων, οδηγώντας σε περισσότερο ολοκληρωμένα θεωρητικά πλαίσια, όπως είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Οι κλασικές θεωρίες της διοίκησης, παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματά τους, όπως είναι η εισαγωγή των στοιχείων της σαφούς ιεραρχίας στους οργανισμούς, των οικονομικών κινήτρων για την ενίσχυση της απόδοσης και του καταμερισμού της εργασίας, δε θεωρούνται σήμερα εφαρμόσιμες, διότι εστιάζουν σε ένα γραφειοκρατικό προφίλ των οργανισμών, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τον ανθρώπινο παράγοντα και τις επιπτώσεις των αλλαγών του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες ανάγκες και σχέσεις που είναι σημαντικές για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, οδηγώντας σε νέες θεωρίες που δίνουν έμφαση σε ζητήματα στρατηγικής σημασίας, αντιμετωπίζοντας τους οργανισμούς ολιστικά.

2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η κλασική θεωρία της ηγεσίας βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση των χαρακτηριστικών, η οποία υποθέτει πως υπάρχουν κάποια εκ γενετής χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους υπόλοιπους, όπως είναι ο αυτοέλεγχος, η ανάληψη κινδύνων και η επιθυμία για επίτευξη προσωπικών επιτευγμάτων (Stodgill, 1974). Μετά την προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκαν οι ενδεχομενικές θεωρίες (contingency theories), οι οποίες αναλύουν πως οι ηγέτες συμπεριφέρονται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Για παράδειγμα, ο Fiedler (1974) κατατάσσει τα πλαίσια στα οποία οι ηγέτες ασκούν διάφορες μορφές ηγεσίας σε τρεις διαστάσεις, τη θέση ισχύος, τη δομή των

καθηκόντων και τις σχέσεις ηγέτη-μελών, ενώ οι Blake & Mouton (1982) υποστηρίζουν πως οι ηγέτες συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού μέσω δύο παραγόντων, της εστίασης στα καθήκοντα και του προσανατολισμού στους ανθρώπους. Το βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι ότι δίνει έμφαση στο ρόλο των εργαζομένων για την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας, ωστόσο σήμερα θεωρείται σχετικά στατική, διότι δεν εξηγεί ακριβώς τους τρόπους με τους οποίους οι εργαζόμενοι μαθαίνουν και αναπτύσσονται.

Η σημαντικότερη κλασική θεωρία της ηγεσίας είναι αυτή των χαρακτηριστικών, η οποία ορίζει πως υπάρχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που διαμορφώνουν έναν ηγέτη και ταυτόχρονα τον διαχωρίζουν από τους ακόλουθούς του. Οι Kirkpatrick & Locke (1991) υποστηρίζουν πως τα χαρακτηριστικά της αυτοπαρακίνησης (φιλοδοξία, ενεργητικότητα, αποφασιστικότητα), της γνώσης (αντίληψη, ειλικρίνεια) και της αυτοεκτίμησης καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, ενώ αργότερα πλήθος μοντέλων αναπτύχθηκε για την προσθήκη νέων χαρακτηριστικών. Ωστόσο, η θεωρία αυτή αμφισβητήθηκε, κυρίως γιατί δεν ελάμβανε υπόψη το περιβάλλον της ηγεσίας, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η συμπεριφορική προσέγγιση που εστιάζει στην ανάλυση των συμπεριφορών που καθορίζουν την ηγετική αποτελεσματικότητα (Ahlstrom & Bruton, 2010), η οποία αργότερα επικρίθηκε επίσης, διότι αγνοούσε τις επιδράσεις των ακολούθων στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Ως αποτέλεσμα του χαρακτηριστικού της στατικότητας των παραδοσιακών θεωριών διοίκησης αναπτύχθηκαν οι σύγχρονες θεωρίες της ηγεσίας, εκ των οποίων μία από τις σημαντικότερες είναι αυτή του υπερβατικού-μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος δημιουργεί ένα είδος δέσμευσης με τους υφισταμένους του, με βάση την προσωπική εμπιστοσύνη, παρέχοντας εξωγενή (πχ. χρήματα) και εγγενή κίνητρα (πχ. μάθηση), τα οποία δεσμεύουν τους εργαζομένους στην εκπλήρωση της αποστολής του οργανισμού (Cardona, 2000). Το βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι πως δίνει έμφαση τόσο στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων του όσο και στις διαδικασίες της μάθησης, οι οποίες σήμερα θεωρούνται κρίσιμες για τη λειτουργία των οργανισμών στο πλαίσιο ενός εξωτερικού περιβάλλοντος που συνεχώς μεταβάλλεται.

Ως απόρροια των ραγδαίων αλλαγών στον κόσμο των επιχειρήσεων και οργανισμών άρχισαν να αναπτύσσονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη συναλλακτική, τη χαρισματική και τη δημοκρατική. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται σταθμός στην εξέλιξη της σχετικής επιστήμης, ορίζοντας πως η ηγεσία αποτελεί μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ ηγέτη και ακολούθων (Bass & Avolio, 1994). Έτσι, ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνει τη συμπεριφορική αλλαγή, παρακινεί τους ακολούθους του προς την επίτευξη προσωπικών επιτευγμάτων, ενισχύει το κλίμα εμπιστοσύνης και δέσμευσης και βελτιώνει την αποδοτικότητα των ομάδων εργασίας (Arnold et al, 2001). Το σημαντικότερο μειονέκτημα της θεωρητικής αυτής προσέγγισης είναι πως η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει δυνατότητες κατάχρησης εξουσίας, οδηγώντας σε αντίθετα της βελτιωμένης αποδοτικότητας αποτελέσματα (Stone et al, 2003).

Στο πεδίο της ηγεσίας, οι περιορισμοί των θεωριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι αγνοούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος και μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, οδήγησαν στις ενδεχομενικές θεωρίες, των οποίων η σημαντικότερη συμβολή είναι πως δίνουν έμφαση στο ρόλο των υφισταμένων, υποθέτοντας πως ο ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζεται διαρκώς στις αλλαγές που συμβαίνουν, αποδεχόμενος πως οι ικανότητες και οι παράγοντες παρακίνησης των υφισταμένων του μεταβάλλονται. Ωστόσο, η στατική φύση των προσεγγίσεων αυτών οδήγησε σε νέες θεωρίες, όπως αυτή του μετασχηματιστικού ηγέτη, της οποίας σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι ότι δίνει έμφαση στην ανταλλαγή αναγκών μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, με αποτέλεσμα η ηγεσία να προσαρμόζεται στο οργανωσιακό περιβάλλον και στο αντίστοιχο εξωτερικό πλαίσιο.

2.3 ΜΑΘΗΣΗ, ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η έμφαση που έχει αποδοθεί τα τελευταία χρόνια στην έννοια της μάθησης, ως κρίσιμο συστατικό της οργανωσιακής λειτουργίας, έχει αναδείξει μία νέα θεωρία και πρακτική διοίκησης, τη Διοίκηση Γνώσης (Knowledge Management – KM). Το KM αποτελεί μία διοικητική διαδικασία που εστιάζει στην ανταλλαγή πληροφόρησης προς όφελος του οργανισμού, συνδέοντας τους εργαζόμενους, ώστε να μπορούν να σκέφτονται και να μαθαίνουν συνεργατικά (Bollinger & Smith, 2001). Επιπλέον, οι Stonehouse & Pemberton (1999) επισημαίνουν πως η διαχείριση γνώσης εξασφαλίζει ότι η ατομική μάθηση των εργαζομένων μεταφράζεται σε οργανωσιακή γνώση, η οποία παρέχει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Ο Wiig (1999, σελ. 3), ο οποίος θεωρείται ο ιδρυτής της θεωρίας KM, την ορίζει ως «τη συστηματική και σαφή διαχείριση όλων των δράσεων, πρακτικών, προγραμμάτων και πολιτικών εντός του οργανισμού που σχετίζονται με τη γνώση».

Η σημασία της μάθησης για τη διοίκηση των σύγχρονων οργανισμών έγκειται στο γεγονός της ευρείας αναγνώρισης του KM ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, δεδομένου ότι πολλές επιχειρήσεις έχουν συμπεράνει πως η αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης είναι ο μόνος τρόπος ανάδειξης των κρίσιμων οργανωσιακών πλεονεκτημάτων (Arora, 2002). Οι Hlupic et al (2002) υποστηρίζουν πως οι πρακτικές KM ενισχύουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, αυξάνουν την παραγωγικότητα και βελτιώνουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων, εξασφαλίζοντας καινοτόμες λύσεις στα επιχειρησιακά προβλήματα. Έτσι, η διοίκηση μέσω της διαχείρισης της γνώσης δημιουργεί έναν «οργανισμό που μαθαίνει» ('learning organization'), στον οποίο όλοι οι συμμετέχοντες διαρκώς αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, ώστε να διαμορφώνουν νέους τρόπους σκέψης και να επιτυγχάνουν τους στρατηγικούς στόχους (Senge, 1990).

Στην πράξη, η διοίκηση μέσω της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω διάφορων διοικητικών προσεγγίσεων. Ο Johnson (2002) αναφέρει πως οι σημαντικότερες εξ αυτών είναι: (1) η πρωτοβουλία για τη θέσπιση ενός κοινού στόχου με βάση την ανάγκη για μεγάλες αλλαγές, σύμφωνα με ένα αίσθημα επείγουσας ανάγκης, η οποία όμως διασφαλίζει την ειλικρίνεια και την αξιοπιστία του οργανισμού, (2) η αμφισβήτηση του εταιρικού καθεστώτος μέσα από τη διαφωνία, η οποία όμως έχει νόημα και είναι εποικοδομητική, λειτουργώντας ως δημιουργική πρωτοβουλία, η

οποία προκαλεί αμφισβήτηση από τους υπαλλήλους προς τους ανώτερους, χωρίς το φόβο τιμωρίας, (3) ο πειραματισμός, ο οποίος ενίοτε ενθαρρύνει το λάθος από την πλευρά του υπαλλήλου, όπως και την ανάληψη ρίσκου, ώστε να διαμορφώνεται ένα ρευστό πλαίσιο οργανωσιακής μάθησης και κουλτούρας, που προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, και (4) η μεγιστοποίηση των πηγών πληροφόρησης μέσα στον οργανισμό, με την εμπλοκή όλων των εργαζομένων στη διαδικασία μάθησης, ώστε να προκύπτουν πολλές και καινοτόμες ιδέες, μέσω συστημάτων και δομών υποβολής προτάσεων.

Σύμφωνα με τους Cyert και March (1963), η οργανωσιακή μάθηση (Organizational Learning) είναι η προσαρμοστική συμπεριφορά των οργανισμών στη διάρκεια του χρόνου και αποτελεί μια διαδικασία βελτίωσης των ενεργειών του οργανισμού μέσω της καλύτερης διαχείρισης της γνώσης, ενώ σύμφωνα με τους Argyris και Schon (1978), η οργανωσιακή μάθηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα μέλη του οργανισμού εντοπίζουν λάθη και δυσλειτουργίες και μέσω της επανεξέτασης τους κατασκευάζουν νέες θεωρίες μάθησης. Οι Duncan και Weiss (1979) ορίζουν την οργανωσιακή μάθηση ως μία οργανωσιακή διαδικασία από την οποία αναπτύσσεται γνώση σύμφωνα με τις επιδράσεις των σχέσεων που αναπτύσσονται στο γενικότερο περιβάλλον, εννοώντας πως όταν ένα τμήμα του οργανισμού αποκτά γνώση χρήσιμη για τον οργανισμό, αυτός μαθαίνει και εξελίσσεται.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση αποτελεί κρίσιμης σημασίας εργαλείο για τη διοίκηση των οργανισμών, σχέση η οποία περιγράφεται στο πλαίσιο της Διαχείρισης Γνώσης (Knowledge Management). Πιο συγκεκριμένα, οι Easterby-Smith & Lyles (2003) υποστηρίζουν πως η διαχείριση της γνώσης αποσκοπεί στην απόκτηση, δημιουργία, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της οργανωσιακής μάθησης, με σκοπό την ενσωμάτωσή της σε όλες τις επιχειρησιακές λειτουργίες. Επίσης, σύμφωνα με τον Dixon (1994), η διοίκηση μέσω της διαχείρισης της οργανωσιακής γνώσης μπορεί να αποκτήσει ένα βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, βελτιώνοντας τη συνολική αποτελεσματικότητά της.

Έτσι, η διοίκηση μέσω της διαχείρισης της γνώσης αποσκοπεί στην εξέλιξη της οργανωσιακής μάθησης, αντιστοιχώντας τα γνωστικά αποθέματα με τις ροές πληροφόρησης σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο (Bontis et al, 2002). Αυτού του τύπου η διοίκηση έχει απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός μαθησιακού

οργανισμού (Learning Organization), ο οποίος εξελίσσεται συνεχώς μέσω της προσαρμογής του στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, διατηρώντας 5 βασικά χαρακτηριστικά, τη συστημική σκέψη, την προσωπική εξειδίκευση, τα νοητικά μοντέλα, το κοινό όραμα και την ομαδική μάθηση (Senge, 1990).

2.4 ΜΑΘΗΣΗ, ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Η δημιουργία ενός μαθησιακού οργανισμού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη λειτουργία της ηγεσίας. Ο Senge (1990) υποστηρίζει πως ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της οργανωσιακής μάθησης και γνώσης είναι διαμεσολαβητικός, εννοώντας πως μεταφράζει την ατομική μάθηση και εξέλιξη των εργαζομένων σε συνολική γνώση για την επιχείρηση, με απώτερο στόχο την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Σύμφωνα με το Senge (1990), αν δεν αναπτυχθούν οι απαραίτητες ικανότητες των ηγετών σύμφωνα με την εξέλιξη της οργανωσιακής κουλτούρας, τότε ο «οργανισμός που μαθαίνει» σταματάει να υφίσταται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι ηγέτες πρέπει συνεχώς να σχεδιάζουν την αποστολή του οργανισμού και συνεχώς να διδάσκουν τους εργαζομένους τους, αναπτύσσοντας νέους ρόλους και πρακτικές. Οι Chang & Lee (2007), εξετάζοντας τα στυλ ηγεσίας και διοίκησης οργανισμών που εστιάζουν στη μάθηση, αποδεικνύουν πως τόσο η συναλλακτική όσο και η μετασχηματιστική ηγεσία έχουν σημαντικές και θετικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της οργανωσιακής γνώσης, επιδρώντας παράλληλα θετικά και στην ομαδική εργασία και εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων. Ο Baines (1997) υποστηρίζει πως οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο για τη διαχείριση της μάθησης, ώστε να είναι παράλληλα σε θέση να αναγνωρίζουν τις επιχειρηματικές ευκαιρίες, διατηρώντας παράλληλα έναν κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία μίας κουλτούρας γνώσης στον οργανισμό.

Υπό την ίδια θεωρητική βάση, οι Bass & Avolio (1993) συνέδεσαν την οργανωσιακή κουλτούρα και μάθηση με τις πρακτικές της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, τονίζοντας ωστόσο πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης στην προσπάθειά του να ηγηθεί του οργανισμού μέσω της μάθησης και της γνώσης δε λειτουργεί σύμφωνα με τους επιβεβλημένους κανόνες, αλλά τους αλλάζει και τους διαπραγματεύεται σύμφωνα με το δικό του όραμα για τον οργανισμό, διαμορφώνοντας έτσι τη

μελλοντική του πορεία. Ο Mahoney (2007), επίσης, αναφέρει πως οι σύγχρονοι ηγέτες θα πρέπει να εφαρμόζουν τα κατάλληλα εργαλεία, σύμφωνα με τους στρατηγικούς στόχους και το όραμα του οργανισμού, ώστε να παρακινούν τους εργαζόμενους να μαθαίνουν συνεχώς, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα απόθεμα γνώσης που οδηγεί σε βελτιωμένη προσωπική απόδοση και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.

Οι Hannah και Lester (2009) αναφέρουν πως ο ρόλος των ηγετών είναι να εδραιώνουν τις συνθήκες για τη μετάδοση της γνώσης μέσα στον οργανισμό και όχι να κωδικοποιούν τις εκάστοτε διαδικασίες μετάδοσης της πληροφορίας, και άρα πρέπει να προσηλώνονται στο πως θα μεταδοθεί η γνώση και όχι στο ποια είναι αυτή η γνώση που πρέπει να μεταδοθεί. Έτσι, οι ηγέτες πρέπει να αυξάνουν τις προκλήσεις μέσα στον οργανισμό, θέτοντας υψηλούς στόχους, αλλά προσφέροντας ασφάλεια στους εργαζόμενους, εννοώντας πως πρέπει να μην αντιδρούν στην αμφισβήτηση από μέρους τους, όταν αυτή έχει ειλικρινή διάθεση. Συμπερασματικά, ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός για τη διοίκηση ενός οργανισμού που εστιάζει στη μάθηση, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό.

Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση μέσω της διαχείρισης γνώσης έχει συνδεθεί με τη μετασχηματιστική ηγεσία, δεδομένου ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποδίδει μεγάλη αξία στη μάθηση, ενθαρρύνοντας την αμφισβήτηση και τον πειραματισμό μέσω της ενδυνάμωσης των εργαζομένων, οικοδομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και διευκολύνοντας τη βιωματική μάθηση (Baily & Clark, 2000). Οι Davenport & Prusak (1998) υποστηρίζουν πως οι σύγχρονοι ηγέτες, στο πλαίσιο του ΚΜ, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία της μάθησης, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα, να διαχειρίζονται τις σχέσεις με τους εξωτερικούς παρόχους γνώσης, να είναι σε θέση να κωδικοποιούν και να πιστοποιούν την οργανωσιακή γνώση και, γενικότερα, να οδηγούν στην οργανωσιακή αλλαγή μέσω συγκεκριμένων μαθησιακών στρατηγικών, εστιάζοντας στους πόρους των επιχειρήσεων.

Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης εμπνέει τους ακόλουθούς του να επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα στην εργασία τους, μέσω της ενδυνάμωσής τους και της διασύνδεσης των ατομικών τους αναγκών με τους οργανωσιακούς

στόχους (Bass, 1990). Σύμφωνα με τους Barnett et al (2001), η μετασχηματιστική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συμπεριλαμβάνει έξι συμπεριφορές, οι οποίες αναφέρονται στην εξατομικευμένη σκέψη, την πνευματική διέγερση, τα εμπνευσμένα κίνητρα, την προώθηση της αποδοχής των ομαδικών στόχων, τις προσδοκίες υψηλής απόδοσης και την ανάπτυξη κατάλληλων μοντέλων ρόλων

Σύμφωνα με τον Griffith (2004), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες-διευθυντές των σχολείων έχουν τη δυνατότητα να ενισχύουν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, μέσω της ενίσχυσης της προσπάθειας που καταβάλλεται από τους μαθητές και την αύξηση του βαθμού δέσμευσής τους στους εκπαιδευτικούς στόχους. Ακόμη, οι Leithwood et al (2006) επισημαίνουν πως η βελτίωση της απόδοσης των διευθυντών στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενώ οι Maher et al (2001) αναφέρουν πως οι διευθυντές ως ηγέτες είναι αυτοί που επηρεάζουν στο μέγιστο βαθμό την κατεύθυνση του σχολείου.

Για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλαίσιο του σχολείου είναι απαραίτητη αρχικά η ενίσχυση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και του συνόλου των εκπαιδευτικών, μέσω κύκλων ποιότητας και αύξησης του αριθμού επαγγελματικών συναντήσεων, με σκοπό τη συζήτηση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και την εξεύρεση των καταλληλότερων λύσεων. Στις συναντήσεις αυτές ο διευθυντής αξιολογεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επιβραβεύοντας τις καινοτόμες προτάσεις (Gruenert, 2005). Σύμφωνα με τον Gruenert (2000), η μέθοδος αυτή είναι κεντρικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία, μέσω της οποίας ο διευθυντής ενισχύει την ανταλλαγή ιδεών και αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Παραδειγματικά, αν οι μαθηματικοί έχουν εντοπίσει πως οι μαθητές ανταποκρίνονται ιδιαίτερα σε μία καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, όπως είναι η ανάθεση ομαδικών εργασιών, τότε έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται την εκπαιδευτική τους αυτή εμπειρία με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, με σκοπό την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ακόμη, η μετασχηματιστική ηγεσία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Marks & Printy, 2003). Η διαδικασία αυτή

πραγματοποιείται μέσω της επικοινωνίας του διευθυντή με τις διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, το διοικητικό προσωπικό, τους γονείς, την κοινότητα και τους επίσημους και ανεπίσημους εκπαιδευτικούς φορείς (Norris, 1994). Σύμφωνα με τον Brown (1993), η αποτελεσματική επικοινωνία επιτρέπει στο διευθυντή να οικοδομεί ένα κοινό αίσθημα ομαδικής εργασίας, η οποία προσανατολίζεται στην οργανωσιακή αλλαγή, ενώ οι Mitchell & Tucker (1992) επισημαίνουν πως η μέθοδος αυτή στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των σχολείων παρέχει σε όλους τους ενδιαφερόμενους την απαραίτητη γνώση, ώστε να δεσμεύονται στους μαθησιακούς στόχους. Παραδειγματικά, αν οι γονείς των μαθητών του σχολείου επικοινωνούν συχνά με το διευθυντή αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους των παιδιών τους, τότε είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα την εισαγωγή καινοτόμων μαθησιακών πρακτικών, όπως είναι η χρήση Η/Υ στο σπίτι για την πραγματοποίηση των καθηκόντων τους. Οι Leithwood et al (2006) υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη μίας σχολικής κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών δημιουργεί άτυπες και επίσημες σχολικές δομές που ενισχύουν τη συμμετοχή στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και οικοδομούν αποδοτικές σχέσεις σε όλο το φάσμα της κοινότητας.

Επιπλέον, ένας σημαντικός άξονας της σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εστίαση των διευθυντών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Jantzi & Leithwood, 1996). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των καθηγητών και να τους παροτρύνει να συμμετέχουν σε αντίστοιχα σεμινάρια επιμόρφωσης, όπως είναι αυτά που αφορούν τη χρήση νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει αρχικά να θεσπίσει υψηλούς στόχους προσδοκώμενης απόδοσης από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, συνδέοντάς την με την απόδοση των μαθητών. Όπως υποστηρίζει ο Schooley (2005), η ικανότητα των σχολικών διευθυντών να μοιράζονται ένα κοινό όραμα επαγγελματικής ανάπτυξης με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσω της οποίας μπορούν να επιτευχθούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Μία επιπλέον οδός βελτίωσης της σχολικής κουλτούρας στο πεδίο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η παροχή εξατομικευμένης προσοχής και υποστήριξης στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hay, 2006). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο διευθυντής του ιδιωτικού σχολείου που εξετάζεται θα πρέπει να επιδιώκει την προσωπική επαφή με τους καθηγητές συχνότερα, προσπαθώντας τα εντοπίσει τα προβλήματά τους και τις ανάγκες, ακόμα και μέσω της παρακολούθησης της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Οι Leithwood et al (2006) αναφέρουν πως οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να γνωρίζουν επακριβώς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη. Επίσης, οι Hallinger & Heck (1999) αναφέρουν πως η υποστήριξη αυτή παρέχεται μέσω διάφορων οδών, με σημαντικότερες την παροχή βοήθειας στους καθηγητές όταν αυτοί αντιμετωπίζουν προσωπικά και επαγγελματικά προβλήματα, την εκδήλωση ουσιαστικού ενδιαφέροντος σχετικά με ατομικές ανάγκες και συναισθήματα και την παροχή κατεύθυνσης μέσω mentoring ή coaching. Η άμεση επαφή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την παρακίνησή τους, δημιουργώντας ένα αίσθημα υποστήριξης που είναι απαραίτητο για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Brown, 1993).

Επιπροσθέτως, η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απαιτεί τη στενή διασύνδεση του σχολείου, ως παράγοντα της κοινωνικής αλλαγής, με το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Fullan, 2002). Σύμφωνα με τους Leithwood et al (2006), η σύνδεση αυτή επιτρέπει στο σχολικό οργανισμό να προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές αλλαγές αλλά και να χρησιμοποιεί διαθέσιμους πόρους για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.Σύμφωνα με το Harris (2007), η διανεμητική ηγεσία αποτελεί ένα από τα πιο καινοτόμα μοντέλα της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας, το οποίο γίνεται εύκολα αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ο Spillane (2006), με βάση τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, υποστηρίζει πως η διανεμητική ηγεσία εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται, επηρεάζοντας άμεσα τη συλλογική γνώση και τη μαθησιακή συμπεριφορά, ενώ παράλληλα εφαρμόζεται μέσω της αλληλεπίδρασης των τυπικών και άτυπων ομάδων του εκπαιδευτικού οργανισμού, καταλήγοντας σε κοινά και αποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας, μάθησης και δράσης.

Επιπλέον, ο Gronn (2002) αναφέρει πως η διανεμητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας εισάγει μία δυναμική κατανόησή της, σύμφωνα με την οποία η ηγεσία δεν εστιάζει στο άτομο αλλά την ομάδα, υποστηρίζοντας πως η αποτελεσματικότερη διανομή των οργανωσιακών δράσεων και καθηκόντων σχετίζεται άμεσα με τις αρχές της κατανομής της εργασίας. Μάλιστα, οι Woods et al (2004) προτείνουν πως η διανεμητική ηγεσία αποτελεί μία μορφή μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ οι Harris & Spillane (2008) υποστηρίζουν πως αυτή η διοικητική προσέγγιση μπορεί να αναφέρεται σε οποιοδήποτε είδος συνεργατικής ηγετικής δράσης. Συμπερασματικά, η διανεμητική ηγεσία αναγνωρίζει πολλαπλούς ηγέτες σε έναν οργανισμό, εστιάζοντας περισσότερο στις δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης και λιγότερο στις αντίστοιχες δράσεις, ενώ παράλληλα επηρεάζει την οργανωσιακή δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και βελτιώσει τις διαδικασίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Spillane et al, 2004).

Σύμφωνα με τις αρχές της διανεμητικής ηγεσίας, ο ρόλος του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού ως ηγέτη εστιάζει στην παροχή επιπλέον αρμοδιοτήτων και ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίτευξη βελτιωμένων οργανωσιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους Leithwood & Mascall (2008), η συλλογική προσέγγιση της ηγεσίας μέσω διανομής αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και παροχής επιπλέον ελέγχου στο εκπαιδευτικό τους έργο συνδέεται με καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα, μέσω της ενισχυμένης παρακίνησης των εκπαιδευτικών, ενώ οι Silins & Mulford (2002) αποδεικνύουν πως η διανεμητική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά αξιολογούνται μέσω των επιδόσεων στις τάξεις και στις εξετάσεις. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν πως αυτό συμβαίνει διότι οι καθηγητές αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα που θεωρούνται για αυτούς σημαντικά. Επιπλέον, οι Harris & Muijs (2004) αναφέρουν θετική σχέση μεταξύ του εύρους εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και της παρακίνησης και αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, ενώ ο Harris (2004) εντοπίζει θετική επιρροή των πρακτικών διανεμητικής ηγεσίας στην ατομική και οργανωσιακή μάθηση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Mascall et al (2008), η διανεμητική ηγεσία συνδέεται θετικά με την αισιοδοξία των εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με το μέλλον της

εργασίας τους όσο και αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Επίσης, σε έρευνα των Hulpia & Devos (2010) αποδεικνύεται πως οι πρακτικές της διανεμητικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυξάνουν το βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, το μοντέλο της διανεμητικής ηγεσίας που εστιάζει σε πολλαπλούς ηγετικούς ρόλους μπορεί να ενισχύσει την εταιρική εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό φορέα, μέσω της διαμόρφωσης δικτύων επικοινωνίας και διαμοίρασης ιδεών και απόψεων (Wenger et al, 2002).

Ακόμη, η διανεμητική ηγεσία συνδέεται θετικά με το ηθικό των εκπαιδευτικών, το οποίο με τη σειρά του έχει επωφελείς επιδράσεις στη μαθησιακή συμπεριφορά των σπουδαστών και τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris, 2009). Ουσιαστικά, το μοντέλο διανεμητικής ηγεσίας που προτείνεται βασίζεται στην ανάπτυξη σαφών ρόλων και την ανάθεση ξεκάθαρων αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο ρόλος του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σήμερα είναι τόσο περίπλοκος και απαιτητικός, ώστε αυτός να μην είναι πλέον σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις για όλα τα οργανωσιακά ζητήματα (Martin, 2006).

Ακόμη, σημαντικό στοιχείο της εφαρμογής ενός μοντέλου διανεμητικής ηγεσίας είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Wheatley, 1999). Αν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους, τότε μπορούν να αποφεύγονται τα φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας που έχουν παρατηρηθεί σε περιπτώσεις εφαρμογής αυτού του τύπου ηγεσίας (Mayrowetz, 2008). Μάλιστα ο Bolden (2011) σημειώνει πως η διανεμητική ηγεσία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενέχει τον κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί να επιφορτίζονται σε υπερβολικό βαθμό με διοικητικές αρμοδιότητες, παραμερίζοντας το διδακτικό τους έργο στην τάξη, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι ατομικοί και οργανωσιακοί στόχοι δεν είναι σαφώς αντιστοιχισμένοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παραθέτοντας σειρά βασικών στατιστικών στοιχείων για την ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αρχικά, όπως παρατηρείται το σύνολο των ιδιωτικών Γυμνασίων που λειτουργούν στην Ελληνική επικράτεια είναι ίσο με 99, τα οποία είναι κατά αποκλειστικότητα ημερήσια. Τα 60 εκ των υπαρχόντων ιδιωτικών Γυμνασίων βρίσκονται στην Αττική, ενώ σημαντικός είναι ο αριθμός των αντίστοιχων δομών που βρίσκονται στην Κεντρική Μακεδονία, καθώς ισούνται με 14 ιδιωτικά Γυμνάσια.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ		
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2018/2019		
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΝΟΜΟΣ	**ΙΔΙΩΤΙΚΑ**	
	ΗΜΕΡΗΣΙΑ	**ΕΣΠΕΡΙΝΑ**
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	**99**	**0**
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	14	0
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	0	0
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	5	0
ΗΠΕΙΡΟΣ	4	0
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	0	0
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4	0
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	0	0
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	6	0
ΑΤΤΙΚΗ	60	0
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	0	0
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
ΚΡΗΤΗ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.

Σε ότι αφορά τα ιδιωτικά Λύκεια, αυτά είναι ελαφρώς λιγότερα σε σχέση με τα Γυμνάσια καθώς ισούνται με 92. Τα 91 εξ αυτών είναι ημερήσια, ενώ μόλις ένα είναι εσπερινό, το οποίο εδρεύει στην Αττική. Η κατανομή των ιδιωτικών Λυκείων στην

Ελληνική επικράτεια, είναι παραπλήσια με εκείνη των ιδιωτικών Γυμνασίων, με την πλειοψηφία τους να βρίσκονται στην Αττική και σε δεύτερο επίπεδο στην Κεντρική Μακεδονία.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ		
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2018/2019		
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΝΟΜΟΣ	**ΙΔΙΩΤΙΚΑ**	
	ΗΜΕΡΗΣΙΑ	**ΕΣΠΕΡΙΝΑ**
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	**91**	**1**
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	*	*
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	15	0
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	0	0
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	4	0
ΗΠΕΙΡΟΣ	*	*
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	0	0
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4	0
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	0	0
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	5	0
ΑΤΤΙΚΗ	54	1
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	0	0
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	*	*
ΚΡΗΤΗ	*	*

Σε ότι αφορά το διδακτικό προσωπικό των ιδιωτικών Γυμνασίων, το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι ίσο με 2.322 καθηγητές, με τους 808 εξ αυτών να είναι άνδρες και τις 1541 γυναίκες. Ο αριθμός των διευθυντών ανέρχεται σε 101, με τους 53 να είναι άνδρες και τις 48 γυναίκες, ενώ οι 1.324 εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών Γυμνασίων εργάζονται με πλήρες ωράριο και οι 897 με μη πλήρες ωράριο. Οι συνολικές ετήσιες ώρες διδασκαλίας που συμπληρώνουν οι εργαζόμενοι σε ιδιωτικά Γυμνάσια εκπαιδευτικοί ισούνται με 102.870 ώρες, με τις 68.093 εξ αυτών να αντιστοιχούν στις γυναίκες και τις 34.777 στους άνδρες.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2018/2019	ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ		
ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ, ΝΟΜΟΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ		
	Σ	Α	Θ
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	2322	808	1514
Διευθυντής	101	53	48
Με πλήρες ωράριο	1324	464	860
Με μη πλήρες ωράριο	897	291	606
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	102870	34777	68093
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Διευθυντής	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Με πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Με μη πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	299	104	195
Διευθυντής	14	7	7
Με πλήρες ωράριο	182	69	113
Με μη πλήρες ωράριο	103	28	75
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	1566	208	1358
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	84	41	43
Διευθυντής	6	2	4
Με πλήρες ωράριο	38	20	18
Με μη πλήρες ωράριο	40	19	21
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	6150	1350	4800
ΗΠΕΙΡΟΣ	38	15	23
Διευθυντής	3	2	1
Με πλήρες ωράριο	14	6	8
Με μη πλήρες ωράριο	21	7	14
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	5200	1550	3650
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	62	20	42
Διευθυντής	4	3	1
Με πλήρες ωράριο	14	3	11
Με μη πλήρες ωράριο	44	14	30
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	12448	2591	9857
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	85	36	49
Διευθυντής	6	3	3
Με πλήρες ωράριο	13	5	8
Με μη πλήρες ωράριο	66	28	38
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	10389	5150	5239
ΑΤΤΙΚΗ	1689	569	1120
Διευθυντής	62	31	31
Με πλήρες ωράριο	1051	358	693
Με μη πλήρες ωράριο	576	180	396
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	62120	22107	40013
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Διευθυντής	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Με πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.

Με μη πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
ΚΡΗΤΗ	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Διευθυντής	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Με πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Με μη πλήρες ωράριο	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.	Μ.Δ.Σ.

Αντίστοιχα, το σύνολο των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών Λυκείων είναι ίσο με 1.916 καθηγητές, με τους 1.017 εξ αυτών να είναι άνδρες και τις 899 γυναίκες. Ο αριθμός των διευθυντών ανέρχεται σε 90, με τους 69 να είναι άνδρες και τις 21 γυναίκες, ενώ οι 1.347 εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών Λυκείων εργάζονται με πλήρες ωράριο και οι 479 με μη πλήρες ωράριο. Οι συνολικές ετήσιες ώρες διδασκαλίας που συμπληρώνουν οι εργαζόμενοι σε ιδιωτικά Λύκεια εκπαιδευτικοί ισούνται με 70.434 ώρες, με τις 34.076 εξ αυτών να αντιστοιχούν στις γυναίκες και τις 36.358 στους άνδρες.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΝΙΑΙΑ ΛΥΚΕΙΑ			
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΕΩΣ ΣΧΟΛ.ΕΤΟΥΣ 2018 / 2019			
ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ, ΝΟΜΟΣ, ΦΟΡΕΑΣ	**ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ**		
	Σ	**Α**	**Θ**
	1	**2**	**3**
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	1916	1017	899
Διευθυντής	90	69	21
Με πλήρες ωράριο	1347	712	635
Με μη πλήρες ωράριο	479	236	243
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	70434	36358	34076
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	*	*	*
Διευθυντής	*	*	*
Με πλήρες ωράριο	*	*	*
Με μη πλήρες ωράριο	*	*	*
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	*	*	*
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	312	180	132
Διευθυντής	15	12	3
Με πλήρες ωράριο	212	128	84
Με μη πλήρες ωράριο	85	40	45
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	4434	3700	734
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	56	40	16
Διευθυντής	4	3	1
Με πλήρες ωράριο	40	28	12
Με μη πλήρες ωράριο	12	9	3
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	4700	2950	1750

ΗΠΕΙΡΟΣ	*	*	*
Διευθυντής	*	*	*
Με πλήρες ωράριο	*	*	*
Με μη πλήρες ωράριο	*	*	*
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	*	*	*
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	55	31	24
Διευθυντής	4	4	
Με πλήρες ωράριο	19	9	10
Με μη πλήρες ωράριο	32	18	14
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	8924	4533	4391
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	44	26	18
Διευθυντής	4	3	1
Με πλήρες ωράριο	16	8	8
Με μη πλήρες ωράριο	24	15	9
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	7340	5539	1801
ΑΤΤΙΚΗ	1341	681	660
Διευθυντής	54	40	14
Με πλήρες ωράριο	1013	510	503
Με μη πλήρες ωράριο	274	131	143
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	36653	15274	21379
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	*	*	*
Διευθυντής	*	*	*
Με πλήρες ωράριο	*	*	*
Με μη πλήρες ωράριο	*	*	*
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	*	*	*
ΚΡΗΤΗ	*	*	*
Διευθυντής	*	*	*
Με πλήρες ωράριο	*	*	*
Με μη πλήρες ωράριο	*	*	*
Ετήσιες ώρες διδασκαλίας	*	*	*

Επιπρόσθετα, στον πίνακα παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν το διδακτικό προσωπικό των Γυμνασίων και Λυκείων όλων των τύπων με μεταπτυχιακές ή άλλες πρόσθετες σπουδές κατά φύλο, φορέα και περιφέρεια.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΤΥΠΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ Η' ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ, ΦΟΡΕΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΕΩΣ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2018/2019

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΦΟΡΕΑΣ				ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΘΕΣΣΑΛΙΑ	ΗΠΕΙΡΟΣ	ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	ΑΤΤΙΚΗ
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ		**Σ**	**1**	838	114	13	16	10	21	652
		Α	**2**	288	40	7	5	6	13	211
		Θ	**3**	550	74	6	11	4	8	441
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	**Σ**	**4**	0	0	0	0	0	0	0
		Α	**5**	0	0	0	0	0	0	0
		Θ	**6**	0	0	0	0	0	0	0
	ΆΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΟΠΟΙΑΣΔΗΠΟΤΕ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	**Σ**	**7**	98	3	0	1	1	10	82
		Α	**8**	39	1	0	1	0	6	30
		Θ	**9**	59	2	0	0	1	4	52
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ (MASTER)	**Σ**	**10**	654	99	11	13	7	9	506
		Α	**11**	211	33	5	4	5	5	156
		Θ	**12**	443	66	6	9	2	4	350
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	**Σ**	**13**	86	12	2	2	2	2	64
		Α	**14**	38	6	2	0	1	2	25
		Θ	**15**	48	6	0	2	1	0	39

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΛΥΚΕΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΛΥΚΕΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΤΥΠΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ Η' ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ, ΦΟΡΕΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΕΩΣ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2018/2019

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΦΟΡΕΑΣ				ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΘΕΣΣΑΛΙΑ	ΗΠΕΙΡΟΣ	ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	ΑΤΤΙΚΗ
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ		**Σ**	**1**	717	115	9	15	15	536	717
		Α	**2**	369	58	7	7	11	271	369
		Θ	**3**	348	57	2	8	4	265	348
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	**Σ**	0	0	0	0	0	0	0	0
		Α	0	0	0	0	0	0	0	0
		Θ	0	0	0	0	0	0	0	0
	ΆΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΟΠΟΙΑΣΔΗΠΟΤΕ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	**Σ**	66	8	0	0	0	56	66	82
		Α	33	4	0	0	0	27	33	30
		Θ	33	4	0	0	0	29	33	52
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ (MASTER)	**Σ**	499	85	6	10	13	363	499	506
		Α	248	41	4	5	9	178	248	156
		Θ	251	44	2	5	4	185	251	350
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	**Σ**	152	22	3	5	2	117	152	64
		Α	88	13	3	2	2	66	88	25
		Θ	64	9	0	3	0	51	64	39

Τέλος παρατίθενται τα μισθολογικά κλιμάκια των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ιδιωτικά Γυμνάσια και Λύκεια:

ΕΤΗ	ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΑ ΚΛΙΜΑΚΙΑ	ΠΕ	ΤΕ
0-2	ΜΚ1	1092	1037
2-4	ΜΚ2	1151	1092
4-6	ΜΚ3	1210	1147
6-8	ΜΚ4	1269	1202
8-10	ΜΚ5	1328	1257
10-12	ΜΚ6	1387	1312
12-14	ΜΚ7	1446	1367
14-16	ΜΚ8	1505	1422
16-18	ΜΚ9	1564	1477
18-20	ΜΚ10	1623	1532
20-22	ΜΚ11	1682	1587
22-24	ΜΚ12	1741	1642
24-26	ΜΚ13	1800	1697
26-28	ΜΚ14	1859	1752
28-30	ΜΚ15	1918	1807
30-32	ΜΚ16	1977	1862
32-34	ΜΚ17	2036	1917
34-36	ΜΚ18	2095	1972
36-38	ΜΚ19	2154	2027

Παράλληλα τα επιδόματα θέσεων ευθύνης έχουν ως εξής:

- Διευθυντές Λυκείων με λιγότερα από 6 τμήματα: 300€
- Διευθυντές Λυκείων με τουλάχιστον 6 τμήματα: 350€
- Διευθυντές Γυμνασίων με λιγότερα από 9 τμήματα:250€
- Διευθυντές Γυμνασίων με τουλάχιστον 9 τμήματα:300€
- Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων:150€
- Κάθε υπερωριακή ώρα διδασκαλίας αμείβεται με 10€ (μεικτά) και για μέχρι 20 ώρες μηνιαίως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Έναν από τους βασικότερους τρόπους κατηγοριοποίησης της έρευνας αποτελεί ο διαχωρισμός σε ποιοτικές έρευνες και σε ποσοτικές έρευνες. «Η διάκριση μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας έγκειται στη διαφορά που υπάρχει στο σκοπό που εξυπηρετεί η καθεμία. Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την εις βάθος κατανόηση των φαινομένων σε μικρό δείγμα ατόμων ενώ η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται για την εκπόνηση μίας ποσοτικής έρευνας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές του νομού Θεσσαλονίκης. Για την διεκπεραίωση της έρευνας υπήρξε προσέγγιση και προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, προκειμένου να δοθεί η συγκατάθεση και συνεργασία τους. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιείται ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα και, συνεπώς, η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται καθιστούν το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Κυριαζή, 2001). Η συσχέτιση μεταβλητών που αποτελεί το καθιερωμένο μοντέλο ανάλυσης για τη διαπίστωση εμπειρικών τάσεων και ομοιομορφιών ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων μετατρέπονται σε δείκτες των υπό έρευνα κοινωνικών φαινομένων με απώτερο σκοπό τη στατιστική τους επεξεργασία και την κατάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων (Κυριαζή, 2001).

Μερικά από τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνουν τη σχετικά εύκολη κατασκευή και χρήση του, το χαμηλό κόστος, ιδιαίτερα όταν επιζητάται η συλλογή απαντήσεων από πολλά υποκείμενα ταυτόχρονα, την εύκολη επεξεργασία

των δεδομένων κλπ. Κάποια μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ο κίνδυνος αοριστίας στις απαντήσεις, όταν οι ερωτήσεις είναι «ανοικτές» και ο κίνδυνος παρερμηνείας ερωτήσεων (Δημητρόπουλος, 1994). Από την άλλη πλευρά, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας με τον ερωτώμενο, επεξηγήσεων, διευκρινίσεων, συμπληρωματικών στοιχείων. Ωστόσο, η απαίτηση για δαπάνη είναι υπερβολική, η επεξεργασία των δεδομένων και η ποσοτική οργάνωση γίνεται δύσκολη ενώ απαιτείται να υπάρχουν εξειδικευμένα άτομα για τη διεξαγωγή της (Δημητρόπουλος, 1994).

Η περιγραφή των δεδομένων συνδέεται άμεσα με τη μορφή του μέσου συλλογής αυτών. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η μεθοδολογία της έρευνας διαμορφώθηκε με βάση την εξής παραδοχή: οι παράμετροι της αξιολόγησης του βαθμού παρακίνησης από την πλευρά ενός διευθυντή σχολικής μονάδας δε λειτουργούν αυτόνομα αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο ένα δυναμικό σύμπλεγμα, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους μαθητές. Συνεπώς, βασιζόμενοι σε αυτήν την παραδοχή η έρευνα δε σκοπεύει να μελετήσει μία ή και περισσότερες διαστάσεις της επαγγελματικής παρακίνησης ξεχωριστά αλλά μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθεί στη λειτουργία και την αλληλεπίδρασή τους.

4.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Το δείγμα της μελέτης αποτελούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Ιδιωτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Ως εκ τούτου, η μέθοδος δειγματοληψίας είναι «τυχαία». Κριτήρια αποκλεισμού για την επιλογή του δείγματος είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία λιγότερη των δύο ετών. Για την εκκίνηση της δειγματοληψίας αρχικά, κατατέθηκε δελτίο έρευνας στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων όπου αποσαφηνίσθηκε ο σκοπός της έρευνας, η διάρκεια της δειγματοληψίας, ο πληθυσμός- στόχος της μελέτης και τα προσδοκόμενα αποτελέσματα. Μετά την έγκριση του ερευνητικού υπομνήματος έλαβε χώρα η

δειγματοληψία σε ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης , με το δείγμα να αγγίζει τα 82 άτομα, με το ποσοστό της ανταποκρισιμότητας στην έρευνα να εγγίζει το 72,1%.

4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου ονομαστικής κλίμακας τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα αποσαφηνίζεται το φύλο των εκπαιδευτικών, η ειδικότητας τους, η ηλικιακή ομάδα που ανήκουν τα έτη προϋπηρεσίας που σημειώνουν στην εκπαίδευση, οι επιπρόσθετες σπουδές τους εφόσον υπάρχουν και το εάν έχουν ή όχι επαγγελματική εμπειρία σε δημόσιο σχολείο.

Στο δεύτερο μέρος του ερευνητικού εργαλείου αρχικά περιλαμβάνονται 4 κλίμακες ετεροαναφοράς οι οποίες προσδιορίζουν το επίπεδο εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών με βάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες κλίμακες αναπτύχθηκαν από τους Walumbwa et al.'s (2008) και συνθέτουν το Ερωτηματολόγιο Αυθεντικής Ηγεσίας (Authentic Leadership Questionairre- ALQ). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 14 στοιχεία στα οποία οι ερωτηθέντες καλούνται να αποτυπώσουν το βαθμό συμφωνίας τους μέσω 5βάθμιας αύξουσας κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ), τα οποία αναφέρονται στις εξής διαστάσεις:

Σχεσιακή διαφάνεια (4 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει ακριβώς αυτό που εννοεί.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, παραδέχεται τα λάθη, όταν γίνονται
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει την αλήθεια όσο σκληρή και αν είναι.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, εξωτερικεύει τον τρόπο που αισθάνεται.

Εσωτερική ηθική λογική (4 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, εκφράζει πεποιθήσεις, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις ενέργειές του.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες στις αξίες του.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, ζητά να λαμβάνω θέσεις που να υποστηρίζουν τις βασικές μου αξίες.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, παίρνει δύσκολες αποφάσεις βασισμένες σε υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς

Ισορροπημένη επεξεργασία (2 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναλύει τα σχετικά δεδομένα πριν λάβει μια απόφαση
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, ακούει προσεκτικά τις διαφορετικές απόψεις πριν εξάγει συμπεράσματα

Αυτογνωσία (4 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, επιδιώκει τα σχόλια και την εποικοδομητική κριτική, προκειμένου να αναβαθμίσει την επικοινωνία με τους άλλους.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ταπεινός και δεκτικός.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναγνωρίζει πότε πρέπει να επαναξιολογήσει τις θέσεις του σε σημαντικά ζητήματα.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, δείχνει πως κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ενέργειες του έχουν επιπτώσεις στους άλλους.

Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των επιμέρους διαστάσεων του Ερωτηματολογίου Αυθεντικής Ηγεσίας αποτυπώνει το βαθμό κατά τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες λειτουργούν βάσει των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, ενώ ο συνολικός μέσος όρος των βαθμολογιών των παραπάνω επιμέρους διαστάσεων προσδιορίζει το επίπεδο εφαρμογής του αυθεντικού στιλ ηγεσίας από μέρους τους.

Εν συνεχεία, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 12 στοιχεία τα οποία συνθέτουν την κλίμακα Ποιοτικής Συναλλαγής Ηγέτη- Μέλους (Leader–Member Exchange- LMX) των Liden & Maslyn, 1998). Στην κλίμακα προσδιορίζεται μέσω απαντήσεων 5βάθμιας αύξουσας κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ) 1) ο βαθμός επιδραστικότητας των σχολικών ηγετών, 2) ο βαθμός αφοσίωσης των σχολικών ηγετών, 3) ο βαθμός συνεισφοράς των εκπαιδευτικών και 4) το επίπεδο επαγγελματικού σεβασμού των εκπαιδευτικών προς τους σχολικούς ηγέτες. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των επιμέρους διαστάσεων κλίμακας Ποιοτικής Συναλλαγής Ηγέτη- Μέλους αποτυπώνει το επίπεδο των σχέσεων των σχολικών ηγετών και των υφισταμένων εκπαιδευτικών, ενώ ο συνολικός μέσος όρος των βαθμολογιών των παραπάνω επιμέρους διαστάσεων προσδιορίζει το συνολικό επίπεδο Ποιοτικής Συναλλαγής Ηγέτη- Μέλους.

Πιο συγκεκριμένα, οι 4 διαστάσεις της κλίμακας Ποιοτικής Συναλλαγής Ηγέτη- Μέλους περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία:

Επιδραστικότητα (3 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, μου αρέσει ως άνθρωπος.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ο τύπος του ανθρώπου που θα ήθελα να έχω φίλο.
- Είναι πολύ ευχάριστη η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου μου.

Αφοσίωση (3 στοιχεία)

- Ο διευθυντής του σχολείου μου, υπερασπίζεται τις εργασιακές μου ενέργειες στον ανώτερό του, ακόμη και χωρίς να έχει ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα υπό αμφισβήτηση.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί στους άλλους, εντός της Υπηρεσίας, στην περίπτωση που κάνω ένα λάθος χωρίς κακή πρόθεση.
- Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί, εάν οι συνάδελφοί μου γίνουν επιθετικοί απέναντί μου.

Συνεισφορά (3 στοιχεία)

- Δεν με πειράζει να δουλεύω σκληρότερα για τον διευθυντή του σχολείου μου.
- Η δουλειά που κάνω για τον διευθυντή του σχολείου μου, υπερβαίνει τα "προβλεπόμενα" από την περιγραφή εργασίας μου.
- Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω επιπλέον προσπάθειες, μεγαλύτερες από εκείνες που απαιτούνται συνήθως, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του διευθυντή του σχολείου μου.

Επαγγελματικός σεβασμός (3 στοιχεία)

- Έχω εντυπωσιασθεί από τις γνώσεις του διευθυντή του σχολείου μου, πάνω στη δουλειά του.
- Εκτιμώ την επαγγελματική κατάρτιση και ικανότητα του διευθυντή του σχολείου μου στην εργασία.
- Θαυμάζω τις επαγγελματικές δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου μου.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις κλίμακες που αναφέρονται στην εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη κλίμακα βασίζεται στη μελέτη των George and Brief (1992) και προσδιορίζει το επίπεδο της απόδοσης των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου. Περιλαμβάνει 6 στοιχεία τα οποία είναι τα εξής:

Απόδοση εκτός ρόλου

- Αναζητώ τρόπους να κάνω την υπηρεσία μου πιο επιτυχημένη.
- Λαμβάνω μέτρα για να προστατεύσω την Υπηρεσία μου από πιθανά προβλήματα.
- Υποβάλλω προτάσεις για να βοηθήσω την υπηρεσία μου.
- Είμαι πάντα καλά ενημερωμένος/η για την περίπτωση που η άποψή μου μπορεί να ωφελήσει την Υπηρεσία μου.
- Αναζητώ νέους τρόπους προκειμένου να βελτιώσω την αποτελεσματικότητά της προσωπικής εργασίας μου.
- Ενθαρρύνω τους/τις συναδέλφους μου να δοκιμάσουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους.

Σε δεύτερο επίπεδο προσδιορίζεται η απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου βάσει της κλίμακας των Williams & Anderson's (1991), μέσω των εξής 5 στοιχείων:

Απόδοση εντός ρόλου

- Διεκπεραιώνω τα καθήκοντα που μου ανατίθενται επαρκώς.
- Εκπληρώνω τις υποχρεώσεις μου, όπως αυτές καθορίζονται από την περιγραφή της θέσης εργασίας μου.
- Είμαι επαρκής ως προς τις επίσημες προδιαγραφές απόδοσης της θέσης εργασίας μου.
- Ολοκληρώνω τα «προβλεπόμενα» καθήκοντά μου.
- Παραμελώ κάποιες διαστάσεις της εργασίας που έχω υποχρέωση να εκτελέσω.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με την αποτύπωση του επιπέδου που οι εκπαιδευτικοί ασκούν προληπτική δραστηριότητα για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού ως μέλη του με τη χρήση της αντίστοιχης κλίμακας των Anderson & West (1994) η οποία περιλαμβάνει τα εξής 3 στοιχεία:

Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

- Υποβάλλω προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.
- Ασχολούμαι με αλλαγές που συμβάλλουν στη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.
- Επινοώ τρόπους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσα στην Υπηρεσία.

Οι τρεις κλίμακες μέτρησης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται μέσω 5βάθμιας αύξουσας κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ) και ο μέσος όρος των βαθμολογίων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών αποτυπώνει το βαθμό της επίδοσης τους σε κάθε αντίστοιχη διάσταση.

4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για την παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιούνται εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής και της στατιστικής συμπερασματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, για την αποτύπωση των απαντήσεων των ερωτηθέντων χρησιμοποιούνται πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και μέτρα θέσης και διασποράς όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Παράλληλα, για τη συσχέτιση συνεχών μεταβλητών αριθμητικού τύπου χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson, ενώ για τη διενέργεια συγκρίσεων των μέσων όρων με βάσει μεταβλητές ονομαστικού τύπου χρησιμοποιούνται οι έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα και Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης με τη χρήση του κριτηρίου LSD για την αποτύπωση ενδο- ομαδικών διαφοροποιήσεων. Τέλος, με τη χρήση της τεχνικής της παλινδρόμησης μέσω της Μεθόδου Ελαχίστων Τετραγώνων (OLS), διερευνάται η το είδος και η ένταση επιδράσεων μεταβλητών. Για το σύνολο των στατιστικών ελέγχων υποθέσεων το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι το α=0,05, ενώ η ανάλυση διεξάγεται με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20.

4.5 ΔΟΜΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

Για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας με τη χρήση στατιστικής, αρχικά παρατίθενται οι περιγραφικές στατιστικές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για το σύνολο των επιμέρους διαστάσεων που προσδιορίζουν το επίπεδο εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών και το επίπεδο της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους καθώς και οι μέσες βαθμολογίες των αντίστοιχων συνολικών κλιμάκων. Εν συνεχεία, αποτυπώνεται επίσης με τη χρήση εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής το επίπεδο της απόδοσης των εκπαιδευτικών εντός και εκτός ρόλου αλλά και της Προληπτικής δραστηριότητας που αυτοί αναλαμβάνου ως μέλη του σχολικού οργανισμού. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson του συνόλου των κλιμάκων που συνιστούν το επίπεδο εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας, ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους και εργασιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά και οι

συντελεστές συσχέτισης των συνολικών κλιμάκων κατά ζεύγη.

Η στατιστική ανάλυση συνεχίζεται με το έλεγχο της ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των μέσων βαθμολογιών των επιμέρους διαστάσεων και των συνολικών κλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου με βάσει τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με τη χρήση των ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα και Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης. Τέλος, εφαρμόζεται σειρά παλινδρομήσεων με τη χρήση της μεθόδου ελαχίστων Τετραγώνων ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων και των συνολικών επιπέδων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας και πολιτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους προς τις κλίμακες απόδοσης εκτός ρόλου, απόδοσης εντός ρόλου και προληπτικής δραστηριότητας ως μέλος του οργανισμού. Επιπρόσθετα, με τη χρήση βαθμιαίων γραμμικών παλινδρομήσεων αποτυπώνονται οι επιμέρους διαστάσεις και συνολικές κλίμακες εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους που προσδιορίζουν την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών.

4.6 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Ο βαθμός της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των χρησιμοποιούμενων στην εργασία κλιμάκων αξιολογείται μέσω του συντελεστή Alpha του Cronbach (Cronbach, 1951). Ο συγκεκριμένος συντελεστής κρίνεται ως αποδεκτός όταν υπερβαίνει την τιμή του 0,6. Από τον αντίστοιχο έλεγχο προέκυψε ότι το σύνολο των επιμέρους και συνολικών κλιμάκων παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας με τους αντίστοιχους συντελεστές Alpha να παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Εσωτερική αξιοπιστία κλιμάκων

Διαστάσεις- κλίμακες	Cronbach's Alpha
Σχεσιακή διαφάνεια	0,782
Εσωτερική ηθική λογική	0,887
Ισορροπημένη επεξεργασία	0,666
Αυτογνωσία	0,725
Αυθεντική ηγεσία	**0,900**
Επιδραστικότητα	0,869
Αφοσίωση	0,711
Συνεισφορά	0,836
Επαγγελματικός σεβασμός	0,754
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**0,844**
Απόδοση εκτός ρόλου	**0,896**
Απόδοση εντός ρόλου	**0,781**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**0,807**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα αρχικά παρατηρείται ότι το 39,0% των εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζεται σε Γυμνάσια και το 61,0% σε Λύκεια. Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, προκύπτει ότι το 45,1% αυτών είναι άνδρες και το 54,9% γυναίκες, με το 3,7% αυτών να είναι ηλικίας έως 30 ετών, το 29,3% από 31 έως 40 ετών, το 52,4% από 41 έως 50 ετών, το 12,2% από 51 έως 60 ετών και το 2,4% μεγαλύτεροι των 60 ετών. Το 51,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος σημειώνει έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευσης, το 29,3% από 11 έως 20 έτη, το 13,4% από 21 έως 30 έτη και το 6,1% περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας. Εξάλλου, το 24,4% των ερωτηθέντων δεν έχει παρακολουθήσει επιπρόσθετες σπουδές, το 23,2% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 47,6% μεταπτυχιακού και το 4,9% διδακτορικού τίτλου σπουδών. Τέλος, μόλις το 22,0% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει επαγγελματική εμπειρία σε δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
Εκπαιδευτική βαθμίδα	Γυμνάσιο	32	39,0%
	Λύκειο	50	61,0%
Φύλο	Άνδρας	37	45,1%
	Γυναίκα	45	54,9%
Ηλικία	22-30	3	3,7%
	31-40	24	29,3%
	41-50	43	52,4%
	51-60	10	12,2%
	>60	2	2,4%
Έτη προϋπηρεσίας	1-10	42	51,2%
	11-20	24	29,3%
	21-30	11	13,4%
	>30	5	6,1%
Επιπρόσθετες Σπουδές	Καμία	20	24,4%
	Δεύτερο πτυχίο	19	23,2%

	Μεταπτυχιακό	39	47,6%
	Διδακτορικό	4	4,9%
Εμπειρία σε δημόσιο σχολείο	Ναι	18	22,0%
	Όχι	64	78,0%

Όσον αφορά το επίπεδο σχεσιακής διαφάνειας που παρουσιάζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, προκύπτει ότι αυτό είναι αρκετά υψηλό καθώς η αντίστοιχη μέση βαθμολογία της συγκεκριμένης διάστασης είναι ίσή με 3,61 (Τ.Α.=0,80). Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες λένε σε υψηλό βαθμό αυτό που εννοούν, ενώ αντίστοιχος είναι ο βαθμός που λένε την αήθεια όσο σκληρή και αν είναι αυτή. Ελαφρώς χαμηλότερος είναι ο βαθμός που οι σχολικοί ηγέτες παραδέχονται τα λάθη τους και εξωτερικεύουν τον τρόπο που σκέφτονται.

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Σχεσιακή διαφάνεια»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει ακριβώς αυτό που εννοεί.	3	3,7%	8	9,8%	16	19,5%	34	41,5%	21	25,6%	3,76	1,06
Ο διευθυντής του σχολείου μου, παραδέχεται τα λάθη, όταν γίνονται	3	3,7%	19	23,2%	10	12,2%	33	40,2%	17	20,7%	3,51	1,17
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει την αλήθεια όσο σκληρή και αν είναι.	3	3,7%	9	11,0%	15	18,3%	44	53,7%	11	13,4%	3,62	0,98
Ο διευθυντής του σχολείου μου, εξωτερικεύει τον τρόπο που αισθάνεται.	3	3,7%	11	13,4%	21	25,6%	33	40,2%	14	17,1%	3,54	1,04
Σχεσιακή διαφάνεια											**3,61**	**0,80**

Στη συνέχεια της ανάλυσης παρατηρείται ότι το επίπεδο εσωτερικής ηθικής λογικής των σχολικών ηγετών, με βάση τις απαντήσεις των υφισταμένων τους είναι εξίσου υψηλό (Μ.Ο.=3,66, Τ.Α.=0,73). Οι ενέργειες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε υψηλό βαθμό σύμφωνες μ τις πεποιθήσεις τους, ενώ λαμβάνουν σε ανάλογο βαθμό αποφάσεις βασισμένες στις αξίες τους. Χαμηλότερος, αλλά εν γένει υψηλός, είναι ο βαθμός που οι σχολικοί ηγέτες ζητούν από τους υφισταμένους τους να λαμβάνουν θέσεις που υποστηρίζουν τις βασικές τους αξίες, αλλά και που παίρνουν

δύσκολες αποφάσεις βασισμένες σε υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Εσωτερική ηθική λογική»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, εκφράζει πεποιθήσεις, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις ενέργειές του.	1	1,2%	5	6,1%	22	26,8%	40	48,8%	14	17,1%	3,74	0,86
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες στις αξίες του.	1	1,2%	7	8,5%	21	25,6%	39	47,6%	14	17,1%	3,71	0,90
Ο διευθυντής του σχολείου μου, ζητά να λαμβάνω θέσεις που να υποστηρίζουν τις βασικές μου αξίες.	3	3,7%	10	12,2%	18	22,0%	36	43,9%	15	18,3%	3,61	1,04
Ο διευθυντής του σχολείου μου, παίρνει δύσκολες αποφάσεις βασισμένες σε υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς	3	3,7%	12	14,6%	14	17,1%	40	48,8%	13	15,9%	3,59	1,04
Εσωτερική ηθική λογική											**3,66**	**0,73**

Αντίστοιχα, προκύπτει ότι οι σχολικοί ηγέτες, ακούν σε μεγάλο βαθμό τις διαφορετικές απόψεις ώστε να εξάγουν συμπεράσματα, ενώ επίσης αναλύουν τα σχετικά δεδομένα ικανοποιητικά πριν προβούν σε αποφάσεις, με το επίπεδο ισορροπημένης επεξεργασίας που κατορθώνουν να είναι υψηλό καθώς η αντίστοιχη μέση βαθμολογία της εν λόγω διάστασης είναι ίση με 3,61 (Τ.Α.=0,80).

Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Ισορροπημένη επεξεργασία»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναλύει τα σχετικά δεδομένα πριν λάβει μια απόφαση	4	4,9%	13	15,9%	17	20,7%	31	37,8%	17	20,7%	3,54	1,14
Ο διευθυντής του σχολείου μου, ακούει προσεκτικά τις διαφορετικές απόψεις πριν εξάγει συμπεράσματα	1	1,2%	7	8,5%	21	25,6%	36	43,9%	17	20,7%	3,74	0,93
Ισορροπημένη επεξεργασία											**3,61**	**0,80**

Ελαφρώς χαμηλότερο προκύπτει να είναι το επίπεδο αυτογνωσίας των σχολικών ηγετών. Η αντίστοιχη μέση βαθμολογία ισούται με 3,40 (Τ.Α.=0,81), με το βαθμό που οι διευθυντές επιδιώκουν τα σχόλια και την εποικοδομητική κριτική, προκειμένου να αναβαθμίσουν την επικοινωνία με τους άλλους να είναι μέτριος. Ελαφρώς υψηλότερος είναι ο βαθμός που οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων που εργάζονται είναι ταπεινοί και δεκτικοί, αλλά και ο βαθμός που

δείχνουν πως κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ενέργειες τους έχουν επιπτώσεις στους άλλους. Εξάλλου, οι σχολικοί ηγέτες αναγνωρίζουν πότε πρέπει να επαναξιολογήσουν τις θέσεις τους σε σημαντικά ζητήματα σε αρκετά υψηλό βαθμό.

Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Αυτογνωσία»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, επιδιώκει τα σχόλια και την εποικοδομητική κριτική, προκειμένου να αναβαθμίσει την επικοινωνία με τους άλλους.	4	4,9%	18	22,0%	17	20,7%	34	41,5%	9	11,0%	3,32	1,09
Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ταπεινός και δεκτικός.	6	7,3%	9	11,0%	21	25,6%	40	48,8%	6	7,3%	3,38	1,03
Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναγνωρίζει πότε πρέπει να επαναξιολογήσει τις θέσεις του σε σημαντικά ζητήματα.	2	2,4%	14	17,1%	17	20,7%	40	48,8%	9	11,0%	3,49	0,98
Ο διευθυντής του σχολείου μου, δείχνει πως κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ενέργειες του έχουν επιπτώσεις στους άλλους.	4	4,9%	13	15,9%	23	28,0%	30	36,6%	12	14,6%	3,40	1,08
Αυτογνωσία											**3,40**	**0,81**

Βάσει των μέσων βαθμολογιών των παραπάνω τεσσάρων διαστάσεων προκύπτει το επίπεδο εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών διευθυντών με γνώμονα τις αντιλήψεις των υφισταμένων τους. Αυτό κρίνεται ως ικανοποιητικό με τη μέση βαθμολογία του παράγοντα της αυθεντικής ηγεσίας να ισούται με 3,58 (Τ.Α.=0,72).

Πίνακας 7: Επίπεδο εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας

	Μ.Ο	Τ.Α.
Αυθεντική ηγεσία	3,58	0,72

Προχωρώντας στην ανάλυση των διαστάσεων που συνθέτουν τον συνολικό παράγοντα της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους, και εστιάζοντας αρχικά στο επίπεδο της επιδραστικότητας που επιτυγχάνουν οι σχολικοί ηγέτες, προκύπτει ότι αυτό είναι σχετικά υψηλό (Μ.Ο.=3,46, Τ.Α.=1,01). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κρίνουν ως αρκετά αρεστούς τους διευθυντές του σχολείου τους, αλλά και ότι η συνεργασία μαζί τους είναι ευχάριστη. Αντίθετα, μετρίου επιπέδου είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχολικοί ηγέτες αποτελούν τύπου ανθρώπου με τον οποίο θα μπορούσαν να συνάψουν φιλικές

σχέσεις.

Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Επιδραστικότητα»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, μου αρέσει ως άνθρωπος.	3	3,7%	14	17,1%	12	14,6%	37	45,1%	16	19,5%	3,60	1,10
Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ο τύπος του ανθρώπου που θα ήθελα να έχω φίλο.	11	13,4%	17	20,7%	13	15,9%	29	35,4%	12	14,6%	3,17	1,29
Είναι πολύ ευχάριστη η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου μου.	2	2,4%	13	15,9%	15	18,3%	38	46,3%	14	17,1%	3,60	1,03
Επιδραστικότητα											**3,46**	**1,01**

Αντίστοιχος είναι και ο βαθμός αφοσίωσης των σχολικών ηγετών με τη μέση βαθμολογία της συγκεκριμένης διάστασης να είναι ίση με 3,43 (Τ.Α.=0,96). Οι σχολικοί ηγέτες υπερασπίζονται τις εργασιακές ενέργειες των υφισταμένων τους προς την ανώτερη διοίκηση, υπεραμύνονται των λαθών τους εντός της υπηρεσίας και λαμβάνουν θέση υπέρ των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις συναδελφικών συγκρούσεων σε ικανοποιητικό βαθμό.

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Αφοσίωση»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου μου, υπερασπίζεται τις εργασιακές μου ενέργειες στον ανώτερό του, ακόμη και χωρίς να έχει ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα υπό αμφισβήτηση.	3	3,7%	16	19,5%	17	20,7%	38	46,3%	8	9,8%	3,39	1,03
Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί στους άλλους, εντός της Υπηρεσίας, στην περίπτωση που κάνω ένα λάθος χωρίς κακή πρόθεση.	5	6,1%	12	14,6%	16	19,5%	39	47,6%	10	12,2%	3,45	1,08
Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί, εάν οι συνάδελφοί μου γίνουν επιθετικοί απέναντί μου.	5	6,1%	14	17,1%	15	18,3%	34	41,5%	14	17,1%	3,46	1,15
Αφοσίωση											**3,43**	**0,96**

Το επίπεδο συνεισφοράς των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους είναι υψηλό. Οι ερωτηθέντες είναι πρόθυμοι σε πολύ μεγάλο βαθμό να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθειες, μεγαλύτερες από εκείνες που απαιτούνται συνήθως, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι των διευθυντών των σχολείων που εργάζονται, Ακόμη δεν αποτελεί πρόβλημα το να εργάζονται σκληρότερα για χάρη των διευθυντών τους αλλά και η εργασία τους να υπερβαίνει τα προβλεπόμενα, με τη συνολική μέση

βαθμολογία της διάστασης της συνεισφοράς να είναι ίση με 3,65 (Τ.Α.=0,78).

Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Συνεισφορά»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Δεν με πειράζει να δουλεύω σκληρότερα για τον διευθυντή του σχολείου μου.	4	4,9%	12	14,6%	12	14,6%	39	47,6%	15	18,3%	3,60	1,10
Η δουλειά που κάνω για τον διευθυντή του σχολείου μου, υπερβαίνει τα "προβλεπόμενα" από την περιγραφή εργασίας μου.	5	6,1%	15	18,3%	11	13,4%	39	47,6%	12	14,6%	3,46	1,14
Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω επιπλέον προσπάθειες, μεγαλύτερες από εκείνες που απαιτούνται συνήθως, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του διευθυντή του σχολείου μου.	0	0,0%	7	8,5%	16	19,5%	39	47,6%	20	24,4%	3,88	0,88
Συνεισφορά											**3,65**	**0,78**

Ιδιαίτερα υψηλό είναι το επίπεδο επαγγελματικού σεβασμού από τους εκπαιδευτικούς προς τους σχολικού ηγέτες (Μ.Ο.=3,70, Τ.Α.=0,97). Οι ερωτηθέντες εκτιμούν ιδιαίτερα την επαγγελματική κατάρτιση των διευθυντών τους και θαυμάζουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ελαφρώς χαμηλότερος είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δηλώνουν εντυπωσιασμένοι από τις γνώσεις των διευθυντών τους σχετικά με την εργασία τους.

Πίνακας 11: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Επαγγελματικός σεβασμός»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Έχω εντυπωσιασθεί από τις γνώσεις του διευθυντή του σχολείου μου, πάνω στη δουλειά του.	6	7,3%	13	15,9%	14	17,1%	31	37,8%	18	22,0%	3,51	1,21
Εκτιμώ την επαγγελματική κατάρτιση και ικανότητα του διευθυντή του σχολείου μου στην εργασία.	3	3,7%	6	7,3%	15	18,3%	36	43,9%	22	26,8%	3,83	1,03
Θαυμάζω τις επαγγελματικές δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου μου.	2	2,4%	10	12,2%	11	13,4%	41	50,0%	18	22,0%	3,77	1,01
Επαγγελματικός σεβασμός											**3,70**	**0,97**

Βάσει των αποτελεσμάτων των τεσσάρων διαστάσεων που συνθέτουν τον συνολικό παράγοντα της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους, προκύπτει ότι αυτή είναι υψηλή με τη μέση βαθμολογία του να είναι ίση με 3,56 (Τ.Α.=0,76).

Πίνακας 12: Επίπεδο ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη-μέλους

	Μ.Ο	Τ.Α.
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	3,56	0,76

Εξετάζοντας το επίπεδο της απόδοσης των ερωτηθέντων εκτός ρόλου, παρατηρείται ότι αυτό είναι εξαιρετικά υψηλό με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία να ισούται με 3,96 (Τ.Α.=0,61). Οι ερωτηθέντες αναζητούν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό τρόπου ώστε να κάνουν την υπηρεσία που υπηρετούν πιο επιτυχημένη, αλλά και νέους τρόπους προκειμένου να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά της προσωπικής εργασίας τους. Το επίπεδο κατά το οποίο οι ερωτηθέντες λαμβάνουν μέτρα ώστε να προστατεύσουν το σχολικό οργανισμό από πιθανά προβλήματα είναι υψηλό, ενώ ελαφρώς χαμηλότερος είναι ο βαθμό που υποβάλλουν προτάσεις βελτίωσης, είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με ζητήματα που αφορούν την υπηρεσία τους και ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να δοκιμάσουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους.

Πίνακας 13: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Απόδοση εκτός ρόλου»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Αναζητώ τρόπους να κάνω την υπηρεσία μου πιο επιτυχημένη.	0	0,0%	2	2,4%	12	14,6%	42	51,2%	26	31,7%	4,12	0,74
Λαμβάνω μέτρα για να προστατεύσω την Υπηρεσία μου από πιθανά προβλήματα.	0	0,0%	3	3,7%	23	28,0%	32	39,0%	24	29,3%	3,94	0,85
Υποβάλλω προτάσεις για να βοηθήσω την υπηρεσία μου.	1	1,2%	4	4,9%	22	26,8%	35	42,7%	20	24,4%	3,84	0,90
Είμαι πάντα καλά ενημερωμένος/η για την περίπτωση που η άποψή μου μπορεί να ωφελήσει την Υπηρεσία μου.	0	0,0%	3	3,7%	23	28,0%	43	52,4%	13	15,9%	3,80	0,74
Αναζητώ νέους τρόπους προκειμένου να βελτιώσω την αποτελεσματικότητά της προσωπικής εργασίας μου.	0	0,0%	2	2,4%	8	9,8%	43	52,4%	29	35,4%	4,21	0,72
Ενθαρρύνω τους/τις συναδέλφους μου να δοκιμάσουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους.	1	1,2%	3	3,7%	22	26,8%	36	43,9%	20	24,4%	3,87	0,87

Απόδοση εκτός ρόλου	**3,96**	**0,61**

Εξαιρετικά υψηλό είναι το επίπεδο της απόδοσης εντός του ρόλου των ερωτηθέντων, καθώς η μέση βαθμολογία του συγκεκριμένου παράγοντα ισούται με 3,99 (Τ.Α.=0,57). Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ολοκληρώνουν τα προβλεπόμενα καθήκοντα τους είναι πάρα πολύ υψηλός, ενώ αντίστοιχος είναι ο βαθμός που εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους όπως αυτές καθορίζονται από την περιγραφή της θέσης εργασίας τους. Επίσης ιδιαίτερα υψηλός είναι ο βαθμός που οι ερωτηθέντες διεκπεραιώνουν τα καθήκοντα που τους ανατίθενται και ο βαθμός επάρκειας τους ως προς τις επίσημες προδιαγραφές απόδοσης της θέσης εργασίας τους, δε διαφαίνεται να παραμελούν μέρος των διαστάσεων που είναι υποχρεωμένοι να εκτελέσουν.

Πίνακας 14: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Απόδοση εντός ρόλου»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο	Τ.Α.
Διεκπεραιώνω τα καθήκοντα που μου ανατίθενται επαρκώς.	0	0,0%	0	0,0%	19	23,2%	46	56,1%	17	20,7%	3,98	0,67
Εκπληρώνω τις υποχρεώσεις μου, όπως αυτές καθορίζονται από την περιγραφή της θέσης εργασίας μου.	0	0,0%	2	2,4%	9	11,0%	46	56,1%	25	30,5%	4,15	0,70
Είμαι επαρκής ως προς τις επίσημες προδιαγραφές απόδοσης της θέσης εργασίας μου.	0	0,0%	2	2,4%	23	28,0%	32	39,0%	25	30,5%	3,98	0,83
Ολοκληρώνω τα «προβλεπόμενα» καθήκοντά μου.	0	0,0%	0	0,0%	15	18,3%	35	42,7%	32	39,0%	4,21	0,73
Παραμελώ κάποιες διαστάσεις της εργασίας που έχω υποχρέωση να εκτελέσω.	5	6,1%	11	13,4%	13	15,9%	34	41,5%	19	23,2%	2,62	1,16
Απόδοση εντός ρόλου											**3,99**	**0,57**

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτελούν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό προληπτική δραστηριότητα ως μέλη του σχολικού οργανισμού που εργάζονται (Μ.Ο.=3,83, Τ.Α.=0,67), καθώς επινοούν τρόπους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ασχολούνται με αλλαγές που συμβάλλουν στη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου και υποβάλλουν προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Πίνακας 15: Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων της διάστασης «Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Υποβάλλω προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.	1	1,2%	9	11,0%	19	23,2%	37	45,1%	16	19,5%	3,71	0,95
Ασχολούμαι με αλλαγές που συμβάλλουν στη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.	0	0,0%	5	6,1%	20	24,4%	42	51,2%	15	18,3%	3,82	0,80
Επινοώ τρόπους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσα στην Υπηρεσία.	0	0,0%	2	2,4%	16	19,5%	47	57,3%	17	20,7%	3,96	0,71
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού											**3,83**	**0,67**

Προχωρώντας σε συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών, προκύπτει ότι οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson είναι θετικοί και στατιστικά σημαντικοί σε κάθε περίπτωση ($p<0,001$). Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι ο βαθμός εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών διευθυντών, είναι αυξημένος όταν είναι αυξημένα τα επίπεδα σχεσιακής διαφάνειας, εσωτερικής ηθικής λογικής, ισορροπημένης επεξεργασίας και αυτογνωσίας και το αντίστροφο. Οι διευθυντές εφαρμόζουν της αρχές της αυθεντικής ηγεσίας συνολικά με αυτές να προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα τους ως αυθεντικοί σχολικοί ηγέτες.

Πίνακας 16: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας

		Σχεσιακή διαφάνεια	Εσωτερική ηθική λογική	Ισορροπημένη επεξεργασία	Αυτογνωσία	Αυθεντική ηγεσία
Σχεσιακή διαφάνεια	r	1				
	p					
Εσωτερική ηθική λογική	r	0,629	1			
	p	0,000				
Ισορροπημένη επεξεργασία	r	0,682	0,635	1		
	p	0,000	0,000			
Αυτογνωσία	r	0,719	0,746	0,747	1	
	p	0,000	0,000	0,000		
Αυθεντική ηγεσία	r	0,862	0,846	0,885	0,914	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που παρατηρούνται από τη συσχέτιση κατά Pearson των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη-μέλους με τους αντίστοιχους συντελεστές r να είναι επίσης θετικοί και στατιστικά σημαντικοί ($p<0,001$). Η αυξημένη επιδραστικότητα και αφοσίωση των σχολικών ηγετών σηματοδοτούν επίσης υψηλά επίπεδα συνεισφοράς και επαγγελματικού σεβασμού των εκπαιδευτικών, με το παραπάνω στοιχείο να οδηγεί σε ιδιαίτερα ποιοτική σχέση συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και μέλους και το αντίστροφο.

Πίνακας 17: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη-μέλους

		Επιδραστικότητα	Αφοσίωση	Συνεισφορά	Επαγγελματικός σεβασμός	Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους
Επιδραστικότητα	r	1				
	p					
Αφοσίωση	r	0,766	1			
	p	0,000				
Συνεισφορά	r	0,364	0,360	1		
	p	0,000	0,000			
Επαγγελματικός σεβασμός	r	0,675	0,657	0,449	1	
	p	0,000	0,000	0,000		
Ποιοτική συναλλαγή	r	0,879	0,869	0,632	0,863	1

ηγέτη–μέλους	p	0,000	0,000	0,000	0,000

Εξάλλου, σταθερά θετικοί και στατιστικά σημαντικοί είναι οι συντελεστές συσχέτισης των διαστάσεων προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλή απόδοση εντός ρόλου συνεπάγεται επίσης και υψηλή απόδοση εκτός ρόλους (r=0,478, p<0,001) και το αντίστροφο, ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλή απόδοση εκτός ρόλου και εντός ρόλου αναπτύσσουν επίσης υψηλού βαθμού προληπτική δραστηριότητα ως μέλη του σχολικού οργανισμού (r=0,795, p<0,001 και r=0,430, p<0,001 αντίστοιχα).

Πίνακας 18: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης

		Απόδοση εκτός ρόλου	Απόδοση εντός ρόλου	Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού
Απόδοση εκτός ρόλου	r	1		
	p			
Απόδοση εντός ρόλου	r	0,478	1	
	p	0,000		
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	r	0,795	0,430	1
	p	0,000	0,000	

Προχωρώντας σε συσχέτιση των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη μέλους και εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας προκύπτει ότι αυτή είναι κατά κανόνα θετική και στατιστικά σημαντική (p<0,001 σε κάθε περίπτωση). Εστιάζοντας στο συντελεστή συσχέτισης των βαθμολογιών των συνολικών παραγόντων παρατηρείται ότι αυτός είναι ίσος με 0,874. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο υψηλός βαθμός εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών χαρακτηρίζεται από επίσης υψηλό βαθμό ποιοτικής συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και μέλους.

Πίνακας 19: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη μέλους και εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας

		Σχεσιακή διαφάνεια	Εσωτερική ηθική λογική	Ισορροπημένη επεξεργασία	Αυτογνωσία	Αυθεντική ηγεσία
Επιδραστικότητα	r	0,670	0,713	0,610	0,718	0,768
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Αφοσίωση	r	0,711	0,725	0,628	0,665	0,773
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Συνεισφορά	r	0,447	0,506	0,431	0,589	0,559
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Επαγγελματικός σεβασμός	r	0,611	0,671	0,609	0,698	0,735
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	r	0,754	0,806	0,703	0,819	0,874
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Ο υψηλός βαθμός εφαρμογής των αρχών της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών προκύπτει ότι σηματοδοτεί επίσης υψηλά επίπεδα επαγγελματικής επίδοσης από μέρους των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης του επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσία και της απόδοσης των εργαζομένων εκτός ρόλου ισούται με 0,431 ($p<0,001$), της απόδοσης εντός ρόλου με 0,266 ($p=0,016$) και της προληπτικής δραστηριότητας ως μέλος του οργανισμού με 0,373 ($p=0,001$).

Πίνακας 20: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης και εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας

		Απόδοση εκτός ρόλου	Απόδοση εντός ρόλου	Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού
Σχεσιακή διαφάνεια	r	0,320	0,125	0,299
	p	0,003	0,265	0,006
Εσωτερική ηθική λογική	r	0,462	0,352	0,343
	p	0,000	0,001	0,002
Ισορροπημένη επεξεργασία	r	0,306	0,242	0,325
	p	0,005	0,028	0,003
Αυτογνωσία	r	0,442	0,227	0,344
	p	0,000	0,041	0,002
Αυθεντική ηγεσία	r	0,431	0,266	0,373

	p	0,000	0,016	0,001

Ο υψηλός βαθμός επιδραστικότητας των σχολικών ηγετών σηματοδοτεί επίσης υψηλά επίπεδα απόδοσης των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου (r=0,262, p=0,017), ενώ παράλληλα, η υψηλή επίδοση εκτός ρόλου σχετίζεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικού σεβασμού (r=0,292, p=0,008) και συνεισφοράς (r=0,537, p<0,001) από μέρους των εκπαιδευτικών. Ο υψηλός βαθμός ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη μέλους σηματοδοτεί επίσης υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου (r=0,350, p=0,001), αλλά και αυξημένο βαθμό ανάληψης προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλη του σχολικού οργανισμού (r=0,276, p=0,012). Εξάλλου, θετικός είναι ο συντελεστής συσχέτισης του επιπέδου συνεισφοράς των εκπαιδευτικών και του βαθμού ανάληψης προληπτικής δραστηριότητας από μέρους τους ως μέλη του σχολικού οργανισμού (r=0,586, p<0,001). Αντίθετα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του επιπέδου της απόδοσης εκτός ρόλου και των διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους.

Πίνακας 21: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους και προσδιορισμού της επαγγελματικής επίδοσης

		Απόδοση εκτός ρόλου	Απόδοση εντός ρόλου	Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού
Επιδραστικότητα	r	0,262	0,117	0,140
	p	0,017	0,296	0,209
Αφοσίωση	r	0,106	0,126	0,096
	p	0,344	0,259	0,390
Συνεισφορά	r	0,537	0,217	0,586
	p	0,000	0,051	0,000
Επαγγελματικός σεβασμός	r	0,292	0,199	0,156
	p	0,008	0,073	0,161
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	r	0,350	0,197	0,276
	p	0,001	0,076	0,012

Στη συνέχεια της ανάλυσης και μέσω των αντίστοιχων ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα, εξετάζεται η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των μέσων βαθμολογιών των επιμέρους και συνολικών διαστάσεων της μελέτης με βάση την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 21, το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι σε κάθε περίπτωση υψηλότερο το α=0,05 και ως εκ τούτου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμολογιών των απαντήσεων των ερωτηθέντων που υπηρετούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου σε σχέση με εκείνων που υπηρετούν σε Λύκεια.

Πίνακας 22: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Εκπαιδευτική βαθμίδα						
	Γυμνάσιο		Λύκειο				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	Β.Ε.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	3,52	0,85	3,66	0,77	-0,754	80	0,453
Εσωτερική ηθική λογική	3,77	0,82	3,59	0,67	1,110	80	0,270
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,63	1,02	3,65	0,86	-0,119	80	0,905
Αυτογνωσία	3,41	0,73	3,39	0,87	0,088	80	0,930
Αυθεντική ηγεσία	**3,58**	**0,76**	**3,57**	**0,69**	**0,058**	**80**	**0,954**
Επιδραστικότητα	3,46	0,97	3,45	1,04	0,022	80	0,983
Αφοσίωση	3,42	0,99	3,45	0,95	-0,137	80	0,891
Συνεισφορά	3,65	0,69	3,65	0,84	-0,005	80	0,996
Επαγγελματικός σεβασμός	3,86	0,93	3,60	0,99	1,206	80	0,231
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,60**	**0,78**	**3,54**	**0,76**	**0,344**	**80**	**0,732**
Απόδοση εκτός ρόλου	**4,16**	**0,54**	**3,84**	**0,62**	**2,423**	**80**	**0,018**
Απόδοση εντός ρόλου	**4,09**	**0,62**	**3,92**	**0,53**	**1,388**	**80**	**0,169**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**3,98**	**0,62**	**3,73**	**0,68**	**1,650**	**80**	**0,103**

Αντίστοιχα, οι μέσες βαθμολογίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματός δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο τους. Το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας που προκύπτει σε κάθε περίπτωση είναι σταθερά ανώτερο του α=0,05.

Πίνακας 23: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο						
	Άνδρας		Γυναίκα				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	Β.Ε.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	3,59	0,77	3,62	0,83	-0,124	80	0,902
Εσωτερική ηθική λογική	3,76	0,67	3,58	0,78	1,070	80	0,288
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,58	0,93	3,69	0,92	-0,525	80	0,601
Αυτογνωσία	3,39	0,73	3,41	0,88	-0,113	80	0,911
Αυθεντική ηγεσία	**3,58**	**0,67**	**3,57**	**0,76**	**0,036**	**80**	**0,971**
Επιδραστικότητα	3,41	0,97	3,49	1,04	-0,332	80	0,741
Αφοσίωση	3,43	10,00	3,44	0,94	-0,021	80	0,983
Συνεισφορά	3,69	0,65	3,61	0,87	0,497	80	0,621
Επαγγελματικός σεβασμός	3,78	0,94	3,64	1,00	0,678	80	0,499
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,58**	**0,71**	**3,54**	**0,81**	**0,226**	**80**	**0,822**
Απόδοση εκτός ρόλου	**3,99**	**0,55**	**3,94**	**0,66**	**0,309**	**80**	**0,758**
Απόδοση εντός ρόλου	**4,04**	**0,58**	**3,94**	**0,56**	**0,834**	**80**	**0,407**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**3,84**	**0,63**	**3,82**	**0,70**	**0,105**	**80**	**0,917**

Για την εξέταση της ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των μέσων βαθμολογιών των επιμέρους διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών του βαθμού εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών, ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους και επαγγελματικής επίδοσης των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους εφαρμόζονται οι αντίστοιχοι έλεγχοι Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα επίπεδο των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων υπό μελέτη δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά με βάση την ηλικία των ερωτηθέντων ($p>0,05$ σε κάθε περίπτωση). Παρόλα αυτά βάσει του κριτηρίου LSD προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 51 έως 60 ετών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού σεβασμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31 έως 40 ετών ($p=0,028$), αλλά και χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης εκτός ρόλου ($p=0,017$) και προληπτικής δραστηριότητας ως μέλη του οργανισμού ($p=0,015$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

ηλικίας 41 έως 50 ετών. Παράλληλα, η απόδοση το επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας ως μέλη του οργανισμού των συγκεκριμένων εργαζομένων είναι χαμηλότερο από ότι εκείνων ηλικίας άνω των 60 ετών (p=0,030).

Πίνακας 24: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία												
	22-30		31-40		41-50		51-60		>60		F	B.E.	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	0,318	81	0,865
Σχεσιακή διαφάνεια	3,58	0,29	3,58	0,80	3,65	0,83	3,40	0,82	4,00	0,71	0,248	81	0,910
Εσωτερική ηθική λογική	3,92	0,14	3,66	0,78	3,66	0,80	3,55	0,45	4,00	0,35	0,310	81	0,871
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,33	0,29	3,65	0,90	3,62	0,99	3,70	0,92	4,25	0,35	0,478	81	0,752
Αυτογνωσία	3,75	0,00	3,33	0,82	3,40	0,86	3,30	0,78	4,00	0,35	0,272	81	0,895
Αυθεντική ηγεσία	**3,65**	**0,10**	**3,55**	**0,72**	**3,58**	**0,79**	**3,49**	**0,55**	**4,06**	**0,44**	**0,513**	**81**	**0,726**
Επιδραστικότητα	3,67	0,58	3,38	1,13	3,41	0,97	3,60	1,05	4,33	0,47	0,238	81	0,916
Αφοσίωση	3,44	0,38	3,31	0,96	3,46	1,06	3,57	0,77	3,83	0,24	0,270	81	0,896
Συνεισφορά	3,67	0,33	3,58	0,90	3,71	0,74	3,47	0,82	3,83	0,71	1,401	81	0,242
Επαγγελματικός σεβασμός	4,00	0,67	3,39	1,08	3,74	0,96	4,20	0,71	3,83	0,24	0,471	81	0,757
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,69**	**0,32**	**3,41**	**0,82**	**3,58**	**0,80**	**3,71**	**0,57**	**3,96**	**0,41**	**1,967**	**81**	**0,108**
Απόδοση εκτός ρόλου	**4,33**	**0,67**	**3,87**	**0,63**	**4,08**	**0,55**	**3,57**	**0,60**	**4,08**	**1,06**	**0,584**	**81**	**0,675**
Απόδοση εντός ρόλου	**4,33**	**0,70**	**3,97**	**0,60**	**3,97**	**0,59**	**3,92**	**0,41**	**4,40**	**0,57**	**0,318**	**81**	**0,865**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**4,00**	**0,58**	**3,69**	**0,66**	**3,96**	**0,64**	**3,40**	**0,60**	**4,50**	**0,71**	**0,248**	**81**	**0,910**

Πίνακας 25: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Μ.Ο. Διαφοράς (I-J)	Τ.Α.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	22-30	31-40	0,000	0,497	1,000
		41-50	-0,068	0,484	0,889
		51-60	0,183	0,534	0,732
		>60	-0,417	0,741	0,575
	31-40	22-30	0,000	0,497	1,000
		41-50	-0,068	0,207	0,744
		51-60	0,183	0,305	0,550
		>60	-0,417	0,597	0,487
	41-50	22-30	0,068	0,484	0,889
		31-40	0,068	0,207	0,744
		51-60	0,251	0,285	0,381
		>60	-0,349	0,587	0,554
	51-60	22-30	-0,183	0,534	0,732
		31-40	-0,183	0,305	0,550
		41-50	-0,251	0,285	0,381
		>60	-0,600	0,628	0,343

	>60	22-30	0,417	0,741	0,575
		31-40	0,417	0,597	0,487
		41-50	0,349	0,587	0,554
		51-60	0,600	0,628	0,343
Εσωτερική ηθική λογική	22-30	31-40	0,260	0,456	0,570
		41-50	0,260	0,445	0,561
		51-60	0,367	0,490	0,457
		>60	-0,083	0,680	0,903
	31-40	22-30	-0,260	0,456	0,570
		41-50	-0,001	0,190	0,997
		51-60	0,106	0,280	0,706
		>60	-0,344	0,548	0,533
	41-50	22-30	-0,260	0,445	0,561
		31-40	0,001	0,190	0,997
		51-60	0,107	0,262	0,684
		>60	-0,343	0,539	0,526
	51-60	22-30	-0,367	0,490	0,457
		31-40	-0,106	0,280	0,706
		41-50	-0,107	0,262	0,684
		>60	-0,450	0,577	0,438
	>60	22-30	0,083	0,680	0,903
		31-40	0,344	0,548	0,533
		41-50	0,343	0,539	0,526
		51-60	0,450	0,577	0,438
Ισορροπημένη επεξεργασία	22-30	31-40	-0,313	0,574	0,587
		41-50	-0,283	0,559	0,614
		51-60	-0,367	0,617	0,554
		>60	-0,917	0,855	0,287
	31-40	22-30	0,313	0,574	0,587
		41-50	0,030	0,239	0,902
		51-60	-0,054	0,353	0,878
		>60	-0,604	0,689	0,384
	41-50	22-30	0,283	0,559	0,614
		31-40	-0,030	0,239	0,902
		51-60	-0,084	0,329	0,800
		>60	-0,634	0,678	0,353
	51-60	22-30	0,367	0,617	0,554
		31-40	0,054	0,353	0,878
		41-50	0,084	0,329	0,800
		>60	-0,550	0,726	0,451
	>60	22-30	0,917	0,855	0,287
		31-40	0,604	0,689	0,384
		41-50	0,634	0,678	0,353
		51-60	0,550	0,726	0,451
Αυτογνωσία	22-30	31-40	0,417	0,504	0,411
		41-50	0,349	0,491	0,480
		51-60	0,450	0,541	0,408
		>60	-0,250	0,751	0,740
	31-40	22-30	-0,417	0,504	0,411
		41-50	-0,068	0,210	0,747
		51-60	0,033	0,310	0,915
		>60	-0,667	0,605	0,274
	41-50	22-30	-0,349	0,491	0,480

		31-40	0,068	0,210	0,747
		51-60	0,101	0,289	0,727
		>60	-0,599	0,595	0,317
	51-60	22-30	-0,450	0,541	0,408
		31-40	-0,033	0,310	0,915
		41-50	-0,101	0,289	0,727
		>60	-0,700	0,637	0,275
	>60	22-30	0,250	0,751	0,740
		31-40	0,667	0,605	0,274
		41-50	0,599	0,595	0,317
		51-60	0,700	0,637	0,275
Αυθεντική ηγεσία	22-30	31-40	0,091	0,446	0,839
		41-50	0,064	0,435	0,883
		51-60	0,158	0,480	0,742
		>60	-0,417	0,666	0,533
	31-40	22-30	-0,091	0,446	0,839
		41-50	-0,027	0,186	0,886
		51-60	0,067	0,274	0,807
		>60	-0,508	0,537	0,347
	41-50	22-30	-0,064	0,435	0,883
		31-40	0,027	0,186	0,886
		51-60	0,094	0,256	0,715
		>60	-0,481	0,527	0,364
	51-60	22-30	-0,158	0,480	0,742
		31-40	-0,067	0,274	0,807
		41-50	-0,094	0,256	0,715
		>60	-0,575	0,565	0,312
	>60	22-30	0,417	0,666	0,533
		31-40	0,508	0,537	0,347
		41-50	0,481	0,527	0,364
		51-60	0,575	0,565	0,312
Επιδραστικότητα	22-30	31-40	0,292	0,623	0,641
		41-50	0,256	0,608	0,675
		51-60	0,067	0,670	0,921
		>60	-0,667	0,929	0,475
	31-40	22-30	-0,292	0,623	0,641
		41-50	-0,036	0,259	0,890
		51-60	-0,225	0,383	0,559
		>60	-0,958	0,749	0,205
	41-50	22-30	-0,256	0,608	0,675
		31-40	0,036	0,259	0,890
		51-60	-0,189	0,357	0,598
		>60	-0,922	0,736	0,214
	51-60	22-30	-0,067	0,670	0,921
		31-40	0,225	0,383	0,559
		41-50	0,189	0,357	0,598
		>60	-0,733	0,788	0,355
	>60	22-30	0,667	0,929	0,475
		31-40	0,958	0,749	0,205
		41-50	0,922	0,736	0,214
		51-60	0,733	0,788	0,355
Αφοσίωση	22-30	31-40	0,139	0,600	0,818
		41-50	-0,013	0,585	0,982

		51-60	-0,122	0,645	0,850
		>60	-0,389	0,894	0,665
	31-40	22-30	-0,139	0,600	0,818
		41-50	-0,152	0,250	0,545
		51-60	-0,261	0,369	0,481
		>60	-0,528	0,721	0,466
	41-50	22-30	0,013	0,585	0,982
		31-40	0,152	0,250	0,545
		51-60	-0,109	0,344	0,752
		>60	-0,376	0,709	0,597
	51-60	22-30	0,122	0,645	0,850
		31-40	0,261	0,369	0,481
		41-50	0,109	0,344	0,752
		>60	-0,267	0,759	0,726
	>60	22-30	0,389	0,894	0,665
		31-40	0,528	0,721	0,466
		41-50	0,376	0,709	0,597
		51-60	0,267	0,759	0,726
Συνεισφορά	22-30	31-40	0,083	0,486	0,864
		41-50	-0,047	0,474	0,922
		51-60	0,200	0,522	0,703
		>60	-0,167	0,725	0,819
	31-40	22-30	-0,083	0,486	0,864
		41-50	-0,130	0,202	0,523
		51-60	0,117	0,299	0,697
		>60	-0,250	0,584	0,670
	41-50	22-30	0,047	0,474	0,922
		31-40	0,130	0,202	0,523
		51-60	0,247	0,279	0,379
		>60	-0,120	0,574	0,835
	51-60	22-30	-0,200	0,522	0,703
		31-40	-0,117	0,299	0,697
		41-50	-0,247	0,279	0,379
		>60	-0,367	0,615	0,553
	>60	22-30	0,167	0,725	0,819
		31-40	0,250	0,584	0,670
		41-50	0,120	0,574	0,835
		51-60	0,367	0,615	0,553
Επαγγελματικός σεβασμός	22-30	31-40	0,611	0,589	0,303
		41-50	0,264	0,574	0,648
		51-60	-0,200	0,633	0,753
		>60	0,167	0,878	0,850
	31-40	22-30	-0,611	0,589	0,303
		41-50	-0,348	0,245	0,160
		51-60	**-0,811**	**0,362**	**0,028**
		>60	-0,444	0,708	0,532
	41-50	22-30	-0,264	0,574	0,648
		31-40	0,348	0,245	0,160
		51-60	-0,464	0,338	0,174
		>60	-0,097	0,696	0,890
	51-60	22-30	0,200	0,633	0,753
		31-40	**0,811**	**0,362**	**0,028**
		41-50	0,464	0,338	0,174

		>60	0,367	0,745	0,624
	>60	22-30	-0,167	0,878	0,850
		31-40	0,444	0,708	0,532
		41-50	0,097	0,696	0,890
		51-60	-0,367	0,745	0,624
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	22-30	31-40	0,281	0,473	0,554
		41-50	0,115	0,461	0,804
		51-60	-0,014	0,509	0,978
		>60	-0,264	0,705	0,709
	31-40	22-30	-0,281	0,473	0,554
		41-50	-0,166	0,197	0,401
		51-60	-0,295	0,291	0,313
		>60	-0,545	0,569	0,341
	41-50	22-30	-0,115	0,461	0,804
		31-40	0,166	0,197	0,401
		51-60	-0,129	0,271	0,636
		>60	-0,379	0,559	0,500
	51-60	22-30	0,014	0,509	0,978
		31-40	0,295	0,291	0,313
		41-50	0,129	0,271	0,636
		>60	-0,250	0,598	0,677
	>60	22-30	0,264	0,705	0,709
		31-40	0,545	0,569	0,341
		41-50	0,379	0,559	0,500
		51-60	0,250	0,598	0,677
Απόδοση εκτός ρόλου	22-30	31-40	0,465	0,365	0,206
		41-50	0,256	0,356	0,474
		51-60	0,767	0,392	0,054
		>60	0,250	0,544	0,647
	31-40	22-30	-0,465	0,365	0,206
		41-50	-0,209	0,152	0,172
		51-60	0,301	0,224	0,183
		>60	-0,215	0,438	0,625
	41-50	22-30	-0,256	0,356	0,474
		31-40	0,209	0,152	0,172
		51-60	**0,511**	**0,209**	**0,017**
		>60	-0,006	0,431	0,989
	51-60	22-30	-0,767	0,392	0,054
		31-40	-0,301	0,224	0,183
		41-50	**-0,511**	**0,209**	**0,017**
		>60	-0,517	0,461	0,266
	>60	22-30	-0,250	0,544	0,647
		31-40	0,215	0,438	0,625
		41-50	0,006	0,431	0,989
		51-60	0,517	0,461	0,266
Απόδοση εντός ρόλου	22-30	31-40	0,367	0,352	0,301
		41-50	0,366	0,343	0,290
		51-60	0,413	0,378	0,278
		>60	-0,067	0,525	0,899
	31-40	22-30	-0,367	0,352	0,301
		41-50	-0,001	0,146	0,996
		51-60	0,047	0,216	0,830
		>60	-0,433	0,423	0,309

	41-50	22-30	-0,366	0,343	0,290
		31-40	0,001	0,146	0,996
		51-60	0,047	0,202	0,815
		>60	-0,433	0,416	0,302
	51-60	22-30	-0,413	0,378	0,278
		31-40	-0,047	0,216	0,830
		41-50	-0,047	0,202	0,815
		>60	-0,480	0,445	0,284
	>60	22-30	0,067	0,525	0,899
		31-40	0,433	0,423	0,309
		41-50	0,433	0,416	0,302
		51-60	0,480	0,445	0,284
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	22-30	31-40	0,306	0,394	0,440
		41-50	0,039	0,384	0,920
		51-60	0,600	0,423	0,160
		>60	-0,500	0,587	0,397
	31-40	22-30	-0,306	0,394	0,440
		41-50	-0,267	0,164	0,107
		51-60	0,294	0,242	0,227
		>60	-0,806	0,473	0,093
	41-50	22-30	-0,039	0,384	0,920
		31-40	0,267	0,164	0,107
		51-60	**0,561**	**0,226**	**0,015**
		>60	-0,539	0,465	0,250
	51-60	22-30	-0,600	0,423	0,160
		31-40	-0,294	0,242	0,227
		41-50	**-0,561**	**0,226**	**0,015**
		>60	**-1,100**	**0,498**	**0,030**
	>60	22-30	0,500	0,587	0,397
		31-40	0,806	0,473	0,093
		41-50	0,539	0,465	0,250
		51-60	**1,100**	**0,498**	**0,030**

Εξάλλου μέσω των αντίστοιχων ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης, παρατηρείται ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των μέσων βαθμολογιών των επιμέρους και συνολικών διαστάσεων της μελέτης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Παρόλα, αυτά οι post hoc αναλύσεις καταδεικνύουν ότι οi εκπαιδευτικοί που σημειώνουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας θωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι σχολικοί ηγέτες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αφοσίωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που σημειώνουν έως 10 έτη προϋπηρεσίας (p=0,007). Ακόμη παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις του επιπέδου ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών (p=0,034), ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα προληπτικής δραστηριότητας ως μέλη του οργανισμού σε σχέση με εκείνους που σημειώνουν έως 10 έτη προϋπηρεσίας (p=0,009) και 11 έως 20 έτη

προϋπηρεσίας (p=0,009).

Πίνακας 26: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Έτη προϋπηρεσίας										
	1-10		11-20		21-30		>30				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	Β.Ε.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	3,54	0,77	3,78	0,80	3,50	0,92	3,55	0,86	0,541	81	0,656
Εσωτερική ηθική λογική	3,51	0,75	3,76	0,74	3,93	0,55	3,85	0,80	1,363	81	0,260
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,60	0,98	3,88	0,88	3,23	0,82	3,80	0,67	1,360	81	0,261
Αυτογνωσία	3,27	0,86	3,56	0,78	3,48	0,62	3,45	1,02	0,690	81	0,561
Αυθεντική ηγεσία	**3,48**	**0,74**	**3,74**	**0,73**	**3,53**	**0,56**	**3,66**	**0,77**	**0,723**	**81**	**0,542**
Επιδραστικότητα	3,28	1,08	3,61	0,95	3,61	0,84	3,87	0,84	0,990	81	0,402
Αφοσίωση	3,19	0,97	3,85	0,70	3,24	1,06	3,93	1,19	3,217	81	0,027
Συνεισφορά	3,56	0,79	3,76	0,89	3,73	0,53	3,60	0,64	0,377	81	0,770
Επαγγελματικός σεβασμός	3,48	1,11	3,94	0,82	3,73	0,55	4,33	0,71	1,978	81	0,124
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,38**	**0,84**	**3,79**	**0,66**	**3,58**	**0,53**	**3,93**	**0,72**	**2,000**	**81**	**0,121**
Απόδοση εκτός ρόλου	**3,98**	**0,58**	**4,00**	**0,68**	**4,00**	**0,45**	**3,53**	**0,83**	**0,884**	**81**	**0,453**
Απόδοση εντός ρόλου	**4,01**	**0,58**	**3,96**	**0,63**	**4,02**	**0,56**	**3,84**	**0,17**	**0,159**	**81**	**0,923**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**3,89**	**0,65**	**3,92**	**0,71**	**3,76**	**0,50**	**3,07**	**0,55**	**2,635**	**81**	**0,056**

Πίνακας 27: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας	Μ.Ο. Διαφοράς (I-J)	Τ.Σ.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	1-10	11-20	-0,240	0,206	0,248
		21-30	0,042	0,272	0,879
		>30	-0,008	0,380	0,983
	11-20	1-10	0,240	0,206	0,248
		21-30	0,281	0,293	0,340
		>30	0,231	0,395	0,560
	21-30	1-10	-0,042	0,272	0,879
		11-20	-0,281	0,293	0,340
		>30	-0,050	0,434	0,909

	>30	1-10	0,008	0,380	0,983
		11-20	-0,231	0,395	0,560
		21-30	0,050	0,434	0,909
Εσωτερική ηθική λογική	1-10	11-20	-0,249	0,186	0,185
		21-30	-0,420	0,246	0,092
		>30	-0,338	0,344	0,328
	11-20	1-10	0,249	0,186	0,185
		21-30	-0,171	0,264	0,519
		>30	-0,090	0,357	0,803
	21-30	1-10	0,420	0,246	0,092
		11-20	0,171	0,264	0,519
		>30	0,082	0,392	0,835
	>30	1-10	0,338	0,344	0,328
		11-20	0,090	0,357	0,803
		21-30	-0,082	0,392	0,835
Ισορροπημένη επεξεργασία	1-10	11-20	-0,280	0,234	0,235
		21-30	0,368	0,310	0,238
		>30	-0,205	0,433	0,637
	11-20	1-10	0,280	0,234	0,235
		21-30	0,648	0,333	0,055
		>30	0,075	0,450	0,868
	21-30	1-10	-0,368	0,310	0,238
		11-20	-0,648	0,333	0,055
		>30	-0,573	0,493	0,249
	>30	1-10	0,205	0,433	0,637
		11-20	-0,075	0,450	0,868
		21-30	0,573	0,493	0,249
Αυτογνωσία	1-10	11-20	-0,289	0,209	0,171
		21-30	-0,203	0,277	0,464
		>30	-0,176	0,386	0,650
	11-20	1-10	0,289	0,209	0,171
		21-30	0,085	0,297	0,775
		>30	0,113	0,401	0,780
	21-30	1-10	0,203	0,277	0,464
		11-20	-0,085	0,297	0,775
		>30	0,027	0,440	0,951
	>30	1-10	0,176	0,386	0,650
		11-20	-0,113	0,401	0,780
		21-30	-0,027	0,440	0,951
Αυθεντική ηγεσία	1-10	11-20	-0,264	0,184	0,155
		21-30	-0,053	0,244	0,827
		>30	-0,182	0,340	0,595
	11-20	1-10	0,264	0,184	0,155
		21-30	0,211	0,262	0,424
		>30	0,082	0,354	0,817
	21-30	1-10	0,053	0,244	0,827
		11-20	-0,211	0,262	0,424
		>30	-0,128	0,388	0,742
	>30	1-10	0,182	0,340	0,595
		11-20	-0,082	0,354	0,817
		21-30	0,128	0,388	0,742
Επιδραστικότητα	1-10	11-20	-0,333	0,257	0,199
		21-30	-0,328	0,341	0,338

		>30	-0,589	0,476	0,220
	11-20	1-10	0,333	0,257	0,199
		21-30	0,005	0,366	0,989
		>30	-0,256	0,494	0,607
	21-30	1-10	0,328	0,341	0,338
		11-20	-0,005	0,366	0,989
		>30	-0,261	0,542	0,632
	>30	1-10	0,589	0,476	0,220
		11-20	0,256	0,494	0,607
		21-30	0,261	0,542	0,632
Αφοσίωση	1-10	**11-20**	**-0,657**	**0,236**	**0,007**
		21-30	-0,052	0,313	0,869
		>30	-0,743	0,437	0,093
	11-20	**1-10**	**0,657**	**0,236**	**0,007**
		21-30	0,605	0,336	0,076
		>30	-0,086	0,454	0,850
	21-30	1-10	0,052	0,313	0,869
		11-20	-0,605	0,336	0,076
		>30	-0,691	0,498	0,170
	>30	1-10	0,743	0,437	0,093
		11-20	0,086	0,454	0,850
		21-30	0,691	0,498	0,170
Συνεισφορά	1-10	11-20	-0,200	0,202	0,324
		21-30	-0,164	0,267	0,541
		>30	-0,037	0,373	0,922
	11-20	1-10	0,200	0,202	0,324
		21-30	0,037	0,287	0,899
		>30	0,164	0,388	0,674
	21-30	1-10	0,164	0,267	0,541
		11-20	-0,037	0,287	0,899
		>30	0,127	0,425	0,766
	>30	1-10	0,037	0,373	0,922
		11-20	-0,164	0,388	0,674
		21-30	-0,127	0,425	0,766
Επαγγελματικός σεβασμός	1-10	11-20	-0,460	0,244	0,063
		21-30	-0,243	0,323	0,454
		>30	-0,849	0,451	0,064
	11-20	1-10	0,460	0,244	0,063
		21-30	0,217	0,347	0,534
		>30	-0,389	0,469	0,410
	21-30	1-10	0,243	0,323	0,454
		11-20	-0,217	0,347	0,534
		>30	-0,606	0,515	0,243
	>30	1-10	0,849	0,451	0,064
		11-20	0,389	0,469	0,410
		21-30	0,606	0,515	0,243
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	1-10	**11-20**	**-0,413**	**0,192**	**0,034**
		21-30	-0,197	0,254	0,440
		>30	-0,554	0,354	0,122
	11-20	**1-10**	**0,413**	**0,192**	**0,034**
		21-30	0,216	0,273	0,431
		>30	-0,142	0,368	0,701
	21-30	1-10	0,197	0,254	0,440

		11-20	-0,216	0,273	0,431
		>30	-0,358	0,404	0,379
	>30	1-10	0,554	0,354	0,122
		11-20	0,142	0,368	0,701
		21-30	0,358	0,404	0,379
Απόδοση εκτός ρόλου	1-10	11-20	-0,016	0,156	0,919
		21-30	-0,016	0,207	0,939
		>30	0,451	0,289	0,123
	11-20	1-10	0,016	0,156	0,919
		21-30	0,000	0,222	1,000
		>30	0,467	0,300	0,124
	21-30	1-10	0,016	0,207	0,939
		11-20	0,000	0,222	1,000
		>30	0,467	0,330	0,161
	>30	1-10	-0,451	0,289	0,123
		11-20	-0,467	0,300	0,124
		21-30	-0,467	0,330	0,161
Απόδοση εντός ρόλου	1-10	11-20	0,051	0,148	0,730
		21-30	-0,009	0,196	0,965
		>30	0,170	0,273	0,537
	11-20	1-10	-0,051	0,148	0,730
		21-30	-0,060	0,210	0,777
		>30	0,118	0,284	0,678
	21-30	1-10	0,009	0,196	0,965
		11-20	0,060	0,210	0,777
		>30	0,178	0,312	0,569
	>30	1-10	-0,170	0,273	0,537
		11-20	-0,118	0,284	0,678
		21-30	-0,178	0,312	0,569
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	1-10	11-20	-0,028	0,165	0,867
		21-30	0,131	0,219	0,550
		>30	**0,822**	**0,306**	**0,009**
	11-20	1-10	0,028	0,165	0,867
		21-30	0,159	0,235	0,501
		>30	**0,850**	**0,317**	**0,009**
	21-30	1-10	-0,131	0,219	0,550
		11-20	-0,159	0,235	0,501
		>30	0,691	0,348	0,051
	>30	**1-10**	**-0,822**	**0,306**	**0,009**
		11-20	**-0,850**	**0,317**	**0,009**
		21-30	-0,691	0,348	0,051

Παράλληλα, παρά το γεγονός ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των επιπέδων των μέσων βαθμολογιών υπό εξέταση με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών μέσω των αποτελεσμάτων των αντίστοιχων ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης, παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού σημειώνουν υψηλότερη απόδοση εκτός ρόλου σε σχέση με εκείνους που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (p=0,048), αλλά και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιπρόσθετες σπουδές

(p=0,012).

Πίνακας 28: Έλεγχος ANOVA των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	Επιπρόσθετες Σπουδές										
	Καμία		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	Β.Ε.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	3,50	0,72	3,79	0,73	3,63	0,83	3,06	1,16	1,086	81	0,360
Εσωτερική ηθική λογική	3,61	0,60	3,64	0,71	3,73	0,75	3,31	1,30	0,444	81	0,722
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,60	0,97	3,76	0,75	3,67	0,90	3,00	1,63	0,775	81	0,512
Αυτογνωσία	3,35	0,80	3,34	0,69	3,49	0,82	3,00	1,37	0,521	81	0,669
Αυθεντική ηγεσία	**3,52**	**0,67**	**3,63**	**0,63**	**3,63**	**0,73**	**3,09**	**1,25**	**0,758**	**81**	**0,521**
Επιδραστικότητα	3,43	0,99	3,46	1,01	3,50	1,06	3,17	0,84	0,130	81	0,942
Αφοσίωση	3,47	0,83	3,54	0,63	3,44	1,12	2,67	1,19	0,940	81	0,426
Συνεισφορά	3,52	0,77	3,70	0,89	3,70	0,74	3,50	0,84	0,319	81	0,812
Επαγγελματικός σεβασμός	3,80	0,87	3,68	0,93	3,70	1,04	3,33	1,25	0,255	81	0,858
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,55**	**0,65**	**3,60**	**0,64**	**3,59**	**0,86**	**3,17**	**0,95**	**0,375**	**81**	**0,771**
Απόδοση εκτός ρόλου	**3,80**	**0,65**	**3,77**	**0,64**	**4,11**	**0,54**	**4,29**	**0,64**	**2,317**	**81**	**0,082**
Απόδοση εντός ρόλου	**4,05**	**0,49**	**3,91**	**0,61**	**4,03**	**0,60**	**3,60**	**0,49**	**0,903**	**81**	**0,444**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**3,55**	**0,68**	**3,70**	**0,70**	**4,01**	**0,59**	**4,08**	**0,74**	**2,708**	**81**	**0,051**

Πίνακας 29: Post hoc ανάλυση με τη χρήση του κριτηρίου LSD των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	(I) Επιπρόσθετες Σπουδές	(J) Επιπρόσθετες Σπουδές	Μ.Ο. Διαφοράς (I-J)	Τ.Σ.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,289	0,255	0,260
		Μεταπτυχιακό	-0,128	0,219	0,560
		Διδακτορικό	0,438	0,436	0,319
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,289	0,255	0,260
		Μεταπτυχιακό	0,161	0,223	0,471
		Διδακτορικό	0,727	0,438	0,101
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,128	0,219	0,560
		Δεύτερο πτυχίο	-0,161	0,223	0,471
		Διδακτορικό	0,566	0,418	0,180

	Διδακτορικό	Καμία	-0,438	0,436	0,319
		Δεύτερο πτυχίο	-0,727	0,438	0,101
		Μεταπτυχιακό	-0,566	0,418	0,180
Εσωτερική ηθική λογική	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,032	0,237	0,892
		Μεταπτυχιακό	-0,118	0,203	0,562
		Διδακτορικό	0,300	0,405	0,461
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,032	0,237	0,892
		Μεταπτυχιακό	-0,086	0,207	0,678
		Διδακτορικό	0,332	0,406	0,416
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,118	0,203	0,562
		Δεύτερο πτυχίο	0,086	0,207	0,678
		Διδακτορικό	0,418	0,388	0,284
	Διδακτορικό	Καμία	-0,300	0,405	0,461
		Δεύτερο πτυχίο	-0,332	0,406	0,416
		Μεταπτυχιακό	-0,418	0,388	0,284
Ισορροπημένη επεξεργασία	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,163	0,296	0,583
		Μεταπτυχιακό	-0,067	0,254	0,794
		Διδακτορικό	0,600	0,506	0,240
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,163	0,296	0,583
		Μεταπτυχιακό	0,096	0,259	0,710
		Διδακτορικό	0,763	0,509	0,137
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,067	0,254	0,794
		Δεύτερο πτυχίο	-0,096	0,259	0,710
		Διδακτορικό	0,667	0,485	0,173
	Διδακτορικό	Καμία	-0,600	0,506	0,240
		Δεύτερο πτυχίο	-0,763	0,509	0,137
		Μεταπτυχιακό	-0,667	0,485	0,173
Αυτογνωσία	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	0,008	0,262	0,976
		Μεταπτυχιακό	-0,137	0,225	0,544
		Διδακτορικό	0,350	0,449	0,438
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	-0,008	0,262	0,976
		Μεταπτυχιακό	-0,145	0,229	0,528
		Διδακτορικό	0,342	0,451	0,450
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,137	0,225	0,544
		Δεύτερο πτυχίο	0,145	0,229	0,528
		Διδακτορικό	0,487	0,430	0,261
	Διδακτορικό	Καμία	-0,350	0,449	0,438
		Δεύτερο πτυχίο	-0,342	0,451	0,450
		Μεταπτυχιακό	-0,487	0,430	0,261
Αυθεντική ηγεσία	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,119	0,230	0,606
		Μεταπτυχιακό	-0,113	0,198	0,571
		Διδακτορικό	0,422	0,394	0,287
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,119	0,230	0,606
		Μεταπτυχιακό	0,007	0,201	0,974
		Διδακτορικό	0,541	0,396	0,175
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,113	0,198	0,571
		Δεύτερο πτυχίο	-0,007	0,201	0,974
		Διδακτορικό	0,534	0,378	0,161
	Διδακτορικό	Καμία	-0,422	0,394	0,287
		Δεύτερο πτυχίο	-0,541	0,396	0,175
		Μεταπτυχιακό	-0,534	0,378	0,161
Επιδραστικότητα	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,023	0,327	0,945
		Μεταπτυχιακό	-0,062	0,281	0,825

		Διδακτορικό	0,267	0,560	0,635
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,023	0,327	0,945
		Μεταπτυχιακό	-0,040	0,286	0,890
		Διδακτορικό	0,289	0,562	0,608
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,062	0,281	0,825
		Δεύτερο πτυχίο	0,040	0,286	0,890
		Διδακτορικό	0,329	0,537	0,542
	Διδακτορικό	Καμία	-0,267	0,560	0,635
		Δεύτερο πτυχίο	-0,289	0,562	0,608
		Μεταπτυχιακό	-0,329	0,537	0,542
Αφοσίωση	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,077	0,308	0,803
		Μεταπτυχιακό	0,022	0,265	0,933
		Διδακτορικό	0,800	0,527	0,133
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,077	0,308	0,803
		Μεταπτυχιακό	0,099	0,269	0,713
		Διδακτορικό	0,877	0,529	0,101
	Μεταπτυχιακό	Καμία	-0,022	0,265	0,933
		Δεύτερο πτυχίο	-0,099	0,269	0,713
		Διδακτορικό	0,778	0,505	0,128
	Διδακτορικό	Καμία	-0,800	0,527	0,133
		Δεύτερο πτυχίο	-0,877	0,529	0,101
		Μεταπτυχιακό	-0,778	0,505	0,128
Συνεισφορά	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,185	0,253	0,466
		Μεταπτυχιακό	-0,184	0,217	0,399
		Διδακτορικό	0,017	0,432	0,969
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,185	0,253	0,466
		Μεταπτυχιακό	0,001	0,221	0,997
		Διδακτορικό	0,202	0,434	0,643
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,184	0,217	0,399
		Δεύτερο πτυχίο	-0,001	0,221	0,997
		Διδακτορικό	0,201	0,414	0,629
	Διδακτορικό	Καμία	-0,017	0,432	0,969
		Δεύτερο πτυχίο	-0,202	0,434	0,643
		Μεταπτυχιακό	-0,201	0,414	0,629
Επαγγελματικός σεβασμός	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	0,116	0,316	0,715
		Μεταπτυχιακό	0,099	0,271	0,715
		Διδακτορικό	0,467	0,540	0,390
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	-0,116	0,316	0,715
		Μεταπτυχιακό	-0,017	0,276	0,952
		Διδακτορικό	0,351	0,542	0,519
	Μεταπτυχιακό	Καμία	-0,099	0,271	0,715
		Δεύτερο πτυχίο	0,017	0,276	0,952
		Διδακτορικό	0,368	0,517	0,479
	Διδακτορικό	Καμία	-0,467	0,540	0,390
		Δεύτερο πτυχίο	-0,351	0,542	0,519
		Μεταπτυχιακό	-0,368	0,517	0,479
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,042	0,247	0,864
		Μεταπτυχιακό	-0,031	0,212	0,883
		Διδακτορικό	0,388	0,423	0,362
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,042	0,247	0,864
		Μεταπτυχιακό	0,011	0,216	0,959
		Διδακτορικό	0,430	0,424	0,314
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,031	0,212	0,883

		Δεύτερο πτυχίο	-0,011	0,216	0,959
		Διδακτορικό	0,419	0,405	0,304
	Διδακτορικό	Καμία	-0,388	0,423	0,362
		Δεύτερο πτυχίο	-0,430	0,424	0,314
		Μεταπτυχιακό	-0,419	0,405	0,304
Απόδοση εκτός ρόλου	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	0,028	0,191	0,883
		Μεταπτυχιακό	-0,307	0,164	0,065
		Διδακτορικό	-0,492	0,326	0,136
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	-0,028	0,191	0,883
		Μεταπτυχιακό	**-0,335**	**0,167**	**0,048**
		Διδακτορικό	-0,520	0,328	0,117
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,307	0,164	0,065
		Δεύτερο πτυχίο	**0,335**	**0,167**	**0,048**
		Διδακτορικό	-0,185	0,313	0,556
	Διδακτορικό	Καμία	0,492	0,326	0,136
		Δεύτερο πτυχίο	0,520	0,328	0,117
		Μεταπτυχιακό	0,185	0,313	0,556
Απόδοση εντός ρόλου	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	0,145	0,183	0,430
		Μεταπτυχιακό	0,019	0,157	0,903
		Διδακτορικό	0,450	0,312	0,153
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	-0,145	0,183	0,430
		Μεταπτυχιακό	-0,126	0,159	0,434
		Διδακτορικό	0,305	0,314	0,333
	Μεταπτυχιακό	Καμία	-0,019	0,157	0,903
		Δεύτερο πτυχίο	0,126	0,159	0,434
		Διδακτορικό	0,431	0,299	0,154
	Διδακτορικό	Καμία	-0,450	0,312	0,153
		Δεύτερο πτυχίο	-0,305	0,314	0,333
		Μεταπτυχιακό	-0,431	0,299	0,154
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	Καμία	Δεύτερο πτυχίο	-0,152	0,207	0,465
		Μεταπτυχιακό	**-0,459**	**0,177**	**0,012**
		Διδακτορικό	-0,533	0,353	0,135
	Δεύτερο πτυχίο	Καμία	0,152	0,207	0,465
		Μεταπτυχιακό	-0,307	0,180	0,093
		Διδακτορικό	-0,382	0,355	0,286
	Μεταπτυχιακό	**Καμία**	**0,459**	**0,177**	**0,012**
		Δεύτερο πτυχίο	0,307	0,180	0,093
		Διδακτορικό	-0,075	0,339	0,826
	Διδακτορικό	Καμία	0,533	0,353	0,135
		Δεύτερο πτυχίο	0,382	0,355	0,286
		Μεταπτυχιακό	0,075	0,339	0,826

Τέλος, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 29, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν εμπειρία σε δημόσιο σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι σχολικοί ηγέτες λειτουργούν βάσει αυξημένης εσωτερικής ηθικής λογικής (p=0,048) σε σχέση με τους εκπαιδευτικού που έχουν εμπειρία σε δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 30: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των διαστάσεων και των συνολικών βαθμολογιών των κλιμάκων της έρευνας με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δημόσιο σχολείο

	Εμπειρία σε δημόσιο σχολείο						
	Ναι		Όχι				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	Β.Ε.	p
Σχεσιακή διαφάνεια	3,42	0,82	3,66	0,79	-1,147	80	0,255
Εσωτερική ηθική λογική	3,36	0,87	3,75	0,67	-2,010	80	0,048
Ισορροπημένη επεξεργασία	3,53	0,95	3,67	0,92	,584	80	0,561
Αυτογνωσία	3,14	0,87	3,47	0,79	-1,536	80	0,129
Αυθεντική ηγεσία	**3,36**	**0,76**	**3,64**	**0,70**	**-1,453**	**80**	**0,150**
Επιδραστικότητα	3,35	0,99	3,48	1,01	-,492	80	0,624
Αφοσίωση	3,06	1,00	3,54	0,93	-1,927	80	0,057
Συνεισφορά	3,52	0,98	3,68	0,72	-0,786	80	0,434
Επαγγελματικός σεβασμός	3,46	1,04	3,77	0,95	-1,191	80	0,237
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	**3,35**	**0,82**	**3,62**	**0,74**	**-1,347**	**80**	**0,182**
Απόδοση εκτός ρόλου	**3,93**	**0,74**	**3,97**	**0,57**	**-0,294**	**80**	**0,770**
Απόδοση εντός ρόλου	**3,98**	**0,56**	**3,99**	**0,58**	**-0,064**	**80**	**0,949**
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού	**3,81**	**0,80**	**3,83**	**0,63**	**-0,078**	**80**	**0,900**

Μελετώντας την επίδραση των επιμέρους διαστάσεων του βαθμού εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών στο επίπεδο της απόδοσης εκτός ρόλου των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι προκύπτει ότι αυτή είναι στατιστικά σημαντική και θετική επίδραση της μεταβλητής της εσωτερικής ηθικής λογικής προς το επίπεδο της απόδοσης εκτός ρόλου των εκπαιδευτικών με τον αντίστοιχο συντελεστή να ισούται με 0,269 ($p=0,039$). Ανάλογο είναι το αποτέλεσμα που αφορά την επίδραση του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών ($\beta=0,367$, $p<0,001$), με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όταν είναι μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εφαρμογής των αρχών της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών τότε είναι αυξημένοι και οι απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου.

Πίνακας 31: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,541	0,328	7,751	0,000	0,241	6,100 (0,000)
Σχεσιακή διαφάνεια	-0,020	0,116	-0,175	0,861		
Εσωτερική ηθική λογική	0,269	0,128	2,100	0,039		
Ισορροπημένη επεξεργασία	-0,068	0,105	-,648	0,519		
Αυτογνωσία	0,224	0,139	1,607	0,112		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Πίνακας 32: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,650	0,313	8,459	0,000	0,186	18,256 (0,000)
Αυθεντική ηγεσία	0,367	0,086	4,273	0,000		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Σε σχέση με την επίδραση που ασκούν οι διαστάσεις που συνιστούν το επίπεδο της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους στο επίπεδο της απόδοσης εκτός ρόλου, παρατηρείται ότι ο συντελεστής της μεταβλητής της συνεισφοράς παρουσιάζει θετικό πρόσημο (β=0,404, p=0,046) και, ως εκ τούτου, υψηλότερα επίπεδα συνεισφοράς στην εργασία από μέρους των εκπαιδευτικών οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα απόδοσης εκτός ρόλου και το αντίστροφο. Αντίθετα, αρνητική είναι η επίδραση του βαθμού αφοσίωσης των σχολικών ηγετών στα επίπεδα απόδοσης εκτός ρόλου των εκπαιδευτικών (β=-0,235, p=0,016). Όσον αφορά την επίδραση του συνολικού επιπέδου ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου, παρατηρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική και θετική (β=0,280, p=0,001). Ως εκ τούτου, όσο ποιοτικότερη είναι η σχέση των σχολικών ηγετών με τους εκπαιδευτικούς τόσο καλύτερη είναι και η απόδοση των τελευταίων εκτός ρόλου.

Πίνακας 33: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,443	0,297	8,232	0,000	0,345	10,150 (0,000)
Επιδραστικότητα	0,171	0,093	1,836	0,070		
Αφοσίωση	-0,235	0,095	-2,463	0,016		
Συνεισφορά	0,404	0,081	4,982	0,000		
Επαγγελματικός σεβασμός	0,071	0,085	0,832	0,408		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Πίνακας 34: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,967	,305	9,733	0,000	0,123	11,169 (0,001)
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	0,280	0,084	3,342	0,001		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Εν συνεχεία, και μέσω των αντίστοιχων γραμμικών παλινδρομήσεων με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων, προκύπτει ότι η μόνη διάσταση προσδιορισμού του βαθμού εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας που επιδρά στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου είναι αυτή της εσωτερικής ηθικής λογικής με τον αντίστοιχο συντελεστή να είναι θετικός (β=0,333, p=0,010), αλλά και ότι η εφαρμογή της αυθεντικής ηγεσίας συνολικά αυξάνει την απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου (β=0,212, p=0,016).

Πίνακας 35: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	3,093	0,324	9,547	0,000	0,149	3,364 (0,014)
Σχεσιακή διαφάνεια	-0,149	0,115	-1,292	0,200		
Εσωτερική ηθική λογική	0,333	0,126	2,631	0,010		
Ισορροπημένη επεξεργασία	0,097	0,104	0,937	0,352		
Αυτογνωσία	-0,042	0,137	-0,305	0,761		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Πίνακας 36: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	3,228	0,312	10,336	0,000	0,071	6,115 (0,016)
Αυθεντική ηγεσία	0,212	0,086	2,473	0,016		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Μελετώντας την επίδραση της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων αλλά και του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου παρατηρείται ότι αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας για το σύνολο των αντίστοιχων συντελεστών β είναι ανώτερο του α=0,05 και ως εκ τούτου ο βαθμός ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους δεν επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου.

Πίνακας 37: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	3,302	0,332	9,960	0,000	0,061	1,256 (0,295)
Επιδραστικότητα	-0,030	0,104	-0,284	0,777		
Αφοσίωση	0,002	0,107	0,016	0,988		
Συνεισφορά	0,119	0,091	1,312	0,193		
Επαγγελματικός σεβασμός	0,093	0,095	0,979	0,331		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Πίνακας 38: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	3,462	0,298	11,628	0,000	0,039	3,230 (0,076)
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	0,147	0,082	1,797	0,076		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Εν συνεχεία, μελετώντας την επίδραση των διαστάσεων προσδιορισμού του επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην εφαρμογή προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέρος του σχολικού οργανισμού παρατηρείται ότι αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p>0,05$ σε κάθε περίπτωση). Αντίθετα, το συνολικό επίπεδο εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών επιδρά θετικά στο επίπεδο εφαρμογής προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέρος του σχολικού οργανισμού ($\beta=0346$, $p=0,001$).Ως εκ τούτου, η αύξηση του επιπέδου εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εφαρμογής προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέρος του σχολικού οργανισμού.

Πίνακας 39: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,560	0,380	6,737	0,000	0,142	3,198 (0,017)
Σχεσιακή διαφάνεια	0,034	0,135	0,250	0,803		
Εσωτερική ηθική λογική	0,151	0,148	1,021	0,310		
Ισορροπημένη επεξεργασία	0,081	0,122	0,664	0,509		
Αυτογνωσία	0,088	0,161	0,545	0,587		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

Πίνακας 40: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,590	0,351	7,370	0,000	0,139	12,918 (0,001)
Αυθεντική ηγεσία	0,346	0,096	3,594	0,001		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

Στη συνέχεια της μελέτης, τίθενται ως προβλεπτικές μεταβλητές της προληπτικής δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού οι επιμέρους διαστάσεις προσδιορισμού της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη μέλους. Όπως προκύπτει, το επίπεδο συνεισφοράς των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού ($\beta=0,556$, $p<0,001$). Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι το υψηλό συνολικό επίπεδο ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού ($\beta=0,241$, $p=0,012$).

Πίνακας 41: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης των επιμέρους διαστάσεων της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,198	0,319	6,886	0,000	0,363	10,986 (0,000)
Επιδραστικότητα	0,042	0,100	0,417	0,678		
Αφοσίωση	-0,085	0,103	-0,823	0,413		
Συνεισφορά	0,556	0,087	6,363	0,000		
Επαγγελματικός σεβασμός	-0,067	0,092	-0,733	0,466		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

Πίνακας 42: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της επίδρασης του συνολικού επιπέδου της ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη–μέλους στην προληπτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

	β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F (p)
Σταθερά	2,972	0,341	8,711	0,000	0,076	6,600 (0,012)
Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	0,241	0,094	2,569	0,012		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

Εν συνεχεία, εφαρμόζονται βαθμιαίες γραμμικές παλινδρομήσεις στις οποίες τίθεται ως εξαρτημένη μεταβλητή η απόδοση εκτός ρόλου και ως ανεξάρτητες μεταβλητές αφενός οι επιμέρους διαστάσεις προσδιορισμού του επιπέδου εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών διευθυντών και ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους, ώστε να διερευνηθούν οι άριστοι παράγοντες προσδιορισμού της απόδοσης των εκπαιδευτικών εκτός ρόλου.

Όπως παρατηρείται η αυξημένη εσωτερική ηθική λογική (β=0,476, p<0,001) και η αυξημένη συνεισφορά των εκπαιδευτικών (β=0,284, p<0,001) οδηγούν σε υψηλά επίπεδα απόδοσης εκτός ρόλου, ενώ αντίθετα, αρνητική είναι η επίδραση του βαθμού αφοσίωσης των διευθυντών στην απόδοση εκτός ρόλου των εκπαιδευτικών (β=-0,378, p<0,001). Εξάλλου, ο συντελεστής της μεταβλητής της σχεσιακής διαφάνειας

είναι θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 10% (β=0,170, p=0,079).

Πίνακας 43: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	1,922	0,310	6,211	0,000	0,474	8,217 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,138	0,108	1,271	0,208		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,432	0,125	3,453	0,001		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	-0,012	0,091	-0,132	0,896		
	Αυτογνωσία	0,096	0,132	0,731	0,467		
	Επιδραστικότητα	0,041	0,093	0,443	0,659		
	Αφοσίωση	-0,396	0,099	-4,013	0,000		
	Συνεισφορά	0,267	0,085	3,149	0,002		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,021	0,083	-0,249	0,804		
2	Σταθερά	1,919	0,307	6,260	0,000	0,474	9,514 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,135	0,105	1,283	0,203		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,431	0,124	3,474	0,001		
	Αυτογνωσία	0,090	0,123	0,736	0,464		
	Επιδραστικότητα	0,042	0,092	0,450	0,654		
	Αφοσίωση	-0,398	0,098	-4,067	0,000		
	Συνεισφορά	0,267	0,084	3,178	0,002		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,022	0,082	-0,263	0,794		
3	Σταθερά	1,916	0,304	6,294	0,000	0,473	11,228 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,133	0,104	1,279	0,205		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,427	0,122	3,493	0,001		
	Αυτογνωσία	0,084	0,119	0,701	0,485		
	Επιδραστικότητα	0,037	0,090	0,414	0,680		
	Αφοσίωση	-0,401	0,096	-4,169	0,000		
	Συνεισφορά	0,266	0,083	3,187	0,002		
4	Σταθερά	1,909	0,302	6,315	0,000		
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,138	0,103	1,338	0,185		

	Εσωτερική ηθική λογική	0,437	0,119	3,663	0,000	0,474	13,587 (0,000)
	Αυτογνωσία	0,098	0,114	0,856	0,395		
	Αφοσίωση	-0,386	0,088	-4,371	0,000		
	Συνεισφορά	0,261	0,082	3,177	0,002		
5	Σταθερά	1,871	0,298	6,269	0,000	0,467	16,859 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,170	0,095	1,782	0,079		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,476	0,110	4,325	0,000		
	Αφοσίωση	-0,378	0,088	-4,315	0,000		
	Συνεισφορά	0,284	0,077	3,669	0,000		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Παράλληλα, εφαρμόζονται βαθμιαίες γραμμικές παλινδρομήσεις θέτοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα συνολικά επίπεδα εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών και ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους και ως εξαρτημένη μεταβλητή το επίπεδο απόδοσης εκτός ρόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως προκύπτει στο πίνακα 44 η απόδοση εκτός ρόλου επηρεάζεται μόνο από το επίπεδο εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών ηγετών με τον αντίστοιχο συντελεστή να είναι θετικός (β=0,367, $p<0,001$).

Πίνακας 44: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	2,671	0,317	8,426	0,000	0,189	9,195 (0,000)
	Αυθεντική ηγεσία	0,451	0,178	2,541	0,013		
	Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	-0,091	0,167	-0,543	0,589		
2	Σταθερά	2,650	0,313	8,459	0,000	0,186	18,256 (0,000)
	Αυθεντική ηγεσία	0,367	0,086	4,273	0,000		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εκτός ρόλου

Εκτιμώντας τις άριστες επιμέρους διαστάσεις αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εντός ρόλου προκύπτει ότι αυτές είναι η εσωτερική ηθική λογική οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα απόδοσης των

εκπαιδευτικών εντός ρόλου (β=0,425, p<0,001). Επίσης προκύπτει στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση του βαθμού επιδραστικότητας των διευθυντών προς την απόδοση των εκπαιδευτικών εντός ρόλου σε επίπεδο σημαντικότητας 10% (β=-0,154, p=0,068). Παράλληλα, το επίπεδο εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας προσδιορίζει θετικά το επίπεδο απόδοσης των εργαζομένων εντός ρόλου (β=0,212, p=0,016) στην περίπτωση όπου ως ανεξάρτητες μεταβλητές τίθενται τα συνολικά επίπεδα εφαρμογής αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών και ποιοτικής συναλλαγής ηγέτη- μέλους και ως εξαρτημένη μεταβλητή το επίπεδο απόδοσης εντός ρόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 45: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εντός ρόλου

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	2,906	0,359	8,096	0,000	0,188	2,108 (0,046)
	Σχεσιακή διαφάνεια	-0,073	0,126	-0,580	0,564		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,428	0,145	2,950	0,004		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,111	0,105	1,058	0,294		
	Αυτογνωσία	-0,030	0,153	-0,198	0,844		
	Επιδραστικότητα	-0,109	0,108	-1,009	0,316		
	Αφοσίωση	-0,107	0,115	-0,932	0,355		
	Συνεισφορά	0,036	0,098	0,362	0,718		
	Επαγγελματικός σεβασμός	0,023	0,096	0,238	0,812		
2	Σταθερά	2,916	0,352	8,275	0,000	0,187	2,435 (0,027)
	Σχεσιακή διαφάνεια	-0,078	0,122	-0,636	0,527		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,422	0,140	3,003	0,004		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,104	0,098	1,062	0,292		
	Επιδραστικότητα	-0,114	0,104	-1,091	0,279		
	Αφοσίωση	-0,105	0,113	-0,925	0,358		
	Συνεισφορά	0,029	0,093	0,318	0,752		
	Επαγγελματικός σεβασμός	0,020	0,094	0,210	0,834		
3	Σταθερά	2,917	0,350	8,331	0,000		
	Σχεσιακή διαφάνεια	-0,076	0,121	-0,627	0,532		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,427	0,137	3,107	0,003		

	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,107	0,096	1,113	0,269	0,187	2,870 (0,014)
	Επιδραστικότητα	-0,109	0,101	-1,078	0,284		
	Αφοσίωση	-0,102	0,112	-0,913	0,364		
	Συνεισφορά	0,032	0,091	0,354	0,725		
4	Σταθερά	2,960	0,327	9,051	0,000	0,185	3,458 (0,007)
	Σχεσιακή διαφάνεια	-0,068	0,119	-0,577	0,566		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,442	0,130	3,394	0,001		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,110	0,095	1,163	0,248		
	Επιδραστικότητα	-0,110	0,100	-1,102	0,274		
	Αφοσίωση	-0,106	0,111	-0,959	0,340		
5	Σταθερά	2,896	0,307	9,440	0,000	0,182	4,277 (0,004)
	Εσωτερική ηθική λογική	0,438	0,129	3,382	0,001		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,091	0,088	1,028	0,307		
	Επιδραστικότητα	-0,120	0,098	-1,221	0,226		
	Αφοσίωση	-0,125	0,106	-1,181	0,241		
6	Σταθερά	2,964	0,300	9,887	0,000	0,171	5,346 (0,002)
	Εσωτερική ηθική λογική	0,474	0,125	3,801	0,000		
	Επιδραστικότητα	-0,104	0,097	-1,072	0,287		
	Αφοσίωση	-0,103	0,103	-0,994	0,323		
7	Σταθερά	2,963	0,300	9,883	0,000	0,160	7,526 (0,001)
	Εσωτερική ηθική λογική	0,425	0,114	3,711	0,000		
	Επιδραστικότητα	-0,154	0,083	-1,852	0,068		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Πίνακας 46: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	3,254	0,316	10,308	0,000	0,076	3,271 (0,043)
	Αυθεντική ηγεσία	0,318	0,177	1,795	0,076		

	Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	-0,114	0,166	-0,684	0,496		
2	Σταθερά	3,228	0,312	10,336	0,000	0,071	6,115 (0,016)
	Αυθεντική ηγεσία	0,212	0,086	2,473	0,016		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Απόδοση εντός ρόλου

Τέλος, προσδιορίζοντας τις άριστες επιμέρους διαστάσεις αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στην απόδοση εκτός ρόλου που επιδρούν στο επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού προκύπτει ότι αυτές είναι η εσωτερική ηθική λογική (β=0,267, p=0,045), η συνεισφορά (β=0,469, p<0,001) και η αφοσίωση (β=-0,219, p=0,024), με το συνολικό επίπεδο αυθεντικής ηγεσίας να αποτελεί και σε αυτή την περίπτωση την άριστη μεταβλητή προσδιορισμού του επιπέδου της προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού (β=0,346, p=0,001).

Πίνακας 47: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων επιμέρους διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στο επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	1,696	0,345	4,915	0,000	0,450	7,473 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,169	0,121	1,396	0,167		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,295	0,140	2,111	0,038		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,146	0,101	1,450	0,151		
	Αυτογνωσία	-0,055	0,147	-0,372	0,711		
	Επιδραστικότητα	-0,053	0,104	-0,508	0,613		
	Αφοσίωση	-0,247	0,110	-2,240	0,028		
	Συνεισφορά	0,458	0,095	4,849	0,000		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,147	0,092	-1,587	0,117		
2	Σταθερά	1,716	0,339	5,059	0,000	0,449	8,621 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,160	0,118	1,357	0,179		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,283	0,135	2,093	0,040		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,133	0,094	1,418	0,161		
	Επιδραστικότητα	-0,062	0,100	-0,614	0,541		
	Αφοσίωση	-0,244	0,109	-2,231	0,029		

	Συνεισφορά	0,447	0,089	5,019	0,000		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,152	0,091	-1,679	0,097		
3	Σταθερά	1,735	0,336	5,162	0,000	0,446	10,079 (0,000)
	Σχεσιακή διαφάνεια	0,148	0,116	1,282	0,204		
	Εσωτερική ηθική λογική	0,264	0,131	2,014	0,048		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,130	0,093	1,393	0,168		
	Αφοσίωση	-0,267	0,102	-2,620	0,011		
	Συνεισφορά	0,451	0,088	5,101	0,000		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,164	0,088	-1,866	0,066		
4	Σταθερά	1,837	0,328	5,600	0,000	0,439	11,666 (0,000)
	Εσωτερική ηθική λογική	0,267	0,131	2,034	0,045		
	Ισορροπημένη επεξεργασία	0,170	0,088	1,924	0,058		
	Αφοσίωση	-0,219	0,095	-2,299	0,024		
	Συνεισφορά	0,469	0,088	5,345	0,000		
	Επαγγελματικός σεβασμός	-0,153	0,088	-1,736	0,087		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

Πίνακας 48: Εφαρμογή γραμμικής παλινδρόμησης OLS της εκτίμησης των άριστων συνολικών διαστάσεων αυθεντικής ηγεσίας και ποιοτικής συναλλαγή ηγέτη–μέλους που επιδρούν στο επίπεδο προληπτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ως μέλος του οργανισμού

		β	Τ.Σ.	t	p	R^2	F(p)
1	Σταθερά	2,633	0,354	7,435	0,000	0,150	6,946 (0,002)
	Αυθεντική ηγεσία	0,518	0,198	2,610	0,011		
	Ποιοτική συναλλαγή ηγέτη–μέλους	-0,184	0,186	-0,989	0,326		
2	Σταθερά	2,590	0,351	7,370	0,000	0,139	12,918 (0,001)
	Αυθεντική ηγεσία	0,346	0,096	3,594	0,001		

Εξαρτημένη μεταβλητή: Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαιδευτική ηγεσία από τις αρχές του 21ου αιώνα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον όλου του κόσμου, καθώς η ποιότητα της ηγεσίας έχει θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των μαθητών και παρέχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους μαθητές. Οι διευθυντές σχεδιάζουν αλλά και ενημερώνονται για το περιεχόμενο και τη διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς. Είναι αρχηγοί αλλά και μέλη της ομάδας (Edoun, 2011). Η ηγεσία, αμέσως μετά την διδασκαλία, θεωρείται ότι επιδρά άμεσα ή έμμεσα στη μάθηση με τη βελτίωση της διδασκαλίας, μέσω της επίδρασης, που ασκούν οι διευθυντές στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία ιδίως όταν είναι κατανεμημένη έχει ακόμη ισχυρότερη επίδραση (Κουτούζης, 2012).

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαδικασία του προσδιορισμού της οργανωσιακής κουλτούρας και στην αναδιαμόρφωση της οργανωσιακής ταυτότητας με στόχο την παρακίνηση για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός και αποτελεί μία από τις βασικότερες προσδιοριστικές μεταβλητές του βαθμού επιτυχίας των εκπαιδευτικών στρατηγικών που τίθενται σε εφαρμογή σε απάντηση της αντιστοίχισης στο εξωτερικό ή εσωτερικό περιβάλλον των οργανισμών. Η διαθεσιμότητα βασικών ικανοτήτων κατά την εφαρμογή του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση έχει διασυνδεθεί πολλάκις στο παρελθόν με την επιτυχή οργανωσιακή κουλτούρα, ενώ η έλλειψη κατανόησης των τεχνικών διοίκησης και η ανικανότητα τροποποίησης του στυλ διαχείρισης, του στυλ ηγεσίας και των οργανωσιακών λειτουργιών αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά εμπόδια για την επιτυχία (Bossidy & Charan, 2002). Άλλα σημαντικά εμπόδια για μία επιτυχημένη προσαρμογή στην σαφή επιστημονική οργανωσιακή κουλτούρα που εντοπίζονται στη διεθνή έρευνα είναι η ανικανότητα του ηγέτη να κινητοποιήσει τους εργαζόμενους, οι φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και η αποτυχία του να εντοπίσει, να ανταμείψει και να επιβραβεύσει τους εργαζόμενους που προσπαθούν είναι αποδοτικοί (Kotter, 1997; Ulrich, 1998). Οι σκέψεις και οι δεξιότητες των

ηγετών σε μία περίοδο προσδιορισμού της οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών οργανισμών εκδηλώνονται με αντίστοιχες δράσεις και αντανακλώνται στην εφαρμογή κατάλληλων δομών και διαδικασιών, οι οποίες ενισχύουν ή εμποδίζουν τον επιτυχή προσδιορισμό και εφαρμογή της κουλτούρας.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν τα στοιχεία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ρόλου της στον προσδιορισμό και την ενίσχυση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών ως όχημα για την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την απόδοση των εκπαιδευτικών στη βάση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών. Από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, αρχικά προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το μοντέλο αυθεντικής ηγεσίας, ασκώντας παράλληλα υψηλού βαθμού επιδραστικότητα στους υφισταμένους τους, καθώς και σημαντικά επίπεδα αφοσίωσης στο ρόλο τους και συνεισφοράς στο εκπαιδευτικό έργο. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω προκύπτει η υψηλού επιπέδου ποιοτική συναλλαγή μεταξύ των ηγετών και των εκπαιδευτικών, με τον επαγγελματικό σεβασμό των δευτέρων προς τους πρώτους να κρίνεται ως υψηλός.

Από τις συσχετίσεις μεταξύ των εφαρμοζόμενων στη στατιστική ανάλυση κλιμάκων προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική σχέση του βαθμού εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας από μέρους των σχολικών διευθυντών και του ποιοτικού βαθμού επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και των στοιχείων που προσδιορίζουν την επίδοση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, κρίθηκε ότι ιδιαίτερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικού που υπηρετούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, η απόδοση εκτός του ρόλου τους είναι σημαντικά αυξημένη σε σχέση με εκείνους του Λυκείου. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα προληπτικής δραστηριότητας ως μέλη του οργανισμού σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

Σχετικά με την επίδραση που ασκεί η εφαρμογή του μοντέλου αυθεντικής ηγεσίας στην απόδοση των εκπαιδευτικών αυτή κρίθηκε θετική, ενώ αντίστοιχη είναι και η επίδραση της ποιοτικής συνεργασίας μεταξύ των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών. Οι Eppler & Sukowksi (2000) τοποθετούν την ηγεσία στην κορυφή της πυραμίδας των διαδικασιών και των εργαλείων που είναι απαραίτητα για την

αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης, σημειώνοντας πως οι ηγέτες θα πρέπει να διατηρούν μία ισορροπία ανάμεσα στην παρακίνηση των εργαζομένων να εξελίσσονται και στην παροχή δυνατοτήτων ανάπτυξης αντίστοιχων δεξιοτήτων. Στην έρευνά του, ο Takeuchi (2001) περιγράφει τρεις τρόπους ηγεσίας στο πλαίσιο της διοίκησης ΚΜ, τη διαμόρφωση ενός οράματος γνώσης, την ενσωμάτωσή του στην επιχειρησιακή λειτουργία και την ανάπτυξη στρατηγικών για την υποστήριξη των αντίστοιχων διαδικασιών.

Συνεπώς, η εφαρμογή αποτελεσματικών μοντέλων ηγεσίας στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί το βασικό εργαλείο δημιουργίας οργανωσιακής γνώσης και καίρια διοικητική λειτουργία, δεδομένου ότι η γνώση θεωρείται ως πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Ο King (2008) επισημαίνει πως η δημιουργία γνώσης μέσω της μάθησης θα πρέπει να θεωρείται ως ο τέταρτος σημαντικότερος παραγωγικός συντελεστής, μετά τις πρώτες ύλες, την εργασία και το κεφάλαιο, και για το λόγο αυτό θα πρέπει να μεγιστοποιείται και να μεταφέρεται σε όλο το οργανωσιακό φάσμα. Συνολικά, η ηγεσία ως μοχλός στη διαχείριση της γνώσης και η οργανωσιακή μάθηση είναι δύο αλληλένδετες διοικητικές λειτουργίες, καθώς η πρώτη αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών και δομών γνώσης και η δεύτερη στην παροχή δυνατοτήτων διαχείρισης της οργανωσιακής αλλαγής.

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από σειρά περιορισμών οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία και γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Αρχικά αποτελεί σημαντικό περιορισμό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται αποκλειστικά σε ιδιωτικούς οργανισμούς και όχι σε δημόσιες σχολικές μονάδες, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα πρότυπα εκπαιδευτικής ηγεσίας τείνουν να εφαρμόζονται με χαμηλότερη ένταση στους οργανισμούς του δημοσίου. Ακόμη, θεωρείται ότι η διεύρυνση του μεγέθους του δείγματος θα ευνοούσε σε σημαντικό βαθμό την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθώς θα συνέβαλε σημαντικά στην περιστολή τυχόν προβλημάτων αντιπροσωπευτικότητας στη δειγματοληψία. Εξάλλου, θα πρέπει να αναγνωρισθεί και η δυσκολία συλλογής των δεδομένων καθώς η διαδικασία αυτή έλαβε χώρα, εντός του σχολικού περιβάλλοντος και σε συνθήκες εργασιακής πίεσης.

Σχετικά με τα πεδία στα οποία θα πρέπει να εστιάσει η έρευνα στο μέλλον, αρχικά κρίνεται, ότι είναι απαραίτητη:

- η στάθμιση ερευνητικών εργαλείων τα οποία θα βασίζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, είναι υψηλής σημαντικότητας η δημιουργία μέσω των τεχνικών της Διερευνητικής και Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων ερευνητικών εργαλείων που θα αναφέρονται στο επίπεδο εφαρμογής των μοντέλων ηγεσίας από τους σχολικούς διευθυντές και στον παρακινητικό ρόλο των διευθυντών στην ελληνική γλώσσα.

- η σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των δημοσίων και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών με ταυτόχρονη σύνδεση της με την απόδοση και την αντίληψη τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων πρακτικών.

- τέλος, αρκετά σημαντική είναι η διενέργεια μελετών με χρήση της τεχνικής της μετά-ανάλυσης ώστε να χαρτογραφηθεί μεγάλος αριθμός μελετών που αναφέρονται στον παρακινητικό ρόλο του διευθυντή στους ελληνικούς σχολικούς οργανισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahlstrom, D. & Bruton, G.D. (2010). *International Management: Strategy and Culture in the Emerging World*. Australia: South-Western Cengage Learning

Andrew, D. P., & Kent, A. (2007). The impact of perceived leadership behaviors on satisfaction, commitment, and motivation. *International Journal of Coaching Science*, *1*(1), 37-58.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: Addison Wesley

Arnold, K.A., Barling, J. & Kelloway, E.K. (2001).Transformational leadership or the iron cage: which predicts trust, commitment and team efficacy? *Leadership and Organization Development Journal*, 22(7/8), 315-320

Arora, R. (2002). Implementing KM - a balanced score card approach. *Journal of Knowledge Management*, 6(3), 240-249.

Bailey, C., & Clarke, M. (2000). How do managers use knowledge about knowledge management? *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 235-243.

Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools: Panacea, placebo or problem. Journal of Educational Administration, 39(1), 24-46.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, 18(3), 19-31.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and direction* (pp.49–88). San Diego, CA: Academic Press.

Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *HBR's 10 must reads on change, 78*(3), 133-141.

Bennis, W. G. (2000). *Managing the dream: Reflections on leadership and change*. Basic Books.

Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1982). Comparative Analysis of Situationalism and the Approach of Management by Principle. *Organizational Dynamics*, 9, 20-35.

Blase, J., & Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269

Bollinger, A.S., & Smith, R.D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 8-18.

Bontis, N., Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39 (4), 437–469.

Bossidy, L., Charan, R., & Burck, C. (2002). The discipline of getting things done. *New South Wales: Random House Business Books*.

Breeze, J.D. (1995). Henri Fayol's Centre For Administrative Studies. *Journal of Management History*, 1(3), 37–62.

Brown, J. (1993). Leadership for school improvement. Emergency Librarian, 20(3), 8-20.

Cardona, P. (2000). Transcendental Leadership. *The Leadership and Organization*

Development Journal, 21(4), 23-31

Chang, S., & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *Learning Organization*, 14, 155–185.

Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human resource management review, 19*(4), 304-313.

Conley, D.T., & Goldman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. In J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 237-262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνάς* (μτφ) Καβουκίδη Ν. Αθήνα: Ίων (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).

Cyert, R., & March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. New Jersey: Prentice-Hall

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: Managing what your organization knows*. Harvard Business School Press: Boston, MA.

Dixon, N.M. (1994). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. New York: McGraw-Hill.

Duncan, R., & Weiss, A. (1979). Organizational learning: implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior*, (1), 75-123

Dunham, R.B., & Pierce, J.L. (1989). *Management*. Glenview: Scott, Foresman & Company

Dye, K., Mills, A.J., & Weatherbee, D. (2005).Maslow: Man interrupted: Reading management theory in context. *Management Decision*, 43(10), 1375-1395

Easterby-Smith, M., & Lyles, M. (2003). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell.

Edoun, E. I. (2011). Management Leadership in Governance in Education. In

Proceedings of the 7th Conference on Management Leadership and Governance. Reading: Academic Publishing Limited.

Eppler, M.J., & Sukowski, O. (2000). Managing team knowledge: core processes, tools and enabling factors. *European Management Journal*, 18(3), 334-341.

Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman

Fiedler, F.E. (1974). A Contingency Model of Leadership Effectiveness. In L. Bertowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (149-190), New Work: Academic Press.

Flamini, R., (2009), A Case Study of Principal Leadership in Guiding School and Classroom Instructional Practices in an Urban School of Diversity. *UMI desertation Publishing*, Number: 3470452.

Fullan, M. (2002). The change leader. Educational Leadership, 59(8), 16-20.

Gilley, A., Gilley, J. W., & McMillan, H. S. (2009). Organizational change: Motivation, communication, and leadership effectiveness. *Performance improvement quarterly*, *21*(4), 75-94.

Gilley, J., & Maycunich, A. (2000). *Beyond the learning organization: creating a culture of continuous growth and development through state-of-the-art human resource practicies*. Basic Books (AZ).

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership on school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. Journal of Educational Administration, 42(3), 333-356.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

Gruenert, S. (2000). Shaping a new school culture. Contemporary Education, 71(2), 14-17.

Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. NASSP Bulletin, 89(645), 43-55.

Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T.

Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), Educational management: Redefining theory, policy, and practice (pp. 178-190). London: Paul Chapman Publishing.

Hannah, S., & Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *Leadership Quarterly*, 20, 34-48

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11–24.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1–11.

Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. London: Oxford University Press.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34

Hay, I. (2006). Transformational leadership: Characteristics and criticisms. E-Journal of Organizational Learning and Leadership, 5(2), 23-30

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of Man*. Cleveland: World Publishing Company

Hlupic, V., Pouloudi, A., & Rzevski, G. (2002). Towards an integrated approach to knowledge management: 'hard', 'soft' and 'abstract' issues. *Knowledge and Process Management*, 9(2), 90-102.

Horner, M. (1997). Leadership Theories: Past, Present and Future. *Team Performance Management Journal*, 3(4), 270-287

Horwitz, F. M., Heng, C. T., & Quazi, H. A. (2003). Finders, keepers? Attracting, motivating and retaining knowledge workers. *Human resource management journal*, *13*(4), 23-44.

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organisational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.

Ilies, R., Judge, T., & Wagner, D. (2006). Making sense of motivational leadership: The trail from transformational leaders to motivated followers. *Journal of leadership & organizational studies*, *13*(1), 1-22.

Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, *47*(3), 368-384.

Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward and explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. Educational Administration Quarterly, 32(4), 512-538.

Johnson, J.R. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(5), 241-249

Johnson, M. (2004). *The new rules of engagement: Life-work balance and employee commitment*. Chartered Institute of Personnel and Development, London

Kamalian, A. R., Yaghoubi, N. M., & Moloudi, J. (2010). Survey of relationship between organizational justice and empowerment (A case study). *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, *24*(2), 165-171.

King, W.R. (2008). An integrated architecture for the effective knowledge organization. *Journal of Knowledge Management*, 12(2), 1367–1380.

Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management*, 5(2), 48-60

Kotter, J. P. (1997). Leading change: A conversation with John P. Kotter. *Strategy & Leadership*, *25*(1), 18-23.

Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *27*(3), 365-385.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Nottingham National College for School Leadership (NCSL) Research Report No. 800

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), International handbook of educational administration (pp. 785-840). Netherlands: Kluwer Academic.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*, *1*, 1297-1343.

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2007). Leadership Theory, Application, & Skill Development. 3* ed. *Mason, OH: Thomson South-Western*.

Maher, M.C., Lucas, S.E., & Valentine, J.W. (2001). A model for understanding the influence of principal leadership upon teacher empowerment as mediated by school culture. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Mahoney, R. (2000). Leadership and learning organizations. *Learning Organization*, 7(5), 241 - 244

Marks, H.M., & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-379.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46, 214-228.

Maslow, A. H. (1972). *The farther reaches of human nature*. Maurice Bassett.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial organization*. New York:

McMillan

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 4, 424-435.

McClelland, D.C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington

McGregor, D. (1960). The human side of enterprise. *New York*, *21*(166.1960).

Mehta, R., Dubinsky, A. J., & Anderson, R. E. (2003). Leadership style, motivation and performance in international marketing channels: An empirical investigation of the USA, Finland and Poland. *European journal of marketing*, *37*(1/2), 50-85.

Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *peabody Journal of Education*, *79*(4), 33-53.

Mitchell, D.E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. Educational Leadership, 49(5), 30-35

Norris, J. H. (1994). What leaders need to know about school culture. Journal of Staff Development, 15(2), 2-5.

Parker, L.D. & Ritson, A. (2005). Revisiting Fayol: Anticipating Contemporary Management. *British Journal of Management*, 16, 175–194

Pinder, C.C. (1984). *Work motivation: Theory, issues and applications*. Glenview: Scott, Foresman & Company

Pindur, W., Rogers, S., & Kim, P. (1995). The History of Management: A Global Perspective. *Journal of Management History*, 1(1), 59-77.

Poon, J. M. (2004). Effects of performance appraisal politics on job satisfaction and turnover intention. *Personnel review*, *33*(3), 322-334.

Sankey, K. S., & Machin, M. A. (2014). Employee participation in non-mandatory professional development–the role of core proactive motivation processes. *International journal of training and development*, *18*(4), 241-255.

Schachter, H.L. (2010). The role played by Frederick Taylor in the rise of the academic management fields. *Journal of Management History*, 16(4), 437–448.

Schooley, M.L. (2005). An analysis of the relationship between transformational leadership and school culture. Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday/Currency.

Senge, P.M. (1990). The leader's New Work: Building learning organizations. *Sloan Manag. Rev*., 15, 7–23.

Smylie, M.A. and Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235–259.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Stone, A.G., Russell, R,F. & Patterson, K. (2003). Transformational versus servant leadership: a difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.

Stonehouse, G.H., & Pemberton, J.D. (1999). Learning and knowledge management in the intelligent organization. *Participation & Empowerment: An International Journal*, 7(5), 131-144.

Storseth, F. (2004). Maintaining work motivation during organisational change. *International Journal of Human Resources Development and Management*, *4*(3), 267-287.

Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R.F. Elmore & Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of school reform* (pp. 59-96). San Francisco: Jossey-Bass.

Takeuchi, H. (2001). Toward a universal management concept of knowledge In D. J. Teece & I. Nonaka (Eds.), *Managing industrial knowledge: creation, transfer and utilization* (pp. 315-329). London: SAGE.

Taniguchi, M., & Takahashi, K. (2006). Effects of wage and promotion incentives on the motivation levels of Japanese employees. *Career Development International*.

Taylor, F. W. (1996). The principles of scientific management. In J.M. Shafritz & J.S. Ott (Eds.), *Classics of organization theory* (pp.66-79). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company

Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, NY: The Norton Library.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17, 654–676.

Ulrich, D. (1998). A new mandate for human resources. *Harvard business review*, *76*, 124-135.

Van Buren, H.J. (2007). Fairness and the Main Management Theories of the Twentieth Century: A Historical Review, 1900-1965. *Journal of Business Ethics*, 82, 633–644

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Hohn Willey and Sons

Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of*

practice: Learning, meaning and identity. Boston: Harvard Business School Press.

Wheatley, M. (1994). *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Wiig, K. M. (1999). Introducing knowledge management into enterprise. In J. Liebowitz (Ed.), *Knowledge management handbook*. Boca Raton, Fla.: CRC Press.

Wilkerson, K., (2010), School Counselor reform and Principals' Priorities: a preliminary content analysis of the national association for secondary school principals, (nassp) bulletin (1997-2007) informed by guiding documents of the American school counselor association (asca). *Education,* Vol. 131 No. 2

Woods, P.A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3–26.

Wren, D., Bedeian, A., & Breeze, J.D. (2002). The foundations of Henry Fayol's administrative theory. *Management Decision*, 40(9), 906-918

Yeakey, G. W. (2002). Situational leadership. *Military Review, 82*(1), 72.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κουτούζης, Μ., (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κουτούζης, Μ., (2008), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός* στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική,* Τ. Α΄, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κουτούζης, Μ., (2012), *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.*

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Παπαναστασίου.

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

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία….στην πράξη.* Αθήνα: Χρήστος Αθ. Σαΐτης.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μέρος Α: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

1. **Φύλο:** Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. **Ειδικότητα:** _____
3. **Ηλικία:** 22-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ >60 ☐
4. Έτη προϋπηρεσίας: 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ >30 ☐
5. **Επιπρόσθετες Σπουδές:** Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐
6. **Εμπειρία σε δημόσιο σχολείο:** Ναι ☐ Όχι ☐

Μέρος Β: Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Διευθυντική παρακίνηση

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει, ώστε να δείξετε το βαθμό συμφωνίας σας με τις πιο κάτω δηλώσεις. Έχετε υπόψη σας ότι: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ

Σχεσιακή διαφάνεια					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει ακριβώς αυτό που εννοεί.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, παραδέχεται τα λάθη, όταν γίνονται	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λέει την αλήθεια όσο σκληρή και αν είναι.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, εξωτερικεύει τον τρόπο που αισθάνεται.	1	2	3	4	5
Εσωτερική ηθική λογική					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, εκφράζει πεποιθήσεις, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις ενέργειές του.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες στις αξίες του.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, ζητά να λαμβάνω θέσεις που να υποστηρίζουν τις βασικές μου αξίες.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, παίρνει δύσκολες αποφάσεις βασισμένες σε υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Ισορροπημένη επεξεργασία					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναλύει τα σχετικά δεδομένα πριν λάβει μια απόφαση	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, ακούει προσεκτικά τις διαφορετικές απόψεις πριν εξάγει	1	2	3	4	5

συμπεράσματα					
Αυτογνωσία					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, επιδιώκει τα σχόλια και την εποικοδομητική κριτική, προκειμένου να αναβαθμίσει την επικοινωνία με τους άλλους.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ταπεινός και δεκτικός.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, αναγνωρίζει πότε πρέπει να επαναξιολογήσει τις θέσεις του σε σημαντικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, δείχνει πως κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ενέργειες του έχουν επιπτώσεις στους άλλους.	1	2	3	4	5
Επιδραστικότητα					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, μου αρέσει ως άνθρωπος.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, είναι ο τύπος του ανθρώπου που θα ήθελα να έχω φίλο.	1	2	3	4	5
Είναι πολύ ευχάριστη η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
Αφοσίωση					
Ο διευθυντής του σχολείου μου, υπερασπίζεται τις εργασιακές μου ενέργειες στον ανώτερό του, ακόμη και χωρίς να έχει ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα υπό αμφισβήτηση.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί στους άλλους, εντός της Υπηρεσίας, στην περίπτωση που κάνω ένα λάθος χωρίς κακή πρόθεση.	1	2	3	4	5
Ο διευθυντής του σχολείου μου, θα με υπερασπισθεί, εάν οι συνάδελφοί μου γίνουν επιθετικοί απέναντί μου.	1	2	3	4	5
Συνεισφορά					
Δεν με πειράζει να δουλεύω σκληρότερα για τον διευθυντή του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
Η δουλειά που κάνω για τον διευθυντή του σχολείου μου, υπερβαίνει τα “προβλεπόμενα” από την περιγραφή εργασίας μου.	1	2	3	4	5
Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω επιπλέον προσπάθειες, μεγαλύτερες από εκείνες που απαιτούνται συνήθως, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του διευθυντή του σχολείου μου,.	1	2	3	4	5
Επαγγελματικός σεβασμός					
Έχω εντυπωσιασθεί από τις γνώσεις του διευθυντή του σχολείου μου, πάνω στη δουλειά του.	1	2	3	4	5
Εκτιμώ την επαγγελματική κατάρτιση και ικανότητα του διευθυντή του σχολείου μου στην εργασία.	1	2	3	4	5
Θαυμάζω τις επαγγελματικές δεξιότητες του διευθυντή του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
Απόδοση εκτός ρόλου					
Αναζητώ τρόπους να κάνω την υπηρεσία μου πιο επιτυχημένη.	1	2	3	4	5
Λαμβάνω μέτρα για να προστατεύσω την Υπηρεσία μου από πιθανά προβλήματα.	1	2	3	4	5
Υποβάλλω προτάσεις για να βοηθήσω την υπηρεσία μου.	1	2	3	4	5
Είμαι πάντα καλά ενημερωμένος/η για την περίπτωση που η άποψή μου μπορεί να	1	2	3	4	5

ωφελήσει την Υπηρεσία μου.					
Αναζητώ νέους τρόπους προκειμένου να βελτιώσω την αποτελεσματικότητά της προσωπικής εργασίας μου.	1	2	3	4	5
Ενθαρρύνω τους/τις συναδέλφους μου να δοκιμάσουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να κάνουν τη δουλειά τους.	1	2	3	4	5
Απόδοση εντός ρόλου					
Διεκπεραιώνω τα καθήκοντα που μου ανατίθενται επαρκώς.	1	2	3	4	5
Εκπληρώνω τις υποχρεώσεις μου, όπως αυτές καθορίζονται από την περιγραφή της θέσης εργασίας μου.	1	2	3	4	5
Είμαι επαρκής ως προς τις επίσημες προδιαγραφές απόδοσης της θέσης εργασίας μου.	1	2	3	4	5
Ολοκληρώνω τα «προβλεπόμενα» καθήκοντά μου.	1	2	3	4	5
Παραμελώ κάποιες διαστάσεις της εργασίας που έχω υποχρέωση να εκτελέσω.	1	2	3	4	5
Προληπτική δραστηριότητα ως μέλος του οργανισμού					
Υποβάλλω προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.	1	2	3	4	5
Ασχολούμαι με αλλαγές που συμβάλλουν στη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της Υπηρεσίας.	1	2	3	4	5
Επινοώ τρόπους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσα στην Υπηρεσία.	1	2	3	4	5

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑΤΑ Α' ΚΑΙ Γ' ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Α/ΘΜΙΑΣ & Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι Αττικής
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αναστασοπούλου Ηλ.
Τηλέφωνο: 210-3442733

ΜΕ ΑΠΟΔΕΙΞΗ

Μαρούσι, 9-5-2019
Αριθ. Πρωτ. Βαθμ.Προτερ.

71933/Ν1

Προς: **Μητακίδου Ευδοξία**
Παπάφη 72
Τ.Κ. 54639 Θεσσαλονίκη

Κοιν.: **1) Δ/νση Δ.Ε. Ανατ. Θεσσαλονίκης**
Σαπφούς 44
Τ.Κ.: 54627 Θεσσαλονίκη
2) Δ/νση Δ.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης
Κολοκοτρώνη 22
Τ.Κ.: 56430 Σταυρούπολη

ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας

(Σχετ.: Η με αρ. πρωτ. Υ.Π.Π.Ε.Θ. 28385/Ν1/22-2-2019 αίτηση για άδεια διεξαγωγής έρευνας)

Απαντώντας στο ως άνω σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπ' όψιν τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 3 του Ν. 3966/2011, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 53 του Ν. 4547/2018 και την παρ. 3 του άρθρου 46 του Ν. 4589/2019, καθώς και το με αρ. πρωτ. 4030/24-4-2019 έγγραφο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με συνημμένο το υπ' αριθμ. 15/22-4-2019 απόσπασμα πρακτικού του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας ενημερώνουμε ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με τίτλο «*Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Ιδιωτικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον παρακινητικό ρόλο του διευθυντή*» για το σχολικό έτος 2018-2019, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων των Ιδιωτικών Γυμνασίων και Λυκείων της Θεσσαλονίκης:

1) ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
2) Ιδιωτικό Λύκειο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Π. ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗ Α.Ε.
3) Ιδιωτικό Γενικό Λύκειο – ΠΕΤΡΟΣ ΦΟΥΝΤΑΣ
4) Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ, ΑΡΣΑΚΕΙΑ – ΤΟΣΙΤΣΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5) Ιδιωτικό Λύκειο – ΣΥΛΛΟΓΟΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Ο ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΠΑΥΛΟΣ
6) Ιδιωτικό Λύκειο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Ε. ΜΑΝΤΟΥΛΙΔΗ Α.Ε.
7) Ιδιωτικό Λύκειο – ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ
8) Ιδιωτικό Λύκειο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΦΡΥΓΑΝΙΩΤΗ
9) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΣΥΛΛΟΓΟΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Ο ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΠΑΥΛΟΣ
10) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Π. ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗ Α.Ε.
11) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Ε. ΜΑΝΤΟΥΛΙΔΗ Α.Ε.
12) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΠΕΤΡΟΣ ΦΟΥΝΤΑΣ
13) Ιδιωτικό – Ισότιμο Γυμνάσιο – ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ, ΑΡΣΑΚΕΙΑ – ΤΟΣΙΤΣΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
14) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ
15) Ιδιωτικό Γυμνάσιο – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΦΡΥΓΑΝΙΩΤΗ

υπό τις κάτωθι προϋποθέσεις:

1) Την προηγούμενη συνεργασία με τα σχολεία, ώστε η έρευνα να διεξαχθεί χωρίς να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία τους.
2) Την υποβολή ηλεκτρονικού αντιτύπου της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ι.Ε.Π., καθώς επίσης και την ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας, σύμφωνα με τις διαδικασίες που προβλέπει το Ι.Ε.Π.

Οι Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης στους οποίους κοινοποιείται το παρόν, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΗΛΙΑΣ ΓΕΩΡΓΑΝΤΑΣ

Εσωτερική διανομή:
Αυτοτελής Δ/νση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης
Τμήματα Α' και Γ'

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

10-5-2019
ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ
ΡΟΥΝΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: ΕΥΔΟΞΙΑ ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ