

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση Ηγεσία»



**Διπλωματική εργασία**

**Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: Η  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ BIG BANG SCHOOL**

**TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN SCHOOL UNITS: THE CASE STUDY  
OF BIG BANG SCHOOL**

Διονυσία Μαμφρέδα (ΑΜ: 11120021)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γκιώση Στυλιανή, Διδάσκουσα και  
Επιστημονικός Συνεργάτης

Μέλη: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής ΕΚΠ

Ψυχογιού Ευαγγελία, Συντονίστρια εκπαιδευτικού  
έργου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Θεσσαλονίκη, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: 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 Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης

## **ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ**

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ημερομηνία: 12 /10 /2022

Η Δηλούσα

(Υπογραφή)

# Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε κατά την περίοδο 2021 - 2022, στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη της κυρίας Γκιώση Στυλιανής, Διδάσκουσα και Επιστημονικός Συνεργάτης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επόπτες τον κύριο Βαλκάνο Ευθύμιο, Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και την κυρία Ευαγγελία Ψυχογιού, Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο 2ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) της Κεντρικής Μακεδονίας.

Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί η μελέτη της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στις σχολικές μονάδες μέσα από την περίπτωση του ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Big Bang School. Το γεγονός ότι εργάζομαι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για την μελέτη, την έκβαση και την κατανόηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες, προς την επιβλέπουσα της εργασίας, κα Γκιώση Στυλιανή, για την καθοδήγησή της, και την πολύτιμη βοήθεια που προσέφερε σε κάθε στάδιο εκπόνησης της διατριβής μου. Επίσης, την κυρία Ευαγγελία Ψυχογιού, Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την καθοδήγησή της σχετικά με τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Χωρίς τη συμπαράσταση και συνεχή βοήθειά τους, η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας δεν θα ήταν δυνατή.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια και τους φίλους μου, για την κατανόηση και συμπαράσταση που έδειξαν ολόκληρη την περίοδο εκπόνησης της εργασίας αυτής.

## Περίληψη

Ο ρόλος ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι να δημιουργεί την κατάλληλη κουλτούρα, να παρακινεί τους ανθρώπους και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες και περίπλοκες απαιτήσεις μέσα στο συνεχώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Έρευνες στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν δείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη γενικότερη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της υιοθέτησης των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες μέσα από την πραγματοποίηση μιας μελέτης περίπτωσης στο Big Bang School. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική μελέτη σε δείγμα 35 εκπαιδευτικών με χρήση του εργαλείου Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 25. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως κατά κύριο λόγο στη σχολική μονάδα Big Bang School υιοθετείται μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ σε μικρότερο βαθμό υιοθετείται συναλλακτική ή παθητική ηγεσία. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια, με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα Big Bang School. Επιπρόσθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να έχουν την επιθυμία για μεγαλύτερη προσπάθεια και να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ηγεσία στον χώρο εργασίας τους.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, Σχολικές Μονάδες, Εκπαίδευση

## **Abstract**

The role of an effective school leader is to create the right culture, motivate people and respond to the changing and complex demands within the ever-evolving education system. Research in the education sector has shown that transformational leadership leads to better results in the educational process and the overall functioning of a school unit. The purpose of this research was to investigate the adoption of the characteristics of transformational leadership in school units through a case study at Big Bang School. For this purpose, a quantitative study was conducted on a sample of 35 teachers using the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) instrument. Data analysis was conducted in SPSS version 25 software. The results of the study revealed that transformational leadership is predominantly adopted in Big Bang School while transactional or passive leadership is adopted to a lesser extent. The findings of the study confirmed that transformational leadership is positively related to motivation for greater effort, leadership effectiveness and teachers' satisfaction with leadership. These findings indicate that transformational leadership is the dominant leadership style in Big Bang School. In addition, transformational leadership leads teachers to have a desire for greater effort and to be more satisfied with leadership in their workplace.

**Keywords:** Transformational leadership, school units, education

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	ii
Περίληψη .....	i
Abstract .....	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	v
Εισαγωγή.....	1
Αναγκαιότητα διερεύνησης θέματος.....	3
Σκοπός της έρευνας .....	4
Δομή διπλωματικής εργασίας.....	5
<b>Κεφάλαιο 1. Ηγεσία και στυλ ηγεσίας .....</b>	<b>6</b>
1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια «ηγεσία» .....	6
1.2. Η έννοια της ηγεσίας.....	7
1.3. Θεωρίες ηγεσίας.....	9
1.3.1 Θεωρία X και Y του McGregor.....	10
1.3.2 Το μοντέλο διοικητικού πλέγματος των Blake-Mouton.....	11
1.3.3 Το μοντέλο τεσσάρων συστημάτων του Likert.....	12
1.3.4 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία.....	13
1.3.4.1 Χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας .....	14
1.3.4.2 Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	15
<b>Κεφάλαιο 2. Ηγεσία στις σχολικές μονάδες.....</b>	<b>17</b>
2.1. Η έννοια και η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας .....	17
2.2. Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολικό σύστημα: Καθήκοντα και αρμοδιότητες .....	19
<b>Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.....</b>	<b>24</b>
3.1. Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία.....	24
3.2. Έρευνες στην Ελλάδα.....	28
<b>Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας .....</b>	<b>34</b>
4.1. Σχεδιασμός έρευνας .....	34
4.2. Εργαλείο έρευνας .....	34
4.3. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας .....	36
4.4. Στατιστική ανάλυση .....	37
<b>Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας .....</b>	<b>38</b>
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....	38
5.2. Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείου MLQ-5X.....	39
5.3. Περιγραφικά αποτελέσματα για το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School.....	39
5.4. Συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τις διαστάσεις που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας.....	48
5.5. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους .....	57
<b>Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα.....</b>	<b>63</b>
<b>Κεφάλαιο 7. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....</b>	<b>64</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>66</b>
<b>Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο.....</b>	<b>76</b>

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Αντιστοιχία ερωτήσεων εργαλείου MLQ με τα στυλ ηγεσίας .....	35
<b>Πίνακας 2.</b> Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	38
<b>Πίνακας 3.</b> Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για τις ενότητες του ερωτηματολογίου MLQ-5X.....	39
<b>Πίνακας 4.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν τη μετασχηματιστική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα).....	40
<b>Πίνακας 5.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό υιοθέτησης των πέντε διαστάσεων που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School..	42
<b>Πίνακας 6.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	43
<b>Πίνακας 7.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν τη συναλλακτική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα).....	44
<b>Πίνακας 8.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τον βαθμό υιοθέτησης των δύο διαστάσεων που συνδέονται με τη συναλλακτική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School.....	44
<b>Πίνακας 9.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας .....	45
<b>Πίνακας 10.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν την παθητική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα) .....	46
<b>Πίνακας 11.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό υιοθέτησης των δύο διαστάσεων που συνδέονται με τη παθητική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School .....	47
<b>Πίνακας 12.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας	47
<b>Πίνακας 13.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αξιολογούν το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα) .....	49
<b>Πίνακας 14.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν περισσότερο (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα).....	49
<b>Πίνακας 15.</b> Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αξιολογούν το επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα).....	50
<b>Πίνακας 16.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας .....	51
<b>Πίνακας 17.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας .....	52
<b>Πίνακας 18.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας.....	53
<b>Πίνακας 19.</b> Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των τριών τύπων ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας .....	54
<b>Πίνακας 20.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την μεγαλύτερη προσπάθεια .....	54
<b>Πίνακας 21.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας	



και εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.....	55
<b>Πίνακας 22.</b> Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία.....	56
<b>Πίνακας 23.</b> Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το φύλο τους.....	58
<b>Πίνακας 24.</b> Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την ηλικιακή ομάδα τους.....	59
<b>Πίνακας 25.</b> Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδό τους.....	60
<b>Πίνακας 26.</b> Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-way ANOVA για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία τους.....	61

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για το, βαθμό υιοθέτησης της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα Big Bang School.....	48
--	----

## Εισαγωγή

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα από τα κεντρικά και με τη μεγαλύτερη επιρροή μοντέλα ηγεσίας στον τομέα της διοίκησης γενικώς και της διοίκησης στην εκπαίδευση (Bush & Glover, 2014; Hallinger, 2003). Η θεωρία μπορεί να αναχθεί στο έργο του James Burns για τους πολιτικούς ηγέτες. Με τον καιρό, η θεωρία επεκτάθηκε από τους Bernard Bass και Bruce Avolio για να περιγράψει τις συμπεριφορές των ηγετών επιχειρήσεων. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λέγεται ότι επικεντρώνονται στο να εμπνεύσουν τους συναδέλφους τους να «δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και στόχους για έναν οργανισμό ή μονάδα, προκαλώντας τους να είναι καινοτόμοι λύτες προβλημάτων και αναπτύσσοντας την ηγετική ικανότητα των οπαδών μέσω καθοδήγησης και παροχής προκλήσεων και υποστήριξης» (Bass & Riggo, 2005, σελ. 4). Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής διοίκησης αναγνώρισαν τη συνάφεια της θεωρίας με τις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές. Η θεωρία προσαρμόστηκε γρήγορα στον τομέα της εκπαίδευσης και υιοθετήθηκε ως ιδανικό μοντέλο για τη σχολική ηγεσία (Hallinger, 2003; Leithwood, 2012). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Kenneth Leithwood, η Doris Jantzi και οι συνάδελφοί τους υποστήριζαν την υιοθέτηση μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών στη σχολική διοίκηση. Στις έρευνές τους, έδειξαν τα πλεονεκτήματα αυτών των συμπεριφορών, που συχνά συμπίπτουν με πιο αποτελεσματική σχολική ηγεσία (π.χ., Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999; Leithwood & Jantzi, 1998). Η εκλαΐκευση της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή εκτός από το τρέχον, προσανατολισμένο στην αλλαγή περιβάλλον εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο δίνει έμφαση στην αναδιάρθρωση και τον μετασχηματισμό για την κάλυψη των σχολικών απαιτήσεων του 21ου αιώνα (Hallinger & Murphy, 1987; Leithwood, 1994). Σήμερα τα σχολεία αναμένεται να αναβαθμίζονται συνεχώς και οι ηγέτες διαδραματίζουν βασικό ρόλο σε αυτό.

Η μετασχηματιστική ηγεσία εντός της εκπαίδευσης είναι η διαδικασία κατά την οποία ηγέτες και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να ανεβάσουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης και κινήτρων (Burns, 1978). Ο στόχος του μετασχηματιστικού ηγέτη δεν είναι μόνο να οικοδομήσει γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να αυξήσει τη δέσμευση και την ικανότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μετακινεί επίσης τους εκπαιδευτικούς από τα ατομικά τους

συμφέροντα, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν σε υψηλότερα επίπεδα (Bass, 1999). Εκτός από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι συναλλακτικοί ηγέτες μπορούν να υποστηρίξουν μια σχέση ανταλλαγής μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στα προσωπικά συμφέροντα ενός διευθυντή, επιβραβεύοντας τους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες (Bass, 1999). Η συναλλακτική ηγεσία είναι επίσης ένας τρόπος ελέγχου των εκπαιδευτικών μέσω ανταμοιβών, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών σε υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας (Mette & Scribner, 2014).

Η αποτελεσματική ηγεσία περιλαμβάνει εστίαση στους εκπαιδευτικούς και στην επαγγελματική απόδοση και διδασκαλία εντός της τάξης (Leithwood & Sun, 2012). Επειδή η διδασκαλία είναι το κλειδί για την επιτυχία των μαθητών, η μετασχηματιστική και η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να συνυπάρχουν μέσα στο σχολείο (Day, Gu, & Sammons, 2016) και είναι απαραίτητες για να επιτύχουν οι μαθητές (Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2014). Μια άλλη πρακτική ηγεσίας που επιδεικνύεται από αποτελεσματικούς διευθυντές είναι οι διευθυντικές δεξιότητες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βλέπει το σχολικό περιβάλλον και τις καθημερινές λειτουργίες του σχολικού κτιρίου (Richter, Lewis, & Hagar, 2012). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση από την εργασία και τα επιτεύγματα των μαθητών (Anderson, 2017). Επομένως, οι πρακτικές και οι συμπεριφορές ενός διευθυντή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία τονίζει ότι οι διευθυντές είναι πιθανοί παράγοντες αλλαγής που μεταμορφώνουν τους ανθρώπους, την κουλτούρα και το κλίμα, ικανοποιώντας τις μεταβαλλόμενες και περίπλοκες απαιτήσεις μέσα στα σχολεία (McCarley et al., 201; Quin et al., 2015). Οι διευθυντές των σχολείων που υιοθετούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αξιοποιούν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και παρέχουν οργανωτικές δομές που διευκολύνουν περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Boberg & Bourgeois, 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην αλλαγή του οργανισμού μέσω συμπεριφορών από τη σχολική ηγεσία, με σκοπό να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς για έναν κοινό σκοπό ή

να εμπλακούν αυτοί σε καινοτόμες πρακτικές (Bush, 2014; Cansoy, 2019; Kellar & Slayton, 2016).

Οι ευθύνες ενός διευθυντή περιλαμβάνουν έμμεσα τη θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (McCarley et al., 2016; Meyers & Hitt, 2017; Orphanos & Orr, 2014) και αυτές οι ευθύνες έχουν άμεση επίδραση στο σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας (Shatzer et al., 2014), που οδηγεί σε αύξηση ή μείωση των επιδόσεων των μαθητών (Anderson, 2017). Έτσι, η μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας εντός μιας σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, της απόδοσης των εκπαιδευτικών και τελικά της απόδοσης των μαθητών.

### **Αναγκαιότητα διερεύνησης θέματος**

Σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η πρόοδος της τεχνολογίας, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και η ποικιλομορφία των πληθυσμών των μαθητών απαιτεί από τους διευθυντές των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων να ενημερώνονται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Tatlah, Iqbal, Amin, & Quraishi, 2014). Για παράδειγμα, μεταρρυθμίσεις όπως ο νόμος Every Student Succeeds Act (ESSA) του 2015 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής υπογράφηκαν σε νόμο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάγκη της αποτελεσματικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες (Saultz, White, McEachin, Fusarelli, & Fusarelli, 2017; Young, Winn, & Reedy, 2017). Η ESSA αναγνωρίζει επίσης την εκπαιδευτική ηγεσία ως σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην προώθηση των επιδόσεων των μαθητών και της ομαλής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και επιβεβαιώνει τη σημασία της ανάπτυξης των διευθυντών των σχολείων για την επίτευξη των εθνικών στόχων στον τομέα της εκπαίδευσης (Young et al., 2017). Η διοικητική ηγεσία είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τη λειτουργία και την απόδοση των σχολικών μονάδων (Wang, Wilhite, & Martino, 2016; Young et al., 2017; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές κάνουν θετικές αλλαγές, αυξάνουν τις επιδόσεις των μαθητών και ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στα σχολεία που διοικούν (Quin,

Deris, Bischoff, & Johnson, 2015). Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να μεταμορφώνει την κουλτούρα, το κλίμα και τους ανθρώπους και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες και περίπλοκες απαιτήσεις μέσα σε ένα σχολείο (Hewitt, Davis, & Lashley, 2014; McCarley, Peters, & Decman, 2016; Quin et al., 2015). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης χρησιμοποιεί πρακτικές ηγεσίας όπως το να δίνει τη δυνατότητα στους άλλους να ενεργούν, να προωθεί την καινοτομία, να εμπνέει ένα κοινό όραμα, να προκαλεί τη συμμετοχή των υπαλλήλων στη λήψη αποφάσεων και να ενθαρρύνει (Kouzes & Posner, 2009). Οι πρακτικές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη έχουν μικρή αλλά σημαντική επίδραση στη σχολική κουλτούρα, το κλίμα και τα επιτεύγματα (Sun & Leithwood, 2017; Wang et al., 2016). Ωστόσο, οι περισσότεροι ηγέτες δεν συνειδητοποιούν πώς γίνονται αντιληπτοί από τους υφισταμένους τους και πώς αυτές οι προοπτικές επηρεάζουν τις επιδόσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι λίγες μελέτες στην Ελλάδα έχουν καταγράψει τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υιοθετούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Με βάση τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί το κατά πόσο η μετασχηματιστική ηγεσία προτιμάται τη σημερινή εποχή από τους διευθυντές σχολικών μονάδων στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική κοινότητα προσδιορίζοντας τομείς στους οποίους οι διευθυντές σχολείων μπορούν να αναπτύξουν επαγγελματικές ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, για να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές και να επηρεάσουν θετικά τα επιτεύγματα μαθητών και εκπαιδευτικών.

## **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της υιοθέτησης των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες μέσα από την πραγματοποίηση μιας μελέτης περίπτωσης στο Big Bang School. Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Big Bang School αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εφαρμόζει στρατηγικές που συνάδουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία ή

προτιμά στρατηγικές που συνάδουν με άλλες μορφές ηγεσίας (π.χ. συναλλακτική ή παθητική ηγεσία).

### **Δομή διπλωματικής εργασίας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της ηγεσίας γενικά, αναφέρονται οι βασικές θεωρίες ηγεσίας και τα στυλ ηγεσίας που έχουν αναφερθεί κατά καιρούς στη βιβλιογραφία μαζί με τα χαρακτηριστικά τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της σχολικής ηγεσίας, αναφέρονται τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται συνήθως στις σχολικές μονάδες και αναφέρονται στοιχεία αναφορικά με τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και των πλεονεκτημάτων της εφαρμογής της στις σχολικές μονάδες. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται στοιχεία σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας.

# Κεφάλαιο 1. Ηγεσία και στυλ ηγεσίας

## 1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια «ηγεσία»

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της διπλωματικής εργασίας, το υπόβαθρο και η ιστορία της ηγεσίας είναι παλιά και πλούσια (Avolio & Bass, 2004). Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική επισκόπηση, από το 1800 έως σήμερα για την έννοια της «ηγεσίας» ανά τους αιώνες. Από τα τέλη του 1800 έως το 1930 περίπου, οι θεωρίες ηγεσίας επικεντρώθηκαν στον έλεγχο και στη συγκέντρωση της εξουσίας στα χέρια ενός ατόμου, έχοντας ως κοινό οδηγό την κυριαρχία (Klingborg, Moore κ&αι Varea-Hammond, 2006). Το 1930 τα χαρακτηριστικά του ατόμου έγιναν η βάση του ορισμού της ηγεσίας, με την σύνδεση της ηγεσίας με την έννοια της επιρροής και όχι ως κυριαρχίας (Northouse, 2016). Το 1940, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες έγιναν πιο εμφανείς, οι οποίες διερεύνησαν γιατί τα άτομα παρακινούνται να ηγηθούν μιας ομάδας ή να ακολουθήσουν έναν συγκεκριμένο ηγέτη, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ρόλο των ομάδων και των οργανισμών (Klingborg et al., 2006). Είκοσι χρόνια αργότερα οι ερευνητές ασχολήθηκαν κυρίως με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επηρεάζονται και αντιδρούν στην επεξεργασία των κοινών στόχων, ενώ το 1970 έστρεψαν τα μάτια τους από την κοινωνική ψυχολογία στην οργανωτική συμπεριφορά και στην επιστήμη του μάνατζμεντ (Klingborg et al., 2006). Ένας ενδεικτικός ορισμός της δεκαετίας, που σύμφωνα με τον Northouse (2016) θεωρείται ο πιο αξιοσημείωτος, είναι αυτός του Burns (1978, σελ. 101): «Η ηγεσία είναι μια αμοιβαία διαδικασία κινητοποίησης ατόμων, με συγκεκριμένα κίνητρα και αξίες, ποικίλους οικονομικούς, πολιτικούς και άλλους πόρους, σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού και σύγκρουσης προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι, ανεξάρτητα ή αμοιβαία, που διαμορφώνονται από ηγέτες και συναδέλφους μαζί». Από το 1980 στη σχετική βιβλιογραφία ηγεσίας, έχει παρατηρηθεί ότι πρόκειται για ανακυκλωμένες έννοιες όπως Big Man, social και organizational behaviour, influence, transformational και transactional (Klingborg et al., 2006). Ομοίως, ο Northouse (2016) αναφέρει ότι οι πιο διαδεδομένες ερμηνείες, από αυτές που δόθηκαν ακαδημαϊκά εκείνη τη δεκαετία, σχετίζονται, εκτός από την επιρροή και τον μετασχηματισμό, με τα χαρακτηριστικά και τη λογική «Κάνε το όπως θέλει ο ηγέτης». Ταυτόχρονα, οι ηγέτες παρουσιάζονται ως πιο υπεύθυνοι απέναντι στους συνεργάτες τους, διαμορφώνοντας μαζί μια πιο πνευματική και βασισμένη στην σχέση αξία (Klingborg et al., 2006). Το όραμα εισήχθη ως νέο χαρακτηριστικό των ηγετών και η διαχείριση του «οράματος» έγινε ευθύνη του ηγέτη (Burns, 1978). Στον 21ο αιώνα, η επικρατούσα συζήτηση έχει να κάνει



με το εάν η ηγεσία και η διοίκηση είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες, ενώ οι ερευνητές δεν προσπαθούν τόσο σκληρά να αναπτύξουν νέους ορισμούς της πρώτης, αλλά περισσότερο εστιάζονται στην ηγεσία ως μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Northouse, 2016). Οι Klingborg, Moore και Varea-Hammond (2006) τονίζουν ότι σήμερα η ηγεσία δεν χαρακτηρίζεται από μονιμότητα, καθώς τα άτομα έρχονται και φεύγουν από τις αντίστοιχες ηγετικές θέσεις τους, ανάλογα με τις επικρατούσες καταστάσεις, ενώ μπορούν ταυτόχρονα να παίζουν τον ρόλο του ηγέτη αλλά και του οπαδού, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το πεδίο εξειδίκευσής τους.

## 1.2. Η έννοια της ηγεσίας

Σύμφωνα με τον Northouse (2016) η ηγεσία ορίζεται ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο συμβαίνει φυσικά παρά τις διαφορές πολιτισμών και φυλών. Στη δεκαετία του 1990, οι Bass, και Avolio (1994) περιγράφουν την ηγεσία ως την ικανότητα της ανθρώπινης κοινότητας να μοιράζεται ένα κοινό μέλλον, να προχωρά και ταυτόχρονα να κάνει όποιες αλλαγές μπορεί να απαιτηθούν για να γίνει αυτό. Οι Kouzes και Posner ταυτόχρονα (1995) παρουσιάζουν την ηγεσία ως την τέχνη παρακίνησης των ατόμων να θέλουν να αγωνίζονται για κοινά ιδανικά, ενώ ο Rost (1991) την περιγράφει ως μια σχέση επιρροής μεταξύ των ηγετών και των εταίρων τους, με στόχο μια σημαντική αλλαγή, η οποία αντικατοπτρίζει τους αμοιβαίους στόχους των δύο.

Με τα χρόνια έχουν καταγραφεί πάρα πολλοί ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας. Τυπικά, πριν από περίπου τριάντα πέντε χρόνια, ο Stogdill ανέφερε ότι υπήρχαν σχεδόν τόσοι ορισμοί της ηγεσίας όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν (Vroom & Jago, 2007). Σύμφωνα με τον Northouse (2016) οι υπάρχοντες ορισμοί είναι τόσοι πολλοί, γεγονός που καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση μόνο ενός από αυτούς. Ο Northouse (2016) γράφει στο βιβλίο του ότι η ηγεσία μπορεί να γίνει αντιληπτή με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ως ηγεσία μπορεί να ερμηνευθεί η εστίαση του ενδιαφέροντος σε ομαδικές διαδικασίες, η αμφισβήτηση της συμμόρφωσης με κοινούς κανόνες, η άσκηση επιρροής, καθώς και η μύηση σε μια συγκεκριμένη δομή (Northouse, 2016). Η ηγεσία μπορεί ακόμη να θεωρηθεί ως μια σχέση εξουσίας ή ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης σχέσης, ως εργαλείο για την επίτευξη στόχων, ως διαφοροποιημένος ρόλος ή ως σύνολο ιδιαίτερων συμπεριφορών, καθώς και ως χαρακτηριστικό ατομικής προσωπικότητας ή απλώς ως πειθώ (Northouse, 2016). Τέλος,

υποστηρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να προσδιοριστεί από κάθε έναν από τους παραπάνω ορισμούς ξεχωριστά, καθώς και από τους υπάρχοντες πιθανούς συνδυασμούς αυτών (Northouse, 2016).

Οι Vroom και Jago (2007) αναφέρουν ότι παρόλο που έχουν καταγραφεί πολλοί ορισμοί της ηγεσίας, οι περισσότεροι από αυτούς υιοθετούν την κοινή βάση ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής, όπου κάθε ηγέτης έχει έναν ή περισσότερους συνεργάτες. Ομοίως, οι Avolio και Bass (2004) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία βασίζεται στην έννοια της επιρροής, μέσω της οποίας οι άνθρωποι εμπνέονται να εργαστούν για ομαδικούς σκοπούς, όχι μέσω του εκφοβισμού αλλά με βάση τα προσωπικά κίνητρα. Αντίστοιχα, οι Sharma και Jain (2013) ορίζουν την ηγεσία ως τη διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλους ανθρώπους για να επιτύχουν έναν στόχο και καθοδηγεί την ομάδα με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξήσει τη συνοχή του και να κάνει τον πυρήνα του πιο συμπαγή.

Διακρίνοντας τα βασικά συστατικά του όρου, ο Northouse (2016, σελ. 15) καταγράφει την ερμηνεία της ηγεσίας ως εξής: «Ηγεσία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ανθρώπων για την επίτευξη ενός κοινού στόχου». Αναλύει τον ορισμό των κύριων συνιστωσών του για διαδικασία, επιρροή, ομάδες και κοινούς στόχους και αναφέρει για καθένα από αυτά:

- Διαδικασία: Ο όρος υπονοεί ότι η ηγεσία δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που έχει να κάνει μόνο με τον ηγέτη, αλλά μάλλον ένα γεγονός συναλλαγής και αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του. Ο Northouse (2016) τονίζει ότι, όταν η ηγεσία ορίζεται με αυτόν τον τρόπο, είναι προσιτό και εφικτό να αναλαμβάνεται από όλα τα μέλη της ομάδας χωρίς να μονοπωλείται από έναν επίσημα διορισμένο ηγέτη.
- Επιρροή: Αφορά το πόσο ο ηγέτης επηρεάζει τη σκέψη και τη στάση των οπαδών του, αποτελώντας το σήμα κατατεθέν της ηγεσίας, αφού χωρίς την επιρροή η ηγεσία δεν μπορεί να υπάρξει.
- Ομάδες: Οι ομάδες είναι το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ηγεσία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα άλλων ανθρώπων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Είτε πρόκειται για μια μικρή ομάδα είτε για έναν μεγάλο οργανισμό, η ύπαρξη της ομάδας είναι απαραίτητη για να υπάρχει ηγεσία.
- Κοινοί στόχοι: Οι ηγέτες κατευθύνουν τις ενέργειές τους προς άτομα που προσπαθούν να πετύχουν κάτι μαζί, κερδίζοντας κοινούς στόχους με τους συνεργάτες τους.

Υποστηρίζει ότι η έμφαση στην αμοιβαιότητα μειώνει την ικανότητα των ηγετών να κάνουν κάτι για την ομάδα τους με τρόπο αναγκαστικό ή ανήθικο. Σύμφωνα με τον Rost (1991) αυτό αυξάνει τη δυνατότητα για ηγέτες και συναδέλφους να συνεργαστούν για το κοινό καλό.

### 1.3. Θεωρίες ηγεσίας

Κατά τον 21ο αιώνα, όσοι ασχολούνται με την επιστήμη της Διοίκησης σε Επιχειρήσεις και Οργανισμούς, λαμβάνοντας βοήθεια, κυρίως από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας, δημιουργώντας και αναπτύσσοντας διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις. Η έννοια της ηγεσίας θεωρείται από πολλούς αμφιλεγόμενη και έχει οριστεί ποικιλοτρόπως. Υπάρχουν εκατοντάδες, ή ίσως περισσότεροι, ορισμοί για την «Ηγεσία» στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ χιλιάδες βιβλία και μελέτες έχουν δημοσιευτεί και σχετίζονται με αυτήν. Σε κάποιες περιπτώσεις ορίζεται ως διαδικασία και σε άλλες ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και τις ικανότητες του ηγέτη. Ένας πιο παραδοσιακός ορισμός της ηγεσίας είναι αυτός του Cowley (1928), ο οποίος θεωρεί ότι ηγέτης είναι αυτός που καταφέρνει να πείσει τους άλλους να τον/την ακολουθήσουν.

Επιπλέον, δεδομένων των δυνατών σημείων και των εξελίξεων στην παγκόσμια αγορά, οι μελετητές ηγεσίας εκτιμούν ότι η έρευνα και η θεωρία σε αυτόν τον τομέα θα αυξηθούν σημαντικά, καθώς και οι οργανισμοί αναζητούν ολοένα και περισσότερο τρόπους και θεωρίες για να επιταχύνουν την ανάπτυξη της ηγεσίας και επίσης, ανταγωνίζονται στο πεδίο αναζήτησης ταλέντων ηγεσίας (Avolio et al., 2009). Για τον λόγο αυτό, υπάρχουν αρκετές θεωρίες που ασχολούνται με την έννοια και τον ρόλο της ηγεσίας στις επιχειρήσεις και στους διάφορους οργανισμούς. Έτσι, τι είναι η αποτελεσματική ηγεσία και ποιες είναι οι βασικές αρχές που ακολουθεί, καθώς και ποιο είναι το πιο αποτελεσματικό στιλ ή μοντέλο ηγεσίας και πώς «λειτουργεί» στον χώρο εργασίας, έχει υπάρξει προσπάθεια να εξηγηθεί από πολλούς επιστήμονες και ερευνητές. Μετά από πολλές και σε βάθος έρευνες και μελέτες, ο καθένας τους προσπάθησε να διερευνήσει τον τρόπο, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται κάποιος ηγέτης.

Στη συνέχεια ακολουθεί, συνοπτικά, μια συνολική παρουσίαση των πιο σημαντικών και αντιπροσωπευτικών θεωρητικών προσεγγίσεων, στιλ και μοντέλων που αφορούν και στοχεύουν στην ερμηνεία της «Ηγεσίας» και της «Ηγετικής συμπεριφοράς», που βασίζονται σε διάφορες θεωρίες.

### 1.3.1 Θεωρία X και Y του McGregor

Η θεωρία κινήτρων του McGregor συνδέεται, σε μεγάλο βαθμό, με θεωρίες και μοντέλα που σχετίζονται με την πρακτική της ηγεσίας. Πίστευε ότι το σύστημα αξιών και οι αντιλήψεις των διαχειριστών/διευθυντών καθορίζουν το στιλ διοίκησης και μάλιστα, έχοντας ως κύριο κορμό τη σχέση ηγέτη-υπόταξης και δευτερευόντως τις υποκείμενες φιλοσοφίες της διοικητικής πρακτικής. Οι φιλοσοφίες αυτές συνδυάζονται με τις βασικές κατηγορίες ηγεσίας, οι οποίες, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001), αναφέρονται σε δύο στιλ: το αυταρχικό και το δημοκρατικό.

Σύμφωνα με τον Mullins (2005), οι διευθυντές που ασπάζονται τη λεγόμενη Θεωρία X, πιστεύουν ότι οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους τεμπέληδες και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν οποιαδήποτε εργασία, εκτός εάν δωροδοκηθούν ή καθοδηγηθούν. Επίσης, η «Θεωρία Y» του McGregor, έχοντας αντίθετη κατεύθυνση, εστιάζει σε μια απελευθερωμένη, από τον εξαναγκασμό, προσέγγιση και έτσι, σύμφωνα με τον Stanton (1992), μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από τη «Θεωρία X». Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σύμφωνα με τη «Θεωρία Y», το αποτέλεσμα της ηγετικής συμπεριφοράς είναι η εκπλήρωση των στόχων της επιχείρησης, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και ικανοποίηση από την πλευρά των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2001). Τέλος, ο McGregor, όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2001), πιστεύει ότι για να είναι ικανοποιημένοι οι άνθρωποι στο εργασιακό τους περιβάλλον, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η σταδιακή μετάβαση από τη «Θεωρία X» στη «Θεωρία Y». Ωστόσο, η «Θεωρία X» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη μοντέλων κεντρικής διαχείρισης, επομένως ολόκληρη η φιλοσοφία κάθε οργανισμού παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο.

### 1.3.2 Το μοντέλο διοικητικού πλέγματος των Blake-Mouton

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ο Robert Blake και η Jane Mouton ανέπτυξαν το «Managerial Grid» ή «Leadership Grid» το οποίο καθορίζει τον βαθμό εστίασης στο αποτέλεσμα του έργου και στο άτομο, ορίζοντας, ταυτόχρονα, πέντε συνδυασμούς ως ανάλογους αλλά ξεχωριστά στιλ ηγεσίας (Kane, 2018). Αυτό το πλέγμα βασίζεται σε δύο διαστάσεις (άξονες) συμπεριφοράς, οι οποίες ονομάζονται «Εστίαση στους ανθρώπους» και «Εστίαση στα αποτελέσματα» (Taucean, Tamasilaa & Negru-Strautia, 2016).

- Ανησυχία για τους ανθρώπους: αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο ένας ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους τομείς προσωπικής ανάπτυξης των μελών της ομάδας, όταν αποφασίζει πώς να ολοκληρώσει καλύτερα μια εργασία.
- Ανησυχία για τα αποτελέσματα: αυτός είναι ο βαθμός στον οποίο ένας ηγέτης δίνει έμφαση στους συγκεκριμένους στόχους, την οργανωτική αποτελεσματικότητα και την υψηλή παραγωγικότητα, όταν αποφασίζει πώς να ολοκληρώσει καλύτερα μια εργασία.

Επίσης, κοιτάζοντας τους δύο άξονες, ορίζονται τα ακόλουθα πέντε στιλ ηγεσίας (Roy, 2019):

- 1) Αδιάφορος/ανεύθυνος: Με χαμηλή εκτίμηση για τη δημιουργία συστημάτων που θα είναι ικανά να βελτιώσουν την απόδοση και με ελάχιστο ενδιαφέρον για τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού ή παρακινήτικού περιβάλλοντος ομάδας, τα αποτελέσματα αυτού του διευθυντή είναι αναπόφευκτα αποδιοργάνωση, δυσαρέσκεια και δυσαρμονία.
- 2) Συναδελφικός: Αυτό το στιλ του ηγέτη ενδιαφέρεται περισσότερο για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μελών της ομάδας του. Υποθέτουν ότι, όσο οι συνεργάτες του είναι ευτυχισμένοι και ασφαλείς, θα εργάζονται σκληρά. Αυτό που τείνει να είναι το αποτέλεσμα είναι ένα περιβάλλον εργασίας που είναι πολύ χαλαρό και διασκεδαστικό, αλλά όπου η παραγωγικότητα είναι μειωμένη, επειδή υπάρχει έλλειψη κατεύθυνσης και ελέγχου.
- 3) Απολυταρχικός-Αυταρχικός: Αυτός ο τύπος μάνατζερ είναι αυταρχικός, έχει αυστηρούς κανόνες εργασίας, πολιτικές και διαδικασίες και μπορεί να δει την τιμωρία ως έναν αποτελεσματικό τρόπο παρακίνησης των μελών της ομάδας. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε εντυπωσιακά αποτελέσματα παραγωγής στην αρχή, αλλά το χαμηλό ηθικό και το χαμηλό κίνητρο της ομάδας θα επηρεάσουν τελικά την απόδοση των ανθρώπων και αυτός ο τύπος ηγέτη θα δυσκολευτεί να διατηρήσει υψηλές επιδόσεις. Πιθανότατα αυτός ο τύπος σχετίζεται με την προσέγγιση της

Θεωρίας X για τα κίνητρα που παρουσιάστηκε παραπάνω, η οποία υποθέτει ότι οι εργαζόμενοι δεν έχουν κίνητρα και αντιπαθούν την εργασία.

- 4) Μάνατζερ της Μέσης Οδού: Ο διευθυντής προσπαθεί να ισορροπήσει τα αποτελέσματα και τους ανθρώπους, αλλά αυτή η στρατηγική δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο ακούγεται. Μέσω του συνεχούς συμβιβασμού, οι διευθυντές αποτυγχάνουν να εμπνεύσουν για υψηλές επιδόσεις και επίσης αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν πλήρως τις ανάγκες των ανθρώπων. Το αποτέλεσμα είναι ότι η ομάδα τους πιθανότατα θα έχει μέτριες επιδόσεις.
- 5) Ομαδικός ή δημοκρατικός: Σύμφωνα με το μοντέλο Blake-Mouton, αυτό το στιλ είναι το πιο αποτελεσματικό στιλ ηγεσίας. Αντικατοπτρίζει έναν ηγέτη που είναι παθιασμένος με τη δουλειά του και που κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί για τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. Οι διευθυντές δεσμεύονται στους στόχους και την αποστολή του οργανισμού τους, παρακινούν τους ανθρώπους να εργάζονται σκληρά για να προσφέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα. Οι διευθυντές αυτού του στιλ δίνουν προτεραιότητα τόσο στις ανάγκες παραγωγής του οργανισμού όσο και στις ανάγκες των ανθρώπων τους. Το κάνουν αυτό διασφαλίζοντας ότι τα μέλη της ομάδας τους κατανοούν τον σκοπό του οργανισμού και εμπλέκοντάς τα στον καθορισμό των αναγκών παραγωγής. Όταν οι άνθρωποι είναι δεσμευμένοι και έχουν μερίδιο στην επιτυχία του οργανισμού, οι ανάγκες τους και οι ανάγκες παραγωγής συμπίπτουν. Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, το οποίο οδηγεί σε υψηλή ικανοποίηση, κίνητρα και εξαιρετικά αποτελέσματα. Οι διευθυντές αυτού του στιλ υιοθετούν την προσέγγιση της Θεωρίας Y για τα κίνητρα, όπως αναφέραμε παραπάνω.

### 1.3.3 Το μοντέλο τεσσάρων συστημάτων του Likert

Η συγκεκριμένη θεωρία είναι προϊόν της ερευνητικής προσπάθειας του Likert (1947), ο οποίος μετά από συνεχείς ερευνητικές προσπάθειες και σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Michigan, κατέληξε στα ακόλουθα τέσσερα βασικά συστήματα ηγεσίας:

- 1) Εκμεταλλευτικός/Εξουσιαστικός: Εδώ ο ηγέτης δεν εμπιστεύεται τους υφισταμένους, είναι καταπιεστικός προς τους εργαζόμενους και παίρνει αποφάσεις μόνος του. Έτσι, η στρατηγική και οι στόχοι της επιχείρησης καθορίζονται αυστηρά από τη διοίκηση.

- 2) Καλοπροαίρετος/Εξουσιαστικός: Ο ηγέτης εδώ δεν δείχνει μεγάλη εμπιστοσύνη στους υφισταμένους, χρησιμοποιεί αντίστροφη ψυχολογία και είναι πεπεισμένος ότι θα κάνουν τη δουλειά τους. Έτσι, η στρατηγική και οι στόχοι της επιχείρησης καθορίζονται αυστηρά από τη διοίκηση.
- 3) Συμβουλευτικός: Εδώ ο ηγέτης εμπιστεύεται τους υφισταμένους αλλά όχι πλήρως, εξακολουθεί να παίρνει τις δικές του αποφάσεις, αλλά μερικές φορές, συμβουλευεται τους υφισταμένους του/της. Μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους της επιχείρησης που έχουν τεθεί.
- 4) Συμμετοχικός/Δημοκρατικός: Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση δείχνει μεγάλη εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του, επικοινωνεί άριστα μαζί τους και όλοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσω της συλλογικότητας και με δημοκρατικά κριτήρια.

Σύμφωνα με τον Likert, το πιο αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας είναι το συμμετοχικό/δημοκρατικό, επειδή μπορεί να οδηγήσει σε 20-40% υψηλότερη αποτελεσματικότητα από τα άλλα τρία μοντέλα (Μπουραντάς, 2001).

### 1.3.4 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι δύο κύρια μοντέλα ηγεσίας (Burns, 1978; Sayadi, 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία αντιμετωπίζει την αλλαγή, την καινοτομία και οραματίζεται το μέλλον, ενώ η συναλλακτική ηγεσία ασχολείται με το παρελθόν και τις παραδόσεις (Sayadi, 2016). Ενώ ο ηγέτης της συναλλακτικής ηγεσίας εστιάζει στις υλικές ανάγκες του εργαζομένου, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εστιάζει στην αυτοεκτίμηση του εργαζομένου (Bass, 2000). Η μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζει τις ανάγκες των οπαδών και τις ανεβάζει σε υψηλότερα επίπεδα, ενώ η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει συναλλαγές μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών (Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010). Ωστόσο, τα διευθυντικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας (π.χ. ανταμοιβές, ενεργητική διαχείριση και παθητική διαχείριση) εμφανίζονται πριν εμφανιστούν τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά (Hauserman & Stick, 2013). Με την πάροδο του χρόνου, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα εμφανίζει χαρακτηριστικά και των δύο στιλ ηγεσίας, αλλά θα επιδεικνύει περισσότερες μετασχηματιστικές και λιγότερες ηγετικές συμπεριφορές

συναλλαγών (Bass, 1999). Στην περίπτωση των σχολείων το αποτέλεσμα είναι υψηλότερο ηθικό, απόδοση και παραγωγικότητα του προσωπικού (Dartey-Baah, 2015).

#### **1.3.4.1 Χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας**

Η συναλλακτική ηγεσία υπάρχει σε έναν οργανισμό όταν συμβαίνουν αλλαγές κατά τις ανταλλαγές μεταξύ ηγέτη και οπαδού (Dartey-Baah, 2015; Moolenaar & Sleegers, 2015) που δημιουργούν μια υποδεέστερη κουλτούρα στη σχολική μονάδα (Mette & Scribner, 2014). Ο ηγέτης των συναλλαγών τείνει να είναι προσανατολισμένος προς τα καθήκοντα ή τους στόχους και να ενδιαφέρεται περισσότερο για την απόδοση στην εργασία παρά για τις πρακτικές που προσανατολίζονται στους ανθρώπους (Dartey-Baah, 2015). Οι τρεις, πρώτης τάξης παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας είναι (α) ηγεσία ενδεχόμενης ανταμοιβής, (β) ενεργητική διαχείριση κατά εξαίρεση και (γ) παθητική διαχείριση ανά εξαίρεση (Antonakis et al., 2003; Dartey-Baah, 2015).

Η ηγεσία της ενδεχόμενης ανταμοιβής περιγράφει τους διαχειριστές που επικεντρώνονται στις απαιτήσεις και την επίβλεψη εργασιών και που επιβραβεύουν την απόδοση. Οι ηγέτες υιοθετούν ένα σύστημα ανταμοιβής σύμφωνα με το οποίο οι συνεργάτες ανταμείβονται για τη δημιουργία ενός επιθυμητού αποτελέσματος, το οποίο οδηγεί σε εξωτερικό κίνητρο (Antonakis et al., 2003; Dartey-Baah, 2015). Οι συνεργάτες γνωρίζουν και κατανοούν τι πρέπει να γίνει για να ανταμειφθούν με έπαινο, αναγνώριση, πόρους ή/και χρηματικά στοιχεία (Bass et al., 2003).

Η διαχείριση ανά εξαίρεση χωρίζεται σε ενεργητικές και παθητικές πρακτικές. Η ενεργή διαχείριση κατά εξαίρεση είναι όταν ένας ηγέτης διασφαλίζει ότι τα πρότυπα πληρούνται παρακολουθώντας την απόδοση των οπαδών σε διάφορες εργασίες (Sayadi, 2016). Αυτός ο ηγέτης παρακολουθεί για λάθη, παραβλέψεις ή ενέργειες που δεν συμμορφώνονται με τις αναμενόμενες συμπεριφορές και στη συνέχεια παρεμβαίνει ενεργά για να διορθώσει το πρόβλημα (Bass et al., 2003). Από την άλλη πλευρά, η παθητική διαχείριση κατά εξαίρεση είναι όταν ένας ηγέτης είναι ανενεργός και παρεμβαίνει μόνο όταν γίνονται λάθη ή/και όταν δεν πληρούνται τα πρότυπα (Antonakis et al., 2003; Bass, 2000). Ο Bass (1999) προσδιόρισε την πρακτική ενεργητικής διαχείρισης ανά εξαίρεση ως πιο αποτελεσματική από την πρακτική παθητικής διαχείρισης ανά εξαίρεση.



### 1.3.4.2 Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας

Οι συμπεριφορές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του, ενώ τηρούνται η αποστολή και οι στόχοι που έχουν καθοριστεί μέσα στο σχολείο (Bass et al., 2003). Η δέσμευση, η συμμετοχή και η απόδοση ενισχύονται όταν δημιουργείται ένας δεσμός μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών (Bass et al., 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε μια συμφωνία, που έχει τις ρίζες της στο όραμα του σχολείου μεταξύ του διευθυντή και των δασκάλων, η οποία επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών και οδηγεί στην επιτυχία του σχολείου (Allen et al., 2015; Anderson, 2017; Moolenaar & Sleegers, 2015). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να μετακινούν την ομάδα τους πέρα από το προσωπικό συμφέρον μέσω πέντε διαστάσεων ηγεσίας: (α) εξιδανικευμένες ιδιότητες, (β) εξιδανικευμένες συμπεριφορές, (γ) εμπνευσμένα κίνητρα, (δ) πνευματική διέγερση και (ε) εξατομικευμένη σκέψη (Allen et al., 2015; Antonakis et al., 2003; Bass, 1999; Bass & Avolio, 1995).

Η πρώτη μετασχηματιστική διάσταση, τα εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά, αναφέρονται σε ηγέτες που παρουσιάζουν κοινωνικοποιημένα χαρισματικά χαρακτηριστικά (Antonakis et al., 2003; Bass, 1999; Bass, 2000; Dartey-Baah, 2015). Αυτός ο ηγέτης είναι σίγουρος, ισχυρός και εστιάζει στα ιδανικά και την ηθική του οργανισμού (Antonakis et al., 2003). Πολύ παρόμοια με τα εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά είναι η δεύτερη ηγετική διάσταση, οι εξιδανικευμένες συμπεριφορές, η οποία αναφέρεται στις χαρισματικές ενέργειες των ηγετών (Antonakis et al., 2003). Αυτός ο ηγέτης εστιάζει στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στην επικοινωνία ενός ξεκάθਾਰου οράματος (Antonakis et al., 2003). Ως αποτέλεσμα, οι δύο συμπεριφορές συχνά συνδυάζονται και ονομάζονται εξιδανικευμένη επιρροή (Bass et al., 2003). Ένας ηγέτης που επιδεικνύει εξιδανικευμένη επιρροή είναι ένας χαρισματικός ηγέτης που τον θαυμάζουν, τον εμπιστεύονται και τον σέβονται οι συνεργάτες του (Bass et al., 2003). Ένας χαρισματικός ηγέτης είναι συνεπής σε συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν θετική ηθική, αρχές και αξίες και διατυπώνει πώς να είναι κάποιος επιτυχημένος (Bass, 2000; Bass et al., 2003).

Η εμπνευστική παρακίνηση ή διαφορετικά το εμπνευσμένο κίνητρο, η τρίτη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς, αναφέρεται σε έναν ηγέτη που επικοινωνεί, δημιουργεί και διεγείρει την κοινή ευθύνη στους συνεργάτες (Dartey-Baah, 2015). Ο ηγέτης

είναι σε θέση να παρακινήσει την ομάδα δίνοντας νόημα στη δουλειά των οπαδών και προκαλώντας τους στη δουλειά τους (Bass et al., 2003). Ο ηγέτης μοιράζεται το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Οι συνεργάτες ενός τέτοιου ηγέτη οραματίζονται ένα επιτυχημένο μέλλον και εμπνέονται για να εκπληρώσουν στόχους (Allen et al., 2015; Bass et al., 2003).

Η τέταρτη συμπεριφορά μετασχηματιστικών ηγετικών δεξιοτήτων, η πνευματική/διανοητική διέγερση, αναφέρεται σε ηγέτες που εμπνέουν την ομάδα να είναι καινοτόμοι και ικανοί να λύνουν προβλήματα με δημιουργικούς τρόπους (Bass, 1999; Bass, 2000; Dartey-Baah, 2015). Ο ηγέτης απευθύνει έκκληση στους συνεργάτες και τους προκαλεί να βρουν λύσεις σε παλιά προβλήματα με νέους τρόπους (Bass et al., 2003). Οι διαχειριστές που επιδεικνύουν πνευματική διέγερση δεν θα ασκήσουν δημόσια κριτική στα λάθη του εργαζόμενου, αλλά θα ενθαρρύνουν νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις (Bass et al., 2003).

Η εξατομικευμένη σκέψη ή εξατομικευμένο ενδιαφέρον είναι το πέμπτο μετασχηματιστικό χαρακτηριστικό, που αναφέρεται στο γεγονός ότι ένας ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε οπαδό ως άτομο, προσωπικά και επαγγελματικά. Αυτοί οι ηγέτες καθοδηγούν και υποστηρίζουν την ομάδα τους για να προωθήσουν την ανάπτυξη σε έναν οργανισμό (Bass, 1999; Bass, 2000; Dartey-Baah, 2015). Οι διαχειριστές που χρησιμοποιούν εξατομικευμένες δεξιότητες σκέψης δημιουργούν διαφοροποιημένες ευκαιρίες μάθησης σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bass et al., 2003). Η αναγνώριση των δυνατοτήτων των εργαζομένων και η καθοδήγησή τους επηρεάζει τις αντιλήψεις των εργαζομένων και το οργανωσιακό κλίμα (Allen et al., 2015).

## Κεφάλαιο 2. Ηγεσία στις σχολικές μονάδες

### 2.1. Η έννοια και η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας

Το αποτέλεσμα των παγκόσμιων μαζικών αλλαγών και των ανελέητων ρυθμών της σύγχρονης εποχής είναι ότι οι σημερινοί ηγέτες αντιμετωπίζουν προκλήσεις που δεν μπορούσαν να φανταστούν πριν από μερικά χρόνια (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Ορισμένοι ιστορικοί και άλλοι μελετητές πιστεύουν ότι ο κόσμος μας υφίσταται τον πιο έντονο και εκτεταμένο μετασχηματισμό από αυτόν στις αρχές της σύγχρονης εποχής και της Βιομηχανικής Επανάστασης πριν από περίπου 500 χρόνια.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η ηγεσία άρχισε να κερδίζει την προσοχή στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν η επιστημονική θεωρία διαχείρισης και ορισμένες άλλες θεωρίες από τον επιχειρηματικό τομέα επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβανόταν την ηγεσία στην εκπαίδευση (Lunenburg, 2003). Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα σχολεία, ως στοιχεία της κοινωνίας, πρέπει να ευθυγραμμιστούν με το περιβάλλον τους, κάτι που απαιτεί επιτάχυνση της αλλαγής και τη μάθηση προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Σε αυτό το νέο σχολικό περιβάλλον, υπάρχει αυξημένη αναγνώριση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας για την υποστήριξη της αλλαγής και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Fullan, 2001).

Ωστόσο, οι μελετητές είχαν επίγνωση του γεγονότος ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και των σχολείων θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη όταν εξετάζεται η ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα (Bush, 2003). Πριν από το 1900, δεν υπήρχε ρητός διαχωρισμός μεταξύ των ρόλων της ηγεσίας του σχολείου και της διδακτικής λειτουργίας. Κατά συνέπεια, κάθε προσπάθεια εκπαίδευσης των ανθρώπων ως ηγετών επικεντρώθηκε κυρίως σε ζητήματα που περιβάλλουν το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την περιγραφή επιφανών σχολικών ηγετών (Callahan & Button, 1964). Στη συνέχεια, το 1900 άρχισαν να εμφανίζονται πιο συγκεκριμένες θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας που επικεντρώνονται στον καθορισμό της ηγεσίας και στην κατανόηση ή στον προσδιορισμό των πρακτικών ηγεσίας που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων ενός οργανισμού (Gumus, Bellibas, Esen & Gumus, 2018).

Οι Marzano, Waters, McNulty (2005) και Πασιαρδής (2004) έχουν προσδιορίσει τη σχολική ηγεσία ως το βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Συγκεκριμένα, ο Κουτούζης (2012) αναφέρει ότι η ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία προοπτικής για τους οργανισμούς, ειδικά όταν αυτοί οι οργανισμοί λειτουργούν σε ένα ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πρόκειται για ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξημένη κοινωνική ζήτηση για ικανοποιητικά μετρήσιμα αποτελέσματα, ισχυρές πιέσεις για «ποιότητα» όπως αντιμετωπίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλά και υπευθυνότητα απέναντι στους γονείς και την κοινωνία, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα στη λειτουργία των σχολείων (Κουτούζης, 2012).

Επομένως, προκειμένου η ηγεσία των σύγχρονων οργανισμών να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον, να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες και να αμυνθεί έναντι των απειλών, πρέπει: α) να παρέχει μια γενική και σαφή κατεύθυνση, ώστε να μπορεί ο οργανισμός να προσαρμοστεί και να μάθει. β) να προαγάγει υπαλλήλους με γνώση και έντονη κριτική σκέψη. και γ) να σχηματίσει και να ενισχύσει δίκτυα συνεργασίας και να ενθαρρύνει την ικανότητα μάθησης των εργαζομένων (Ζαβλάνος, 2005). Εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η ηγεσία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς:

1. Έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση στο σχολείο
2. Βελτιώνει τη διδασκαλία έμμεσα μέσω της επίδρασής της στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας
3. Έχει ισχυρότερη επιρροή, όταν διαδίδεται ευρέως (Κουτούζης, 2012)

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, όπως αναφέρει ο Daft (2015), απαιτούν τη μετάβαση από ένα παραδοσιακό σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας. Εάν οι σύγχρονοι ηγέτες αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο, σύμφωνα με το νέο μοντέλο ηγεσίας και θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη νέα πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης στον σύγχρονο οργανισμό πρέπει να αλλάξει από σταθεροποιητή που ήταν στο παρελθόν σε διαχειριστή αλλαγής, από ελεγκτής να μετατραπεί σε διευκολυντή, από ανταγωνιστής να γίνει συνεργάτης, από πολέμιος της διαφορετικότητας να είναι υποστηρικτής της διαφορετικότητας και τελικά από ήρωας-ηγέτης να γίνει ένας ταπεινός ηγέτης, ο οποίος χτίζει μια ισχυρή διαχρονική σχολική αξία, υποστηρίζοντας και ενδυναμώνοντας τους άλλους, παρά να μιλά για τις δικές του ικανότητες και επιτεύγματα (Daft, 2015).

Σύμφωνα με τον Fullan (2001), η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από την ανάπτυξη μιας εσωτερικής δέσμευσης που ενεργοποιεί τις ιδέες και τα εγγενή κίνητρα της συντριπτικής πλειονότητας των μελών του οργανισμού, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

## **2.2. Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολικό σύστημα: Καθήκοντα και αρμοδιότητες**

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα μια ουσιαστική συζήτηση για τον ρόλο των σχολικών ηγετών στην αναζήτηση αποτελεσματικότητας και ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντί να περιγραφούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες μέσω των οποίων ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου εκτελούσε αποτελεσματικά το καθήκον του, τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση έχει μετατοπιστεί στη διαδικασία διαχείρισης, αποτελεσματικότητας, καθορισμού στόχων, οργάνωσης του σχολείου, εκπαιδευτικής ηγεσίας, επικοινωνίας κ.λπ. και στο κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να επηρεάσουν αυτά τα ζητήματα. Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και σε ένα τόσο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό σύστημα, υπάρχει ένα ποσοστό σχετικής αυτονομίας που δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να εφαρμόσει αυτό που ονομάζουμε εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι ο κύριος στόχος των ανθρώπων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να επικεντρωθεί στη μετατροπή των ατόμων που ασκούν το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ από απλούς διαχειριστές σε ηγέτες (Κουτουζής και συν., 2008). Οι Dash και Dash (2008) αναφέρουν ότι το σχολείο εξυπηρετεί ορισμένους στόχους, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλουν το ανθρώπινο δυναμικό, τα εποπτικά εργαλεία και τα εκπαιδευτικά μέσα, το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την ενεργοποίηση και σύνδεση αυτών των παραμέτρων, ώστε να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων (Σαΐτης, 2008). Αυτή η διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί μέσω τεσσάρων βασικών λειτουργιών διαχείρισης: 1) του προγραμματισμού, 2) της οργάνωσης, 3) της καθοδήγησης και 4) της αξιολόγησης (Daft, 2015). Οι Κουτουζής, Κιρανάκης, Μαυράκη και Μπιθαρά (2008) σημειώνουν ότι τα καθήκοντα και οι ευθύνες των διευθυντών σχολείων ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες (διευθυντικές,

γραφειοκρατικές και παιδαγωγικές) και στις τέσσερις λειτουργίες που περιγράφονται παραπάνω (σχεδιασμός, οργάνωση, καθοδήγηση και αξιολόγηση).

Σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 08-10-2002, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους και να οδηγηθούν στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, επιφορτίζονται με μια σειρά από υποχρεώσεις και καθήκοντα.

Συνοπτικά, με το ΦΕΚ της Αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 08-10-2002, ο διευθυντής καθοδηγεί την σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους, ώστε να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής συνεργάζεται με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τα στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των στόχων αυτών. Είναι υπεύθυνος για τα καθήκοντα κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας και συνεργάζεται μαζί τους, ώστε να ενημερώνεται για τα επιτεύγματα, τις επιτυχίες και τους νέους στόχους στη σχολική κοινότητα. Ακόμη, ο διευθυντής συγκαλεί παιδαγωγικές συναντήσεις μέσα στις οποίες καθοδηγεί και υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό στο έργο του, ενθαρρύνοντάς το να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Μέσα στα καθήκοντα του διευθυντή αναφέρεται και η υποχρέωση που έχει σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα. Παράλληλα με την συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, ο τελευταίος οφείλει να ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών και να τους κατευθύνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους.

Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος ακόμη, για μια σειρά από αρμοδιότητες που σχετίζονται με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σύμφωνα με τα άρθρα 29 και 37 της Αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 08-10-2002 ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα συλλογικό όργανο του σχολείου, το οποίο συγκροτείται από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται και εργάζονται σε αυτό. Σκοπός του είναι ο εντοπισμός των αξόνων οι οποίοι θα οδηγήσουν στην καλύτερη και ομαλότερη λειτουργία του σχολείου, έχοντας ως γνώμονα το πλαίσιο που ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία. Ο Διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής, έχει τον ρόλο του προέδρου

στο Σύλλογο Διδασκόντων και καλεί τα μέλη του Συλλόγου σε συνεδριάσεις. Καταρτίζει ο ίδιος την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή άλλος εκπαιδευτικός τα θέματα της ημερήσια διάταξης. Ο χρόνος πραγματοποίησης των συναντήσεων ορίζονται από τον Διευθυντή και δεν μελετώνται θέματα τα οποία αφορούν στην αποκλειστική αρμοδιότητά του. Συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα, μεριμνά για την συντήρηση και τη λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης γονέων και φροντίζει τις ανάγκες διδασκαλίας που προκύπτουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τέλος, όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του Συλλόγου Διδασκόντων δεν αναλαμβάνονται από τον Σύλλογο, σύμφωνα με νεότερο νομοθέτημα, μεταφέρονται στην ευθύνη του Διευθυντή (Ν. 4823/2021).

Από το νεότερο αυτό νομοθετικό πλαίσιο παρατηρείται μια ενίσχυση του καθηκοντολογίου του διευθυντή σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα και γίνεται φανερός ένας διαφορετικός προσανατολισμός του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021, ο διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με τρίτους φορείς, οι οποίοι ασχολούνται με δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και είναι υπεύθυνος -μαζί με τους φορείς και τη σχολική μονάδα- για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, καθιστώντας το σχολείο ανοιχτό προς τα κοινά και ενισχύοντας αντίστοιχες δράσεις. Επιπλέον, τα σχολεία συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς φορείς, ενημερώνονται για τα αποτελέσματα και τις αλλαγές και προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο διευθυντής αναλαμβάνει την υποχρέωση να χορηγήσει τις απαιτούμενες άδειες. Στα σχολεία πλέον συγκροτούνται και λειτουργούν εκπαιδευτικοί όμιλοι μετά την λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους σε ένα χαλαρό και υποστηρικτικό πλαίσιο. Για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών ομίλων, ο διευθυντής οφείλει να επικοινωνήσει με το σχολικό συμβούλιο και την οικεία δημοτική αρχή.

Αναφορικά με τον διευθυντή και τα καθήκοντά τους ως προς τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούνται μικρές αυξήσεις στις υποχρεώσεις και ορισμένες διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκτέλεσης των προηγούμενων καθηκόντων. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής συνεχίζει να μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πλέον αναλαμβάνει την χορήγηση της βεβαίωσης παρακολούθησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, ο διευθυντής συγκαλεί συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση και εν γένει η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης συνεργάζονται με τον διευθυντή και τον επικουρούν στο έργο του, ασκώντας καθήκοντα σε θέματα που αφορούν την οργάνωση των διδασκαλιών και την αξιολόγησή τους. Τέλος, ορίζονται οι υπεύθυνοι τμημάτων, οι οποίοι επιβλέπουν την πορεία των τμημάτων και βρίσκονται σε επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής τελικά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος να διασφαλίσει ότι οι στόχοι του σχολείου θα επιτευχθούν με τον ταχύτερο και αποδοτικότερο τρόπο, να εξομαλύνει τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να προωθεί την αποστολή του σχολείου, να είναι πρότυπο ηγεσίας, να εφαρμόζει τις διατάξεις του νόμου (Αργυροπούλου, 2012).

Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχουν δημιουργηθεί νέες συνθήκες λειτουργίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ παράλληλα ανανεώνεται η συζήτηση για τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας και του ρόλου των ηγετών στη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των σχολείων. Αυτό σίγουρα δεν σημαίνει ότι, σε λίγα χρόνια, ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα έχει αλλάξει ριζικά, ούτε ότι οι ελληνικές σχολικές μονάδες θα έχουν αποκτήσει την εξουσία να ορίζουν στόχους και διαδικασίες, όπως παρατηρείται στα παραδοσιακά αποκεντρωμένα συστήματα. Μέσα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από χρόνια χαρακτηριστικά όπως ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία και ο φορμαλισμός, είναι απολύτως φυσικό να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς την πιστή εφαρμογή της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουτούζης, 2012).

Ωστόσο, στις μέρες μας το σχολείο δεν είναι παθητικός αποδέκτης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά την υποδέχεται κριτικά και επεμβαίνει για να την προσαρμόσει στα φυσιογνωμικά του χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά, πεδία όπως η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η αποδοχή και η εκμετάλλευση της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση της υποαπόδοσης, η παραβατικότητα, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας, προσφέρονται προς εκμετάλλευση κατά τη διακριτική ευχέρεια κάθε σχολείου. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, προφανώς, ο όρος αποτελεσματικότητα αποκτά ένα νέο διαφορετικό περιεχόμενο για το σχολείο και τον διευθυντή (Κουτούζης, 2012). Φαίνεται ότι τα καθήκοντα και οι ικανότητες του διευθυντή του σχολείου στην Ελλάδα συνιστούν ένα μείγμα τυπικών παραδοσιακών



στόχων και μέσων για την επίτευξή τους και σύγχρονων αντιλήψεων και πρακτικών (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

## **Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες**

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και τα οφέλη της. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δίνονται σε δύο υποενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονται ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία και στη δεύτερη δίνονται ευρήματα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και την Κύπρο.

### **3.1. Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία**

Στην έρευνα των Kurt, Duyar και Çalik (2011) σκοπός ήταν να διερευνηθούν εμπειρικά οι σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, που κατά τους ερευνητές έχει αποδεδειγμένο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, η μελέτη διερεύνησε τον ρόλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα για τη μελέτη των άμεσων, έμμεσων και διαμεσολαβητικών σχέσεων μεταξύ της ηγεσίας, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 813 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα και η μετασχηματιστική ηγεσία διαμορφώνουν από κοινού ένα υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αποδείχθηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτή η σχέση διαμεσολαβήθηκε και μεγεθύνθηκε από τη συλλογική αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα έδωσε στοιχεία για τους ελάχιστους γνωστούς μηχανισμούς αιτιώδους σχέσης μέσω των οποίων οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές των διευθυντών και η συλλογική αποτελεσματικότητα των σχολείων επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα συνάδουν με την κοινωνικο-

γνωστική θεωρία που προϋποθέτει την παρουσία αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των τομέων της ηγεσίας, της οργάνωσης και των χαρακτηριστικών ατόμου στη διαμόρφωση οργανωσιακών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Dumay και Galand (2012) στόχευε να διερευνήσει την πολυεπίπεδη επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δεδομένα από ένα δείγμα 660 εκπαιδευτικών σε 50 δημοτικά γαλλόφωνα βελγικά σχολεία. Οι ερευνητές εξέτασαν ένα μοντέλο που υποθέτει ότι ο αντίκτυπος της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου (ως δομή σε οργανωτικό επίπεδο) στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο διαμεσολαβείται από τη σχολική κουλτούρα (γνωστικό μονοπάτι) και τις συλλογικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (παθητικό μονοπάτι). Τα αποτελέσματα των πολυεπίπεδων αναλύσεων υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό μοντέλο, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Επιπροσθέτως επιβεβαίωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται και έμμεσα με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που με τη σειρά της ενισχύει την οργανωτική δέσμευση.

Στην έρευνα του Tesfaw (2014) σκοπός της μελέτης ήταν να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε τυχαίο δείγμα 320 εκπαιδευτικών στην Αιθιοπία οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο τριών ενοτήτων (ερωτηματολόγιο μετασχηματιστικής ηγεσίας, ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου που αξιολογούν το επίπεδο εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη σκέψη) βαθμολογήθηκαν ιδιαίτερα υψηλά. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν πως στις σχολικές μονάδες υιοθετείται σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο η μετασχηματιστική ηγεσία από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε πως υπάρχει μια μέτρια, θετική και σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ κάθε διάστασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι μέτρια, θετική και

σημαντική. Οι συγγραφείς πρότειναν ότι οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αυξήσουν το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στρατηγικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως αποτελεσματικό μέσο για τη διασφάλιση της συνεργασίας και της επικοινωνιακής σχέσης, που χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και εμπιστοσύνη. Συνιστάται να επιδεικνύουν θεμελιώδη σεβασμό για την εφευρετικότητα, τις ιδέες, τις αποφάσεις, τη γνώση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αναπτύσσουν δεξιότητες για την οικοδόμηση και τη διατήρηση της φιλίας στον χώρο εργασίας και της συλλογικότητας. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών.

Στην έρευνα των Francisco et al. (2019) η μελέτη στόχευε στη διερεύνηση των επιπτώσεων του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 260 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Φιλιππίνες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών σχολείων σχετίζονται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικό βαθμό η κάθε μια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και το εμπνευσμένο κίνητρο επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες διαστάσεις επηρεάζουν επίσης την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά σε μικρότερο βαθμό. Η μελέτη κατέληξε τελικά στο ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεχίσουν να καλλιεργούν την αξιολόγηση των ηγετικών τους δεξιοτήτων και συνιστώνται ιδιαίτερα περαιτέρω καινοτομίες και μετασχηματισμοί στα σχολεία, ώστε οι διευθυντές να στραφούν στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Στην έρευνα των Windlinger, Warwas και Hostettler (2019) σκοπός ήταν να επιβεβαιωθεί ο ευεργετικός ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς λίγες έρευνες έχουν διακρίνει τις ατομικές από τις ομαδικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και έχουν αναλύσει τις σχέσεις τους με μεταβλητές όπως οι στόχοι

σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο εκπαιδευτικών ταυτόχρονα. Η έρευνα εξέτασε την επίδραση των συμπεριφορών μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και την προγνωστική τους αξία για τις πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας των ομάδων στις σχολικές μονάδες. Για τον λόγο αυτό διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε 1.702 εκπαιδευτικούς σε 118 ελβετικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Στην έρευνα των Luyten και Bazo (2019) σκοπός ήταν να εξεταστούν οι «διαδρομές» μέσω των οποίων η μετασχηματιστική ηγεσία, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οδηγούν σε περισσότερες διδακτικές πρακτικές με επίκεντρο τον μαθητή. Μέσω της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων δοκιμάστηκε ένα εννοιολογικό μοντέλο, χρησιμοποιώντας δεδομένα ερωτηματολογίου από 518 εκπαιδευτικούς σε 95 δημοτικά σχολεία της Μοζαμβίκης. Η ανάλυση έδειξε ότι η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις διδακτικές πρακτικές είναι ουσιαστική αλλά έμμεση, μέσω των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συνολικά, ο αντίκτυπος των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ισχυρός. Η επίδραση είναι τόσο άμεση όσο και έμμεση, μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης σε ένα πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα των Luo et al. (2020) διερευνήθηκε πώς η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά σε διάφορες μεταβλητές που αφορούν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (εργασιακή δέσμευση, δέσμευση στη μάθηση, ικανοποίηση από την εργασία και πρόθεση παραίτησης) και το πώς αυτή η επίδραση μπορεί να αλλάξει από το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν ορίσει. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 495 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σιγκαπούρη με χρήση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν τη μελέτη αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στον εργασιακό τους χώρο υιοθετούνται από τον διευθυντή πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ομαδικό ή οργανωτικό επίπεδο (π.χ. καθορισμός κατευθύνσεων, υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενθάρρυνσης της συνεργασίας) από ό,τι σε ατομικό επίπεδο (π.χ. παροχή ατομικής υποστήριξης, ενθάρρυνση συμμετοχής λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία). Η έρευνα έδειξε ότι το αυξημένο επίπεδο μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζεται

θετικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αυτο-αποτελεσματικότητα, τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν θετικά στην εργασιακή δέσμευση, στη δέσμευση στη μάθηση και στην ικανοποίηση από την εργασία και επιδρούν αρνητικά στην πρόθεση παραίτησης. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τον μηχανισμό με τον οποίο η μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών επιδρά τελικά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι, για να ενισχυθεί η δέσμευση και η συμβολή των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία.

### **3.2. Έρευνες στην Ελλάδα**

Στην έρευνα της Eliophotou Menon (2014) σκοπός ήταν να διερευνηθεί τη σχέση μεταξύ των μετασχηματιστικών/συναλλακτικών/παθητικών ηγετικών συμπεριφορών, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα εξέτασε επίσης το εννοιολογικό μοντέλο που βρίσκεται κάτω από τις κλίμακες του πιο ευρέως χρησιμοποιούμενου εργαλείου στην έρευνα για τη μετασχηματιστική ηγεσία, του Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (MLQ-5X). Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 438 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να συνδέονται σημαντικά με τις ηγετικές συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στο πλήρες μοντέλο ηγεσίας. Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η παθητική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε μια σειρά πρακτικών ηγεσίας και όχι σε ολόκληρα μοντέλα ηγεσίας. Αυτές οι πρακτικές θα πρέπει να περιλαμβάνουν πρακτικές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας καθώς και πρακτικές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Επιπλέον, σε εξαιρετικά συγκεντρωτικά συστήματα, όπως συμβαίνει στην Κύπρο, είναι σημαντικό για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να

αναγνωρίσουν τους περιορισμούς της υιοθέτησης μοντέλων ηγεσίας και να επικεντρωθούν στο σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ταυτόχρονα, πρέπει να αναγνωριστεί ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να είναι μια σημαντική αδυναμία στο ότι μπορεί να εμποδίσει τους διευθυντές να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στην έρευνα των Gkolia, Koustelios και Belias (2015) ο κύριος στόχος της μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε 77 διαφορετικά ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση της παραπάνω επίδρασης διενεργήθηκε πολυεπίπεδη ανάλυση Μοντελοποίησης Δομικών Εξισώσεων. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι ο γενικός παράγοντας που αντιπροσωπεύει το στυλ ηγεσίας έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η έρευνα έδειξε σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σημασία της εφαρμογής διαφορετικών μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας σχετικά με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Αυτό το άρθρο υποστηρίζει ότι μέσω πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι διευθυντές θα μπορούσαν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν στην ικανότητά τους να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών, εμπλέκοντας κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, να αυξήσουν το επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών και να αφιερώσουν χρόνο στη διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα, οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας θα μπορούσαν να προκαλέσουν και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής, ως μετασχηματιστικός ηγέτης, μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω διάφορων ρόλων, όπως να είναι παράδειγμα, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, παρέχοντας ατομική υποστήριξη και προσδοκώντας μόνο ποιότητα και υψηλή απόδοση από τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα των Kouni, Koutsoukos & Panta (2018) σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πώς η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην εργασιακή ικανοποίησή τους. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μεικτή έρευνα (συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, δηλαδή με χρήση του

ερωτηματολογίου και συνέντευξης). Το δείγμα αποτελείτο από 171 εκπαιδευτικούς από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ουσιαστική ικανοποίηση όταν ο διευθυντής του σχολείου ενεργεί ως ηγέτης που ασκεί στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι δημογραφικές μεταβλητές, ο τύπος του σχολείου και η εργασιακή εμπειρία δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.

Στην έρευνα των Zacharo, Koutsoukos και Panta (2018) σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο βαθμό που η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη δέσμευση για τους σχολικούς στόχους. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μεικτή έρευνα (συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, δηλαδή με χρήση του ερωτηματολογίου και συνέντευξης). Το δείγμα αποτελούνταν από 171 εκπαιδευτικούς από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ουσιαστική δέσμευση στους σχολικούς στόχους όταν ο διευθυντής του σχολείου ενεργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης. Οι δημογραφικές μεταβλητές, ο τύπος του σχολείου και η εργασιακή εμπειρία δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία παίζει συνδυαστικό ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στην οικοδόμηση, αποδοχή και επιδίωξη κοινών και υψηλού επιπέδου στόχων, οι οποίοι εντάσσονται στο γενικό πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί είναι συναισθηματικά αφοσιωμένοι στους στόχους του σχολείου, όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συζήτηση και προωθεί σκόπιμα τη συνεργασία για την υλοποίηση των στόχων, παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε ισότιμη βάση και λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα και τις ανάγκες τους.

Στην έρευνα των Chandolia και Anastasiou (2020) στόχος της εργασίας ήταν να αξιολογήσει το ζήτημα των σχολικών συγκρούσεων, τις πηγές τους και την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί από δώδεκα τυχαία επιλεγμένα σχολεία της περιφέρειας Ηπείρου. Ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στιλ ηγεσίας των Διευθυντών των σχολείων τους καθώς και οι πηγές, ο τύπος και η σοβαρότητα της σύγκρουσης στη σχολική τους μονάδα. Οι συγκρούσεις φάνηκε να είναι ένα συχνό ζήτημα στα σχολεία. Οι συχνές πηγές σύγκρουσης περιλάμβαναν διαπροσωπικές και οργανωτικές παραμέτρους. Οι ηγέτες των σχολείων παρουσίασαν μια



σειρά από στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Συχνά παρατηρήθηκε το στυλ συμβιβασμού και συνεργασίας, ακολουθούμενα από τα στυλ εξομάλυνσης και εξαναγκασμού. Η αποφυγή εκδηλώθηκε λιγότερο συχνά από τους διευθυντές των σχολείων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους δείχνουν ότι ο διευθυντής χρησιμοποιούσε συχνά μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, ενώ ένα παθητικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά. Η έρευνα έδειξε ότι το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που παρουσιάστηκαν ήταν εξίσου αποτελεσματικά στην επιτυχή επίλυση συγκρούσεων, ενώ ένα στυλ παθητικής ηγεσίας δεν ήταν αποδοτικό στη διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία και το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορούν να συσχετιστούν με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Trichas και Avdimiotis (2020) εστίασε στη διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, η μελέτη εξέτασε -σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας- τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τον βαθμό στον οποίο τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολείων είναι κατάλληλα για τον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, η μελέτη στόχευε να διερευνήσει την πιθανή σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων Ειδικής Αγωγής και του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα, σε 69 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Οι ερευνητές έδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολείων Ειδικής Αγωγής πρέπει να έχουν οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες καθώς και δεξιότητες συντονισμού. Πρέπει να θέσουν στόχους και να αξιοποιήσουν ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Επιπλέον οι διευθυντές πρέπει να συντονίσουν, να καθοδηγήσουν και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Παρόμοια, οι διευθυντές των σχολείων καλούνται επίσης να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο του σχολείου που διευθύνουν με την τοπική κοινωνία. Είναι προφανές ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πολυδιάστατος, ενώ ταυτόχρονα η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η βάση για σημαντικά εκπαιδευτικά και οργανωτικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν στην Ειδική Αγωγή.

Στην έρευνα των Anastasiou και Garametsi (2021) σκοπός ήταν να διερευνηθεί το αντιληπτό στυλ ηγεσίας και το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε δημόσια και

ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ιωάννινα. Η εργασιακή ικανοποίηση μετρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης Warr-Cook-Wall και η ηγεσία με το εργαλείο MLQ 5X-Short. Σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία, οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων εμφάνισαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι υπερισχύει το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ακολουθούμενο από ένα συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα ιδιωτικά σχολεία σε σύγκριση με τα δημόσια. Το στιλ παθητικής ηγεσίας ήταν λιγότερο δημοφιλές τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία, ωστόσο τα δημόσια σχολεία εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία στις διαστάσεις ενός στιλ ηγεσίας που χαρακτηρίζεται ως παθητικό. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία, το υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων προέρχεται τουλάχιστον εν μέρει από διαφορές στους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας και τα κίνητρα που παρέχονται από τον διευθυντή του σχολείου.

Στην έρευνα των Gkolia et al. (2021) σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής του ερωτηματολογίου Principal Leadership Questionnaire (PLQ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να παρουσιάσει τις πιο σημαντικές πτυχές που περιγράφουν την εκπαιδευτική ηγεσία σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιδιώχθηκε να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου ενώ ταυτόχρονα καταγράφηκαν τα στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό συλλέχθηκαν δεδομένα από 730 Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 77 σχολείων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφεραν συχνότερα ότι οι διευθυντές τους συμπεριφέρονται ως μετασχηματιστικοί ηγέτες. Αντίθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκάλυψαν ότι ο διευθυντής τους εφάρμοσε πρακτικές που σχετίζονται με τον παράγοντα πνευματική διέγερση συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι γενικά η ηγεσία που ασκούν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπει σημαντικά και ουσιαστικά το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές κατέληξαν στον ότι η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να εξετάσει προσεκτικά τις αναφερόμενες συμπεριφορές των διευθυντών ως ηγετών και ίσως αξίζει τον κόπο για τις

εκπαιδευτικές αρχές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες πολιτικές και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, για να ενισχύσουν τη θέση των διευθυντών με προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης που προάγουν δεξιότητες, οι οποίες συνάδουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς και να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας, προκειμένου να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές για νέα μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας σχετικά με τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.1. Σχεδιασμός έρευνας**

Ο σχεδιασμός της έρευνας αποτελεί ένα προσχέδιο για τη συλλογή, μέτρηση και ανάλυση δεδομένων (Creswell & Creswell, 2019). Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ένα σχεδιασμό ποσοτικής συγχρονικής έρευνας. Η ποσοτική προσέγγιση είναι κατάλληλη για να αναδειχθεί το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό και επιπλέον για να εξεταστεί πώς το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την έκβαση της ηγεσίας (Avolio & Bass, 2004). Επιπλέον, μια συγχρονική έρευνα χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον πληθυσμό ενδιαφέροντος σε μια χρονική στιγμή, ενώ επιτρέπει και την διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής (Kathori, 2004). Οι τρεις τύποι ηγεσίας (μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική) ορίστηκαν να είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές στην τρέχουσα μελέτη και οι εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν να είναι αυτές που αφορούν την έκβαση της ηγεσίας (αποτελεσματικότητα ηγεσίας, ικανοποίηση από ηγεσία και κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια).

Επιπρόσθετα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2011 και εντάσσεται στις έρευνες που χαρακτηρίζονται ως μελέτες περίπτωσης (case studies), καθώς σκοπός ήταν να διερευνηθεί η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Big Bang School) και όχι να πραγματοποιηθεί μια γενική μελέτη στο σύνολο των σχολικών μονάδων της Ελλάδος.

### **4.2. Εργαλείο έρευνας**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε απαρτιζόταν από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, οικογενειακή κατάσταση και έτη προϋπηρεσίας). Στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) που αξιολογεί τον τύπο ηγεσίας σε έναν οργανισμό (Avolio & Bass, 2004). Η κλίμακα

αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς με το οποίο οι εργαζόμενοι αξιολογούν τον τύπο ηγεσίας στον οργανισμό/επιχείρηση που εργάζονται. Η κλίμακα αποτελείται συνολικά από 45 ερωτήσεις και δημιουργεί 9 κλίμακες που μετρούν τρία στυλ ηγεσίας: μετασχηματιστική (5 κλίμακες), συναλλακτική ηγεσία (2 κλίμακες) και παθητική συμπεριφορά/αποφυγή (2 κλίμακες) και 3 κλίμακες που μετρούν τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Αναλυτικά οι ερωτήσεις της κλίμακας που αντιστοιχούν σε κάθε διάσταση παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι συνολικές κλίμακες που αντιστοιχούν στους τρεις τύπους ηγεσίας καθώς και οι υποδιαστάσεις του κάθε τύπου ηγεσίας. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι διατυπωμένες σε κλίμακα Likert: 1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα.

**Πίνακας 1.** Αντιστοιχία ερωτήσεων εργαλείου MLQ με τα στυλ ηγεσίας

<b>Στυλ Ηγεσίας</b>	<b>Στοιχεία Κάθε Ερώτησης</b>	<b>Αριθμός Ερώτησης</b>
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία</b>	<b>Εξιδανικευμένη Επιρροή/</b> Idealized Influence (χαρακτηριστικά)	10,18,21,25
	<b>Εξιδανικευμένη Επιρροή/</b> Idealized Influence (συμπεριφορά)	6, 14, 23, 34
	<b>Εμπυχωτική Παρακίνηση /</b> Inspirational Motivation	9, 13, 26, 36
	<b>Διανοητική Διέγερση/</b> Intellectual Stimulation	2, 8, 30, 32
	<b>Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον/Individual Consideration</b>	15, 19, 29, 31
<b>Συναλλακτική/Διεκπεραιωτική Ηγεσία</b>	<b>Εξαρτημένη Ανταμοιβή/</b> Contingent Reward	1, 11, 16, 35

	<b>Διοίκηση κατ' εξαίρεση/</b> Management -by- Exception (ενεργητική)	4, 22, 24, 27
<b>Παθητική/Αποφευκτική Ηγεσία</b>	<b>Διοίκηση κατ' εξαίρεση/</b> Management -by- Exception (παθητική)	3, 12, 17, 20
	<b>Ελευθεριάζουσα Ηγεσία /</b> Laissez-faire Leadership	5, 7, 28, 33
	<b>Μεγαλύτερη Προσπάθεια/Extra Effort</b>	39, 42, 44
<b>Έκβαση Ηγεσίας</b>	<b>Αποτελεσματικότητα/Effectiveness</b>	37, 40, 43, 45
	<b>Ικανοποίηση/Satisfaction</b>	38, 41

### 4.3. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Ένα δείγμα είναι ένα μικρό μέρος του υπό μελέτη πληθυσμού (Bryman & Bell, 2007). Η δειγματοληψία είναι η διαδικασία επιλογής λίγων ατόμων (δείγμα) από μια μεγαλύτερη ομάδα (πληθυσμός) ως βάση για την εκτίμηση της κατάστασης που μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε (Kathori, 2004), που στην προκειμένη περίπτωση ήταν το κατά πόσο χρησιμοποιείται η μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School και το κατά πόσο επηρεάζει την έκβαση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Big Bang School και από αυτούς επιλέχθηκε δείγμα 35 εκπαιδευτικών. Η διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms.

Το Big Bang School είναι ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, το οποίο βρίσκεται στο Λάκκωμα της Χαλκιδικής και ιδρύθηκε το 2018. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα εστιάζει στην βιωματική εκπαίδευση. Τα προγράμματα του Big Bang School αφορούν στην ολιστικότερη εκπαίδευση του παιδιού θεμελιωμένα στον κοινωνικό χώρο, στην κοινότητα και την

οικογένεια. Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα από ποικίλα projects, τα οποία ως πυρήνα έχουν τις αρχές που διέπουν τον φυσικό μας κόσμο, όπως τις Αρχές του Κύκλου, της Υγείας, της Αλληλεξάρτησης, της Προσαρμοστικότητας. Χρησιμοποιώντας μία σειρά από καινοτόμα εργαλεία, θέτει πάντα στο επίκεντρο τις ανάγκες των παιδιών δίνοντας νόημα στον κόσμο, στον εαυτό τους και ταυτόχρονα στη φυσική δημιουργία, μέρος της οποίας είναι. Πρόκειται για μια εκπαίδευση βασισμένη στη προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου, νοητική και πνευματική. Σκοπός του συγκεκριμένου σχολείου είναι μέσω της εκπαίδευσης να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος και ο τρόπος ύπαρξης των ανθρώπων, να καλλιεργηθούν στα παιδιά στάσεις ζωής και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες ώστε τα παιδιά να δημιουργούν το μέλλον τους. Επιπλέον, το σχολείο είναι πάντα ανοιχτό τόσο για τους γονείς των μαθητών/τριών όσο και για διάφορες κοινωνικές οργανώσεις.

#### **4.4. Στατιστική ανάλυση**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 25. Για την αποτύπωση του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στη σχολική μονάδα Big Bang School υπολογίστηκαν οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως Μέση Τιμή (ΜΤ) και Τυπική Απόκλιση (ΤΑ). Υψηλότερη μέση τιμή είναι ένδειξη ότι το αντίστοιχο στυλ ηγεσίας υιοθετείται σε μεγαλύτερο βαθμό στη σχολική μονάδα Big Bang School. Επιπλέον, για να εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ των τύπων ηγεσίας και της έκβασης της ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με χρήση της μεθόδου προς τα εμπρός εισαγωγής μεταβλητών (forward selection). Τέλος, για να εξεταστεί το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχο t-test και one-way ANOVA. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ .

## Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αναλυτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των 35 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι το 62.9% (v=22) του δείγματος ήταν γυναίκες και το 37.1% (v=13) ήταν άντρες. Επιπρόσθετα, προέκυψε πως το 77.1% (v=27) του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας μικρότερης των 35 ετών ενώ το 22.9% (v=8) ήταν ηλικίας μεταξύ 36 και 45 ετών. Τα αποτελέσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έδειξαν πως το 65.7% (v=23) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ και το 34.3% (v=12) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επιπλέον, το 77.1% (v=27) του δείγματος ήταν άγαμοι και το 22.9% (v=8) ήταν έγγαμοι.

**Πίνακας 2.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

		v	%
Φύλο	Άντρας	13	37.1%
	Γυναίκα	22	62.9%
Ηλικία	Έως 35 ετών	27	77.1%
	36-45 ετών	8	22.9%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος ΑΕΙ	23	65.7%
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	12	34.3%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος-η	27	77.1%
	Έγγαμος-η	8	22.9%
Προϋπηρεσία γενικά στον τομέα σας	Έως 5 έτη	26	74.3%
	6 έως 10 έτη	4	11.4%
	11 έως 20 έτη	5	14.3%

Τέλος, από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι το 74.3% (v=26) των εκπαιδευτικών είχαν συνολική προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών γενικά στον τομέα της εκπαίδευσης.



## 5.2. Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείου MLQ-5X

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η αξιοπιστία του εργαλείου MLQ-5x. Για τον σκοπό αυτό υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Η ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα MLQ-5x εμφανίζει πολύ υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας καθώς όλες οι υποδιαστάσεις της εμφανίζουν συντελεστή αξιοπιστίας μεγαλύτερο του 0.7 (Creswell & Creswell, 2019).

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για τις ενότητες του ερωτηματολογίου MLQ-5X

Διάσταση	Συντελεστής $\alpha$ του Cronbach
Μετασχηματιστική ηγεσία	0.911
Συναλλακτική ηγεσία	0.875
Παθητική ηγεσία	0.814
Μεγαλύτερη προσπάθεια	0.883
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	0.812
Ικανοποίηση από την ηγεσία	0.892

## 5.3. Περιγραφικά αποτελέσματα για το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School

Στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται κατά κύριο λόγο στη σχολική μονάδα Big Bang School.

Στον Πίνακα 4 δίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των 35 εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Big Bang School για το εάν ο διευθυντής τους υιοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η ανάλυση έδειξε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School σε πολύ μεγάλο

βαθμό μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον (MT=4.7, TA=0.6), μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (MT=4.5, TA=0.9) και τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού (MT=4.4, TA=0.9). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής αρκετά συχνά βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον (MT=4.3, TA=0.7), δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής (MT=4.3, TA=0.9), σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων (MT=4.1, TA=1.0) και εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι (MT=4.1, TA=0.9).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής αρκετά συχνά τους κάνει να νιώθουν περήφανοι που συνεργάζονται μαζί του (MT=4.0, TA=0.9), διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον (MT=3.9, TA=1.2), τους συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας (MT=3.9, TA=1.1), λειτουργεί με τρόπους που κερδίζουν τον σεβασμό (MT=3.8, TA=1.1) και προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου (MT=3.8, TA=1.0). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής αρκετά συχνά αναφέρεται στις δικές του σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις (MT=3.7, TA=1.1), αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων (MT=3.7, TA=1.1), τους βοηθά να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους (MT=3.7, TA=1.0), τους παροτρύνει να βλέπουν τα προβλήματα από άλλες διαφορετικές οπτικές γωνίες (MT=3.6, TA=1.0) και επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης (MT=3.5, TA=1.2).

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει πως συνολικά η μετασχηματιστική ηγεσία αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 3.9 (TA=0.7) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό συμπεριφορές που συνάδουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

**Πίνακας 4.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν τη μετασχηματιστική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

α/α	Συμπεριφορές	MT	TA
-----	--------------	----	----

2	Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους	3.0	1.2
6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	3.7	1.1
8	Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων	3.7	1.1
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	4.7	0.6
10	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	4.0	0.9
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	4.5	0.9
14	Τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού	4.4	0.9
15	Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	2.8	1.5
18	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	4.3	0.7
19	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας	3.9	1.1
21	Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου	3.8	1.1
23	Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	4.1	1.0
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	3.5	1.2
26	Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	3.9	1.2
29	Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες	3.4	1.0
30	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από άλλες διαφορετικές οπτικές γωνίες	3.6	1.0
31	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δεξιότητές μου	3.7	1.0
32	Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	3.8	1.0
34	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής	4.3	0.9
36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι	4.1	0.9
<b>Μετασχηματιστική ηγεσία</b>		3.9	0.7

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία και για τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5 από

όπου και προκύπτει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School σε πολύ μεγάλο βαθμό υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την εμπυχωτική παρακίνηση (MT=4.3, TA=0.7), την εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά (MT=4.1, TA=0.7) και την εξιδανικευμένη επιρροή ως χαρακτηριστικό (MT=3.9, TA=0.8). Επιπλέον, σε ικανοποιητικό βαθμό υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν τη διανοητική διέγερση (MT=3.5, TA=0.9) και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (MT=3.5, TA=0.9).

**Πίνακας 5.** Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό υιοθέτησης των πέντε διαστάσεων που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School

	MT	TA
Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	3.9	0.8
Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορά)	4.1	0.7
Εμπυχωτική Παρακίνηση	4.3	0.7
Διανοητική Διέγερση	3.5	0.9
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	3.5	0.9

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) με τις διαστάσεις εμπυχωτική παρακίνηση ( $r=0.653$ ,  $p=0.000$ ), διανοητική διέγερση ( $r=0.826$ ,  $p=0.000$ ) και εξατομικευμένο ενδιαφέρον ( $r=0.723$ ,  $p=0.000$ ). Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) με τις διαστάσεις εμπυχωτική παρακίνηση ( $r=0.778$ ,  $p=0.000$ ), διανοητική διέγερση ( $r=0.637$ ,  $p=0.000$ ) και εξατομικευμένο ενδιαφέρον ( $r=0.657$ ,  $p=0.000$ ). Παρόμοια, η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης εξιδανικευμένη εμπυχωτική παρακίνηση με τις διαστάσεις διανοητική διέγερση ( $r=0.791$ ,  $p=0.000$ ) και εξατομικευμένο ενδιαφέρον ( $r=0.670$ ,  $p=0.000$ ). Τέλος, η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης διανοητική διέγερση και της διάστασης εξατομικευμένο ενδιαφέρον ( $r=0.859$ ,  $p=0.000$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό δείχνει ότι η υιοθέτηση συμπεριφορών μιας διάστασης σχετίζεται με την υιοθέτηση συμπεριφορών και των υπόλοιπων τεσσάρων διαστάσεων.

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας

		Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορά)	Εμπυχωτική Παρακίνηση	Διανοητική Διέγερση	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον
Εξιδανικευμένη	r	1	.322	.653	.826	.723
Επιρροή	p		.059	.000	.000	.000
(χαρακτηριστικά)	v	35	35	35	35	35
Εξιδανικευμένη	r		1	.778	.637	.657
Επιρροή	p			.000	.000	.000
(συμπεριφορά)	v		35	35	35	35
Εμπυχωτική	r			1	.791	.670
Παρακίνηση	p				.000	.000
	v			35	35	35
Διανοητική	r				1	.859
Διέγερση	p					.000
	v				35	35
Εξατομικευμένο	r					1
Ενδιαφέρον	p					
	v					35

Στον Πίνακα 7 δίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των 35 εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Big Bang School για το εάν ο διευθυντής τους υιοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με τη συναλλακτική ηγεσία. Η ανάλυση έδειξε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School συχνά εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις προσδοκίες του (MT=3.9, TA=1.1), ενώ κάποιες φορές κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς, όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης (MT=3.2, TA=1.1), παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών (MT=3.3, TA=1.1), εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα (MT=3.1, TA=1.4) και δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (MT=2.9, TA=1.2). Αντίθετα, ο διευθυντής πιο σπάνια επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών (MT=2.5, TA=1.3), εφιστά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων (MT=2.4, TA=1.2) και καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται (MT=2.3, TA=1.0).

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει πως συνολικά η συναλλακτική ηγεσία αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 3.0 (TA=0.5) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School υιοθετεί σε μέτριο βαθμό συμπεριφορές που συνάδουν με τη συναλλακτική ηγεσία.

**Πίνακας 7.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν τη συναλλακτική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

α/α	Συμπεριφορές	ΜΤ	ΤΑ
1	Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	3.3	1.1
4	Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα	3.1	1.4
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	2.9	1.2
16	Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης	3.2	1.1
22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	2.5	1.3
24	Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται	2.3	1.0
27	Μου επιστρά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων	2.4	1.2
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	3.9	1.1
<b>Συναλλακτική ηγεσία</b>		<b>3.0</b>	<b>0.5</b>

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία και για τις δύο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 8 από όπου και προκύπτει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School σε μέτριο βαθμό υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την εξαρτημένη ανταμοιβή (ΜΤ=3.4, ΤΑ=1.0), ενώ σπανιότερα υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση (ΜΤ=2.6, ΤΑ=0.7).

**Πίνακας 8.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τον βαθμό υιοθέτησης των δύο διαστάσεων που συνδέονται με τη συναλλακτική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School

	MT	TA
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	3.4	1.0
Διοίκηση κατ' Εξάιρεση (Ενεργητική)	2.6	0.7

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης εξαρτημένη ανταμοιβή με τη διάσταση της ενεργητικής διοίκησης κατ' εξαίρεση ( $r=-0.244$ ,  $p=0.158$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας. Αυτό δείχνει ότι η υιοθέτηση συμπεριφορών μιας διάστασης δε σχετίζεται με την υιοθέτηση συμπεριφορών και της άλλης διάστασης.

**Πίνακας 9.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας

		Εξαρτημένη Ανταμοιβή	Διοίκηση κατ' Εξάιρεση (Ενεργητική)
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	r	1	-.244
	p		.158
	n	35	35
Διοίκηση κατ' Εξάιρεση (Ενεργητική)	r		1
	p		
	n		35

Στον Πίνακα 10 δίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των 35 εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Big Bang School για το εάν ο διευθυντής τους υιοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με την παθητική ηγεσία. Η ανάλυση έδειξε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School συχνά δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά (MT=3.9, TA=1.0), ενώ κάποιες φορές είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάξεις» (MT=3.1, TA=1.3) και περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει (MT=3.0, TA=1.4). Αντίθετα, ο διευθυντής σπάνια απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη (MT=2.3, TA=1.2), ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν αναλάβει δράση (MT=2.5, TA=1.4), καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα (MT=2.6, TA=1.1),

αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα (MT=2.6, TA=1.4) και αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις (MT=2.7, TA=1.3).

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει πως συνολικά η παθητική ηγεσία αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 2.8 (TA=0.8) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School υιοθετεί σε μέτριο προς μικρό βαθμό συμπεριφορές που συνάδουν με την παθητική ηγεσία.

**Πίνακας 10.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν την παθητική ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

α/α	Συμπεριφορές	MT	TA
3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά	3.9	1.0
5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	2.6	1.4
7	Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη	2.3	1.2
12	Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει	3.0	1.4
17	Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης <<αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάξεις>>	3.1	1.3
20	Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν αναλάβει δράση	2.5	1.4
28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	2.7	1.3
33	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα	2.6	1.1
<b>Παθητική ηγεσία</b>		<b>2.8</b>	<b>0.8</b>

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία και για τις δύο διαστάσεις της παθητικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 11 από όπου και προκύπτει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School σε μέτριο βαθμό υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση (MT=3.1, TA=0.8), ενώ σπανιότερα υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την laissez-faire διάσταση (MT=2.6, TA=1.0).



**Πίνακας 11.** Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό υιοθέτησης των δύο διαστάσεων που συνδέονται με τη παθητική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School

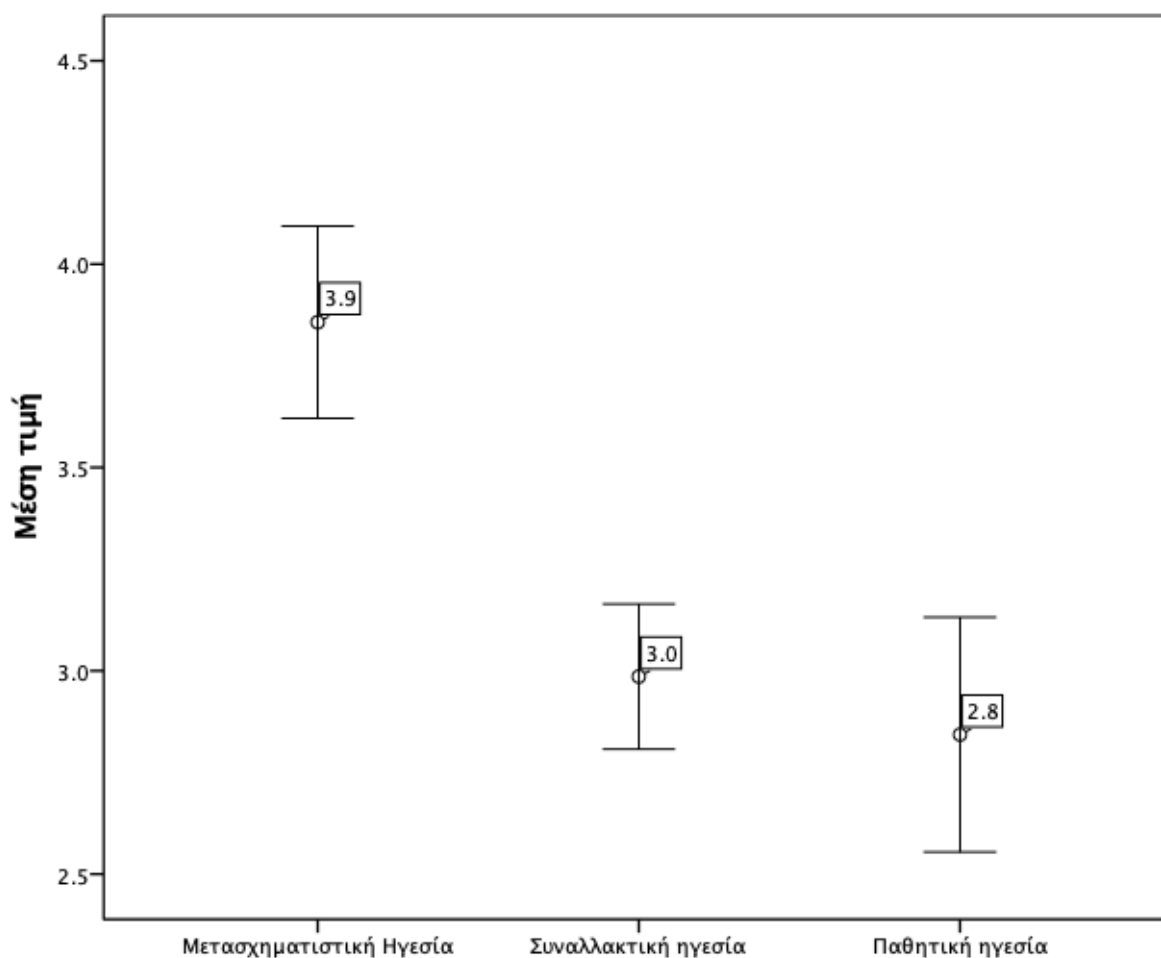
	MT	TA
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	3.1	0.8
Laissez-faire	2.6	1.0

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης laissez-faire με τη διάσταση παθητικής διοίκησης κατ' εξαίρεση ( $r=0.738$ ,  $p=0.000$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας. Αυτό δείχνει ότι η υιοθέτηση συμπεριφορών μιας διάστασης σχετίζεται με την υιοθέτηση συμπεριφορών και της άλλης διάστασης.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας

		Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	Laissez-faire
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	r	1	.738
	p		.000
	n	35	35
Laissez-faire	r		1
	p		
	n		35

Τέλος, στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για το βαθμό υιοθέτησης της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα Big Bang School. Η ανάλυση έδειξε ότι κατά κύριο λόγο στη σχολική μονάδα Big Bang School υιοθετείται μετασχηματιστική ηγεσία (MT=3.9, TA=0.7), ενώ σε μικρότερο βαθμό υιοθετείται συναλλακτική (MT=3.0, TA=0.5) ή παθητική (MT=2.8, TA=0.8) ηγεσία.



**Διάγραμμα 1.** Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για το, βαθμό υιοθέτησης της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα Big Bang School

#### 5.4. Συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τις διαστάσεις που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας

Η επόμενη ενότητα αποτελεσμάτων αφορά τη διερεύνηση του κατά πόσο το στυλ ηγεσίας του διευθυντή σχετίζεται με τις διαστάσεις που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας (αποτελεσματικότητα ηγεσίας, ικανοποίηση από την ηγεσία, κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια). Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις μεταβλητές που αφορούν την έκβαση της ηγεσίας και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης.

Στον Πίνακα 13 δίνονται παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που αξιολογούν το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την άσκηση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως πολλές φορές συνεργάζονται με ικανοποιητικό τρόπο με τον διευθυντή (MT=3.9, TA=1.0), ενώ αναγνωρίζουν πως συχνά ο διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας (MT=3.5, TA=1.1).

Από τον Πίνακα 13 προκύπτει πως συνολικά η ικανοποίηση από την ηγεσία αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 3.7 (TA=1.0) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας Big Bang School.

**Πίνακας 13.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αξιολογούν το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ηγεσία (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

<b>α/α</b>	<b>Συμπεριφορές</b>	<b>MT</b>	<b>TA</b>
38	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	3.5	1.1
41	Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	3.9	0.9
<b>Ικανοποίηση από την ηγεσία</b>		<b>3.7</b>	<b>1.0</b>

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που αξιολογούν το επίπεδο παρακίνησης για μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως πολλές φορές ο διευθυντής αυξάνει την επιθυμία να προσπαθήσουν περισσότερο (MT=4.0, TA=1.2), αυξάνει/εντείνει την επιθυμία για επιτυχία (MT=3.9, TA=1.2) και τους παρακινεί να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν και οι ίδιοι (MT=3.9, TA=1.0).

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει πως συνολικά η παρακίνηση για μεγαλύτερη προσπάθεια αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 3.9 (TA=1.0) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί σε μεγάλο βαθμό να προσπαθήσουν περισσότερο.

**Πίνακας 14.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που ωθούν τους

εκπαιδευτικούς να προσπαθούν περισσότερο (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

<b>α/α/</b>	<b>Συμπεριφορές</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
39	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α	3.9	1.0
42	Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία	3.9	1.2
44	Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο	4.0	1.2
<b>Μεγαλύτερη προσπάθεια</b>		<b>3.9</b>	<b>1.0</b>

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που αξιολογούν το επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο διευθυντής πολλές φορές ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική (ΜΤ=4.0, ΤΑ=1.2), ενώ συχνά ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις (ΜΤ=3.4 ΤΑ=1.0) και συχνά ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά τους (ΜΤ=3.4, ΤΑ=1.0).

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει πως συνολικά η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 3.5 (ΤΑ=1.0) σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σπάνια. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η ηγεσία στο χώρο της εργασίας τους είναι αρκετά αποτελεσματική.

**Πίνακας 15.** Περιγραφικά αποτελέσματα για τις συμπεριφορές του διευθυντή που αξιολογούν το επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

<b>α/α</b>	<b>Συμπεριφορές</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου	3.4	1.0
40	Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου	3.1	1.3

43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις	3.4	1.0
45	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	4.0	1.2
<b>Αποτελεσματικότητα ηγεσίας</b>		<b>3.5</b>	<b>1.0</b>

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας. Αναλυτικότερα, η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά) σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.812$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.819$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.796$ ,  $p=0.000$ ). Επιπρόσθετα, η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής (συμπεριφορά) σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.365$ ,  $p=0.031$ ). Παρόμοια, η διάσταση της εμπυχωτικής παρακίνησης σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.532$ ,  $p=0.001$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.523$ ,  $p=0.001$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.579$ ,  $p=0.000$ ) και η διάσταση της διανοητικής διέγερσης σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.703$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.650$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.752$ ,  $p=0.000$ ). Τέλος, και η διάσταση του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.587$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.717$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.747$ ,  $p=0.000$ ).

**Πίνακας 16.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας

		Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματ ικότητα	Ικανοποίηση
Εξιδανικευμένη	r	.812	.819	.796
Επιρροή	p	.000	.000	.000
(χαρακτηριστικά)	n	35	35	35
	r	.204	.277	.365

Εξιδανικευμένη	p	.239	.107	.031
Επιρροή (συμπεριφορά)	v	35	35	35
Εμπυχωτική	r	.532	.523	.579
Παρακίνηση	p	.001	.001	.000
	v	35	35	35
Διανοητική Διέγερση	r	.703	.650	.752
	p	.000	.000	.000
	v	35	35	35
Εξατομικευμένο	r	.587	.717	.747
Ενδιαφέρον	p	.000	.000	.000
	v	35	35	35

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάσταση της εξαρτημένης ανταμοιβής σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.814$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.803$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.836$ ,  $p=0.000$ ). Αντίθετα, η διάσταση της ενεργητικής διοίκησης κατ' εξαίρεση σχετίζεται αρνητικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=-0.382$ ,  $p=0.023$ ), ενώ δεν σχετίζεται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=-0.213$ ,  $p=0.219$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=-0.303$ ,  $p=0.077$ ).

**Πίνακας 17.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας

		Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ικανοποίηση
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	r	.814	.803	.836
	p	.000	.000	.000
	v	35	35	35
	r	-.382	-.213	-.303

Διοίκηση κατ' Εξαίρεση	P	.023	.219	.077
(Ενεργητική)	n	35	35	35

Στον Πίνακα 18 δίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάσταση της παθητικής διοίκησης κατ' εξαίρεση σχετίζεται αρνητικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=-0.538$ ,  $p=0.001$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=-0.352$ ,  $p=0.038$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=-0.558$ ,  $p=0.000$ ). Παρόμοια, η διάσταση *laissez-faire* σχετίζεται αρνητικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=-0.723$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=-0.611$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=-0.672$ ,  $p=0.000$ ).

**Πίνακας 18.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της παθητικής ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας

		Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ικανοποίηση
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	r	-.538	-.352	-.558
	p	.001	.038	.000
	n	35	35	35
<i>Laissez-faire</i>	r	-.723	-.611	-.672
	p	.000	.000	.000
	n	35	35	35

Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των τριών τύπων ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.664$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.699$ ,  $p=0.0000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.757$ ,  $p=0.000$ ). Παρόμοια, η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=0.494$ ,  $p=0.003$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=0.598$ ,  $p=0.000$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=0.568$ ,

$p=0.000$ ). Αντίθετα, η παθητική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $r=-0.691$ ,  $p=0.000$ ), με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ( $r=-0.538$ ,  $p=0.001$ ) και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $r=-0.669$ ,  $p=0.000$ ).

**Πίνακας 19.** Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ των τριών τύπων ηγεσίας με τις μεταβλητές που αξιολογούν την έκβαση της ηγεσίας

		Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ικανοποίηση
Μετασχηματιστική Ηγεσία	r	.664	.699	.757
	p	.000	.000	.000
	n	35	35	35
Συναλλακτική ηγεσία	r	.494	.598	.568
	p	.003	.000	.000
	n	35	35	35
Παθητική ηγεσία	r	-.691	-.538	-.669
	p	.000	.001	.000
	n	35	35	35

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την μεγαλύτερη προσπάθεια. Σκοπός της ανάλυσης ήταν να αναδείξουμε εκείνες τις διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας που προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τα κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τελικό μοντέλο παλινδρόμησης περιλαμβάνει δυο διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και μια της συναλλακτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα την εξαρτημένη ανταμοιβή ( $b=0.686$ ,  $p=0.000$ ), την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) ( $b=0.508$ ,  $p=0.008$ ) και τη διανοητική διέγερση ( $b=0.394$ ,  $p=0.011$ ). Αυτές οι τρεις διαστάσεις ερμηνεύουν το 79% της μεταβλητότητας των κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια ( $R^2=0.790$ ,  $F=38.867$ ,  $p=0.000$ ). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι το αυξημένο επίπεδο εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά), το αυξημένο επίπεδο διανοητικής διέγερσης και το αυξημένο επίπεδο εξαρτημένης ανταμοιβής οδηγούν σε υψηλότερη παρακίνηση των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη προσπάθεια.

**Πίνακας 20.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη



μεταβλητή την μεγαλύτερη προσπάθεια

Βήματα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Sig.	
	B	Τυπικό Σφάλμα	Beta			
1	(Σταθερά)	1.051	.371		2.832	.008
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.854	.106	.814	8.041	.000
2	(Σταθερά)	-.018	.477		-.037	.970
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.481	.153	.458	3.146	.004
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	.597	.192	.452	3.105	.004
3	(Σταθερά)	1.257	.642		1.959	.059
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.686	.159	.654	4.318	.000
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	.508	.179	.385	2.841	.008
	Διανοητική Διέγερση	.394	.146	.268	2.707	.011

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Σκοπός της ανάλυσης ήταν να αναδείξουμε εκείνες τις διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας που προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τελικό μοντέλο παλινδρόμησης περιλαμβάνει δυο διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και μια της συναλλακτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα την εξαρτημένη ανταμοιβή ( $b=0.715$ ,  $p=0.000$ ), την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) ( $b=0.664$ ,  $p=0.001$ ) και την εμπνευστική παρακίνηση ( $b=0.515$ ,  $p=0.012$ ). Αυτές οι τρεις διαστάσεις ερμηνεύουν το 78.7% της μεταβλητότητας της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας ( $R^2=0.787$ ,  $F=38.109$ ,  $p=0.000$ ). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι το αυξημένο επίπεδο εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά), το αυξημένο επίπεδο εμπνευστικής παρακίνησης και το αυξημένο επίπεδο εξαρτημένης ανταμοιβής οδηγούν σε υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

**Πίνακας 21.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας

Βήματα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Sig.
	B	Τυπικό Σφάλμα	Beta		

		B	Τυπικό Σφάλμα	Beta		
1	(Σταθερά)	-.621	.511		-1.216	.232
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	1.057	.129	.819	8.204	.000
2	(Σταθερά)	-.415	.469		-.885	.383
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	.635	.189	.492	3.358	.002
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.427	.150	.416	2.842	.008
3	(Σταθερά)	.716	.602		1.189	.243
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	.664	.173	.515	3.830	.001
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.715	.175	.697	4.096	.000
	Εμπυχωτική Παρακίνηση	.515	.192	.372	2.679	.012

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την ηγεσία. Σκοπός της ανάλυσης ήταν να αναδείξουμε εκείνες τις διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας που προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τελικό μοντέλο παλινδρόμησης περιλαμβάνει μια διάσταση της μετασηματιστικής ηγεσίας και μια της συναλλακτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα την εξαρτημένη ανταμοιβή ( $b=0.548$ ,  $p=0.001$ ) και την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) ( $b=0.457$ ,  $p=0.016$ ). Αυτές οι δύο διαστάσεις ερμηνεύουν το 74.9% της μεταβλητότητας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ηγεσία ( $R^2=0.749$ ,  $F=47.846$ ,  $p=0.000$ ). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι το αυξημένο επίπεδο εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά) και το αυξημένο επίπεδο εξαρτημένης ανταμοιβής οδηγούν σε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ηγεσία.

**Πίνακας 22.** Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα εμπρός μέθοδο εισαγωγής μεταβλητών με ανεξάρτητες μεταβλητές όλες τις διαστάσεις της ηγεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία

Βήματα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Sig.
	B	Τυπικό Σφάλμα	Beta		
1 (Σταθερά)	.897	.333		2.693	.011

	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.833	.095	.836	8.746	.000
2	(Σταθερά)	.079	.445		.177	.861
	Εξαρτημένη Ανταμοιβή	.548	.143	.550	3.840	.001
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	.457	.179	.364	2.546	.016

### 5.5. Σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους

Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους.

Στον Πίνακα 23 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το φύλο τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αρκετές σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών στο πως αξιολογούν τον τύπο ηγεσίας στο Big Bang School. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) ( $t=-2.374$ ,  $p=0.024$ ), την εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) ( $t=-5.189$ ,  $p=0.000$ ), την εμπυχωτική παρακίνηση ( $t=-4.107$ ,  $p=0.000$ ), τη διανοητική διέγερση ( $t=-4.908$ ,  $p=0.000$ ), και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον ( $t=-3.797$ ,  $p=0.001$ ). Ουσιαστικά, οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $t=-4.894$ ,  $p=0.000$ ).

Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με την εξαρτημένη ανταμοιβή ( $t=-4.064$ ,  $p=0.000$ ), ενώ οι άντρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με την ενεργητική κατ' εξαίρεση διοίκηση ( $t=2.170$ ,  $p=0.037$ ). Αντίθετα, η ανάλυση έδειξε ότι οι άντρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι στη

σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση ( $t=4.188, p=0.000$ ) και τη Laissez-faire ηγεσία ( $t=2.076, p=0.046$ ). Ουσιαστικά, οι άντρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με τη παθητική ηγεσία ( $t=3.110, p=0.004$ ).

Τέλος, από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχει μια αποτελεσματική μορφή ηγεσίας ( $t=-2.437, p=0.020$ ). Παρόμοια, οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τους άντρες από την ηγεσία στη σχολική μονάδα που εργάζονται ( $t=-3.116, p=0.004$ ).

**Πίνακας 23.** Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το φύλο τους

		Άντρας		Γυναίκα		t	p
		MT	TA	MT	TA		
Εξιδανικευμένη	Επιρροή	3.5	0.3	4.1	0.9	-2.374	0.024
(χαρακτηριστικά)							
Εξιδανικευμένη	Επιρροή	3.5	0.5	4.5	0.5	-5.189	0.000
(συμπεριφορά)							
Εμπυλωτική Παρακίνηση		3.8	0.6	4.6	0.6	-4.107	0.000
Διανοητική Διέγερση		2.8	0.5	4.0	0.8	-4.908	0.000
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον		2.8	0.5	3.8	0.9	-3.797	0.001
Μετασηματιστική Ηγεσία		3.3	0.4	4.2	0.6	-4.894	0.000
Εξαρτημένη Ανταμοιβή		2.7	0.8	3.8	0.8	-4.064	0.000
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση		2.9	0.5	2.4	0.7	2.170	0.037
(Ενεργητική)							
Συναλλακτική ηγεσία		2.8	0.5	3.1	0.5	-1.781	0.084
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση		3.7	0.7	2.8	0.6	4.188	0.000
(Παθητική)							
Laissez-faire		3.0	1.0	2.3	1.0	2.076	0.046
Παθητική ηγεσία		3.4	0.8	2.5	0.7	3.110	0.004

Μεγαλύτερη προσπάθεια	3.5	1.0	4.2	0.9	-1.929	0.062
Αποτελεσματικότητα	3.0	0.8	3.8	1.0	-2.437	0.020
Ικανοποίηση	3.1	0.9	4.0	0.8	-3.116	0.004

Στον Πίνακα 24 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την ηλικιακή ομάδα τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στο πως αξιολογούν τον τύπο ηγεσίας στο Big Bang School ( $p > 0.05$  σε όλες τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν). Ουσιαστικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα τους, αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School.

**Πίνακας 24.** Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την ηλικιακή ομάδα τους

	Έως 35		36-45		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	3.9	0.8	4.0	0.8	-0.578	0.567
Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορά)	4.1	0.8	4.0	0.4	0.353	0.727
Εμπυχωτική Παρακίνηση	4.3	0.8	4.4	0.5	-0.616	0.542
Διανοητική Διέγερση	3.5	0.8	3.6	1.2	-0.239	0.812
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	3.4	0.9	3.6	1.2	-0.473	0.639
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3.8	0.7	3.9	0.8	-0.371	0.713
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	3.4	0.9	3.3	1.3	0.171	0.865
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Ενεργητική)	2.6	0.8	2.5	0.5	0.346	0.732

Συναλλακτική ηγεσία	3.0	0.6	2.9	0.4	0.391	0.699
Διοίκηση κατ' Εξάιρεση (Παθητική)	3.0	0.7	3.5	0.8	-1.803	0.081
Laissez-faire	2.5	0.9	2.8	1.4	-0.761	0.452
Παθητική ηγεσία	2.7	0.8	3.2	1.1	-1.272	0.212
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3.9	1.0	3.9	1.2	0.154	0.879
Αποτελεσματικότητα	3.6	0.9	3.3	1.2	0.687	0.497
Ικανοποίηση	3.7	0.9	3.6	1.3	0.458	0.650

Στον Πίνακα 24 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδό τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ελάχιστες σημαντικές διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται υιοθετούνται συμπεριφορές που αρμόζουν με την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) ( $t=2.198$ ,  $p=0.035$ ). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται ( $t=2.049$ ,  $p=0.048$ ).

**Πίνακας 25.** Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδό τους

	ΑΕΙ		Μεταπτυχιακό		t	p
	MT	TA	MT	TA		
Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)	4.1	0.7	3.5	0.7	2.198	0.035
Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορά)	4.2	0.6	4.0	0.8	0.533	0.597

Εμφυχωτική Παρακίνηση	4.4	0.7	4.1	0.7	1.052	0.300
Διανοητική Διέγερση	3.7	0.9	3.3	0.9	1.176	0.248
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	3.5	0.9	3.3	0.9	0.765	0.450
Μετασχηματιστική Ηγεσία	4.0	0.7	3.7	0.7	1.298	0.203
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	3.5	1.1	3.1	0.6	1.165	0.252
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Ενεργητική)	2.7	0.7	2.5	0.7	0.780	0.441
Συναλλακτική ηγεσία	3.1	0.6	2.8	0.4	1.635	0.112
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	3.1	0.9	3.1	0.5	0.212	0.833
Laissez-faire	2.5	1.2	2.7	0.8	-0.670	0.508
Παθητική ηγεσία	2.8	0.9	2.9	0.6	-0.318	0.752
Μεγαλύτερη προσπάθεια	4.0	1.1	3.8	0.8	0.733	0.469
Αποτελεσματικότητα	3.7	1.0	3.0	0.8	2.049	0.048
Ικανοποίηση	3.9	1.0	3.3	0.7	1.682	0.102

Στον Πίνακα 24 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο one-way ANOVA για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο πως αξιολογούν τον τύπο ηγεσίας στο Big Bang School ( $p > 0.05$  σε όλες τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν). Ουσιαστικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την εργασιακή προϋπηρεσία τους, αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο το στυλ ηγεσίας στο Big Bang School.

**Πίνακας 26.** Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-way ANOVA για τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία τους

---

Έως 5                      6-10                      11-20

	MT	TA	MT	TA	MT	TA	F	p
Εξιδανικευμένη (χαρακτηριστικά)      Επιρροή	3.8	0.5	3.6	1.6	4.4	0.9	1.461	0.247
Εξιδανικευμένη (συμπεριφορά)      Επιρροή	4.0	0.7	4.8	0.5	4.1	0.6	2.131	0.135
Εμψυχωτική Παρακίνηση	4.3	0.7	4.8	0.3	4.2	1.1	0.908	0.413
Διανοητική Διέγερση	3.4	0.7	3.7	1.1	4.2	1.2	1.796	0.182
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	3.3	0.8	3.7	1.1	4.2	1.1	2.442	0.103
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3.8	0.6	4.1	0.8	4.2	1.0	1.173	0.322
Εξαρτημένη Ανταμοιβή	3.2	0.8	4.0	1.2	3.7	1.4	1.613	0.215
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Ενεργητική)	2.7	0.7	2.9	0.5	2.0	0.2	2.557	0.093
Συναλλακτική ηγεσία	2.9	0.5	3.4	0.4	2.9	0.7	1.863	0.172
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση (Παθητική)	3.2	0.8	3.3	0.5	2.8	0.1	0.535	0.591
Laissez-faire	2.6	1.0	2.9	1.3	1.9	0.8	1.551	0.227
Παθητική ηγεσία	2.9	0.9	3.1	0.9	2.3	0.4	1.211	0.311
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3.9	0.9	3.5	1.7	4.5	0.7	1.331	0.278
Αποτελεσματικότητα	3.4	0.8	3.6	1.6	4.1	1.2	1.059	0.359
Ικανοποίηση	3.5	0.9	3.8	1.4	4.6	0.5	2.999	0.064



## Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζεται η μετασχηματιστική ηγεσία στη σχολική μονάδα Big Bang School και να αξιολογήσει το κατά πόσο το στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την έκβαση της ηγεσίας όπως αυτή αξιολογείται από την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη προσπάθεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στη σχολική μονάδα Big Bang School κατά κύριο λόγο υιοθετούνται στρατηγικές και συμπεριφορές που αρμόζουν στη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ σε μικρότερο βαθμό υιοθετούνται στρατηγικές και συμπεριφορές που αρμόζουν στη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Big Bang School υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν την εμπνευστική παρακίνηση (επικοινωνεί, δημιουργεί και διεγείρει την κοινή ευθύνη στους συνεργάτες), την εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά (εστιάζει στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στην επικοινωνία ενός ξεκάθαρου οράματος) και την εξιδανικευμένη επιρροή ως χαρακτηριστικό (εστιάζει στα ιδανικά και την ηθική του οργανισμού), ενώ σε ικανοποιητικό βαθμό υιοθετεί συμπεριφορές που αφορούν τη διανοητική διέγερση (εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να είναι καινοτόμοι και ικανοί να λύνουν προβλήματα με δημιουργικούς τρόπους) και εξατομικευμένο ενδιαφέρον (αντιμετωπίζει κάθε συνεργάτη ως άτομο, προσωπικά και επαγγελματικά).

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι ότι προέκυψαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας. Ουσιαστικά, τα ευρήματα έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια, με υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας και με υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ηγεσία. Αντίθετα, η παθητική ηγεσία σχετίστηκε αρνητικά με όλες τις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας, ενώ η συναλλακτική ηγεσία δεν φάνηκε συνολικά να σχετίζεται με τις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα Big Bang School. Επιπρόσθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να έχουν την επιθυμία για μεγαλύτερη προσπάθεια και να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ηγεσία στον χώρο εργασίας τους.

## Κεφάλαιο 7. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αν και τα παρόντα ευρήματα είναι ενθαρρυντικά, ορισμένοι πιθανοί περιορισμοί αυτής της μελέτης περίπτωσης αναγνωρίστηκαν και πρέπει να σημειωθούν. Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας είναι ότι για την αξιολόγηση του τύπου ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαναφοράς MLQ-5x όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης του τύπου ηγεσίας συνδέεται με προβλήματα μεροληψίας καθώς είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να υπερεκτιμήσουν ή να υποεκτιμήσουν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες όπως η προσωπική σχέση που έχουν με τον διευθυντή και την πιθανή συμπάθεια ή αντιπάθεια απέναντί του (Jacobsen & Bøgh Andersen, 2015).

Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα (Big Bang School) ιδρύθηκε τα τελευταία 4 χρόνια. Κάθε χρόνο πραγματοποιούνται μια σειρά από αλλαγές που αφορούν το Διοικητικό και το διδακτικό κομμάτι, ούτως ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες και τις αλλαγές που προκύπτουν, να διαμορφωθεί η ταυτότητά του και να υπηρετεί αυθεντικά το όραμά του. Ακόμη, για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε συγχρονική έρευνα με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα σε μια χρονική στιγμή (Avolio & Bass, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τους δύο παραπάνω παράγοντες γίνεται φανερό πως η ηγεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα υπόκεινται σε αλλαγές και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να οδηγήσουν σε μακροχρόνια συμπεράσματα για το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Μια μελλοντική ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους θα μπορούσε να επιφέρει περισσότερα χαρακτηριστικά και ευρήματα και να οδηγήσει σε γενικεύσιμα συμπεράσματα για το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται στο συγκεκριμένο ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο.

Ακόμη, ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το μέγεθος του δείγματος. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό σε μια ποσοτική έρευνα είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων που απαρτίζουν το δείγμα. Σε ποιοτικές έρευνες και ποσοτικές μελέτες περίπτωσης, το δείγμα που χρησιμοποιείται είναι προκαθορισμένο και περιορίζεται στην περιοχή του υπό διερεύνηση φαινομένου. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων συνδέονται στενά με το μέγεθος

του δείγματος, ιδίως σε έρευνες με ερωτηματολόγια, όπως η τρέχουσα εργασία. Ως εκ τούτου, συνολικά 35 ερωτηθέντες αν και ήταν ένα αποδεκτό και κατάλληλο μέγεθος δείγματος λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και το σχεδιασμό αυτής μελέτης που πραγματοποιήθηκε (Creswell & Creswell, 2019) δε μπορεί να δώσει ασφαλή συμπεράσματα εκτός του πλαισίου της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Big Bang School). Με βάση αυτό μια μελλοντική εργασία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη χρήση μεγαλύτερου μεγέθους δείγματος από διαφορετικές σχολικές μονάδες, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι γενικεύσιμα στο σύνολο των σχολικών μονάδων που αρχίζουν δειλά να εμφανίζονται στον χώρο της Ελλάδος και υιοθετούν παρόμοιο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας.

Τέλος, σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν ότι δεν διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε άλλες παραμέτρους που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους. Τέτοιες διαστάσεις που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε μελλοντική μελέτη είναι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς και η εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν παράγοντες που ενισχύουν το επίπεδο στο οποίο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας εφαρμόζει στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μεταβλητές που θα μπορούσαν να επηρεάζουν την υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και το επίπεδο ενσυναίσθησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

## Βιβλιογραφία

- Allen, N., Grigsby, B., & Peter, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10( 2), 1-22.
- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 58. <https://doi.org/10.1504/ijmie.2021.111817>
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13. Retrieved from <http://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–295.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set (3rd ed.)*. Redwood City: CA Mindgarden.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring key*. New York: Mind Garden,
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bass, B. M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18–40. <https://doi.org/10.1177/107179190000700302>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2005). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207.
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54, 357-374. doi:10.1108/JEA-07-2014-0086
- Bryman A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34, 553-571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Callahan, R. & Button, H. (1964). Historical change in the role of the man in the organization. 1865-1950. In D. Griffiths (Ed.) *Behavioral science and educational administration* (pp.73-92). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cansoy, R. (2018). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and Conflict Management Style Are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455–468. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Cowley, W.H. (1928). Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23, 144-157.

- Creswell, W., & Creswell, D. (2019) *Σχεδιασμός έρευνας προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός,
- Daft, R. (2015). *The leadership experience (6th edition)*. Stamford: Cengage Learning.
- Dartey-Baah, K. (2015). Resilient leadership: a transformational-transactional leadership mix. *Journal of Global Responsibility*, 6(1), 99–112. <https://doi.org/10.1108/jgr-07-2014-0026>
- Dash, M. & Dash, N. (2008). *School management*. New Delhi: Atlantic.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. doi:10.1177/001316X15616863
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703–729. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- Eliophotou Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509–528. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2013-0014>
- Francisco, C. (2019). School principals transformational leadership styles and their effects on teachers self-efficacy. *International Journal of Advanced Research*, 7(10), 622–635. <https://doi.org/10.21474/ijar01/9875>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176–196. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>
- Gkolia, A., Tsigilis, N., Evangelou, M., & Koustelios, A. (2021). Factorial Validity and Measurement Invariance of the Principal Leadership Questionnaire in Greek Educational Context. *Psychological Reports*, 003329412110091. <https://doi.org/10.1177/00332941211009130>

- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership* 46 (1), 25-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies* (pp. 179–203). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Hauserman, P. C., & Stick, L. S. (2013). The Leadership Teachers Want from Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education* 36 ( 3), 184-203.
- Hewitt, K. K., Davis, A. W., & Lashley, C. (2014). Transformational and transformative leadership in a research-informed leadership preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(3), 225-253. doi:10.1177/1942775114552329
- Jacobsen, C. B., & Bøgh Andersen, L. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841.
- Kathori, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques (2nd ed)*. New Delhi: New age international pulisher.
- Kellar, F., & Slayton, J. (2016). Fostering and Achieving Organizational Change. *Journal of School Leadership*, 26(4), 690–715. <https://doi.org/10.1177/105268461602600406>
- Klingborg, D. J., Moore, D. A., & Varea-Hammond, S. (2006). What Is Leadership? *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(2), 280–283. <https://doi.org/10.3138/jvme.33.2.280>
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3451>
- Kouzes, J. & Posner, B. (1995) *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). To lead, create a shared vision. *Harvard Business Review*, *87(1)*, 20-21.
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2011). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, *31(1)*, 71–86. <https://doi.org/10.1108/02621711211191014>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, *30(4)*, 498-518.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario leadership framework with a discussion of the leadership foundation*. Ottawa, Ontario, Canada: Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998). *Distributed leadership and student engagement in school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, *48*, 387-423. doi:10.1177/0013161X11436268
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, *28(1)*, 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Likert, R. (1947). Kurt Lewin: A Pioneer in Human Relations Research. *Human Relations*, *1(1)*, 131-139.
- Luo, W., Foo Seong Ng, D., Nguyen, D., Ng, P. T., & Salleh, H. (2020). Transformational leadership and its relations to teacher outcomes in Singapore: Mastery goals and self-efficacy as mediators. *Leadership and Policy in Schools*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811879>



- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.002>
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School leadership that works. From research to results*. USA: ASCD and MCREL.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 332-342. doi:10.1177/1741143214549966
- Mette, I. M., & Scribner, J. P. (2014). Turnaround, transformational, or transactional leadership: An ethical dilemma in school reform. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17, 3-18. doi:10.1177/1555458914549665
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22, 38-56. doi:10.1080/10824669.2016.1242070
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8–39. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0031>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools'innovative climate. *Education Administration Quarterly*, 46 (5), 623-670.
- Mullins, L. (2005). *Management and Organizational Behaviour (7th ed.)*. Harlow England: Prentice Hall.
- Northouse G.P. (2016), *Leadership Theory and Practice (7th ed.)*, London: SAGE Publications, Inc.
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational*

*Management Administration & Leadership*, 42, 680-700.  
doi:10.1177/1741143213502187

Quin, J., Deris, A., Bischoff, G., & Johnson, J. (2015). Comparison of transformational leadership practices: Implications for school districts and principal preparation programs. *Journal of Leadership Education*, 14, 71-85. doi:1012806/V14/13/R5

Richter, M. M., Lewis, J. T., & Hagar, J. (2012). The relationship between principal leadership skills and school-wide positive behavior support: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 69-77. doi:10.1177/1098300711399097

Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Roy, D. (2019). Managerial grid in macroeconomic perspective: An empirical study (2008–2017). *Journal of Transnational Management*, 24(3), 165–184.  
<https://doi.org/10.1080/15475778.2019.1632636>

Saultz, A., White, R., McEachin, A., Fusarelli, L., & Fusarelli, B. (2017). Teacher quality, distribution and equity in ESSA. *Journal of School Leadership*, 27(5), 652-674

Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30(2), 57- 65.

Sharma, M. K & Jain, S. (2013). Leadership Management: Principles, Models and Theories. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(1), 209-318

Shatzer, R., Caldarella, P., Hallam, P., & Brown, B. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42, 445-459.  
doi:10.1177/1741143213502192

Stanton, E. (1992). *Realistic Management: key to high productivity*. Thessaloniki: ASE.

- Sun, J., & Leithwood, K. (2017). Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, 37, 80-93. doi:10.1080/13632434.2017.1293635
- Tatlah, I. T., Iqbal, M. Z., Amin, M., & Quraishi, U. (2014). Effect of leadership behaviour of principals on students' academic achievement on the secondary level: A comparison of the leaders and teachers' perceptions. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8, 1-12.
- Taucean, I. M., Tamasila, M., & Negru-Strauti, G. (2016). Study on Management Styles and Managerial Power Types for a Large Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 66–75. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.091>
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903–918. <https://doi.org/10.1177/1741143214551948>
- Trichas, P.C., & Avdimiotis, S. (2020). Leadership styles in special education. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 4(1), 3-7
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322093258. <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17.
- Wang, N., Wilhite, S., & Martino, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self-other agreement. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 467-490. doi:10.1177/17411432145585
- Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2019). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership & Management*, 40(1), 64–87. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339>

- Young, M., Winn, K., & Reedy, M. (2017). The Every Student Succeeds Act: Strengthening the focus on educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53, 705-726. doi:10.1177/0013161X17735871
- Zacharo, K., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Connection of Teachers' Organizational Commitment and Transformational Leadership. A Case Study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(8), 89–106. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.8.6>
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ανακοίνωση στο 7ο πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα - Α΄ τόμος (553-565). Αθήνα: Διάδραση.*
- Ζαβλανός, Μ. (2005). Οργανισμοί μάθησης: Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 33, 68- 74.
- Κουτουζής, Μ. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (pp. 211- 225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ., Κιρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπουραντάς Δ. (2001) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, C. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.

Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής) (σ. 227-253). Αθήνα: Επίκεντρο.

*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.*  
Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1340 Β΄ 16-10-2002).

Ν. 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*  
Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2021 Α΄ 87 3-08-2021)

# Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο

## Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 35 ετών

36-45

46-55

56 και πάνω

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Απόφοιτος ΑΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

4. Οικογενειακή κατάσταση (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Άγαμος-η

Έγγαμος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

5. Προϋπηρεσία γενικά στον τομέα σας (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 5 έτη

6 έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

21 έτη και πάνω

6. Προϋπηρεσία στην παρούσα θέση εργασίας (Σημειώστε με X στο κουτάκι που ισχύει)

Έως 5 έτη

6 έως 10 έτη

11 έως 20 έτη

### ΗΓΕΣΙΑ

Πόσο συχνά ο διευθυντής του σχολείου σας, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)		1	2	3	4	5
1	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου					
2	Επανεξετάζει προγενέστερα δεδομένα για να ελέγξει την ορθότητα και την ισχύ τους					
3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά					
4	Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα					
5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα					
6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις					
7	Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη					
8	Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων					
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον					

10	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της					
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων					
12	Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει					
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν					
14	Τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού					
15	Αφιερώνει πολύ χρόνο στην καθοδήγηση των υφισταμένων του					
16	Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.					
17	Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάξεις»					
18	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον					
19	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως ένα απλό μέλος της ομάδας					
20	Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση					
21	Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου					
22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών					
23	Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων					
24	Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται					
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης					
26	Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον					



27	Μου εφιστά την προσοχή στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων					
28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις					
29	Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες					
30	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες					
31	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου					
32	Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου					
33	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα					
34	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής					
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του					
36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι					
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου					
38	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους παρακίνησης και δημιουργίας οράματος					
39	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο/η ίδιος/α					
40	Με εκπροσωπεί αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου					
41	Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο					
42	Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία					
43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου					

44	Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο					
45	Ηγείται μίας ομάδας που είναι αποτελεσματική					