

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ &
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

- Μια επισκόπηση πεδίου -

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΔΗΛΩΣΗ

Η Σωτηροπούλου Εμμανουέλα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία, με τίτλο *«Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών & Μετασχηματιστική Ηγεσία -Μια επισκόπηση πεδίου-»*, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο, ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο, με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σωτηροπούλου Εμμανουέλα

Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η

Τίτλος εργασίας:

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ &
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ – Μια επισκόπηση πεδίου –

Όνομα και Επίθετο:

Σωτηροπούλου Εμμανουέλα

Επαγγελματική θέση και e-mail:

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – ΠΕ70, emmasot@rocketmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Λαζαρίδου Αγγελική,

Καλδή Σταυρούλα,

Κουτούζης Εμμανουήλ

Οι οργανισμοί κοινωνικών υπηρεσιών έχουν αλλάξει δραματικά κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, σε μια προσπάθεια να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και ο έλεγχος των εργαζομένων. Με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων απαιτήσεων σε όσους κατέχουν ηγετικές θέσεις και κατ' επέκταση την ανάγκη για γνώση σχετικά με τον τρόπο ηγεσίας αυτών των οργανισμών που συνεχώς αλλάζουν (Tafvelin, 2013). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα ηγετικό μοντέλο, που βασίζεται στο όραμα και την ενδυνάμωση και προτείνει την αύξηση τόσο της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων όσο και της ευημερίας τους.

Παράλληλα, στο πλαίσιο του σχολείου, επικρατεί η άποψη πως ένας αποτελεσματικός ηγέτης επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και σε σχολείο γενικότερα (Sergionanni, 2001). Συνεπώς, η επιθυμία για την ύπαρξη ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού σχολείου έρχεται σε συνάρτηση με την ανάλογη ύπαρξη αποτελεσματικών σχολικών ηγετών. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να δημιουργεί υψηλά επίπεδα αφοσίωσης και να προάγει το αίσθημα αποτελεσματικότητας στους συναδέλφους του (Jantzi & Leithwood, 1996).

Όμως παρά το τεράστιο ενδιαφέρον για τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η υποκείμενη διαδικασία επιρροής αυτού του τύπου ηγεσίας δεν είναι ακόμη καλά κατανοητή (Avolio et al., 2009). Από την άλλη, έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα έδειξαν ότι μεσολαβεί στην επίδραση της απόδοσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τη δημιουργικότητα και την ευημερία (Cho, Park & Michel, 2011).

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει αρχικά αυτές καθ' αυτές τις έννοιες μετασχηματιστική ηγεσία και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και διερευνά αν και πώς αυτές και οι υποκατηγορίες τους συσχετίζονται. Πρόκειται για μια επισκόπηση πεδίου, το περιεχόμενο της οποίας εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο αποτελεσματικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να γίνουν.

Το τελικό δείγμα της μελέτης διαμορφώθηκε στους 199 συμμετέχοντες - εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και Β' Αθήνας. Η δειγματοληψία έλαβε χώρα τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2018 και η διαδικασία της έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) και συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η βολική - συμπτωματική δειγματοληψία (Cohen et al., 2008).

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική, καθώς στόχος ήταν η γρήγορη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων και η εύκολη ανάλυσή τους. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο καλά δομημένων και σταθμισμένων ερωτηματολογίων με πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο “Multifactor Leadership Questionnaire – (MLQ)” (2004) των Bass & Avolio με 21 ερωτήσεις για πληροφορίες σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου “Teachers’ sense of efficacy scale” (TSES) (2001) των Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy με 11 ερωτήσεις για πληροφορίες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού ανάλυσης SPSS. Τα ευρήματα παρουσίασαν μια μέτρια θετική συσχέτιση $r = 0,402^{**}$ ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όσον αφορά την περιγραφική στατιστική των δυο μεταβλητών οι Μ.Τ. τους κυμάνθηκαν γύρω στο 3 παρουσιάζοντας μια μετριοπαθή στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο μεταβλητές και τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Αντίθετα, εντοπίστηκε διαφοροποίηση και μάλιστα στατιστικά σημαντική ανάμεσα στις δυο μεταβλητές και τον τύπο εργασίας των ερωτηθέντων (μόνιμοι – αναπληρωτές – ωρομίσθιοι).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην εξέλιξη και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να

μεταβιβαστούν περισσότερες εξουσίες στους ίδιους, ώστε να προωθηθεί η καλλιέργεια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και να τονωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες διαπιστώνεται η ανάγκη διεξαγωγής διαχρονικών και συγκριτικών ερευνών για πιο έγκυρα αποτελέσματα καθώς και περαιτέρω διερεύνηση πιθανών επιδράσεων άλλων παραγόντων, όπως η κουλτούρα του σχολείου τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού, ώστε να εφαρμόζεται με μεγαλύτερη επιτυχία η μετασχηματιστική ηγεσία και παράλληλα να είναι αποτελεσματικός ο κάθε εκπαιδευτικός στο έργο του.

Λέξεις – κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, αυτοαποτελεσματικότητα

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–49.
- Cho, J., Park, I., & Michel, J. W. (2011). How does leadership affect information systems success? The role of transformational leadership. *Information & Management*, 48(7), 270–277.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Tafvelin, S. (2013). *The Transformational Leadership Process: Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social Services*. Doctoral thesis, Umeå University, Umeå.

ABSTRACT

Title of thesis:

TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' SELF-EFFICACY

-A field overview -

Name and surname:

Sotiropoulou Emmanouela

Professional position and e-mail:

Teacher of Primary Education – emmasot@rocketmail.com

Supervising Professor:

Lazaridou Aggeliki,

Kaldi Stavroula,

Koutouzis Emmanouil

Social services organizations have changed dramatically over the past decade in an effort to increase efficiency and control over their employees. As a result, new requirements are created for those who hold leadership positions and consequently the need for knowledge, on how to lead these organizations that are constantly changing, has been increased (Tafvelin, 2013). Transformational leadership is a leading model, based on vision and empowerment and suggests increasing both employee efficiency and welfare.

At the same time, within the school, an effective leader has a decisive effect on the relationships between the principal and the teachers and on the relations among pupils and the school in general (Sergiovanni, 2001). Therefore, the desire for a functioning and effective school is in line with the existence of effective school leaders. A transformational leader has the ability to create high levels of loyalty and to promote a sense of efficacy to his colleagues (Jantzi & Leithwood, 1996).

However, despite the enormous interest in the theory of transformational leadership, the underlying influence of this type of leadership is not yet well understood (Avolio et al., 2009). On the other hand, researches on self-efficacy have shown that it mediates the impact of transformational leadership, creativity and well-being (Cho, Park, & Michel, 2011).

This essay examines the concepts of transformational leadership and teacher self-efficacy beliefs and the degree to which these two are related. This is a field overview, the content of which focuses on teachers' attitudes about how effective transformational leaders can be.

The final sample of the study consisted of 199 participants - teachers from the Primary Education's prefectures of Arcadia and B' Athens. Sampling took place in February and March 2018 and non-probability sampling method was used thus, a convenient sampling procedure was followed (Cohen et al., 2008).

The methodological approach followed was the quantitative one because the aim was to quickly collect large volumes of data and easily analyze them. The data collection was carried out using two well-structured and weighted questionnaires with a five-point Likert scale. The questionnaire "Multifactor Leadership Questionnaire - (MLQ)" (2004) of Bass & Avolio was used with 21 questions for information on transformational leadership and the short version of the questionnaire "Teachers' sense of efficacy scale - (TSES)" of Tschannen - Moran & Woolfolk Hoy was used with 11 questions for information on teacher's feelings of self-efficacy.

Data analysis was performed using statistical SPSS analysis software. The findings showed a moderate positive correlation $r = 0.402^{**}$ between teachers' self-efficacy beliefs and transformational leadership. As far as the descriptive statistics of the two subscales, the mean of both is in medium levels ($M=3$), presenting a moderate attitude of the participants towards self-efficacy beliefs and transformational leadership. There were not found any statistically significant differences between the two subscales and the demographic data of the sample. On the other hand, statistically significant differences were observed between the two subscales and the type of work of the respondents (permanent - substitute - hourly employee teachers).

Based on the above findings, and more specifically concerning education policy strategies more attention needs to be paid to the development and needs of teachers and to transfer more power to them, in order to promote the cultivation of transformational leadership and to stimulate the efficacy of teachers.

In terms of future research, there is a need to conduct longitudinal and comparative researches for more valid results, as well as to further explore possible impacts of other factors such as school culture at level's school as well as at teachers' level. In that way transformational leadership can be more successfully implemented and each teacher could possibly be more effective at his/ her work.

Key – words: *primary education, leadership, transformational leadership, self-efficacy beliefs*

References

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, *60*, 421–49.
- Cho, J., Park, I., & Michel, J. W. (2011). How does leadership affect information systems success? The role of transformational leadership. *Information & Management*, *48*(7), 270–277.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, *32*(4), 512-538.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership*. London and New York: Routledge Falmer.
- Tafvelin, S. (2013). *The Transformational Leadership Process: Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social*.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1.Περιορισμοί της έρευνας.....	4
1.2. Λειτουργικοί ορισμοί.....	5

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΗΓΕΣΙΑ.....	6
2.1. Ορισμός Ηγεσίας.....	6
2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	8
2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	11
2.4. Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης.....	13
2.5. Μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	17
2.6. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία.....	18
2.7. Κριτική στη μετασχηματιστική ηγεσία.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	25
3.1. Ορισμός Αυτοαποτελεσματικότητας.....	25
3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	26
3.3. Είδη Αυτοαποτελεσματικότητας.....	29
3.4. Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	31
3.5. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα.....	33
3.6. Επισκόπηση βιβλιογραφικής αναφοράς.....	36

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
4.1. Ερευνητικό πρόβλημα – Ερευνητικός σκοπός.....	38
4.2. Δείγμα της έρευνας.....	39
4.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	40
4.4. Εργαλεία της έρευνας.....	40
4.5. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.....	46
4.6. Περί δεοντολογίας της έρευνας.....	47
4.7. Περιγραφή του δείγματος – Περιγραφική στατιστική.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική της μεταβλητής Αυτοαποτελεσματικότητα

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων της μεταβλητής Αυτοαποτελεσματικότητα

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική της μεταβλητής Μετασχηματιστική Ηγεσία

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων της μεταβλητής Μετασχηματιστική Ηγεσία

Πίνακας 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ($N = 199$)

Πίνακας 6: *Chi-Square Test* ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Πίνακας 7: *Chi-Square Test* ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Πίνακας 8: *Chi-Square Test* ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Πίνακας 9: *Chi-Square Test* ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Πίνακας 10: *Chi-Square Test* ανάμεσα στον τύπο εργασίας των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Πίνακας 11: *Chi-Square Test* ανάμεσα στον τύπο εργασίας των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Πίνακας 12: *Paired Samples t-test* ανάμεσα στην εμπλοκή των μαθητών και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πίνακας 13: *Paired Samples t-test* ανάμεσα στις διδακτικές στρατηγικές και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πίνακας 14: *Paired Samples t-test* ανάμεσα στη διοίκηση της τάξης και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πίνακας 15: *Correlation* ανάμεσα στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική μετασχηματιστική τους ηγεσία

Πίνακας 16: *Regression* ανάμεσα στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική μετασχηματιστική τους ηγεσία

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: *Συσχέτιση της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της διοίκησης του σχολείου αποτελεί χρόνιο πρόβλημα της κοινωνίας μας. Έρευνες δείχνουν πως πίσω από τα αποτελεσματικά σχολεία κρύβεται μια αποτελεσματική ηγεσία (Rosenbach & Taylor, 2006). Στις μέρες μας, η πιο διαδεδομένη ηγετική διαδικασία λόγω των θαυματουργικών αποτελεσμάτων της είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Jantzi και Leithwood (1996), ένας μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει τα εφόδια, ώστε να δημιουργεί υψηλά επίπεδα αφοσίωσης και να προάγει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του ώστε να αφοσιώνονται σε ένα κοινό όραμα, να αντιμετωπίζουν και να λύνουν τα διάφορα προβλήματα, που προκύπτουν, παρέχοντάς τους εξιδανικευμένη προσοχή όσον αφορά τις ανάγκες τους και την προσωπική τους ανάπτυξη.

Λογικά ορμώμενοι γίνεται κατανοητό πως είναι επιτακτική η επιθυμία ύπαρξης ενός λειτουργικού σχολείου σε συνάρτηση με την ανάλογη ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών με ανεπτυγμένες τις μετασχηματιστικές ηγετικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες λόγω των συνεχών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Παράλληλα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, δεν εξαρτάται μόνο από τον ηγέτη, αλλά και τα μέλη της ομάδας. Συνεπώς, πρέπει να δοθεί βάρος και σε μια άλλη μεταβλητή, η οποία συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, που δεν είναι άλλη από την αυτοαποτελεσματικότητα.

Ο Bandura (1977) όρισε δύο διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες είναι οι εξής: α) οι συνέπειες των προσδοκιών και β) η αποτελεσματικότητα των προσδοκιών. Η πρώτη διάσταση «συνέπειες των προσδοκιών» σχετίζεται άμεσα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που προέρχονται από τις ενέργειες των ατόμων. Η δεύτερη διάσταση «αποτελεσματικότητα των προσδοκιών» σχετίζεται με το βαθμό εμπιστοσύνης που έχει ένα άτομο στον εαυτό του με σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτει. Το επίπεδο της εμπιστοσύνης ορίζεται ως ο βαθμός της επιμονής του κάθε ατόμου να πετύχει μια ενέργεια. Άτομα με υψηλές προσδοκίες και για τις δύο διαστάσεις εκτελούν διαφορετικές ενέργειες με μεγάλη επιτυχία εφόσον

αντιμετωπίσουν τις διάφορες δυσκολίες που ανακύπτουν, σε αντίθεση με εκείνους, οι οποίοι αποτυγχάνουν στην πρώτη δυσκολία και δεν συνεχίζουν την προσπάθεια.

Έτσι, δημιουργείται το ερώτημα, κατά πόσο είναι αποτελεσματική η διοίκηση του σχολείου και εάν και πόσο επηρεάζει και επηρεάζεται ο σχολικός ηγέτης από τους υφισταμένους του. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα, επηρεάζει τόσο την ψυχολογία τους, όσο και την συμπεριφορά τους στην εργασία τους.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, ενώ ο αριθμός των συγγραφέων και των ερευνητών, που ασχολούνται με την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την αυτοαποτελεσματικότητα, αφορούν χώρες με κατά κύριο λόγο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι λίγες οι εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η Ελλάδα, η Κύπρος και η Αφρική (Γκόλια, 2014). Παράλληλα, έρευνες σχετικές με την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας και την αυτοαποτελεσματικότητα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον επιχειρηματικό κόσμο. Για αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας.

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται το εργαλείο μέτρησης των Bass και Avolio (2004) το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά το φάσμα της ηγεσίας (συναλλακτική, μετασχηματιστική, ελευθεριάζουσα).

Για τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), το οποίο δίνει έμφαση στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και προβλήματα μέσα στην τάξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συσχέτιση της αυτοεικόνας του κάθε εκπαιδευτικού με το πόσο αποτελεσματικά μπορεί να ανταποκριθεί σε μετασχηματιστικές συνθήκες ηγεσίας.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη διατύπωσης υποθέσεων, ο έλεγχος των οποίων θα οδηγήσει στην απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

A. Πόσο αποτελεσματικοί θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Β. Έχουν οι εκπαιδευτικοί ικανότητες μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τις δραστηριότητές τους στο πλαίσιο του σχολείου;

Γ. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα τους και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία;

1. ως προς το φύλο των ερωτηθέντων
2. ως προς τον χρόνο που υπηρετούν στην τωρινή σχολική τους μονάδα
3. ως προς τον τύπο εργασίας τους (μόνιμοι – αναπληρωτές - ωρομίσθιοι)

Δ. Αν και κατά πόσο οι υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετίζονται με τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Ε. Σε ποιο βαθμό προβλέπεται η μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών από την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και Β' Αθήνας και είναι οργανωμένη σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος καθώς και του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας.

Τα επόμενα κεφάλαια είναι χωρισμένα σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας: (α) μετασχηματιστική ηγεσία και (β) αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η εμπειρική προσέγγιση της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται καταληκτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το είδος της έρευνας και η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, το δείγμα και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους, σύνδεσής τους με υφιστάμενες θεωρίες και εντοπισμού της συνεισφοράς της έρευνας στην επιστήμη. Το τελευταίο κεφάλαιο αποτελεί τη σύνοψη της εργασίας και περιλαμβάνει προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι πιθανόν να περιορίσουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Αρχικά, από χρονικής διάρκειας υπάρχει η περίπτωση κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς να οδηγήθηκαν στη γρήγορη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χωρίς να σκεφτούν τις απαντήσεις.

Δεύτερον και κυριότερο τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Bass & Avolio, 2004) και το Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) έχουν δημιουργηθεί σε χώρες με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξ ορισμού, λόγω της προέλευσής τους από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, παρά τη μετάφραση και τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να θεωρηθεί πως υπάρχει μια προκατάληψη απέναντι στην κουλτούρα των Ηνωμένων Πολιτειών.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ζήτημα αφορά το γεγονός ότι η μέτρηση της ηγεσίας με βάση το MLQ δεν λαμβάνει υπόψη το ρόλο των μεταβλητών, περιβάλλον και υφιστάμενη κατάσταση. Οι διαφορές των πλαισίων που απορρέουν από τον πολιτισμό, την ηγεσία και το περιβάλλον μπορεί να έχουν αντίκτυπο στους τύπους συμπεριφοράς του ηγέτη, που οι οπαδοί θεωρούν αποτελεσματικούς. Ο Hallinger (2003) υπογραμμίζει τη σημασία του σχολικού πλαισίου στις μελέτες της σχολικής ηγεσίας και συνιστά την ενσωμάτωση των ενδεχόμενων χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας σε σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα. Παρόλο που ορισμένα ευρήματα υποστηρίζουν τη σταθερότητα του μοντέλου των εννέα παραγόντων μέσα στα ομοιογενή πλαίσια (Antonakis et al., 2003) υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία σχετικά με το θέμα.

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τις κλίμακες μέτρησης των ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια. Με την κλίμακα Likert ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό δίνοντας είτε υψηλό είτε χαμηλό βαθμό με αποτέλεσμα να αποφευχθεί η παρουσίαση των πραγματικών τάσεων. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη και τον πρώτο περιορισμό, είναι συχνό το φαινόμενο της εμφάνισης του στοιχείου του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability). Για την αντιμετώπιση του περιορισμού αυτού μια ορθή αντιμετώπιση είναι η χρήση της διατακτικής κλίμακας (ιεράρχηση δηλώσεων),

σύμφωνα με την οποία για κάθε ερώτηση υπάρχουν δηλώσεις, όπου ο ερωτώμενος καλείται να τις τοποθετήσει σε ιεραρχική σειρά ξεκινώντας από τη δήλωση που τον εκφράζει λιγότερο, μέχρι τη δήλωση που τον εκφράζει περισσότερο (Κυθραιώτης, 2006).

Τέλος, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του Cronbach's alpha θα πρέπει να είναι >0.7 . Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής. Εάν μια κλίμακα εμφανίζει μικρού βαθμού εσωτερική συνοχή, όπως συμβαίνει σε ορισμένες υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας και εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε συγκεκριμένο πληθυσμό, το γεγονός αυτό περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Παρακάτω γίνεται περιγραφή των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα με σκοπό την αποφυγή τυχόν ασαφειών.

Ηγεσία: με τον όρο ηγεσία εννοούμε την άσκηση ανώτατης εξουσίας, καθώς και το σύνολο των προσώπων που διοικούν, καθοδηγούν και ασκούν ανώτατη εξουσία. (<http://www.greek-language.gr>).

Μετασχηματιστική ηγεσία: είναι η διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς έχοντας όραμα, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρονται εξατομικευμένα για αυτούς, τους προκαλούν να επανεξετάσουν διάφορες καταστάσεις από διαφορετική οπτική γωνία και έχουν υψηλές προσδοκίες (Jantzi & Leithwood, 1996).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών: είναι η πίστη των ανθρώπων και στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους να παράγουν συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης, τα οποία επηρεάζουν γεγονότα που επιδρούν στις ζωές τους και θα τους βοηθήσουν να εκτελέσουν ενέργειες για να διδάξουν με επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bandura, 1994).

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ορισμός Ηγεσίας

Η ηγεσία σε ένα σχολείο αποτελεί το θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου. Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Όμως το ερώτημα που δημιουργείται είναι, τι εννοούμε με τον όρο εκπαιδευτική ηγεσία;

Η αποσαφήνιση του όρου παρουσιάζει εξαιρετική δυσκολία, καθώς έχουν καταγραφεί 350 ορισμοί. Σε γενικότερο πλαίσιο παρατηρείται μια σύγχυση στη χρήση των όρων ηγεσία (leadership) και διοίκηση (management). Στην πραγματικότητα δεν είναι όροι ταυτόσημοι και έχουν διαφορετικό εννοιολογικό φορτίο.

Με τον όρο ηγεσία εννοούμε την άσκηση ανώτατης εξουσίας, καθώς και το σύνολο των προσώπων που διοικούν, καθοδηγούν και ασκούν ανώτατη εξουσία. Αντίθετα, με τον όρο διοίκηση εννοούμε την ενέργεια του διοικώ, τη λειτουργία με την οποία εξασφαλίζεται η εφαρμογή του προγράμματος δράσης, σύμφωνα με τους νόμους και τους κανονισμούς, σε μια δημόσια επιχείρηση, σε ένα δημόσιο ή ιδιωτικό οργανισμό ή στο στρατό και σε στρατιωτικά οργανωμένα σώματα (<http://www.greek-language.gr>). Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης έγκειται στις λειτουργίες που επιτελούν στο πλαίσιο οργανισμών ή της κοινωνίας.

Η ηγεσία, ως όρος θεωρήθηκε καταλληλότερος για να αποδώσει την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των σχολείων ως οργανισμών (Grace, 1995). Η διοίκηση, με τον όρο μάνατζμεντ, είμαι μια έννοια με τεχνικό χαρακτήρα και με στενό προσανατολισμό στην ιδεολογία της αγοράς. Ο MacBeath (2003) υποστηρίζει πως η ηγεσία συνδέεται με την καινοτομία και το όραμα του σχολείου, ενώ άλλοι πως το μάνατζμεντ συνδέεται με τη διοίκηση και τους βραχυπρόθεσμους στόχους. Βέβαια, υπάρχει και μια ομάδα ερευνητών που υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι ανεξάρτητη από τη γραφειοκρατία του μάνατζμεντ, υποστηρίζοντας πως οι διευθυντές είναι εκείνοι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί

που κάνουν τα σωστά πράγματα (Bennis & Nanus, 1985). Οι Katzenmeyer & Moller (2001) ορίζουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών από την άποψη της επιρροής που ασκούν, ενώ οι LeBlanc & Shelton (1997) συζήτησαν την κατασκευή της έννοιας περιγράφοντας τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι η ηγεσία θεωρείται μια “έννοια ομπρέλα” με πολλές παραμέτρους, σύμφωνα με τους York-Barr & Duke (2004). Η ηγεσία αποβλέπει στην αλλαγή και ενθαρρύνει νέα πρότυπα δράσης και συστήματα αντιλήψεων. Σημαντικό σημείο αποτελεί το γεγονός πως, στα πλαίσια της ηγεσίας, ηγετικό ρόλο μπορούν να ασκήσουν και άτομα που δεν κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας, σε αντίθεση με το μάνατζμεντ που τα διευθυντικά στελέχη μπορούν να αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Η ηγεσία ενός σχολείου δεν είναι δικαιοδοσία μόνο του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και άλλα άτομα παίζουν ρόλο στην επίτευξη καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση (OECD, 2003).

2.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την αποτελεσματική ηγεσία αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα θέμα, το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον. Μεγάλες προσπάθειες έχουν γίνει με σκοπό την προσέγγιση και τη μελέτη των διαφόρων χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ηγετών και την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες.

Στις παραδοσιακές ηγετικές θεωρίες οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, στις συνθήκες περιβάλλοντος και τη συμπεριφορά με αποτέλεσμα να μην δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Στα μέσα του 1970, μια νέα μορφή ηγεσίας εμφανίστηκε, ο James MacGregor Burns (1978), ο οποίος γενικά θεωρείται ο εφευρέτης της σύγχρονης θεωρίας για την ηγεσία (Marzano, Waters & McNulty, 2005), πρώτος εμπνεύστηκε την ηγεσία στο βιβλίο του *Ηγεσία* ως συναλλακτική ή μετασχηματιστική. Στη συναλλακτική ηγεσία, οι ηγέτες οδηγούν μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής (Bass & Riggio, 2006). Σύμφωνα με τον Burns (1978), οι ηγέτες προσεγγίζουν τους ακολούθους τους με σκοπό να αναπτύξουν πελατειακές σχέσεις. Στον κόσμο των επιχειρήσεων, οι ηγέτες συναλλακτικής μορφής ηγεσίας προσφέρουν στους υφιστάμενούς τους επιβραβεύσεις για παραγωγικότητα.

Στη μετασχηματιστική ηγεσία, από την άλλη πλευρά, ο ηγέτης κοπιάζει να κατανοήσει τα κίνητρα των ακολούθων του και τις ανάγκες τους. Η εστίαση μεταβάλλεται από τις ανάγκες του ηγέτη στις ανάγκες των ακολούθων. Κερδίζοντας την κατανόηση των αναγκών των ακολούθων του, ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί πιθανώς να μετατρέψει τους ακολούθους του σε μελλοντικούς ηγέτες.

Το παράδειγμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει βρεθεί στο επίκεντρο έρευνας και εφαρμογής της ηγετικής θεωρίας (Bass & Riggio, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην αλλαγή και εμπνέει τους ακολούθους της να δεσμεύονται σε ένα κοινό όραμα ενός συνόλου, προκαλώντας τους να είναι ευρηματικοί στην επίλυση προβλημάτων.

Οι ιστορικοί έχουν αναγνωρίσει ότι η έννοια της ηγεσίας ξεπερνά μια απλή κοινωνική ανταλλαγή ανάμεσα στον ηγέτη και τον ακόλουθο. Υποστηρίζοντας αυτή την αντίληψη, οι Bass & Riggio (όπως αναφέρεται σε Βασιλειάδου & Διερωνίτου,

2014) δηλώνουν πως η ηγεσία πρέπει επίσης να απευθύνεται στην αίσθηση της αυτοεκτίμησης του ακολούθου και να τον εμπλέκει σε μια αληθινή δέσμευση και συμμετοχή. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες το πετυχαίνουν αυτό χρησιμοποιώντας τα τέσσερα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά, συνώνυμα των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα συστατικά αυτά συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία από τον Leithwood (1994) ως τα “τέσσερα άζ” (*the Four I’s*):

1. εξατομικευμένη θεώρηση - individual consideration
2. πνευματικό ερέθισμα - intellectual stimulation
3. εμπνευσμένη παρώθηση - inspirational motivation
4. εξιδανικευμένη επιρροή - idealized influence

Εξατομικευμένη θεώρηση. Ενεργώντας ως καθοδηγητής ή σύμβουλος, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει ειδική προσοχή στις ανάγκες κάθε ακολούθου για επιτυχία και ανάπτυξη. Εξατομικευμένη σκέψη συντελείται όταν δημιουργούνται νέες ευκαιρίες μάθησης σε συνδυασμό με ένα κλίμα υποστήριξης. Οι ηγέτες ενεργούν ως αποτελεσματικοί ακροατές και ενθαρρύνουν την επικοινωνία και την ξεχωριστή αλληλεπίδραση με τον κάθε εργαζόμενο τους. Ένας ατομικά σκεπτόμενος ηγέτης θα αναθέσει καθήκοντα στους εργαζόμενούς του με σκοπό να αναπτύξουν οι ίδιοι την ατομική τους σκέψη. Τα καθήκοντα αυτά αποτελούν ένα σύστημα ελέγχου για τον εάν τα άτομα χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση ή υποστήριξη για να σημειώσουν πρόοδο, ενώ παράλληλα δεν αισθάνονται την παρακολούθηση (Bass & Riggio, 2006).

Πνευματικό ερέθισμα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν την πρωτοπορία και τη δημιουργικότητα με την επαναπλαισίωση προβλημάτων και παλιών καταστάσεων. Επιπλέον, ηγέτες που εφαρμόζουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επιζητούν νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις από τους ακολούθους τους, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία εντοπισμού προβλημάτων και εύρεσης λύσεων. Όταν ατομικά ένα μέλος κάνει λάθη, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δεν ασκεί δημόσια κριτική (Bass & Riggio, 2006).

Εμπνευσμένη παρώθηση. Η συμπεριφορά των μετασχηματιστικών ηγετών εμπνέει τους γύρω τους παρέχοντας νόημα στην εργασία τους. Επιπλέον, ανυψώνουν το ατομικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία. Προσπαθούν να εμπλέξουν

τους γύρω τους χρησιμοποιώντας κοινό όραμα, αφοσίωση στους στόχους και πραγματοποιήσιμες προσδοκίες, διατυπώνοντας ένα αποτελεσματικό μελλοντικό όραμα (Bass & Riggio, 2006).

Εξιδανικευμένη επιρροή. Οι ηγέτες αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν συμπεριφορές, οι οποίες τους επιτρέπουν να αποτελούν πρότυπα για τους ακολούθους τους, δηλαδή διαθέτουν το λεγόμενο *χάρισμα*. Οι ακόλουθοι βλέπουν τους ηγέτες τους να διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες, επιμονή και αποφασιστικότητα. Επιπλέον, οι ηγέτες που ασκούν επιρροή τείνουν να παίρνουν πιο συχνά ρίσκα και να διαθέτουν υψηλά επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς (Bass & Riggio, 2006).

Σύμφωνα με την Eliophotou-Menon (2014) το αρχικό μοντέλο του Bass περιείχε και άλλους τέσσερις άξονες. Οι τρεις ήταν συναλλακτικοί (εξαρτώμενη ανταμοιβή, ενεργητική κατ' εξαίρεση διοίκηση και παθητική κατ' εξαίρεση διοίκηση) και ο τέταρτος άνηκε στο μοντέλο ηγεσίας *laissez-faire*. Το μοντέλο *laissez-faire* αποτελεί ένα παθητικό μοντέλο στο οποίο ο διευθυντής προσπαθεί να αποφύγει τη λήψη αποφάσεων, αποποιείται των ευθυνών του και αποφεύγει να χρησιμοποιήσει την διοικητική του εξουσία. Θεωρείται ως το λιγότερο αποδοτικό μοντέλο ηγεσίας (Antonakis et al., 2003 όπως αναφέρεται στον Τσιλίκα, 2017).

Διατρέχοντας τη βιβλιογραφία μέχρι τώρα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως ένα ισχυρό μοντέλο ηγεσίας σε στρατιωτικά, πολιτικά και επιχειρησιακά οργανωσιακά περιβάλλοντα (Bass, 1985, Bass & Riggio, 2006). Παρόλα αυτά, στοιχεία έχουν δείξει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την προώθηση ομαδικών στόχων και την πρόκληση θετικών αλλαγών στον εκπαιδευτικό τομέα.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο επιθυμητή σε σχέση με τη διαπραγματευτική και αυτό διότι δεν αποτελεί μορφή *δοσοληψίας* και *αμοιβαίου συμφέροντος*. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης προσπαθεί να καταλάβει τα κίνητρα και τις ανάγκες των μελών της ομάδας και με απώτερο στόχο να μετατρέψει ένα μέλος της ομάδας σε ηγέτη. Έρευνες έδειξαν ότι η ευεξία και τα κίνητρα συνδέονται πιο πολύ με την μετασχηματιστική ηγεσία σε αντίθεση με την διαπραγματευτική ή τις μη μετασχηματιστικές ηγεσίες (Arnold et al., 2007, Marshall 1992, Masi & Cooke, 2000, Sparks & Schenk, 2001, Brandt & Laiho, 2013). Οι

Kouzes και Posner (2002), υποστήριξαν πως στη μετασχηματιστική ηγεσία τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά στην τελική απόφαση. Έτσι, λοιπόν, για την διερεύνηση της ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία θεωρήθηκε πιο κατάλληλη η μετασχηματιστική ηγεσία.

2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1980 - 1990, το παράδειγμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας υπηρετούσε σωστά τα σχολεία (Leithwood, 1992) και θεωρείτο το πιο διαδεδομένο μοντέλο σχολικής ηγεσίας (Marzano et al., 2005). Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) σημείωσαν ότι το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ένα από τα πιο συχνά αναφερόμενα μοντέλα σχολικής ηγεσίας. Επιπλέον, ανέφεραν μια ποικιλία μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, στα οποία η ηγεσία ορίζεται μέσω πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία από τις οποίες συμπεριλαμβάνει μια πληθώρα πρακτικών. Οι επιπτώσεις από αυτές τις πρακτικές αξιολογούνται τότε σε σημαντικά αποτελέσματα .

Παρόλο που αυτό το μοντέλο υπηρέτησε τον εκπαιδευτικό τομέα για τις τελευταίες δυο δεκαετίες, οι σύγχρονες απαιτήσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή έχουν πιέσει πολλούς σχολικούς ηγέτες να επανεκτιμήσουν και να προσαρμόσουν το ηγετικό τους στυλ σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις. Αρκετοί σχολικοί ηγέτες έχουν αρχίσει να αποδέχονται και να εφαρμόζουν το σχολικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό το μοντέλο επιλέγεται από τους ηγέτες επειδή “εμπνέει, σε γενικές γραμμές, την αύξηση της προσπάθειας για λογαριασμό του εκάστοτε οργανισμού, στον ίδιο βαθμό με την ανάπτυξη επιδέξιων πρακτικών” (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999 p. 20).

Χτίζοντας πάνω στη δουλειά των Burns (1978), Bass (1985) και Bass & Avolio (1994), ο Leithwood παρουσίασε ένα παράδειγμα μετασχηματιστικής ηγεσίας με οχτώ διαστάσεις:

1. *ορισμός και σχηματισμός του οράματος του σχολείου*. Η συμπεριφορά του ηγέτη στοχεύει στην αναγνώριση νέων ευκαιριών για το σχολείο τους, στην έκφραση, το σχεδιασμό και την έμπνευση των υπολοίπων με ένα μελλοντικό όραμα (Jantzi & Leithwood, 1996).

2. *καθορισμός ομαδικών στόχων.* Ο ηγέτης προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό και τους βοηθά να εργάζονται μαζί για να πετύχουν τον κοινό στόχο.
3. *παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.* Σε αυτό το σημείο η συμπεριφορά του ηγέτη υποδεικνύει σεβασμό στους εργαζόμενους του σχολείου και ανησυχία σχετικά με τα ατομικά αισθήματα και τις ανάγκες τους.
4. *πνευματικό ερέθισμα.* Ο ηγέτης προκαλεί το προσωπικό του σχολείου να επανεξετάσει ζητήματα εκπαιδευτικού έργου και να σκεφτεί τρόπους επανεκτέλεσής τους.
5. *παροχή κατάλληλου πρότυπου.* Η συμπεριφορά του ηγέτη αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.
6. *υψηλές προσδοκίες απόδοσης.* Οι προσδοκίες του ηγέτη χαρακτηρίζονται από αριστεία, ποιότητα και υψηλές αποδόσεις από την πλευρά του προσωπικού.
7. *ενίσχυση σχολικού κλίματος.* Η συμπεριφορά του ηγέτη προωθεί μια ατμόσφαιρα ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης, συχνής και άμεσης επικοινωνίας, αποσαφήνισης για το σχολικό όραμα και κανόνες αριστείας.
8. *οικοδόμηση συλλογικών δομών.* Ο ηγέτης έχει τη διάθεση να διαμοιραστεί τη δύναμη και τις ευθύνες, όταν πρόκειται να αποφασιστεί μια υπόθεση που περιλαμβάνει τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο ηγέτης επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα στη λύση ομαδικών προβλημάτων, παρέχει αυτονομία αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς και μεταβάλει όσο μπορεί τις συνθήκες εργασίας, ώστε να πετύχει την καλύτερη δυνατή συνεργασία.

2.4. Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης

Η ηγεσία είναι από τη φύση της ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, πόσο μάλλον η ίδια η ανάπτυξή της. Η ανάπτυξη μετασχηματιστικής ηγεσίας περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των κοινωνικών δομών, καθώς και διεργασίες που υποστηρίζουν συνεχείς προσπάθειες ανάπτυξης, ενώ θα πρέπει να είναι ένας τρόπος εκτέλεσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και όχι μια σειρά από ad hoc προγράμματα (Day & Harrison, 2007, όπως αναφέρεται στο Μελισσόβα, 2017).

Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2010) πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως μετασχηματιστικός ηγέτης είναι η απελευθέρωση του δυναμικού ενέργειας του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του, δείχνοντας σεβασμό στην ελευθερία του και επιτρέποντάς του την ανάληψη πρωτοβουλιών. Καθήκον του μετασχηματιστικού ηγέτη στην εκπαίδευση είναι η ενίσχυση των ατομικών δεξιοτήτων κάθε μαθητή και ταυτόχρονα η αύξηση στην πίστη των συλλογικών ικανοτήτων της ομάδας (Bass & Avolio, 1994). Αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση του μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης (Bass, 1985).

Όπως αναφέρει η Harrison (2011) μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν εξιδανικευμένη επιρροή, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη σκέψη και εμπνευσμένο κίνητρο, που αποτελούν διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις συμπεριφορές των μαθητών, τις αντιλήψεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα παρέχοντας υποστήριξη, ενθάρρυνση και οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Ο Lee (2001) επεσήμανε μερικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού με χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του, να κοινοποιεί τον στόχο και τον σκοπό κάθε ενέργειας, να είναι καινοτόμος και υποστηρικτικός και να αξιοποιεί αναλόγως όσους πόρους έχει στη διάθεσή του.

Ο Marcus (2004) εξέτασε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μετασχηματιστική ηγεσία και διαπίστωσε ότι οι μαθητές θεωρούν τους εκπαιδευτικούς φορείς μετασχηματιστικής ηγεσίας, όταν εκείνοι δημιουργούν συνθήκες για καινοτόμες αλλαγές, επιτρέπουν στους μαθητές να μοιράζονται ένα όραμα, να κινούνται προς την κατεύθυνσή του και να συμβάλλουν στη δημιουργία νέων ιδεών.

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά για να καταφέρει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολύπλευρο έργο του, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι σωστός και υπεύθυνος επαγγελματίας. Αυτό στηρίζεται στην ανάγκη διατήρησης των στόχων και του οράματός του και στην ανάγκη δόμησης και διατήρησης μιας κοινής μαθησιακής κουλτούρας με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς (Day, 2003).

Βέβαια, στο πλαίσιο του καθημερινού του ρόλου ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ανταγωνιστικές συμπεριφορές και συγκρούσεις. Σύμφωνα με τη Μελισσόβα (2017) η ανταγωνιστική συμπεριφορά, η προσαρμογή και το «μοίρασμα» του προσανατολισμού δεν ενδείκνυται να υιοθετηθούν από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, καθώς μία από τις βασικές επιδιώξεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η επίτευξη του συνεργατικού προσανατολισμού στη σύγκρουση, όπου υπάρχει υψηλός δογματισμός και υψηλή συνεργατικότητα, οδηγώντας στην πλήρη ικανοποίηση των ανησυχιών όλων των μελών μέσω της αμοιβαίας επίλυσης του προβλήματος.

Υπάρχουν ορισμένες συμπεριφορές ηγεσίας, οι οποίες κρίνονται ως σημαντικές για την επιτυχή μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών (Ingram, 1997, Yuen & Cheng, 2000). Οι Yuen & Cheng ταξινομούν αυτές τις συμπεριφορές σε τρεις κατηγορίες εμπνευσμένες, κοινωνικά στηριζόμενες και επιτρεπόμενες. Στην πρώτη κατηγορία η εμπνευσμένη συμπεριφορά αφορά την οικοδόμηση ενός οράματος και την παροχή κινήτρων. Στη δεύτερη κατηγορία η κοινωνικά στηριζόμενη συμπεριφορά αφορά την καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης, τη διευκόλυνση δικτύων υποστήριξης και τη διαχείριση συγκρούσεων και στην τρίτη κατηγορία η επιτρεπόμενη συμπεριφορά αναφέρεται στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και στην παροχή πνευματικής τόνωσης (Yuen & Cheng, 2000). Κάθε μια από αυτές τις συμπεριφορές έχει δοκιμαστεί εμπειρικά και έχει βρεθεί ότι αυξάνει το κίνητρο και την ικανοποίηση των εργαζομένων σε ένα οργανωτικό πλαίσιο και βελτιώνει τα γνωστικά, συναισθηματικά και κινητήρια αποτελέσματα των μαθητών σε περιβάλλοντα τάξης (Bolkan & Goodboy, 2009, Gooty, Gavin, Johnson, Frazier, & Snow, 2009, Hardy et al., 2010, Hoehl, 2008, Ingram, 1997, όπως αναφέρεται στο Harrison, 2011). Σύμφωνα με τους Mulford και Silins (2003) ένας εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης, επικεντρώνεται σε μεμονωμένους μαθητές παρέχοντας τους ηθική υποστήριξη, δείχνοντας εκτίμηση για το έργο τους και εξετάζοντας τη γνώμη τους. Επιπλέον, καλλιεργεί έναν σεβαστό τόνο για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, επιδεικνύει την προθυμία να αλλάξει υπό το πρίσμα νέων αντιλήψεων

και δημιουργεί μια διδακτική δομή που προάγει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη μεταβίβαση.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, λόγω των ωφέλιμων επιπτώσεων του στη διδασκαλία και στην εξαγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bolkan & Goodboy, 2009, Goodboy & Myers, 2008, Griffith, 2004, Harvey et al. Hoehl, 2008 · Goodboy, Martin, & Bolkan, 2009 · Politis, 2004 · Pounder, 2008 · Walumbwa et al., 2004, όπως αναφέρεται στο Harrison, 2011).

Ποιες είναι όμως αυτές οι ωφέλιμες επιπτώσεις;

Τα οφέλη της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν περιορίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τα χαμηλά ποσοστά λαθών, με τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, με την αυξημένη δέσμευση των εκπαιδευτικών οργανισμών για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Όσον αφορά τα πανεπιστήμια, οι Adams και Hambricht (2005) δήλωσαν ότι, επειδή είναι οργανισμοί που κατ' εξοχήν μαθαίνουν, πρέπει να διευθύνονται από μετασχηματιστικούς ηγέτες.

Ο David (2001) για την μετουσίωση όλων των παραπάνω στο σχολικό πλαίσιο προτείνει μια σειρά στρατηγικών ηγεσίας. Η πρώτη στρατηγική αφορά τη μετάδοση του οράματος του μετασχηματιστικού ηγέτη, στην περίπτωση μας του εκπαιδευτικού στην τάξη και κατ' επέκταση σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Το όραμα πρέπει να είναι κατανοητά παρουσιασμένο και οριοθετημένο και να υπενθυμίζεται στους μαθητές ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητό.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συγκεκριμενοποιεί τους τρόπους μετουσίωσης του οράματος καθώς και τους ρόλους των μαθητών και των συναδέλφων του για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κυρίως όμως τονίζει την επιρροή του αποτελέσματος, από την πραγματοποίηση του οράματος, στην εξέλιξη των συμμετεχόντων, στην πορεία του σχολείου και γενικότερα της κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ένα συνεχές κίνητρο και η συγκεκριμενοποίηση της προσδοκίας της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και τους συναδέλφους αποτελεί τη δεύτερη στρατηγική.

Η τρίτη στρατηγική αφορά τη γνωστή φράση, που ανήκει στον Χίλωνα τον Λακεδαιμόνιο, ο οποίος ήταν ένας από τους επτά σοφούς της αρχαίας Ελλάδας, περίφημος για τα επιγραμματικά του αποφθέγματα, *χρόνου φείδου*. Η επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο του.

Τέλος, η τέταρτη στρατηγική προωθεί τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία με ηγέτη τον εκπαιδευτικό να σκέφτονται *outside the box*. Η δημιουργία μιας κουλτούρας ελευθερίας των μαθητών να προσεγγίζουν τα θέματα από διαφορετική οπτική γωνία και να φέρουν καινούριες ιδέες είναι το ζητούμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ως μετασχηματιστικός ηγέτης θα έχει καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στη σχολική του μονάδα.

Με βάση την τρέχουσα βιβλιογραφία, είναι προφανές ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια αποδίδει αυξημένη συναισθηματική μάθηση, κινητικότητα των μαθητών και έγκυρη αντίληψη των μαθητών για την αξιοπιστία των εκπαιδευτικών (Hoehl, 2008, όπως αναφέρεται στο Harrison, 2011).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση οι Adams και Hambright (2005) δήλωσαν ότι τα σημερινά πανεπιστήμια, τα οποία είναι οργανισμοί που κατ'εξοχήν μαθαίνουν, πρέπει να διευθύνονται από μετασχηματιστικούς ηγέτες, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τα χαμηλά ποσοστά λαθών, με τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, με την αυξημένη δέσμευση των πανεπιστημιακών για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές και με την ενδυνάμωση της σχολής.

2.5. Μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι Bass & Avolio (1995) δημιούργησαν το *Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (The Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ)*, το οποίο διακρίνεται σε δυο εκδόσεις. Η πρώτη έκδοση αναφέρεται στους ίδιους τους ηγέτες και η δεύτερη στους υφισταμένους και έχει χωριστεί σε 8 παράγοντες, οι οποίοι είναι: εξιδανικευμένη επίδραση, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένη αντιμετώπιση, διαχείριση με εξαίρεση, ενδεχόμενη ανταμοιβή και πολιτική μη επέμβασης.

Παράλληλα, οι Podsakoff, MacKenzie, Moorman και Felter (1990) δημιούργησαν τον *Κατάλογο Ηγετικής Συμπεριφοράς (Transformational Leadership Behavior Inventory - TLI)* περιλαμβάνοντας 4 παράγοντες: μετασχηματιστική συμπεριφορά, εξατομικευμένη αντιμετώπιση, πνευματική διέγερση και υψηλές προσδοκίες για την εκτέλεση ενός έργου (Bass & Riggio, 2006).

Οι Jantzi & Leithwood (1996) ανέπτυξαν το Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire - PLQ). Το ερωτηματολόγιο διαθέτει 24 ερωτήσεις και εξετάζονται 6 διαστάσεις: παροχή οράματος, πρότυπα συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης και θέση υψηλών προσδοκιών.

Ένα χρόνο αργότερα ο Leithwood ανέπτυξε το ερωτηματολόγιο *Η φύση της Ηγεσίας του σχολείου (The nature of School Leadership)*. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τις 6 παραπάνω διαστάσεις, αλλά περιλαμβάνει 32 ερωτήσεις (Lewandowski, 2005).

Στη Μεγάλη Βρετανία οι Alimo - Metcalfe και Alban - Metcalfe (2001) δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Transformational Leadership Questionnaire - TLQ).

Ένα χρόνο αργότερα οι Kouzes & Posner (2002) δημιούργησαν ένα εργαλείο - ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τον *Κατάλογο Πρακτικών Ηγεσίας (ΚΠΗ) (Leadership Inventory Practices, LPI)*, αφού κατέγραψαν τη συμπεριφορά και τις ενέργειες χιλιάδων υποδειγματικών ηγετικών συμπεριφορών. Προέκυψαν πέντε διαφορετικές περιοχές πρακτικών ηγεσίας: διαμόρφωση σχεδίου, εμπνευση κοινού οράματος, πρόκληση καινοτομιών, ενεργοποίηση συνεργατών και ψυχική ενθάρρυνση.

2.6. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία

Έρευνες που ασχολήθηκαν με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών σε σχολικούς και μη οργανισμούς υποστήριξαν ότι ηγέτες με στοιχεία μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς επηρεάζουν πολύ θετικά τους υφισταμένους τους, δημιουργώντας υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των υπαλλήλων-εκπαιδευτικών (Aydin, Sarier, & Uysal, 2013, Bass & Riggio, 2006, Bogler, 2001, Braun, Peus, Weisweiler, & Frey, 2013, Griffith, 2004). Πιο συγκεκριμένα οι υφιστάμενοι κινητοποιούνται από τον ηγέτη, παρέχοντάς τους μια εξατομικευμένη προσοχή.

Για παράδειγμα έρευνες των Afsheen, Rabis και Arshad (2010), όπως αναφέρεται στο Gkoliaetal. (2014), και των Riaz και Haider (2010) που διεξήχθησαν σε δείγματα 250 και 240 διευθυντικών στελεχών ιδιωτικών εταιριών αντίστοιχα στο Πακιστάν, έδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία και η επαγγελματική επιτυχία συνδέονται στενά με την ικανοποίηση της καριέρας.

Ηγέτες, που εξασκούνται ώστε να γίνουν μετασχηματιστικοί ηγέτες, έχουν περισσότερο αφοσιωμένους και ικανοποιημένους υφιστάμενους σε αντίθεση με εκείνους, οι οποίοι εξασκούνται σε μη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά (Bass & Riggio, 2006). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, ώστε να προχωρήσουν και να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους επίπεδα για το καλό του οργανισμού και τελικά να εστιάσουν και να ανακαλύψουν νέες μεθόδους για την επίτευξη της δουλειάς τους. Έτσι, τα μέλη της ομάδας παρακινούνται και επιθυμούν την εμπλοκή και την απασχόλησή τους στο έργο που έχουν να κάνουν, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο Martino (2003) ο οποίος σε έρευνα 500 εκπαιδευτικών και 50 διευθυντών έδειξε τη σημαντική σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ των διευθυντών και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η Bogler (1999) κατόπιν μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «όσο περισσότερο οι καθηγητές παρατηρούν στους σχολικούς διευθυντές στοιχεία από “μετασχηματιστική” ηγετική συμπεριφορά, τόσο η ικανοποίηση στην εργασία τους είναι μεγαλύτερη» (σ.14).

Επιπρόσθετες μελέτες της Bogler (2001) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ισραήλ έδειξαν πως ένας διευθυντής που ακολουθεί μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά επηρεάζει άμεσα και θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών. Συγκεκριμένα, πολλοί μελετητές μέσα σε αυτούς οι Bogler (2001), Dinham και Scott (1998), MA και MacMillan (1999), Maeroff, (1998), Ostroff,(1992), Rossmiller (1992), όπως αναφέρεται στο Gkolia et al. (2014), σημείωσαν πως καθηγητές από όλες τις βαθμίδες φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όταν ο διευθυντής τους μοιράζεται μαζί τους πληροφορίες, δημιουργεί κίνητρα και όραμα και γενικά όταν υπάρχει συνεχής επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και διευθυντών (Nguni et al., 2006).

Άλλη μια έρευνα που έγινε το 2003 στην Taiwan σε 1250 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι καθηγητές φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους όταν αντιληφθούν τον διευθυντή τους να διατυπώνει ένα όραμα για το μέλλον, να προσφέρει εξειδικευμένη υποστήριξη και να μπορεί να επικοινωνεί με μεγάλη ευκολία (Lee, 2005).

Ο McColl-Kennedy & Anderson (2002) απέδειξαν ότι οι 19 μετασχηματιστικοί ηγέτες που πρότειναν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και έδειξαν εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους ακόλουθους, μπόρεσαν να μετατρέψουν τα αρνητικά συναισθήματα της απογοήτευσης και της απόγνωσης σε εποικοδομητικά, τα οποία εν συνεχεία οδήγησαν σε υψηλότερες επιδόσεις (Hur et al., 2011). Ύστερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 36 ομάδες, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση και θετική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ομαδικής αποτελεσματικότητας (Ayoko & Chua, 2014). Ειδικότερα, βοηθώντας οι μάνατζερς τα μέλη να καταλάβουν ποιοι είναι οι στόχοι της ομάδας και πως το κάθε μέλος συνεισφέρει στην επίτευξη αυτών, τότε δημιουργούν μία κοινή γραμμή δράσης και συμπεριφοράς, βοηθούν στην μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών και κατ' επέκταση βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησε ο Bass (1990) σε 228 εργαζόμενους με 58 μάνατζερς, διαπίστωσε πως η προσπάθεια που καταβάλουν οι εργαζόμενοι που διοικούνται από μετασχηματιστικούς ηγέτες είναι μεγαλύτερη από αυτή που καταβάλουν οι εργαζόμενοι που διοικούνται από συναλλακτικούς ηγέτες (όπως αναφέρεται σε Δημάκη, 2016).

Σύμφωνα με τους Chully & Sandhya (2014) μετά το 2010 έχουν αυξηθεί οι έρευνες σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Στη μη εμπειρική έρευνά τους, με σκοπό την κατανόηση του μετασχηματιστικού στυλ, χρησιμοποιήθηκαν 25 άρθρα – έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στο 2010-2014 από 19 διαφορετικές χώρες εκπροσωπώντας 5 ηπείρους και 14 διαφορετικούς κλάδους. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική και άμεση σύνδεση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και σε ατομικά και οργανωσιακά αποτελέσματα σε πολυπολιτισμικό συγκείμενο.

Σύμφωνα με τον Bass σε έρευνα που δημοσιεύθηκε το 1997, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική και ικανοποιητική συγκριτικά με τις εποικοδομητικές συναλλαγές και αυτές με τη σειρά τους είναι πιο αποτελεσματικές και ικανοποιητικές από τις αντίστοιχες πειθαρχικές (Cossin & Caballero, 2013).

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο τρίμηνο του 2009 από την Correia de Lacerda και συμμετείχαν 50 πορτογαλικές επιχειρήσεις έδειξε ότι η ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου συνδέεται θετικά με τον στρατηγικό προσανατολισμό μιας επιχείρησης όσον αφορά την εταιρική κοινωνική ευθύνη. Ωστόσο, η ηθική ακεραιότητα των ηγετών δεν συνδέθηκε σημαντικά με την υιοθέτηση πρακτικών εταιρικής κοινωνικής ευθύνης. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα όσον αφορά την ηθική ακεραιότητα των ηγετών και τον προσανατολισμό της κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων. Οι επαγγελματίες μπορούν επίσης να επωφεληθούν από αυτά τα ευρήματα, χρησιμοποιώντας τα για να μεταμορφωθούν σε μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι ενσωματώνουν την εταιρική κοινωνική ευθύνη ως βασική στρατηγική αξία στις επιχειρήσεις τους (Cossin & Caballero, 2013).

Σε άλλη έρευνα των Hoffman et al., που πραγματοποιήθηκε το 2011 εξετάστηκε ο βαθμός επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της ομάδας εργασίας, η οποία ρέει μέσω των αντιλήψεων των μελών της ομάδας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της ομάδας εργασίας επηρεάζεται από τον αντίκτυπο της ηγεσίας μετασχηματιστικού τύπου στις εν λόγω αντιλήψεις των μελών. Αυτά τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο της ηγεσίας ως μιας διαδικασίας "νοήματος" και των πρακτικών φραγμών που αντιμετωπίζουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στους σύγχρονους οργανισμούς (Cossin & Caballero, 2013).

Οι Piccolo & Colquit (2006) προτείνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με τον τρόπο που οι οπαδοί βλέπουν τις δουλειές. Τα ευρήματα από τη μελέτη δείχνουν ότι τα έμμεσα αποτελέσματα συμπληρώνουν τις άμεσες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην απόδοση των εργασιών και την οργανωτική συμπεριφορά των πολιτών μέσω των μηχανισμών των χαρακτηριστικών της θέσης εργασίας, το κίνητρο και τη δέσμευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι σχέσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν σημαντικά ισχυρότερες για τους οπαδούς που είχαν περισσότερες αντιλήψεις για την ποιότητα της ανταλλαγής τους με τον ηγέτη (Cossin & Caballero, 2013).

Ένα χρόνο αργότερα οι Schaubroeck et al. ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ συμπεριφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας και απόδοσης ομάδας σε 218 ομάδες χρηματοοικονομικών υπηρεσιών που ήταν υποκαταστήματα τραπεζών στο Χονγκ Κονγκ και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μετασχηματιστική ηγεσία επηρέασε την απόδοση της ομάδας μέσω της δύναμης της ομάδας. Η δύναμη της ομάδας επηρεάστηκε από την απόσταση εξουσίας της ομάδας και τον κολεκτιβισμό της ομάδας, έτσι ώστε οι ομάδες μεγαλύτερης εξουσίας και οι περισσότερες συλλεκτικές ομάδες να έχουν ισχυρότερες θετικές επιδράσεις της ηγεσίας μετασχηματιστικού τύπου στην δύναμη της ομάδας. Τα αποτελέσματα υποστηρίζονται από στοιχεία τόσο στο Χονγκ Κονγκ όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, γεγονός που υποδηλώνει τη σύγκλιση του τρόπου λειτουργίας των ομάδων στην Ανατολή και τη Δύση και παράλληλα υπογραμμίζει τη σημασία των αξιών ανάμεσα στην ομάδα (Cossin & Caballero, 2013).

Από έρευνες που συγκέντρωσε ο Chin (2007, όπως αναφέρεται στον Τσιλίκα, 2017), που πραγματοποιήθηκαν στην Ταϊβάν και στις ΗΠΑ αποδείχθηκε πως η εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση εκτός από τα μαθητικά επιτεύγματα και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και τη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Ο ίδιος ο Τσιλίκας, πραγματοποίησε έρευνα τον Ιανουάριο του 2017 με 125 εκπαιδευτικούς και 16 διευθυντές από 16 ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις μετασχηματιστικές δεξιότητες των διευθυντών και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ των δυο αυτών εννοιών και επίσης αναδείχθηκε ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν μεγάλο αντίκτυπο τόσο στην

ψυχολογία των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση των σχολικών συνθηκών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, σε έρευνα που διεξήχθη από τη Γκόλια (2014) διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο. Τα ευρήματα απέδειξαν ότι η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή ενισχύει τις σχέσεις του διευθυντή και του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, αλλά και επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Ακόμη, οι μετασχηματιστικές ηγετικές ικανότητες του διευθυντή επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας, στις οποίες διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δημιουργώντας ένα ικανοποιητικό εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, οι επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη δημιουργία και εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών στο μάθημα επιδρούν θετικά στις σχέσεις τους με τον διευθυντή τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

2.7. Κριτική στη μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αμφισβητηθεί ως προς την ηθική της κυρίως, διότι πολλοί ηγέτες ασκώντας αυτό το στυλ ηγεσίας αποτελεσματικά στους οπαδούς τους, τους εξαπατούν και τους εκμεταλλεύονται. Υποστηρίζεται, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία απευθύνεται στα συναισθήματα και όχι στην αιτία ή τους λόγους, δεν είναι δημοκρατική και χειραγωγεί τους οπαδούς στο να αγνοούν τα ενδιαφέροντά τους.

Πολλοί χαρισματικοί ηγέτες περνούν στη «σκοτεινή πλευρά» της μετασχηματιστικής ηγεσίας με ναρκισσιστικές συμπεριφορές, υιοθετούν ένα ελαττωματικό όραμα ή εφαρμόζουν την απολυταρχία.

Οι Bernard Bass και ο Paul Steidlmeier στην εργασία τους “Ethics, character and authentic transformational leadership behavior” το 1999, διαχωρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία σε αυθεντική (authentic transformational leadership) και σε ψευδή ή μη αυθεντική (pseudo – inauthentic transformational leadership) και επικρίνουν με τη σειρά τους κριτές της μετασχηματιστικής ηγεσίας ότι δεν είναι ικανοί να αντιληφθούν αυτό το διαχωρισμό.

Τα τέσσερα βασικά στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, πνευματική διέγερση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον και εμπνευσμένη παρακίνηση – κίνητρα) έρχονται σε αντίθεση με την ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία. Άρα η κριτική που ασκείται στη μετασχηματιστική ηγεσία δεν αφορά την αληθινή μορφή της αλλά το ψευδο-μετασχηματιστικό στυλ (Bass & Steidlmeier, 1999).

Η ηθική της αληθινής μετασχηματιστικής ηγεσίας εντοπίζεται σε 3 στοιχεία:

- 1) τον ηθικό χαρακτήρα του ηγέτη,
- 2) την ηθική νομιμοποίηση, που έχει το όραμα που θέτει ο ηγέτης και ακολουθούν οι οπαδοί του,
- 3) την ηθική των συμπεριφορών – διεργασιών που ακολουθούν ο ηγέτης και οι οπαδοί του.

Όσο περισσότερο ηθικοί είναι οι ηγέτες τόσο πιο ηθικοί γίνονται και οι οπαδοί τους, όταν προσπαθούν να τους μιμηθούν (Bass & Steidlmeier, 1999). Οι

μετασχηματιστικοί ηγέτες ως ηθικά άτομα, προάγουν την ελευθερία, διευρύνουν τους ορίζοντες της συνείδησης και τις αλτρουιστικές προθέσεις και συμπεριφορές των ιδίων αλλά και των οπαδών τους. Οι συμπεριφορές τους είναι ηθικές, νόμιμες, ευγενικές με δίκαιες συνέπειες (Bass & Steidlmeier, 1999, όπως αναφέρεται στο Δημόπουλος, 2016).

Παράλληλα είναι δύσκολο να αναπτυχθεί η μετασχηματιστική ηγεσία, όταν υπάρχει υπέρμετρος ζήλος από τους υφισταμένους και όταν οι υφιστάμενοι είναι πάντα θετικοί σε όλα, γιατί χάνεται η ορθή αμφίδρομη επικοινωνία (Χυτήρης, 2013).

Παράλληλα, το μοντέλο δίνει μεγάλη έμφαση στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του ηγέτη, ενισχύοντας έτσι την ιδέα ότι ο διευθυντής είναι η μοναδική πηγή ηγεσίας στο σχολείο (Evers & Lakomski, 1996, Stewart, 2006, όπως αναφέρεται στο Eliophotou – Menon, 2014). Σε απάντηση σε αυτή την κριτική, οι Leithwood και Jantzi (2000) επισημαίνουν ότι το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο τους δεν υποθέτει ότι ο διευθυντής θα είναι η μόνη πηγή ηγεσίας στην οργάνωση και ότι το μοντέλο τους προωθεί την ανταλλαγή ηγεσίας και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, η έμφαση στις κοινές πρακτικές ηγεσίας στην αντίληψη της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να προκαλέσει ένα άλλο είδος ανησυχίας: δεδομένου ότι οι μελετητές είχαν περιορισμένη επιτυχία στη μέτρηση των επιδράσεων ενός μόνο ηγέτη στα αποτελέσματα, η μέτρηση των επιπτώσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να είναι ακόμα πιο δύσκολο, αν δεν υποτεθεί ότι η ηγεσία είναι συγκεντρωμένη μόνο στον διευθυντή (Hallinger, 2003).

3.1. Ορισμός Αυτοαποτελεσματικότητας

Έχει προταθεί από τους ερευνητές (House & Shamir, όπως αναφ. στους Pillai & Williams, 2004) πως οι διευθυντές, στην περίπτωση μας οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν τους ακολούθους τους ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμησή τους.

Τι εννοούμε, όμως, με τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα;

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο στην κοινωνική θεωρία του Bandura (Bandura, 1977). Όρισε την έννοια αυτή ως “την κρίση του πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει ενέργειες, που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν μελλοντικές καταστάσεις” (Bandura, 1982, p.122). Αργότερα, συμπλήρωσε τον ορισμό της έννοιας ως την “πίστη των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους να παράγουν συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης, τα οποία επηρεάζουν γεγονότα που επιδρούν στις ζωές τους” (Bandura, 1994, p. 71).

Οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας είναι υπεύθυνες για το πώς σκέφτονται, αισθάνονται, παρακινούνται και γενικά συμπεριφέρονται οι άνθρωποι. Τα άτομα με μια ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους βιώνουν αυξημένη επιτυχία και ευημερία (Bandura, 1994). Τείνουν να είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους και προσεγγίζουν κάθε δυσκολία ως ακόμη μια πρόκληση. Θέτουν απαιτητικούς στόχους και ο χρόνος “ανάρρωσής” τους από τυχόν αποτυχία είναι ελάχιστος. Προσεγγίζουν την οποιαδήποτε κατάσταση με αυτοπεποίθηση και είναι βέβαιοι πως μπορούν να έχουν τον έλεγχό της και με αυτό τον τρόπο είναι καλύτεροι στην επίτευξη προσωπικών κατορθωμάτων, στη μείωση του στρες και την αποφυγή της κατάθλιψης (Bandura, 1994).

Σε αντιδιαστολή, τα άτομα που βιώνουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αμφισβητούν τις ικανότητές τους, τείνουν να απομακρύνονται από δύσκολες καταστάσεις και λαμβάνουν αυτές τις καταστάσεις ως προσωπικές απειλές. Οι προσπάθειες τους είναι μηδαμινές και παραιτούνται γρήγορα μπροστά σε κάθε δοκιμασία, με αποτέλεσμα να πέφτουν θύμα του στρες και της κατάθλιψης (Bandura, 1994).

3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura μπορεί να εφαρμοστεί ως ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις ικανότητές τους να προσφέρουν συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης, τα οποία ασκούν επιρροή σε γεγονότα, που επηρεάζουν τις ζωές τους. Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι έρευνες είναι πλούσιες με τη βιβλιογραφία να υποστηρίζει την ιδέα ότι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα επιτεύγματα των μαθητών και τις αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ross, 1993).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί από τους Tschannen – Moran & Hoy (1998) ως την πίστη στις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν ενέργειες για την επιτυχή υλοποίηση ενός σαφούς εκπαιδευτικού στόχου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Βέβαια, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται όχι μόνο στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση, αλλά και στην απόδοση και τα κίνητρα τους για εξέλιξη (Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών, οι οποίοι συνεχώς ερευνούν τη σχολική βελτίωση, επειδή η αποτελεσματικότητα μόνιμα προβλέπει την προθυμία των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες ιδέες (Ross&Gray, 2006). Παρόλα αυτά δεν υπάρχει συναινετική άποψη ως προς τις έννοιες και τα μέτρα της κατασκευής του όρου αυτού (Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2001, Hoy, 1998).

Μια πρώτη σύλληψη του όρου αναπτύχθηκε από τον Rotter (1966), υπό το πρίσμα του ελέγχου, η οποία οδήγησε τους ερευνητές του αμερικανικού Rand Corporation στην αποτελεσματικότητα. Η δεύτερη σύλληψη θα μπορούσε να αποδοθεί στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, βάσει των οποίων αναπτύχθηκε η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977).

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω τέσσερις είναι οι κύριες πηγές πληροφοριών, που συμβάλλουν στην αυτοαποτελεσματικότητα: α) επίτευγμα απόδοσης (ονομάζεται επίσης εμπειρία μαεστρία), β) νοερές εμπειρίες, γ) λεκτική πειθώ και δ) φυσιολογικές καταστάσεις (Bandura, 1977).

Η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (1998) έκαναν λόγο για την κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας. Στην περίπτωση της χαμηλής

αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα καταλήγει σε χαμηλότερους στόχους και προσπάθεια, συνακόλουθα σε χαμηλές επιδόσεις με αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτοαποτελεσματικότητας και την παραπέρα μείωσή της.

Οι Brouwers & Tomic (1998), υποστήριξαν εμπειρικά το προαναφερθέν κυκλικό μοντέλο: τα υψηλά επίπεδα διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, η οποία οδήγησε σε ένα υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδήγησε σε αύξηση της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών και σε περαιτέρω μείωση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η συσχέτιση της υψηλής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με θετικές συμπεριφορές τους ισχύει και για τη σύνδεση με παράγοντες που σχετίζονται με την προσανατολισμένη μεταρρυθμιστική εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη μεγαλύτερη χρήση των χειραπτικών μεθόδων διδασκαλίας (Riggs & Enochs, 1990), τη μικρότερη χρήση του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Ashton & Webb, 1986), καθώς και έναν πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον έλεγχο της τάξης (Woolfolk & Hoy, 1990, όπως αναφέρεται στο Ανδρέου, 2009). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μια ισχυρότερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν και να υιοθετήσουν στη διδασκαλία τους καινοτομίες για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Allinder, 1994, Ghaith & Yaghi, 1997, Guskey, 1984, Stein & Wang, 1988, όπως αναφέρεται στο Shaukat & Iqbal, 2012).

Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977, 1997), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε επίσης να διακριθεί σε προσδοκίες έκβασης και προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Οι προσδοκίες έκβασης αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις ότι οι ειδικές δράσεις διδασκαλίας αφορούν τους μαθητές, ενώ οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν συγκεκριμένες ενέργειες διδασκαλίας.

Ανεξάρτητα από τη διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών, έρευνες στην ανάπτυξη διαφορετικών μέτρων επιδίωξαν να διευρύνουν το εννοιολογικό πεδίο των οργάνων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή

πρόσθετων τομέων της εκπαιδευτικής λειτουργίας και υπευθυνότητας στην εργασία, ή με την επέκταση του πεδίου της εφαρμογής των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, είναι επίσης κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται εξίσου αποτελεσματικοί σε όλες τις περιπτώσεις διδασκαλίας και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους θα μπορούσαν να είναι για συγκεκριμένο έργο και σε συγκεκριμένο πλαίσιο, καθιστώντας έτσι αναγκαία την κατασκευή ειδικών κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας.

Για παράδειγμα η κλίμακα των Gibson & Dembo (1984) για τη μέτρηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βασίστηκε στη διάκριση μεταξύ της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους ως εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των μαθητών και της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή την προσωπική αίσθηση αποτελεσματικότητας, η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζονται ως η εκτίμηση των δυνατοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα στην εμπλοκή των μαθητών και στη μάθησή τους, ακόμη και με εκείνα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως δύσκολα ή έχουν χαμηλά κίνητρα (Armor et al, 1976. Bandura, 1977) ενώ οι Skaalvik και Skaalvik (2007) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τις ατομικές πεποιθήσεις τους, στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη δεδομένων εκπαιδευτικών στόχων.

Παρά την ποικιλία, όμως, των ορισμών και των τρόπων μέτρησης, υπάρχει ομοφωνία ως προς τη θετική της επίδραση και την ισχυρή συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με μια πλειάδα ουσιαστικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

3.3. Είδη Αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Gibbs (2003) υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα είδη αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διδάσκει και στη θέλησή του να επιμένει ακόμη και όταν τα πράγματα στην τάξη δεν είναι και τόσο εύκολα.

Η *συμπεριφορική αυτοαποτελεσματικότητα* προσδιορίζει ουσιαστικά την προσωπική πίστη του ατόμου στις ικανότητές του ως εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να φέρνει εις πέρας δραστηριότητες και να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στην τάξη.

Η *γνωστική αυτοαποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού είναι η προσωπική πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του, ώστε να μπορεί να καθορίζει τη σκέψη του σε συγκεκριμένες καταστάσεις δυσκολίας.

Η *συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα* συνδέεται με την προσωπική πίστη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα καθορίσουν τα συναισθήματά τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στην τάξη.

Τέλος, η *κουλτούρα της αυτοαποτελεσματικότητας* του εκπαιδευτικού είναι και πάλι η προσωπική πίστη του εκπαιδευτικού να φέρει εις πέρας συγκεκριμένες καταστάσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα και συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας την προσδιορίζουν συνήθως και οι εξής ιδιότητες:

✓ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο ορισμός της μαθητικής εμπλοκής περιέχει συχνά υποθέσεις σχετικά με το ποιος φέρει την ευθύνη για την εμπλοκή των μαθητών, και κατά συνέπεια ποιος μπορεί - ή θα έπρεπε - να επιφορτιστεί με την υποχρέωση λογοδοσίας. Η εμπλοκή των μαθητών όλο και περισσότερο θεωρείται ως δείκτης της επιτυχούς διδασκαλίας στην τάξη και εκτιμάται όλο και περισσότερο ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων για τη βελτίωση του σχολείου (Kennyetal., 1995). Οι μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες τους, όταν έλκονται από αυτές, εμμένουν παρά τις προκλήσεις και τα εμπόδια και λαμβάνουν ορατή απόλαυση στην ολοκλήρωσή τους (Schlechy,1994).

Συνήθως οι ορισμοί περιλαμβάνουν μια ψυχολογική συνιστώσα. Η μαθητική εμπλοκή χρησιμοποιείται για να συζητηθούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, ενώ η αποδέσμευση των μαθητών ταυτίζει την απόσυρση από το σχολείο με οποιοδήποτε σημαντικό τρόπο (Willms, 2003).

✓ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Διδακτικές στρατηγικές είναι οι τεχνικές, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι. Οι στρατηγικές αυτές γίνονται στρατηγικές μάθησης, όταν οι μαθητές χωρίς να επηρεάζονται κάνουν την κατάλληλη επιλογή και την χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για την εκτέλεση εργασιών ή την επίτευξη των στόχων (Bennett & Rolheiser, 2001).

Για να γίνουν αποτελεσματικές οι διδακτικές στρατηγικές οι μαθητές χρειάζονται βήμα-προς-βήμα οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούνται ειδικοί σε αυτόν τον τομέα. Μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και υλικών μάθησης σε συνδυασμός με την κατάλληλη υποστήριξη που περιλαμβάνει μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη πρακτική και αυτόνομη άσκηση του επαγγέλματος αποτελούν την ιδανική λύση για να μπορούν να διαχειρίζονται οι μαθητές τη νέα γνώση χωρίς δυσκολίες. Με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές θα μπορούν να διαχειρίζονται με ευκολία ευκαιρίες για τη μεταφορά δεξιοτήτων και ιδέες από τη μια κατάσταση στην άλλη, καθώς και θα μπορούν να πραγματοποιήσουν σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων και των ιδεών και της πραγματικής ζωής (Alberta Learning, 2000).

✓ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να οργανώσουν τις τάξεις και να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών τους είναι κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Παρά το γεγονός ότι η ορθή διαχείριση συμπεριφοράς δεν εγγυάται την αποτελεσματική διδασκαλία, θεσπίζει όμως το περιβαλλοντικό πλαίσιο που καθιστά δυνατή την καλή διδασκαλία. Αντίστοιχα, η άκρως αποτελεσματική διδασκαλία μειώνει, αλλά δεν εξαλείφει, τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Emmer & Stough, 2001).

Ένα σημαντικό ερευνητικό μέρος πιστοποιεί επίσης το γεγονός ότι η οργάνωση της τάξης και οι ικανότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς επηρεάζουν σημαντικά την επιμονή των νέων εκπαιδευτικών στη σταδιοδρομία τους (Ingersoll, 2001). Οι νέοι δάσκαλοι συνήθως εκφράζουν ανησυχίες για την έλλειψη αποτελεσματικών μέσων για να χειριστούν την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών (Brouwers & Tomic, 1998; Oliver & Reschly, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν προβλήματα με τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την πειθαρχία στην τάξη είναι συχνά αναποτελεσματικοί στην τάξη και αναφέρουν συχνά υψηλά επίπεδα άγχους και συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Berliner, 1986; Brouwers & Tomic, 1998; Espin & Yell, 1994).

3.4. Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τις Γιαννακίδου (2014) και Καλτσονούδη (2015) ακολουθούν ορισμένα, ευρέως διαδεδομένα στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα, εργαλεία μέτρησης αυτοαποτελεσματικότητας σχολικής ηγεσίας:

Το πρώτο εργαλείο αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών *Principals Efficacy Scale (PES)* που κατασκευάστηκε, είναι της Hillman (1986). Σ' αυτό το εργαλείο, οι διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με 16 συνθήκες /καταστάσεις και καλούνται να αποφασίσουν σε μια 4/βαθμη κλίμακα ποιο θα είναι το πιθανό αποτέλεσμα της δράσης τους. Για κάθε περίπτωση, δίνονται τέσσερις επιλογές απάντησης: «φυσική ικανότητα» του διευθυντή, «προσπάθεια» του διευθυντή, «δυσκολία του έργου», και «τύχη». Αυτή η αναγκαστική μορφή επιλογής απάντησης κάνει το εργαλείο δυσκίνητο και την ανάλυση δύσκολη.

Οι Imants & De Brabander (1996) στη συνέχεια, κατασκεύασαν μια 5/βαθμη κλίμακα (16) ερωτήσεων και (3) παραγόντων, *Teacher and Principals' Self-Efficacy Scale (TPSES)*, για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας 121 διευθυντών, με την οποία μέτρησαν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και σχολικής επάρκειας σε εργασίες που σχετίζονταν είτε με τους μαθητές, είτε με το σχολείο στην ολότητά του.

Ένα ακόμη εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, *Principal's Self-Efficacy Scale (PRINSES)*, προτάθηκε από τους *Dimmock & Hattie (1996)*. Ζητήθηκε από ένα μικρό δείγμα 50 αυστραλιανών διευθυντών να χρησιμοποιήσουν μια 11/βαθμη κλίμακα (0-10) για να υποδείξουν το επίπεδο της πεποίθησής τους στην επιτυχή διεκπεραίωση προβληματικών καταστάσεων που περιγράφονταν σε δώδεκα επεισόδια. Όμως, μελέτες παρακολούθησης έδειξαν ανεπαρκή σταθερότητα και αξιοπιστία.

Μετά από μια δεκαετία, οι *McCullum, Kajs & Minter (2006)* κατασκεύασαν μία κλίμακα (51) δηλώσεων και (8) παραγόντων, *School Administrator Efficacy Scale (SAES)*, με κύριο άξονα τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι *Smith & Guarino (2006)* κατασκεύασαν κλίμακα (14) δηλώσεων, *Principal Self-Efficacy Survey (PSE Survey)*, (2) παραγόντων, την οποία και χρησιμοποίησαν σε 284 διευθυντές, διερευνώντας ειδικές δεξιότητες της παιδαγωγικής και διοικητικής ηγεσίας.

Ο *Yusoff (2006)* ανέπτυξε κλίμακα (58) δηλώσεων και (6) παραγόντων, *Malaysian School Principals' Self-Efficacy Scale*, την οποία χρησιμοποίησε σε 110 διευθυντές. Οι ερωτήσεις αφορούσαν δεξιότητες διοικητικής/διαχειριστικής ηγεσίας.

Τέλος, οι *Petridou, Nikolaidou & Williams (2014)* σε έρευνά τους (2010-2011) ανέπτυξαν 5/βαθμη κλίμακα (32) δηλώσεων και (8) παραγόντων. Η κλίμακα αυτή, *School Leaders' Self-Efficacy Scale (SLSES)*, δοκιμάστηκε σε δύο ανεξάρτητα δείγματα μεγέθους 233 και 289 Κύπριων διευθυντών. Οι (8) παράγοντες που προέκυψαν αφορούσαν στη δημιουργία κατάλληλης οργανωτικής δομής, την ηγεσία και διαχείριση του οργανισμού που μαθαίνει, την αυτοαξιολόγηση και σχολική βελτίωση, την ανάπτυξη θετικού κλίματος και διαχείριση συγκρούσεων, την αξιολόγηση διδακτικών πρακτικών, την τήρηση των απαιτήσεων της κοινωνίας και της πολιτικής, την κινητοποίηση για μάθηση και τέλος την ηγεσία συνεχιζόμενης πολιτικής ανάπτυξης.

3.5. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με την έρευνα των Nir & Kranot (2006) οι εκπαιδευτικοί με υψηλή την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους είναι περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν το στρες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αφοσίωση στη διδασκαλία και έχουν καλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσπαθούν περισσότερο και εφαρμόζουν διαφοροποιημένες και ατομικές στρατηγικές, σχεδιασμένες ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων του μαθητή (Ross & Gray, 2006).

Εμπειρικές έρευνες, που εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία προσέφεραν πολύτιμα δεδομένα καταγράφοντας τις επιδράσεις της συμπεριφοράς των διευθυντών σε συνθήκες που συντελείται διδασκαλία μέσα στο σχολείο (Jantzi & Leithwood, 1995). Αυτές οι έρευνες επιβεβαίωσαν την ανάγκη των διευθυντών να ενεργούν με τρόπους, που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτούν και διατηρούν αισθήματα αποτελεσματικότητας και ικανότητας (Rossmiller, 1992 όπως αναφ. στον Hipp, 1997).

Περαιτέρω στήριξη στα παραπάνω ευρήματα προσέφερε η έρευνα των Hoy & Woolfolk (1993), στην οποία ερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και σε τομείς ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Η έρευνα περιελάμβανε 179 εκπαιδευτικούς τυχαία επιλεγμένους από 37 δημοτικά σχολεία του New Jersey. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπέδειξαν ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ανταπόκριση των διευθυντών στις ανάγκες τους. Επίσης, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συντελεί στην ανάπτυξη τους, όταν θεωρούν το διευθυντή τους ως κάποιον που έχει επιρροή και βοηθά τους υφιστάμενούς τους να επιλύουν προβλήματα διδακτικά ή διαχείρισης της τάξης.

Σε μια ποιοτική μέθοδο που πραγματοποιήθηκε από τον Hipp (1997), ερευνήθηκαν συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές που επηρεάζουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από ένα δείγμα 10 σχολείων, ο Hipp σκόπιμα επέλεξε τρία σχολεία για μελέτη περίπτωσης, των οποίων οι εκπαιδευτικοί διέθεταν στο σύνολο υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένων συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και σημειώσεων και το δείγμα αποτελούσαν 34

εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια ευθύ και άμεση σχέση ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις των αρχών της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς που επηρεάζει απευθείας την εργασία των εκπαιδευτικών και το αποτέλεσμά του. Η συμπεριφορά του ηγέτη, που αποτελείται από τρεις διαστάσεις την υποδειγματική συμπεριφορά, την παροχή επιβράβευσης και την έμπνευση ομαδικού στόχου, ήταν σημαντικά συναφή με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σε άλλη έρευνα, οι Ross & Gray (2006) εξέτασαν τις συνέπειες της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσω της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή συμβάλλει στην εργασιακή δέσμευση και τις αξίες. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφέρει από την αντίστοιχη ατομική, αφού η τελευταία αποτελεί υποκατηγορία της πρώτης.

Διάφορες έρευνες έχουν εξετάσει τις σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έχουν δείξει ότι η ηγετική συμπεριφορά και το ηγετικό στυλ των διευθυντών επηρεάζουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen - Moran, Hoy & Hoy, 1998). Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν τους διευθυντές τους σημαντικούς, που ασκούν μεγάλη επιρροή και χρησιμοποιούν την ηγεσία τους για να παρέχουν στους εαυτούς τους πόρους, για να αποφύγουν προβλήματα, για να μοντελοποιήσουν μια κατάλληλη συμπεριφορά, για να παρέχουν επιβράβευση που βασίζεται στην προσπάθεια και για να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen - Moran et al., 1998).

Σε επιπρόσθετες έρευνες, στις οποίες εξετάστηκαν οι πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή, διευθυντές, που εφαρμόζαν μετασχηματιστική ηγεσία ήταν πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Hipp, 1996; Hipp & Bredeson, 1995; Mascall, 2003). Οι Nir και Kranot (2006) βρήκαν επίσης τα ίδια αποτελέσματα αναγνωρίζοντας μια ισχυρή και σημαντική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην αυτοαποτελεσματικότητα. Σε αυτή την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στα σχολεία, στα οποία είχε αναφερθεί υψηλότερος μέσος όρος μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά συνέπιπταν με αυτά των προηγούμενων ερευνών και υποδεικνύουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πιο πιθανό να προωθήσουν την

αποτελεσματικότητα στους γύρω τους (Hipp & Bredeson, 1995). Επιπλέον, περαιτέρω ανάλυση σε αυτή την έρευνα έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μεσολάβησε στις θετικές εμπειρίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση.

Εμπειρικά στοιχεία άλλων ερευνών δείχνουν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εμπειρίας στην εργασία, της προσπάθειας και της δέσμευσης για την αλλαγή (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Επιπλέον, το ηγετικό στυλ των διευθυντών έχει δείξει ισχυρή συσχέτιση με την αυτονομία των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη, την προσωπική ανάπτυξη, τη σύγκρουση ρόλων και τη γενική ικανοποίηση, τομείς που όλοι έχουν ισχυρά συνδεθεί με την προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Nir & Kranot, 2006).

Τέλος, το 2011 πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη έρευνα με θέμα “Η επίδραση ενός εισαγωγικού προγράμματος εκπαίδευσης στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους” (Bikos et al., 2011). Το ερωτηματολόγιο Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις τρεις διαστάσεις των πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, για τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές, μία φορά πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος και μια φορά μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης. Η ανάλυση, που πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, έδειξε μια σημαντική και ουσιαστική αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και μια τάση για θετική στροφή στην αυτοαποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών. Το συμπέρασμα ήταν ότι η πρώτη φάση του προγράμματος κατάρτισης ενίσχυσε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους.

3.6. Σύνοψη βιβλιογραφικής διερεύνησης

Από την πιο πάνω ανάλυση προκύπτει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια έννοια ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από μια σαφή εστίαση στον ρόλο των ηγετών όσον αφορά την αναμόρφωση του εκάστοτε οργανισμού και την ανάπτυξη των οπαδών. Η εξέταση των βιογραφιών των πολιτικών ηγετών του Burns (1978) τον οδήγησε να κάνει διάκριση μεταξύ δύο μορφών ηγεσίας, τις οποίες θεωρούσε ως πολιτικά αντίθετες: τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική.

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δεν επιδιώκει να διατηρήσει τα ήδη υπάρχοντα συστήματα και πρακτικές. Αντιθέτως, είναι πρόθυμος να ρισκάρει προκειμένου να αποτελέσει κίνητρο για αλλαγή και καινοτομία. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καταφέρνουν να παρακινήσουν τους οπαδούς τους να επιτύχουν περισσότερα από ό, τι είχαν αρχικά προγραμματιστεί και να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό οργανωτικό κλίμα όπου αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές οι ατομικές ανάγκες και οι διαφορές τους (Bass, 1998). Οι στόχοι μοιράζονται, επιτρέποντας στους ηγέτες και στους οπαδούς να επικεντρωθούν στο κοινό καλό, μέσω της δέσμευσης για την αποστολή και τις αξίες του οργανισμού. Αυτό οδηγεί στο άνοιγμα και την εμπιστοσύνη στο οργανωτικό κλίμα, καθώς τα μέλη μαθαίνουν να ξεπερνούν αρχικά το δικό τους συμφέρον και στη συνέχεια του ίδιου του οργανισμού.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αλλάζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα, αντί να μάχονται μέσα στο ίδιο status quo να επιφέρουν αλλαγές (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τους Jantzi & Leithwood (1996), ένας μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να δημιουργεί υψηλά επίπεδα αφοσίωσης, να προάγει την ανάπτυξη της ομάδας του, να την παρακινεί και να την ενδυναμώνει, παρέχοντας εξιδανικευμένη προσοχή.

Σε αυτό το σημείο γεννάται το ερώτημα, εάν ο μετασχηματιστικός ηγέτης, εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει και υψηλά επίπεδα πίστης στον εαυτό του, καθώς για την επίτευξη ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού σχολείου, που είναι όραμα ενός τέτοιου ηγέτη, ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει μια ακόμη μεταβλητή, ίσως όχι τόσο άμεσα αλλά σίγουρα έμμεσα, και δεν είναι άλλη από την αυτοαποτελεσματικότητα. Με την έννοια αυτή προσδιορίζουμε την πίστη των

εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους να παράγουν συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης, τα οποία επηρεάζουν γεγονότα που επιδρούν στις ζωές τους και θα τους βοηθήσουν να εκτελέσουν ενέργειες για να διδάξουν με επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bandura, 1994). Βέβαια, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται όχι μόνο στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση, αλλά και στην απόδοση και τα κίνητρα τους για εξέλιξη (Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ο Bandura (1977) όρισε δύο διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, τις προσδοκίες έκβασης και τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Οι προσδοκίες έκβασης αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις ότι οι ειδικές δράσεις διδασκαλίας αφορούν τους μαθητές, ενώ οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν συγκεκριμένες ενέργειες διδασκαλίας.

Με βάση την παραδοχή ότι η μετασχηματιστική ηγεσία του εκπαιδευτικού είναι η πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, τότε και η μεταβλητή της διοίκησης του σχολείου, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την περαιτέρω ανάπτυξη και διερεύνηση της αποδοτικότητας του σχολείου.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ερευνητικό πρόβλημα – Ερευνητικός σκοπός

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τις έννοιες μετασχηματιστική ηγεσία και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εάν και πώς αυτές συσχετίζονται. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στο κατά πόσο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι προβλεπτικός παράγοντας της καλλιέργειας και επικράτησης συνθηκών μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει την αφετηρία για νέες διερευνήσεις στον χώρο της αυτοαποτελεσματικότητας, να αναδείξει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς και να καθοδηγήσει άλλες μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών με το θέμα ερευνών, καθώς και τη διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, η ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης διαμορφώνεται ως εξής: σχετίζεται η αυτοεικόνα του κάθε εκπαιδευτικού με το πόσο αποτελεσματικά μπορεί να ανταποκριθεί σε μετασχηματιστικές συνθήκες;

Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

- A. Πόσο αποτελεσματικοί θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- B. Έχουν οι εκπαιδευτικοί ικανότητες μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τις δραστηριότητές τους στο πλαίσιο του σχολείου;
- Γ. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία;
 - 1. ως προς το φύλο των ερωτηθέντων
 - 2. ως προς τον χρόνο που υπηρετούν στην τωρινή σχολική τους μονάδα
 - 3. ως προς τον τύπο εργασίας τους (μόνιμοι – αναπληρωτές - ωρομίσθιοι)

Δ. Αν και κατά πόσο οι υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετίζονται με τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Ε. Σε ποιο βαθμό προβλέπεται η μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών από την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται οι φιλοσοφικές παραδοχές του θετικισμού, σύμφωνα με τις οποίες *«τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αίτιου και αποτελέσματος, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που ισχύει στον φυσικό κόσμο»* (Σαραφίδου, 2011, σελ. 18). Αυτή η άποψη σημαίνει ότι η παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη τέτοιων αποτελεσμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν στην πρόβλεψη και τον έλεγχο αυτής της συμπεριφοράς. Για αυτό το λόγο, επιλέγεται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση - κατά την οποία αναζητούνται σχέσεις μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και μετασχηματιστικής ηγεσίας- και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος της επισκόπησης: η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017/2018) αποσκοπώντας στην ποσοτική περιγραφή των εννοιών.

4.2. Δείγμα της έρευνας

Το τελικό δείγμα της μελέτης διαμορφώθηκε στους 199 συμμετέχοντες. Η δειγματοληψία έλαβε χώρα τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2018.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) και συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η βολική - συμπτωματική δειγματοληψία (Cohen et al., 2008). Με την εν λόγω δειγματοληπτική διαδικασία δημιουργείται ενός είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα, για να χρησιμεύσουν ως απαντούντες και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται έως ότου αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Cohen et al., 2008). Για τον παραπάνω λόγο έχουν συμπεριληφθεί στη μελέτη εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και Β' Αθήνας.

4.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις με τη συμπλήρωση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αναλυτικότερα, έγινε μια πιλοτική επίδοση της επισκόπησης, πριν διενεργηθεί η κύρια φάση της έρευνας. Συνήθως η πιλοτική φάση χρησιμοποιείται για να ελέγξει το ίδιο εργαλείο της επισκόπησης και βοηθά στον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών ασαφειών και αδυναμιών. Η πιλοτική φάση πραγματοποιήθηκε την τελευταία εβδομάδα του Ιανουαρίου 2018. Χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς και έγινε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου για σαφήνεια και κατανόηση. Κατόπιν, ακολούθησαν εκφραστικές διορθώσεις σε ερωτήσεις που δυσκόλεψαν τους εκπαιδευτικούς ως προς την κατανόησή τους.

Στην τελική φάση, η οποία διήρκησε δυο μήνες (Φεβρουάριο και Μάρτιο 2018) πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, η οποία έγινε είτε με προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια, είτε μέσω της ειδικής φόρμας ερωτηματολογίων Google Docs. Σε όλα τα ερωτηματολόγια υπήρχε συνοδευτική επιστολή, που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

4.4. Εργαλεία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, το οποίο παρέχει δομημένα, συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυσή του. Επιπλέον, εξασφαλίζει την ανωνυμία και την αδυναμία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, πράγμα που ενθαρρύνει την ειλικρινή και έντιμη ανταπόκριση κατά τη συμπλήρωσή του (Wilson & McLean, 1994, όπως αναφέρεται στο Cohen et al., 2008).

Το χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα ζητούνται δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, εδώ συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού, όπου βοηθούν στη διαμόρφωση του προφίλ του

συμμετέχοντα. Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα ακολουθούν τα δυο ερωτηματολόγια, που είναι δομημένα με προτάσεις/δηλώσεις κλειστού τύπου (Likert) 5 βαθμίδων.

Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο “Teachers’ sense of efficacy scale – (TSES)” (2001) των Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy με 11 ερωτήσεις για πληροφορίες σχετικά με την **αυτοαποτελεσματικότητα** και το ερωτηματολόγιο “Multifactor Leadership Questionnaire – (MLQ)” (2004) των Bass & Avolio με 21 ερωτήσεις για πληροφορίες σχετικά με τη **μετασχηματιστική ηγεσία**. Τα δυο ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια ήταν η ευρεία χρήση τους σε έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, όπως και η παρούσα, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με ευρήματα σημαντικά.

Για τη μέτρηση της **αυτοαποτελεσματικότητας** χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teacher Self Efficacy Scale» (TSES) που αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran and Hoy (2001) με πεντάβαθμη¹ κλίμακα Likert. Περιλαμβάνει 11 αντικείμενα – δηλώσεις καθώς αποτελεί τη σύντομη μορφή του αρχικού ερωτηματολογίου και είναι χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες. Οι επιμέρους τομείς είναι:

α) αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών (efficacy for student engagement) που περιλαμβάνει τις δηλώσεις 1,2,3,4 και 7, π.χ. *Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;*

β) αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές (efficacy for instructional strategies) που περιλαμβάνει τις δηλώσεις 5,6,8 και 9, π.χ. *Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;* και

γ) αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης (efficacy for classroom management) που περιλαμβάνει τις δηλώσεις 10 και 11, π.χ. *Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;*

¹1- καθόλου, 2- σε μικρό βαθμό, 3- σε κάποιο βαθμό, 4- σε μεγάλο βαθμό, 5- σε πολύ μεγάλο βαθμό

Μεταβλητές	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	Λοξότητα	Σφ. Λοξότητας	Κύρτωση	Σφ. Κύρτωσης
<i>Αυτοαποτελεσματικότητα</i>	0,895	3,95	0,526	-1,698	0,172	7,322	0,343

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική της μεταβλητής Αυτοαποτελεσματικότητα

Παρατηρούμε λοιπόν, πως η M.T. της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ισούται με την τιμή 3,95 γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς σε επίπεδα που δηλώνουν πως «σε μεγάλο βαθμό» θεωρούν πως είναι αποτελεσματικοί στους τομείς με τους οποίους ασχολούνται με τις τιμές να κυμαίνονται από 3,623 (μικρότερη τιμή) «σε κάποιο βαθμό» μέχρι και 4,312 (μεγαλύτερη τιμή) «σε μεγάλο βαθμό».

Αναλυτικότερα, μόνο το 1,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι σε μικρό βαθμό αποτελεσματικοί. «Σε κάποιο βαθμό» ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα δηλώνει το 9,9% του δείγματος, ενώ «σε πολύ μεγάλο βαθμό» το 13%. Το μεγαλύτερο ποσοστό 75,6% συγκεντρώνει η δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί είναι «σε μεγάλο βαθμό» αποτελεσματικοί. Συμπεραίνουμε, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Να επισημανθεί πως η αξιοπιστία της κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ελέγχτηκε με τον δείκτη συνάφειας Cronbach's α , όπου το $\alpha = 0,895$ και φανερώνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας. Επίσης, με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την προσαρμογή των δεδομένων στην κανονική κατανομή. Διαπιστώθηκε πως η τιμή στη στήλη Sig για την Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ίση με 0,000 και αφού είναι μικρότερη από το 0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και άρα δεν ακολουθεί αυτή η μεταβλητή την κανονική κατανομή.

Διαστάσεις	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.
<i>Μαθητική εμπλοκή</i>	0,819	3,913	0,661
<i>Διδακτικές στρατηγικές</i>	0,780	4,001	0,599
<i>Διοίκηση της τάξης</i>	0,563	3,929	0,661

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων της μεταβλητής Αυτοαποτελεσματικότητα

Για τη μέτρηση της **μετασχηματιστικής ηγεσίας** χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Multifactor Leadership Questionnaire”– (MLQ)” (2004), που αναπτύχθηκε από τους Bass & Avolio με πεντάβαθμη² κλίμακα Likert. Περιλαμβάνει 21 αντικείμενα – δηλώσεις και αποτελείται από 7 ενότητες, οι οποίες είναι οι εξής: (1) Εξιδανικευμένη επιρροή, (2) Εμπνευσμένη παρώθηση, (3) Πνευματικό ερέθισμα, (4) Εξατομικευμένη θεώρηση, (5) Εξαρτώμενη ανταμοιβή, (6) Διοίκηση κατ’ εξαίρεση και (7) Ηγεσία laissez-faire. Οι παραπάνω υποενότητες ορίζονται ως εξής, όπως έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας:

- (1) Εξιδανικευμένη επιρροή: υποδεικνύει εάν ο ηγέτης μπορεί να διατηρεί την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του, να συντηρεί την πίστη και τον σεβασμό τους, να δείχνει αφοσίωση σε αυτούς, να ελκύει τις ελπίδες του και να λειτουργεί ως πρότυπο. Items 3, π.χ. *Κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλά γύρω μου.*
- (2) Εμπνευσμένη παρώθηση: μετρά τον βαθμό, στον οποίο ο ηγέτης προβάλλει ένα όραμα, χρησιμοποιεί κατάλληλα σύμβολα και εικόνες για να βοηθήσει τους υφιστάμενούς του να επικεντρωθούν στην εργασία τους και προσπαθεί να κάνει τους άλλους να νοιώσουν πως η εργασία τους είναι σημαντική. Items 3, π.χ. *Εκφράζω με λίγα λόγια τι μπορούμε και πρέπει να κάνουμε.*
- (3) Πνευματικό ερέθισμα: δείχνει τον βαθμό, τον οποίο ο ηγέτης ενθαρρύνει τους υφιστάμενους τους να είναι δημιουργικοί, όταν αντιμετωπίζουν παλιότερα προβλήματα, να δημιουργούν ένα περιβάλλον ανταγωνιστικό σε φαινομενικά ακραίες θέσεις και να τους ενθαρρύνουν για να αμφισβητούν τις αξίες και τα πιστεύω τους συγκριτικά με τις αξίες και τα πιστεύω του οργανισμού. Items 3, π.χ. *Παροτρύνω τους άλλους να σκέφτονται τα παλιά τους προβλήματα με νέους τρόπους.*
- (4) Εξατομικευμένη θεώρηση: υποδεικνύει τον βαθμό, τον οποίο ο ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον για την ευημερία των υφισταμένων του, αναθέτει ατομικές εργασίες και δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε αυτούς, που εμπλέκονται λιγότερο στην ομάδα. Items 3, π.χ. *Βοηθώ τους άλλους να εξελίξουν τους εαυτούς τους.*

²1- Διαφωνώ, 2 –Μάλλον διαφωνώ, 3- Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4- Μάλλον συμφωνώ, 5- Συμφωνώ

- (5) Εξαρτώμενη ανταμοιβή: δείχνει τον βαθμό, στον οποίο ο ηγέτης ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με το τι οφείλουν να κάνουν προκειμένου να επιβραβευθούν, δίνοντας έμφαση στις προσδοκίες του από αυτούς και αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους. Items 3, π.χ. *Λέω στους άλλους τι πρέπει να κάνουν, εάν θέλουν να επιβραβευθούν για τη δουλειά τους.*
- (6) Διοίκηση κατ' εξαίρεση: αξιολογεί εάν ο ηγέτης ενημερώνει τους υφισταμένους του για τις απαιτήσεις της εργασίας, οι οποίες είναι συνυφασμένες με την προδιαγεγραμμένη απόδοση και πιστεύουν στη ρήση “αν δεν πρόκειται να χαλάσει, μην το επιδιορθώσεις”. Items 6, π.χ. *Είμαι ικανοποιημένος, όταν οι άλλοι συμφωνούν σε κοινές ιδέες.*
- (7) Ηγεσία laissez-faire: υπολογίζει, πότε πρέπει ο ηγέτης να απαιτεί λιγότερα από τους υφισταμένους του, εάν είναι ικανοποιημένοι με το να αφήνουν τα πράγματα να κυλούν ομαλά και με το να αφήνουν τους υπολοίπους να ασχοληθούν με τις δικές τους υποχρεώσεις. Items 3, π.χ. *Είμαι χαρούμενος, που αφήνω τους άλλους να συνεχίζουν να εργάζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο.*

Μεταβλητές	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	Λοξότητα	Σφ. Λοξότητας	Κύρτωση	Σφ. Κύρτωσης
<i>Μετασχηματιστική Ηγεσία</i>	0,890	3,52	0,540	0,015	0,172	-0,080	0,343

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική της μεταβλητής Μετασχηματιστική Ηγεσία

Παρατηρούμε λοιπόν πως η M.T. της Μετασχηματιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών ισούται με την τιμή 3,52 γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς ως μετασχηματιστικοί ηγέτες σε επίπεδα που δηλώνουν πως «ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν» πως έχουν ικανότητες να πετύχουν τους στόχους τους με τις τιμές να κυμαίνονται από 2,623 (μικρότερη τιμή) «μάλλον διαφωνώ» μέχρι και 4,317 (μεγαλύτερη τιμή) «μάλλον συμφωνώ».

Αναλυτικότερα, μόνο το 2% των εκπαιδευτικών «μάλλον διαφωνεί» για την ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα, ενώ αντίθετα το 4% «συμφωνεί». Ουδέτερη στάση κρατά το 48,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος και «μάλλον συμφωνεί» το 45,5%, γεγονός που αποδεικνύει μια μετριοπαθή στάση απέναντι στις συνθήκες μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία.

Να επισημανθεί πως η αξιοπιστία της κλίμακας της ηγεσίας των εκπαιδευτικών ελέγχτηκε με τον δείκτη συνάφειας Cronbach's α , όπου το $\alpha = 0,890$ και φανερώνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας. Επίσης, με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη προσαρμογή των δεδομένων στην κανονική κατανομή. Διαπιστώθηκε πως η τιμή στη στήλη Sig για τη μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι ίση με 0,2 και αφού είναι μεγαλύτερη από το 0,05η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή και η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Διαστάσεις	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.
<i>Εξιδανικευμένη επιρροή</i>	0,611	3,709	0,631
<i>Εμπνευσμένη παρόθηση</i>	0,576	3,735	0,608
<i>Πνευματικό ερέθισμα</i>	0,756	3,513	0,716
<i>Εξατομικευμένη θεώρηση</i>	0,492	3,516	0,673
<i>Εξαρτώμενη ανταμοιβή</i>	0,666	3,546	0,773
<i>Διοίκηση κατ' εξαίρεση</i>	0,428	3,588	0,735
<i>Ηγεσία laissez – faire</i>	0,590	3,042	0,848

Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων της μεταβλητής Μετασχηματιστική Ηγεσία

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση, για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων και των δυο ερωτηματολογίων, παρά το γεγονός, πως για να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση το μέγεθος του δείγματος που διασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της μεθόδου καθορίζεται τουλάχιστον στο πενταπλάσιο του πλήθους των μεταβλητών (Κιοσέογλου, 2011). Αρχικά, έγινε έλεγχος της δυνατότητας εφαρμογής της μεθόδου ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (ΑΚΣ) στα δεδομένα, για να αποφασιστεί πως απάντησαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις.

Τελικά, προέκυψαν 3 παράγοντες για την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας και 7 παράγοντες για την κλίμακα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με κατά βάση υψηλές φορτίσεις στα στοιχεία κάθε παράγοντα, τα οποία παρέκλιναν στο ελάχιστο με τα στοιχεία του ερωτηματολογίου του δημιουργού. Έτσι, αποφασίστηκε να ακολουθηθεί ο χωρισμός των υποκλιμάκων ως έχουν.

4.5. Τρόπος Επεξεργασίας Και Ανάλυσης Των Δεδομένων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.21. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και την περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων όπως συχνότητες, μέσοι όροι, διάμεσοι, τυπικές αποκλίσεις. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Υπολογίστηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων και των υποκλιμάκων κάθε μεταβλητής – Cronbach's alpha και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2015) αν από έναν πληθυσμό που ακολουθεί οποιαδήποτε κατανομή με μέση τιμή μ και διασπορά σ^2 , επιλέξουμε τυχαία δείγματα μεγέθους n και υπολογίσουμε τους μέσους τους, τότε, για μεγάλα n (θεωρητικά $n \rightarrow \infty$) η κατανομή αυτών των μέσων (των δειγματικών) είναι κατά προσέγγιση κανονική κατανομή με μέση τιμή επίσης μ και διασπορά σ^2/n .

Γενικά, το πόσο μεγάλο πρέπει να είναι το n , εξαρτάται από την κατανομή του πληθυσμού. Για παράδειγμα, αν η κατανομή του πληθυσμού είναι λοξή (ασύμμετρη) απαιτείται μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος από αυτό που απαιτείται αν είναι περίπου συμμετρική. Γενικά, το μέγεθος του δείγματος πρέπει να είναι τουλάχιστον 30, δηλαδή, $n \geq 30$. Επομένως, η μέση τιμή, μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων παρατηρήσεων, ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή, ανεξαρτήτως από το ποια κατανομή ακολουθούν οι παρατηρήσεις. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι.

4.6. Περί δεοντολογίας της έρευνας

Είναι πολύ σημαντικά τα πάντα επίκαιρα θέματα της δεοντολογίας που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας έρευνας. Ο ερευνητής πρέπει να αποσκοπεί στην αναζήτηση και κατανόηση της αλήθειας με θεμιτά μέσα σε κάθε στάδιο της έρευνας. Κατόπιν, ο σεβασμός στα δικαιώματα και τις αξίες των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη την συνειδητή συναίνεσή τους (Cohen et al., 2008) και η ηθική στάση του ερευνητή απέναντι σε πιθανά δεοντολογικά ζητήματα οφείλει να είναι δεδομένη και ακέραιη αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους Resnick & Schwartz (1973) η κατά γράμμα ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας είναι δυνατόν να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της. Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες είναι προτιμότερο να γνωρίζουν σε γενικές γραμμές, και όχι εις βάθος τι ερευνάται κάθε φορά, χωρίς όμως παραπλανήσεις, εκτός και αν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που στη πορεία θα τους αποκαλυφθεί (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Στην επικείμενη έρευνα, το δείγμα ενημερώθηκε γραπτώς, μέσω συνοδευτικής επιστολής, από την ερευνήτρια για τον σκοπό της έρευνας και πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οριστικοποιεί τη συγκατάθεσή τους στην αξιοποίηση και δημοσιοποίηση των απαντήσεών τους αποκλειστικά για τον ερευνητικό σκοπό που συλλέγονται. Αναφορικά με το καυτό ζήτημα της ανωνυμίας, αυτό επιτυγχάνεται πλήρως, καθώς δεν απαιτείται πουθενά η δήλωση της ταυτότητάς τους (ονοματεπώνυμο).

4.7. Περιγραφή του δείγματος – Περιγραφική Στατιστική

Πίνακας 5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N = 199)

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	38	19,1
	Γυναίκα	161	80,9
Ηλικία	Μέχρι και 30 ετών	17	8,5
	31 – 40	55	27,6
	41 – 50	90	45,2
	Πάνω από 50 ετών	37	18,6
Ειδικότητα	ΠΕ70	162	81,4
	Άλλη ειδικότητα	37	18,6
Συνολική	Λιγότερο από 10 χρόνια	31	15,6
Εκπαιδευτική	10 -20	79	39,7
Υπηρεσία	20 και άνω χρόνια	89	44,7
Πρόσθετες	Δεύτερο πτυχίο	11	5,5
Σπουδές	Εξομοίωση	42	21,1
	Διδασκαλείο	11	5,5
	Μεταπτυχιακό	43	21,6
	Κανένα από παραπάνω	82	41,2
	Συνδυασμός των παραπάνω	10	5,0
Τύπος σχολείου	1/θέσιο – 6/θέσιο	29	14,6
	7/θέσιο – 12/θέσιο	170	85,4
Περιοχή σχολείου	Μεγάλο αστικό κέντρο	70	35,2
	Πόλη	111	55,8
	Κωμόπολη	18	9,0
Τύπος εργασίας	Μόνιμος	175	87,9
	Αναπληρωτής	23	11,6
	Ωρομίσθιος	1	0,5

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχεδόν τετραπλάσιος από τον αριθμό των ανδρών (161 έναντι 38 ή 80,9% έναντι 19,1%). Αναφορικά με την ηλικία, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (45,2%) είναι 41 – 50 ετών. Αυτό συμφωνεί αντίστοιχα με το ποσοστό του 44,7% των εκπαιδευτικών, το οποίο έχει 20 και άνω χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία. Ενδιαφέρον είναι επίσης, ότι περίπου το 1/5 των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει πρόσθετες σπουδές, ενώ μόνο 10 εκπαιδευτικοί έχουν συνδυασμό των επιλογών των πρόσθετων σπουδών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος περίπου 80%, έχουν την ειδικότητα ΠΕ70, είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί και υπηρετούν σε 7/θέσια – 12/θέσια σχολεία. Το 50% των σχολείων αυτών βρίσκονται σε πόλη, δηλαδή σε μεσαίου μεγέθους αστικό κέντρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

A. Πόσο αποτελεσματικοί θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

B. Έχουν οι εκπαιδευτικοί ικανότητες μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τις δραστηριότητές τους στο πλαίσιο του σχολείου;

Γ. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα τους και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία;

1. ως προς το φύλο των ερωτηθέντων
2. ως προς τον χρόνο που υπηρετούν στην τωρινή σχολική τους μονάδα
3. ως προς τον τύπο εργασίας τους (μόνιμοι – αναπληρωτές - ωρομίσθιοι)

Δ. Αν και κατά πόσο οι υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετίζονται με τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

E. Σε ποιο βαθμό προβλέπεται η μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών από την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Με βάση τη Μ.Τ. της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία ισούται με την τιμή 3,95 καταλήγουμε στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς σε επίπεδα που δηλώνουν πως «σε μεγάλο βαθμό» θεωρούν πως είναι αποτελεσματικοί στους τομείς με τους οποίους ασχολούνται. Συμπεραίνουμε, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Να επισημανθεί πως η αξιοπιστία της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ελέγχτηκε με τον δείκτη συνάφειας Cronbach's α , όπου το $\alpha = 0,895$ και φανερώνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Με βάση τη Μ.Τ. της Μετασχηματιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών, η οποία είναι ίση με την τιμή 3,52 συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς

ως μετασχηματιστικοί ηγέτες σε επίπεδα που δηλώνουν πως «ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν» πως έχουν μετασχηματιστικές ηγετικές ικανότητες για να πετύχουν τους στόχους τους. Να επισημανθεί πως η αξιοπιστία της κλίμακας της ηγεσίας των εκπαιδευτικών ελέγχτηκε με τον δείκτη συνάφειας Cronbach's α , όπου το $\alpha = 0,890$ και φανερώνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Η αρχική υπόθεση είναι, πως έστω υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία.

Με βάση το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά $p = 0,872 > 0,05$ για τη δίτιμη κατηγορική μεταβλητή φύλο. Άρα, απορρίπτεται η H_0 και συνεπώς δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Το αποτέλεσμα στατιστικά για την Αυτοαποτελεσματικότητα διατυπώνεται ως εξής: [$\chi^2(24) = 16,427, p = 0,872$].

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,427 ^a	24	,872
Likelihood Ratio	18,390	24	,784
Linear-by-Linear Association	2,036	1	,154
N of Valid Cases	199		

a. 40 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Πίνακας 6. Chi-Square Test ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Αντίστοιχα, συμβαίνει και για τη μεταβλητή Μετασχηματιστική ηγεσία αφού το $p = 0,199 > 0,05$, άρα και πάλι απορρίπτεται η H_0 και συμπεραίνεται πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς όσον αφορά και τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Το αποτέλεσμα στατιστικά για τη Μετασχηματιστική ηγεσία διατυπώνεται ως εξής: [$\chi^2(48) = 56,037, p = 0,199$].

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,037 ^a	48	,199
Likelihood Ratio	64,084	48	,060
Linear-by-Linear Association	6,651	1	,010
N of Valid Cases	199		

a. 87 cells (88,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Πίνακας 7. Chi-Square Test ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Η αρχική υπόθεση είναι, πως έστω υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν λιγότερο από ένα χρόνο στην τωρινή σχολική τους μονάδα και σε αυτούς που υπηρετούν πάνω από έναν όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία.

Με βάση το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά $p = 0,298 > 0,05$ για τη δίτιμη κατηγορική μεταβλητή χρόνια προϋπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα. Άρα δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν λιγότερο από ένα χρόνο στην τωρινή σχολική τους μονάδα και σε αυτούς που υπηρετούν πάνω από έναν όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους, οπότε απορρίπτεται η H_0 .

Το αποτέλεσμα στατιστικά για την Αυτοαποτελεσματικότητα διατυπώνεται ως εξής: [$\chi^2(24) = 27,410, p = 0,298$].

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,140 ^a	24	,298
Likelihood Ratio	28,335	24	,246
Linear-by-Linear Association	2,980	1	,084
N of Valid Cases	199		

a. 40 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Πίνακας 8. Chi-Square Test ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Αντίστοιχα συμβαίνει για τη μεταβλητή Μετασχηματιστική ηγεσία αφού το $p=0,414 > 0,05$, άρα και πάλι συμπεραίνεται πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν λιγότερο από ένα χρόνο στην τωρινή σχολική τους μονάδα και σε αυτούς που υπηρετούν πάνω από έναν όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, οπότε απορρίπτεται η H_0 .

Το αποτέλεσμα στατιστικά για τη Μετασχηματιστική ηγεσία διατυπώνεται ως εξής: $[\chi^2(48) = 49,488, p= 0,414]$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,488 ^a	48	,414
Likelihood Ratio	55,432	48	,215
Linear-by-Linear Association	1,570	1	,210
N of Valid Cases	199		

a. 87 cells (88,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Πίνακας 9. Chi-Square Test ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Η αρχική υπόθεση είναι, πως έστω υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία.

Με βάση το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά $p= 0,582 > 0,05$ για την κατηγορική μεταβλητή τύπος εργασίας. Άρα απορρίπτεται η H_0 και δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Το αποτέλεσμα στατιστικά για την Αυτοαποτελεσματικότητα διατυπώνεται ως εξής: $[\chi^2(48) = 45,350, p= 0,582]$.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,350 ^a	48	,582
Likelihood Ratio	38,602	48	,832
Linear-by-Linear Association	,960	1	,327
N of Valid Cases	199		

a. 63 cells (84,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 10. Chi-Square Test ανάμεσα στον τύπο εργασίας των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Αντίθετα για τη μεταβλητή Μετασχηματιστική ηγεσία αφού το $p = 0,000 < 0,05$, συμπεραίνεται πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία και σε αυτή την περίπτωση η H_0 γίνεται αποδεκτή.

Το αποτέλεσμα στατιστικά για τη Μετασχηματιστική ηγεσία διατυπώνεται ως εξής: [$\chi^2(96) = 252,800$, $p = 0,000$].

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	252,800 ^a	96	,000
Likelihood Ratio	62,261	96	,997
Linear-by-Linear Association	,006	1	,937
N of Valid Cases	199		

a. 134 cells (91,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 11. Chi-Square Test ανάμεσα στον τύπο εργασίας των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική τους ηγεσία

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Μαθητική εμπλοκή** με την εξιδανικευμένη επιρροή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198) = 4,240$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p = 0,00 < 0,01$. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η μαθητική εμπλοκή αυξήθηκε με την εφαρμογή της εξιδανικευμένης επιρροής.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με την εμπνευσμένη παρώθηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=3,440$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,001 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με πνευματικό ερέθισμα. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=7,181$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με την εξατομικευμένη θεώρηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=7,125$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με την εξαρτώμενη ανταμοιβή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,521$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με τη διοίκηση κατ' εξαίρεση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,180$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητική εμπλοκή με την ηγεσία *laissez-faire*. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=12,974$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviatio...	Std. Error ...
Pair 1	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Εξιδανικευμένη επιρροή	3.7085	199	.63115	.04474
Pair 2	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Εμπνευσμένη παρώθηση	3.7353	199	.60884	.04316
Pair 3	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Πνευματικό ερέθισμα	3.5126	199	.71875	.05081
Pair 4	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Εξατομικευμένη θεώρηση	3.5159	199	.67307	.04771
Pair 5	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Εξαρτώμενη ανταμοιβή	3.5461	199	.77342	.05483
Pair 6	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Διοίκηση κατ'εξάριση	3.5879	199	.73547	.05214
Pair 7	Αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των ...	3.9126	199	.55029	.03901
	Ηγεσία laissez-faire	3.0419	199	.84814	.06012

Πίνακας 12. Paired Samples t-test ανάμεσα στην εμπλοκή των μαθητών και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διδακτικές στρατηγικές** με την εξιδανικευμένη επιρροή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,012$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διδακτικές στρατηγικές** με την εμπνευσμένη παρώθηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=5,116$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,001 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διδακτικές στρατηγικές** με πνευματικό ερέθισμα. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=8,807$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Διδακτικές στρατηγικές με την εξατομικευμένη θεώρηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)= 8,658$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Διδακτικές στρατηγικές με την εξαρτώμενη ανταμοιβή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)= 8,218$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Διδακτικές στρατηγικές με τη διοίκηση κατ' εξαίρεση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)= 8,134$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας Διδακτικές στρατηγικές με την ηγεσία laissez-faire. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)= 14,176$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Paired Samples Test

	Paired Differences					t
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		
				Lower	Upper	
Pair 1 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Εξιδανικευμένη επιρροή	.29271	.68687	.04869	.19669	.38873	6.012
Pair 2 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Εμπνευσμένη παρώθηση	.26591	.73323	.05198	.16341	.36841	5.116
Pair 3 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Πνευματικό ερέθισμα	.48869	.78280	.05549	.37926	.59812	8.807
Pair 4 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Εξατομικευμένη θεώρηση	.48534	.79077	.05606	.37480	.59589	8.658
Pair 5 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Εξαρτώμενη ανταμοιβή	.45519	.78141	.05539	.34596	.56443	8.218
Pair 6 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Διοίκηση κατ'εξάρεση	.41332	.71685	.05082	.31311	.51353	8.134
Pair 7 Αποτελεσματικότητα για τις διδακτικές στρατηγικές - Ηγεσία laissez-faire	.95938	.95471	.06768	.82592	1.09284	14.176

Πίνακας 13. Paired Samples t-test ανάμεσα στις διδακτικές στρατηγικές και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με την εξιδανικευμένη επιρροή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=4,119$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με την εμπνευσμένη παρώθηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=3,468$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,001 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με πνευματικό ερέθισμα. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,674$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με την εξατομικευμένη θεώρηση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=7,066$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με την εξαρτώμενη ανταμοιβή. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,169$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με τη διοίκηση κατ' εξαίρεση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=6,231$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο Paired-Samples t-test υπολογίστηκε η συσχέτιση της υποκατηγορίας της αυτοαποτελεσματικότητας **Διοίκηση της τάξης** με την ηγεσία laissez-faire. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $t(198)=12,295$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=0,00 < 0,01$.

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95 % Confidence Interval of the Difference		
					Lower		Upper
Pair 1	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Εξιδανικευμένη επιρροή	.22111	.75728	.05368	.11524	.32697	4.119
Pair 2	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Εμπνευσμένη περρώθηση	.19430	.79026	.05602	.08383	.30478	3.468
Pair 3	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Πνευματικό ερέθισμα	.41709	.88158	.06249	.29385	.54032	6.674
Pair 4	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Εξοικειωμένη θεώρηση	.41374	.82604	.05856	.29826	.52921	7.066
Pair 5	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Εξαρτώμενη αντιμετώπιση	.38358	.87712	.06218	.26097	.50620	6.169
Pair 6	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Διοίκηση κατ'εξάριση	.34171	.77357	.05484	.23357	.44985	6.231
Pair 7	Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης - Ηγεσία laissez-faire	.88777	1.01861	.07221	.74538	1.03017	12.295

Πίνακας 14. Paired Samples t-test ανάμεσα στη διοίκηση της τάξης και τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η αρχική υπόθεση πριν τον έλεγχο όλων των συσχετίσεων ήταν πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκατηγοριών της αυτοαποτελεσματικότητας με τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Άρα σε όλους τους παραπάνω ελέγχους γίνεται αποδεκτή η H_0 .

Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson υπολογίστηκε η συσχέτιση της συνολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $r = 0,402^{**}$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p = 0,00 < 0,01$.

Correlations

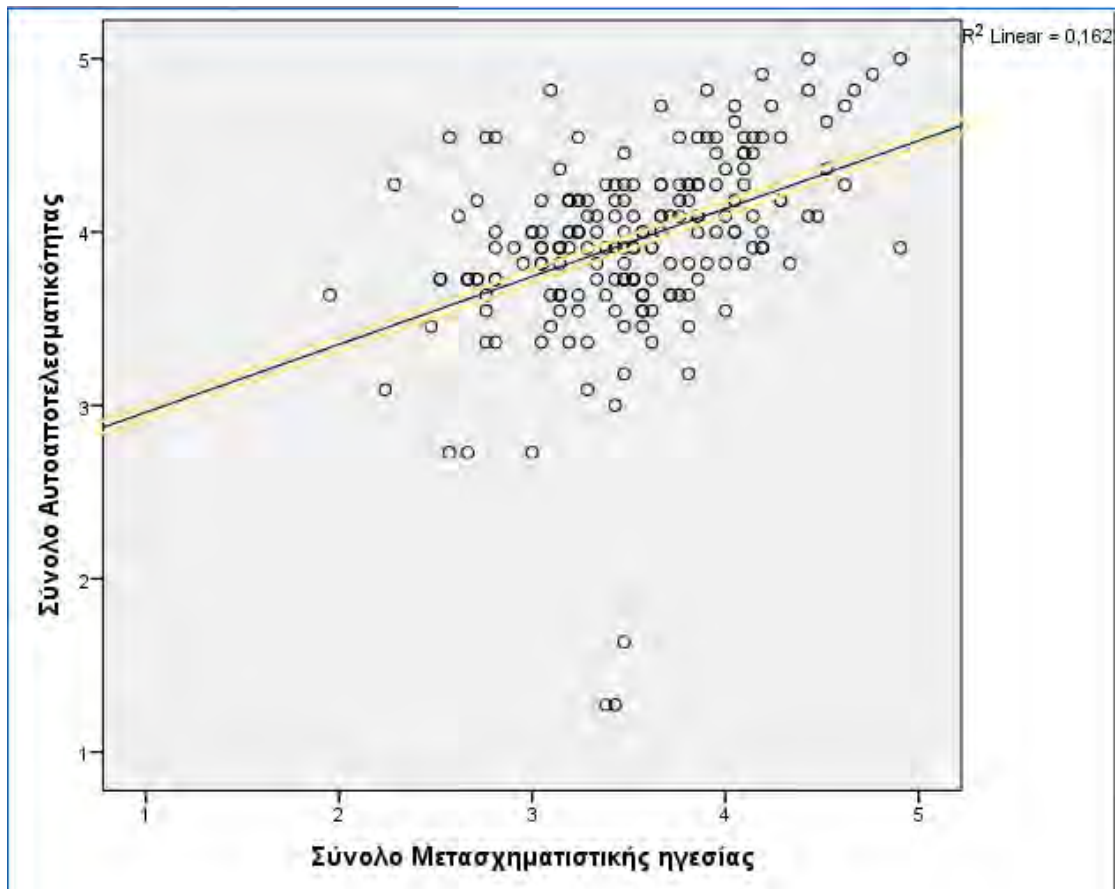
		ΣΥΝΟΛΑΥ ΤΟΑΠ	ΣΥΝΟΛΜ ΕΤΑΣΧ
ΣΥΝΟΛΑΥΤΟΑΠ	Pearson Correlation	1	.402**
	Sig. (2-tailed)		.000
	Sum of Squares and Cross- products	54.750	22.596
	Covariance	.277	.114
	N	199	199
ΣΥΝΟΛΜΕΤΑΣΧ	Pearson Correlation	.402**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	Sum of Squares and Cross- products	22.596	57.697
	Covariance	.114	.291
	N	199	199

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 15. Correlation ανάμεσα στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική μετασηματιστική τους ηγεσία

Οι δυο αστερίσκοι δίπλα στον συντελεστή συσχέτισης υποδηλώνουν τη σημαντικότητα του συντελεστή σε επίπεδο $\alpha=0,01$. Αυτό συνεπάγεται ότι όσο περισσότερο ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι περατώνει ορθά όσα αναλαμβάνει, τόσο πετυχημένος μετασηματιστικός ηγέτης μπορεί να γίνει στη σχολική του μονάδα. Στο παρακάτω διάγραμμα scatter φαίνεται η συσχέτιση αυτή:

Διάγραμμα 1. Συσχέτιση της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία



Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση με τη μέθοδο ENTER, ώστε να διαπιστώσουμε αν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για την πρόβλεψη της μετασχηματιστικής ηγεσίας τους. Το P-value (Sig.) για το Regression Model είναι $p=0,000<0,05$, δηλαδή στατιστικά σημαντικό, οπότε η γραμμή παλινδρόμησης εξηγεί (περιγράφει) τη σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων προκύπτουν, οι ακόλουθοι εκτιμητές. **intercept (a)=1.892** και **slope (b)=0.413**.

Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι υπό την προϋπόθεση ότι το εκτιμώμενο μοντέλο είναι σωστό ισχύει ότι:

$$\text{Συνολική Μετασχηματιστική ηγεσία} = 1,892 + 0,413 * \text{Σύνολο αυτοαποτελεσματικότητας}$$

Η intercept (a)=1.892 είναι σημαντική (Sig., $p < 0.05$) με 95% CI (1.366,2.418), το “0” δεν συμπεριλαμβάνεται στο παραπάνω διάστημα, άρα χρειάζεται στο γραμμικό μοντέλο για την περιγραφή της *Μετασχηματιστικής ηγεσίας*.

Επιπρόσθετα προκύπτει ότι το 16,2% της μεταβλητότητας της *Μετασχηματιστικής ηγεσίας*, δηλαδή της διακύμανσης των δεδομένων εξηγείται από τη μοντέλο της γραμμής παλινδρόμησης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι δεν αρκετά ικανοποιητικό.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	1.892	.267		7.093	.000	1.366	2.418
Σύνολο Αυτοαποτελεσματικότητας	.413	.067	.402	6.163	.000	.281	.545

a. Dependent Variable: Σύνολο Μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πίνακας 16. Regression ανάμεσα στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνολική μετασχηματιστική τους ηγεσία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Γάλλο ποιητή Paul Valery “Πάντα να ξαναρχίζεις”. Στο κεφάλαιο αυτό, ανακεφαλαιώνονται τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από το σύνολο της μελέτης, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό το κατά πόσο εκπληρώθηκαν ο γενικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι που τέθηκαν στην Εισαγωγή. Παράλληλα, παρατίθενται σκέψεις και προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά για την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας και επισημαίνονται τα πεδία που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν οι κύριοι άξονες και το αντικείμενο της μελέτης, για να προσδιοριστεί στη συνέχεια η συνεισφορά, ο γενικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι της παρούσας εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρήθηκε μια ικανοποιητική παρουσίαση των δυο βασικών εννοιών, της αυτοαποτελεσματικότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και των υποκατηγοριών τους με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών τόσο από θεωρητικής όσο και από ερευνητικής άποψης. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι πως η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι αρκετά πολύπλοκη και δεν είναι τόσο εύκολο να μετρηθεί, καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της, επειδή είναι μια έννοια αλληλοεξαρτώμενη από τον ηγέτη, το περιβάλλον και τα μέλη της ομάδας, σε αντίθεση με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας που είναι πιο οριοθετημένη.

Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των υποθέσεων. Αρχικά, απαντήθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό όσον αφορά τη μαθητική εμπλοκή, τις διδακτικές στρατηγικές και τη διοίκηση της τάξης. Σύμφωνα με τον Bandura (1994) αυτόματα συμπεραίνεται πως αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, αντιμετωπίζουν κάθε νέα κατάσταση ως πρόκληση και πάντα προσπαθούν για το καλύτερο ακόμα και σε περιπτώσεις αποτυχίας.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια μετριοπαθή στάση ως προς τις μετασχηματιστικές ηγετικές ικανότητες, που διαθέτουν για να πετύχουν τους στόχους τους. Σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα,

θετικές συσχετίσεις μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και απόδοσης αναφέρθηκαν σε αρκετές μελέτες (Bass et al., 2003, Zacharatos et al., 2000). Σε πολλές περιπτώσεις, ο αντίκτυπος των συμπεριφορών μετασχηματιστικής ηγεσίας στην απόδοση βρέθηκε να είναι σημαντικός αλλά μετριοπαθής, όπως και στην περίπτωση της παρούσας εργασίας (McColl-Kennedy & Anderson, 2002, Podsakoff et al., 1990). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τη μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα που τώρα υπηρετούν και ο τύπος εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί) έδειξαν πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

Έρευνες έχουν δείξει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε περισσότερη ετοιμότητα ως προς τη διαχείριση κάποιας κρίσης σε σχέση με τους άντρες. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από τον Bass (1999) ότι οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές από τους άνδρες στη μετασχηματιστική ηγεσία (Μελισσόβα, 2017). Οι Hackman et al. (1992) και Carless (1998) ενισχύουν την παραπάνω άποψη. Όταν επικρατούν συνθήκες μετασχηματιστικής, συναλλακτικής ή laissez-faire ηγεσίας οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με τους άνδρες, σύμφωνα με τους Eagly & Carli (2003). Από την άλλη πλευρά, έρευνες συγκλίνουν στο ότι δεν υφίστανται γενικευμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα (Πλατσίδου, 2005, Γουλάρα, 2014).

Με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την απουσία διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμφωνούν και οι Bilali (2013), Moturi (2014), Okeny & Enyi (2015), Senemoglu (2009) και Tenaw (2013), που πραγματοποίησαν αντίστοιχες έρευνες, σύμφωνα με τους Raburu et al. (2015).

Επιπρόσθετα, έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει μια υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία και την αυτοαποτελεσματικότητα (Ineson et al., 2014). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην τωρινή σχολική μονάδα που υπηρετούν, σε αντίθεση με τις έρευνες που εντοπίζουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται με τη συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας (Egyed & Short, 2006). Σύμφωνα με τους Dembo & Gibson (1985) η βελτίωση των

δεξιοτήτων διδασκαλίας με την πάροδο του χρόνου δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την ενίσχυση της πεποίθησης ότι η καλή διδασκαλία είναι πανάκεια.

Ο τύπος εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί) έδειξε πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχη έρευνα της Ίτσου (2015), όπου η σχέση εργασίας προέκυψε ότι διαδραματίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην τωρινή σχολική μονάδα που υπηρετούν, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μόνιμους, στους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ως προς την ανάπτυξη των μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων τους. Το αποτέλεσμα αυτό συνδέεται άμεσα με το βέβαιο μέλλον που έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην εκάστοτε σχολική μονάδα που υπηρετούν, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν γνωρίζουν όχι μόνο σε ποια σχολική μονάδα θα υπηρετήσουν την κάθε χρονιά, αλλά εάν θα κατοικούν στην ίδια πόλη. Έτσι, παρουσιάζονται πιο μετριοπαθείς και ίσως συντηρητικοί, ως προς την ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων.

Βέβαια, εάν ληφθεί υπόψη το μέγεθος του δείγματος (N=199) και αναλυτικά μόνιμοι (175), αναπληρωτές (23), ωρομίσθιοι (1) εκπαιδευτικοί και αφαιρεθεί ο ένας και μοναδικός ωρομίσθιος εκπαιδευτικός, που αποτελεί το 0,5% του δείγματος, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και την ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής: $[\chi^2(47) = 53,529, p = 0,238]$. Άρα το $p > 0,05$, απορρίπτεται η H_0 και δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είτε μόνιμοι είτε αναπληρωτές συνεργάζονται και αναπτύσσουν ένα συνεργατικό και οικείο περιβάλλον, έχοντας περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής και εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες.

Το στυλ ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών διαδικασιών, όπως προσωπικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες, και τρόπος σκέψης, τα οποία επηρεάζουν την επιλογή του στυλ ηγεσίας. Αυτές οι εσωτερικές διαδικασίες

διαμορφώνονται από εξωτερικές επιδράσεις, όπως κοινωνικές εμπειρίες και προσωπικές προτιμήσεις (Leithwood, 1996). Η βιβλιογραφία ωστόσο δείχνει ότι λίγες μελέτες έχουν ερευνήσει τη μετασχηματιστική ηγεσία στο περιβάλλον του σχολείου (Leithwood, 1996).

Τέλος, εξετάστηκε η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρουσιάστηκε μια αρκετά ικανοποιητική συσχέτιση μάλιστα, στατιστικά σημαντική. Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη μετασχηματιστική ηγεσία έχει μελετηθεί συνήθως από την άποψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων, η οποία ενισχύθηκε από τη μετασχηματιστική προσέγγιση του ηγέτη (Nielsen & Munir, 2009, Pillai & Williams, 2004). Ωστόσο, είναι περιορισμένος ο αριθμός ερευνών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του ηγέτη και τη μετασχηματιστική ηγεσία (Quigley, 2003). Οι υπάρχουσες θεωρίες υποστηρίζουν την ιδέα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ηγέτη μπορεί να σχετίζεται με συμπεριφορές ενδεικτικές του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται παραδοσιακά με την αμφισβήτηση του status quo και την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης στους οπαδούς που μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Kirkpatrick & Locke, 1991). Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προπομπό της ηγεσίας του μετασχηματισμού, καθώς τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας δεν αναμένεται να αναλάβουν πρωτοβουλία για να προκαλέσουν καταστάσεις και να πείσουν τους άλλους να πράξουν το ίδιο. Τα αποτελέσματα έρευνας του Horn-Turpin (2009) έδειξαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Όπως προαναφέρθηκε και εκτενέστερα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων για έρευνα και εφαρμογή. Αντικειμενικά εξετάζοντάς την παρατηρείται το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της, το οποίο είναι ότι στηρίζεται σε ένα σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν στα πλαίσια του εκάστοτε οργανισμού και επιμερίζονται τα μερίδια ευθύνης. Επιπλέον, το χαρακτηριστικό που κάνει ιδιαίτερο αυτόν τον τύπο ηγεσίας είναι πως η χρυσή τομή κρύβεται στην ομαλή συνεργατικότητα των μελών της ομάδας, δηλαδή των μικρών ηγετών, οι οποίοι εργάζονται μαζί με αποτέλεσμα το τελικό προϊόν να προέρχεται από μια ανάμειξη των διαφορετικών επαγγελματικών προφίλ, των γνώσεων αλλά και των ειδικεύσεων που φέρει ο κάθε μικρός ηγέτης.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει σε όλους όσοι εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως επίσης και στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών και συμπερασμάτων, που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μεγάλο ($N = 199$) κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα ώστε να διαπιστώσει κανείς το επίπεδο εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, από την έρευνα έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μετριοπαθή στάση απέναντι στις μετασχηματιστικές ηγετικές τους ικανότητες όσον αφορά και τις επτά διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη παρόθηση, το πνευματικό ερέθισμα, την εξατομικευμένη θεώρηση, την εξαρτώμενη ανταμοιβή, τη διοίκηση κατ' εξαίρεση και τέλος την ηγεσία *laissez-faire*.

Το γεγονός αυτό, πιθανώς να αιτιολογείται από το ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί, όντας πιο λίγοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρείται πιο εύκολο για τα μέλη της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν σχέσεις και συνεργασία με όλους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί παράγουν αποτελεσματικότερο έργο, είναι πιο ευχαριστημένοι και κατ' επέκταση επωφελούνται οι μαθητές, αφού επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Γενικότερα, οι μέσοι όροι σε όλες τις κατηγορίες κυμάνθηκαν σε μεσαίες τιμές, γύρω από την τιμή 3, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό ποσοστό

εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συνεπώς υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης.

Η ίδια έρευνα θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθούν ακόμη περισσότερο οι απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και να εξαχθούν πιο έγκυρα αποτελέσματα. Επίσης, είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθούν περισσότερο οι ενέργειες και οι δράσεις που θα πρέπει να αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να εφαρμόζει με μεγαλύτερη επιτυχία τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Επιπλέον, η υλοποίηση μιας εκτενούς έρευνας, η οποία θα μετρά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των υφιστάμενων ηγετικών συνθηκών, μια έρευνα αφού εφαρμοστούν αλλαγές προς την μετασχηματιστική ηγεσία και στη συνέχεια αφότου έχει περάσει ένα διάστημα εφαρμογής τους, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών για τις διαφορές που εντόπισαν στη σχολική τους μονάδα.

Επιπρόσθετα, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσιαζόταν εάν πραγματοποιούνταν περισσότερες ατομικές αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και διευθυντικών στελεχών σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία και την αποτελεσματικότητα και πραγματοποιούταν κατά αυτόν τον τρόπο μια μεικτή έρευνα.

Τέλος, πολλές έρευνες υποστηρίζουν το σημαντικό ρόλο των ομάδων στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Farrell, 1999, Jackson, 2006, Estebaranz et al., 2010) και δεδομένου ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται για αυτούς μέσω internet, Μέσων μαζικής ενημέρωσης και δικτύωσης (Παπαντώνη, 2018), ενώ όλοι συμφωνούν ότι η ηγεσία και η διοίκηση ενός σχολείου αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Μπακόλα, 2017), μια εξαιρετική έρευνα θα ήταν η συνεισφορά της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες Balint ως προβλεπτικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας και της καλλιέργειας μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Οι ομάδες Balint είναι δημιούργημα των ψυχαναλυτών Michael και Enid Balint στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του 1950. Είναι πιθανώς μια από τις πρώτες μεθόδους κλινικής εποπτείας που παράχθηκαν στους οικογενειακούς γιατρούς. Η μέθοδος πήρε το όνομά της από τον ίδιο τον Michael Balint, έναν ψυχαναλυτή από την Ουγγαρία. Ο

ίδιος και η σύζυγός του Enid Balint ξεκίνησαν μια σειρά σεμιναρίων στο Λονδίνο τη δεκαετία του 1950. Σκοπός τους ήταν να παρέχουν βοήθεια στους γενικούς ιατρούς για την επίτευξη μιας βαθύτερης κατανόησης της σχέσης ανάμεσα σε γιατρό και ασθενή, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή θεραπεία (Salinsky, 2003).

Η μέθοδος περιελάμβανε παρουσίαση περιπτώσεων ακολουθούμενη από γενική συζήτηση με έμφαση στο συναισθηματικό περιεχόμενο των σχέσεων ιατρού-ασθενούς. Οι ηγέτες του σεμιναρίου ήταν αρχικά πάντα ψυχαναλυτές. Αν και οι Michael και Enid Balint ήταν ψυχαναλυτές, ο στόχος τους δεν ήταν να μετατρέψουν τους γενικούς γιατρούς σε ψυχοθεραπευτές, αλλά να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο ψυχολογικά ευαισθητοποιημένοι γιατροί. Η συμμετοχή στις ομάδες Balint παρέχει έναν ασφαλή χώρο για να σκεφτεί ο γιατρός τις περιπτώσεις που τον δυσκολεύουν δημιουργώντας του ένα αίσθημα αμηχανίας, ανημπόριας ή κολλήματος. Μέσω της συζήτησης του δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσει και να προσεγγίσει από νέα οπτική γωνία τη σχέση του με τον ασθενή. Η εκμάθηση της ακρόασης με μεγάλη προσοχή σε αυτό που λέει ένας ασθενής ήταν μια από τις σημαντικότερες ικανότητες που τα πρώτα μέλη των ομάδων Balint κατάφεραν να αποκτήσουν - σε μια περίοδο κατά την οποία η διδασκαλία αυτού που ονομάζουμε επικοινωνιακές δεξιότητες ήταν άγνωστη.

Στη συνέχεια οι ομάδες αυτές διαδόθηκαν και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο έχοντας σημαντική θέση στην κλινική πρακτική και εκπαίδευση κυρίως των επαγγελματιών υγείας και σταδιακά καταλαμβάνουν καίρια θέση και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς όπως κοινωνικοί λειτουργοί, παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί. Οι ομάδες Balint ριζώθηκαν στην Αμερική στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν σχηματίστηκε η αμερικανική κοινωνία Balint κι άρχισαν να εμφανίζονται ομάδες στην οικογένεια ιατρικής κατοικίας σε ολόκληρη τη χώρα.

Μετά τη σύντομη εισαγωγή στις ομάδες Balint σημαντικά είναι τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή σε αυτές. Η συμμετοχή στις ομάδες βοηθά να αποφευχθεί η επαγγελματική εξουθένωση του επαγγελματία (burn out) καθώς αυτές παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο αλληλεγγύης και αντιμετώπισης του αισθήματος μοναχικότητας που συνήθως συνοδεύει το κλινικό έργο, κάνοντας τον γιατρό να καλλιεργεί όλο και πιο βαθιά το αίσθημα της αποτελεσματικότητάς του. Στο χώρο της Ευρώπης δεν έχουν γίνει εμπειριστατωμένες έρευνες όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Στη Γαλλία έχει γίνει μια πρώτη προσέγγιση όπου μέσω των support groups, όπως τα ονομάζουν εφαρμόζουν τη μέθοδο Balint (<http://agsas-ad.fr/gsas/>).

Επιπλέον, στην Αγγλία με επικεφαλή τον Emil Jackson έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά case discussion groups (Jackson, 2006).

Αναλογικά, και σε συνδυασμό με το πρόσφατο ενδιαφέρον της βρετανικής κοινότητας Balint προς το ελληνικό εκπαιδευτικό κοινό, γιατί να μην υπάρχουν τα ίδια αποτελέσματα και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς;

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adams, K., & Hambright, G. (2005). Helping teachers become transformational leaders. *Academic Exchange Quarterly*, 9(2), 90-94.
- AlbertaLearning. (2000). Teaching Students Who Are Gifted and Talented. Edmonton, AB: Alberta Learning.
- Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, R. (2001). The development of a New Transformational Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 1-27.
- Antonakis, J., Avolio, B.J., Sivasubramaniam, N. (2003), “Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire”, *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: RAND.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–49.
- Aydin, A., Sarier, Y. & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals’ Leadership Styles on Teachers’ Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806 – 811.

- Ayoko, O. B. and Chua, E. L. (2014), "The Importance of Transformational Leadership Behaviors in Team Mental Model Similarity, Team Efficacy and Intra-Team Conflict", *Group and Organization Management*, 39(5), pp. 504-531.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego, CA: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.)*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1998), *Transformational Leadership: Industry, Military, and Educational Impact*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9 - 32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Prediction unit performance by

- assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd εκδ.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennett, B. B., & Rolheiser, C. (2001). *Beyond Monet: The artful science of instructional integration*. Toronto: Bookation.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5 – 13.
- Bikos, K., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on Teachers' Efficacy Beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 37 – 40.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Brandt, T. & Laiho, M. (2013). Gender and personality in transformational leadership context: An examination of leader and subordinate perspectives. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(1), 44-46.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S. & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24 (2013), 270 – 283.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1998). *Student disruptive behavior, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: An examination of

- superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex roles*, 39, 887-902.
- Chully, A. A., & Sandhya, N. (2014). Impact of Transformational Leadership Style: A review of global studies in the past 5 years. *International Journal of Science and Research*, 3(8), 791-798.
- Cho, J., Park, I., & Michel, J. W. (2011). How does leadership affect information systems success? The role of transformational leadership. *Information & Management*, 48(7), 270–277.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cossin, D., & Caballero, J. (2013). *Transformational Leadership, background literature review*. Working Paper, IMD Business School.
- David, M. (2001). Leadership during an economic slowdown. *The Journal for Quality and Participation*, 24 (3), 40-43.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173 – 184.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834.
- Egyed, C. J. & Short R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27 (4), 462 – 474.
- Eliophotou Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Espin, C.A. & Yell, M.L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice

- teachers: Relationships between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 17, 154 – 169.
- Estebaranz A., Mingorance P. & Marcelo C., (2010). Teachers' Work Groups as Professional Development: what do the teachers learn?, *Teachers and Teaching*, 5(2), 153-169.
- Farrell, T. (1999). Reflective Practice in an EFL Teacher Development Group. *System*, 27, 157-172.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). The Impact of Principals' Transformational Leadership on Teachers' Satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69 – 80.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management An Essay in Policy Scholarship*.
 Διαθέσιμο από:
https://zodml.org/sites/default/files/School_Leadership_Beyond_Education_Management.pdf
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration* 42(3), 333-356.
- Hackman, M. Z., Hills, M. J., Furniss, A. H. & Paterson, T. J. (1992). Perceptions of Gender-Role Characteristics and Transformational and Transactional Leadership Behaviours. *Perceptual and Motor Skills*, 75 (1), 311 – 319.
- Hallinger, P. (2003), Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-351.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor Transformational Leadership and Student Outcomes.

Emerging Leadership Journeys 4(1), 91-119.

Hipp, K. (1996). Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Hipp, K. A. (1997). Documenting the effects of transformation leadership behavior on teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.

Horn-Turpin, F. D. (2009). *A Study Examining the Effects of Transformational Leadership Behaviors on the Factors of Teaching Efficacy, Job Satisfaction and Organizational Commitment as Perceived by Special Education Teachers*. Blacksburg, Virginia: Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Hoffman, B. J., Bynum, B. H., Piccolo, R. F., & Sutton, A. W. (2011). Person-organization value congruence: How transformational leaders influence work group effectiveness. *Academy of Management Journal*, 54(4), 779-796.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E., (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal* 93(4), 356-372.

Hur, Y., Van Den Berg, P. and Wilderom, C. (2011), Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes, *The Leadership Quarterly*, 22, pp. 591-603.

Ineson, E., Jung, T., Hains, C. & Kim, M. (2012). The influence of prior subject knowledge, prior ability and work experience on self- efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(2013), 59 – 69.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.

Ingram, P. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational settings.

Journal of Educational Administration, 35(5), 411-427.

- Jackson, E., (2006). Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff, *Infant Observation*, 8(1), 5-17.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1995). Toward an explanation of how teachers' perceptions of transformational school leadership are formed. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Kenny, G., Kenny, D. & Dumont, R. (1995). *Mission and Place: Strengthening Learning and Community Through Campus Design*. Westport: Oryx Press.
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991), Leadership: Do traits matter?. *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.
- Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 153-160.
- Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(8), 655-672.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 199-215.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lewandowski, K. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. A Dissertation, Indiana: University of Pennsylvania.
- MacBeath, J. (2003, July). *Leadership: Paradoxes of leadership in an age of accountability*. Paper presented at the Sixth World Convention of the International Confederacy of Principals, Edinburgh.
- Marcus, S. (2004). Leadership in distance education: Is it a unique type of leadership? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(1).
- Marshall, S. R. (1992). Assessing transformational leadership and its impact. In K. C. Clark, *Impact of leadership and its impact* (pp. 131-48). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A., (2005). *School Leadership that works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Martino, A. M., (2003). *Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, Jamaica: NY.
- Mascall, B. (2003). *Leaders helping teachers helping students: The role of transformational leaders in building teacher efficacy to improve student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada.

- Masi, R. J., & Cooke, R. A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms and organizational productivity. *International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545–559.
- Mulford, B. & Silins, H. (2010). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Nielsen, K. & Munir, F. (2009). How do transformational leaders influence followers' affective well-being? Exploring the mediating role of self-efficacy, *Work & Stress*, 23(4), 313–329.
- Nir, A.E. & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teacher's self efficacy. *Planning and Changing* 37(3 & 4), 205-218.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- OECD. (2003). *Overview Education Policy Analysis - 2003 Edition*.
- Oliver, R. & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Διαθέσιμο από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management journal*, 49(2), 327-340.
- Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 144–159.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie S. B., Moorman, R. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2),107-142.
- Quigley, N. R. (2003). *The relationship between leader core self-evaluations, team feedback, leader efficacy, transformational leadership, team efficacy, team goals, team action and transition processes, and team performance*. Ph.D. dissertation, University of Maryland, Maryland.
- Raburu, P. A., Odanga, Aloka, P. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MC SER Publishing Rome-Italy*, 4(3), 189 – 198.
- Resnick, J. H., & Schwartz, T. (1973). Ethical standards as an independent variable in psychological research. *American Psychologist*, 28(2), 134-139.
- Riaz, A. & Haider, M.H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Business and Economic Horizons*, 1(1), 29 -38.
- Rosenbach, W., & Taylor, R. (2006). *Contemporary Issues in Leadership*. Colorado: Westview Press. Colorado: Westview Press.
- Ross, J.A. (1993). Research on teacher efficacy. The Ontario Institute for Studies in Education, Trent Valley Centre.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. (Whole No. 609).
- Salinsky, J., (2003). *Balint groups and the Balint method*. Διαθέσιμο από: <https://balint.co.uk/about/the-balint-method/>
- Schlechty, P. (1994). Increasing Student Engagement. *Missouri Leadership Academy*.

- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Shaukat, S. & Iqbal, H.M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagemet, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82 – 85.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611- 625.
- Sparks, J. & Schenk, (2001). Explaining the effects of transformational leadership: an investigation of the effects of higher-orders motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 849-69.
- Tafvelin, S. (2013). *The Transformational Leadership Process: Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social Services*. Doctoral thesis, Umeå University, Umeå.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation results from Pisa 2000.
- Woolfolk A.E., Rosoff, B.& Hoy, W.K.(1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration* 40(4), 368-389.
- Yuen, P. Y., & Cheng, Y. C. (2000). Leadership for teachers' action learning. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 198-209.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of

transformational leadership on adolescents. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 211–226.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερονίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1(3), 92-108.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Γουλάρα, Α. (2014). *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: μια έρευνα στο σύγχρονο ιδιωτικό τομέα*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Α. Βακάκη, μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημάκη, Π. (2016). *Προσδιοριστικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης στους τηλεπικοινωνιακούς οργανισμούς: συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και συστήματα υψηλής απόδοσης εργασίας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Δημόπουλος, Π. (2016). *Ηγεσία και διοίκηση ολικής ποιότητας στον τραπεζικό κλάδο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Αγρίνιο.
- Ίτσου, Γ. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής ή Διαπολιτισμικής*

εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Καλτσονούδη, Κ. (2015). *Πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κιοσέογλου, Γ. (1998). Διερεύνηση των Προβλημάτων των Εφήβων και των Στρατηγικών Αντιμετώπισής τους μέσω της Παραγοντικής Ανάλυσης Αντιστοιχιών και της Ιεραρχικής Ανάλυσης Συστάδων. *Πρακτικά, 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Στατιστικής*, (σσ. 203-219). Ε.Σ.Ι.

Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

Μελισσόβα, Ε. (2017). *Ο ηγετικός μετασχηματιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπακόλα, Χ. (2017). *Ο ρόλος της Ηγεσίας στην Ποιοτική Αναβάθμιση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών και δασκάλων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παπαδόπουλος, Γ. (2015), *Εισαγωγή στις Πιθανότητες και τη Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαντώνη, Κ., (2018). *Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Ρούσσος, Λ.Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιλίκας, Χ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

Ιστοσελίδες

<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Ανακτήθηκε Ιούλιος 19, 2017

<http://agsas-ad.fr/gsas/>

Ανακτήθηκε Απρίλιος 29, 2018

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε είναι το εξής:



Π.Τ.Δ.Ε. – Π.Μ.Σ. "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

για να επιτευχθεί το δυνατό αποτέλεσμα κάθε φορά απαιτείται η συνεργασία όλων. Έτσι και η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από τον ηγέτη, αλλά και τα μέλη της ομάδας. Συνεπώς, πρέπει να δοθεί βάρος εκτός από την ηγεσία και σε μια άλλη μεταβλητή, η οποία δεν είναι άλλη από την ~~αποτελεσματικότητα~~. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διερευνά αυτά τα θέματα και η συνεργασία σας είναι πολύτιμη.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Β) Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Σαπφισοπούλου Εμμανουέλα
Εκπαιδευτικός

Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Λαζαρίδου Αγγελική
Επίκουρη καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας



ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Κωδικός ερωτηματολογίου

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ: μέχρι και 30 ετών από 31-40 ετών από 41-50 ετών
πάνω από 50 ετών

A3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:.....

A4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ:

Εξομοίωση:

Διδασκαλείο:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Διδακτορικό Δίπλωμα:

A5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ: χρόνια.

A6. Χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα που τώρα υπηρετείτε:..... χρόνια.

Λιγότερο από ένα χρόνο

A6. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :

...../θέσιο (π.χ. 1/θέσιο, 2/θέσιο, κλπ.)

A7. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :

Μεγάλο αστικό κέντρο Πόλη Καμπόλη Χωριό

120.000 και πάνω

A8. ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α



ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Παρακάτω υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν εσάς τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών σας δραστηριοτήτων.

1. Καθόλου
2. Σε μικρό βαθμό
3. Σε κάποιο βαθμό
4. Σε μεγάλο βαθμό
5. Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Καθόλου ← | → Σε πολύ μεγάλο βαθμό

	Σε ποιο βαθμό μπορείς...					
1.	να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5
2.	να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5
3.	να κάνεις τους μαθητές να πιστέγουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
4.	να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5
5.	να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδασκες;	1	2	3	4	5
6.	να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5
7.	να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5
8.	να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5
9.	να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5
10.	να κάνεις τους μαθητές σου να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5
11.	να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενσπλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο δικό σας στάλ. ηγεσίας. Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό που σας περιγράφει καλύτερα.

1. Διαφανώ
2. Μάλλον διαφανώ
3. Ούτε διαφανώ/ Ούτε συμφωνώ
4. Μάλλον συμφωνώ
5. Συμφωνώ

Διαφανώ ← | → Συμφωνώ

1	Κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλά γι'εμένα	1	2	3	4	5
2	Εκφράζω με λίγα λόγια τι μπορούμε και πρέπει να κάνουμε	1	2	3	4	5
3	Παροτρύνω τους άλλους να σκεφτόνται τα πράγματα τους προβλήματα με νέους τρόπους	1	2	3	4	5
4	Βοηθώ τους άλλους να εξελίξουν τους εαυτούς τους	1	2	3	4	5
5	Λέω στους άλλους τι πρέπει να κάνουν, εάν θέλουν να επιβραβευσθούν για τη δουλειά τους	1	2	3	4	5
6	Είμαι ικανοποιημένος όταν οι άλλοι συμφωνούν σε κοινές ιδέες	1	2	3	4	5
7	Είμαι χαρούμενος, που αφήνω τους άλλους να συνεχίσουν να εργάζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο	1	2	3	4	5
8	Οι υπολοισιοί έχουν απολυτή πίστη σε εμένα	1	2	3	4	5
9	Παρέχω ελκυστικές εικόνες σχετικά με το τι κάνουμε	1	2	3	4	5
10	Παρέχω στους άλλους νέους τρόπους για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
11	Λέω στους άλλους τη γνώμη μου σχετικά με τη κάθε τους δραστηριότητα	1	2	3	4	5
12	Παρέχω αναγνωρίσιμη επιβράβευση, όταν οι άλλοι πετυχαίνουν τους στόχους τους	1	2	3	4	5
13	Δεν προσπαθώ να επηρεάσω άλλους, όταν δεν υπάρχει πρόβλημα	1	2	3	4	5
14	Είμαι εντάξει με οτιδήποτε κάνουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
15	Οι άλλοι είναι περήφανοι να συνεργάζονται μαζί μου	1	2	3	4	5
16	Βοηθώ τους άλλους να βρουν νόημα στη δουλειά τους	1	2	3	4	5
17	Βοηθώ τους άλλους να ξενοσηκωθούν ιδέες, που δεν είχαν αναρωτηθεί πριν	1	2	3	4	5
18	Δίνω προσωπική προσοχή στους άλλους, οι οποίοι δείχνουν να έχουν απορροφηθεί	1	2	3	4	5
19	Δίνω προσοχή σε αυτό που μπορούν να αποκομίσουν οι άλλοι από αυτό που πέτυχαν	1	2	3	4	5
20	Γνωστοποιώ στους άλλους τα απαραίτητα στοιχεία, που πρέπει να γνωρίζουν για να εκτελούν τη δουλειά τους	1	2	3	4	5
21	Δεν ζητώ από τους άλλους κάτι παραπάνω από αυτό που είναι αναγκαίο	1	2	3	4	5