

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ο ρόλος τους στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ. ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2019

Η Χριστίνα Θεοδωροπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ο ρόλος τους στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο και με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Περίληψη

Υπάρχουν διάφορα στυλ ηγετικών προσωπικοτήτων. Ένα από αυτά είναι εκείνο του μετασχηματιστικού ηγέτη. Σύμφωνα με τον Bass (1985), μετασχηματιστικός ηγέτης ορίζεται ένα άτομο που διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι θετικά, ώστε να παρακινήσει τους οπαδούς να προχωρήσουν πέρα από το προσωπικό συμφέρον τους και δεσμεύονται με οργανωτικούς στόχους (Hemsworth, Muterera & Baregheh, 2013). Από την άλλη, συναντάμε την συναλλακτική ηγεσία, η οποία αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου υπάρχει μια εξέλιξη μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, ωστόσο ο ηγέτης δεν ενδιαφέρεται για τις ανησυχίες και τις ανάγκες τους (Tereka, Glušac, Nikolic, Gligorovic & Tasice, 2015). Τέλος, έχουμε τη μη συναλλακτική ηγεσία. Ο ηγέτης που υιοθετεί το στυλ αυτό είναι αδιάφορος προς το προσωπικό του και την αποστολή του οργανισμού (Νικολαΐδου, χ.χ., σ. 38). Τα στυλ ηγεσίας που αναφέρονται παραπάνω, συνδέονται στενά με την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Al-Nashmi και Hj Syd Zin (2011) η «επικοινωνιακή ικανοποίηση» έχει οριστεί από πολλούς μελετητές η ικανοποίηση του ατόμου με τις διάφορες πτυχές της επικοινωνίας σε διαπροσωπικά, ομαδικά και οργανωτικά πλαίσια (Rajesh & Suganthi, 2013).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους, καθώς και το βαθμό της επικοινωνιακής ικανοποίησης που λαμβάνουν στον χώρο εργασίας τους αλληλεπιδρώντας με τους ανωτέρους τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνούνται συσχετίσεις/διαφορές μέσω των όρων μεταξύ της εξιδανικευμένης επιρροής (συμπεριφορά), των εμπνευσμένων κινήτρων, της πνευματικής διέγερσης και της εξατομικευμένης εξέτασης, καθώς και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό κλίμα, την επικοινωνία με τους ανώτερους και την προσωπική ανατροφοδότηση. Αντίστοιχοι έλεγχοι έγιναν ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και μέσα από τον προκαταρκτικό έλεγχο των δεδομένων, τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων, τον έλεγχο ανεξάρτητων και συσχετισμένων δειγμάτων, τις συσχετίσεις και άλλες στατιστικές αναλύσεις μελετήθηκαν οι μεταβλητές, ανεξάρτητες και μη, της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των αποτελεσμάτων και συγκρίθηκαν με πορίσματα άλλων ερευνών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 115 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από διάφορες περιοχές της χώρας. Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διοικεί ο εκάστοτε διευθυντής διαμορφώνει το ηγετικό του προφίλ και επηρεάζει τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που αυτός προβάλλει. Παράλληλα η επικοινωνιακή ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με το ηγετικό στυλ που εκπέμπει ο διευθυντής τους, όπως εκείνοι το αντιλαμβάνονται, γεγονός που αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα βρέθηκε πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη Μετασχηματιστική Ηγεσία των διευθυντών και την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν οι διευθυντές τους προβάλλουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Συγχρόνως το ηγετικό στυλ που προβάλλει ο εκάστοτε διευθυντής, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, συνδέεται με διάφορα χαρακτηριστικά του προσωπικού και επαγγελματικού προφίλ τους.

Οι υφιστάμενοι διακατέχονται από αισθήματα ικανοποίησης, όταν οι διευθυντές τους παρέχουν κίνητρα και είναι υποστηρικτικοί, προκειμένου να αποδίδουν αποτελεσματικά στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνεται σε ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της χώρας, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει έναυσμα προβληματισμού, ώστε να δοθεί η πρέπουσα σημασία στον τρόπο που διοικούνται οι σχολικές μονάδες, τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγονται τα άτομα που κατέχουν θέσεις εξουσίας και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού δυναμικού και διευθυντών.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ ηγεσίας, ηγέτες, εκπαιδευτικοί, επικοινωνιακή ικανοποίηση, εκπαίδευση

Absract

There are various styles of leading personalities. One of them is that of the transformational leader. According to Bass (1985), a transformational leader is defined as an individual who has certain characteristics that are positive to motivate followers to go beyond their personal interest and are bound by organizational goals (Hemsworth, Muterera & Baregheh, 2013). On the other hand, we find the transaction leadership, which refers to a process where there is a development between the leader and his followers, but the leader is not interested in their concerns and needs (Tereka, Glušac, Nikolic, Gligorovic & Tasice, 2015). Finally, we have laissez faire leadership. The leader who adopts this style is indifferent to his staff and the mission of the organization (Nicolaidou, n.d., p. 38). The leadership styles mentioned above are closely linked to teachers' communication satisfaction. According to Al-Nashmi and Hj Syd Zin (2011), "communication satisfaction" has been defined by many scholars as the satisfaction of the individual with the various aspects of communication in interpersonal, group and organizational contexts (Rajesh & Suganthi, 2013).

The purpose of this research was to investigate the perceptions of primary education teachers about the leadership styles their managers use, and the degree of communication satisfaction they receive at their workplace by interacting with their superiors. In particular, there are investigated correlations / differences of meanings between idealized influence (behavior), inspired motives, intellectual stimulation and individualized examination, as well as the effectiveness of communication in relation to the communication climate, communication with the senior and personal feedback. Corresponding checks were made on demographic data in the sample.

With the use of descriptive and inductive statistics and through preliminary data control, statistical hypothesis testing, control of independent and correlated samples, correlations and other statistical analyzes, the variables, whether independent or not, of the research were studied. In this way, the results were checked and compared with findings from other surveys.

The sample of the survey consisted of 115 elementary education teachers from different regions of the country. Based on the results, it was found that the way teachers think the manager manages to manage his / her leadership profile and influences their

perceptions of the leadership style he / she is projecting. At the same time, the communication satisfaction received by teachers in their work environment is directly related to the leadership style that their manager emits as they perceive it, which is evidenced by the findings of the research. In particular, there was a very strong correlation between the Transformational Leadership of the Directors and the communication satisfaction of the teachers. Teachers feel more satisfied when their managers show the characteristics of a transformational leader. At the same time, the leadership style provided by the teacher, as perceived by the teachers, is linked to various characteristics of their staff and professional profile.

Existing people have feelings of satisfaction when their managers are motivated and supportive in order to work effectively in their work environment. This research is addressed to a very small percentage of teachers in the country, but it can be a reflection of the importance of the way schools are managed, the criteria for selecting the people who hold positions authority and the communication interaction between training potential and managers.

Key words: leadership style, leaders, teachers, communication satisfaction, education

Περιεχόμενα

1.	Ηγεσία	13
1.1	Ο όρος σχολική ηγεσία.....	13
1.2	Ο όρος στυλ ηγεσίας.....	14
1.3	Χαρακτηριστικά ηγέτη.....	17
1.4	Ατομικά χαρακτηριστικά.....	17
1.4.1	Αξίες 17	
1.4.2	Προσωπικότητα.....	18
1.4.3	Γνώση 18	
1.5	Εμπειρία.....	18
1.6	Προσωπικά χαρακτηριστικά.....	19
1.6.1	Χαρακτηριστικά φύλου.....	19
1.7	Ο όρος οργανωτικό περιβάλλον.....	19
1.8	Ο όρος Πλήρες Φάσμα Θεωρίας Ηγεσίας.....	20
1.8.1	Η ανάπτυξη της θεωρίας Πλήρους Φάσματος.....	22
1.8.2	Διοίκηση και η θεωρία του πλήρους φάσματος ηγεσίας του Bass	23
1.9	Άλλες θεωρίες ηγεσίας.....	38
1.9.1	Path-goal theory	38
1.9.2	Η θεωρία X και η θεωρία Y του McGregor (1960)	38
1.9.3	Η Θεωρία του Μεγάλου Ανδρός.....	38
2.	Επικοινωνία.....	40
2.1	Ο όρος επικοινωνία.....	40
2.1.1	Ο όρος ικανοποίηση.....	41
2.1.2	Οργανωτική επικοινωνία.....	41
2.1.3	Ο όρος επικοινωνιακό κλίμα.....	44
2.1.4	Προσωπικά σχόλια.....	45
2.1.5	Σχέση με ανώτερους.....	46
2.2	Ηγεσία και επικοινωνία.....	46
2.2.1	Downs and Adrian's (2004) μοντέλο επικοινωνίας.....	48
3.	Ερευνητική μεθοδολογία, στόχοι και υποθέσεις.....	52
3.1	Γενικά.....	52
3.2	Χρησιμότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	52
3.3	Θεωρητική προσέγγιση.....	54
3.4	Μέθοδος και διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	54
3.5	Ερευνητικές υποθέσεις.....	57
3.6	Εργαλεία.....	57
3.6.1	Κλίμακα στυλ ηγεσίας.....	57
3.6.2	Κλίμακα επικοινωνιακής ικανοποίησης.....	60
3.7	Στατιστική ανάλυση.....	62
4.	Το δείγμα της έρευνας.....	64
4.1	Κατηγορικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	64
5.	Αποτελέσματα της έρευνας.....	66

5.1	Η επίδραση των στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, στην επικοινωνιακή ικανοποίησή τους66
5.2	Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, και στις διαστάσεις της επικοινωνιακής τους ικανοποίησης75
5.2.1	Επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 75
5.2.2	Επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση..... 76
5.2.3	Επίδραση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 78
5.2.4	Επίδραση της αστικότητας των σχολείων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 81
5.2.5	Επίδραση της απόκτησης 2ου πτυχίου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 81
5.2.6	Επίδραση της απόκτησης Διδακτορικού στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 82
5.2.7	Επίδραση της κατοχής εξομοίωσης πτυχίου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 83
5.2.8	Επίδραση των ανώτερων επιπέδων σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 84
5.2.9	Επίδραση της απόκτησης Μεταπτυχιακού τίτλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 84
5.2.10	Επίδραση της συμμετοχής εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 85
5.2.11	Επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 85
5.2.12	Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης του δείγματος ως προς την τωρινή υπηρετήση σε διευθυντική θέση. 86
5.2.13	Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση. 89
5.2.14	Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 90
5.2.15	Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 92

5.2.16	Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.....	94
5.2.17	Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων.	95
5.2.18	Έλεγχος συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.....	97
5.2.19	Επίδραση του τρόπου διορισμού βάσει σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.	98
5.2.20	Έλεγχος συσχετίσεων των μεταβλητών του δείγματος ως προς το συνολικό χρόνο υπηρετήσεως σε διευθυντική θέση.	99
5.2.21	Επίδραση της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχολείο στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση. 100	
5.3	Σύνοψη αποτελεσμάτων και συσχετισμός με τις Υποθέσεις της έρευνας	101
6.	Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	110
6.1	Γενικά	110
6.2	Συζήτηση και συμπεράσματα.....	110
6.3	Προτάσεις.....	115
6.4	Περιορισμοί της έρευνας – ανάληψη μελλοντικών ερευνών.....	117
7.	Επίλογος.....	119
8.	Βιβλιογραφία.....	120
9.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	132

Κατάλογος συντμήσεων και συντομογραφιών

FRTL Μοντέλου πλήρους φάσματος Ηγεσίας

MLQ Ερωτηματολόγιο Πολλαπλής Ηγεσίας

Μ.Δ.Ε. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Μ.Ο Μέσων Όρων

Τ.Α Τυπικές Αποκλίσεις

ΟΔΕ Οργάνωση, Διοίκηση και Εκπαίδευση

ΠΕ70 Δάσκαλοι

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Οι Διαφορές συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Brinia & Papantoniou, 2016).....	35
Πίνακας 2. Κατηγορικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=115)	64
Πίνακας 3. Στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.	66
Διάγραμμα 2.Στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.....	66
Διάγραμμα 3.Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	67
Διάγραμμα 4.Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.. ..	67
Διάγραμμα 5.Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	67
Πίνακας 4. Ομαδοποιημένη Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	68
Διάγραμμα 6.Ομαδοποιημένη Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	68
Πίνακας 5. Ομαδοποιημένη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	69
Διάγραμμα 7. Ομαδοποιημένη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	69
Πίνακας 6. Ομαδοποιημένη Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	69
Διάγραμμα 8. Ομαδοποιημένη Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	70
Πίνακας 7. Ομαδοποιημένο Επικοινωνιακό Κλίμα.....	70
Πίνακας 8. Ομαδοποιημένη Σχέση με τους Ανωτέρους.....	71
Πίνακας 9. Ομαδοποιημένη Προσωπική ανατροφοδότηση	71
Πίνακας 10. Έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση	72
Πίνακας 11. Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.....	73
Στον πίνακα 12 γίνεται έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	74
Πίνακας 12. Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	74
Πίνακας 13. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς το φύλο.	75
Πίνακας 14. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.....	77

Πίνακας 15. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και του αριθμού των μαθητών	78
Πίνακας 16. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την αστικότητα των σχολείων.....	81
Στον πίνακα 17 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση απόκτησης Διδακτορικού.....	82
Πίνακας 17. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και της απόκτησης Διδακτορικού.	82
Πίνακας 18. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και κατοχής εξομοίωσης πτυχίου.....	83
Πίνακας 19. Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης του δείγματος ως προς την τωρινή υπηρετήση σε διευθυντική θέση.	86
Πίνακας 20. Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση.....	89
Πίνακας 21. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών.....	90
Πίνακας 22. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.	92
Πίνακας 23. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες.....	94
Πίνακας 24. Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των μεταβλητών στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την οργανικότητα των σχολείων.	95
Πίνακας 25. Έλεγχος συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.....	97
Πίνακας 26. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον τρόπο διορισμού βάσει σπουδών.	98
Πίνακας 27. Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον συνολικό χρόνο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε διευθυντική θέση (N=33)	99
Πίνακας 28. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολείο. ...	100

Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, τα μέλη του οποίου κρίνεται αναγκαίο να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και να επικοινωνούν με ουσιαστικό τρόπο, προκειμένου να επέρχεται η ικανοποίηση σε κάθε επίπεδο, εργασιακό και ψυχικό. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ωστόσο χρειάζεται ένας ρυθμιστικός παράγοντας, ο οποίος θα είναι σε θέση να συντονίζει την κατάσταση και να καθοδηγεί τα μέλη του οργανισμού με αποτελεσματικό τρόπο.

Το ρόλο αυτό ενέχεται να αναλάβει ο ηγέτης της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο οποίος στο πρόσωπό του συγκεντρώνει κάποιες γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες. Για το λόγο αυτό πολλές αναφορές επισημαίνουν το ρόλο της ηγεσίας στα σχολεία (Tereka, Glusacd, Nikolicb, Gligorovicc & Tasice, 2015).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριφορά ενός ηγέτη και η επιρροή που ασκεί η στάση αυτή στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, δημιουργώντας αισθήματα θετικής ή αρνητικής επικοινωνιακής ικανοποίησης εντός του σχολικού οργανισμού.

Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο που ηγούνται οι διευθυντές και ποια γνωρίσματα τους αποδίδουν βάσει των στυλ ηγεσίας και κατά πόσο τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν θετικά ή αρνητικά στο επικοινωνιακό κλίμα, που διαμορφώνεται στον εργασιακό χώρο, στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των υφισταμένων τους και στην προσωπική ανατροφοδότηση που επιδέχονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ατομική τους εργασία.

Η πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει τη διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που κυριαρχούν στο χώρο αυτό και τις επιδράσεις που αυτά επιφέρουν στην επικοινωνιακή ικανοποίηση των ατόμων που στελεχώνουν τους οργανισμούς τόσο σε οργανωτικό όσο και διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς ο όρος της επικοινωνιακής ικανοποίησης αναφέρεται στο άθροισμα της ικανοποίησης ενός ατόμου, που είναι κορεσμένη από τις σχέσεις και τη μεταβλητή ροή πληροφοριών (Alsayed, Motaghi & Osman, 2000). Εξετάζεται λοιπόν, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά και τη στάση των διευθυντών τους τόσο απέναντι στους ίδιους όσο και αναφορικά με διεκπεραιωτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη

σχολική μονάδα, ποιο ηγετικό στυλ ανταποκρίνεται στις ηγετικές δράσεις που ακολουθούν και πώς οι συμπεριφορές αυτές είναι ικανές να επηρεάσουν το επικοινωνιακό κλίμα, τη σχέση με τους υφισταμένους καθώς και τα σχόλια σε προσωπικό επίπεδο.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ένας επιτυχημένος οργανισμός συνδέεται με την ποιότητα διαχείρισης (Lai, 2011), καθώς τα άτομα που αλληλεπιδρούν σε αυτόν μοιάζουν με τους συνδεδετικούς κρίκους μιας αλυσίδας. Η ποιότητα και η συνοχή των ανταλλαγών επικοινωνίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό (Ramirez, 2012) την επικοινωνιακή ικανοποίηση στους οργανισμούς. Ο όρος επικοινωνιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει όλους τους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κρατά τους ανθρώπους μαζί και βοηθά να τελειοποιήσουν την οργανωτική επικοινωνία (Alsayed, Motaghi & Osman, 2000).

Στο πρώτο κεφάλαιο λοιπόν, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των όρων και εννοιών που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας. Στα επόμενα τρία κεφάλαια αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα εργασία. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, πραγματοποιείται συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας, καθώς και συσχέτιση με αντίστοιχες έρευνες και τέλος, παραθέτονται προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μια βελτίωση στον τρόπο που οι διευθυντές διοικούν, ώστε οι υφιστάμενοι να αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά αυτή ως μια προσπάθεια αποτελεσματικής ηγεσίας, με απώτερο σκοπό να επέρχεται η επιθυμητή επικοινωνιακή ικανοποίηση.

1. Ηγεσία

1.1 Ο όρος σχολική ηγεσία

Παρά τα πολλά χρόνια έρευνας σχετικά με την ηγεσία και τις χιλιάδες μελέτες, ακόμη δεν έχουμε μια σαφή κατανόηση του τι είναι η ηγεσία και πώς μπορεί να επιτευχθεί (Graen & Uhl-Bien, 1995). Πολλές πτυχές της ηγεσίας, όπως η αποτελεσματικότητα, το στυλ, η αντίληψη και η εφαρμογή της έχουν συζητηθεί εκτενώς (Gumusluoglu and Ilsev, 2009 όπως αναφέρεται στο Brinia & Papantoniou, 2016). Για να καταλάβει κανείς το στυλ ηγεσίας, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη διαφορά μεταξύ εκείνων που οδηγούν και εκείνων που δίνουν διαταγές και εντολές. Η ηγεσία δεν μπορεί να επιβληθεί (Hopkins and Jackson, 2003 όπως αναφέρεται στο Brinia & Papantoniou, 2016).

Η ηγεσία είναι ένας θεμελιώδης παράγοντας που διαμορφώνει ένα περιβάλλον εργασίας και οργανωτικής κουλτούρας (Bohn & Grafton, 2002 οπ. αναφ. στο Joo & Nimon, 2014), όπου τα άτομα του οργανισμού σύμφωνα με τους Hoy and Miskel (2005, σ. 377) επηρεάζουν την ερμηνεία των εσωτερικών και εξωτερικών γεγονότων, την επιλογή των επιθυμητών αποτελεσμάτων, τη δύναμη των σχέσεων, τα κίνητρα και τον προσανατολισμό (Chalmers, Surujlal & Dhurup, 2013).

Οι ηγέτες δρουν και διεγείρουν τον οργανισμό, καθώς και τους ανθρώπους δείχνοντάς τους τι είναι πιθανό κι εφικτό να συμβεί. "Οι ηγέτες ασχολούνται με τα οράματα, τα όνειρα και τις δυνατότητες" (Ramsey, 1999:7 όπως αναφέρεται στο Msila, 2014). Ως εκ τούτου, η αναγνώριση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας έχει οδηγήσει σε αυξημένη προσοχή στην πρόσληψη και την προετοιμασία διευθυντών σχολείων (Hornig & Loeb, 2010).

Οι διευθυντές είναι φορείς υλοποίησης της πολιτικής στο χώρο του σχολείου (Addi-Raccah, 2012) και όπως υποστηρίζουν οι Leithwood και Riehl (2003), «ένα βασικό σύνολο ηγετικών πρακτικών διαμορφώνουν τα στοιχεία μιας επιτυχημένης ηγεσίας, τα οποία είναι πολύτιμα σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά πλαίσια (Li, Hallinger & Ko, 2016). Οι Sinnema και Robinson βρήκαν ότι, για να είναι αποτελεσματικός ένας σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαμορφώνει υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μαθησιακούς στόχους, αρχές που απαιτούν ειδική εμπειρογνομosύνη σε θέματα παιδαγωγικής, προγράμματος σπουδών και αξιολόγησης (Kitchen, Gray & Jeurissen, 2016).

Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να εκπληρώνουν τα καθήκοντα της διαχείρισής τους, πρώτα απ' όλα ως ένα ανθρώπινο, ενός ηγέτη κι ενός πολίτη με ένα κοινωνικοψυχολογικό τρόπο. Είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση του σχολείου σύμφωνα με τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις και το να επικοινωνούν με τους υφισταμένους θεωρείται επίσης ανεπίσημα σημαντικό για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Cherian & Daniel, 2008, p. 8; Aslanargun & Bozkurt, 2012 όπως αναφέρεται στο Aslanargun, 2015).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η σχολική ηγεσία παίζει κεντρικό ρόλο στο να ενισχύει τα κίνητρα και τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος (Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Robinson, 2007; Teddlie & Reynolds, 2000; Townsend, 2007; Waters, Marzano, & McNulty, 2003 όπως αναφέρεται στο Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaïdis, 2015).

Οι διευθυντές των σχολείων μοιράζονται συνήθως διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν την οργάνωση από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Cetin et al., 2012 όπως αναφέρεται στο Ibrahim, 2014). Με αυτή την παραδοχή, οι Bolman και Deal (1990) ισχυρίζονται ότι οι καλοί ηγέτες είναι ικανοί να προσαρμόζονται σε διαφορετικές ηγετικές προσεγγίσεις (Cheng, 2015).

1.2 Ο όρος στυλ ηγεσίας

Μελέτες της αποτελεσματικής ηγεσίας οδήγησαν στην εμφάνιση των τάσεων που περιγράφουν διάφορους τύπους ηγεσίας, καθώς και τις επιπτώσεις τους στη διαδικασία ηγεσίας. Τέσσερις τύποι ηγεσίας αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία, η συναλλακτική, η μετασχηματιστική, η μη συναλλακτική και η ηγεσία που τείνει να αλλάξει προσανατολισμό (change-oriented) (Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang, 2015).

Ως στυλ ηγεσίας ορίζεται το πρότυπο συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι ηγέτες κατά τη διάρκεια εργασίας τους με τους υφισταμένους τους ή μέσω αυτών (Hersey & Blanchard, 1993 όπως αναφέρεται στο Ngah, Musa, Rosli, Bakri, Zani, Ariffin & Nair, 2013). Οι Kavanaugh and Ninemeier (2001) επισήμαναν ότι τα χαρακτηριστικά των ηγετών, των υφισταμένων καθώς και το οργανωτικό περιβάλλον είναι οι κύριοι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν το είδος του στυλ ηγεσίας. Το προσωπικό υπόβαθρο των ηγετών, όπως η προσωπικότητα, οι γνώσεις, οι αξίες και οι εμπειρίες

διαμορφώνουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την κατάλληλη ηγεσία που θα καθορίσει το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας. Μερικοί παράγοντες στο οργανωτικό περιβάλλον, όπως το οργανωτικό κλίμα, οι αξίες της οργάνωσης, η σύνθεση της ομάδας εργασίας και το είδος εργασίας μπορούν επίσης να επηρεάσουν το στυλ ηγεσίας. Οι Bass και Avolio (1994) ανέφεραν ότι τα στυλ ηγεσίας μπορούν να διακριθούν σε αυταρχικό, γραφειοκρατικό, μη συναλλακτικό, χαρισματικό, δημοκρατικό, συμβουλευτικό, συμμετοχικό, νευροκρατικό, κοινωνιοκρατικό, συναλλακτικό ή μετασχηματιστικό (Nghah et al. 2013).

Ενώ ο Bass απεικονίζει τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ως διαφορετικές κατηγορίες συμπεριφοράς ενός ηγέτη, ο Burns (1978) χαρακτηρίζει γενικά τα στυλ αυτά ως περιγραφικά των διάφορων τύπων των ηγετών (Avolio et al., 1999; Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993 όπως αναφέρεται στο O'Shea, Foti, Hauenstein & Bycio, 2009).

Πιο συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην τόνωση της συνείδησης των οπαδών για την αξία της παραγωγής (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Στρέφεται κυρίως προς το μέλλον, την καινοτομία, την αλλαγή και την αναμόρφωση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν μια οργανωτική κουλτούρα με τους υπάρχοντες κανόνες, τις διαδικασίες και τα πρότυπα και επιχειρούν να εμπνεύσουν τους οπαδούς τους για μια αποστολή και να τους προσανατολίσουν σε ένα όραμα (Eren, 2001 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Προκαλούν πνευματική διέγερση και παρουσιάζουν ενδιαφέρον για κάθε άτομο (Bass, 1999 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Στηρίζουν τους οπαδούς τους στο να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καθοδήγηση και την εξάσκηση (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Καθορίζοντας τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο Bass (1985-1996) εστιάζει στον αντίκτυπο που ο ηγέτης έχει για τους οπαδούς. Έχοντας εμπιστοσύνη, πίστη, σεβασμό και εκτίμηση προς τον ηγέτη μπορούν να προκληθούν περισσότερα κίνητρα απ' ό, τι αναμενόταν. Η στάση του ηγέτη μπορεί να οδηγήσει τους οπαδούς να θεωρήσουν το ενδιαφέρον για την οργάνωση πιο σημαντικό από το δικό τους συμφέρον (Oğuz, 2010).

Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην αναμενόμενη ανταμοιβή, σε αντάλλαγμα της υπακοής των οπαδών με την προσπάθειά τους, την παραγωγικότητά τους και την πίστη τους (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Αυτό το στυλ ηγεσίας βασίζεται στο παρελθόν και τις παραδόσεις. Οι ηγέτες

που συμπεριφέρονται με αυτή τη μορφή ηγεσίας χρησιμοποιούν την εξουσία, προκειμένου να ανταμείψουν τους οπαδούς, προσφέροντάς τους χρήματα και γόητρο (status), έτσι ώστε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Egen, 2001 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Παρ' όλα αυτά οι συναλλακτικοί ηγέτες οδηγούν σε μια κοινωνική πολυμορφία. Επικεντρώνονται σε οικονομικά οφέλη για την αύξηση της αποδοτικότητας (Yammarino and Bass, 1990; Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010), όπως και στην παραλλαγή μεταξύ οπαδών και συναδέλφων. Αυτή η παραλλαγή βασίζεται στις απαιτούμενες συνθήκες υπό τις οποίες ο αρχηγός θα μπορούσε να συζητήσει με τον άλλον (Bass, 1985; Akt.Hartog, House, Hangles and Quintanilla όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010).

Η μη συναλλακτική ηγεσία, στην πραγματικότητα είναι ένα αναποτελεσματικό είδος ηγεσίας. Αυτό το είδος ηγέτη δεν υποστηρίζει τους οπαδούς, ούτε προσπαθεί να τους καθοδηγήσει. Είναι απρόθυμοι να προσελκύσουν οπαδούς και προτιμούν να μην ασχοληθούν με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες τους. Αποτυγχάνουν να πάρουν ατομικές ή ομαδικές αποφάσεις και αποφεύγουν τις ευθύνες. Αποτυγχάνουν να είναι μέρος ενός συνόλου και αδιαφορούν για συνεχιζόμενες ενέργειες ή δραστηριότητες (Deluga, 1990; Kikbride, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010). Οι μη συναλλακτικοί ηγέτες παρέχουν πλήρη ελευθερία στους οπαδούς τους. Αποφεύγουν να τους θέτουν ερωτήσεις και δεν τους αξιολογούν. Υπό την ηγεσία λοιπόν, μη συναλλακτικών οργανώσεων, είναι δύσκολο να σχηματιστεί μια αποτελεσματική οργανωτική δομή. Κάτι τέτοιο συμβάλλει στη χαμηλή ικανοποίηση των οπαδών και σαφώς η ποιότητα της εργασίας είναι επίσης πολύ χαμηλή (Oğuz, 2010). Οι οπαδοί δεν συνάπτουν ιδιαίτερες σχέσεις με τον ηγέτη και σπάνια συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Bass and Stodgill, 1990 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010).

Όποιο κι αν είναι το στυλ που οι ηγέτες επιλέγουν στα σχολεία τους, είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητά τους. Ένα λανθασμένο ή άσχετο στυλ μπορεί να είναι η διαφορά ανάμεσα σε μια καλή λειτουργία του σχολείου και σ' ένα σχολείο που αποτυγχάνει. Υπάρχουν σχεδιαγράμματα που ταιριάζουν σε όλους. Οι ηγέτες με συνείδηση είναι σε θέση να διακρίνουν ποιο στυλ είναι κατάλληλο για τα σχολικά τους πλαίσια (Msila, 2014).

1.3 Χαρακτηριστικά ηγέτη

Οι ηγέτες θα πρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες ηγεσίας που να παρακινούν και να κινητοποιούν τους ανθρώπους και να διαχειρίζονται τους φυσικούς πόρους σε ένα δυναμικό και θετικό περιβάλλον. Οι Crowther και Caldwell (1992) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι, να έχουν κίνητρα και αυτοπεποίθηση (Mattar, 2016).

Τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, όπως η ανάγκη για αλλαγή ή η επίγνωση της κατάστασης μπορεί να προκαλέσουν αλλαγές στον τρόπο που ρυθμίζονται ή χρησιμοποιούνται οι πόροι (Ambrosini et al., 2009; Easterby-Smith et al., 2009; Newey and Zahra, 2009 όπως αναφέρεται στο Overstreet Hanna, Byrd, Cegielski & Hazen, 2013).

Οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως η εξιδανικευμένη επιρροή, τα εμπνευσμένα κίνητρα, η πνευματική διέγερση και η εξατομικευμένη εξέταση οδηγούν σε μεγάλες διακυμάνσεις στην απόδοση των εργαζομένων (Bass, 1999; Rowe, 2007 όπως αναφέρεται στο Birasnav, Rangnekar & Dalpati, 2010), προωθώντας το ατομικό και ομαδικό πνεύμα μεταξύ των εργαζομένων μέσω της καθοδήγησης, της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης (Yukl, 2006; Boerner et al., 2007 στο Birasnav et al., 2010). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, όπως η ευφυΐα, η εμπειρία και η προσωπικότητα καθορίζουν πόσο ικανοί είναι στην οικοδόμηση συνθηκών κατάλληλων για τη δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας, καθώς επίσης τους βοηθούν να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα ανταλλαγής στοιχείων μεταξύ αυτών και των μελών της ομάδας (Friedrich, Griffith & Mumford, 2016).

1.4 Ατομικά χαρακτηριστικά

1.4.1 Αξίες

Οι αξίες αντιπροσωπεύουν διαρκείς πεποιθήσεις (Rokeach, 1973 όπως αναφέρεται στο Wang, Waldman & Zhang, 2012) κι έτσι η διαρκής φύση τους τις καθιστά πιο ισχυρές από τις στάσεις ή και τα συναισθήματα στην πρόβλεψη συμπεριφοράς των ανθρώπων. Σε διαπολιτισμική έρευνα που διεξήχθη, ο Hood (2003) προσδιόρισε τέσσερα είδη αξιών: οι προσωπικές, οι κοινωνικές, αυτές που βασίζονται στις ικανότητες και αυτές που βασίζονται στην ηθική. Στην έρευνά του η μετασχηματιστική ηγεσία ήταν στενά συνδεδεμένη με όλες αυτές τις τιμές (Wang, Waldman & Zhang, 2012).

1.4.2 Προσωπικότητα

Κατά τα τελευταία χρόνια η έννοια της προσωπικότητας συνδέεται με τα στυλ ηγεσίας, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ιδιότητες που "αναγκάζουν" έναν διαχειριστή να γίνει ηγέτης. Επιπλέον, οι άνθρωποι όταν σκεφτόμαστε και περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, παραπέμπουμε αυτόματα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς (Detert and Burris, 2007 όπως αναφέρεται στο Pora, 2012). Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα (Judge, Bono, Ilies, & Gerhardt, 2002 στο Friedrich, Griffith & Mumford, 2016) ενός ηγέτη, καθώς και με τη μορφή ηγεσίας που χρησιμοποιείται (Bono & Judge, 2004 στο Friedrich et al., 2016). Ένα από τα ευρήματα αναφορικά με την προσωπικότητα και την έρευνα ηγεσίας είναι ότι η υψηλή συναισθηματική σταθερότητα σχετίζεται με την αποτελεσματική ηγεσία (Judge et al., 2002 όπως αναφέρεται στο Friedrich et al., 2016).

1.4.3 Γνώση

Η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από τις γνώσεις του ηγέτη, βάση των οποίων είναι σε θέση να διαβιβάσει σχετικές πληροφορίες αποτελεσματικά για την ανάπτυξη των μελών της ομάδας του (Simin, Abdullah & Ibrahim, 2015). *«Ένα άτομο οικοδομεί τη γνώση του μέσω τις κριτικής εξέτασης των γνώσεων που ήδη διαθέτει και των εμπειριών του. Το άτομο εξελίσσεται μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα»* (Bertrand, 1992, p. 67).

1.5 Εμπειρία

Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες που είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους και την τεχνογνωσία τους είναι πιο πιθανό να αναθέσουν ηγετικό ρόλο σε άλλους και αυτό συμβαίνει, επειδή αισθάνονται σίγουροι ότι είναι σε θέση να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν λόγω της αντιπροσωπείας τους. Αναμένεται λοιπόν, ότι ηγέτες με περισσότερη εμπειρία διαθέτουν τόσο την εμπειρική γνώση για να ξέρουν πότε ο ηγετικός ρόλος μπορεί και πρέπει να περάσει σε άλλους, καθώς και την εμπιστοσύνη που απαιτείται για να επιτρέψουν σε άλλους να αναλάβουν την ευθύνη. Η εμπειρία και η εμπιστοσύνη του ηγέτη στη διανομή του ρόλου του σε άλλους μπορεί να εξαρτάται από την κατανόηση του προβλήματος μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Εάν δεν απαιτείται η σχετική εμπειρία, αλλά διαθέτουν την εμπειρία του παρελθόντος να γνωρίζουν ότι δεν έχουν τα προσόντα να πάρουν μια

απόφαση, τότε είναι πιθανό να μετακυλήσουν το ρόλο. Έτσι, αναμένουμε ότι η εμπειρία στην ηγεσία θα πρέπει να σχετίζεται αρνητικά με ηγέτες που επιδιώκουν την είσοδο άλλων μέσω συμπεριφορών επικοινωνίας (Friedrich, Griffith & Mumford, 2016).

1.6 Προσωπικά χαρακτηριστικά

1.6.1 Χαρακτηριστικά φύλου

Οι άνδρες παρουσιάζουν συνήθως ένα στυλ που βασίζεται κυρίως σε ενόργανες ιδιότητες (αυτοπεποίθηση, έλεγχος, φιλοδοξία, ανταγωνιστικότητα, ανεξαρτησία και εμπιστοσύνη). Αντίθετα, οι γυναίκες αναπτύσσουν ένα στυλ που βασίζεται κυρίως σε συναισθηματικές ιδιότητες, όπως η ακρόαση και η στήριξη ατόμων. Ασχολούνται με την ευημερία των άλλων και προσανατολίζονται κυρίως στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Eagly and Johannesen-Schmidt 2001; Eagly, Wood, and Diekmann 2000 όπως αναφέρεται στο Sánchez-Moreno, López-Yáñez & Altopiedi, 2015). Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή οι άντρες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις τείνουν να αναπτύσσουν καθήκοντα εστιασμένα στο συναλλακτικό στυλ, ενώ οι γυναίκες τείνουν να αναπτύσσουν πιο μετασχηματιστικές σχέσεις, που βασίζονται κυρίως στο διαπροσωπικό και δημοκρατικό στυλ (Sánchez-Moreno et al., 2015).

Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που βοηθούν τους ανθρώπους να γίνουν επιτυχείς ηγέτες (Bagi, 2013).

1.7 Ο όρος οργανωτικό περιβάλλον

Το οργανωτικό περιβάλλον αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των εννοιών της οργανωτικής δομής, την επικοινωνία μεταξύ των διάφορων επιπέδων ιεραρχίας και τον αντίκτυπο της εταιρικής κουλτούρας για την αντίσταση στην αλλαγή/δέσμευση για αλλαγή σε έναν οργανισμό (Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang, 2015 δεύτερο μέρος). Ενδέχεται να έχει επίδραση στην ανάδειξη της ηγεσίας μέσω των επιπτώσεών του στις απαιτήσεις των επιμέρους θέσεων εργασίας. Οι Shamir and Howell (1999) πρότειναν ότι (χαρισματική) ηγεσία είναι πιο πιθανό να αναδειχθεί όταν προκύπτουν δύσκολες εργασίες, οι οποίες απαιτούν ατομική και ομαδική προσπάθεια για να ολοκληρωθούν. Ενδιαφέρουσες εργασίες συχνά περιλαμβάνουν πολλές ώρες και βαρύ φόρτο εργασίας οδηγώντας τελικά στην πίεση χρόνου. Τέτοιες απαιτή-

σεις πρέπει να ενθαρρύνουν τους επαγγελματίες σε υπαλληλικές θέσεις, ώστε να τονώνουν τους υφιστάμενους να αναπτύξουν συμπεριφορά ηγέτη (Clark & Waldron, 2016).

1.8 Ο όρος Πλήρες Φάσμα Θεωρίας Ηγεσίας

Το πλήρες φάσμα της θεωρίας της ηγεσίας προέρχεται από τη σύλληψη του Bass (1985) της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, που είναι η πιο μελετημένη προσέγγιση για την ηγεσία κατά τα τελευταία 30 χρόνια και έχει ευρέως προσαρμοστεί από οργανισμούς λόγω της επιτυχίας της, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας (Bass & Riggio, 2006; Bono et al., 2012 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013).

Ο λόγος ύπαρξης της θεωρίας πλήρους φάσματος ήταν να προχωρήσει πέρα από την ηγεσία και να εστιάσει σε κοινωνικές και οικονομικές ανταλλαγές για να εξηγήσει πώς οι ηγέτες αναπτύσσουν τη δέσμευση, καθώς και μια ανώτερη απόδοση (Hunt, 1999 όπως αναφέρεται στο Antonakis & House, 2014). Ένα από τα δυνατά σημεία του Μοντέλου πλήρους φάσματος Ηγεσίας (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994 όπως αναφέρεται στο Peus, Braun & Frey, 2013) είναι το γεγονός ότι περιλαμβάνει τόσο την ενεργητική όσο και την παθητική συμπεριφορά ενός ηγέτη και είναι σε θέση να κάνει ξεχωριστές προβλέψεις για την αποτελεσματικότητα των διαστάσεων ηγεσίας (Judge, Woolf, Hurst, & Livingston, 2006 όπως αναφέρεται στο Peus et al., 2013). Περιγράφεται ως μια ενοποιητική μορφή ηγεσίας εφόσον επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, καθώς και περιστασιακούς παράγοντες (Yukl, 2010 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013).

Ο Bass θεωρεί τους ηγέτες κυρίαρχους στις διαδικασίες της ομάδας και υποστηρίζει ότι οι οπαδοί επηρεάζονται έντονα από τις προσπάθειές τους και ενέργειές τους (Oberfield, 2012). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια από τις τρεις μορφές ηγεσίας που συνθέτουν το πλήρες φάσμα της θεωρίας της ηγεσίας (FRTL) που αναπτύχθηκε από τον Bass (1985) και αργότερα τελειοποιήθηκε από τους Bass και Avolio (1990, 1995, 1997). Οι δυο άλλες μορφές ηγεσίας που συνθέτουν το FRTL είναι η συναλλακτική και η μη συναλλακτική. Ο Yukl (2010:263) έγραψε ότι η «μετατροπή της ηγεσίας προσφεύγει προς τις ηθικές αξίες των οπαδών σε μια προσπάθεια να αυξήσει τη συνείδησή τους για ηθικά ζητήματα». Ο Yukl (2010: 263) πρότεινε ότι «η

συναλλακτική ηγεσία παρακινεί τους οπαδούς με μια έκκληση προς το προσωπικό συμφέρον τους και την ανταλλαγή παροχών». Η μη συναλλακτική ηγεσία αντανακλά την «παθητική αδιαφορία» για το έργο και τους οπαδούς και συνήθως αναφέρεται ως «η απουσία αποτελεσματικής ηγεσίας» (Yukl, 2010: 279 όπως αναφέρεται στο Boggler, Caspi & Roccas, 2013).

Ενώ ο Burns (1978) αντιλαμβάνεται τους ηγέτες ως μετασχηματιστικούς ή συναλλακτικούς, ο Bass (1985) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απίθανο να είναι εξίσου αποτελεσματική εν απουσία συναλλακτικών συμπεριφορών, εξ ου και "το Πλήρες Φάσμα Ηγετικού Μοντέλου" (Avolio, 2011 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013). Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ταξινομούνται ως πολύ δραστικές και αποτελεσματικές, ενώ η ενδεχόμενη ανταμοιβή ταξινομείται ως μετρίως δραστική και αποτελεσματική. Η ενεργητική και παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ως παθητική και αναποτελεσματική. Τέλος, η μη συναλλακτική ηγεσία προστίθεται ως ένα πολύ αναποτελεσματικό και παθητικό στυλ ηγεσίας (Judge, Woolf, Hurst, & Livingston, 2006 όπως αναφέρεται στο Peus, Braun & Frey, 2013).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με τα ακόλουθα δευτερεύοντα αποτελέσματα: τα εσωτερικά κίνητρα (Bono & Judge, 2003 όπως αναφέρεται στο Michel, Lyons & Cho, 2010), την αυτό-αποτελεσματικότητα (McCull-Kennedy & Anderson, 2002 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010), τη δημιουργικότητα (Howell & Avolio, 1993 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010), την αντίληψη δικαιοσύνης (Cho & Dansereau, 2010 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010), την εμπλοκή στην εργασία (Zhu, Avolio, & Walumbwa, 2009 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010), την απόδοση στην εργασία (Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002; Podsakoff, MacKenzie, & Bommer, 1996 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010) και τέλος τη θετική ψυχολογία του κεφαλαίου (Gooty, Gavin, Johnson, Frazier, & Snow, 2009 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010). Επιπλέον η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με την οργανωτική απόδοση, καθώς και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Judge & Piccolo, 2004 όπως αναφέρεται στο Michel et al., 2010).

Σύμφωνα με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των Podsakoff, MacKenzie, Moorman, and Fetter (1990) το πλήρες φάσμα ηγεσίας εκπροσωπείται από οκτώ διαφορετικούς παράγοντες: τη συναλλακτική ηγεσία, τη μη συναλλακτική ηγεσία και έξι

μετασχηματιστικούς παράγοντες: τη διατύπωση ενός οράματος, τις υψηλές προσδοκίες απόδοσης, την πνευματική διέγερση, την εξατομικευμένη διατύπωση, την παροχή ενός κατάλληλου μοντέλου και την ενίσχυση των στόχων της ομάδας. Οι παραπάνω τρεις τύποι ηγεσίας διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τη συμπεριφορά του ηγέτη, καθώς μπορεί να χαρακτηριστεί από εντελώς παθητική ως εξαιρετικά ενεργητική (Antonakis & House, 2013 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016).

Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό η μη συναλλακτική ηγεσία εκλαμβάνεται ως απουσία ηγεσίας, εφόσον ο ηγέτης δεν ασκεί καμιά δραστηριότητα που να ανταποκρίνεται στα ηγετικά καθήκοντα. Ενώ η συναλλακτική ηγεσία, βασιζόμενη στην ενδεχόμενη ανταμοιβή, προάγει τυπικές συμπεριφορές ενεργής διαχείρισης, με το να καθορίζει στόχους και τα αποτελέσματα της παρακολούθησης. Από την άλλη, η μετασχηματιστική ηγεσία, που είναι το πιο ενεργό είδος της συμπεριφοράς ενός ηγέτη στοχεύει στο να ενισχύσει τόσο τις προσπάθειες όσο και τις επιδόσεις των οπαδών (Bass, 1985 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των οπαδών (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003 όπως αναφέρεται στο Diebig et al., 2016), με απώτερο σκοπό να εργαστούν αποτελεσματικά για το συλλογικό όφελος (Diebig, Bormann & Rowold, 2016). Η θεωρία πλέον έχει επεκταθεί πέρα από τα θέμειά της στην εφαρμοσμένη ψυχολογία και εφαρμόζεται σε ένα ευρύτερο φάσμα επιστημονικών κλάδων (Aditya, 2004; Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003; Judge & Piccolo, 2004; Wang et al., 2011 όπως αναφέρεται στο Antonakis & House, 2014).

1.8.1 Η ανάπτυξη της θεωρίας Πλήρους Φάσματος

Η θεωρία του Πλήρους Φάσματος Ηγεσίας του Bass (1985) έχει επηρεαστεί από δυο άλλα μεγάλα ρεύματα της έρευνας: α) το bi-factor μοντέλο και αυτό της «εξέτασης» (Fleishman, 1957; Katz et al., 1951; Stogdill, 1963; Stogdill & Coons, 1957 όπως αναφέρεται στο Antonakis & House, 2014) και β) τη μετασχηματιστική – συναλλακτική θεωρία του Burns (1978) (see also House, 1977 regarding the charisma component of transformational leadership στο Antonakis & House, 2014). Ο Bass θέλησε να συνδυάσει αυτές τις προσεγγίσεις και να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη θεωρία που να έχει ισχυρή προγνωστική χρησιμότητα. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίχτηκε στο όραμα, στο χάρισμα και σε αναπτυξιακές προοπτικές. Ενώ η «εξέταση»,

που αποτελεί πτυχή του bi-factor μοντέλου, στο Πλήρες Φάσμα Ηγεσίας μπορεί να μετρηθεί επαρκώς από τον παράγοντα που ονομάζεται «εξατομικευμένη εξέταση» (Antonakis & House, 2014).

1.8.2 Διοίκηση και η θεωρία του πλήρους φάσματος ηγεσίας του Bass

Επισημώς, οι ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις προσφορές των οπαδών, καθορίζουν τις ροές εργασίας, δημιουργούν πρότυπα επικοινωνίας, όπως επίσης επιβάλλουν κανόνες. Από την άποψη αυτή, βοηθούν προκειμένου να χτιστούν τα συστήματα με τα οποία λειτουργούν οι οργανώσεις, και όταν τα συστήματα είναι ορθολογικά και δίκαια, αναμένεται ότι οι οπαδοί τους θα ευδοκιμήσουν (Behn 2006 όπως αναφέρεται στο Oberfield, 2012). Ο Bass τοποθετεί τους ηγέτες στην καρδιά των διαδικασιών της ομάδας και υποστηρίζει ότι οι οπαδοί επηρεάζονται έντονα από τις προσπάθειές τους (Oberfield, 2012).

Η συναλλακτική ηγεσία είναι απαραίτητο συστατικό της διαχείρισης, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό για έναν οργανισμό να επιτύχει το πλήρες δυναμικό του. Για το λόγο αυτό ο Bass ισχυρίζεται, ότι οι ηγέτες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη μετασχηματιστική ηγεσία, προκειμένου να εμπνεύσουν τους οπαδούς τους και να τους ωθήσουν στη δημιουργικότητα (Lowe, Kroeck, and Sivasubramaniam 1996, 387 όπως αναφέρεται στο Oberfield, 2012).

1.8.2.1 Ο όρος Μετασχηματιστική ηγεσία

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Burns (1978) (Barbuto, 2005) και αργότερα ενισχύθηκε από τον Bass (1985, 1998) (Avolio & Bass, 1988; Bass & Avolio, 1994; Bennis & Nanus, 1985; Tichy & Devanna, 1986 όπως αναφέρεται στο Givens, 2008). Στοχεύει κυρίως στο να ενισχύσει το επίπεδο συνείδησης των οπαδών αναφορικά με την παραγωγική αξία, καθώς και την αναβάθμιση της επιτυχίας τους (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz, 2010).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες τείνουν να αυξάνουν το επίπεδο κινήτρων των οπαδών τους και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουν ένα υψηλό επίπεδο απόδοσης, καθώς και την αυτοπραγμάτωση των οπαδών τους (Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Δεν αναγνωρίζουν απλώς τις ανάγκες των οπαδών τους, αλλά έχουν την τάση να τις ανυψώνουν από χαμηλότερα σε υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης και ωριμότητας. Τους παρακινούν, ώστε να κάνουν περισσότερα απ'ό, τι αναμενόταν και περισσότερα απ'

όσα πιστεύουν ότι μπορούν να καταφέρουν (Bass & Avolio, 1990 όπως αναφέρεται στο Nguni et al., 2006).

Ο Bass (1985) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την εμπιστοσύνη, το θαυμασμό, την πίστη και το σεβασμό που δείχνουν οι οπαδοί προς τους ηγέτες (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1997; DuBrin, 2004; Hsiao, Chen, & Yang, 2008; Northouse, 2007; Yukl, 2010 όπως αναφέρεται στο Hsiao, Lee & Tu, 2013) και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα απ' ό, τι αναμενόταν (Oğuz, 2010). Κατά τον Bass, η επιτυχία ενός μετασχηματιστικού ηγέτη αποδεικνύεται τόσο από την αυξημένη απόδοση των αποτελεσμάτων, όσο και από τον βαθμό κατά τον οποίο οι οπαδοί αναπτύσσουν δικές τους δεξιότητες ηγεσίας (Bass & Avolio, 1990 όπως αναφέρεται στο Nguni et al., 2006).

Οι Burns (1978) και Bass (1985) ανέπτυξαν τη μετασχηματιστική θεωρία της ηγεσίας, με βάση την αναγνώριση ότι οι άνθρωποι υποκινούνται από ενόργανα κίνητρα, αλλά και από παράγοντες όπως η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και το αίσθημα του 'ανήκειν' (Bass, 1999 όπως αναφέρεται στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στις ανταλλαγές μεταξύ των ηγετών και των οπαδών στο εσωτερικό του οργανισμού (Hickman, 1997, p. 2 στο Givens, 2008) και πιο συγκεκριμένα στην ιδέα ότι οι ηγέτες μπορούν να αλλάξουν τις παραδοχές και τη συμπεριφορά των οπαδών τους και είναι σε θέση να τους εμπνεύσουν διεγείροντάς τους διανοητικά και επικοινωνώντας με ένα πειστικό όραμα. Το όραμα αυτό υποκινεί την κατασκευή μιας κουλτούρας, όπου ενισχύεται η έννοια του εαυτού και της ατομικής ταυτότητας, αυξάνοντας έτσι τη συνολική οργανωτική δύναμη (Modassir & Singh, 2008 όπως αναφέρεται στο Hughbank & Horn, 2013).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρουσιάζουν μια μεγάλη ικανότητα να ασκούν επιρροή στην οργανωτική δέσμευση με την προώθηση αξιών, που σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Δίνουν μεγάλη έμφαση στη σχέση που αναμένεται να δημιουργηθεί ανάμεσα στις προσπάθειες που καταβάλουν οι εργαζόμενοι και στα επιτεύγματα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια πιο στενή προσωπική δέσμευση τόσο από την πλευρά των ηγετών όσο και των οπαδών. Έτσι, οδηγούμαστε και στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και στόχων (Shamir et al., 1998 όπως αναφέρεται στο Sayadi, 2016).

Επιπλέον, θεωρείται ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα προβλήματα και τις ανάγκες των οπαδών τους (Weierl & Masal, 2016) ενθαρρύνοντας, ενδυναμώνοντας και παρέχοντας προσωπική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση (Joo & Nimon, 2014). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενισχύουν τις ηθικές αξίες, προκειμένου να αυξήσουν τη συνείδηση των οπαδών, ώστε να έχουν υπομονή και να προάγουν τον ανθρωπισμό, ενώ ταυτόχρονα αποφεύγουν την καλλιέργεια αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η απληστία και η ζήλια (Yukl, 1994; Bryman, 1996 όπως αναφέρεται στο Srithongrung, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η άποψη του Burns, ο οποίος επισήμανε πως το κοινό όραμα που αναπτύσσει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, μπορεί να συμβάλει στη μείωση των συγκρούσεων, παρά το γεγονός ότι αυτές είναι έμφυτες των ανθρώπινων σχέσεων. Τη στιγμή μάλιστα, που αυτοί λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση, είναι σε θέση να υποδείξουν στους υφισταμένους τους ότι η συνεργασία με άλλα πρόσωπα επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Η πνευματική διέγερση είναι η διάσταση που τους βοηθά να μετατρέψουν μια σύγκρουση σε ένα αμοιβαίο πρόβλημα για το οποίο πρέπει να βρεθεί λύση (Bass and Riggio, 2006, p. 69 όπως αναφέρεται στο Doucet, Poitras & Chênevert, 2009). Κάτι τέτοιο είναι επίσης εφικτό να συμβεί με το να δείχνουν μια ευαισθησία προς τις ανάγκες των υφισταμένων. Μέσα από την εξατομικευμένη εξέταση βοηθούν τους υπαλλήλους τους να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων και να ξεπερνούν τυχόν άκαμπτες θέσεις που προκύπτουν (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Doucet et al., 2009).

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει την επιρροή των οπαδών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία μετατροπής της οργάνωσης. Με τον τρόπο αυτό, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να επηρεάζουν σημαντικές αλλαγές στην νοοτροπία και τις αντιλήψεις των μελών ενός οργανισμού, με βάση τη δέσμευση προς την αποστολή, τους στόχους και τις στρατηγικές (Yukl, 1989 όπως αναφέρεται στο Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang, 2015).

Σύμφωνα με τον Moolenaar et al., (2010), η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με το καινοτόμο κλίμα σε έναν σχολικό οργανισμό, με αποτέλεσμα οι οπαδοί να παρακινούνται προκειμένου να καταβάλλουν προσπάθειες και να επιτύχουν περισσότερα απ' ό, τι αναμενόταν (Tucker and Russell, 2004 όπως αναφέρεται στο Brinia & Papantoniou, 2016). Για το λόγο αυτό, το στυλ ηγεσίας έχει χαρακτηριστεί

ως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την καινοτομία, επειδή οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την εισαγωγή νέων ιδεών, θέτουν συγκεκριμένους στόχους και δημιουργούν μια κουλτούρα καινοτομίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες απορρέει η αντίληψη, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται σημαντική, καθώς φιλοξενεί τα συναισθήματα, τις αξίες, τη δημιουργικότητα των οπαδών και αναπτύσσει την καινοτομία (Al-Husseini & Elbeltagi, 2016).

Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (2004), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν καινοτόμες προσεγγίσεις, προκειμένου να επιτύχουν αποτελεσματικές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Αυτοί οι ηγέτες επηρεάζουν επιπλέον τους υφισταμένους τους να κάνουν αλλαγές στον ίδιο τους τον εαυτό (Antonakis et al., 2003; Avolio and Bass, 2004; Caless, 2011 όπως αναφέρεται στο Sarver & Miller, 2014). Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη παίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία ενός οργανισμού, καθώς η ικανοποίηση και η ευτυχία του προσωπικού μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη οργανωτική απόδοση (Muterera, Hemsworth, Baregheh & Garcia-Rivera, 2015). Αυτό μπορεί να συμβεί με την αλλαγή των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή και η δέσμευσή του στην οργανωτική επιτυχία (Bass, Avolio, Jung & Berson 2003 όπως αναφέρεται στο Selesho & Ntisa, 2014).

Ο Burns προσδιορίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μια σχέση στην οποία ο ηγέτης και οι οπαδοί του παρακινούν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα που έχουν ως αποτέλεσμα ένα σύστημα αξιών που αντιστοιχεί μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του (Krishnan, 2002 όπως αναφέρεται στο Givens, 2008).

Σύμφωνα με τον Bass (1985), μετασχηματιστικός ηγέτης είναι το άτομο, το οποίο διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που είναι θετικά για να παρακινήσει τους οπαδούς να προχωρήσουν πέρα από το προσωπικό συμφέρον τους και να δεσμευτούν για τους οργανωτικούς στόχους, ενεργώντας έτσι πέρα από τις προσδοκίες. Ο Bass (1985) και οι Bass and Avolio (2000) υλοποίησαν τις συμπεριφορές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη για να περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) εξιδανικευμένη επιρροή (ο ηγέτης λειτουργεί με τρόπο που οι οπαδοί επιθυμούν να μιμηθούν), β) εμπνευσμένα κίνητρα (ο ηγέτης αρθρώνει ένα εμπνευσμένο όραμα), γ) πνευματική διέγερση (ο ηγέτης αμφισβητεί προκαταλήψεις των οπαδών) και δ) εξατομικευμένη εξέταση (ο ηγέτης φροντίζει για τις ατομικές ανάγκες και τις προσδοκίες των οπαδών) (Muterera,

Hemsworth, Baregheh & Garcia-Rivera, 2015). Η εξιδανικευμένη επιρροή και τα εμπνευσμένα κίνητρα, ως τα δυο κύρια συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ibrahim, Ghavifekr, Ling, Siraj & Azeez, 2014), συνδέονται με την ικανότητα του ηγέτη να διαμορφώσει και να αρθρώσει ένα κοινό όραμα (Dionne, Yammarino, Atwater, & Spangler, 2004 όπως αναφέρεται στο Givens, 2008) και ο συνδυασμός αυτών των δυο αναφέρεται ως χάρισμα (Zacher, Pearce, Rooney & McKenna, 2014). Για το λόγο αυτό, υπάρχουν δυο πτυχές εξιδανικευμένης επιρροής: οι συμπεριφορές των ηγετών και τα στοιχεία που τους αποδίδονται από τους οπαδούς και άλλους συνεργάτες (Ibrahim, Ghavifekr, Ling, Siraj & Azeez, 2014).

Οι Master et al. (2003) υποστηρίζουν ότι έχουν βρει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του πόσο αποτελεσματικούς αντιλαμβάνονται τους υφισταμένους οι ηγέτες, πόση προσπάθεια είναι πρόθυμοι να δαπανήσουν για τον ηγέτη τους, πόσο ικανοποιημένοι είναι από αυτόν και κατά πόσο καλά εκτελούν τις υποχρεώσεις τους οι υφιστάμενοι, σύμφωνα με την αξιολόγηση που δέχονται από τον ηγέτη τους (Selesho & Ntisa, 2014).

Συνοπτικά, οι ηγέτες είναι χαρισματικοί όταν εμπνέουν την πίστη και την αφοσίωση, εμφανίζουν μια ισχυρή δέσμευση για τα ιδανικά και τονίζουν τη σημασία της συλλογικής αποστολής. Οι ηγέτες εμπνέουν όταν απευθύνονται στα συναισθήματα των εργαζομένων, μεταδίδουν ένα ενθουσιώδες όραμα για το μέλλον και εκφράζουν εμπιστοσύνη για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων. Διεγείρουν νοητικά, όταν αμφισβητούν υποθέσεις, αμφισβητούν τους υπαλλήλους τους πνευματικά και ενθαρρύνουν την εκ νέου επεξεργασία των ιδεών. Τέλος, οι ηγέτες εξετάζουν εξατομικευμένα, όταν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των εργαζομένων τους, αντιμετωπίζουν τους εργαζομένους ως άτομα και διδάξουν τους οπαδούς τους (Purvanova & Bono, 2009).

1.8.2.2 Ο όρος εμπνευσμένα κίνητρα

Τα κίνητρα αναφέρονται στην εμπλοκή, τη συμμετοχή ενός ατόμου και την επιμονή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Beltman, 2009:197 όπως αναφέρεται στο Chalmers, Surujlal & Dhurup, 2013) . Τα εμπνευσμένα κίνητρα περιλαμβάνουν την άρθρωση ενός συναρπαστικού οράματος μέσα από λέξεις, σύμβολα και εικόνες (Bass, 1985 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013), καθώς οι ηγέτες μοιράζονται κοινούς στόχους και απόψεις για σημαντικά ζητήματα με τους υφισταμένους τους

(Hsiao, Lee & Tu, 2013). Είναι μια από τις βασικές ικανότητες του ατόμου για να επιτύχει σε οποιοδήποτε οργανισμό (Chalmers, Surujlal & Dhurup, 2013).

Τα εμπνευσμένα κίνητρα επικεντρώνονται στη διαμόρφωση ενός γενικού οράματος (Boies, Fiset & Gill, 2015) και περιλαμβάνουν κίνητρα συμπεριφοράς (Deinert, Homan, Boer, Voelpel & Gutermann, 2015), τα οποία αντικατοπτρίζουν μια σαφή άρθρωση του ηγέτη για το όραμα και την ανάγκη των εργαζομένων να εργαστούν προς αυτή την αποστολή (Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014). Αυτό σημαίνει, ότι ενισχύουν την αισιοδοξία μέσα από τη συμπεριφορά του ηγέτη και εμπνέουν τους οπαδούς μέσω συμβολικών δράσεων (Deinert, Homan, Boer, Voelpel & Gutermann, 2015).

Ο ηγέτης δια μέσου των εμπνευσμένων κινήτρων υπογραμμίζει τη σημασία των διάφορων εργασιακών καθηκόντων, προωθεί την αίσθηση της συνοχής και του συλλογικού σκοπού και ενισχύει την εμπιστοσύνη καθώς και τις προσδοκίες (Martin & Epiritropaki, 2001 όπως αναφέρεται στο Moss & Ritossa, 2007). Πολλές φορές, ενδέχεται να αμφισβητήσει το έργο των οπαδών του, με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και να ταυτιστούν με τους οργανωτικούς στόχους. Επιπλέον, έχουν την τάση να ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα και την αισιοδοξία και όχι την πρόκληση της ανταγωνιστικότητας (Srithongrung, 2011).

Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης παρακινεί τους οπαδούς του με τέτοιο τρόπο, ώστε πρωταρχικό κίνητρό τους να είναι η ικανοποίηση των αναγκών αυτοπραγμάτωσης παρά οι χαμηλότερες ανάγκες σύμφωνα με την ιεράρχηση του Maslow(1954) (Givens, 2008), προκαλώντας κι ενισχύοντας έτσι τα κίνητρά τους για την επίτευξη της επιτυχίας (Hsiao, Lee & Tu, 2013).

Τα κίνητρα έχουν δυο τύπους: τα εγγενή κίνητρα, τα οποία προέρχονται μέσα από το πρόσωπο και το καθοδηγούν, ώστε να είναι παραγωγικό και τα εξωγενή, τα οποία ενισχύονται από το περιβάλλον εργασίας ή τις εξωτερικές ανταμοιβές. Έτσι, ο οργανισμός θα πρέπει να διεγείρει τόσο τα εγγενή όσο και τα εξωγενή κίνητρα (Huber, 2006; Marquis and Huston, 2005 όπως αναφέρεται στο Mrayyan, Modallal, Awamreh, Atoum, Abdullah & Suliman, 2008).

1.8.2.3 Ο όρος εξιδανικευμένη επιρροή

Η εξιδανικευμένη επιρροή είναι ένα είδος προσωπικού χαρίσματος (Bass, 1985; Bass & Steidlmeier, 1999 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013)

και ως ένα από τα βασικά συστατικά, το χάρισμα, αυξάνοντας τον έλεγχο και την κριτική, ως δυναμικά ασυμβίβαστες έννοιες με τα ιδεώδη του μετασχηματισμού (Barbuto, 1997; Hunt, 1999 όπως αναφέρεται στο Barbuto, 2005), στο πλήρες φάσμα του μοντέλου της ηγεσίας τελικά άλλαξε σε εξιδανικευμένη επιρροή (Barbuto, 2005).

Η εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηρίζει τους ηγέτες που επιδεικνύουν υποδειγματική συμπεριφορά και λειτουργούν πέρα από τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό του οργανισμού (Bass, 1985 όπως αναφέρεται στο Doucet, Poitras & Chênevert, 2009), προβάλλοντας την αυτοδιάθεση να αντιμετωπίσουν δύσκολα καθήκοντα (Srithongrung, 2011).

Οι ηγέτες αυτοί λοιπόν, επιτυγχάνουν την εξιδανικευμένη επιρροή προκαλώντας συναισθήματα ακεραιότητας, εμπιστοσύνης και σεβασμού στους εργαζομένους (Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014), καθώς θεωρούνται πρότυπα από τους οπαδούς τους (Bass and Avolio, 1994 όπως αναφέρεται στο Zacher, Pearce, Rooney & McKenna, 2014) μέσα από τα προσωπικά τους επιτεύγματα και το χαρακτήρα τους (Moss & Ritossa, 2007).

Οι οπαδοί τους ταυτίζονται με αυτό το στυλ εποπτείας (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009), με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η προθυμία τους να ακολουθήσουν τις οδηγίες των ηγετών τους (Hsiao, Lee & Tu, 2013), να ταυτίζονται μαζί τους και να επιδιώκουν να τους μιμηθούν (Srithongrung, 2011).

Η εξιδανικευμένη επιρροή μπορεί να διαχωριστεί σε δυο διακριτές όψεις: τα εξιδανικευμένα γνωρίσματα, τις ιδιότητες του χαρακτήρα που οι εργαζόμενοι αποδίδουν στον ηγέτη (Bass & Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014) και την εξατομικευμένη εξέταση κατά την οποία οι ηγέτες επιδεικνύουν υποδειγματική συμπεριφορά και θα μπορούσαν να θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες για την προώθηση των στόχων της ομαδικής τους εργασίας (Moss & Ritossa, 2007).

1.8.2.4 Ο όρος εξατομικευμένη εξέταση

Η εξατομικευμένη εξέταση, δηλαδή η συμπεριφορά των ηγετών (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010) περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των οπαδών ως μοναδικά άτομα, παρέχοντας καθοδήγηση και προσωπικές ευκαιρίες για ανάπτυξη (Bass, 1985 στο Westerlaken & Woods,

2013). Αυτό συμβαίνει, διότι σέβονται την ατομική μοναδικότητα, ως προς την προσωπικότητα, τη διαδικασία της μάθησης και τις ικανότητες (Srithongrung, 2011).

Εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη και καθοδήγηση του κάθε μέλους της ομάδας σε ατομικό επίπεδο (Boies, Fiset & Gill, 2015), δημιουργώντας έτσι ένα αίσθημα σαφήνειας σχετικά με τις προσδοκίες που αναμένονται, καθώς και την αξιολόγηση των επιδόσεων. Αυτές οι υποστηρικτικές συμπεριφορές δημιουργούν μια ατμόσφαιρα βοήθειας (Podsakoff et al., 1996 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016) και ενεργοποιούν τους οπαδούς προκειμένου να λαμβάνουν επαρκή στοιχεία σχετικά με τη σκοπιμότητα των συμπεριφορών τους κι ως εκ τούτου να μειώνεται ο βαθμός ασάφειας (Diebig, Bormann & Rowold, 2016). Αυτό επιτυγχάνεται δίνοντας στους οπαδούς αυξημένες αρμοδιότητες, προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα να δεσμεύονται όλο και περισσότερο (Bass, 1990 όπως αναφέρεται στο Sayadi, 2016).

Οι ηγέτες που συμμετέχουν στην εξατομικευμένη εξέταση παρακολουθούν τις ατομικές διαφορές των αναγκών των εργαζομένων τους (Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014), τους παρέχουν φροντίδα (Bass and Avolio, 1994 όπως αναφέρεται στο Zacher, Pearce, Rooney & McKenna, 2014) και προσπαθούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014).

Όταν οι ηγέτες προσφέρουν εξατομικευμένη εξέταση οι οπαδοί είναι πιθανόν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Menges, Kilduff, Kern & Bruch, 2015), εφόσον οι ηγέτες τους ακούνε αποτελεσματικά προκειμένου να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις προοπτικές τους (Bass & Riggio, 2006: 7 όπως αναφέρεται στο Menges, Kilduff, Kern & Bruch, 2015). Με τον τρόπο αυτό ικανοποιούν τις ανάγκες των οπαδών τους για αυτό-πραγμάτωση και αυτό-εκπλήρωση (Parry et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013), αναπτύσσοντας το αίσθημα του 'ανήκειν' στα πλαίσια του οργανισμού (Srithongrung, 2011).

1.8.2.5 Ο όρος πνευματική διέγερση

Η πνευματική διέγερση είναι μια διάσταση, που έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς σχετίζεται με την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της ομάδας (Boies, Fiset & Gill, 2015). Μέσω της πνευματικής διέγερσης οι ηγέτες ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους

να αμφισβητήσουν άκαμπτα μοτίβα σκέψης, προκειμένου να τονωθεί η εποικοδομητική τους σκέψη. Με τη στρατηγική αυτή οι οπαδοί οδηγούνται στην εύρεση καινοτόμων λύσεων στα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Παρέχοντας ενημερωτική υποστήριξη, ενισχύεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των οπαδών και κατ' επέκταση η αυτονομία τους (Franke & Felfe, 2011 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016). Στην ουσία, αναφέρεται στις ενέργειες των ηγετών, οι οποίοι αμφισβητούν τους οπαδούς τους, προκειμένου αυτοί να σκέφτονται πιο δημιουργικά και να βρίσκουν λύση στα προβλήματα (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010).

Δια μέσου της πνευματικής διέγερσης, οι ηγέτες καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των εργαζομένων τους (Avolio, 1999 στο Doucet, Poitras & Chênevert, 2009), διεγείρουν τη σκέψη τους, τη φαντασία τους, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους (Hsiao, Lee & Tu, 2013), τους ενθαρρύνουν να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράσουν τις ιδέες τους, χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση (Parry, Avolio, & Bass, 2003 στο Westerlaken & Woods, 2013), με απώτερο σκοπό να εισαγάγουν καινοτόμες προτάσεις (Moss & Ritossa, 2007).

Δε διστάζουν να αμφισβητήσουν τη ρουτίνα σε επίπεδο εργασίας και βοηθούν τους εργαζόμενους να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις και ιδέες (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009) προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα (Hsiao, Lee & Tu, 2013). Η πνευματική διέγερση είναι πιθανόν να ενισχύσει υγιείς διαφωνίες, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε καλύτερα ομαδικά αποτελέσματα (Dionne et al., 2004 όπως αναφέρεται στο Boies, Fiset & Gill, 2015). Άλλωστε οι άνθρωποι μαθαίνουν, όταν αισθάνονται υπεύθυνοι για τις πράξεις τους μέσα από τη λήψη αποφάσεων και τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις συνθήκες (Newmann et al., 2000; Voulalas and Sharpe, 2005 όπως αναφέρεται στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010).

1.8.2.6 Ο όρος Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία είναι κυρίως ένας τρόπος διαχείρισης, παρά ένα πραγματικό στυλ ηγεσίας, καθώς δίνει βάση στις βραχυπρόθεσμες εργασίες (Bono and Judge, 2004 όπως αναφέρεται στο Brinia & Papantoniou, 2016) και εστιάζει κυρίως στην παρακολούθηση και τις ανταμοιβές (Moynihan 2007 όπως αναφέρεται στο Oberfield, 2012).

Αναφέρεται σε σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ των ηγετών και των οπαδών τους, με την προσδοκία να εκπληρωθούν τα αυτό – συμφέροντά τους και οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι να διατηρήσουν το ‘status quo’, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των οπαδών τους (Bass, 1988 όπως αναφέρεται στο Bogler, Caspi & Roccas, 2013). Δίνει έμφαση στη συμπεριφορά και τις διαδικασίες που εμπλέκονται για την ανταλλαγή των πόρων (Bass, 1990; Bass & Avolio, 2008; DuBrin, 2004; Hsiao et al., 2008; Northouse, 2007; Yukl, 2010 όπως αναφέρεται στο Hsiao, Lee & Tu, 2013) και περιγράφεται καλύτερα ως μια ενδεχόμενη ανταμοιβή μεταξύ ηγετών και οπαδών (Podsakoff et al., 1990 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες επικεντρώνονται κυρίως σε οικονομικά οφέλη ή κωρώσεις, προκειμένου να αυξηθεί η παραγωγικότητα στον οργανισμό τους (Yammarino and Bass, 1990; Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz 2010). Δίνουν βάση επίσης, στη διακύμανση μεταξύ των οπαδών και των συναδέλφων και αυτή η παραλλαγή βασίζεται στις διάφορες συνθήκες που προκύπτουν κάθε φορά, υπό τις οποίες ο ηγέτης θα μπορούσε να αναπτύξει διάλογο με κάποιο άτομο (Bass, 1985; Akt. Hartog, House, Hangles and Quintanilla όπως αναφέρεται στο Oğuz 2010).

Η συναλλακτική ηγεσία ορίζεται επίσης, ως μια διαδικασία ανταλλαγής με τον καθορισμό των στόχων και των αποτελεσμάτων παρακολούθησης (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016). Οι συναλλακτικοί ηγέτες λειτουργούν μέσω της σαφήνειας, των ενδεχόμενων ανταμοιβών και της διαχείρισης κατ’ εξαίρεση, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να ανταποκριθούν στις υλικές και ψυχολογικές ανάγκες των οπαδών σε αντάλλαγμα για τις επιθυμητές υπηρεσίες και συμπεριφορές (Syndell, 2008 όπως αναφέρεται στο Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang, 2015).

Μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια τις προσδοκίες έτσι ώστε οι οπαδοί τους να είναι σε θέση να προσφέρουν τις επιδόσεις και τις εμπειρίες τους με μια αίσθηση ασφάλειας (Bass & Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Diebig et al., 2016). Οι διευθυντές δηλαδή, είναι υπεύθυνοι να μεταφέρουν τους στόχους και τις οδηγίες στους εργαζόμενους, να παρατηρούν τη συμπεριφορά των οπαδών και να ανταποκρίνονται σε κάθε είδος ενεργειών των οπαδών (Brehm and Gates 1997 όπως αναφέρεται στο Oberfield, 2012).

Αναγνωρίζουν το έργο των οπαδών τους και είναι σε θέση να ανιχνεύσουν όταν ένας οπαδός δεν παράγει έργο (Oberfield, 2012) ή αντίστοιχα να τον ανταμείψουν με βάση την αξία του (μια πληρωμή, ένας έπαινος, προσωπική ανατροφοδότηση ή αναγνώριση) (O'Shea, Foti, Hauenstein & Bycio, 2009). Επιπλέον, και τα δυο μέρη (αρχηγός-οπαδοί) αναγνωρίζουν ότι είναι μόνο η διαχειριστική σχέση που τους κρατά μαζί, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Bass and Bass, 2009 όπως αναφέρεται στο Brinia & Papantoniou, 2016).

Επομένως, η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας που ξεκινά με την παραδοχή ότι τα μέλη της ομάδας συμφωνούν να υπακούν τον ηγέτη τους εντελώς, όταν παίρνουν μια θέση εργασίας με βάση μια «συναλλαγή», το αντάλλαγμα δηλαδή για την προσπάθειά τους. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης έχει το δικαίωμα να «τιμωρήσει» τα μέλη της ομάδας, αν το έργο τους δεν πληροί το προκαθορισμένο πρότυπο (Bass, 1997 όπως αναφέρεται στο Yaseen, 2010).

Ο συναλλακτικός ηγέτης αναγνωρίζει τις ανάγκες των εργαζομένων και τις ανάγκες του οργανισμού και, στη συνέχεια, διαβιβάζει στους εργαζομένους τι πρέπει να κάνουν για την κάλυψη και των δυο (Burns, 1978 όπως αναφέρεται στο στο Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014).

Η συναλλακτική ηγεσία τονίζει τη συμπεριφορά και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην ανταλλαγή των πόρων. Κατά κύριο λόγο αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Bass, 1990; Bass & Avolio, 2008; DuBrin, 2004; Hsiao et al., 2008; Northouse, 2007; Yukl, 2010 όπως αναφέρεται στο Hsiao, Lee & Tu, 2013) : α) ενδεχόμενες ανταμοιβές, β) ενεργή διαχείριση από εξαίρεση και γ) παθητική διαχείριση από εξαίρεση. Οι ενδεχόμενες ανταμοιβές αναφέρονται στις εύλογες αμοιβές που λαμβάνουν οι υφιστάμενοι κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων που τους δίνονται από τους ηγέτες (Hsiao, Lee & Tu, 2013). Πρόκειται για μια εποικοδομητική συναλλαγή, η οποία χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του ηγέτη στην προσπάθειά του να προσδιορίσει στους υφιστάμενους τα καθήκοντα με σαφήνεια μαζί με τις αναμενόμενες ωφέλειες (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Sayadi, 2016).

Στην ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση ο ρόλος του ηγέτη είναι διορθωτικός, καθώς επαγρυπνεί, ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή και έγκαιρη ολοκλήρωση των προγραμματισμένων στόχων (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Sayadi, 2016).

Σύμφωνα με τον Bass και Avolio (1990, 1997) η ενεργή διαχείριση από εξαίρεση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ηγέτες προσπαθούν ενεργά να εντοπίσουν, και στη συνέχεια να αποκαταστήσουν ελλείψεις ή λάθη (Moss & Ritossa, 2007) και τους επιπλήττουν όταν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προδιαγραφές (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Doucet, Poitras & Chênevert, 2009).

Τέλος, η παθητική διαχείριση από εξαίρεση περιγράφει ηγέτες που αποφεύγουν τη συμμετοχή έως ότου προκύψουν αυτές οι ελλείψεις ή λάθη (Moss & Ritossa, 2007) και στην ουσία περιμένουν τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά, προκειμένου να τα διορθώσουν (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009). Ο ηγέτης δύναται να ασκήσει «διαχείριση κατ' εξαίρεση», σύμφωνα με την οποία, παρά την επιβράβευση της καλύτερης δουλειάς, θα λάβει διορθωτικά μέτρα, εάν τα απαιτούμενα πρότυπα δεν επιτυγχάνονται (Yaseen, 2010).

Επιπλέον, ένας συναλλακτικός ηγέτης είναι σε θέση να διατηρήσει θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υφισταμένων του και να μειώσει με τον τρόπο αυτό τις συναισθηματικές συγκρούσεις. Οι Kotlyar and Karakowski (2006) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που προωθούν σαφείς κανόνες συμπεριφοράς έχουν την ικανότητα να μειώνουν τα επίπεδα απογοήτευσης, που ενδέχεται να προέκυπταν από την αλληλεπίδρασή τους (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009).

Παρά το γεγονός ότι τόσο η συναλλακτική όσο και η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνουν διαφορετικές υπο-διαστάσεις, μόνο η έρευνα της συναλλακτικής ηγεσίας δείχνει μια συστηματική εξέταση των ξεχωριστών συστατικών (Hinkin & Schriesheim, 2008; Yammarino, Spangler, & Bass, 1993 όπως αναφέρεται στο Deinert, Homan, Boer, Voelpel & Gutermann, 2015). Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφορά στην εστίαση μπορεί να είναι ότι, από την άποψη της συναλλακτικής ηγεσίας, οι διαφορετικές υπο-διαστάσεις έχουν διαφορετικές επιδράσεις επί των αποτελεσμάτων, έτσι ώστε ενδεχόμενες ανταμοιβές να χαρακτηρίζονται σχετικά θετικές και η ξεχωριστή διαχείριση (ενεργητική και παθητική) να επισημαίνεται σχετικά αρνητική (Deinert et al., 2015).

Η ενεργή διαχείριση από εξαίρεση και η παθητική διαχείριση από εξαίρεση, αποτελούν τις δυο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας και τονίζουν τα λάθη και τις αδυναμίες των υφισταμένων (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009). Οι διευθυντές των οποίων οι πρακτικές εμπίπτουν σε αυτό το μοντέλο συνήθως παρέχουν πόρους

και οφέλη σε αντάλλαγμα για τα κίνητρα, την παραγωγικότητα, τους αποτελεσματικούς στόχους ή την ολοκλήρωση της εργασίας, με επίκεντρο τις περισσότερες φορές τα άμεσα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaïdis, 2015).

1.8.2.7 Ο όρος ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση

Η ενεργή διαχείριση αποτελεί μια ενεργή παρακολούθηση της απόδοσης των εργαζομένων, όπου ανιχνεύεται η απόκλιση από τα πρότυπα και τις διαδικασίες (Bass & Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Hoffmeister, Gibbons, Johnson, Cigularov, Chen & Rosecrance, 2014), όπως λάθη, σφάλματα και παράπονα που μπορεί να συμβούν (Bass 1999 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013). Περιλαμβάνει συμπεριφορές που ρητά ψάχνουν για δευτερεύοντα λάθη και επιβάλουν κανόνες για την αποφυγή μελλοντικών λαθών (Michel, J. W, Lyons, B. D., & Cho, J., 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε έναν ηγέτη ο οποίος λαμβάνει τα απαραίτητα παρεμβατικά και διορθωτικά μέτρα (Hsiao, Lee & Tu, 2013), εξετάζει τα αποτελέσματα των υφισταμένων του και τους επιπλήττει όταν δεν δύνανται να ανταποκριθούν στις προδιαγραφές (Bass and Riggio, 2006 όπως αναφέρεται στο Doucet, Poitras & Chênevert, 2009).

1.8.2.8 Ο όρος παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση

Η παθητική διαχείριση περιλαμβάνει συμπεριφορές, αναφερόμενες στη χρήση διορθωτικών δράσεων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν υποδεέστερα λάθη (Michel, Lyons & Cho, 2010). Αντιπροσωπεύει κυρίως σε έναν επόπτη που περιμένει τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά πριν από τη διόρθωση της κατάστασης (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009) και που αναλαμβάνει δράση μόνο αφού γίνουν λάθη ή προκύψουν προβλήματα (Avolio et al., 1999; Bass, 1999 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Brinia & Papantoniou, 2016)

Πίνακας 1. Οι Διαφορές συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Brinia & Papantoniou, 2016).

Συναλλακτική ηγεσία	Μετασχηματιστική ηγεσία
Οι ηγέτες γνωρίζουν τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και ανταμοιβής.	Οι ηγέτες διεγείρουν τα συναισθήματα των οπαδών τους και τους παρακινούν

	να ενεργήσουν πέρα από το πλαίσιο του τι μπορεί να περιγραφεί ως σχέση ανταλλαγής.
Η ηγεσία είναι ευέλικτη και βασικός προσανατολισμός είναι να ασχοληθεί με τα τρέχοντα θέματα.	Η ηγεσία είναι δυναμική και σχηματίζει νέες προσδοκίες στους οπαδούς.
Οι ηγέτες βασίζονται σε τυποποιημένα έντυπα της προτροπής, ανταμοιβής, τιμωρίας και κυρώσεων για τον έλεγχο των οπαδών.	Οι ηγέτες διακρίνονται από την ικανότητά τους να εμπνέουν και να παρέχουν εξατομικευμένη εξέταση, πνευματική διεγερση και εξιδανικευμένη επιρροή στους οπαδούς.
Οι ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς θέτοντας στόχους και πολλές υποσχόμενες ανταμοιβές για την επιθυμητή απόδοση.	Οι ηγέτες δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης για τους οπαδούς τους και τους τρώνουν για την επίλυση προβλημάτων.
Η ηγεσία εξαρτάται από την ισχύ του ηγέτη για την ενίσχυση των υφισταμένων για την επιτυχή ολοκλήρωση της συμφωνίας τους.	Οι ηγέτες διαθέτουν καλή οραματικότητα, ρητορική και διαχειριστικές δεξιότητες για την ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τους οπαδούς.
	Οι ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς να εργαστούν για στόχους που υπερβαίνουν την ιδιοτέλεια.

1.8.2.9 Ο όρος μη συναλλακτική ηγεσία

Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το είδος συμπεριφοράς αποφεύγουν την παροχή κατεύθυνσης και υποστήριξης και δείχνουν έλλειψη φροντίδας για το τι κάνουν οι υφιστάμενοί τους (Bass, 1988 όπως αναφέρεται στο Bogler, Caspi & Roccas, 2013).

Παρά το γεγονός ότι η μη συναλλακτική ηγεσία έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με την παθητική διαχείριση, έχει υποστηριχθεί ότι η μη συναλλακτική ηγεσία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή από τη συναλλακτική, δεδομένου ότι αντιπροσωπεύει την απουσία ηγεσίας (Bass, 1998; Judge & Piccolo, 2004 όπως αναφέρεται στο Deinert, Homan, Boer, Voelpel & Gutermann, 2015), καθώς, σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1997) οι ηγέτες επιδεικνύουν παθητική αδιαφορία για τους οπαδούς τους (Moss & Ritossa, 2007) και αφήνουν τους συναδέλφους τους να κάνουν τη δουλειά για εκείνους (Bass, 1990 όπως αναφέρεται στο Yaseen, 2010).

Οι μη συναλλακτικοί ηγέτες προσφέρουν λίγη υποστήριξη στους υφισταμένους τους και είναι προσεκτικοί με την παραγωγικότητα ή την ολοκλήρωση των καθηκόντων. Δίνουν στις ομάδες τους πλήρη ελευθερία και προσφέρουν μικρή καθοδήγηση (Barbutto, 2015). Στην περίπτωση αυτή αφήνουν τους υφισταμένους τους να προ-

χωρήσουν με το δικό τους τρόπο και δεν παρεμβαίνουν. Αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων καθώς και τις ευθύνες (Howell and Avolio, 1993; Karip, 1998; Celik, 1998; Stordeur, et al., 2001 όπως αναφέρεται στο Cemaloglu, 2011), τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Deluga, 1990; Kikbride, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz 2010). Παρακρατούν τις ανταμοιβές, αποτυγχάνουν να παρακινήσουν τους οπαδούς και δεν προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες (Bass & Avolio, 1994; Bass, Avolio, & Atwater, 1996 όπως αναφέρεται στο Westerlaken & Woods, 2013).

Επιπλέον, αδυνατούν να παίρνουν μέρος σε οτιδήποτε συμβαίνει και παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για συνεχιζόμενες ενέργειες ή δραστηριότητες (Deluga, 1990; Kikbride, 2006 όπως αναφέρεται στο Oğuz 2010). Οι μη συναλλακτικοί ηγέτες είναι αναποτελεσματικοί, παθητικοί και συχνά απουσιάζουν. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την αδυναμία να οργανώσουν τα καθήκοντα εργασίας, να αναμειχθούν σε προβλήματα και να επιλύσουν συγκρούσεις μεταξύ των εργαζόμενων ((Bass, 1985 όπως αναφέρεται στο Diebig, Bormann & Rowold, 2016).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική οργανωτική δομή και ως εκ τούτου οι οπαδοί έχουν χαμηλή ικανοποίηση. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας η ποιότητα εργασίας κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και για το λόγο αυτό θεωρείται αναποτελεσματική και λιγότερο ικανοποιητική. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι οπαδοί είναι αρκετά αποστασιοποιημένοι από τον ηγέτη και μετά βίας συμμετέχουν στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων (Bass and Stodgill, 1990 όπως αναφέρεται στο Oğuz 2010).

Η συναλλακτική ηγεσία ενδέχεται να είναι αποτελεσματική, στην περίπτωση που ο ηγέτης παρακολουθεί ό, τι έχει επιτευχθεί και επικοινωνεί αυτή την τροφοδότηση στην ομάδα σε τακτική βάση. Τις περισσότερες φορές η μη συναλλακτική ηγεσία εργάζεται για ομάδες στις οποίες τα άτομα είναι πολύ έμπειρα και εξειδικευμένα. Συχνά, όμως αναφέρεται σε καταστάσεις που οι διαχειριστές δεν ασκούν επαρκή έλεγχο (Bass, 1990 όπως αναφέρεται στο Yaseen, 2010), αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στην αίτηση για βοήθεια, τείνουν να είναι συναισθηματικά και σωματικά απομακρυσμένοι από τους υφισταμένους (Canty, 2005 όπως αναφέρεται στο Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang, 2015) και αποφεύγουν την ανάληψη δράσης (Stewart, 2006; Bass, 1999 όπως αναφέρεται στο Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010).

1.9 Άλλες θεωρίες ηγεσίας

1.9.1 Path-goal theory

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Robert House στο Ohio State University το 1971 και αναθεωρήθηκε το 1996. Δηλώνει ότι η συμπεριφορά του ηγέτη είναι ανάλογη της ικανοποίησης, των κινήτρων και της απόδοσης του προσωπικού. Η θεωρία των στόχων επεξηγεί με ποιον τρόπο οι ηγέτες δίνουν κίνητρα στο προσωπικό τους για να πετύχουν τους στόχους της εργασίας τους. Οι ηγέτες με βάση τη θεωρία αυτή επιδρούν στην ικανοποίηση και την απόδοση του προσωπικού τους. Εδώ δίνεται έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο ηγετικό στυλ, στα χαρακτηριστικά του προσωπικού, αλλά και στην περίπτωση/κατάσταση. Κεντρικό σημείο στη θεωρία αυτή αποτελούν τα κίνητρα και οι ανταμοιβές του προσωπικού (Νικολαΐδου, χ.χ., σ. 34).

1.9.2 Η θεωρία X και η θεωρία Y του McGregor (1960)

Ο McGregor υποστηρίζει ότι σε ένα οργανισμό υπάρχουν άτομα τα οποία είναι παθητικά και αντιστέκονται στις ανάγκες του οργανισμού (Θεωρία X). Ως εκ τούτου, ο ηγέτης θα πρέπει να τους δώσει τα απαραίτητα κίνητρα και να τους κατευθύνει να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού του. Σε αντιδιαστολή, στη Θεωρία Y οι εργαζόμενοι διακατέχονται από υψηλά κίνητρα για εργασία και υψηλό αίσθημα ευθύνης. Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, έτσι ώστε οι υφιστάμενοί του να μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους τους. Οι εργαζόμενοι διακατέχονται από αυτοέλεγχο και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Για τον McGregor η Θεωρία X και η Θεωρία Y δεν αποτελούν δύο αντίθετα σημεία σε μια ευθύγραμμη πορεία, αλλά δύο διακριτές πορείες (Νικολαΐδου, χ.χ., σ. 32).

1.9.3 Η Θεωρία του Μεγάλου Ανδρός

Κεντρικό σημείο στη συγκεκριμένη θεωρία είναι η πεποίθηση ότι ο ηγέτης γεννιέται. Αυτή η θεωρία απεικονίζει τους ηγέτες ως ηρωικά ή μυθικά πρόσωπα, τα οποία και προορίζονται να γίνουν ηγέτες και να αντιμετωπίσουν σύνθετες καταστάσεις ή και να καλύψουν ανάγκες του λαού όταν αυτές παρουσιαστούν ως επιτακτικές. Τα γνωρίσματα των μεγάλων αυτών ηγετών θεωρούνταν ως έμφυτα και όχι ως επίκτητα.

Παρόλο που η συγκεκριμένη θεωρία του Μεγάλου Ανδρός διατυπώθηκε πριν από έναν και πλέον αιώνα, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκει ακόμη εφαρμογή

και συγκεκριμένα στη διατύπωση κριτηρίων πρόσληψης ατόμων σε διευθυντικές θέσεις
(Νικολαΐδου, χ.χ., σ. 27).

2. Επικοινωνία

2.1 Ο όρος επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι βασικό συστατικό για την επιτυχία κάθε οργανισμού. Ένας οργανισμός προκειμένου να αντιληφθεί τον εαυτό του ως αποτελεσματικό, θα πρέπει να κατανοεί πλήρως το σύστημα επικοινωνίας που τον χαρακτηρίζει (Muller et al. 2006, Trenholm 2011 όπως αναφέρεται στο Wagner, Bezuidenhout & Roos, 2015). Οι Hybels και Weaver ορίζουν την επικοινωνία ως «κάθε διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μοιράζονται πληροφορίες, ιδέες και συναισθήματα και ότι δεν αφορά μόνο τον προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και τη γλώσσα του σώματος και το προσωπικό ύφος, κάτι που προσθέτει νόημα στο μήνυμα (Bolarinwa & Olorunfemi, 2009).

Η τακτική και άμεση επικοινωνία αποτελεί ένα πολύτιμο χαρακτηριστικό ενός οργανισμού (Vredenburg, 2002 όπως αναφέρεται στο Michael, Guo, Wiedenbeck & Ray, 2006). Ο Labuschagne (2006: 267) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι η ροή των πληροφοριών μεταξύ των ατόμων σε μια προσπάθεια να αναπτύξουν την κατανόηση, την συμπεριφορική επιρροή και την επίτευξη ορισμένων στόχων (Chalmers, Surujlal & Dhurup, 2013).

Η επικοινωνία βοηθά τους εργαζόμενους να παρακινηθούν και να χρησιμοποιήσουν ως ένα κανάλι που λαμβάνει προσωπική ανατροφοδότηση και διασαφηνίζει τις προσδοκίες (Robbins, 1996 όπως αναφέρεται στο Yean Yng Ling & Toh, 2014).

Στις ρυθμίσεις του σχολείου η επικοινωνία είναι η «σκόπιμη παραγωγή και μετάδοση» των μηνυμάτων μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού. Η ηγεσία ξεκινά από την επικοινωνία και τις αξίες ενός ανοικτού διαλόγου υπογραμμίζοντας τη σημασία που συνδέει την επικοινωνία και την ηγεσία, όταν συνίσταται στους ηγέτες να αντιμετωπίζουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες ως θεμέλιο των σχολικών δραστηριοτήτων (Addi-Raccah, 2012).

Ως εκ τούτου, η επικοινωνία θεωρείται βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας (Ilgen, Hollenbeck, Johnson, & Jundt, 2005 όπως αναφέρεται στο Boies, Fiset & Gill, 2015), διότι η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων, γνωρίζοντας πώς να συνεργαστεί με τους ανθρώπους ως άτομα και να

δημιουργήσει συνεργατικές εργασιακές σχέσεις (Hoy & Miskel, 2005:382 όπως αναφέρεται στο Chalmers, Surujlal & Dhurup, 2013). Ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η δημιουργία συνθηκών εμπιστοσύνης (Friedrich, Griffith & Mumford, 2016).

2.1.1 Ο όρος ικανοποίηση

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση της σχέσης, η ικανοποίηση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχέσης είναι ικανοποιημένα το ένα από το άλλο (Men, 2014). Η ικανοποίηση ως μέτρο ευημερίας συνδέεται με οργανωτικές διαδικασίες που δείχνουν μια θετική σχέση μεταξύ "εργασιακών πόρων" από την άποψη της αυτονομίας των εργαζομένων της ικανότητάς τους να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν το έργο που σχετίζεται με τη δουλειά (Sacchetti & Tortia, 2013).

Είναι ένα βοήθημα για την κατασκευή και τροποποίηση του συστήματος κινήτρων. Βασισμένο σε ένα επίπεδο μπορεί να συνάψει τη στάση των εργαζομένων απέναντι στον οργανισμό, καθώς και τη σχέση μεταξύ των συναδέλφων και των προϊσταμένων (Błoński & Jefmański, 2013), με αποτέλεσμα, οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι συνήθως να μένουν περισσότερο σε έναν οργανισμό, προωθώντας έτσι την ανταλλαγή εμπειριών και τη διατήρηση των ταλέντων τους (Blyton and Jenkins, 2007 όπως αναφέρεται στο Yean Yng Ling & Toh, 2014).

Σύμφωνα με τον Ni (2007), μεταξύ των τεσσάρων δεικτών σχέσεων που έχουν μελετηθεί ευρέως (την εμπιστοσύνη, τον έλεγχο αμοιβαιότητας, τη δέσμευση και την ικανοποίηση), η ικανοποίηση έχει λάβει τη μεγαλύτερη προσοχή στη βιβλιογραφία και έχει χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέτρο για τις αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις. Όταν οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι κι ευχαριστημένοι, είναι πιθανό να διαπράξουν μια μακροχρόνια σχέση (Men, 2014).

2.1.2 Οργανωτική επικοινωνία

Ο Koontz (2001) ορίζει την οργανωτική επικοινωνία ως τη μεταφορά πληροφοριών από τον αποστολέα στον παραλήπτη με τις πληροφορίες να είναι κατανοητές από τον δέκτη (Bolarinwa & Olorunfemi, 2009).

Πρόσφατες έρευνες σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ των εντολέων και των μελών του προσωπικού στα σχολεία αποκάλυψε διάφορες διαστάσεις της οργανωτικής επικοινωνίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων, καθώς και

τέσσερις βασικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες αναγνωρίζονται ως υποστηρικτικές, πολιτιστικές, δημοκρατικές και καθοδηγητικές (De Nobile, 2007). Η υποστηρικτική επικοινωνία περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις που έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση της επιβεβαίωσης, την αναγνώριση και την κοινωνική υποστήριξη των αναγκών του προσωπικού. Η πολιτιστική επικοινωνία υπηρετεί τη λειτουργία της διατήρησης της κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο. Η δημοκρατική επικοινωνία ενδιαφέρεται στις αλληλεπιδράσεις που αποσκοπούν να συμπεριλάβουν το προσωπικό του σχολείου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Dwyer, 2009 όπως αναφέρεται στο De Nobile, 2015).

Τα μηνύματα που προαναφέρθηκαν μοιράζονται κάθετα (προς τα πάνω και προς τα κάτω) μεταξύ των ιεραρχικών επιπέδων σε έναν οργανισμό, καθώς και οριζόντια μεταξύ των ανθρώπων στο ίδιο επίπεδο και οι αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν μέσω επίσημων και ανεπίσημων διαύλων (Dwyer, 2009; Samson and Daft, 2009 όπως αναφέρεται στο De Nobile, McCormick & Hoekman, 2013).

Μια αναδύομενη δομή της οργανωτικής επικοινωνίας είναι η επικοινωνιακή ικανοποίηση. Αυτή η πολυδιάστατη δομή αναπτύχθηκε από μια σειρά μελετών, που αφορούν στις αντιλήψεις των διάφορων μορφών επικοινωνίας (Downs, Hazen, Quiggins, & Medley, 1973; Downs & Hazen, 1977 όπως αναφέρεται στο Pincus, 1986).

Το κατασκεύασμα της επικοινωνιακής ικανοποίησης εφαρμόστηκε από τους C. W. Downs και Hazen το 1977 (Verona, 1996), σε τρία διακριτά πλαίσια, διαπροσωπικά, ομαδικά και οργανωτικά (Gülmar, 2007) κι έχει γίνει ένα επιτυχημένο ερευνητικό ρεύμα στην οργανωτική επικοινωνία (Verona, 1996). Κάθε περιοχή υποδιαιρείται σε διαστάσεις (Wagner, Bezuidenhout & Roos, 2015). Εντοπίζονται οχτώ διαστάσεις επικοινωνιακής ικανοποίησης : τα προσωπικά σχόλια, η επικοινωνία με τον επόπτη, η οριζόντια επικοινωνία, η υποδεέστερη επικοινωνία, η οργανωτική ενοποίηση, οι εταιρικές πληροφορίες, το επικοινωνιακό κλίμα και η ποιότητα των μέσων ενημέρωσης (Downs & Adrian, 2004 όπως αναφέρεται στο Jones, 2006). Οι διαστάσεις της προσωπικής ανατροφοδότησης και της επικοινωνίας με τον επόπτη αντιπροσωπεύουν τα αποτελέσματα της επικοινωνίας σε διαπροσωπικά πλαίσια (Mueller & Lee, 2002, p. 222 όπως αναφέρεται στο Jones, 2006). Το ομαδικό πλαίσιο συμπερι-

λαμβάνει την οριζόντια επικοινωνία και την οργανωτική ενοποίηση, ενώ το οργανωτικό πλαίσιο αναφέρεται στις εταιρικές πληροφορίες, το επικοινωνιακό κλίμα και την ποιότητα των μέσων ενημέρωσης (Wagner, Bezuidenhout & Roos, 2015).

Οι Pace και Faules (1994) υποδεικνύουν ότι η ικανοποίηση της επικοινωνίας παρουσιάζει μια ενιαία συναισθηματική απόκριση στο επιθυμητό αποτέλεσμα που προκύπτει από την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός οργανισμού (Tereka, Glušac, Nikolic, Gligorovic & Tasice, 2015). Σύμφωνα με τον Barnard (1938), «η πρώτη λειτουργία του εκτελεστικού είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας» (Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015).

Η επικοινωνία με τον επόπτη (κοινωνική υποστήριξη) που οδηγεί σε σαφήνεια αναφορικά με το ρόλο των προσδοκιών μεταξύ των εργαζομένων, προωθεί την ανοιχτή συζήτηση, χτίζει την αυτοεκτίμηση των εργαζομένων, αυξάνει τις αντιλήψεις του προσωπικού ελέγχου και της αυτονομίας και τελικά οδηγεί στην ικανοποίηση με τη δουλειά (Repeti & Cosmas, 1991 όπως αναφέρεται στο Rajesh, & Suganthi, 2013).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν ενσωματωμένο ένα αμφίδρομο μοτίβο επικοινωνίας. Αυτού του είδους οι ηγέτες καθιερώνουν μια σειρά επίσημων και ανεπίσημων διαύλων που επιτρέπουν την επικοινωνία να ρέει ελεύθερα προς κάθε κατεύθυνση (Batsis, 1987 όπως αναφέρεται στο Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015).

Οι άνθρωποι στους οργανισμούς επικοινωνούν με διάφορους τρόπους (De Nobile & McCormick, 2008). Ένας ηγέτης οφείλει να γνωρίζει αποτελεσματικές τεχνικές επικοινωνίας και να διαθέτει την ικανότητα να δημιουργεί καταστάσεις, οι οποίες επιτρέπουν την εφαρμογή τους. Σύμφωνα με τους Clappitt & Downs (1993), η επικοινωνιακή ικανοποίηση θεωρείται πολυδιάστατη, καθότι οι εργαζόμενοι δεν μπορεί να είναι απλώς ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από την επικοινωνία. Επιπλέον είναι σε θέση να εκφράζουν διαφορετικούς βαθμούς ικανοποίησης, όσον αφορά τις διαστάσεις επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Downs & Hazen (1977), η επικοινωνιακή ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως το πώς αισθάνονται οι εργαζόμενοι για τις προσπάθειες επικοινωνίας και τις διαφορετικές πτυχές της επικοινωνίας τους. Ο Redding (1972) με τον όρο επικοινωνιακή ικανοποίηση επιχειρεί να δείξει τη συνολική ικανοποίηση του εργαζόμενου στο εργασιακό του περιβάλλον. Η επικοινωνιακή ικανοποίηση επιφέρει πολλές επιπτώσεις στους οργανισμούς κι αυτό συμβαίνει διότι επηρεάζει

πολλά αποτελέσματα, που σχετίζονται με την οργάνωση (Terek, Glušac, Nikolic, Tasic & Gligorovic, 2015).

Έχει αποδειχθεί επίσης, ότι επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης ενός εργαζόμενου από τη δουλειά, τη δέσμευση καθώς και τα εργασιακά κίνητρα (Gregson, 1991; Orpen, 1997; Varona, 1996 όπως αναφέρεται στο Terek et al., 2015). Αντίθετα η δυσαρέσκεια από την επικοινωνία είναι πιθανό να προκαλέσει άγχος, χαμηλή προσωπική ανατροφοδότηση και εξουθένωση (Ahmad, 2006 όπως αναφέρεται στο Terek et al., 2015).

2.1.3 Ο όρος επικοινωνιακό κλίμα

Το επικοινωνιακό κλίμα ασχολείται με την αντίληψη των εργαζομένων της συνολικής θετικής επικοινωνιακής ατμόσφαιρας, ώστε να συμπεριλάβει την ικανοποίησή τους για οργανωτική και προσωπική επικοινωνία (Jones, 2006) και ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει την εμπειρία της επικοινωνίας σε οργανωτικά πλαίσια (Mueller & Lee, 2002, p. 222 όπως αναφέρεται στο Jones, 2006).

Οι ηγέτες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κλίματος (Howard, Foster & Shannon, 2005), καθώς θα πρέπει να έχουν τη γνώση αποτελεσματικών τεχνικών επικοινωνίας και την ικανότητα να δημιουργούν καταστάσεις και δραστηριότητες που παρέχουν ευκαιρίες για την εφαρμογή τους (Tereka, Glušacd, Nikolicb, Gligorovicc & Tasice, 2015).

Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το τι κάνουν και πώς το κάνουν (Bascia & Rottmann, 2011). Οι διαχειριστές, οι οποίοι είναι ακριβείς στην επικοινωνία τους, παρέχουν επαρκείς εξηγήσεις και κρατούν τις γραμμές επικοινωνίας ανοιχτές ενθαρρύνοντας την εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων τους (Kath, Magley & Marmet, 2010). Για το λόγο αυτό η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για την ομαδική εργασία (Kirkman και Rosen, 1999; Spreitzer και Mishra, 1999 όπως αναφέρεται στο Howard, Foster & Shannon, 2005).

Η ανταλλαγή πληροφοριών και η ανοιχτή επικοινωνία αυξάνει την ταύτιση με τον οργανισμό, την ενθάρρυνση για συνεργατική συμπεριφορά και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης (Butler, 1999; Tyler και Degoeey, 1995 όπως αναφέρεται στο Howard, Foster & Shannon, 2005).

Ως απόρροια των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι, οι διαδικασίες επικοινωνίας είναι το μέσο με το οποίο οι ατομικές διαφορές και η ποικιλομορφία στη σύνθεση της ομάδας επηρεάζουν τα αποτελέσματά της (Oetzel, Burtis, ChewSanchez, & Perez, 2001 όπως αναφέρεται στο Oetzel, McDermott, Torres & Sanchez, 2012), όπως επίσης τα στυλ επικοινωνίας ενός ηγέτη και οι συμπεριφορές του μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των εργαζομένων. Διότι, όταν οι ηγέτες επικοινωνούν με σαφήνεια και πειστικότητα ένα όραμα, κερδίζουν την εμπιστοσύνη των οπαδών (Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015).

2.1.4 Προσωπικά σχόλια

Η προσωπική ανατροφοδότηση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ευημερία (Hakanen et al., 2006; Korunka, Kubicek, Schaufeli, & Hoonakker, 2009; Schaufeli & Bakker, 2004; Xanthopoulou et al., 2007 όπως αναφέρεται στο Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández, 2015) και ορίζεται ως μια διαδραστική διαδικασία (Clynes & Raftery, 2008), η οποία ασχολείται με την ανάγκη των εργαζομένων να ξέρουν πώς κρίνονται και πώς εκτιμάται η απόδοσή τους (Varona, 1996).

Οι εργαζόμενοι κερδίζουν την αναγνώριση για μια καλή δουλειά και εισπράττουν επαρκείς θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις για την εκτέλεση εργασιών διαχείρισης (Yean Yng Ling & Toh, 2014). Οι εκτιμήσεις των προϊσταμένων χρησιμοποιούνται συνήθως για να διευκολύνουν εκπαιδευτικούς σκοπούς, να ανταμείβουν αποφάσεις και να εντοπίσουν ένα δυνητικό ταλέντο (Chmiel, 2000 όπως αναφέρεται στο Yean Yng Ling & Toh, 2014).

Για το λόγο αυτό, οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα σχόλια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο μεγάλες ομάδες: εποικοδομητικά/διορθωτικά/αρνητικά και ενισχυτικά/θετικά. Όταν δίνεται προσωπική ανατροφοδότηση πληροφοριών θα πρέπει να περιλαμβάνεται η αιτιολογημένη γνώμη και η κρίση σχετικά με την τρέχουσα απόδοση και να διερευνηθούν οι επιλογές για τη βελτίωση της πρακτικής (Wiggins, 1993; Eraut, 2006 όπως αναφέρεται στο Clynes & Raftery, 2008). Η προσωπική ανατροφοδότηση πρέπει να βασίζεται σε παρατηρήσεις που έγιναν και μπορεί να ακολουθήσει μια περίοδος προβληματισμού από τον επόπτη. Αυτή η διαδικασία, πρέπει να είναι μια αμερόληπτη, αναλυτική αντανάκλαση του τι έχει συμβεί (Wood, 2000 όπως αναφέρεται στο Clynes & Raftery, 2008).

2.1.5 Σχέση με ανώτερους

Η σχέση με τους ανώτερους είναι μια μεταβλητή που μετρά την ανοιχτοσύνη των προϊσταμένων προς τους υφιστάμενους και το βαθμό στον οποίο είναι πρόθυμοι να τους ακούσουν (Downs, 1994, p. 115 όπως αναφέρεται στο Bambacas & Patrickson, 2008). Η επικοινωνία με τις εποπτικές αρχές περιλαμβάνει την ικανοποίηση δύο κατευθύνσεων (προς τα πάνω και προς τα κάτω), όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται πως ο επόπτης δίνει αξία στις εισροές τους (Greenbaum et. al, 1988 όπως αναφέρεται στο Jones, 2006).

Ο επόπτης παίζει σημαντικό ρόλο στη διάρθρωση του εργασιακού πλαισίου και στην παροχή των εργαζομένων με πληροφορίες και την προσωπική ανατροφοδότηση (Griffin, Patterson & West, 2001 στο García;Almeida, Fernández;Monroy & Saá;Pérez, 2015) που είναι απαραίτητη για τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς τους προς την επιδίωξη των εταιρικών στόχων (García;Almeida, Fernández;Monroy & Saá;Pérez, 2015). Η υποστηρικτική επικοινωνία του επόπτη (κοινωνική υποστήριξη) οδηγεί στη σαφήνεια των προσδοκιών μεταξύ των εργαζομένων, προωθεί την ανοιχτή συζήτηση, χτίζει την υψηλή αυτοεκτίμηση των εργαζομένων, αυξάνει την αντίληψη του προσωπικού ελέγχου και της αυτονομίας, και, τελικά, επιφέρει την ικανοποίηση για το επιτελούμενο έργο (Repeti and Cosmas, 1991 όπως αναφέρεται στο Rajesh & Suganthi, 2013).

Σύμφωνα με τους Bono και Illies' s (2006) στην περίπτωση που η επικοινωνιακή ηγεσία είναι εμποτισμένη με θετικό συναίσθημα, τότε εξαπλώνεται και θετική επίδραση στους οπαδούς (Djamasbi, 2007 όπως αναφέρεται στο Lutgen-Sandvik, Rifforgiate & Fletcher, 2011). Η εμπιστοσύνη, λόγω του σημαντικού της ρόλου όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, θεωρείται ως μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις των σταθερών, κοινωνικών σχέσεων. Σε έναν οργανισμό που επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αποδοχή των συνεισφορών των εκπαιδευτικών στην καινοτομία επέρχεται και αποτελεσματική ικανοποίηση (Demir, 2015).

2.2 Ηγεσία και επικοινωνία

Τα οργανωτικά μέλη με ηγετική ευθύνη πρέπει να παρέχουν στους εργαζομένους τους πληροφορίες σχετικά με την εργασία τους, να τους παρέχουν προσωπική ανατροφοδότηση για το πώς θα κάνουν τη δουλειά τους και να τους δίνουν προσοχή

προκειμένου να δημιουργήσουν μια καλή σχέση με τους υφισταμένους τους. Για το λόγο αυτό η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στην ηγεσία (Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015).

Ένας επόπτης, ο οποίος μεταφέρει θετικά σχόλια για την ατομικότητα του υπαλλήλου ενισχύει την αυτοεκτίμηση ως σημαντική πτυχή της ευημερίας των εργαζομένων (Ashford & Cummings, 1985; Kelloway, Weigand, McKee, & Das, 2012 όπως αναφέρεται στο Winkler, Busch, Clasen & Vowinkel, 2015). Η ηγεσία σε διαφορετικά επίπεδα σε έναν οργανισμό καθορίζει άμεσα ή έμμεσα την οργανωσιακή κουλτούρα, το κλίμα και την επικοινωνία. Διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, που υποστηρίζουν διαφορετικά στυλ και τα κανάλια επικοινωνίας για να επηρεάσουν τους οπαδούς, αποτελούν μια σημαντική συνιστώσα των συστημάτων εσωτερικής επικοινωνίας (Whitworth, 2011 όπως αναφέρεται στο Men, 2014). Για παράδειγμα οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι ανοικτοί, διαδραστικοί, ενδυναμωτικοί και επικοινωνιακοί. Τέτοιες ηγετικές φυσιολογίες νοιάζονται για τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εργαζομένων και είναι συνεπώς πιο πιθανόν να αξιοποιήσουν την κατά πρόσωπο επικοινωνία, προκειμένου να ακούσουν και να συγκεντρώσουν πληροφορίες (Cameron & McCollum, 1993; White et al., 2010 όπως αναφέρεται στο Men, 2014).

Η επικοινωνία στην ηγεσία μπορεί να περιγραφεί με όρους ενός μοντέλου που αποτελείται από τα ακόλουθα τέσσερα στάδια: 1) με βάση τις ατομικές ικανότητες επικοινωνίας (γνώσεις, δεξιότητες και κίνητρα) (Jablin & Sias, 2001 όπως αναφέρεται στο Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015), ο ηγέτης και οι οπαδοί σκόπιμα ή αυτόματα επιλέγουν την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, 2) επικοινωνιακές συμπεριφορές σε μια δυαδική αλληλεπίδραση ηγέτη-οπαδών, όπου παρέχονται σχόλια σχετικά με τη συμπεριφορά τους, 3) αποτελέσματα επικοινωνίας (π.χ. επικοινωνιακή ικανοποίηση, μείωση αβεβαιότητας) και 4) μη επικοινωνιακά αποτελέσματα (π.χ. ικανοποίηση από την εργασία, δέσμευση, διαμεσολαβούνται από τα αποτελέσματα της επικοινωνίας. Αυτό το μοντέλο εμβαθύνει την κατανόησή μας για το πώς συνδέονται μεταξύ τους η επικοινωνία και η ηγεσία τονίζοντας το ρόλο της επικοινωνίας (Schneider, Maier, Lovrekovic & Retzbach, 2015).

2.2.1 Downs and Adrian's (2004) μοντέλο επικοινωνίας

Το μοντέλο επικοινωνίας των Downs and Adrian's (2004) εφιστά την προσοχή στις διεργασίες της κωδικοποίησης, το τι αποφασίζει δηλαδή κάποιος να μεταφέρει ως μήνυμα και με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό, καθώς και στις διεργασίες αποκωδικοποίησης, τον τρόπο δηλαδή που ερμηνεύονται τα μηνύματα (Devito, 1996 όπως αναφέρεται στο Bambacas & Patrickson, 2008). Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο μοντέλο, όπου η ικανοποίηση της επικοινωνίας εξαρτάται από τρία πλαίσια, τα διαπροσωπικά, τα ομαδικά και τα οργανωτικά. Κάθε πλαίσιο υποδιαιρείται σε διαστάσεις. Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει την προσωπική ανατροφοδότηση και την επικοινωνία μεταξύ του επόπτη και των υφισταμένων. Η ομαδική επικοινωνία σχετίζεται με την οριζόντια επικοινωνία και την οργανωτική ολοκλήρωση (organisational integration), ενώ η οργανωτική επικοινωνία περιλαμβάνει τις εταιρικές πληροφορίες, το κλίμα επικοινωνίας και τις διαστάσεις της ποιότητας των μέσων ενημέρωσης (Wagner, Bezuidenhout & Roos, 2015).

2.2.1.1 Διαπροσωπικό πλαίσιο επικοινωνίας

Η διαπροσωπική επικοινωνία αναφέρεται σε “μια διαδικασία όπου οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα και οι ζωές των οποίων αλληλεπιδρούν με έναν μοναδικό τρόπο τόσο με τους κοινωνικούς όσο και με τους πολιτιστικούς κανόνες” (Howard, 2011, p. 321 όπως αναφέρεται στο Li, Qiao, Harrison & Li, 2017). Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία εξαρτώνται μεταξύ τους και δεν αναφέρεται απλώς στα μηνύματα που ανταλλάσσονται μεταξύ άγνωστων ατόμων (Howard, 2011 όπως αναφέρεται στο Li et al., 2017).

2.2.1.2 Ομαδικό πλαίσιο επικοινωνίας

Η οργανωτική ολοκλήρωση καθορίζει το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με το άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον και οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με τις απαιτήσεις εργασίας και τα νέα του προσωπικού (Clampitt & Downs, 1993; Downs & Hazen, 1977 όπως αναφέρεται στο Desmidt & George, 2016). Με τον τρόπο αυτό οι εργαζόμενοι αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι και είναι σε θέση να αποφασίσουν τι αναμένεται από αυτούς και ποιες είναι οι προτεραιότητές τους αναφορικά με τον οργανισμό στο οποίο εργάζονται (Smidts, Pruyn, & van Riel, 2001 όπως αναφέρεται στο Desmidt & George, 2016).

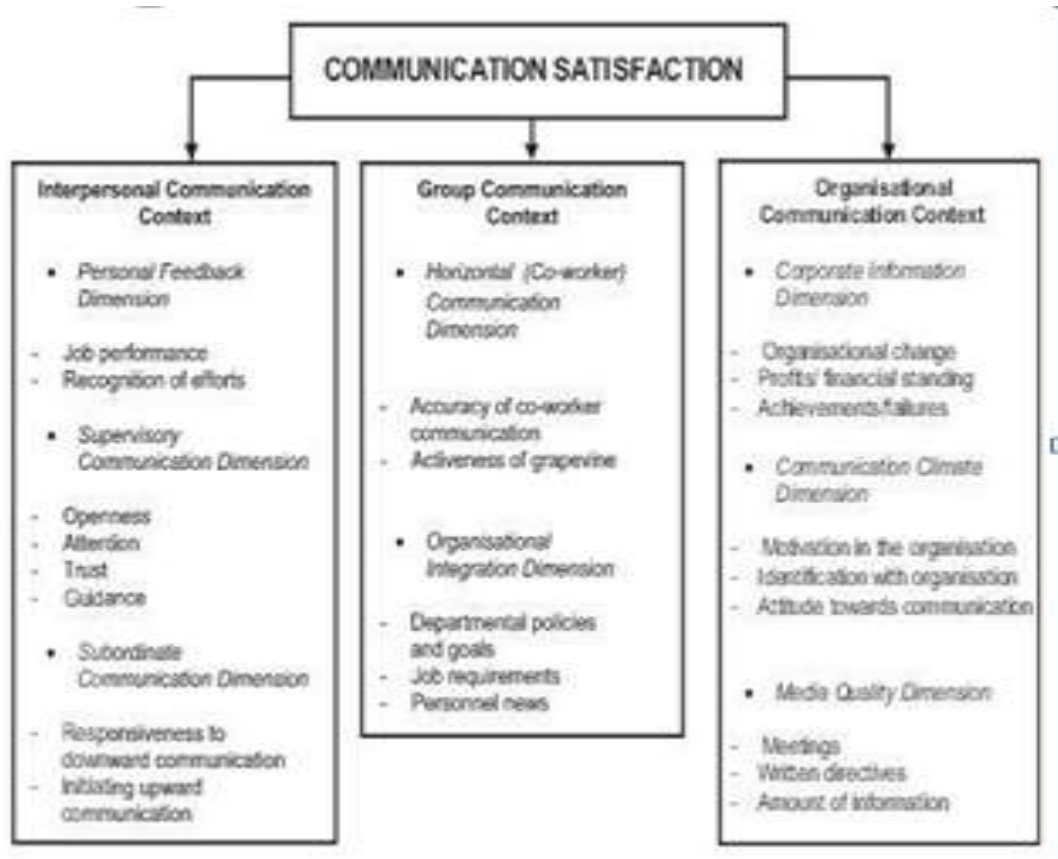
Η επικοινωνία με τους συναδέλφους (οριζόντια επικοινωνία) αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η ανεπίσημη επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ακριβής και ελεύθερη ροή. Η τακτική αλληλεπίδραση με τους ανώτερους καθώς και με τους συναδέλφους είναι σημαντική, διότι βοηθά στο να μειωθεί η αβεβαιότητα με θέματα που σχετίζονται με οργανωτικά ζητήματα και ενισχύει την ανταλλαγή πληροφοριών, η οποία με τη σειρά της είναι πιθανό να οδηγήσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο στρατηγικής συναίνεσης (Desmidt & George, 2016).

2.2.1.3 Οργανωτικό πλαίσιο επικοινωνίας

Η οργανωτική επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των διαχειριστικών, των διαπροσωπικών και άλλων μορφών επικοινωνίας, έχει την ιδιότητα να μεταφέρει στρατηγικές, οδηγίες καθώς και πληροφορίες σε όλο τον οργανισμό. Κρίνεται απαραίτητο ένας ηγέτης να διευκολύνει την αμφίδρομη επικοινωνία και να προωθήσει την προσωπική ανατροφοδότηση είτε με τη μορφή ιδεών είτε με τη μορφή διαφωνίας. Οι ηγέτες που έχουν την τάση να επικοινωνούν συχνά με τους υπαλλήλους τους, τους βοηθούν να κατανοήσουν τι επιθυμούν και τι ακριβώς χρειάζεται ο οργανισμός (Baldoni, 2002 όπως αναφέρεται στο Gochhayat, Giri & Suar, 2016).

Ο ηγέτης, ο οποίος δημιουργεί σκέψεις και ιδέες στο μυαλό του και τις μεταδίδει στους ενδιαφερόμενους είναι πιθανό να αποσπάσει αντίστοιχες ιδέες από αυτούς (Rodsutti & Swierczek, 2002 όπως αναφέρεται στο Gochhayat et al., 2016). Η επικοινωνία είναι αυτή που κινητοποιεί τους οπαδούς μέσα από την έμπνευση, την κατεύθυνση, την κατανομή εργασίας και τη σχέση με τους υπαλλήλους. Όταν η επικοινωνία είναι αποτελεσματική είναι πιθανόν να ενισχυθεί η σχέση του ηγέτη με τους υφιστάμενους. Αντίθετα, η αναποτελεσματική επικοινωνία ενδέχεται να οδηγήσει σε κακές σχέσεις και να παρεμποδίσουν οι αναμενόμενες επιδόσεις (Ahmed, 2010, όπως αναφέρεται στο Gochhayat, Giri & Suar, 2016).

Διάγραμμα 1. Επικοινωνιακή ικανοποίηση (Based on Downs and Hazen communication satisfaction framework. Adapted by Down and Adrian (2004) from the Down and Hazen (1977) model



2.2.1.4 Δεξιότητες επικοινωνίας

Η ικανότητα ενός ηγέτη να εξηγεί, να παρέχει πληροφορίες και να κατευθύνει επηρεάζει τα μέλη ενός οργανισμού, προκειμένου να δεχτούν ένα αναπτυξιακό έργο. Ως αποτέλεσμα των πληροφοριών και της καθοδήγησης σε συνεχή βάση, τα μέλη του οργανισμού ευαισθητοποιούνται για να δεχτούν την αλλαγή (Simin, Abdullah & Ibrahim, 2015). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι πιθανό να επηρεάσει την ουσία του μηνύματος, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν, την αξιοπιστία τους, αλλά και την ερμηνεία (αποκωδικοποίηση) του μηνύματος που λαμβάνει το άτομο από τον δέκτη. Επομένως, οι διαπροσωπικές ικανότητες, που διαθέτει ένας ηγέτης, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Devito, 1996 όπως αναφέρεται στο Bambacas & Patrickson, 2008).

2.2.1.5 Εσωτερική επικοινωνία

Η επικοινωνία με την ηγεσία αποτελεί σημαντικό συστατικό του συστήματος εσωτερικής επικοινωνίας ενός οργανισμού (Men, 2014a,b; Whitworth, 2011 όπως αναφέρεται στο Men, 2015), καθώς επηρεάζει τις συμπεριφορές και τη στάση των εργαζομένων ((Berger, 2008; Holladay & Coombs, 1993; Kim & Rhee, 2011; Men and Stacks, 2013, 2014 όπως αναφέρεται στο Men, 2015).

2.2.1.6 Εσωτερικά κανάλια επικοινωνίας

Ο Yukl (2006) διαπίστωσε ότι η ηγεσία σε διάφορα επίπεδα σε έναν οργανισμό, άμεσα ή έμμεσα, καθορίζει την οργανωτική κουλτούρα, το κλίμα και τις επικοινωνίες. Διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, που υποστηρίζουν διαφορετικά στυλ και τα κανάλια επικοινωνίας που επηρεάζουν τους οπαδούς, αποτελούν σημαντική συνιστώσα των εσωτερικών συστημάτων επικοινωνίας (Whitworth, 2011 όπως αναφέρεται στο Men, 2014). Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει προταθεί για την προώθηση της φροντίδας, του οράματος, της έμπνευσης και της ενδυνάμωσης της επικοινωνίας (Hackman & Johnson, 2004 όπως αναφέρεται στο Men, 2014).

Μέχρι σήμερα, διάφορα κανάλια επικοινωνίας έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ηγέτες προκειμένου να επικοινωνούν με τους εργαζόμενους, που κυμαίνονται από παραδοσιακές έντυπες εκδόσεις (π.χ. ενημερωτικά δελτία, περιοδικά, σημειώσεις), τηλεφωνικές κλήσεις, φωνητικά μηνύματα και την κατά πρόσωπο επικοινωνία. Μεταξύ αυτών των εργαλείων η κατά πρόσωπο επικοινωνία συχνά θεωρείται ως βέλτιστο κανάλι για τη μετάδοση σύνθετων πληροφοριών. Αυτό συμβαίνει διότι διευκολύνει την άμεση προσωπική ανατροφοδότηση, τη χρήση της φυσικής γλώσσας και των πολλαπλών ερεθισμάτων καθώς και την προσωπική εστίαση (Cameron and McCollum (1993) όπως αναφέρεται στο Men, 2015).

Η έρευνα επανειλημμένα έχει υποδείξει ότι η κατά πρόσωπο επικοινωνία προτιμάται περισσότερο από τους εργαζόμενους στην επικοινωνία με τους οργανωτικούς ηγέτες (Men, 2014b όπως αναφέρεται στο Men, 2015).

3. Ερευνητική μεθοδολογία, στόχοι και υποθέσεις

3.1 Γενικά

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και στην περιγραφή του δείγματος. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας που προβάλλουν οι διευθυντές τους και τον βαθμό της επικοινωνιακής ικανοποίησης που εισπράτουν αλληλεπιδρώντας μαζί τους.

Συγκεκριμένα ερευνάται:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές τους;

Αυτά τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται επηρεάζουν την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τα στυλ ηγεσίας και με ποιο τρόπο;

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας και με ποιο τρόπο;

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανοποίηση και με ποιο τρόπο;

3.2 Χρησιμότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η επικαιρότητα και η σκοπιμότητα της έρευνας συνδέεται με τον τρόπο που διοικείται ένας σχολικός οργανισμός και την επιρροή που ασκεί το κάθε στυλ ηγεσίας στην επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στον οργανισμό αυτό, σε συνάρτηση με τον ηγέτη. Το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά κάθε ηγετικής φυσιογνωμίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που λειτουργούν στον χώρο εργασίας και τα συναισθήματα ικανοποίησης που αναπτύσσονται στα πλαίσια αυτού.

Η νέα πραγματικότητα επιβάλλει την καταγραφή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών. *«Η στάση οδηγεί στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς και δεν είναι φανερό, όπως η ίδια η συμπεριφορά. Έχει ένα γνωστικό κομμάτι που είναι φανερό, αλλά κι ένα συναισθηματικό που δεν είναι απαραίτητα φανερό και συνειδητό και άρα είναι δύσκολο να προσεγγιστεί και να αλλάξει»* (Ντούρας, 2009, σ. 65). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να μετρηθεί.

Το γεγονός ότι η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αυτός διοικείται, θέτει τη σκοπιμότητα της έρευνας στην επικαιρότητα, καθότι η διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού και η στελέχωσή του από εκπαιδευτικούς, που έχουν ανάγκη να νιώθουν ότι παράγουν σημαντικό έργο και κατ' επέκταση να αισθάνονται ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους, μέσα από την προσωπική ανατροφοδότηση και την επιβράβευση, τονίζει την αρμόζουσα προσοχή που οφείλουμε να δώσουμε στο ζήτημα αυτό. Ο χώρος του σχολείου λοιπόν, αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, η οποία χρειάζεται να τη διοικήσει μια ικανή προσωπικότητα για να μην επέλθει αταξία και το αίσθημα της ικανοποίησης να χαρακτηρίζει τους περισσότερους, αν όχι όλους, τους διουκούμενους. Σύμφωνα με τους Al-Nashmi και Hj Syd Zin (2011) η «επικοινωνιακή ικανοποίηση» έχει οριστεί από πολλούς μελετητές η ικανοποίηση του ατόμου με τις διάφορες πτυχές της επικοινωνίας σε διαπροσωπικά, ομαδικά και οργανωτικά πλαίσια (Rajesh & Suganthi, 2013).

Εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά και τη στάση των διευθυντών τους, ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Το στυλ ηγεσίας καθορίζει τον τρόπο διαχείρισης διεκπεραιωτικών ζητημάτων και διοικητικών πρακτικών και πώς η αντίληψη των στυλ ηγεσίας επηρεάζει την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επειδή σε διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δε βρέθηκε παρόμοια έρευνα που να αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, γιατί τα αποτελέσματά της είναι πιθανόν να οδηγήσουν στη διαπίστωση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση των διοικούντων, αλλά και διοικούμενων πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων και πιθανόν σε αλλαγές της πολιτικής από αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης.

3.3 Θεωρητική προσέγγιση

Με βάση το συγκεκριμένο ζήτημα που διερευνάται, ακολουθήθηκε η μέθοδος της εμπειρικής έρευνας, γιατί καλύπτει το κριτήριο της επιστημονικότητας και βοηθά στη διερεύνηση της κατάστασης που αφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται σε έναν σχολικό οργανισμό και την επικοινωνιακή ικανοποίηση των υφισταμένων. Η έρευνα είναι ατομική και με κριτήριο τη χρονική διάρκειά της χαρακτηρίζεται συγχρονική. Ως προς τον επιστημονικό της προσανατολισμό η έρευνα κατατάσσεται στην κατηγορία των εμπειρικών ερευνών (Cohen & Manion, 1994).

Μπορεί να χαρακτηριστεί διερευνητική, επειδή στοχεύει στη διαπίστωση στάσεων και ανεξάρτητη έρευνα. Ως προς την πορεία εργασίας θα χαρακτηριζόταν επαγωγική. Σε σχέση με τη φυσική σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας θεωρείται άμεση και ως προς την κύρια επιδίωξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιγραφική.

Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε από τον προβληματισμό του ποια στυλ ηγεσίας επικρατούν ως επί το πλείστον σε ένα σχολικό περιβάλλον και κατά πόσο αυτά τα στυλ επιφέρουν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την επικοινωνιακή ικανοποίηση που επιθυμούν, προκειμένου να παράγουν έργο.

Στη συνέχεια ακολούθησε η κατασκευή των εργαλείων της έρευνας, δηλαδή του ερωτηματολογίου και ακολούθησε η διεξαγωγή της έρευνας με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στο δείγμα.

3.4 Μέθοδος και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 10 Φεβρουαρίου μέχρι 20 Απριλίου 2017. Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε εργαλείο αυτοέκθεσης-αυτοαναφοράς, βασισμένο σε δυο ερωτηματολόγια της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία έχουν τροποποιηθεί κατάλληλα, προκειμένου το τελικό αποτέλεσμα να ανταποκριθεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 μέρη.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε τα γενικά στοιχεία της έρευνας, το πλαίσιο υλοποίησής της, τα στοιχεία της ερευνήτριας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προσωπικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία), πρόσθετες σπουδές (κατοχή Μ.Δ.Ε., Διδακτορικό τίτλο, 2^ο Πτυχίο), επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης, γεωγραφικά χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου), επαγγελματικά χαρακτηριστικά (προϋπηρεσία, ειδικότητα) και χαρακτηριστικά σχολείου (τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών). Οι πληροφορίες αυτές βασίστηκαν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το δεύτερο μέρος, βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο πολλαπλής ηγεσίας και αποτελείται από 28 δηλώσεις προτάσεις τύπου Likert με διαβάθμιση από 1 έως 5, εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας ή ασυμφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση – πρόταση. Το ερωτηματολόγιο πολλαπλής ηγεσίας (MLQ) είναι το μόνο εργαλείο που μετρά τις τιμές των μη συναλλακτικών, των συναλλακτικών και μετασχηματιστικών στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από έναν ηγέτη (Avolio & Bass, 2004 όπως αναφέρεται στο Martin, 2015).

Αντιπροσωπευτικές δηλώσεις που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι οι εξής: «Επανεξετάζει κρίσιμες υποθέσεις, όπου είναι αναγκαίο», «Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον», «Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων». Αντίστοιχα για τη συναλλακτική ηγεσία: «Παρακολουθεί τα αλάθη», «Εστιάζει την προσοχή στις παρατυπίες των εκπαιδευτικών, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα απρότυπα». Τέλος, προτάσεις όπως: «Αδυνατεί να παρέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά» αντιστοιχούν στη μη συναλλακτική ηγεσία.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από 15 δηλώσεις-προτάσεις τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 μέχρι το 5, εκφράζοντας το βαθμό δυσαρέσκειας ή ικανοποίησης σε μια ορισμένη δήλωση – πρόταση. Βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο επικοινωνιακής ικανοποίησης (CJSQ), το οποίο σχεδιάστηκε από τους Downs and Hazen (1977) (Jones, 2006), και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της εσωτερικής επικοινωνιακής ικανοποίησης των εργαζομένων (Carriere & Bourque, 2009). Έχει προταθεί ότι το CJSQ είναι «αναμφισβήτητο το καλύτερο μέτρο της επικοινωνιακής ικανοποίησης στην οργανωτική αρένα» (Clampitt and Downs, 1993 όπως αναφέρεται στο Carriere & Bourque, 2009). Αντιπροσωπευτικές προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις μεταβλητές του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι οι εξής: «Ο βαθμός στον οποίο ο

διευθυντής μου με ακούει και μου δίνει προσοχή», «Πληροφορίες σχετικά με τα οπώς κρίνομαι».

Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές έρευνες και μπορεί να δημιουργηθεί σχετικά εύκολα. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία καλούνται να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σε σύνολο ερωτημάτων σχετικών με το υπό εξέταση θέμα. (Cohen & Manion, 1994). Με βάση τις απαντήσεις μεγάλη βαθμολογία σημαίνει μεγαλύτερη θετική στάση, ενώ μικρή βαθμολογία σημαίνει μεγαλύτερη αρνητική στάση. *Η κλίμακα Λίκερτ αποτελεί την πιο διαδεδομένη κλίμακα στην κοινωνική έρευνα, προφανώς διότι είναι συγκριτικά πιο εύκολη στην κατασκευή και εφαρμογή της, με στόχο τη μέτρηση στάσεων ή απόψεων. Ο Rensis Likert πρότεινε μια απλή τεχνική διά της οποίας οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν στο βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με μια σειρά θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο. Οι δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα έχουν σταθερή μορφή – είναι συνήθως πέντε (π. χ., συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, δεν έχω άποψη, διαφωνώ, διαφωνώ απολύτως) (Κυριαζή, 2005, σ. 70).*

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά.

Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με αποστολή e-mail σε εκπαιδευτικούς, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας οι οποίοι με τη σειρά τους τα προωθούσαν σε εκπαιδευτικούς του κοινωνικού και επαγγελματικού τους κύκλου και στη συνέχεια τα επέστρεφαν ηλεκτρονικά στο e-mail του ερευνητή. Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος στην έρευνα εθελοντικά. Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, οι εκπαιδευτικοί δέχθηκαν τις ευχαριστίες του ερευνητή. Δόθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας και της δυνατότητας πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμπτωματική, η οποία ως μορφή δειγματοληψίας είναι μάλλον η πιο ελλιπής, δεδομένου ότι η συμπλήρωσή του έγινε από άτομα του ευρύτερου κοινωνικού και επαγγελματικού κύκλου του ερευνητή. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, καθότι *εκείνοι που επιλέγονται καλούνται στην ουσία να συμμετάσχουν στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Κρίνουν τη σαφήνεια των ερωτήσεων, καθώς και την επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις και εξηγούν πώς θα ερμήνευαν εναλλακτικές*

διατυπώσεις και πώς θα απαντούσαν σε αυτές (Κυριαζή, 2005, σ. 142). Μοιράστηκαν λοιπόν, ηλεκτρονικά και δια ζώσης 15 ερωτηματολόγια σε συναδέλφους, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιεχόμενο του εργαλείου ήταν κατανοητό τόσο σε επίπεδο λεκτικό όσο και με βάση το νόημα. Έπειτα από παρατηρήσεις και επισημάνσεις και αφού έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις διανεμήθηκαν ή στάλθηκαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια στους αποδέκτες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Συγκεντρώθηκαν 115 ερωτηματολόγια βάσει των οποίων έγινε η επεξεργασία και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

3.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Βασική Υπόθεση: Τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται από τους Διευθυντές, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν τον βαθμό επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της βασικής υπόθεσης, εξάγουμε 3 **επιμέρους υποθέσεις:**

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία), οι πρόσθετες σπουδές (κατοχή Μ.Δ.Ε., Διδακτορικού τίτλου, 2^ο Πτυχίου), η επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (προϋπηρεσία, ειδικότητα), τα χαρακτηριστικά του σχολείου (τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών) σχετίζονται με:

1. Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους.
2. Την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
3. Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους.

3.6 Εργαλεία

3.6.1 Κλίμακα στυλ ηγεσίας

Για την έρευνα των στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε κλίμακα, η οποία βασίστηκε στο Ερωτηματολόγιο Πολλαπλής Ηγεσίας (MLQ), που σχεδιάστηκε από τους Avolio & Bass (Finley, 2014), αναφέρεται στο φάσμα ηγεσίας και μετρά τις τιμές των μη συναλλακτικών, των συναλλακτικών και μετασχηματιστικών στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από έναν ηγέτη (Avolio & Bass, 2004 όπως αναφέρεται στο Martin, 2015). Το MLQ περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 36 αντιπροσωπεύουν 9

μεταβλητές ηγεσίας. Από αυτές οι 5 αναφέρονται σε μεταβλητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και είναι οι 1) εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά), 2) εξιδανικευμένη επιρροή (απόδοση), 3) εξατομικευμένη εξέταση, 4) εμπνευσμένα κίνητρα και 5) πνευματική διέγερση. Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τις: 1) ενδεχόμενη ανταμοιβή, 2) ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση, 3) παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση και η μη συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει την *laizzed faire* (Hebert 2011, όπως αναφέρεται στο Finley, 2014). Επιλέχθηκαν 28 δηλώσεις-προτάσεις, με βάση τη σχετικότητα τους ως προς τις μεταβλητές που ερευνώνται οι οποίες τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν για να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου «Likert» (1=Καθόλου, 5=Σχεδόν πάντα).

Ειδικότερα διερευνά τις διαστάσεις των εμπνευσμένων κινήτρων, της εξιδανικευμένης επιρροής (συμπεριφορά), της εξατομικευμένης εξέτασης και της πνευματικής διέγερσης, όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία. Αναφέρεται επίσης, στη διάσταση της ενεργής διαχείρισης κατ' εξαίρεση και στη διάσταση της παθητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση όσον αφορά τη συναλλακτική ηγεσία και τέλος, στην *laizzed faire*, όσον αφορά τη μη συναλλακτική ηγεσία.

Αυτές οι 28 δηλώσεις προτάσεις χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των στυλ ηγεσίας και συγκεκριμένα για να μετρήσουν τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη εξέταση. Για τη μέτρηση της εξιδανικευμένης επιρροής χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Μιλά για τις σημαντικότερες αξίες και πεποιθήσεις του», «Εστιάζει στη σημασία που έχει η αίσθηση σκοπού», «Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων» και «Τονίζει τη σημασία μια συλλογικής αίσθησης των στόχων».

Για τη μέτρηση των εμπνευσμένων κινήτρων χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον», «Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί», «Αρθρώνει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον», «Εκφράζει τη βεβαιότητα ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι».

Για τη μέτρηση της πνευματικής διέγερσης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Επανεξετάζει κρίσιμες υποθέσεις, όπου είναι ανα-

γκαίο», «Επιδιώκει διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα», «Με παρακινεί να δούμε τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες», «Προτείνει νέους στόχους, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους».

Για τη μέτρηση της εξατομικευμένης εξέτασης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Ξοδεύει χρόνο διδασκαλίας και καθοδήγησης», «Με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι ως μέλος μιας ομάδας», «Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους» και «Με βοηθά να αναπτύξω τις δυνάμεις μου».

Για τη μέτρηση της ενεργής διαχείρισης κατ'εξάιρεση χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις: «Εστιάζει την προσοχή στις παρατυπίες των εκπαιδευτικών, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα», «Συγκεντρώνει όλη την προσοχή του στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των αποτυχιών», «Παρακολουθεί τα λάθη» και «Μου υποδεικνύει το λάθος για να κατανοήσω το σωστό».

Για τη μέτρηση της παθητικής διαχείρισης κατ'εξάιρεση χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: «Αδυνατεί να παρέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά», «Περιμένει να συμβεί το χειρότερο πριν την ανάληψη δράσης», «Είναι οπαδός της άποψης πως αν κάτι δεν παεί στραβά, δε χρειάζεται να το αλλάξεις» και «Αποδεικνύει ότι τα προβλήματα πρέπει να διογκωθούν πριν από την ανάληψη δράσης».

Για τη μέτρηση της *laizzed faire* χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: «Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων», «Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε επείγουσες ερωτήσεις», «Είναι απών όταν χρειάζεται» και «Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά θέματα».

Οι ερωτήσεις-δηλώσεις που αναφέρονται σε διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, ομαδοποιήθηκαν, μετασχηματίστηκαν και δημιούργησαν τις μεταβλητές που αναφέρονται στις αντίστοιχες διαστάσεις των στυλ ηγεσίας. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Μιλά για τις σημαντικότερες αξίες και πεποιθήσεις του», «Εστιάζει στη σημασία που έχει η αίσθηση σκοπού», «Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων» και «Τονίζει τη σημασία μια συλλογικής αίσθησης των στόχων» δημιούργησαν τη μεταβλητή εξειδικευμένη επιρροή (*Idealized Influence*). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον», «Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί», «Αρθρω-

νει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον», «Εκφράζει τη βεβαιότητα ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι» δημιούργησαν τη μεταβλητή Εμπνευσμένα κίνητρα (Inspirational motivation). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Επανεξετάζει κρίσιμες υποθέσεις, όπου είναι αναγκαίο», «Επιδιώκει διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα», «Με παρακινεί να δούμε τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες», «Προτείνει νέους στόχους, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους» δημιούργησαν τη μεταβλητή πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Ξοδεύει χρόνο διδασκαλίας και καθοδήγησης», «Με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι ως μέλος μιας ομάδας», «Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους» και «Με βοηθά να αναπτύξω τις δυνάμεις μου» δημιούργησαν τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση (Individualized consideration). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Εστιάζει την προσοχή στις παρατυπίες των εκπαιδευτικών, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα», «Συγκεντρώνει όλη την προσοχή του στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των αποτυχιών», «Παρακολουθεί τα λάθη» και «Μου υποδεικνύει το λάθος για να κατανοήσω το σωστό» δημιούργησαν τη μεταβλητή ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση (management by exception active). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Αδυνατεί να παρέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά», «Περιμένει να συμβεί το χειρότερο πριν την ανάληψη δράσης», «Είναι οπαδός της άποψης πως αν κάτι δεν παεί στραβά, δε χρειάζεται να το αλλάξεις» και «Αποδεικνύει ότι τα προβλήματα πρέπει να διογκωθούν πριν από την ανάληψη δράσης» δημιούργησαν τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (management by exception passive). Ενώ οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων», «Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε επείγουσες ερωτήσεις», «Είναι απών όταν χρειάζεται» και «Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά θέματα» δημιούργησαν τη μεταβλητή *laized faire*.

3.6.2 Κλίμακα επικοινωνιακής ικανοποίησης

Για τη μέτρηση της επικοινωνιακής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν 15 δηλώσεις-προτάσεις τύπου Likert, οι οποίες βασίστηκαν στο Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακής Ικανοποίησης (CJSQ), που σχεδιάστηκε από τους Downs and Hazen (1977) (Jones, 2006) και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της εσωτερικής επικοινωνιακής ικανοποίησης των εργαζομένων (Carriere & Bourque, 2009), καθώς εκτιμά την κατεύθυνση ροής πληροφοριών τόσο σε επίσημους όσο και ανεπίσημους διαύλους επικοινωνίας (Tereka, Glušacd, Nikolicb, Gligorovicc & Tasice, 2015). Καλύπτει οχτώ

διαστάσεις (House, Woycke & Fodor, 1986): 1) το κλίμα επικοινωνίας, 2) την επικοινωνία με τις εποπτικές αρχές, 3) την οργανωτική ενοποίηση, 4) την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, 5) τα προσωπικά σχόλια, 6) τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, 7) την προσωπική προοπτική και 8) την επικοινωνία με τους υφισταμένους (Carriere & Bourque, 2009) εκ των οποίων η συγκεκριμένη έρευνα θα εστιάσει στις τρεις: 1) το επικοινωνιακό κλίμα, 2) την σχέση με τους ανώτερους και 3) την προσωπική ανατροφοδότηση, καθότι οι διαστάσεις αυτές της επικοινωνιακής ικανοποίησης είναι πιο σημαντικές από ό, τι άλλες στην προώθηση της συνολικής ικανοποίησης. Οι έλεγχοι επικοινωνίας δείχνουν σταθερά ότι το επικοινωνιακό κλίμα, η επικοινωνία με τις εποπτικές αρχές (Madlock, 2008), και η προσωπική ανατροφοδότηση είναι οι διαστάσεις που συνδέονται πιο στενά με τη συνολική ικανοποίηση των επικοινωνιών (Downs and Adrian, 2004, p. 155; Downs and Hazen, 1977 όπως αναφέρεται στο Carriere & Bourque, 2009). Οι προτάσεις αυτές είναι δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου «Likert» (1= Μεγάλη δυσαρέσκεια, 5= Μεγάλη ικανοποίηση).

Ειδικότερα διερευνά τις διαστάσεις του επικοινωνιακού κλίματος, της σχέσης με τους ανώτερους και της προσωπικής ανατροφοδότησης.

Αυτές οι 15 δηλώσεις προτάσεις χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επικοινωνιακής ικανοποίησης και συγκεκριμένα για να μετρήσουν τις διαστάσεις της επικοινωνιακής ικανοποίησης, επικοινωνιακό κλίμα, σχέση με τους ανώτερους και προσωπική ανατροφοδότηση. Για τη μέτρηση του επικοινωνιακού κλίματος χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Ο βαθμός στον οποίο η επικοινωνία με το σχολείο με παρακινεί να επιτύχω τους στόχους μου», «Ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν πληροφορίες», «Ο βαθμός στον οποίο η επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον με κάνει να ταυτιστώ μαζί του και να αισθάνομαι ζωτικό τμήμα του», «Ο βαθμός στον οποίο λαμβάνω εγκαίρως τις πληροφορίες που απαιτούνται για να κάνω τη δουλειά μου» και «Ο βαθμός στον οποίο οι συγκρούσεις χειρίζονται κατάλληλα μέσω κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας». Για τη μέτρηση της σχέσης με τους ανώτερους χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου με ακούει και μου δίνει προσοχή», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου προσφέρει καθοδήγηση για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη δουλειά», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου με εμπιστεύεται», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου είναι ανοιχτός σε ιδέες» και «Ο βαθμός στον οποίο το ποσό της εποπτείας

που μου δίνεται είναι σχετικά δίκαιο». Για τη μέτρηση της προσωπικής ανατροφοδότησης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου: «Πληροφορίες σχετικά με το πώς η δουλειά μου συγκρίνεται με των άλλων», «Πληροφορίες σχετικά με το πώς κρίνομαι», «Αναγνώριση των προσπαθειών μου», «Αναφορές σχετικά με το πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στη δουλειά μου» και «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το προσωπικό».

Οι ερωτήσεις-δηλώσεις που αναφέρονται στην επικοινωνιακή ικανοποίηση, ομαδοποιήθηκαν, μετασχηματίστηκαν και δημιούργησαν τις αντίστοιχες μεταβλητές που αναφέρονται στις διαστάσεις επικοινωνιακής ικανοποίησης. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις: «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου με ακούει και μου δίνει προσοχή», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου προσφέρει καθοδήγηση για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη δουλειά», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου με εμπιστεύεται», «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου είναι ανοιχτός σε ιδέες» και «Ο βαθμός στον οποίο το ποσό της εποπτείας που μου δίνεται είναι σχετικά δίκαιο» δημιούργησαν τη μεταβλητή Σχέσεις με Ανωτέρους (Relationship to superiors). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Ο βαθμός στον οποίο η επικοινωνία με το σχολείο με παρακινεί να επιτύχω τους στόχους μου», «Ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν πληροφορίες», «Ο βαθμός στον οποίο η επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον με κάνει να ταυτιστώ μαζί του και να αισθάνομαι ζωντανό τμήμα του», «Ο βαθμός στον οποίο λαμβάνω εγκαίρως τις πληροφορίες που απαιτούνται για να κάνω τη δουλειά μου» και «Ο βαθμός στον οποίο οι συγκρούσεις χειρίζονται κατάλληλα μέσω κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας» δημιούργησαν τη μεταβλητή Επικοινωνιακό Κλίμα (Communication climate). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις «Πληροφορίες σχετικά με το πώς η δουλειά μου συγκρίνεται με των άλλων», «Πληροφορίες σχετικά με το πώς κρίνομαι», «Αναγνώριση των προσπαθειών μου», «Αναφορές σχετικά με το πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στη δουλειά μου» και «Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το προσωπικό» δημιούργησαν τη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση (Personal feedback).

3.7 Στατιστική ανάλυση

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό **SPSS (Statistical Package for Windows) ver. 20.0**. Χρη-

σιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στην κατασκευή πινάκων και διαγραμμάτων κατανομής και στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των ποσοτικών μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι για ποσοτικές εξαρτημένες αφορούσαν: στον έλεγχο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA) καθώς επίσης και υπολογισμός συσχετίσεων των Συντελεστών Συσχέτισης Pearson (r) και Spearman rho και της σημαντικότητάς τους.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στα δύο επόμενα κεφάλαια.

4. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 115 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) της Ελλάδας.

4.1 Κατηγορικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Πίνακας 2. Κατηγορικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=115)

	Κατηγορικά χαρακτηριστικά	N	%
	<i>Φύλο</i>		
	Αντρες	29	25,2
	Γυναίκες	86	74,8
	<i>Ηλικία</i>		
	<29	26	22,6
	30-39	39	33,9
	40-49	29	25,2
	50-59	20	17,4
	>59	1	0,9
	<i>Σχέση Εργασίας</i>		
	Μόνιμος/η	78	67,8
	Αναπληρωτής/τρια	37	32,2
	<i>Αστικότητα</i>		
	Αστική	46	40
	Ημιαστική	17	14,8
	Αγροτική	52	45,2
	<i>Οργανικότητα</i>		
	1/θ-5/θ	23	21,7
	6/θ-11/θ	41	38,6
	>=12θ	42	39,4
	<i>Τοποθέτηση</i>		
	Οργανική	65	56,5
	Προσωρινή	43	37,4
	Θητεία	7	6,1
	<i>Αριθ. μαθητών</i>		
	0-50	23	20,0
	51-100	24	20,9
	101-200	31	27,0
	201-500	36	31,3
	>500	1	0,9
	Οργανική	65	56,5
	<i>Θέση Διεύθυνσης</i>		
	Ναι στο παρόν	19	16,5
	Όχι στο παρόν	96	83,5
	Ναι στο παρελθόν	33	28,7
	Όχι στο παρελθόν	82	71,3
	<i>Επιμόρφωση Ο.Δ.Ε.</i>		
	Ναι	28	24,3
	Όχι	87	75,7

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 115 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς οι 29 (25,2%) είναι άνδρες και 86 (74,8%) είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία, 26 (22,6%) είναι μικρότεροι των 29 ετών, 39 (33,9%) έχουν ηλικία 30-39 ετών, 29 (25,2%) έχουν ηλικία 40-49 ετών, οι 20 (17,4%) έχουν ηλικία 50-59 ετών και ένας (0,9%) είναι μεγαλύτερος-η των 59 ετών. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας οι 78 (67,8%) είναι μόνιμοι, ενώ οι 37 (37,2%) είναι αναπληρωτές. Οι 46 (40%) εργάζονται σε αστική περιοχή, οι 17 (14,8%) σε ημιαστική περιοχή και οι 52 (45,2%) σε αγροτική περιοχή. Σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, οι 23 (21,7%) εργάζονται σε 1/θ-5/θ σχολεία, οι 41 (38,6%) σε 6/θ-11/θ σχολεία, ενώ οι 42 (39,4%) σε σχολεία $\geq 12/\theta$. Οι 65 (56,5%) έχουν οργανική θέση, οι 43 (37,4%) έχουν προσωρινή τοποθέτηση και οι 7 (6,1%) είναι επί θητεία. Σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών οι 23 (20%) εργάζονται σε σχολείο στο οποίο φοιτούν 0-50 μαθητές. Οι 24 (20,9%) εργάζονται σε σχολείο με 51-100 μαθητές. Οι 31 (27%) σε σχολείο με 101-200 μαθητές, οι 36 (31,3%) σε σχολείο στο οποίο φοιτούν 201-500 μαθητές και ένας (0,9%) σε σχολείο με περισσότερους των 500 μαθητών. Οι 19 (16,5%) από τους ερωτηθέντες βρίσκονται σε διευθυντική θέση, ενώ οι 96 (83,5%) δεν ασκούν χρέη διευθυντή. Οι 33 (28,7%) έχουν βρεθεί στο παρελθόν σε διευθυντική θέση, ενώ οι 82 (71,3%) όχι. Τέλος, οι 28 (24,3%) έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους 87 (75,7%), οι οποίοι δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την καλύτερη απεικόνιση πινάκων και διαγραμμάτων, οι μεταβλητές θα αναφέρονται σε αυτά ως εξής: L1= εξιδανικευμένη επιρροή, L2= εξατομικευμένη εξέταση, L3= εμπνευσμένα κίνητρα, L4= πνευματική διέγερση, L5= laizzed faire, L6= ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση, L7= παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, L8= επικοινωνιακό κλίμα, L9= σχέση με ανώτερους και L10= προσωπική ανατροφοδότηση.

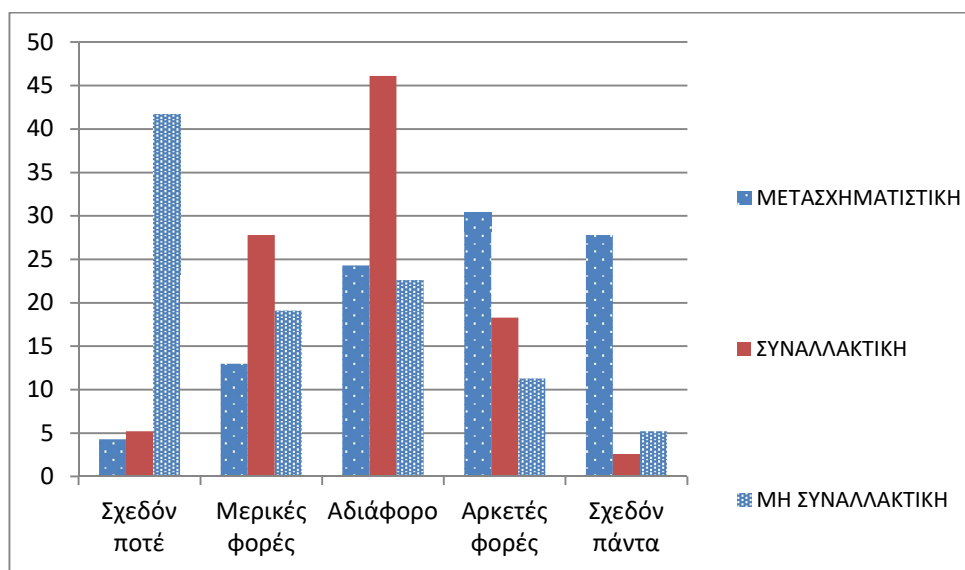
5.1 Η επίδραση των στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, στην επικοινωνιακή ικανοποίησή τους.

Στην ενότητα αυτή ερευνάται η βασική υπόθεση της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα ερευνάται η επίδραση των στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, στην επικοινωνιακή ικανοποίησή τους. Στον πίνακα 3 και στο διάγραμμα 2, εμφανίζονται τα στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 3. Στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

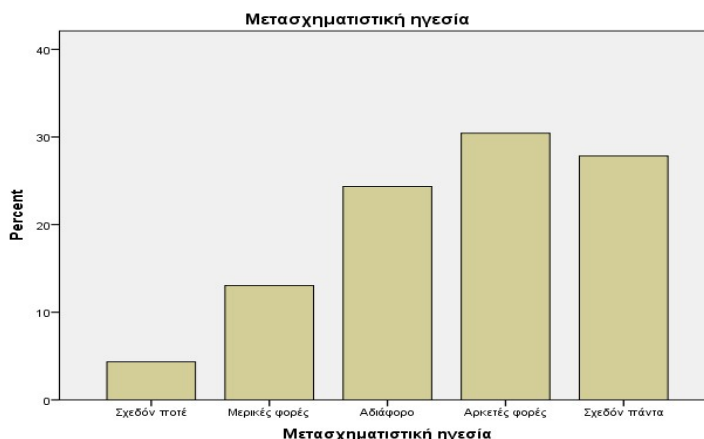
	Μετασηματιστική		Συναλλακτική		Μη Συναλλακτική	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Σχεδόν ποτέ	5	4,3	6	5,2	48	41,7
Μερικές φορές	15	13,0	32	27,8	22	19,1
Αδιάφορο	28	24,3	53	46,1	26	22,6
Αρκετές φορές	35	30,4	21	18,3	13	11,3
Σχεδόν πάντα	32	27,8	3	2,6	6	5,2

Διάγραμμα 2. Στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.



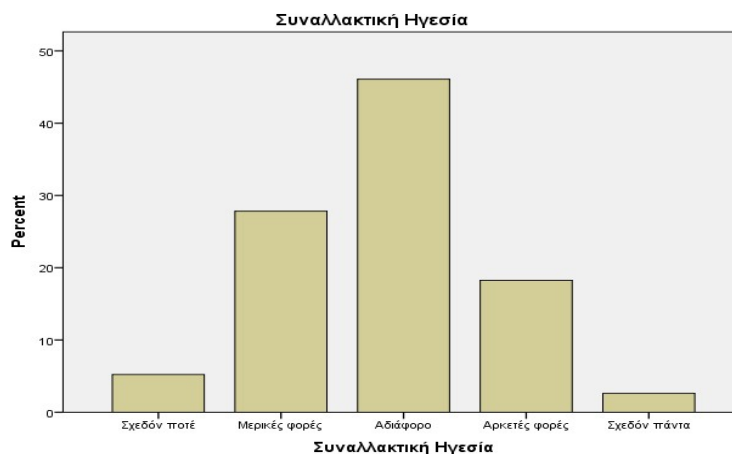
Στο διάγραμμα 3 εμφανίζονται οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Μετασχηματιστική Ηγεσία.

Διάγραμμα 3. Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών



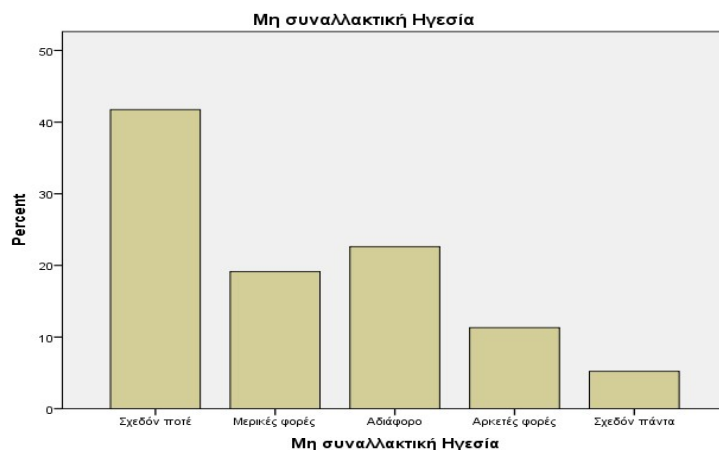
Στο διάγραμμα 4 εμφανίζονται οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Συναλλακτική Ηγεσία.

Διάγραμμα 4. Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών



Στο διάγραμμα 5 εμφανίζονται οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Μη Συναλλακτική Ηγεσία.

Διάγραμμα 5. Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών



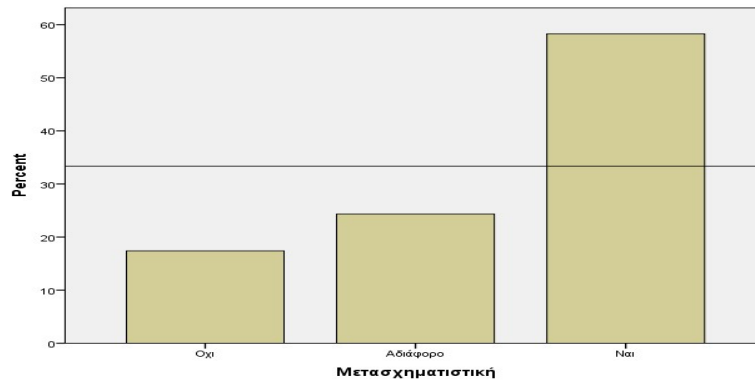
Στη συνέχεια έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων στις δηλώσεις-προτάσεις που αφορούν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με βάση την κλίμακα Likert και δυνατές τιμές 1-5. Οι απαντήσεις με τιμές 1 ή 2 που αφορούσαν την μη ή τη σπάνια εμφάνιση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, συνενώθηκαν απαρτίζοντας την απάντηση «Όχι», εκφράζοντας τη μη εμφάνιση αυτού του στυλ ηγεσίας. Οι απαντήσεις με τιμές 4 ή 5 που αφορούσαν την συχνή ή τη συνεχή εμφάνιση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, συνενώθηκαν απαρτίζοντας την απάντηση «Ναι», εκφράζοντας την εμφάνιση αυτού του στυλ ηγεσίας. Οπου βρίσκονταν η τιμή 3 στις απαντήσεις αποδόθηκε η τιμή «Αδιάφορο», όπως εμφανίζεται στους πίνακες 4,5 και 6.

Πίνακας 4. Ομαδοποιημένη Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Μετασχηματιστική	Frequency	Percent
Όχι	20	17,4
Αδιάφορο	28	24,3
Ναι	67	58,3
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 6 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 6. Ομαδοποιημένη Μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

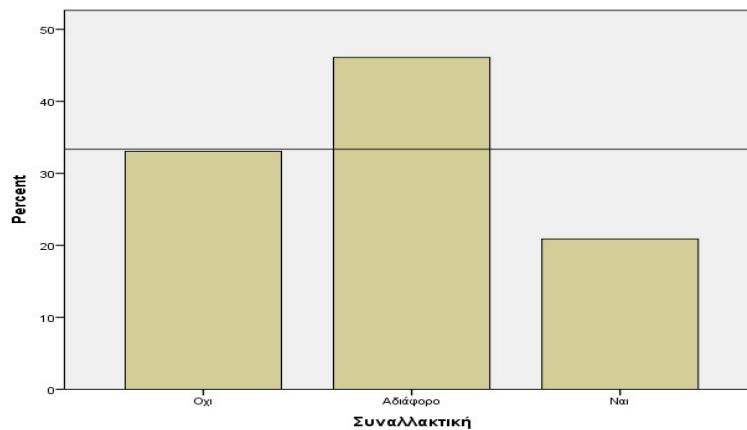


Πίνακας 5. Ομαδοποιημένη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Συναλλακτική	Frequency	Percent
Όχι	38	33,0
Αδιάφορο	53	46,1
Ναι	24	20,9
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 7 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Συναλλακτική Ηγεσία. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 7. Ομαδοποιημένη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

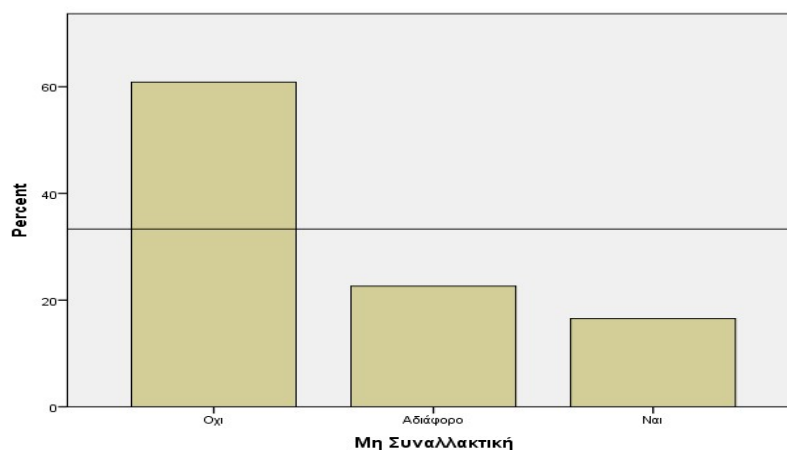


Πίνακας 6. Ομαδοποιημένη Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Μη Συναλλακτική	Frequency	Percent
Όχι	70	60,9
Αδιάφορο	26	22,6
Ναι	19	16,5
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 8 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι διευθυντές τους διοικούν με βάση τη Μη Συναλλακτική Ηγεσία. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 8. Ομαδοποιημένη Μη Συναλλακτική ηγεσία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών



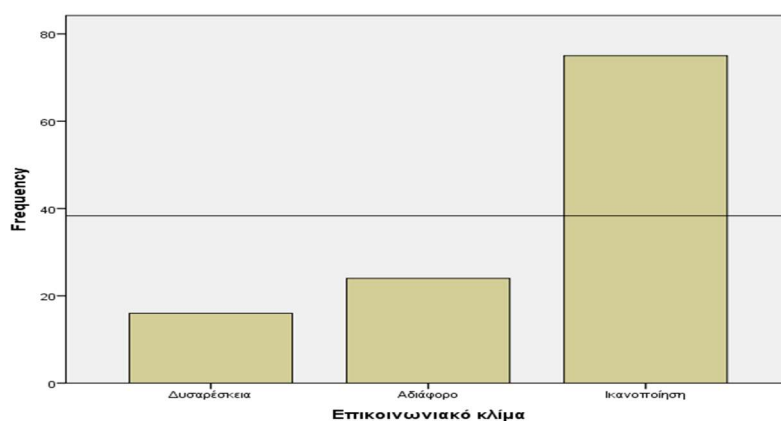
Ομοίως έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων στις δηλώσεις-προτάσεις που αφορούν την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με βάση την κλίμακα Likert και δυνατές τιμές 1-5. Οι απαντήσεις με τιμές 1 ή 2 που αφορούσαν διαβάθμιση δυσαρέσκειας, συνενώθηκαν απαρτίζοντας την απάντηση «Δυσαρέσκεια», εκφράζοντας την έλλειψη επικοινωνιακής ικανοποίησης. Οι απαντήσεις με τιμές 4 ή 5 που αφορούσαν θετική διαβάθμιση ικανοποίησης στην επικοινωνία, συνενώθηκαν απαρτίζοντας την απάντηση «Ικανοποίηση», εκφράζοντας την εμφάνιση θετικής επικοινωνιακής ικανοποίησης. Οπου βρίσκονταν η τιμή 3 στις απαντήσεις αποδόθηκε η τιμή «Αδιάφορο», όπως εμφανίζεται στους πίνακες 7,8 και 9.

Πίνακας 7. Ομαδοποιημένο Επικοινωνιακό Κλίμα

Επικοινωνιακό κλίμα	Frequency	Percent
Δυσαρέσκεια	16	13,9
Αδιάφορο	24	20,9
Ικανοποίηση	75	65,2
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 9 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που αφορούν μέτρηση του Επικοινωνιακού κλίματος. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 9. Ομαδοποιημένο Επικοινωνιακό κλίμα

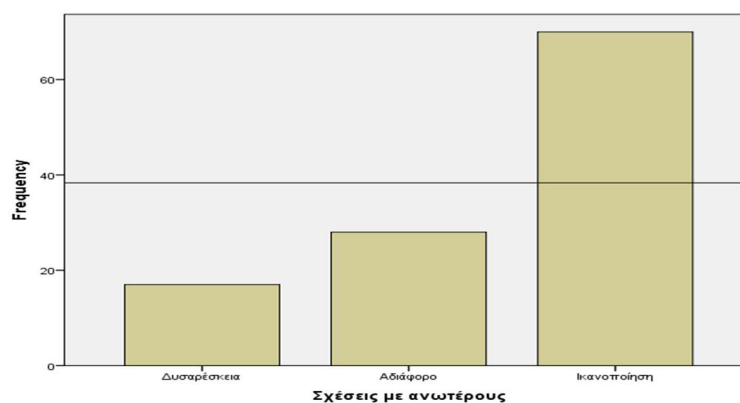


Πίνακας 8. Ομαδοποιημένη Σχέση με τους Ανωτέρους

Σχέσεις με ανωτέρους	Frequency	Percent
Δυσaréσκεια	17	14,8
Αδιάφορο	28	24,3
Ικανοποίηση	70	60,9
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 10 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που αφορούν μέτρηση της Σχέσης με τους Ανωτέρους. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 10. Ομαδοποιημένη Σχέση με τους Ανώτερους

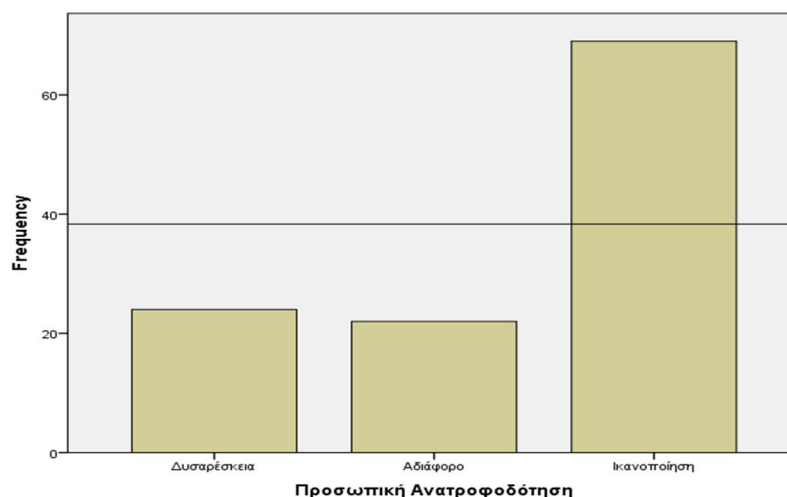


Πίνακας 9. Ομαδοποιημένη Προσωπική ανατροφοδότηση

Προσωπική Ανατροφοδότηση	Frequency	Percent
Δυσaréσκεια	24	20,9
Αδιάφορο	22	19,1
Ικανοποίηση	69	60,0
Total	115	100,0

Στο διάγραμμα 11 εμφανίζονται ομαδοποιημένες οι περιπτώσεις που αφορούν μέτρηση την Προσωπική Ανατροφοδότηση. Η οριζόντια γραμμή εκφράζει τη μέση τιμή.

Διάγραμμα 11. Ομαδοποιημένη Προσωπική ανατροφοδότηση



Εγινε έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Πίνακας 10. Έλεγχος συσχετίσεων ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση

	Επικοινωνιακό κλίμα	Σχέσεις με ανωτέρους	Προσωπική Ανατροφοδότηση
Μετασχηματιστική ηγεσία	,681**	,721**	,677**
Συναλλακτική Ηγεσία	,410**	,392**	,392**
Μη συναλλακτική Ηγεσία	-,554**	-,621**	-,509**

Βρέθηκε πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Μετασχηματιστική Ηγεσία των διευθυντών, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση, ειδικότερα στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,68$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,72$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,68$, $p<0,01$) . Όσο περισσότερο Μετασχηματιστική θεωρείται η ηγεσία, τόσο μεγαλύτερη η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Πίνακας 11. Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

	Επικοινωνιακό κλίμα	Σχέσεις με ανωτέρους	Προσωπική Ανατροφοδότηση
L1	,721**	,712**	,703**
L2	,560**	,596**	,593**
L3	,734**	,722**	,690**
L4	,678**	,701**	,692**
L5	-,685**	-,687**	-,610**
L6	,437**	,419**	,408**
L7	-,474**	-,474**	-,366**

Βρέθηκε πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις που ορίζουν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση, ειδικότερα:

Ανάμεσα στη μεταβλητή εξιδανικευμένη επιρροή και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,72$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,71$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,70$, $p<0,01$).

Ανάμεσα στη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,56$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,60$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,59$, $p<0,01$).

Ανάμεσα στη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,73$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,72$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,69$, $p<0,01$).

Ανάμεσα στη μεταβλητή πνευματική διέγερση και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,68$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,70$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,69$, $p<0,01$).

Ανάμεσα στη μεταβλητή ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r=0,44$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r=0,42$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r=0,41$, $p<0,01$).

Βρέθηκε πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή μη συναλλακτική ηγεσία και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r= -0,69$, $p<0.01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r= -0,69$, $p<0.01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r= -0,61$, $p<0,01$).

Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή παθητική διαχείριση και στο επικοινωνιακό κλίμα ($r = -0,47, p < 0,01$), στις σχέσεις με τους Ανωτέρους ($r = -0,47, p < 0,01$) και στην προσωπική ανατροφοδότηση ($r = -0,37, p < 0,01$).

Στη συνέχεια έγιναν έλεγχοι συσχετίσεων ή διαφορών μέσων όρων των αντιλαμβανόμενων, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στυλ ηγεσίας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των αντιλαμβανόμενων, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στυλ ηγεσίας ως προς το φύλο.

Ελέγχθηκε η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Στον πίνακα 12 γίνεται έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Πίνακας 12. Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

	Μετασηματιστική	Συναλλακτική	Μη Συναλλακτική
Φύλο	-,108	-,098	,056
Ηλικία	,132	,053	-,072
Ειδικότητα	-,052	-,137	,036
Προϋπηρεσία	,148	,049	-,084
Τοποθέτηση	,032	,018	-,070
Σχέση εργασίας	-,124	-,090	,035
Αστικότητα	-,092	,010	-,004
Οργανικότητα	-,146	,021	,194*
Αριθμός μαθητών	-,029	,118	,120
Μεταπτυχιακό	-,045	-,048	,006
Νυν διευθυντής/τρια;	-,221*	-,107	,203*
Στο παρελθόν διευθυντής/τρια;	-,088	-,080	,035
Επιμόρφωση σε ΟΔΕ	-,199*	-,067	,176

Βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα στην Οργανικότητα και στη μη Συναλλακτική Ηγεσία, ($r = 0,19, p < 0,05$). Όσο μεγαλύτερη είναι η οργανικότητα του σχολείου, τόσο περισσότερο ως μη Συναλλακτική αντιλαμβάνονται την ηγεσία οι εκπαιδευτικοί.

Βρέθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα στην τρέχουσα διευθυντική θέση και στη Μετασηματιστική Ηγεσία ($r = -0,22, p < 0,05$). Όποιος υπηρετεί σε διευθυντική θέση έχει ασθενώς αρνητική στάση απέναντι στη Μετασηματιστική Ηγεσία.

Βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα στην τρέχουσα διευθυντική θέση και στη Μη Συναλλακτική Ηγεσία ($r= 20, p<0,05$). Οποιος υπηρετεί σε διευθυντική θέση έχει ασθενώς θετική στάση απέναντι στη Μη Συναλλακτική Ηγεσία.

Βρέθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα σε υπάρχουσα Επιμόρφωση στην ΟΔΕ και στη Μετασχηματιστική Ηγεσία ($r= -20, p<0,05$). Οποιος έχει επιμορφωθεί σε θέματα ΟΔΕ, έχει ασθενώς αρνητική στάση απέναντι στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

5.2 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, και στις διαστάσεις της επικοινωνιακής τους ικανοποίησης.

Στην ενότητα αυτή γίνεται διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους και για την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

5.2.1 Επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.

Πίνακας 13. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς το φύλο.

t-test ως προς το ΦΥΛΟ	t-test			Φύλο	N	Mean	SD
	T	df	Sig.				
L2	2,251	113	,026*	Αντρας	29	3,41	,907
				Γυναίκα	86	2,94	,998

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το φύλο και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μετά από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξατομικευμένη εξέταση, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ'εξαίρεση, παθητική διαχείριση κατά'εξαίρεση, επικοινωνιακό κλίμα, σχέση με ανώτερους, προσωπική ανατροφοδότηση.

Βρέθηκε ότι οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή εξιδανικευμένη επιρροή ($F=5.82$, $P<0.05$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=2.25$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση των στυλ ηγεσίας για άντρες ($M=3.41$, $SD=0.91$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των γυναικών ($M=2.94$, $SD=1$). Οι άντρες έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση απέναντι στη μεταβλητή της εξατομικευμένης εξέτασης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

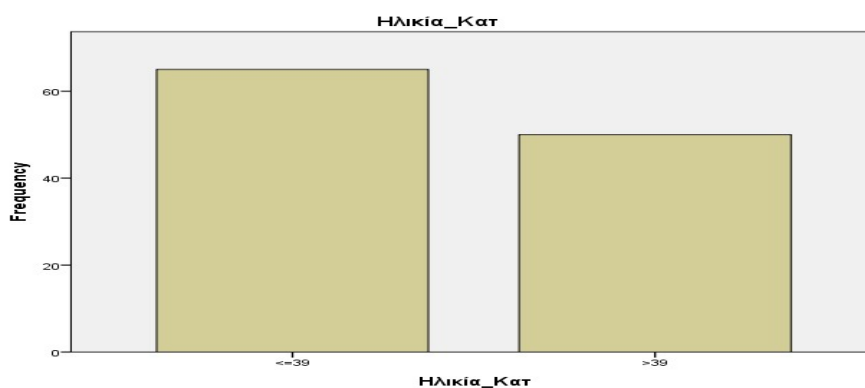
Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπολοίπων μεταβλητών του δείγματος, ως προς το φύλο.

5.2.2 Επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνονταν σε 5 κατηγορίες, <29, 30-39, 40-49, 50-59 και >60. Δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η Ηλικία_κατ, όπου αυτές οι 5 κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν σε 2 νέες κατηγορίες, τις ≤ 39 και >39 , όπως εμφανίζονται στο διάγραμμα 12.

Διάγραμμα 12. Ηλικία εκπαιδευτικών του δείγματος σε κατηγορίες ≤ 39 και >39



Πίνακας 14. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

L2	Ηλικία_Κατ	N	Mean	SD	Std. Error Mean
	<=39	65	2,86	,950	,118
>39	50	3,32	,999	,141	

Independent Samples t- Test	Levene's Test		t-test		
	F	Sig.	t	df	Sig.
L2	,159	,691	-2,509	113	,014*

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=-2.51$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι πάνω από 39 ετών ($M=3.32$, $SD=1$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών είναι κάτω των 39 ετών ή 39 ετών ($M=2.86$, $SD=0.95$). Όσοι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 39 ετών, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι μικρότεροι ή ίσοι των 39 ετών.

5.2.3 Επίδραση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον αριθμό των μαθητών.

Πίνακας 15. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και του αριθμού των μαθητών

Independent Samples Test ως προς τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο	Levene's Test		t-test			Αριθμός μαθητών	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L1	,025	,876	2,400	45	,021*	0-50	23	4,04	1,065
						51-100	24	3,33	,963
L2	,167	,685	2,143	45	,038*	0-50	23	3,13	,920
						51-100	24	2,58	,830
L3	4,027	,051	2,312	45	,025*	0-50	23	4,13	1,100
						51-100	24	3,29	1,367
L4	,207	,652	3,661	45	,001**	0-50	23	4,17	1,072
						51-100	24	2,96	1,197
L5	5,144	,028*	-2,239	42,007	,031*	0-50	23	1,48	1,039
						51-100	24	2,29	1,429
L7	3,295	,076	-2,689	45	,010**	0-50	23	2,17	,717
						51-100	24	2,88	1,035
L9	10,056	,003*	1,200	41,194	,237*	0-50	23	3,87	,869
						51-100	24	3,38	1,498

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ο αριθμός των μαθητών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εμπνευσμένα κίνητρα, εξιδανικευμένη επιρροή, πνευματική διέγερση, ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση, παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση, επικοινωνιακό κλίμα.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή μη συναλλακτική ηγεσία ($F=5.14, p<0.05$), τη μεταβλητή σχέση με ανώτερους ($F=10.06, p<0.01$) και τη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση ($F=6.54, p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξιδανικευμένη επιρροή ($t=2.4$, $df=45$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξιδανικευμένη επιρροή για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=4.04$, $SD=1.06$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=3.33$, $SD=0.96$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξιδανικευμένη επιρροή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=2.14$, $df=45$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=3.13$, $SD=0.92$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=2.58$, $SD=0.83$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εμπνευσμένα κίνητρα ($t=2.31$, $df=45$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=4.13$, $SD=1.1$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=3.29$, $SD=1.36$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($t=3.66$, $df=45$, δίπλευρη $p<0.01$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή πνευματική διέγερση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=4.17$, $SD=1.07$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=2.96$, $SD=1.19$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία,

στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής μη συναλλακτική ηγεσία ($t=-2,24$, $df=42.01$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μη συναλλακτική ηγεσία για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=1.48$, $SD=1.04$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσον εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=2.29$, $SD=1.43$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην μη συναλλακτική ηγεσία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση ($t=-2,689$, $df=45$, δίπλευρη $p<0.01$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με την παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=2.17$, $SD=0.72$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσον εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=2.88$, $SD=1.03$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής σχέση με ανώτερους ($t=1.39$, $df=37.18$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με την σχέση με ανώτερους για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν έως 50 μαθητές ($M=3.87$, $SD=0.87$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές ($M=3.38$, $SD=1.49$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στη σχέση τους με τους ανώτερους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

5.2.4 Επίδραση της αστικότητας των σχολείων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την αστικότητα των σχολείων.

Πίνακας 16. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την αστικότητα των σχολείων.

Αστικότητα περιοχής σχολείου				
	F	t	df	Sig.
L-10	3,945	2	112	,022*

Έγινε έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των μεταβλητών στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την αστικότητα της περιοχής του σχολείου.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση, παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση, σχέση με ανώτερους, επικοινωνιακό κλίμα.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες στη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση ($F=3.95$, $p<0,05$). Οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ της αστικότητας των σχολείων, των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης.

5.2.5 Επίδραση της απόκτησης 2ου πτυχίου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόκτηση 2^{ου} πτυχίου και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ της απόκτησης 2^{ου} πτυχίου, των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης.

5.2.6 Επίδραση της απόκτησης Διδακτορικού στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 17 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση απόκτησης Διδακτορικού.

Πίνακας 17. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και της απόκτησης Διδακτορικού.

Independent Samples Test									
	Levene's Test		t-test for Equality of Means			Διδακτορικό	N	Mean	Std. Deviation
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L8	,067	,796	-2,533	113	,013*	Ναί	8	2,75	1,035
						Όχι	107	3,79	1,131
L9	1,347	,248	-2,315	113	,022*	Ναί	8	2,75	,886
						Όχι	107	3,70	1,134

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η κατοχή Διδακτορικού και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση, σχέση με ανώτερους, επικοινωνιακό κλίμα, προσωπική ανατροφοδότηση.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση ($F=7.90$, $p<0.05$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής επικοινωνιακό κλίμα ($t=-2.53$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη

στάση αναφορικά με τη μεταβλητή επικοινωνιακό κλίμα για όσους είναι κάτοχοι Διδακτορικού ($M=2.75$, $SD=1.03$), είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν κατέχουν Διδακτορικό ($M=3.79$, $SD=1.13$). Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν Διδακτορικό, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο επικοινωνιακό κλίμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν διδακτορικό.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής σχέση με ανώτερους ($t=-2.31$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη σχέση με ανώτερους για όσους είναι κάτοχοι Διδακτορικού ($M=2.75$, $SD=0.88$), είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν κατέχουν Διδακτορικό ($M=3.70$, $SD=1.13$). Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν Διδακτορικό, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη σχέση με ανώτερους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν διδακτορικό.

5.2.7 Επίδραση της κατοχής εξομοίωσης πτυχίου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή εξομοίωσης πτυχίου.

Πίνακας 18. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης και κατοχής εξομοίωσης πτυχίου.

Independent Samples Test									
	Levene's Test		t-test			Εξομοίωση	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L2	,661	,418	3,063	113	,003**	Ναί	23	3,61	,988
						Όχι	92	2,92	,952
L4	,001	,980	2,127	113	,036*	Ναί	23	3,96	1,261
						Όχι	92	3,39	1,109

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η εξομοίωση πτυχίου και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων, προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=3.06$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.01$). Ο μέσος όρος για τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση των στυλ ηγεσίας για όσους εκπαιδευτικούς κατέχουν εξομοίωση πτυχίου ($M=3.61$, $SD=1$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εξομοίωση ($M=2.92$, $SD=1$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξομοίωση πτυχίου έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση απέναντι στη μεταβλητή της εξατομικευμένης εξέτασης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($t=2.13$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη μεταβλητή πνευματική διέγερση των στυλ ηγεσίας για όσους εκπαιδευτικούς έχουν εξομοίωση πτυχίου ($M=3.96$, $SD=1.26$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εξομοίωση ($M=3.39$, $SD=1.11$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξομοίωση έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση απέναντι στη μεταβλητή της εξατομικευμένης εξέτασης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν.

5.2.8 Επίδραση των ανώτερων επιπλέον σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι οι ανώτερες επιπλέον σπουδές και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των ανώτερων επιπλέον σπουδών, των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης.

5.2.9 Επίδραση της απόκτησης Μεταπτυχιακού τίτλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόκτηση Μεταπτυχιακού τίτλου και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ της απόκτησης Μεταπτυχιακού τίτλου, των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης.

5.2.10 Επίδραση της συμμετοχής εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ'εξάιρεση, παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση, σχέση με ανώτερους, επικοινωνιακό κλίμα.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση ($F=5.92$, $p<0.05$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ της συμμετοχής εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο, των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης.

5.2.11 Επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Επειδή ορισμένες ειδικότητες συμμετέχουν στο δείγμα με πολύ μικρό αριθμό, με αποτέλεσμα οι στατιστικοί έλεγχοι να μην οδηγούν σε ασφαλή στατιστικά συμπεράσματα, οι έλεγχοι για τις ειδικότητες αυτές παραλήφθηκαν.

Στη συνέχεια οι ειδικότητες με μικρό αριθμό συμμετοχών στο δείγμα, ομαδοποιήθηκαν και συνενώθηκαν μεταξύ τους με αποτέλεσμα να υπάρξουν δύο κατηγορίες ειδικοτήτων, η ΠΕ70 και οι Λοιπές Ειδικότητες.

Έγινε έλεγχος διαφορών μέσων όρων των μεταβλητών στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Μετά από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

5.2.12 Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης του δείγματος ως προς την τωρινή υπηρεσία σε διευθυντική θέση.

Στον πίνακα 19 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την τωρινή τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε διευθυντική θέση.

Πίνακας 19. Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης του δείγματος ως προς την τωρινή υπηρεσία σε διευθυντική θέση.

Υπηρετείτε τώρα ως διευθυντής/τρια;	Levene's Test		t-test						
	F	Sig.	t	df	Sig.	Ναί	N	Mean	SD
L1	,236	,628	2,309	113	,023*	Ναί	19	4,05	1,079
						Όχι	96	3,46	1,015

L2	,292	,590	2,275	113	,025*	Ναί	19	3,53	1,020
						Όχι	96	2,97	,967
L3	1,121	,292	2,304	113	,023*	Ναί	19	4,21	1,084
						Όχι	96	3,54	1,169
L4	1,517	,221	3,761	113	,000***	Ναί	19	4,37	1,012
						Όχι	96	3,33	1,111
L7	1,941	,166	-3,779	113	,000***	Ναί	19	1,89	,737
						Όχι	96	2,72	,891

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η τωρινή υπηρετήση ως διευθυντής/τρια και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, εμπνευσμένα κίνητρα, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση, παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, επικοινωνιακό κλίμα.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τις μεταβλητές σχέση με ανώτερους ($F=5.59$, $p<0.05$), και προσωπική ανατροφοδότηση ($F=6.01$, $p<0.05$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξιδανικευμένη επιρροή ($t=2,309$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξιδανικευμένη επιρροή για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=4.05$, $SD=1.08$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=3.46$, $SD=1.02$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξιδανικευμένη επιρροή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=2,28$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=3.53$, $SD=1.02$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=2.97$, $SD=.97$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στο

εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εμπνευσμένα κίνητρα ($t=3.76$ $df=113$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=4.21$, $SD=1.08$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=3.54$, $SD=1.17$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($t= 3.76$ $df=113$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή πνευματική διέγερση για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=4.37$, $SD=1.01$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=3.33$, $SD=1.11$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στο πνευματική διέγερση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($t= -3.78$ $df=113$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=1.89$, $SD=.74$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=2.72$, $SD=.89$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εμπνευσμένα κίνητρα ($t=3.76$ $df=113$, δίπλευρη $p<0.001$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα για όσους είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=4.21$, $SD=1.08$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν είναι τώρα σε διευθυντική θέση ($M=3.54$, $SD=1.17$). Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στο

εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

Στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους ως προς την τωρινή υπηρετήση σε διευθυντική θέση

5.2.13 Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση.

Στον πίνακα 20 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την υπηρετήση των εκπαιδευτικών στο παρελθόν σε διευθυντική θέση.

Πίνακας 20. Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση

	Levene's Test		t-test			Υπηρετήσατε στο παρελθόν ως διευθυντής/τρια	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L7	,904	,344	-2,104	113	,038*	Ναί	33	2,30	1,045
						Όχι	82	2,70	,842

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η υπηρετήση ως διευθυντής/τρια στο παρελθόν και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έπειτα έγινε έλεγχος στους μέσους όρους των μεταβλητών του δείγματος. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($t = -2.10$, $df = 113$, $p < 0.05$). Ο μέσος όρος για τις αντιλήψεις αναφορικά με την παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, για εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές/τριες ($M = 2.30$, $SD = 1.04$), είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές ($M = 2.70$, $SD = 0.84$). Εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές/τριες έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στη

παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές/τριες.

Στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους ως προς την υπηρετήση σε διευθυντική θέση στο παρελθόν.

5.2.14 Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 21 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών.

Πίνακας 21. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών.

Independent Samples Test									
	Levene's Test		t-test			An vai, επιμορφωθήκατε με σεμινάρια ANΩ των 50 ωρών;	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L2	,058	,810	2,623	113	,010**	Ναί	18	3,61	,850
						Όχι	97	2,96	,989
L3	4,476	,037	2,814	30,159	,009**	Ναί	18	4,22	,878
						Όχι	97	3,55	1,199

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, πνευματική διέγερση, μη συναλλακτική ηγεσία, σχέση με ανώτερους, επικοινωνιακό κλίμα, παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα ($F=4.47, p<0.05$), τη μεταβλητή πνευματική διέγερση ($F=5.16, p<0.05$), τη μεταβλητή ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση ($F=7.52, p<0.01$) και τη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση ($F=7.35, p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=2.62, df=113, \text{δίπλευρη } p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες ($M=3.61, SD=0.85$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες ($M=2.96, SD=0.99$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εμπνευσμένα κίνητρα ($t=2.81, df=30.16, \text{δίπλευρη } p<0.01$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες ($M=4.22, SD=0.87$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες ($M=3.55, SD=1.19$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω από 50 ώρες.

5.2.15 Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 22 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Πίνακας 22. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Independent Samples Test									
	Levene's Test		t-test			Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L2	,091	,763	2,527	113	,013*	Ναί	28	3,46	,881
						Όχι	87	2,93	,998
L3	3,944	,049	2,265	53,749	,028*	Ναί	28	3,89	,994
						Όχι	87	3,38	1,184
L7	3,734	,056	-1,994	113	,049*	Ναί	28	2,29	,713
						Όχι	87	2,68	,958

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, μη συναλλακτική ηγεσία, παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, επικοινωνιακό κλίμα, σχέση με ανώτερους.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα ($F=5.39$, $p<0.05$), τη μεταβλητή πνευματική διέγερση ($F=3.94$, $p<0.05$), τη μεταβλητή ενεργή

διαχείριση κατ' εξαίρεση ($F=4.48$, $p<0.05$) και τη μεταβλητή προσωπική ανατροφοδότηση ($F=7.21$, $p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=2.53$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=3.46$, $SD=0.88$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=2.93$, $SD=1$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($t=2.26$, $df=53.75$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή πνευματική διέγερση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=3.89$, $SD=1$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=3.38$, $SD=1.18$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($t=-1.99$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=2.29$, $SD=0.71$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ($M=2.68$, $SD=0.96$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί.

5.2.16 Επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 23 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες.

Πίνακας 23. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες.

Independent Samples Test						Αν ναι, επιμορφώθηκε με σεμινάρια ΜΕ-ΧΡΙ 50 ωρών;	N	Mean	SD	
Levene's Test		t-test			F					Sig.
F	Sig.	t	df	Sig.						
L7	6,260	,014	-2,082	113	,040*	Ναί	20	2,20	,616	
						Όχι	95	2,66	,952	

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ωρών και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, μη συναλλακτική ηγεσία, ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση, επικοινωνιακό κλίμα, σχέση με ανώτερους.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα ($F=6.51, p<0.05$), τη μεταβλητή πνευματική διέγερση ($F=5.16, p<0.05$), τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($F=6.26, p<0.05$) και τη μεταβλητής προσωπική ανατροφοδότηση ($F=5.04, p<0.05$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($t=-2.74, df=40.86$, δίπλευρη $p<0.01$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση για

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες ($M=2.20$, $SD=0.62$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσον εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες ($M=2.66$, $SD=0.95$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες.

5.2.17 Έλεγχος διαφορών μέσω των όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων.

Στον πίνακα 24 παρουσιάζεται η διαφορά μέσω των όρων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την οργανικότητα των σχολείων.

Επειδή ορισμένες οργανικότητες συμμετέχουν στο δείγμα με πολύ μικρό αριθμό, με αποτέλεσμα οι στατιστικοί έλεγχοι να μην οδηγούν σε ασφαλή στατιστικά συμπεράσματα, οι έλεγχοι για τις οργανικότητες αυτές παραλήφθηκαν.

Στη συνέχεια οι οργανικότητες με μικρό αριθμό συμμετοχών στο δείγμα, ομαδοποιήθηκαν και συνενώθηκαν μεταξύ τους. Μια ομάδα για τις οργανικότητες, 1/Θ μέχρι και 6/Θ και μία άλλη ομάδα με οργανικότητες πάνω από 6/Θ.

Έγινε έλεγχος διαφορών μέσω των όρων των μεταβλητών στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την οργανικότητα των σχολείων (πίνακας 24).

Πίνακας 24. Έλεγχος διαφορών μέσω των όρων των μεταβλητών στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την οργανικότητα των σχολείων.

	Levene's Test		t-test			Οργανικότητα	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L4	,057	,812	-2,196	113	,030*	<=6Θ	91	3,38	1,133
						>6Θ	24	3,96	1,160
L8	1,679	,198	-2,162	113	,033*	<=6Θ	91	3,60	1,182
						>6Θ	24	4,17	,917
L-10	1,983	,162	-3,237	113	,002**	<=6Θ	91	3,35	1,129
						>6Θ	24	4,17	,963

Μετά από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η οργανικότητα των σχολείων και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($t = -2.20$, $df = 113$, δίπλευρη $p < 0.05$) ως προς την οργανικότητα των σχολείων. Ο μέσος όρος για τις αντιλήψεις αναφορικά με την πνευματική διέγερση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα ($M = 3.38$, $SD = 1.13$), είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ ($M = 3.96$, $SD = 1.16$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση που λαμβάνουν σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.

Βρέθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής επικοινωνιακό κλίμα ($t = -2.16$, $df = 113$, δίπλευρη $p < 0.05$) ως προς την οργανικότητα των σχολείων. Ο μέσος όρος για τις αντιλήψεις αναφορικά με το επικοινωνιακό κλίμα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα ($M = 3.60$, $SD = 1.18$), είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ ($M = 4.17$, $SD = 0.92$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.

Βρέθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής προσωπική ανατροφοδότηση ($t = -3.24$, $df = 113$, δίπλευρη $p < 0.05$) ως προς την οργανικότητα των σχολείων. Ο μέσος όρος για τις αντιλήψεις αναφορικά με την προσωπική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα ($M = 3.35$, $SD = 1.12$), είναι σημαντικά χαμηλότερος όσων εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ ($M = 4.17$, $SD = 0.96$). Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην προσωπική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.

5.2.18 Έλεγχος συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 25 παρουσιάζεται ο έλεγχος συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 25. Έλεγχος συσχετίσεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

L2	Pearson Correlation	,273
	Sig.	,003**
	N	115
L4	Pearson Correlation	,206
	Sig.	,027*
	N	115
L7	Pearson Correlation	-,203
	Sig.	,030*
	N	115

Έγινε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Βρέθηκε θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ προϋπηρεσίας και της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($r=0.27$, $p<0.01$). Όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετική στάση έχουν ως προς την εξατομικευμένη εξέταση.

Βρέθηκε θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική μεταξύ προϋπηρεσίας και της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($r=0.21$, $p<0.05$). Όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερη πνευματική διέγερση λαμβάνουν.

Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική μεταξύ προϋπηρεσίας και της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($r=-0.20$, $p<0.05$). Όσο μικρότερη είναι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερη παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση εισπράττουν.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προϋπηρεσίας και των υπόλοιπων μεταβλητών.

5.2.19 Επίδραση του τρόπου διορισμού βάσει σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 26 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών βάσει των σπουδών τους.

Πίνακας 26. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον τρόπο διορισμού βάσει σπουδών.

Independent Samples Test									
	Levene's Test		t-test			Σπουδές βάσει των οποίων διοριστήκατε	N	Mean	SD
	F	Sig.	t	df	Sig.				
L2	1,643	,202	-2,293	113	,024*	ΑΕΙ	87	2,94	,944
						Π. ΑΚΑΔΗΜΙΑ	28	3,43	1,069

Έγινε έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι οι σπουδές βάσει των οποίων διορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί και εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα στυλ ηγεσίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Έπειτα από έλεγχο Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων, προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=-2.29$, $df=113$, δίπλευρη $p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση των στυλ ηγεσίας για όσους εκπαιδευτικούς διορίστηκαν βάσει πτυχίου Ανώτατης Σχολής ($M=2.94$, $SD=0.94$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτό των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν βάσει Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($M=3.43$, $SD=1.07$). Οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν βάσει πτυχίου Ανώτατης Σχολής έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη μεταβλητή της εξατομικευμένης εξέτασης σε σχέση με αυτούς που διορίστηκαν βάσει Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

5.2.20 Έλεγχος συσχετίσεων των μεταβλητών του δείγματος ως προς το συνολικό χρόνο υπηρετήσης σε διευθυντική θέση.

Στον πίνακα 27 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον συνολικό χρόνο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε διευθυντική θέση.

Πίνακας 27. Έλεγχος διαφορών των μέσων όρων των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς τον συνολικό χρόνο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε διευθυντική θέση (N=33)

Πίνακας 25. Έλεγχος συσχετίσεων των μεταβλητών του δείγματος ως προς το συνολικό χρόνο υπηρετήσης σε διευθυντική θέση.		
L1	Pearson Correlation	,370
	Sig.	,034*
L4	Pearson Correlation	,376
	Sig.	,031*
L8	Pearson Correlation	,362
	Sig.	,039*
L9	Pearson Correlation	,355
	Sig.	,042*

Έγινε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς το συνολικό χρόνο σε διευθυντική θέση.

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ του συνολικού χρόνου σε διευθυντική θέση και της μεταβλητής εξιδανικευμένη επιρροή ($r=0.37$, $p<0.05$). Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο περισσότερη εξιδανικευμένη επιρροή δέχονται οι εκπαιδευτικοί.

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ του συνολικού χρόνου σε διευθυντική θέση και της μεταβλητής πνευματική διέγερση ($r=0.37$, $p<0.05$). Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο περισσότερη πνευματική διέγερση προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς.

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ του συνολικού χρόνου σε διευθυντική θέση και της μεταβλητής επικοινωνιακό κλίμα ($r=0.36$, $p<0.05$). Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο πιο θετικό είναι το κλίμα επικοινωνίας που προσφέρουν.

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική μεταξύ του συνολικού χρόνου σε διευθυντική θέση και της μεταβλητής σχέση με τους ανώτερους ($r=0.36$, $p<0.05$). Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο καλύτερη είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους ανώτερους.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προϋπηρεσίας και των υπόλοιπων μεταβλητών.

5.2.21 Επίδραση της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχολείο στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.

Στον πίνακα 28 παρουσιάζεται ο έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολείο.

Πίνακας 28. Έλεγχος διαφορών αντιλήψεων των στυλ ηγεσίας και επικοινωνιακής ικανοποίησης ως προς την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολείο.

Dependent Variable	(I) Τοποθέτηση στο σχολείο	N	Mean	SD	(J) Τοποθέτηση στο σχολείο	Mean Difference (I-J)	Sig.
L2	Οργανική	65	3,17	,894	Προσωρινή	,402	,107
					Θητεία	-,688	,225
	Προσωρινή	43	2,77	1,065	Οργανική	-,402	,107
					Θητεία	-1,090*	,019*
	Θητεία	7	3,66	,900	Οργανική	,688	,225
					Προσωρινή	1,090*	,019*
L7	Οργανική	65	3,17	,894	Προσωρινή	-,044	1,000
					Θητεία	1,059*	,010*
	Προσωρινή	43	2,77	1,065	Οργανική	,044	1,000
					Θητεία	1,103*	,009*
	Θητεία	7	3,66	,900	Οργανική	-1,059*	,010*
					Προσωρινή	-1,103*	,009*

Έπειτα από έλεγχο Levene' s για την ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη εξέταση, πνευματική διέγερση, ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση, παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, επικοινωνιακό κλίμα, σχέση με τους ανώτερους, προσωπική ανατροφοδότηση.

Οι διακυμάνσεις ήταν άνισες για τη μεταβλητή εμπνευσμένα κίνητρα ($F=1.46, p<0.05$) και τη μεταβλητή μη συναλλακτική ηγεσία ($F=1.89, p<0.01$), οπότε χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη διόρθωση της τιμής και του κριτηρίου t .

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής εξατομικευμένη εξέταση ($t=1.77, df=112, \text{δίπλευρη } p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή εξατομικευμένη εξέταση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι προσωρινά τοποθετημένοι σε ένα σχολείο ($M=3.47, SD=1.07$) είναι σημαντικά χαμηλότερος όσον εκπαιδευτικών έχουν τοποθετηθεί επί θητεία ($M=4.14, SD=0.69$). Όσοι εκπαιδευτικοί είναι τοποθετημένοι προσωρινά σε ένα σχολείο, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τοποθετηθεί επί θητεία.

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της μεταβλητής παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ($t=1.63, df=112, \text{δίπλευρη } p<0.05$). Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο ($M=2.63, SD=0.86$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών έχουν τοποθετηθεί επί θητεία ($M=1.57, SD=0.53$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τοποθετηθεί επί θητεία. Ο μέσος όρος για τη στάση αναφορικά με τη μεταβλητή παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι προσωρινά τοποθετημένοι ($M=2.67, SD=0.97$) είναι σημαντικά υψηλότερος όσον εκπαιδευτικών έχουν τοποθετηθεί επί θητεία ($M=1.57, SD=0.53$). Όσοι εκπαιδευτικοί είναι προσωρινά τοποθετημένοι σε ένα σχολείο, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τοποθετηθεί επί θητεία.

5.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων και συσχετισμός με τις Υποθέσεις της έρευνας

Παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, ο έλεγχος επαλήθευσης των ερευνητικών υποθέσεων.

Συγκεκριμένα:

Βασική Υπόθεση: Τα στυλ ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Η βασική υπόθεση επιβεβαιώνεται. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, ανάμεσα στα αντιλαμβανόμενα από τους εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας των διευθυντών και στην επικοινωνιακή τους ικανοποίηση. Ομοίως και στις επί μέρους διαστάσεις των στυλ ηγεσίας.

- Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος:
 - Το φύλο σχετίζεται με την εξατομικευμένη εξέταση των στυλ ηγεσίας.
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.
 - Η ηλικία σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Όσοι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 39 ετών, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι μικρότεροι ή ίσοι των 39 ετών.
- Ως προς την κατοχή 2^{ου} πτυχίου, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της κατοχής 2^{ου} πτυχίου.
- Ως προς την κατοχή Διδακτορικού τίτλου:
 - Η κατοχή Διδακτορικού τίτλου σχετίζεται με την επικοινωνιακή ικανοποίηση.
- Εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό, παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση ως προς το επικοινωνιακό κλίμα, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν Διδακτορικό.
- Εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό, παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση ως προς τη σχέση τους με τους ανώτερους, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν Διδακτορικό.
- Ως προς την κατοχή Μεταπτυχιακού, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της κατοχής Μεταπτυχιακού.

- Ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Διδασκαλείο, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της συμμετοχής σε Διδασκαλείο.
- Ως προς την κατοχή εξομοίωσης πτυχίου:
 - Η κατοχή εξομοίωσης πτυχίου σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Εκπαιδευτικοί με κατοχή εξομοίωσης πτυχίου, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την εξατομικευμένη εξέταση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν εξομοίωση πτυχίου.
- Εκπαιδευτικοί με εξομοίωση πτυχίου, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την πνευματική διέγερση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν εξομοίωση πτυχίου.
- Ως προς τις επιπλέον ανώτερες σπουδές, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και των επιπλέον ανώτερων σπουδών.
- Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης:
 - Η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την εξατομικευμένη εξέταση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την πνευματική διέγερση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.

- Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών:
 - Η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς τα εμπνευσμένα κίνητρα, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.
- Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες:
 - Η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έως 50 ώρες, παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση.
- Ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της σχέσης εργασίας.
- Ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών:
 - Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση στην εξατομικευμένη εξέταση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν μικρότερη προϋπηρεσία.

- Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία λαμβάνουν περισσότερη πνευματική διέγερση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν μικρότερη προϋπηρεσία.
- Οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία εισπράττουν λιγότερη παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία.
- Ως προς την οργανικότητα των σχολείων:
 - Η οργανικότητα των σχολείων σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση που λαμβάνουν σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 6/θ σχολεία ή και μικρότερα, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην προσωπική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν σε σχέση με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερα των 6/θ.
- Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών.
- Ως προς την τωρινή υπηρεσία σε διευθυντική θέση:
 - Η τωρινή υπηρεσία σε διευθυντική θέση σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.
- Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.

- Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.
- Όσοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ'εξάιρεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε βρίσκονται τώρα σε διευθυντική θέση.
 - Ως προς την αστικότητα των σχολείων, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της επικοινωνιακής ικανοποίησης και της αστικότητας των σχολείων.
 - Ως προς τις σπουδές βάσει των οποίων έγινε ο διορισμός των εκπαιδευτικών:
 - Οι σπουδές βάσει των οποίων έγινε ο διορισμός σχετίζονται με τα στυλ ηγεσίας.
- Οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν βάσει πτυχίου Ανώτατης Σχολής έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη μεταβλητή της εξατομικευμένης εξέτασης σε σχέση με αυτούς που διορίστηκαν βάσει Παιδαγωγικής Ακαδημίας.
 - Ως προς το συνολικό χρόνο σε διευθυντική θέση:
 - Ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.
- Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο περισσότερη εξιδανικευμένη επιρροή δέχονται οι εκπαιδευτικοί.
- Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο περισσότερη πνευματική διέγερση προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς.
- Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο πιο θετικό είναι το κλίμα επικοινωνίας που προσφέρουν.
- Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός χρόνος σε διευθυντική θέση, τόσο καλύτερη είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους ανώτερους.
 - Ως προς την υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση:
 - Η υπηρετήση στο παρελθόν σε διευθυντική θέση σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας.

- Εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές/τριες έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές/τριες.
 - Ως προς τον αριθμό των μαθητών:
 - Ο αριθμός των μαθητών σχετίζεται με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξιδανικευμένη επιρροή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα εμπνευσμένα κίνητρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην πνευματική διέγερση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη μη συναλλακτική ηγεσία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν έως 50 μαθητές, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτούν από 50 έως 100 μαθητές.

- Ως προς τις διαστάσεις που ορίζουν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών και την επικοινωνιακή ικανοποίηση:
 - Οι διαστάσεις που ορίζουν τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανοποίηση.
- Όσο πιο πολύ εξιδανικευμένη επιρροή δέχονται οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετική είναι η άποψή τους για το επικοινωνιακό κλίμα, τις σχέσεις με τους Ανώτερους και την προσωπική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν.
- Όσο μεγαλύτερη είναι η εξατομικευμένη εξέταση που εισπράττουν τόσο πιο πολύ ικανοποιημένοι είναι με το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί, τη σχέση με τους Ανώτερους, καθώς και την προσωπική ανατροφοδότηση.
- Όταν οι εκπαιδευτικοί δέχονται εμπνευσμένα κίνητρα τόσο πιο πολύ ικανοποιημένοι είναι με το επικοινωνιακό κλίμα, τη σχέση με τους Ανώτερους και την προσωπική ανατροφοδότηση.
- Όσο πιο πολύ πνευματική διέγερση εισπράττουν τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίησή τους για το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί, τη σχέση με τους Ανώτερους και την προσωπική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν.
- Όσο πιο μεγάλη είναι η ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανοποίηση με το επικοινωνιακό κλίμα, τη σχέση με τους Ανώτερους και την προσωπική ανατροφοδότηση.
- Όταν υπάρχει παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με το επικοινωνιακό κλίμα, τις σχέσεις με τους Ανώτερους, αλλά και την προσωπική ανατροφοδότηση που εισπράττουν.
- Ως προς τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά
 - Τα στυλ ηγεσίας και η επικοινωνιακή ικανοποίηση σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.
 - Όσο μεγαλύτερη είναι η οργανικότητα ενός σχολείου, τόσο περισσότερο ως μη Συναλλακτική αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία.

- Όποιος υπηρετεί σε διευθυντική θέση έχει ασθενώς αρνητική στάση απέναντι στη Μετασχηματιστική ηγεσία.
- Όποιος υπηρετεί σε διευθυντική θέση έχει ασθενώς θετική στάση απέναντι στη μη Συναλλικτική ηγεσία.
- Όποιος έχει επιμορφωθεί σε θέματα ΟΔΕ έχει ασθενώς αρνητική στάση στη Μετασχηματιστική ηγεσία.

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1 Γενικά

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας βασίζεται, στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Συμβάλει σε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και το βαθμό επικοινωνιακής ικανοποίησης που λαμβάνουν στα πλαίσια του εργασιακού τους περιβάλλοντος .

Για να καταλήξουμε στην ανάλυση των αντιλήψεων επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θα στηριχτούμε στα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας.

Τα συμπεράσματα αυτά θα αποτελέσουν έναυσμα για τη διατύπωση νέων ερωτημάτων, προβληματισμών και προτάσεων για την εφαρμογή των στυλ ηγεσίας σε ένα σχολείο και κατά πόσο αυτά είναι ικανά να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανατροφοδότησή τους και τη συμμετοχή τους στο σχολικό ‘γίγνεσθαι’, προωθώντας με τον τρόπο αυτό το όραμα και την αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης.

6.2 Συζήτηση και συμπεράσματα

Η στατιστική έρευνα παρέχει σημαντικά ευρήματα για την επαλήθευση των υποθέσεων, σύμφωνα με τα οποία, οι αντιλήψεις για τα στυλ ηγεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης, συνδέονται με στοιχεία του προσωπικού και επαγγελματικού τους προφίλ.

Η συζήτηση θα εστιάσει στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ή/και διαφορές.

Ερευνώντας τα στυλ ηγεσίας ως προς το φύλο βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες από τη φύση τους επιζητούν την προσοχή προς το άτομό τους και εκδηλώνουν την ανάγκη να τους ακούνε οι άλλοι αποτελεσματικά προκειμένου να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και να τους φερθούν σαν ξεχωριστές και μοναδικές

προσωπικότητες. Σε αντίθεση με τους άντρες, οι οποίοι στο σύνολό τους παρουσιάζουν μια συναισθηματική ουδετερότητα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σερβία, διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην ικανοποίηση των ανδρών, συγκριτικά με τις γυναίκες (Terek, Glušac, Nikolic, Tasic, & Gligorovic, 2015).

Αναφορικά με την ηλικία επιβεβαιώνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 39 ετών, δείχνουν να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εξέταση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι μικρότεροι ηλικιακά. Πιθανόν, η επαγγελματική τους εμπειρία να αποτελεί ισχυρό κριτήριο, προκειμένου να τους αποδίδεται η ανάλογη προσοχή και εμπιστοσύνη εκ μέρους των διευθυντών σε θέματα που αφορούν το σχολικό 'γίγνεσθαι'. Σε σχετική έρευνα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν στις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών, μεταξύ των οποίων η ανταλλαγή ιδεών και η από κοινού προσπάθεια για λήψη αποφάσεων, έπαιξε σημαντικό ρόλο (Aslanargun, 2015). Τους δίνεται η δυνατότητα λοιπόν, να αναλάβουν δράση και να εμπλακούν ουσιαστικά στη σχολική πραγματικότητα, παρέχοντάς τους την κατάλληλη καθοδήγηση, ώστε να είναι ξεκάθαρες οι προσδοκίες.

Η κατοχή Διδακτορικού δείχνει να σχετίζεται με την επικοινωνιακή ικανοποίηση και συγκεκριμένα με τη σχέση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό νιώθουν οι σχέσεις με τους ανώτερους τους να μην ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Μια πιθανή εξήγηση είναι το γεγονός ότι διαθέτουν προσόντα, τα οποία ενδεχομένως προκαλούν άγχος στον εκάστοτε διευθυντή, καθότι αισθάνεται έναν αθέμιτο ανταγωνισμό και μια καθημερινή σύγκριση ως προς τις ικανότητές του. Άλλωστε, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ελληνικά δεδομένα, δύσκολα επιβραβεύει κανείς τις δεξιότητες του άλλου και το ανταγωνιστικό πνεύμα είναι αυτό που κυριαρχεί πολλές φορές. Οι Valentine and Prater (2011) διαπίστωσαν ότι διευθυντές, οι οποίοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα επίσημης εκπαίδευσης, είναι πιο ικανοί ηγέτες από τους δασκάλους (Finley, 2014). Αντίθετα, οι Conversely, Ballou and Podgursky's (1995) βρήκαν ότι το επίπεδο σπουδών ενός διευθυντή δε σχετίζεται απαραίτητα με την αποτελεσματική καθοδηγητική ηγεσία (Finley, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί με κατοχή εξομοίωσης πτυχίου, παρουσιάζουν περισσότερο θετική στάση ως προς την εξατομικευμένη εξέταση και την πνευματική διέγερση σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν εξομοίωση πτυχίου. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να αναγνωρίζονται οι

ικανότητές τους και μέσα από την ανάθεση αρμοδιοτήτων, να τους δίνεται η ευκαιρία να λάβουν την απαιτούμενη βοήθεια, προκειμένου να οδηγηθούν στην αυτο – πραγματώση. Γίνονται έτσι, πιο αυτόνομοι, ενεργοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη για την εύρεση λύσεων σε πιθανά προβλήματα.

Σχετικά με το μέγεθος του σχολείου διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία, στα οποία φοιτά μικρός αριθμός μαθητών, έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εξιδανικευμένη επιρροή, την εξατομικευμένη εξέταση, τα εμπνευσμένα κίνητρα και την πνευματική διέγερση, καθότι το αίσθημα του ‘ανήκειν’ είναι πιο ισχυρό σε μικρές σχολικές μονάδες και μπορούν να δημιουργηθούν αληθινές διαπροσωπικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν από τον διευθυντή τους την ανάλογη προσοχή και προσωπική ανατροφοδότηση αναφορικά με τη δουλειά τους. Σε αντίστοιχες έρευνες επιβεβαιώνεται η αντίληψη ότι το προσωπικό ενός μικρού σχολικού οργανισμού είναι πιο πιθανό να παρουσιάσει μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας, απ’ό, τι αν εργαζόταν σε ένα σχολείο με πολλούς μαθητές (Berlin and Cienkus 1989; Rutter 1988; Stockard and Mayberry 1992 όπως αναφέρεται στο Cotton, 1996). Στα μικρά σχολεία λοιπόν, η μετασχηματιστική συμπεριφορά φαίνεται να υπερισχύει έναντι των υπόλοιπων στυλ ηγεσίας.

Επιβεβαιώθηκε η αναμενόμενη σχέση μεταξύ επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και των στυλ ηγεσίας. Όποιος έχει επιμορφωθεί σε θέματα ΟΔΕ παρουσιάζει θετική στάση απέναντι στη Μετασχηματιστική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση, δείχνουν να εισπράττουν σε μεγαλύτερο βαθμό εξατομικευμένη εξέταση και πνευματική διέγερση, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί. Έχοντας οι ίδιοι κάποιες γνώσεις πάνω σε ζητήματα διοίκησης, λαμβάνουν και την αντίστοιχη εμπιστοσύνη από τον διευθυντή τους, προκειμένου να αυτονομηθούν, να αναλάβουν δράση, εκφράζοντας τις ιδέες τους και με τον τρόπο αυτό να οδηγήσουν τον οργανισμό σε καλύτερα ομαδικά αποτελέσματα. Εξαιτίας των ικανοτήτων τους λοιπόν, παρουσιάζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ’ εξαίρεση, καθότι οι ίδιοι νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Η στάση αυτή επιβεβαιώνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης άνω των 50 ωρών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν την ίδια επιμόρφωση, παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην παθητική διαχείριση κατ’ εξαίρεση.

Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία αξιολογούν θετικά την εξατομικευμένη εξέταση και την πνευματική διέγερση, που λαμβάνουν από τους διευθυντές τους, σε σχέση με όσους έχουν μικρότερη προϋπηρεσία. Η εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία δημιουργεί συναισθήματα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό τους, καθότι διαθέτουν γνώση και ικανότητα να ανταποκριθούν σε ζητήματα που απαιτούν άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να νιώθουν μια ασφάλεια, όταν οι διευθυντές τους τους παροτρύνουν να συμμετάσχουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με το σχολείο, συμβάλλοντας έτσι στην αυτό-πραγμάτωσή τους, καθότι αισθάνονται να εισπράττουν τον σεβασμό που τους αρμόζει. Όταν υπάρχει τέτοια εμπιστοσύνη είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν μια κοινότητα, στην οποία θα μοιράζονται πληροφορίες (Demir, 2015). Άλλωστε, τα θετικά συναισθήματα είναι κοινωνικά και οι άνθρωποι νιώθουν καλά, όταν οι άλλοι αντικατοπτρίζουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους με ωραίο τρόπο (Lutgen-Sandvik, Riforgiate & Fletcher, 2011).

Στα σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με υψηλότερο score το βαθμό της εξιδανικευμένης επιρροής που εισπράττουν, της εξατομικευμένης εξέτασης, των εμπνευσμένων κινήτρων και της πνευματικής διέγερσης, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους μαθητές. Σ' αυτά τα σχολεία, το αίσθημα του 'ανήκειν' είναι ισχυρό, καθώς οι διευθυντές προσδίδουν την απαραίτητη προσοχή στους υφισταμένους τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες, εστιάζοντας στις ανάγκες του καθενός. Λειτουργούν ως πρότυπα και ως εκ τούτου ενισχύουν τη διάθεση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ενός κοινού οράματος. Όπως προτείνουν οι Mulford and Silins (2003), όταν υπάρχει εμπιστοσύνη αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου και την αιτιολόγηση αυτής της πρακτικής, τότε οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται στο να κάνουν το σχολικό όραμα πραγματικότητα (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία αξιολογούν θετικά την εξατομικευμένη εξέταση και την πνευματική διέγερση που λαμβάνουν από τους διευθυντές τους, σε σχέση με αυτούς που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία. Η εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία δημιουργεί συναισθήματα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό τους, καθώς διαθέτουν γνώση και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά σε διάφορα σχολικά ζητήματα που παρουσιάζονται. Σε

αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Γουατεμάλα, τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της επικοινωνιακής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης στον εργασιακό τους χώρο σε σχέση με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (Varona, 1996). Η εξήγηση γι' αυτή τη διαπίστωση, ίσως να οφείλεται στη διάθεση των νέων εκπαιδευτικών να συνάψουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και μέσα από το εκπαιδευτικό τους έργο να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία, αν και πρόκειται για μια πόλη της Κεντρικής Αμερικής με χαμηλό δείκτη αλφαριθμητισμού. Στην αντίπερα όχθη βρέθηκε η ηγεσία να ασκεί ελαφρώς μεγαλύτερη επίπτωση στην επικοινωνιακή ικανοποίηση παλαιότερων εκπαιδευτικών (Tereka, Glušac, Nikolic, Gligorovic & Tasice, 2015).

Για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε διευθυντική θέση, παρατηρείται μια θετική στάση ως προς τις μεταβλητές των εμπνευσμένων κινήτρων και της πνευματικής διέγερσης. Οι διευθυντές, κατέχοντας ηγετική θέση στο σχολείο νιώθουν να μοιράζονται με τους υφισταμένους τους ένα κοινό όραμα, μέσα από δράσεις που εμπνέουν εμπιστοσύνη και συλλογικότητα. Ενισχύουν έτσι την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων αυτής της προσπάθειας, με σκοπό να φτάσουν πέραν του προσδοκώμενου, εισάγοντας νέες, καινοτόμες ιδέες. Η αντίληψη αυτή φαίνεται να εξαρτάται από το συνολικό διάστημα που κάποιος εκπαιδευτικός έχει υπηρετήσει σε διευθυντική θέση, καθώς σχετίζεται επιπλέον με το κλίμα επικοινωνίας και τις επικοινωνιακές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ αυτών και των συναδέλφων τους. Αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν διευθυντική θέση παρουσιάζουν ασθενώς αρνητική στάση απέναντι στη Μετασχηματιστική ηγεσία. Οι Ballou and Podgursky's (1995) σε σχετική έρευνα βρήκαν ότι το επίπεδο κατάρτισης των διευθυντών και της αντίστοιχης καθοδηγητικής και υποστηρικτικής τους συμπεριφοράς, δε σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Finley, 2014). Η άποψη αυτή, ενδεχομένως να περιορίζεται αποκλειστικά στα προσόντα που διαθέτει ένας ηγέτης και να μην εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτονται μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων.

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση, παρατηρείται οι διευθυντές των σχολείων να ανταποκρίνονται περισσότερο στη συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη, με βάση τις αντιλήψεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί και το στυλ του συναλλακτικού

και μη συναλλακτικού ηγέτη να επικρατεί σε μικρότερο βαθμό. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να συμφωνήσει με την άποψη του Bass (1985), ο οποίος επισημαίνει ότι άλλοτε οι ηγέτες εφαρμόζουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές στον οργανισμό που διοικούν κι άλλοτε συναλλακτικές (Bryman, 1992 όπως αναφέρεται στο Cemaloglu, 2011). Η επικοινωνιακή ικανοποίηση, που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται θετικά με τα χαρακτηριστικά που προβάλλει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, καθώς η υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών επικοινωνίας, επιφέρει την ικανοποίηση στον εργασιακό χώρο και παράλληλα ενισχύει την οργανωτική δέσμευση, μειώνοντας έτσι την απογοήτευση των εκπαιδευτικών (Carriere & Bourque, 2009).

6.3 Προτάσεις

Με δεδομένο, ότι μια κοινωνία επιθυμεί αποτελεσματικά σχολεία, τα οποία προάγουν τη συνεργασία, το αίσθημα του 'ανήκειν', καθώς και τη διατύπωση ενός οράματος, απαιτείται ο εκάστοτε ηγέτης μιας σχολικής μονάδας να είναι σε θέση να εφαρμόζει στυλ ηγεσίας, τα οποία θα ενθαρρύνουν όλα τα παραπάνω και θα ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποδίδουν τα βέλτιστα. Το ζήτημα αυτό όμως, θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει ολόκληρη την κοινωνία, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί βασικό συστατικό της και ο κρατικός μηχανισμός οφείλει να μεριμνήσει γι' αυτό.

Για το λόγο αυτό, θα ήταν σκόπιμο η τοποθέτηση ατόμων σε θέσεις εξουσίας να πραγματοποιείται με αξιοκρατικά κριτήρια, βάσει των προσόντων που διαθέτει κανείς, ώστε τα άτομα αυτά να ανταποκρίνονται τόσο σε διοικητικά ζητήματα, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν το κοινωνικό-ανθρωπιστικό κομμάτι. Καθότι η ανάληψη μιας τέτοιας θέσης δεν περιορίζεται μόνο σε γραφειοκρατικές και τυπικές διαδικασίες, αλλά σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανθρώπινου δυναμικού. Προκειμένου λοιπόν, να ανταποκριθεί κανείς σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης, κρίνεται αναγκαίο να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να ανταποκριθεί σε αυτόν τον ρόλο.

Μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, θα παρέχονται στους υποψήφιους σχολικούς ηγέτες κάποιες βασικές γνώσεις για το πώς ένας οργανισμός, όπως το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ομαλά, δημιουργικά και αποτελεσματικά και σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση κι εμπειρία να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στο ρόλο

που τους έχει ανατεθεί. Οι γνώσεις αυτές θα πρέπει να προσφέρονται από άτομα εξειδικευμένα και δε θα περιορίζονται μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο, αλλά θα εμβαθύνουν και σε πιο πρακτικά ζητήματα, που απασχολούν τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Διότι τι συμβαίνει όταν ένας σχολικός ηγέτης απολαμβάνει το κύρος αυτής της θέσης, αλλά ουσιαστικά αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που αυτή ορίζει; Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παρακολούθηση δια ζώσης ημερίδων, σεμιναρίων και επιμορφώσεων είτε με την παρακολούθηση εξ αποστάσεως σεμιναρίων καθότι η τεχνολογία πλέον έχει εισχωρήσει και στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς και εν δυνάμει διευθυντές, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εξειδικευτούν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Με τη λήξη των προγραμμάτων αυτών, θα χορηγείται η αντίστοιχη βεβαίωση, η οποία θα αποτελεί ένα ακόμη εφόδιο της επαγγελματικής κατάρτισης κάθε υποψήφιου διευθυντή. Οι επιμορφώσεις αυτές μπορούν να λάβουν χώρα και ενδοσχολικά είτε από εξωτερικούς φορείς, είτε από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι καταρτισμένοι σχετικά με το αντικείμενο.

Όλα τα παραπάνω λοιπόν, είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν με την εμπλοκή στη μετασχηματιστική μάθηση. Αναπτύχθηκε μια θεωρία μάθησης, η οποία αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αυτή εξελίχθηκε κυρίως στον δυτικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Mezirow (2007), η θεωρία αυτή θεωρεί ότι η τάση του ανθρώπου να τελειοποιηθεί, εκδηλώνεται, όταν κάποιος επιχειρεί να βελτιώσει την κατανόηση και την ποιότητα των πράξεών του μέσα από μια διαδικασία μάθησης με νόημα. Σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν αυτόνομη σκέψη, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και ως απόρροια αυτού να αποκτηθούν ικανότητες προκειμένου να ερμηνεύονται οι εμπειρίες (Mezirow, 1991). Με τον τρόπο αυτό οι υποψήφιοι ηγέτες δεν επαρκούν στις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες ήδη διαθέτουν, αλλά θέτουν τον εαυτό τους σε μια συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία αναστοχασμού και απόκτησης νέων εμπειριών. Για το λόγο αυτό οι επιμορφώσεις αυτές θα πρέπει να έχουν έναν δια βίου χαρακτήρα.

Αυτό από μόνο του βέβαια δεν αρκεί, καθότι θα ήταν ουτοπικό να πιστέψουμε πως μόνο μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης θα μπορούσαν τα σχολεία να στελεχώνονται από ικανές ηγετικές προσωπικότητες, χωρίς να πραγματοποιείται μια συ-

στηματική επίβλεψη ανά διαστήματα του κατά πόσο η αποκτηθείσα γνώση εντάσσεται στην πράξη και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής και συνεχόμενης προσπάθειας για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένας σχολικός οργανισμός. Τα ανώτερα σε ιεραρχία στελέχη, όπως Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης θα μπορούσαν ανά τακτά διαστήματα να επισκέπτονται τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και να επιβλέπουν το έργο που επιτελείται σε αυτά και κατά πόσο ανταποκρίνεται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Στην περίπτωση που διαπιστωθεί μια σχετική αδυναμία χειρισμού και συντονισμού τόσο διοικητικών και πρακτικών ζητημάτων, όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα ήταν χρήσιμο να δοθεί η κατάλληλη προσωπική ανατροφοδότηση, προκειμένου να επανεξεταστούν καταστάσεις και να τεθούν εκ νέου κάποιες βάσεις. Κάτι τέτοιο δε θα σήμαινε ότι αμφισβητούνται οι ικανότητες και οι αξίες κανενός. Μια μικρή περίοδος αναστοχασμού και εσωτερικής αναμέτρησης για τα πεπραγμένα, θα ενίσχυε τη θέληση και την προσπάθεια του καθενός να αντιληφθεί τί αλλαγές πρέπει να πραγματοποιηθούν, με στόχο ένα κοινό όραμα. Διότι, όταν το φυσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό πλαίσιο σε έναν σχολικό οργανισμό δεν υποβοηθά, δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, η οργάνωση είναι ελλιπής, όπως και η ανάληψη ευθυνών, τότε σύντομα επέρχεται μια περίοδος όπου το σχολικό κλίμα κλονίζεται και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αποδώσουν και κάθε επιθυμία για προσωπική και ομαδική εξέλιξη να εξανεμίζεται.

Στην αρένα λοιπόν, της σχολικής ζωής και κατ' επέκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων, όπου ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος, συνεχώς καινούριες ιδέες έρχονται στο φως και οι απαιτήσεις αυξάνονται ολοένα και περισσότερο, οφείλει κανείς να μην επαναπαύεται, αλλά συνεχώς να αναζητά, να προσπαθεί, να ανακαλύπτει νέες διεξόδους, να μην προσκολλάται σε παγιωμένες αντιλήψεις, να αξιολογεί τον εαυτό του σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και πάνω απ' όλα να αγαπά αυτό που κάνει.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας – ανάληψη μελλοντικών ερευνών

Βασικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος. Αυτό οφείλεται στην ιδιότητα της ερευνήτριας, η οποία κατά το χρόνο διεξα-

γωγής της έρευνας υπηρετούσε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε νησί των Κυκλάδων. Λόγω της περιορισμένης πρόσβασης σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, με πλήθος εκαπιδευτικών, χαρακτηριστικό της νησιωτικότητας της περιοχής υπηρετήσης, υποχρεωτικά η συλλογή έγινε κυρίως με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους συμμετέχοντες να αποτελούν τον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό κύκλο της ερευνήτριας.

Συνεπώς η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η συμπτωματική, κι όχι τυχαία, καθώς κάθε ερωτηματολόγιο που συλλέχθηκε συμμετείχε στην έρευνα.

Σε κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος δε συγκεντρώθηκε επαρκής αριθμός απαντήσεων για να γίνει στατιστική ανάλυση, όπως π.χ. η οργανικότητα των σχολείων και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Θα ήταν χρήσιμο να γίνουν έρευνες για τα στυλ ηγεσίας και την επικοινωνιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτά τα δύο είναι σε θέση να επηρεάζουν την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο διδακτικής επάρκειας όσο και στη γενικότερη επαγγελματική τους συμπεριφορά με συναδέλφους. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκτελούν το διδακτικό τους έργο, νιώθοντας πως κάτι 'πάει στραβά', αλλά δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι οι εργασιακές συνθήκες και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τον εκάστοτε διευθυντή, ενδέχεται να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα της απόδοσής τους και της διάθεσής τους να εμπλακούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην σχολική ζωή.

7. Επίλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρωταρχική διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που ενδέχεται να επικρατούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, καθώς και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επικοινωνιακή τους ικανοποίηση.

Σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο η ανάγκη μιας ικανής ηγετικής φυσιολογίας είναι επιτακτικής ανάγκης, προκειμένου η διαχείριση πόρων, καταστάσεων και ανθρώπινου δυναμικού να πραγματοποιείται με τον πλέον αποτελεσματικότερο τρόπο. Η διδαχή ενός συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας δεν είναι κάτι εφικτό, καθότι οι ανάγκες μεταβάλλονται ανάλογα με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το πλαίσιο και γενικότερα τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η ικανότητα προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες και ενδεχομένως η υιοθέτηση και ο συνδυασμός περισσότερων του ενός στυλ ηγεσίας, με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού και την ικανοποίηση των ατόμων που πλαισιώνουν τον οργανισμό αυτό. Για το λόγο αυτό, η ευθύνη μιας τέτοιας θέσης απαιτεί πλήρη ευσυνειδησία και ικανότητες τόσο σε διοικητικό όσο και σε επικοινωνιακό επίπεδο, καθώς πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό, τα μέλη του οποίου αλληλεπιδρούν, έχουν ανάγκες και απαιτήσεις και χρειάζεται η συνεργασία όλων προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. «Αν οι διοικούντες καταλάβουν τις ανάγκες των εργαζομένων και προσαρμόσουν τον οργανισμό σε αυτές, τότε θα ακολουθήσει και η επιτυχία του οργανισμού» (Κουτούζης, 1999, σ. 24).

Τα μέλη μιας σχολικής μονάδας δε δύνανται να επιτελέσουν ουσιαστικά κι αποτελεσματικά το έργο τους, αν δε εισπράττουν προσωπική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση για το έργο τους, επιβράβευση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, καθώς και την αίσθηση του 'ανήκειν'. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει η αλληλεπίδραση με τον ηγέτη να είναι υγιής και ουσιαστική, να στηρίζεται στην κατανόηση, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην αναγνώριση της προσπάθειας και στη διόρθωση, όπου αυτό χρειάζεται.

8. Βιβλιογραφία

Addi-Raccah, A. (2012). Teachers' trust in role partners, intention to continue in teaching, and schools social composition in Israel. *Urban Education*, 0042085912437795.

Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2016). Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education*, 41(1), 159-181.

Alsayed, A. K., Motaghi, M. H., & Osman, I. B. (2000). The Relationship between Communication Satisfaction and Performance Indicators in Palestinian Governmental Organization. *International Cooperation*, 1998, 4.

Antonakis, J., & House, R. J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771.

Appelbaum, S. H., Degbe, M. C., MacDonald, O., & Nguyen-Quang, T. S. (2015). Organizational outcomes of leadership style and resistance to change (Part One). *Industrial and Commercial Training*, 47(2), 73-80.

Appelbaum, S. H., Degbe, M. C., MacDonald, O., & Nguyen-Quang, T. S. (2015). Organizational outcomes of leadership style and resistance to change (Part Two). *Industrial and Commercial Training*, 47(3), 135-144.

Aslanargun, E. (2015). Teachers' Expectations and School Administration: Keys of Better Communication in Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60).

B. Sarver, M., & Miller, H. (2014). Police chief leadership: styles and effectiveness. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 37(1), 126-143.

Bagi, S. (2013). When leaders burn out: The causes, costs and prevention of burnout among leaders. *Advances in Educational Administration*, 20, 261-289.

Bambacas, M., & Patrickson, M. (2008). Interpersonal communication skills that enhance organisational commitment. *Journal of Communication Management*, 12(1), 51-72.

Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40.

Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787-802.

Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 1-21.

Birasnav, M., Rangnekar, S., & Dalpati, A. (2010). Transformational leadership, interim leadership, and employee human capital benefits: an empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1037-1042.

Bogler, R., Caspi, A., & Roccas, S. (2013). Transformational and passive leadership an initial investigation of university instructors as leaders in a virtual learning environment. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 372-392.

Boies, K., Fiset, J., & Gill, H. (2015). Communication and trust are key: Unlocking the relationship between leadership and team performance and creativity. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1080-1094.

Brinia, V., & Papantoniou, E. (2016). High school principals as leaders: styles and sources of power. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 520-535.

Błoński, K., & Jefmański, B. (2013). Determinants of Satisfaction of the Employees of Local Government Units. *Economics & Sociology*, 6(2), 158-170.

Carriere, J. , & Bourque, C. (2009). The effects of organizational communication on job satisfaction and organizational commitment in a land ambulance service and the mediating role of communication satisfaction. *Career Development International*, 14(1), 29-49.

Cemaloglu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.

Chalmers, J., Surujlal, J., & Dhurup, M. (2013). Reflections on operational competencies required of educators at public secondary schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(2), 181.

Cheng, K. T. (2015). Doing good in public schools: Examining organisational citizenship behaviour in primary school teachers. *Journal of Management & Organization*, 1-22.

Clark, K. D., & Waldron, T. (2016). Predictors of Leadership Behavior in Early Career White-Collar Professionals The Roles of Personal Characteristics and Career Context. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(1), 27-38.

Clynes, M. P., & Raftery, S. E. (2008). Feedback: an essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8(6), 405-411.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1095-1120.

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.

De Nobile, J. (2015). The directive communication of Australian primary school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 239-258.

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.

De Nobile, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2013). Organizational communication and occupational stress in Australian Catholic primary schools. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 744-767.

Desmidt, S., & George, B. (2016). Do we see eye to eye? The relationship between internal communication and between-group strategic consensus: A case analysis. *Management Communication Quarterly*, 30(1), 84-102.

Diebig, M., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 684-696.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.

Doucet, O., Poitras, J., & Chênevert, D. (2009). The impacts of leadership on workplace conflicts. *International Journal of Conflict Management*, 20(4), 340-354.

Finley, M. J. (2014). An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors.

Friedrich, T. L., Griffith, J. A., & Mumford, M. D. (2016). Collective leadership behaviors: Evaluating the leader, team network, and problem situation characteristics that influence their use. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 312-333.

García-Almeida, D. J., Fernández-Monroy, M., & Saá-Pérez, D. (2015). Dimensions of Employee Satisfaction as Determinants of Organizational Commitment in the Hotel Industry. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 25(2), 153-165.

Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.

Gochhayat, J., Giri, V. N., & Suar, D. (2016). Multilevel leadership and organizational effectiveness in Indian technical education: the mediating role of communication, power and culture. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.

Gülнар, B. (2007). The relationship between communication satisfaction and job satisfaction: A survey among Selcuk University research assistants. In *The Fifth Symposium Between Turkish and American Scholars Conducted at Indiana University, Indiana, USA*.

Hansen, B., & Lárusdóttir, S. H. (2015). Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 583-603.

Hornг, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.

Howard, L. W., Foster, S. T., & Shannon, P. (2005). Leadership, perceived team climate and process improvement in municipal government. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(8), 769-795.

Hoffmeister, K., Gibbons, A. M., Johnson, S. K., Cigularov, K. P., Chen, P. Y., & Rosecrance, J. C. (2014). The differential effects of transformational leadership facets on employee safety. *Safety science*, 62, 68-78.

House, R. J. , Woycke, J. , & Fodor, E. M. (1986). Charismatic leadership in US presidential office. In *annual Academy of Management Meetings, San Diego, California*.

Hsiao, H. C., Lee, M. C., & Tu, Y. L. (2013). The effects of reform in principal selection on leadership behavior of general and vocational high school principals in Taiwan. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 421-450.

Hughbank, R. J., & Horn, L. C. (2013). Traits and behavior: Psychological approaches to leadership. *Advances in Educational Administration*, 20, 245-260.

Jenkins, B. Instructional Leader.

Kath, L. M., Magley, V. J., & Marmet, M. (2010). The role of organizational trust in safety climate's influence on organizational outcomes. *Accident Analysis & Prevention*, 42(5), 1488-1497.

Kitchen, M., Gray, S., & Jeurissen, M. (2016). Principals' Collaborative Roles as Leaders for Learning. *Leadership and Policy in Schools*, 1-24.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.

Lai, A. (2011). Transformational-Transactional Leadership Theory.

Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.

Li, J. Y., Qiao, S., Harrison, S., & Li, X. (2017). Utilizing an interpersonal communication framework to understand information behaviors involved in HIV disclosure. *International Journal of Information Management*, 37(4), 250-256.

Lutgen-Sandvik, P., Riforgiate, S., & Fletcher, C. (2011). Work as a source of positive emotional experiences and the discourses informing positive assessment. *Western Journal of Communication*, 75(1), 2-27.

Mattar, D. M. (2016). Lebanese cherishing a transformational educational leader. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1045-1071.

Mezirow, J. (1991), *Transformative DiDimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Men, L. R. (2014). Strategic internal communication: transformational leadership, communication channels, and employee satisfaction. *Management Communication Quarterly*, 0893318914524536.

Men, L. R. (2015). The internal communication role of the chief executive officer: Communication channels, style, and effectiveness. *Public Relations Review*, 41(4), 461-471.

Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of Staff Development*, 33(1), 54-58.

Menges, J. I., Kilduff, M., Kern, S., & Bruch, H. (2015). The awestruck effect: Followers suppress emotion expression in response to charismatic but not individually considerate leadership. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 626-640.

Michael, J. H., Guo, Z. G., Wiedenbeck, J. K., & Ray, C. D. (2006). Production supervisor impacts on subordinates' safety outcomes: An investigation of leader-

member exchange and safety communication. *Journal of Safety Research*, 37(5), 469-477.

Michel, J. W., Lyons, B. D., & Cho, J. (2010). Is the full-range model of leadership really a full-range model of effective leader behavior?. *Journal of Leadership & Organizational Studies*.

Moss, S. A., & Ritossa, D. A. (2007). The impact of goal orientation on the association between leadership style and follower performance, creativity and work attitudes. *Leadership*, 3(4), 433-456.

Mrayyan, M. T., Modallal, R., Awamreh, K., Atoum, M., Abdullah, M., & Suliman, S. (2008). Readiness of organizations for change, motivation and conflict-handling intentions: Senior nursing students' perceptions. *Nurse education in practice*, 8(2), 120-128.

Msila, V. (2014). Inkosi1 Albert Luthuli's Leadership Style (s): Implications for School Leaders Building Effective Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(6), 301.

Muterera, J., Hemsworth, D., Baregheh, A., & Garcia-Rivera, B. R. (2015). The Leader-Follower Dyad: The Link Between Leader and Follower Perceptions of Transformational Leadership and Its Impact on Job Satisfaction and Organizational Performance. *International Public Management Journal*, 1-32.

Ngah, H. C., Musa, M. F., Rosli, Z. N., Bakri, M. N. M., Zani, A. M., Ariffin, A., & Nair, G. K. S. (2013). Leadership Styles of General Managers and Job Satisfaction Antecedent of Middle Managers in 5-Star Hotels in Kuala Lumpur, Malaysia. *Asian Social Science*, 9(15), 220.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.

Oberfield, Z. W. (2012). Public management in time: A longitudinal examination of the full range of leadership theory. *Journal of Public Administration Research and Theory*, mus060.

Oetzel, J. G., McDermott, V. M., Torres, A., & Sanchez, C. (2012). The impact of individual differences and group diversity on group interaction climate and satisfaction: A test of the effective intercultural workgroup communication theory. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5(2), 144-167.

Oğuz, E. (2010). The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1188-1193.

O'Shea, P. G., Foti, R. J., Hauenstein, N. M., & Bycio, P. (2009). Are the best leaders both transformational and transactional? A pattern-oriented analysis. *Leadership*, 5(2), 237-259.

Overstreet, R. E., Hanna, J. B., Byrd, T. A., Cegielski, C. G., & Hazen, B. T. (2013). Leadership style and organizational innovativeness drive motor carriers toward sustained performance. *The International Journal of Logistics Management*, 24(2), 247-270.

Pan, H. L. W., Nyeu, F. Y., & Chen, J. S. (2015). Principal instructional leadership in Taiwan: lessons from two decades of research. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 492-511.

Rajesh, J. I., & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27(4), 128-137.

Ramirez, D. L. (2012). Organizational communication satisfaction and job satisfaction within university foodservice (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Peus, C., Braun, S., & Frey, D. (2013). Situation-based measurement of the full range of leadership model—Development and validation of a situational judgment test. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 777-795.

Pincus, J. D. (1986). Communication satisfaction, job satisfaction, and job performance. *Human communication research*, 12(3), 395-419.

Popa, R. I. (2012). An experimental perspective over personality and leadership styles inside Romanian organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 488-492.

Purvanova, R. K., & Bono, J. E. (2009). Transformational leadership in context: Face-to-face and virtual teams. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 343-357.

Sacchetti, S., & Tortia, E. C. (2013). Satisfaction with creativity: A study of organizational characteristics and individual motivation. *Journal of Happiness Studies*, 14(6), 1789-1811.

Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2015). Leadership characteristics and training needs of women and men in charge of Spanish universities. *Gender and Education*, 27(3), 255-272.

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*, 0892020615625363.

Schneider, F. M., Maier, M., Lovrekovic, S., & Retzbach, A. (2015). The Perceived Leadership Communication Questionnaire (PLCQ): Development and Validation. *The Journal of psychology*, 149(2), 175-192.

Selesho, J. M., & Ntisa, A. A. (2014). Impact of School Principal Leadership Style on Performance Management: A Schooling Agenda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 211.

Simin, M. H. A., Abdullah, R., & Ibrahim, A. (2015). Influence of Local Leadership in Poverty Eradication among the Orang Asli Communities in the State of Terengganu, Malaysia. *Asian Social Science*, 11(21), 342.

Srithongrung, A. (2011). The causal relationships among transformational leadership, organizational commitment, and employee effectiveness. *International Journal of Public Administration*, 34(6), 376-388.

Tereka, E., Glušac, D., Nikolic, M., Gligorovic, B., & Tasice, I. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 1-13.

Terek, E., Glušac, D., Nikolic, M., Tasic, I., & Gligorovic, B. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 73-84.

Yean Yng Ling, F., & Toh, W. (2014). Boosting facility managers' personal and work outcomes through job design. *Facilities*, 32(13/14), 825-844.

Yaseen, Z. (2010). Leadership styles of men and women in the Arab world. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(1), 63-70.

Varona, F. (1996). Relationship between communication satisfaction and organizational commitment in three Guatemalan organizations. *Journal of Business Communication*, 33(2), 111-140.

Wagner, J. D., Bezuidenhout, M. C., & Roos, J. H. (2015). Communication satisfaction of professional nurses working in public hospitals. *Journal of nursing management*, 23(8), 974-982.

Wang, H., Waldman, D. A., & Zhang, H. (2012). Strategic leadership across cultures: Current findings and future research directions. *Journal of world business*, 47(4), 571-580.

Weiherl, J., & Masal, D. (2016). Transformational Leadership and Followers' Commitment to Mission Changes. *International Journal of Public Administration*, 1-11.

Westerlaken, K. M., & Woods, P. R. (2013). The relationship between psychopathy and the Full Range Leadership Model. *Personality and Individual Differences*, 54(1), 41-46.

Winkler, E., Busch, C., Clasen, J., & Vowinkel, J. (2015). Changes in Leadership Behaviors Predict Changes in Job Satisfaction and Well-Being in Low-Skilled Workers A Longitudinal Investigation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(1), 72-87.

Zacher, H., Pearce, L. K., Rooney, D., & McKenna, B. (2014). Leaders' personal wisdom and leader-member exchange quality: The role of individualized consideration. *Journal of business ethics*, 121(2), 171-187.

Joo, B. K., & Nimon, K. (2014). Two of a kind? A canonical correlational study of transformational leadership and authentic leadership. *European Journal of Training and Development*, 38(6), 570-587.

Jones, C. T. (2006). In search of communication satisfaction at the State Bar of Georgia.

Ibrahim, M. Y. (2014). Model of E-Leadership, Intra-team Communication and Job Satisfaction among School Leaders in Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1927.

Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. I. K. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 177-190.

Ελληνική βιβλιογραφία

Bertrand, Y. (1992). *Theories contemporaines de l' education* (Α. Σιπητάνου, Ε. Λινάρδου, Μεταφρ.). Ottawa: Editions Agence d' Arc.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα, 1999.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Μ. (χ.χ.). Εκπαιδευτική ηγεσία. *Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Ίων.

Ντούρας, Κ. (2009). *Οι στάσεις επιπολιτισμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (εκδοθείσα Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Καρδίτσα: έκδοση ιδίου.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Bolarinwa, J. A., & Olorunfemi, D. Y. (2009). *Organizational communication for organizational climate and quality service in academic libraries*. Ανακτήθηκε 3/5/2016 από <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/bolarinwa-olorunfemi.htm>

Cotton, K. (1996). *School Size, School Climate, and Student Performance*. Ανακτήθηκε 8/5/2018 από [http://educationnorthwest.org/sites/default/files/ SizeClimateandPerformance.pdf](http://educationnorthwest.org/sites/default/files/SizeClimateandPerformance.pdf)

Bénédicte Vanblaere UGent and Geert Devos UGent (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. TEACHING AND TEACHER EDUCATION. 57. p.26-38

Vasiliki Brinia, Eva Papantoniou, (2016) "High school principals as leaders: styles and sources of power", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Iss: 4, pp.520 – 535

Brinia, V. ve Papantoniou, E. (2016). High school principals as leaders: styles and sources of Power. *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Iss 4 pp. 520 – 535.

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



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

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια εκπόνησης μιας έρευνας με θέμα: "**Η επίδραση των στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση επικοινωνιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**", του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» παρακαλώ να συμπληρώστε προσεκτικά το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς **που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση** και είναι δάσκαλοι και καθηγητές ειδικοτήτων, είτε στο Ολοήμερο είτε στο Κανονικό Πρόγραμμα. Αν είστε εκτός τάξης (στέλεχος εκπαίδευσης κλπ) απαντήστε τις ερωτήσεις με βάση την εμπειρία σας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο και κανένα προσωπικό στοιχείο σας δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί.**

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας,

Με εκτίμηση

Χριστίνα Γ. Θεοδωροπούλου

Βόλος 2016

Ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
 2. Ηλικία: <29 30-39 40-49 50-59 >60
 3. Ειδικότητα:.....
 4. Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη):
 5. Τοποθέτηση στο σχολείο:
Οργανική Προσωρινή Απόσπαση Συμπλ. ωραρίου Επί θητεία
 6. Σχέση εργασίας:
Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Αναπληρωτής/τρια μειωμ. Ωραρ.
 7. Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται σε περιοχή:
Αγροτική (<5.000 κάτοικοι) Ημιαστική (5.001 έως 30.000 κατ.) Αστική (>30.001 κατ.)
 8. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε:θέσιο
 9. Αριθμός μαθητών (περίπου): 0-50 51-100 101-200 201-500 > 500
 10. Σπουδές βάσει των οποίων διοριστήκατε:
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγική Ακαδημία
 11. Επιπλέον επίσημες σπουδές σας:
Εξομοίωση Διδασκαλείο 2^ο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
 12. Υπηρετείτε τώρα ως διευθυντής/τρια; Ναι Όχι
 13. Υπηρετήσατε στο παρελθόν ως διευθυντής/τρια; Ναι Όχι
- Αν απαντήσατε ναι σε τουλάχιστον μία από τις δύο παραπάνω ερωτήσεις:**
- Συνολικός** χρόνος που διανύσατε σε διευθυντική θέση (σε έτη):.....
14. α) Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης; Ναι Όχι
Αν απαντήσατε ναι:
 - β) Επιμορφωθήκατε με σεμινάρια ΜΕΧΡΙ 50 ωρών; Ναι Όχι
 - γ) Επιμορφωθήκατε με σεμινάρια ΑΝΩ των 50 ωρών; Ναι Όχι
 - δ) Άλλο (περιγράψτε):.....

ΜΕΡΟΣ Β'

Σημείωσε πόσο ταιριάζουν με το διευθυντή του σχολείου σας, οι παρακάτω δηλώσεις-προτάσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό ως εξής: 0=Καθόλου, 1=Ελάχιστα, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετά συχνά, 4=Σχεδόν πάντα

1	Επανεξετάζει τις κρίσιμες υποθέσεις, ώστε να ελέγξει την ορθότητά τους.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
2	Δεν παρεμβαίνει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
3	Εστιάζει την προσοχή στις παρατυπίες των εκπαιδευτικών, να λάθη, και τις αποκλίσεις από τα πρότυπα.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
4	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά θέματα.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
5	Μιλά για τις σημαντικότερες αξίες και πεποιθήσεις του.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
6	Είναι απών όταν απαιτείται η παρουσία του.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
7	Εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες τα προβλήματα που επιλύει.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
8	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
9	Περιμένει να χειροτερέψουν τα πράγματα πριν να αναλάβει δράση.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
10	Μιλά με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
11	Τονίζει τη σημασία που έχει η προσήλωση στο στόχο που επιδιώκεται.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
12	Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και τη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
13	Με αντιμετωπίζει ως διαφορετική προσωπικότητα και όχι απλώς ως μέλος μιας ομάδας.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
14	Θεωρεί ότι τα προβλήματα πρέπει να διογκωθούν για να λάβει μέτρα αντιμετώπισής τους.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
15	Συγκεντρώνει όλη την προσοχή του στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των αποτυχιών των εκπαιδευτικών.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
16	Λαμβάνει υπ' όψιν του τις ηθικές και δεοντολογικές συνέπειες των αποφάσεων του.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
17	Παρακολουθεί την απόδοση των εκπ/κών και τυχόν λάθη τους.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
18	Έχει όραμα για το μέλλον του σχολείου.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
19	Εφιστά την προσοχή μου στις αποτυχίες, ώστε να ανταποκριθώ σε υψηλές απαιτήσεις.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
20	Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
21	Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
22	Με παρακινεί να δω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
23	Με βοηθά να αναπτύξω τις δυνατότητές μου.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
24	Προτείνει νέους τρόπους δράσης προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
25	Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε επείγοντα ζητήματα που απαιτούν άμεση δραστηριοποίησή του.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
26	Τονίζει τα πόσο σημαντικό είναι να αισθανόμαστε συλλογικά ότι έχουμε κοινούς στόχους.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
27	Εκφράζει τη βεβαιότητα ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα
28	Πιστεύει πως αν κάτι δουλεύει ικανοποιητικά καλά, δε χρειάζεται να το αλλάξεις.	Καθόλου	0 1 2 3 4	Σχεδόν πάντα

ΜΕΡΟΣ Γ'

Παρακαλώ αναφέρετε το βαθμό δυσaráσκειας ή ικανοποίησης που σας προκαλεί η ενημέρωσή, για τα παρακάτω θέματα, από το διευθυντή του σχολείου, όπου:

1=Μεγάλη δυσaráσκεια, 2=Μικρή δυσaráσκεια, 3=Αδιάφορο, 4=Μικρή ικανοποίηση, 5=Μεγάλη ικανοποίηση

1	Για το πώς η δουλειά μου συγκρίνεται με των άλλων.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
2	Για το βαθμό που ο διευθυντής μου με εμπιστεύεται.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
3	Σχετικά με το βαθμό που ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το προσωπικό.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
4	Σχετικά με το πώς κρίνομαι.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
5	Σχετικά με το πως αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στη δουλειά μου.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
6	Σχετικά με το βαθμό που ο διευθυντής μου με ακούει και μου δίνει προσοχή.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
7	Για το βαθμό ταύτισής μου με το σχολικό περιβάλλον και την αίσθηση ότι αποτελώ ζωτικό τμήμα του, λόγω της επικοινωνίας μου με αυτό.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
8	Σχετικά με το βαθμό που ο διευθυντής, μου προσφέρει καθοδήγηση για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία μου.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
9	Για το βαθμό που η επικοινωνία μου με το σχολικό περιβάλλον, με παρακινεί να επιτύχω τους στόχους του σχολείου.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
10	Για την αναγνώριση των προσπαθειών μου.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
11	Σχετικά με το κατά πόσο είναι δίκαιος ο εποπτικός έλεγχος που μου γίνεται.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
12	Για το βαθμό έγκαιρης λήψης των πληροφοριών που απαιτούνται για να κάνω τη δουλειά μου.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
13	Σχετικά με το βαθμό που ο διευθυντής μου είναι ανοιχτός-ή σε ιδέες.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
14	Για το βαθμό που οι συγκρούσεις χειρίζονται κατάλληλα μέσω κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση
15	Σχετικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους.	Μεγάλη δυσaráσκεια	1 2 3 4 5	Μεγάλη ικανοποίηση

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να σχολιάσετε σχετικά με το θέμα; Παρακαλώ αναφέρατε (μπορείτε να είστε όσο αναλυτικός/ή επιθυμείτε):.....

.....

.....

.....

.....