

+



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΟΙ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΡΑΜΑΣ**

της

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΤΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής

Χρήστος Γεωργίου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.

Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.

Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 27, Νοέμβριος, 2020



Η Δηλούσα: Αναστασία Πατιά

Περίληψη

Στην σύγχρονη εποχή και ιδιαίτερα με την συμβολή της τεχνολογίας το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται και γι' αυτό τα σχολεία θα πρέπει να μετατρέπονται σε ανοικτούς οργανισμούς μάθησης με σκοπό την επίτευξη κοινού οράματος, την διαρκή ενίσχυση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και την βελτίωση των επιπέδων μάθησης. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από συμμετοχικά συστήματα διοίκησης, τα οποία διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά θέματα με ευέλικτο τρόπο, συνεργασία και συλλογικότητα. Ένα τέτοιο σύστημα διοίκησης είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Συνεπώς, ένα από τα πιο σύγχρονα θέματα διερεύνησης αποτελεί η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη λειτουργία ενός σύγχρονου συνεργατικού σχολείου. Από την διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεργατικής κουλτούρας και σχολικής βελτίωσης. Βέβαια, στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζεται ελλιπής αριθμός σχετικών εμπειρικών ερευνών και γενικά σε θεωρητικό επίπεδο ως προς τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών στη λειτουργία ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου σύμφωνα με το πρότυπο ενός οργανισμού μάθησης. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 248 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δράμας με τη χρήση των εργαλείων-ερωτηματολογίων Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) και Principal Leadership Questionnaire (PLQ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώνεται μέτριος βαθμός συνεργατικής κουλτούρας και υιοθετούνται σε ικανοποιητικό βαθμό στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ακόμη, επισημάνθηκε υψηλή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας όλων των διαστάσεων με το σχολικό συνεργατικό κλίμα. Καταληκτικά, διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετικά με την υπάρχουσα συνεργατική κουλτούρα και τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών στα σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, αποτελεσματικότητα, οργανισμός μάθησης, σχολική κουλτούρα συνεργασίας, υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, βελτίωση ποιότητας διδακτικού προσωπικού

Abstract

In the modern times, the education system is evolving thanks to technology. In that case, schools should be upgraded to open learning organizations sharing the vision of improving the quality of human resources and levels of learning through participatory management systems which handle the educational issues in a flexible, collective and cooperative way. Transformational leadership has become a widely used management system. Therefore, exploring the functioning of a collaborative school in regard to transformational leadership is one of the most topical issues. In this diploma thesis, it is found that there is a relevancy between transformational leadership, collaborative culture and school improvement based on the bibliographic review. However, regarding to the Greek bibliography there is a lack of relevant empirical research, as well as the study of the contribution of leadership behavior in the functioning of a school as a learning organization is limited to a theoretical level.

The purpose of this diploma thesis is to investigate the relationship between the transformational leadership and the collaborative school effectiveness in accordance with the model of a learning organization within the centralized Greek educational system. For this purpose, a quantitative survey was conducted on a sample of 248 secondary school teachers in the prefecture of Drama using the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) and Principal Leadership Questionnaire (PLQ) tools. According to the results of the survey, there is a moderate collaborative culture prevailing, while the strategies of transformational leadership are adopted to a satisfactory extent. Furthermore, there was a high correlation of all the transformational leadership dimensions with the school collaborative climate. Finally, the differentiation of the teachers' perceptions with specific demographic characteristics concerning the existing collaborative culture and the transformational leadership behavior of their school units was verified.

Keywords: Transformational leadership, effectiveness, learning organization, school collaboration culture, high learning performance, improvement of human resources quality

Περιεχόμενα

Περίληψη	vii
Abstract.....	ix
Ευχαριστίες.....	xx
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή	22
1.1. Εισαγωγή.....	22
1.2. Προσδιορισμός του προβλήματος.....	24
1.3. Η σπουδαιότητα της έρευνας	27
1.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	27
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
1.6. Δομή της εργασίας.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	31
2.1. Ηγεσία.....	31
2.1.1. Ορισμός Ηγεσίας	31
2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις ηγεσίας.....	33
2.1.3. Διάκριση των όρων «ηγεσία» και «διεύθυνση - διοίκηση» εκπαιδευτικών μονάδων	36
2.1.4. Η αναγκαιότητα και η φύση της ηγεσίας στο περιβάλλον του σχολείου .	41
2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία	42
2.2.1. Μετασχηματιστικός ηγέτης και σχολική αποτελεσματικότητα	44
2.2.2. Μέτρηση διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	46
2.3. Το σύγχρονο σχολείο ως οργανισμός μάθησης.....	47
2.3.1. Ορισμός οργανισμού μάθησης	47
2.3.2. Χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης.....	48
2.3.3. Οργανισμός μάθησης και σχολική αποτελεσματικότητα	50
2.3.4. Μέτρηση διαστάσεων ενός οργανισμού μάθησης.....	52
2.4. Οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου	53
2.4.1. Πεδίο σχολικής κουλτούρας - συνεργατική κουλτούρα.....	53
2.4.2. Σχέση συνεργατικής κουλτούρας με τη σχολική αποτελεσματικότητα....	55
2.5. Ελληνικά και διεθνή ευρήματα σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συνεργατική κουλτούρα και τον οργανισμό μάθησης	57
2.5.1. Συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανισμού μάθησης	57
2.5.2. Συσχέτιση μεταξύ συνεργατικής κουλτούρας και οργανισμού μάθησης .	59

2.5.3. Συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεργατικής κουλτούρας και οργανισμού μάθησης	60
2.6. Κριτική αποτίμηση βιβλιογραφικής επισκόπησης	63
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία της έρευνας	65
3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	65
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	65
3.3. Σχεδιασμός της έρευνας	66
3.4. Πιλοτική έρευνα	67
3.5. Δείγμα της έρευνας	68
3.6. Μέσα συλλογής δεδομένων-ερευνητικό εργαλείο	68
3.7. Διαδικασία έρευνας	72
3.8. Όροι και προϋποθέσεις διεξαγωγής της έρευνας	73
3.9. Στατιστική μέθοδος	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ανάλυση αποτελεσμάτων	75
4.1. Έλεγχος αντιπροσωπευτικότητας δείγματος	75
4.2. Ανάλυση εσωτερικής συνέπειας ερωτηματολογίων	75
4.3. Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών	76
4.4. Έλεγχοι Ανεξαρτησίας Δημογραφικών Χαρακτηριστικών	82
4.5. Ανάλυση ερωτηματολογίου DLOQ	84
4.6. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου DLOQ	95
4.7. Έλεγχοι Μεταβλητότητας Διαστάσεων DLOQ ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	100
4.8. Ανάλυση ερωτηματολογίου PLQ	108
4.9. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου PLQ	117
4.10. Έλεγχοι Μεταβλητότητας Διαστάσεων PLQ ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Συζήτηση	126
5.1. Συμπεράσματα	126
5.1.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκριτικά με τα πορίσματα άλλων ερευνών	127
5.2. Περιορισμοί της έρευνας	132
5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	132
Βιβλιογραφικές αναφορές	134
Ελληνική βιβλιογραφία	134
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	141

Παραρτήματα.....	153
Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας	153
Παράρτημα Β: Τροποποίηση του ερωτηματολογίου DLQ των Yang, Watkins και Marsick (2004).....	162
Παράρτημα Γ: Μετάφραση του ερωτηματολογίου PLQ των Jantzi και Leithwood (1996).....	167

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Οι διαφορές μεταξύ Διοικητικού Στελέχους (manager) και Ηγέτη	38
Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση διαστάσεων Οργανισμού Μάθησης και αντιστοίχιση με ερωτήσεις του DLOQ.....	71
Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση διαστάσεων Μετασχηματιστικής Ηγεσίας σε σχολικές μονάδες και αντιστοίχιση με ερωτήσεις του PLQ	72
Πίνακας 4. Έλεγχος ανεξαρτησίας δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου, φύλο και ειδικότητα	75
Πίνακας 5. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας ερωτηματολογίου DLOQ.....	76
Πίνακας 6. Έλεγχος ανεξαρτησίας της μεταβλητής φύλου ως προς την ηλικία, ειδικότητα, τίτλους σπουδών, τύπο και περιοχή σχολείου.....	82
Πίνακας 7. Έλεγχος ανεξαρτησίας της μεταβλητής ειδικότητα ως προς την ηλικία, ειδικότητα τίτλους σπουδών, έτη υπηρεσίας συνολικά και στο παρόν σχολείο	83
Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συνεχής μάθηση»	84
Πίνακας 9. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συνεχής μάθηση».....	85
Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «αναζήτηση και διάλογος»	86
Πίνακας 11. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «αναζήτηση και διάλογος».....	87
Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συνεργασία και ομαδική μάθηση».....	87
Πίνακας 13. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συνεργασία και ομαδική μάθηση» ...	88
Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»	89
Πίνακας 15. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»	90
Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενδυνάμωση ανθρώπων»	90

Πίνακας 17. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενδυνάμωση ανθρώπων».....	91
Πίνακας 18. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συστημική σύνδεση»	92
Πίνακας 19. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συστημική σύνδεση»	93
Πίνακας 20. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση».....	93
Πίνακας 21. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση».....	94
Πίνακας 22. Εταιρική ερωτήσεων ως προς το σύνολο του ερωτηματολογίου DLOQ.....	96
Πίνακας 23. Φορτίσεις 1 ^{ου} παράγοντα του ερωτηματολογίου DLOQ.....	98
Πίνακας 24. Φορτίσεις 2ου παράγοντα του ερωτηματολογίου DLOQ.....	99
Πίνακας 25. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς το φύλο.	100
Πίνακας 26. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την ηλικία	101
Πίνακας 27. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τους τίτλους σπουδών	102
Πίνακας 28. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την ειδικότητα.....	103
Πίνακας 29. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τη σχέση εργασίας.....	103
Πίνακας 30. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τα συνολικά έτη απασχόλησης	104
Πίνακας 31. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τα έτη απασχόλησης στο παρόν σχολείο.....	105

Πίνακας 32. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τον τύπο σχολείου.....	106
Πίνακας 33. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την περιοχή του σχολείου.....	107
Πίνακας 34. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ανάπτυξη οράματος»	108
Πίνακας 35. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ανάπτυξη οράματος»	109
Πίνακας 36. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς».....	109
Πίνακας 37. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς»	110
Πίνακας 38. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενίσχυση αφοσίωσης»	111
Πίνακας 39. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενίσχυση αφοσίωσης».....	112
Πίνακας 40. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης»	112
Πίνακας 41. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης».....	113
Πίνακας 42. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «παροχή πνευματικής διέγερσης»	114
Πίνακας 43. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «παροχή πνευματικής διέγερσης»	115
Πίνακας 44. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «προσδοκία υψηλών αποδόσεων»	115
Πίνακας 45. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «προσδοκία υψηλών αποδόσεων».....	116
Πίνακας 46. Εταιρικήτητα ερωτήσεων ως προς το σύνολο του ερωτηματολογίου PLQ	117
Πίνακας 47. Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου PLQ	119

Πίνακας 48. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς το φύλο	120
Πίνακας 49. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την ηλικία.....	120
Πίνακας 50. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τους τίτλους σπουδών.....	121
Πίνακας 51. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την ειδικότητα.....	121
Πίνακας 52. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τη σχέση απασχόλησης.....	123
Πίνακας 53. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας.....	124
Πίνακας 54. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο	124
Πίνακας 55. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τον τύπο σχολείου	125
Πίνακας 56. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την περιοχή σχολείου	125

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου.....	77
Διάγραμμα 2. Κατανομή ηλικίας.....	77
Διάγραμμα 3. Κατανομή τίτλων σπουδών.....	78
Διάγραμμα 4. Κατανομή ειδικότητας.....	78
Διάγραμμα 5. Κατανομή σχέσης εργασίας.....	79
Διάγραμμα 6. Κατανομή ετών συνολικής υπηρεσίας.....	79
Διάγραμμα 7. Κατανομή υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.....	80
Διάγραμμα 8. Κατανομή τύπου σχολείου.....	81
Διάγραμμα 9. Κατανομή περιοχής σχολείου.....	81
Διάγραμμα 10. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συνεχής μάθηση».....	85
Διάγραμμα 11. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «αναζήτηση και διάλογος»..	86
Διάγραμμα 12. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συνεργασία και ομαδική μάθηση».....	88
Διάγραμμα 13. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης».....	89
Διάγραμμα 14. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενδυνάμωση ανθρώπων»...	91
Διάγραμμα 15. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συστημική σύνδεση».....	92
Διάγραμμα 16. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση».....	94
Διάγραμμα 17. Συνιστώσες και Ιδιοτιμές του ερωτηματολογίου DLOQ.....	97
Διάγραμμα 18. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ανάπτυξη οράματος».....	108
Διάγραμμα 19. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς».....	110
Διάγραμμα 20. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενίσχυση αφοσίωσης».....	111
Διάγραμμα 21. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης».....	113

Διάγραμμα 22. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «παροχή πνευματικής διέγερσης»	114
Διάγραμμα 23. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «προσδοκία υψηλών αποδόσεων»	116
Διάγραμμα 24. Συνιστώσες και Ιδιοτιμές του ερωτηματολογίου PLQ.....	118

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας αποτελεί μια διαδικασία στην οποία απαιτείται προγραμματισμός και μεθοδικότητα, καθώς και πολύτιμο ρόλο έχει η συμβολή των προσώπων και των παραγόντων. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ένα θερμό ευχαριστώ στον επιβλέπων καθηγητή μου, κ. Γεωργίου Χρήστο για τη διαρκή ηθική υποστήριξη και τις επιστημονικές παρατηρήσεις του οι οποίες λειτούργησαν εποικοδομητικά κατά τη διάρκεια της συγγραφής και ολοκλήρωσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους διευθυντές και τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας, οι οποίοι με την θετική τους διάθεση και προθυμία συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον άντρα μου για την αγάπη, την κατανόηση που έδειξαν και την ηθική και ψυχολογική στήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ειδικά κατά τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή

Πλήθος ερευνών τόσο στον επιστημονικό κλάδο όσο και στον εκπαιδευτικό είχαν ως αντικείμενο μελέτης το θέμα της διοίκησης του σχολείου, προσφέροντας διαφορετικά αποτελέσματα (Bush, 1986). Η επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο στη σχέση του τόσο με τους άλλους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές αλλά και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Sergiovanni, 2001). Το 1970 η «Επιτροπή Γερουσίας για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης» χαρακτήρισε τον διευθυντή του σχολείου ως ένα άτομο που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, ότι έχει υπό την ευθύνη του οτιδήποτε συμβαίνει εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Επίσης, υποστήριξε ότι με την ηγετική του συμπεριφορά καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, το περιβάλλον της διδασκαλίας, τον βαθμό ηθικής και επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και την εξέλιξη των μαθητών. Επομένως, ο σχολικός διευθυντής αποτελεί τον βασικό σύνδεσμο μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου (U.S. Congress, 1970).

Ακόμη, είναι καθοριστικός ο τρόπος συμπεριφοράς τους/της διευθυντή/ντριας προς την κοινωνία διότι έτσι καθορίζεται η συμπεριφορά των γονέων και των μαθητών ως προς το σχολείο. Για παράδειγμα, αν ένα σχολείο είναι γνωστό για το διδακτικό του έργο, για τις καινοτομίες και τις δράσεις του και ακολουθεί μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και οι μαθητές αποδίδουν όσο το δυνατόν περισσότερο, τότε αποδεικνύεται ότι το κλειδί της επιτυχίας είναι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή (Horn-Turpin, 2009).

Μια αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τον Chelladurai (2006) βοηθά τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν τους ρόλους τους στο εργασιακό τους περιβάλλον και συγχρόνως να αυξήσουν την απόδοσή τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση, η παρακίνηση και η ανάπτυξη σε προσωπικό επίπεδο. Από έρευνες έχει αποδειχτεί ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων οφείλεται στην αποτελεσματική ηγεσία, εξαιτίας του σπουδαίου ρόλου του διευθυντή (Rosenbach &

Taylor, 1998). Κοινός τόπος της αποτελεσματικότητας των σχολείων που αποδίδουν σε υψηλό βαθμό είναι η ποιότητα της ηγεσίας, η υπευθυνότητα και ο οραματισμός του διευθυντή και η όσο το δυνατόν ελάχιστη δογματική συμπεριφορά (Bossert, 1985 ; HMI Inspectorate of Schools, 1977; Κατσαρός, 2006).

Γενικότερα, οι μελέτες γύρω από το ζήτημα της ηγεσίας του σχολείου ασχολούνται συνήθως με τον ηγέτη ως προσωπικότητα, την στάση του, τα χαρακτηριστικά του, τον τρόπο άσκησης επιρροής αλλά και τις συνέπειες αυτής στα υφιστάμενα μέλη και στην συμπεριφορά τους (Bass & Riggio, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία συναντάται στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί μια γνωστή διαδικασία ηγεσίας επειδή φέρει αποτελέσματα πέραν των προσδοκιών (Bass, 1985 ; Burns, 1978). Η κυριότερη προσδοκία είναι να υπάρχει ένα λειτουργικό σχολείο, να υπάρχει δηλαδή μια αποτελεσματική ηγεσία με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά (Jantzi & Leithwood, 1996).

Πολλές έρευνες και μελέτες προσπάθησαν να εξετάσουν τον ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη. Έτσι και ο Leithwood (1994) βασισμένος στις έρευνες των Burns (1978), Bass (1985), Bass και Avolio (1994), διατύπωσε το μοντέλο του μετασχηματιστικού σχολικού ηγέτη επισημαίνοντας την αναγκαιότητα του για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Ο ηγέτης αυτός θέτει προκλήσεις, ενδυναμώνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, ενισχύει την υπέρβαση των προσδοκιών, σέβεται τις προσωπικές τους ανάγκες και συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη (Jantzi & Leithwood, 1996).

Εκτός απ' αυτό ο μετασχηματιστικός ηγέτης σύμφωνα με μία έρευνα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Griffith, 2004), είναι σε θέση να εμπνέει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του και να τους ωθεί στη δημιουργία νέων ικανοτήτων, με σκοπό να λύνουν από κοινού τα προβλήματα και να αφοσιώνονται σε ένα κοινό όραμα (Bass & Riggio, 2006). Επιπλέον, μέσα από μια έρευνα σε σχολεία του Χονγκ Κονγκ διαπιστώθηκε ότι ο συγκεκριμένος ηγέτης καταφέρνει να ανταπεξέλθει με αποτελεσματικό τρόπο στις πολυάριθμες προκλήσεις και τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Cheng, 1997).

Ακόμη, πολύ σημαντική είναι η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμό μάθησης, διότι εκτός από τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας,

σημειώνεται ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δηλαδή έχουν πιο θετική συμπεριφορά, βελτιώνουν τις βαθμολογίες των μαθητών και είναι περισσότερο ενθουσιώδεις για το έργο τους κι αυτοί με τη σειρά τους επιδρούν θετικά στην αποδοτικότητα των μαθητών (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003 ; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006 ; Ngimbudzi, 2009). Ωστόσο, το αποτελεσματικό σχολείο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ηγεσία, αλλά και από την κουλτούρα, το κατά πόσο αφοσιωμένοι και παραγωγικοί είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (Lewandowski, 2005)

Συνοψίζοντας, ένας σχολικός μετασχηματιστικός ηγέτης μέσω της προώθησης της συνεργασίας βοηθάει να λυθούν με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα των καθηγητών και τους προτρέπει να αμφισβητούν τις υπάρχουσες πρακτικές και πολιτικές, ενθαρρύνοντας τους ταυτόχρονα σε νέες μεθόδους και καινοτόμες δράσεις (Liontos, 1992 ; Stone, 1992).

Σύμφωνα με την άποψη ότι η σχολική μετασχηματιστική ηγεσία εξυπηρετεί στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμό μάθησης και κατ' επέκταση στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών προκύπτει μια σχετική διερεύνηση του θέματος η οποία θα προσφέρει μια σφαιρικότερη αντίληψη αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, με σκοπό τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σύγχρονου σχολείου.

1.2. Προσδιορισμός του προβλήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, UNESCO, UNICEF) παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης (PISA Report, 2016). Συγχρόνως, αξιολόγησαν την εκπαίδευση σε ποικίλους τομείς σαν να αποτελεί ένα μετρήσιμο προϊόν που απαιτεί διαρκή καταγραφή και βελτίωση (OECD, 2017 ; UNESCO, 2016).

Αξίζει να επισημανθεί ότι έχουν επιχειρηθεί να γίνουν θεσμικές αλλαγές για αποκεντρωτισμό και άλλες αλλαγές από διεθνείς οργανισμούς καθώς και από ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά επίπεδα, αλλά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταδεικνύεται άκρως συντηρητικό (Παπακωνσταντίνου, 2012· Τύπας, 1999). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται εκτελεστικός σε επίπεδο διοίκησης

επειδή υιοθετεί και εφαρμόζει τεχνικές με βάση των πρότυπο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης κι όλο αυτό καταλήγει στην αναποτελεσματική διαχείριση των καθημερινών τοπικών και ποικιλόμορφων αναγκών του σχολικού οργανισμού (Μαστοράκος, 2017; Romero & Krichesky, 2014).

Την τελευταία εικοσαετία περίπου η σχολική κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί χαρακτηρίζεται από τυπική διδασκαλία των μαθημάτων σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, συγκέντρωση των εξουσιών στο πρόσωπο του διευθυντή και από έναν κλειστό χαρακτήρα του σχολείου (Καβούρη, 1998· Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χατζή, 1997· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περιορισμένα στη λήψη αποφάσεων, έχουν απομονωθεί στα πλαίσια της τάξης, δεν διακρίνονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, αλλά και απουσιάζει η συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών και την κοινωνία (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010· Θεριανός, 2006· Μαυρογιώργος, 2008· Τεντζεράκης, 2018).

Τα σχολεία αν και εξελίσσονται συνεχώς και είναι ανοικτά στα νέα εκπαιδευτικά συστήματα και στη διάχυση της γνώσης, εντούτοις επηρεάζονται από τις διάφορες αλλαγές που συμβαίνουν και γι' αυτό οφείλουν να εκσυγχρονίζονται και να ακολουθούν ένα μοντέλο ανάπτυξης «οργανισμού μάθησης». Ακόμη, όπως υποστηρίζει οι Hoy και Miskel (2008), τα σχολεία θα ήταν καλό να εκμεταλλεύονται τις εμπειρίες που έχουν συσσωρευτεί, τη σύγχρονη μεθοδολογία, τη συλλογικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών στοχεύοντας τόσο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων όσο και στη διαρκή και από κοινού ανάπτυξη των μελών τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ιδιαίτερα, το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθιστά αναγκαία μια τέτοια προσπάθεια μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων.

Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει το ζήτημα της βελτίωσης του σχολικού οργανισμού τονίζοντας τον σπουδαίο ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις διαδικασίες των ενδεχόμενων αλλαγών, η οποία ταυτόχρονα εμπνέει τα άτομα να δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και τους ωθεί να συμμετέχουν κριτικά και με αναστοχασμό απέναντι στις κεντρικά αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί (Rosenbach & Taylor, 2006).

Η συμβολή του μετασχηματιστή ηγέτη στην αποτελεσματικότητα και στην επίτευξη ποιοτικών στόχων έχει αποδειχτεί μέσα από πλήθος ερευνών (Bass, 1985 ;

Burns, 1978). Αναλυτικότερα, ο διευθυντής με μετασχηματιστική συμπεριφορά καθοδηγεί, υποστηρίζει και διατηρεί τις κατάλληλες συνθήκες, με σκοπό τα άτομα να καταφέρουν να αποκτήσουν ηγετικές ικανότητες και καινοτόμες δράσεις, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να λύνουν τα προβλήματα ως αποτελεσματικοί ηγέτες (Bass & Riggio, 2006). Ακόμη, όταν παρέχει εξιδανικευμένη προσοχή στις ατομικές ανάγκες των μελών της ομάδας κατορθώνει να ενδυναμώσει τα άτομα αυτά και επιτυγχάνει υψηλό βαθμό αφοσίωσης (Jantzi & Leithwood, 1996).

Εκτός από αυτές τις έρευνες, κάποιες άλλες έχουν δείξει την σημαντική επίδραση του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ στην παρακίνηση και στην επαγγελματική ικανοποίηση με άμεσα αποτελέσματα στη μάθηση και στην ευρύτερη σχολική επιτυχία (Greb, 2011 ; Sammons, Gu, Day, & Ko, 2011). Έτσι, αναδεικνύεται το συγκεκριμένο ηγετικό στυλ ως το καταλληλότερο για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Γκόλια, 2014 ; Mees, 2008).

Για την διαμόρφωση ενός αρμονικού μαθησιακού κλίματος την ευθύνη χωρίς αμφιβολία έχει ο αποτελεσματικός μετασχηματιστικός ηγέτης και αυτό το πετυχαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Για να υπάρχει σχολική επιτυχία πρέπει να καθιερωθεί το συνεργατικό σχολικό κλίμα (Blasé & Blasé, 1999 ; Πασιαρδής, 2000). Αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών και των ομάδων, οι αρμοδιότητες διανέμονται ισότιμα, κινητοποιούνται ολοένα και περισσότερο, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, λύνουν προβλήματα και συμμετέχουν στην από κοινού λήψη αποφάσεων και επίτευξη στόχων (Sergionanni, 1994). Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται αξίες και οράματα, παράγεται και διαχέεται η γνώση και το σχολείο μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006). Επιπλέον, βελτιώνονται οι διδακτικές πρακτικές, οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων και η γενικότερη απόδοση των σχολικών μονάδων (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Συνοψίζοντας, η μελέτη του πεδίου της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συνδυασμό με την διερεύνηση της παρούσας κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, έχει ιδιαίτερο επιστημονικό και εμπειρικό ενδιαφέρον και οδήγησαν στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική κατάσταση χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό κι από πολλές αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να γίνουν ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης μέσα από την υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας.

1.3. Η σπουδαιότητα της έρευνας

Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αν και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά και επίκαιρα θέματα μελέτης στον τομέα της διοίκησης στη σύγχρονη εποχή, στην Ελλάδα έχει μελετηθεί περισσότερο από θεωρητική πλευρά και όχι τόσο στην πράξη (Αποστολοπούλου, 2016· Γκόλια, 2014· Μπινιάρη, 2012· Παπάζογλου, 2016· Σιανόλα, 2018· Τάγαρη, 2017). Επίσης, η ίδια έλλειψη εμπειρικών μελετών έχει σημειωθεί και στην αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολείων ως οργανισμών μάθησης, παρ' όλο που υπάρχει μεγάλο πλήθος ελληνικών και διεθνών βιβλιογραφικών πηγών (Kools & Stoll, 2016).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν πολλές ελληνικές (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010· Γιακουμή & Θεοφιλίδη, 2012· Θεριανός, 2006· Τεντζεράκης, 2018) και διεθνείς έρευνες (Arlestig, 2008 ; Lumby, 2009 ; Mees, 2008) στις οποίες έχει τονισθεί η αδυναμία των διευθυντών να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν ένα ισχυρό συνεργατικό κλίμα εξαιτίας της καθημερινής γραφειοκρατίας που έχουν να διεκπεραιώσουν, την έλλειψη διάχυσης των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και έχουν την τάση της απομόνωσης. Βέβαια σε αυτές τις έρευνες ο βαθμός αποδοχής της συνεργατικής κουλτούρας συσχετίστηκε με τη σχολική αποδοτικότητα.

Συνεπώς, αξίζει να αποτυπωθεί η σχολική πραγματικότητα που επικρατεί στις μέρες μας και συγχρόνως να επισημανθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τα αποτελέσματα της στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο εστιάζει στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Τέλος, η έρευνα αυτή θα συμβάλει με το δικό της λιθαράκι στον επιστημονικό διάλογο του 21ου αιώνα και θα αφυπνίσει την εκπαιδευτική κοινότητα να υιοθετεί και να εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των στελεχών της διοίκησης και των εκπαιδευτικών και θα αποτελούν μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία προσαρμοσμένη στις σύγχρονες απαιτήσεις.

1.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας και δίνοντας έμφαση στον θεωρητικό προβληματισμό και την απουσία εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα αναφορικά με τη

μετασχηματιστική ηγεσία και την σχολική αποτελεσματικότητα προέκυψε ο παρακάτω σκοπός και στόχοι.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά (παράγοντες) που περιγράφουν έναν μετασχηματιστικό σχολικό ηγέτη, τα οποία επηρεάζουν στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου.

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των παραπάνω εκπαιδευτικών όσον αφορά: α) τον βαθμό της υπάρχουσας συνεργατικής κουλτούρας σύμφωνα με το μοντέλο του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού μάθησης, β) τον βαθμό υιοθέτησης μετασχηματιστικών ηγετικών χαρακτηριστικών από τον σχολικό διευθυντή και γ) τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κλίματος συλλογικότητας του σύγχρονου σχολείου.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Στο σχολείο επικρατεί συνεργατική κουλτούρα σύμφωνα με το πρότυπο του οργανισμού μάθησης;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου εμφανίζονται μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η υιοθέτηση στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλλουν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τη διάσταση της συνεργασίας με βάση το πρότυπο του οργανισμού μάθησης.

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

1.6. Δομή της εργασίας

Η εν λόγω εργασία επιδιώκει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία ως συνιστώσα της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου, το οποίο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Λύκεια) του νομού Δράμας. Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη:

Στο Α΄ μέρος, αρχικά παρουσιάζεται το πρώτο κεφάλαιο της εισαγωγής στο οποίο αναλύεται η προβληματική της έρευνας, η σπουδαιότητα υλοποίησης της, διευκρινίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την οποία αναλύεται και προσδιορίζεται το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της εργασίας και πραγματοποιείται κριτική αποτίμηση άλλων ελληνικών και ξένων ερευνών.

Στη συνέχεια, το Β΄ μέρος της εργασίας στο οποίο ανήκει το τρίτο κεφάλαιο και περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που έχει επιλεγεί, η διαδικασία έρευνας, οι όροι και οι προϋποθέσεις διεξαγωγής της έρευνας και τέλος ακολουθεί η στατιστική μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί.

Έπεται το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο επιτυγχάνεται διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία ερμηνεύονται τα τελικά συμπεράσματα συσχετίζοντας τα με τα πορίσματα άλλων ερευνών, περιγράφονται οι ερευνητικοί περιορισμοί και αναφέρονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, στην εργασία παρατίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές και τα παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. Ηγεσία

2.1.1. Ορισμός Ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας μονάχα ορισμός που να την προσδιορίζει ως έννοια. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί όσοι είναι κι αυτοί που προσπάθησαν να την ορίσουν (Κυθραιώτης, 2006 ; Stogdill, 1981). Ο Burns ανέφερε ότι η ηγεσία είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί εύκολα αλλά δύσκολο να κατανοηθεί (Burns, 1978:2).

Επίσης, μεγάλη σύγχυση εντοπίζεται μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης, διότι στη διοίκηση οι διευθυντές (manager) κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες (leaders) κάνουν τα σωστά πράγματα (Κάντας, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές, μόνο ως διευθυντές, ασκούν την εξουσία, ασχολούνται με προβλήματα που αφορούν το παρόν, δεν προσφέρουν έμπνευση ή αίσθημα αφοσίωσης και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής (Κάντας, 1998 ; Κυθραιώτης, 2006).

Βέβαια, το άτομο το οποίο κατέχει αυτή τη θέση θα πρέπει να διαφαίνονται και οι δύο ιδιότητες (διευθυντής-ηγέτης), με αποτέλεσμα την αξιοποίηση και ορθή αξιολόγηση του προσωπικού και κατ' επέκταση της ομάδας (Σαΐτης, 2008 ; Mertkan, 2013). Μάλιστα σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η ηγεσία είναι ένα ομαδικό φαινόμενο, στο οποίο τα άτομα και οι ομάδες αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται μεταξύ τους. Μέσα σε αυτές τις διαδικασίες η ηγεσία λαμβάνει ορισμένες πρωτοβουλίες με σκοπό να εμπνεύσει και να υποκινήσει είτε τα άτομα είτε τις ομάδες ατόμων στην εκπλήρωση των στόχων (Μπελεγρή-Ρομπόλη, Παπαδά, & Μιχαηλίδης, 2002). Όπως επισήμανε και ο Rost (1993) η σημασία της ηγεσίας έγκειται στη σχέση που έχει ο ηγέτης με τους υφισταμένους του (Curtis, 1998).

Σε οποιαδήποτε μορφή και μέγεθος κοινωνικής οργάνωσης η αποτελεσματικότητα ή η αποτυχία των διοικητικών στελεχών εξαρτάται από τον τρόπο που ασκούν την εξουσία καθώς κι από την ικανότητά τους να δημιουργούν ευνοϊκούς όρους ηγεσίας. Μάλιστα, ο ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να μεταβάλλει τα συναισθήματα των υφισταμένων του, γεγονός που έχει αποδειχτεί και ιστορικά (Goleman, 1995).

Μέσα από μελέτη του Πανεπιστημίου Γέιλ αποδείχτηκε ότι η καλή διάθεση, τα όμορφα και τα οικεία συναισθήματα μεταδίδονται ευκολότερα στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ η κατάθλιψη και ο εκνευρισμός δεν μεταδίδονται σχεδόν καθόλου. Άλλωστε, αν ο ηγέτης είναι σε θέση να μεταδίδει συναισθήματα τότε θα μπορεί ακόμη περισσότερο να επηρεάζει στον συναισθηματικό τομέα τους υφισταμένους του (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Αρχικά, ο ηγέτης επηρεάζει με τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική του ευφυΐα πρώτα τους ανθρώπους που συνεργάζεται άμεσα κι εκείνοι ύστερα με τη σειρά τους επηρεάζουν την υπόλοιπη ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, ο Goleman υποστήριξε για την συναισθηματική νοημοσύνη ότι πρόκειται για την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα δικά του αλλά και των άλλων συναισθήματα και συγχρόνως να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά, ακόμα και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Goleman, 1995). Αναφορικά με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην ηγεσία, σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978), κάποια ασκούν επιρροή και κάποια άλλα δέχονται την επιρροή. Προκύπτουν, λοιπόν τρεις κοινές εκδοχές των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη με βάση τους ορισμούς:

Πρώτο κοινή εκδοχή είναι ότι η διαδικασία της ηγεσίας στηρίζεται στην ίδια την ηγεσία και στοχεύει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός οργανισμού. Το δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται εντός του οργανισμό και πρέπει να δίνονται με σκοπό την βέλτιστη ανάπτυξη του οργανισμού. Το τρίτο κοινό χαρακτηριστικό των ορισμών της ηγεσίας για την συμπεριφορά του ηγέτη είναι η άσκηση επιρροής απ' αυτόν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι (Leithwood & Jantzi, 2006). Ακριβέστερα, όταν δηλαδή ο ηγέτης επηρεάζει ή όχι τους υφισταμένους του, πόσο τους επηρεάζει, με ποιον τρόπο, με ποιόν σκοπό και με ποιο αποτέλεσμα.

Ο Yukl (2006) ενώνοντας τις παραπάνω εκδοχές, ανέφερε ότι ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του ώστε να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν για τα πράγματα που χρειάζεται να κάνουν, τον τρόπο που να το κάνουν, καθώς και ότι διευκολύνει την ατομική και συλλογική προσπάθεια με σκοπό να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι. Το 1995, ο Meindl μέσα από την έρευνά του επισήμανε το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται τα άτομα και τρεις διαφορετικούς τύπους χαρακτηριστικών αποτελεσματικής ηγεσίας: τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και τέλος τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Κυθραιώτης, 2006).

2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις ηγεσίας

2.1.2.1. Παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας

Στην προσπάθεια προσδιορισμού και ερμηνείας των βασικών χαρακτηριστικών του ηγέτη στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μονάδας, παρουσιάζονται διάφορες παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες (Κατσαρός, 2008 ; Leithwood & Jantzi, 2006). Αν και οι τελευταίες δεν παραθέτουν με σαφήνεια τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας παρά μόνο παρουσιάζουν θεωρητικά μοντέλα χωρίς εμπειρική τεκμηρίωση (Κάντας, 1998).

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές θεωρίες και ειδικά με την αρχαιότερη, την γενετική προσέγγιση, η ηγετική συμπεριφορά εστιάζει σε ορισμένα χαρακτηριστικά κυρίως γονιδιακά και η ηγετική ικανότητα είναι κληρονομική. Βέβαια, σύμφωνα με τις θεωρίες εξάρτησης των συνθηκών, η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από συγκεκριμένες οργανωσιακές καταστάσεις, έχοντας ως κατεύθυνση ή την επιτέλεση καθήκοντος ή τις διαπροσωπικές σχέσεις (Κουτούζης, 1999).

Θεωρίες που δίνουν έμφαση κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Trait Theories). Στις αρχές του 1960, μέσα από έρευνες αναδείχθηκαν πολλά διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας σχετικά με την κατάσταση μέσα στην οποία ενεργεί ο ηγέτης (Κάντας, 1998). Ο Fielder (1964) ήταν ο πρώτος που παρουσίασε το Συγκυριακό μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας (Contingency Model for Leader Effectiveness), σύμφωνα με το οποίο η προσωπικότητα και το στυλ του ηγέτη διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο ηγέτης ασχολείται είτε με το έργο του είτε με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του οργανισμού. Επιπλέον, ο βαθμός αποδοχής που λαμβάνει ο ηγέτης από τον οργανισμό και οι ποινές ή η επιβράβευση που μπορεί να δώσει στους υφισταμένους του, εξαρτάται από τους στόχους που έχει θέσει (Κάντας, 1998 ; Verkerk, 1990). Για το μοντέλο αυτό του Fielder διατυπώθηκαν αρκετά σχόλια με αρνητικό πρόσημο και γι' αυτό αργότερα εισήγαγε και ανέπτυξε τη θεωρία των γνωστικών πόρων (Cognitive Resource Theory) τονίζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως ότι ο ηγέτης αποτελεί τον εμπνευστή των σχεδίων και των στρατηγικών της ομάδας (Κάντας, 1998).

Θεωρίες που επικεντρώνονται στις συνθήκες του περιβάλλοντος (Contingency Theories). Οι Vroom και Yetton (1973) μια δεκαετία αργότερα

περιέγραψαν το μοντέλο ηγεσίας στο οποίο δεν υπάρχουν κανόνες και ο ηγέτης συνδυάζει διαφορετικά στυλ και προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες. Το μοντέλο αυτό αναθεωρήθηκε σε νέο μοντέλο Vroom-Jago, στο οποίο έγινε προσθήκη στοιχείων, όπως ο βαθμός πληροφόρησης, χρονικοί και γεωγραφικοί περιορισμοί, αν και δεν έγινε δεκτή η αποτελεσματικότητα του (Κάντας, 1998).

Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι ηγέτες προς τους υφισταμένους του είναι παρόμοιος με το μοντέλο της κάθετης δυάδας (vertical dyad) του Graen. Σ' αυτό, η ηγετική συμπεριφορά διαμορφώνεται από τα άτομα που συνεργάζεται. Επίσης, σχέσεις οικειότητας δημιουργούνται περισσότερο στην ομάδα που ανήκει ο ηγέτης παρά με αυτούς που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα κι έχουν απλώς τυπικές σχέσεις και απλώς επιτελούν το έργο τους. Ωστόσο, το μοντέλο του Graen αναπτύχθηκε μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και εξηγούσε τον ακριβή τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Κάντας, 1998).

Η Evans (1970) πρώτη υποστήριξε το μοντέλο πορείας-στόχου και στη συνέχεια τροποποιήθηκε από τον House (1971) (Knight & Shteynberg, 2006). Αξίζει να επισημανθεί η θεωρία της προσδοκίας ως βασικό στοιχείο του μοντέλου αυτού, κατά την οποία η ηγεσία δύναται να επηρεάσει τα κίνητρα όσων εργάζονται και την ικανοποίηση που αισθάνονται από το έργο τους. Γενικότερα, τα κίνητρα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των άλλων μελών, διότι η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί τη βάση της συνολικής επιτυχίας των υφισταμένων (Κάντας, 1998). Τα τέσσερα στυλ ηγεσίας του μοντέλου πορείας-στόχου είναι: η κατευθυντική ηγεσία, η υποστηρικτική ηγεσία, η ηγεσία προσανατολισμένη προς την επίτευξη, και η συμμετοχική ηγεσία (Polston-Murdoch, 2013). Τέλος, το μοντέλο πορείας-στόχου δεν υποστηρίχθηκε καμία φορά με εμπειρική ανάλυση (Κάντας, 1998).

Οι Hersey και Blanchard (1982) παρουσίασαν την «Ηγεσία ανάλογα με την κατάσταση (Situational leadership)». Σε αυτό το μοντέλο, η ηγεσίας διαμορφώνονται ανάλογα με την ωριμότητα των υφισταμένων. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη διακρίνεται στην ωριμότητά του να εναρμονίζει τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας: το «κατευθυντικό» (telling) δηλαδή γίνεται καθορισμός των ρόλων από τον ηγέτη ο οποίος έχει χαμηλό επίπεδο ωριμότητας, το «πλάσαρισμα» (selling) κατά το οποίο ο ηγέτης επικεντρώνεται στην εκτέλεση του έργου και στις διαπροσωπικές σχέσεις, η «συμμετοχική συμπεριφορά» (participating) στην οποία ο ηγέτης επικεντρώνεται

περισσότερο στην ανάπτυξη σχέσεων. Τελευταίο και τέταρτο στυλ είναι η «συμπεριφορά εκχώρησης» (delegating) στην οποία ο ηγέτης δεν έχει ως κατεύθυνση το έργο και τις σχέσεις (Κάντας, 1998). Επομένως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα ήταν ωφέλιμο να μπορεί να προσαρμόζει και να μεταβάλλει το στυλ του ανάλογα με το στάδιο ωριμότητας στο οποίο βρίσκονται τα συνεργαζόμενα άτομα. Επίσης και σε αυτό το μοντέλο εκλείπει η εμπειρική έρευνα και είναι κατά βάση πρακτικό.

Θεωρίες που μελετούν τη συμπεριφορά (Behavioral Theories). Τα πανεπιστήμια Ohio και Michigan διεξήγαγαν δύο έρευνες στα μέσα του 19ου αιώνα. Παρατήρησαν και διερεύνησαν τις συμπεριφορές με ηγετικά χαρακτηριστικά που κυριαρχούσαν και τις θεωρίες συμπεριφοράς, από τις οποίες προέκυψε ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες πρέπει να δίνουν εξίσου σημασία στο έργο, αλλά και στις σχέσεις τους τα άτομα (Creighton, 2005). Οι έρευνες αυτές συμπέραναν ότι ορισμένοι οργανισμοί χρειάζονται ηγέτες με προσανατολισμό μόνο στο έργο και κάποιοι άλλοι μόνο στις ανθρώπινες σχέσεις (Horn-Turpin, 2009).

2.1.2.2. Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας

Από τα μέσα του 1970, πολλοί ερευνητές στράφηκαν στις σύγχρονες ηγετικές θεωρίες. Το 1978, πρώτος ο Burns, εισήγαγε τις έννοιες της Μετασχηματιστικής και Διαπραγματευτικής ηγετικής θεωρίας ή αλλιώς Θεωρία της Συναλλαγής (Transactional leadership). Πρόκειται για μια αμοιβαία σχέση ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου, όπως «αν κάνεις αυτό θα λάβεις κάτι» (Chelladurai, 2006).

Συνολικά, οι σύγχρονες ηγετικές προσεγγίσεις οι οποίες διατυπώθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 είναι οι εξής:

Ο Εκπαιδευτικός ηγέτης, σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985), καθορίζει την αποστολή και τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών (Adams, Devadason, Periasamy, & Cheah, 2019).

Ο Μετασχηματιστικός ηγέτης, σύμφωνα με τον Burns (1978), στοχεύει στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών και επιπέδων προώθησης και δέσμευσης των εργαζομένων για την από κοινού επίτευξη του οράματος. Ακόμη, έχει ως στόχο την ίση κατανομή των αρμοδιοτήτων και την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας για την υλοποίηση τόσο των αλλαγών όσο και των καινοτομιών (Bass & Avolio, 1994). Ο ηγέτης είναι καθοδηγητής, δημιουργός υψηλών προσδοκιών, ικανός να επιλύει τα προβλήματα με προσοχή και να κάνει

σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς (κουλτούρα, δραστηριότητες, στρατηγική), που έχουν πολύτιμη σημασία για την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού.

Ο Στρατηγικός ηγέτης, κατά τον Goh (1998), σχεδιάζει δράσεις, εφαρμόζει την στρατηγική του και έχει υπό την επίβλεψη του τις συμπεριφορές και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Davies & Davies, 2004).

Ο Συναλλακτικός ηγέτης, όπως αναφέρει ο Burns (1978), εστιάζει στην καλύτερη απόδοση της ομάδας μέσα από τις ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων (Amanchukwu, Stanley & Ololube, 2015).

Ο Χαρισματικός ηγέτης, κατά τους Conger και Kanungo (1987, 1988), διαθέτει όραμα, πρωτοβουλία, επικοινωνία, κατανόηση και υποστήριξη, με αποτέλεσμα να επιδρά θετικά στην απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού (Παπάζογλου, 2016).

Το σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της «κοινωνίας της γνώσης» απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων ηγετικών στελεχών, που θα διαθέτουν τις ανάλογες δομές, ώστε να ενεργοποιούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής μονάδας, να συνεργάζονται και να εξελίσσονται με βάση τις ανάγκες του σύγχρονου περιβάλλοντος. Η ηγεσία που φαίνεται να ξεχωρίζει από τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, διότι ανταποκρίνεται περισσότερο στη σημερινή εποχή με τις συχνές πολιτικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές μεταβολές και επειδή μπορεί να ικανοποιήσει αποτελεσματικά την επίτευξη των στόχων που επιδιώκει ο οργανισμός (Bass, 1999).

2.1.3. Διάκριση των όρων «ηγεσία» και «διεύθυνση - διοίκηση» εκπαιδευτικών μονάδων

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «ηγεσία» (leadership) καθώς και οι όροι «διεύθυνση – διοίκηση» (management-administration), οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την περιγραφή παρόμοιων διαδικασιών· ορίζονται με ποικίλους τρόπους (Hallinger & Heck, 1998 ; Yukl, 2009). Το ίδιο συμβαίνει και με τις προσπάθειες απόδοσης του όρου management στην ελληνική γλώσσα (Μπουραντάς, 2015).

Ο όρος «ηγεσία» κατά τον Cuban (1988) σημαίνει η επίδραση στις πράξεις των άλλων στη διάρκεια της προσπάθειας επίτευξης επιθυμητών στόχων. Γενικά, υποστήριξε ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι η επίτευξη καινοτομιών στον λειτουργικό

τομέα του οργανισμού, ο μετασχηματισμός των δομών και διεργασιών που υπάρχουν ήδη μέσα στον οργανισμό, καθώς και η προσπάθεια αλλαγής του τρόπου που εργάζονται και συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι του. Αντίθετα, θεωρούσε ότι η διοίκηση στοχεύει στην εφαρμογή και διατήρηση των υφιστάμενων δομών και στην καλύτερη λειτουργία του αλλά εντός των καθορισμένων πλαισίων (Cuban, 1988).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) εντοπίζονται ορισμένες βασικές διαφορές ανάμεσα στο διοικητικό στέλεχος (manager) και στον ηγέτη, οι οποίες αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Οι διαφορές μεταξύ Διοικητικού Στελέχους (manager) και Ηγέτη

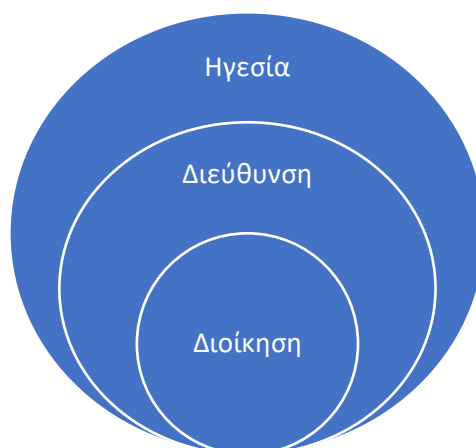
Διοικητικό Στέλεχος	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη –δοτή εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες –εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική –μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομίες
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πολύτιμο ρόλο σε έναν οργανισμό διαδραματίζει η διοίκηση (management), η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως η ενεργοποίηση όλων των μελών που εμπλέκονται σε αυτόν με σκοπό την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερου αποτελέσματος. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του Μάνατζμεντ δεν χρειάζεται μόνο ταλέντο και εμπειρία, αλλά απαιτείται και έξυπνος προγραμματισμός, άψογη οργάνωση, σωστή διοίκηση και ακριβής έλεγχος (Μπουρουντά, 1992).

Αναφορικά, με τον Πασιαρδή (2004) η έννοια της ηγεσίας βρίσκεται από πάνω και από κάτω της βρίσκονται οι άλλοι δύο όροι. Ο όρος «ηγεσία» στον οργανισμό δίνει το όραμα, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και την στρατηγική. Ο

όρος «διεύθυνση» σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού αλλά και των αμέσως επόμενων μηνών μέχρι το πολύ ενός έως δύο ετών ακόμα. Επίσης, ο όρος «διοίκηση» δίνει έμφαση στη διοικητική ολοκλήρωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού, ως μια γραφειοκρατία. Από εκεί προήλθε ο όρος *administrivia* ενώθηκε δηλαδή η λέξη *administration* με το *trivial*, διότι υπάρχει μια ρουτίνα και μια άχαρη διεκπεραιωτική ασχολία για τα διοικητικά στελέχη.

Συνοψίζοντας ο Πασιαρδής (2004) αν και θεώρησε ότι ο ένας όρος συμπληρώνει τον άλλο, χαρακτήρισε την ηγεσία ως ανώτερη των άλλων δύο και ανέφερε ότι για να είναι κάποιος καλός ηγέτης, θα πρέπει ταυτόχρονα να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.



Σχήμα 1. Οι σχέσεις μεταξύ των όρων Ηγεσία –Διεύθυνση –Διοίκηση κατά τον Πασιαρδή

Επομένως, αν ένας οργανισμός έχει ισχυρή ηγεσία, αλλά αδύναμο management, ή και το αντίστροφο, δεν θεωρείται λειτουργικός ειδικά στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Το ιδανικότερο για έναν οργανισμό θα ήταν η συνύπαρξη μιας ισχυρής, καινοτομικής και με όραμα ηγεσίας, σε συνδυασμό με λειτουργικό, αποτελεσματικό και αξιόπιστο management.

Αναφορικά με τη διοίκηση στις εκπαιδευτικές μονάδες, αυτή έχει ως σκοπό την αποτελεσματικότητα και τη διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος με επιμέρους εκπαιδευτικούς και μορφωτικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους (Κουτούζης, 2008). Συνεπώς, σημαντική σημασία για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής οργάνωσης και λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής

μονάδας έχει η γνώση και η εφαρμογή διοικητικών αρχών και πρακτικών του σύγχρονου μάνατζμεντ (Μπρίνια, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία στην οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου επιδρά στην συμπεριφορά και στις πράξεις άλλων ατόμων για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (Κουτούζης, 1999: 140). Παράλληλα, ο Yukl (2009:29) υποστήριξε ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επιρροής των υφιστάμενων ατόμων με σκοπό να κατανοήσουν και να αποφασίσουν από κοινού το τι χρειάζεται να κάνουν και πώς να το πραγματώσουν, και επιπλέον την όρισε ως μια διαδικασία ατομικής διευκόλυνσης και συλλογικής προσπάθειας αποβλέποντας στην επίτευξη κοινών στόχων.

Η διαδικασία της ηγεσίας στηρίζεται στην αποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών ικανοτήτων του ηγέτη (συναισθηματική νοημοσύνη, πειθώ, επιρροή), στην οποία συγχρόνως θα είναι εμπνευστής και καθοδηγητής των μελών μιας ομάδας αποβλέποντας σ' ένα κοινό επιθυμητό αποτέλεσμα (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002 ; Πασιαρδής, 2004). Εντούτοις, η αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τον Fullan (2010) είναι μια συλλογική και όχι ατομική ικανότητα (Antinluoma, Pomaki, Lahti-Nuutila & Toom, 2018), στην οποία συμμετέχουν όλοι μαζί ο καθένας με διαφορετικές αρμοδιότητες για την επιτυχή επίτευξη των οργανωσιακών σκοπών.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων, τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη είναι η παρακίνηση και η έμπνευση των εμπλεκόμενων μελών, η ενθάρρυνση συμμετοχής των άλλων στη λήψη αποφάσεων, η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος και η αύξηση παροχής ευκαιριών για μάθηση και επίτευξη ενός κοινού οράματος (Prewitt, 2003). Επιπλέον, χαρακτηριστικό του είναι ο σχεδιασμός και η εκτέλεση ενός μακροπρόθεσμο στρατηγικού προσανατολισμού στον σχολικό οργανισμό και η εφαρμογή ανθρωποκεντρικού και δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης. Εκτός από τα παραπάνω, ο σχολικός ηγέτης επικεντρώνεται στη δημιουργία και στη διατήρηση υγιών και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ώστε να συμβάλλουν στην παραγωγικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος, η ευελιξία, η καινοτομία και η τολμηρότητα είναι πολύτιμα στοιχεία της προσωπικότητας του (Μπρίνια, 2012).

Επομένως, ένας αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής οφείλει να διακατέχεται από ηγετικές και διοικητικές ικανότητες με σκοπό τον σχεδιασμό και

την επίτευξη ενός οράματος (Παπασταμάτης, 2008). Θα πρέπει λοιπόν να συνδυάσει την τυπική και ακέραιη στάση του μάνατζερ με τη θάρρος, την έμπνευση και τη δύναμη του ηγέτη.

2.1.4. Η αναγκαιότητα και η φύση της ηγεσίας στο περιβάλλον του σχολείου

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν πολύ σπουδαίο ρόλο και έχει ένα δύσκολο έργο να εκτελέσει, να κατανοήσει δηλαδή την φύση της ηγεσίας και να διαχωρίσει τον ρόλο του ηγέτη απ' αυτόν του διευθυντή. Αυτά τα δύο πράγματα πρέπει να επιτευχθούν μέσα σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα, αλλά και συγχρόνως ανοιχτό στην κοινωνία με πολλές ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις, όπως το σχολείο. Επομένως, επισημαίνεται η ανάγκη για έναν αποτελεσματικό συνδυασμό διεύθυνσης – ηγεσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Whitaker (2000:74-75) θεωρούσε ότι το ζητούμενο είναι οι γνώσεις που πρέπει να έχει ώστε ανάλογα με τις περιστάσεις να δρα αποτελεσματικά ως διευθυντής ή ηγέτης. Στην έρευνα του Miskel (1989) αναφέρονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με το ρόλο του διευθυντή και του ηγέτη στο σχολείο. Οι διευθυντές των σχολείων δεν διαθέτουν χρόνο για αυτοσυγκέντρωση καθώς εργάζονται πολλές ώρες, οφείλουν να προσαρμόζονται στις καινούριες δομές και τους μηχανισμούς και αναγκάζονται να εκτελούν διαμερισμένα έργα. Ενώ οι ηγέτες, αφιερώνουν πολύ χρόνο στην επικοινωνία και στην επαφή με τους υφισταμένους τους, γιατί είναι το στήριγμα τους (Hoy & Miskel, 2005: 377).

Βέβαια, τα παραπάνω στοιχεία δεν θεωρούνται απόλυτα από τους ερευνητές ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το πώς είναι ή πρέπει να είναι ο σχολικός διευθυντής ή ηγέτης. Το σίγουρο είναι ότι η ποιότητα της ηγεσίας σχετίζεται άμεσα με την άποψη της αναγκαιότητας της ηγεσίας για την επιτυχία ή αποτυχία μιας οργάνωσης και στην προκειμένη περίπτωση της σχολικής (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998β), κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ηγετικής συμπεριφοράς στα σχολεία με σκοπό να γίνουν αλλαγές στην οργάνωση και να μην υπάρχουν γραφειοκρατικά εμπόδια στην απόδοση της οργάνωσης του σχολικού οργανισμού.

2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία

Το πεδίο ενδιαφέροντος πολλών μελετητών από το 1990 και έπειτα στράφηκε σε μοντέλα ηγεσίας που ανταποκρίνονται με συνέπεια στις διάφορες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως η οργανωσιακή μάθηση, η ενδυνάμωση και η συλλογική ηγεσία. Το μοντέλο που ανταποκρίνεται σ' αυτές τις νέες ανάγκες είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (Hallinger, 2003).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εκφράζει το αίσθημα σεβασμού και εμπιστοσύνης, προσφέρει κίνητρα και προσδοκίες και προσπαθεί να ενισχύσει τη φιλοσοφία της καινοτομίας και των αλλαγών στους υφισταμένους του (Bass & Avolio, 1994). Ακόμη, τους ωθεί να έχουν υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών και να δρουν όλοι μαζί ως σύνολο ηγετών έχοντας διαμερίσει τις αρμοδιότητες (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Κατσαρός, 2008).

Πρόκειται δηλαδή για μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία όλοι αποβλέπουν στον μετασχηματισμό, στην αυτοπραγμάτωση και την αυτοβελτίωση, έχοντας αφοσίωση και κοινό όραμα (Burns, 1978). Έτσι και στη σχολική μετασχηματιστική ηγεσία, ο διευθυντής ως ηγέτης είναι υποστηρικτής των αλλαγών, όπως στις πρακτικές μάθησης και τις διδακτικές πρακτικές και προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής σκοπών και στόχων σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του σύγχρονου σχολικού οργανισμού (Hallinger, 2003).

Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται για τέσσερις βασικές διαστάσεις, γνωστές ως τα τέσσερα «I», σύμφωνα με τον Bass (1985) :

Εξιδανικευμένη επιρροή (*Idealized influence*): Ο ηγέτης διακρίνεται για την ισχυρή του προσωπικότητα, την αυτοπεποίθηση, τη διορατικότητα, την τόλμη, τις ηθικές αξίες και το όραμα. Με αποτέλεσμα να αποτελεί πρότυπο - παράδειγμα για τους υφισταμένους του, να τον θαυμάζουν και να πράττουν σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του (Bass, 1999). Επιπλέον, τα άτομα αυτά είναι συναισθηματικά ενωμένα για την ολοκλήρωση του κοινού οράματος και τέλος, εκφράζουν τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπο του ηγέτη (Yukl, 2009).

Εμπνευσμένη υποκίνηση (*Inspiration almotivation*): Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης έχει προσδοκίες υψηλού επιπέδου από τους υφισταμένους του,

συναισθάνεται τις ανάγκες τους και προσπαθεί να τους παρακινήσει ώστε να δεσμευτούν στην επίτευξη του κοινού οράματος του οργανισμού (Bass, 1999). Συγχρόνως, ο ηγέτης στοχεύει στην ομαδικότητα, τη συνεργασία και την εμπλοκή όλων των μελών σε δράσεις, θέτοντας ένα όραμα με πραγματοποιήσιμους στόχους, το οποίο θα ελκύσει το ενδιαφέρον τους και θα απορρέει αισιόδοξες σκέψεις (Yukl, 2009).

Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation): Μέσα από διάφορες προκλήσεις που θέτει ο ηγέτης στο προσωπικό του, καλείται ο καθένας τους ξεχωριστά να αναζητήσει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, να μάθει να αξιολογεί το πεδίο δράσης του, να αμφισβητεί τις παγιωμένες πρακτικές και να ενεργεί με δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα (Bass, 1999). Με αυτόν τον τρόπο προκαλείται θετική νοητική διέγερση σε όλο ο προσωπικό και έτσι αντιλαμβάνεται την αλλαγή ως απαραίτητη τακτική, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη (Yukl, 2009).

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration): Ο ηγέτης λειτουργεί ως καθοδηγητής, είναι ενθαρρυντικός ώστε κάθε άτομο του οργανισμού να συμμετέχει ενεργά με στόχο την επαγγελματική του ανέλιξη καθώς και είναι δημιουργός ενός κατάλληλου περιβάλλοντος στο οποίο ο καθένας θα αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του (Bass, 1999). Εκτός απ' αυτό αισθάνεται και καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του προσωπικού και επιχειρεί να συνδέσει τα ατομικά τους συμφέροντα με αυτά του οργανισμού (Yukl, 2009).

Συνεπώς, ο ηγέτης σταδιακά μετασηματίζει τους προσωπικούς του στόχους σε ομαδικούς-συλλογικούς και παράλληλα ενσωματώνει και διαδίδει την καινούρια οργανωσιακή κουλτούρα. Επίσης, είναι σε θέση να συνδυάζει πολλές δεξιότητες, όπου μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης πραγματοποιεί το κοινό όραμα καθώς και επηρεάζει, ικανοποιεί και ανταμείβει τα άτομα του οργανισμού (Bass, 1985).

Καταληκτικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, η μετασηματιστική ηγεσία έχει ως αφετηρία τον σχεδιασμό μιας αποστολής ή και ενός κοινού οράματος με συνέπεια, σαφήνεια και αποδοχή. Το όραμα και η αποστολή αυτή θα πρέπει να βαδίζει σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, αλλά και να συμβαδίζει με αυτά που διέπει η εκπαιδευτική πολιτική (Δακοπούλου, 2008).

2.2.1. Μετασχηματιστικός ηγέτης και σχολική αποτελεσματικότητα

Πολλές έρευνες στο διεθνή χώρο συμφωνούν στην καθοριστική σημασία που έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής για έναν σχολικό οργανισμό (Jantzi & Leithwood, 1996 ; Rosenbach & Taylor, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί με τη δυναμική και τις ηγετικές του ικανότητες ενθαρρύνει, εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από ένα μετασχηματιστικό μοντέλο διοίκησης με δημοκρατικά και συμμετοχικά χαρακτηριστικά (Bass & Riggio, 2006; Chelladurai, 2006 ; Sergiovanni, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί το καλύτερο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας ως προς το ότι αποδέχεται τις αλλαγές και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και αφοσίωσης μεταξύ των ομάδων ενός οργανισμού. Συγχρόνως καλλιεργεί την προσπάθεια επίτευξης ατομικών και συλλογικών στόχων και φυσικά του κοινού οράματος, παρέχοντας ασφάλεια και προσφέροντας κίνητρα (Hallinger, 2003 ; Μπινιάρη, 2012· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Σύμφωνα με την Ostroff (1992), τον Maeroff (1998) και την Bogler (2001), σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην αποδοτικότητα, τη σωστή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού, έχει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή (Nguni, Sleegers, & Denessen, 2006). Ακόμη, καθοριστική σημασία έχει αν με τη συμπεριφορά του ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης μπορεί να ωθήσει και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στη δέσμευση των οργανωσιακών στόχων του σχολείου (Cemaloglu, Sezgin & Killing, 2012 ; Selamat, Nordin & Adnan, 2013).

Άλλοι ερευνητές χαρακτήρισαν τον ρόλο του μετασχηματιστικού σχολικού ηγέτη ως διαμεσολαβητικό, τονίζοντας τη βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές μέσα από την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Mees, 2008 ; Sammons et al., 2011). Γενικά, στην πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών μεγάλη έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής του σχολείου (Greb, 2011 ; Pina, Cabral, & Alves, 2015).

Επιπρόσθετα, όπως δηλώνουν ο Ahamad και Kazim (2016) ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνει και ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγές, καινοτόμες δράσεις και διαρκείς αναζητήσεις και πειραματισμούς. Όλη αυτή η

διαδικασία δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ένας σχολικός οργανισμός με επιτυχία.

Αναφορικά με την σπουδαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο Leithwood (1994) και οι Jantzi και Leithwood (1996) επισήμαναν τη δυνατότητα εφαρμογής της στις σχολικές μονάδες. Έτσι, δημιούργησαν ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει 8 διαστάσεις της παραπάνω ηγετικής πρακτικής, είναι η:

Αναγνώριση και διατύπωση ενός οράματος: Ο ηγέτης αποβλέπει στην εύρεση και την επίτευξη κοινού σχολικού οράματος, στον εντοπισμό και την αναγνώριση νέων ευκαιριών που θα εξελίξουν το σχολείο, στην έκφραση διαφορετικού τρόπου σκέψης και στην δημιουργία του συλλογικού αισθήματος και φιλοδοξίας.

Επιδίωξη για σαφή διατύπωση και κοινή αποδοχή των στόχων της ομάδας: Η ηγεσία αποσαφηνίζει τους στόχους που έχει θέσει και τους ισορροπεί προσαρμόζοντας τους με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα συνδράμει στη συλλογική ολοκλήρωση τους.

Δυνατότητα εξατομικευμένης υποστήριξης: Πρόκειται για μια συμπεριφορά του ηγέτη που σέβεται την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και ενδιαφέρεται για τις προσωπικές τους ανάγκες και τα συναισθήματά τους.

Πρόκληση διανοητικής διέγερσης: Με την συμπεριφορά του ο ηγέτης προκαλεί τα εκπαιδευτικά μέλη να επεξεργαστούν ξανά και να αναθεωρήσουν ορισμένες παγιωμένες αντιλήψεις που ίσως να έχουν για την εργασία τους, ώστε να στοχαστούν κριτικά τις εσφαλμένες πρακτικές και να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης αυτών.

Παροχή κατάλληλου μοντέλου υποκίνησης: Είναι η συμπεριφορά του ηγέτη που εμπεριέχει αξίες και δίνει τον παραδειγματικό τρόπο δράσης του προσωπικού.

Προσδοκία για υψηλές επιδόσεις: Ο ηγέτης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και για να σημειώνουν επιτυχίες υψηλού επιπέδου.

Διαμόρφωση ισχυρής σχολικής κουλτούρας: Ο ηγέτης ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους κοινούς στόχους, μέσα από την καλλιέργεια θετικού κλίματος, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, την αρμονική

συμφιλίωση των ποικίλων πεποιθήσεων των ατόμων και την ενδυνάμωση της αίσθησης του «ανήκειν».

Διευκόλυνση συνεργατικών ομάδων: Ο ηγέτης μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ασκούν από κοινού την ηγεσία και λαμβάνουν μαζί τις αποφάσεις, μέσα σε κλίμα σεβασμού, δέσμευσης και λογοδοσίας. Αυτό το πετυχαίνει με τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και δημιουργώντας τις κατάλληλες δομές με στόχο την ενεργοποίηση όλων, την ελεύθερη επικοινωνία και την διαρκή συνεργασία.

Άρα, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας κατά την εφαρμογή του στο περιβάλλον του σχολείου υπόσχεται πολλά θετικά αποτελέσματα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαμορφώνει και διατηρεί την συνεργατική κουλτούρα που θεωρείται αναγκαία για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την επίτευξη των επιδιωκόμενων αλλαγών (Leithwood & Jantzi, 2006).

2.2.2. Μέτρηση διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας

Για την διερεύνηση των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ποσοτικό επίπεδο δημιουργήθηκαν πολλά ερευνητικά εργαλεία στα οποία διαπιστώθηκε αξιοπιστία και εγκυρότητα. Για παράδειγμα, οι Bass και Avolio (1990) σχεδίασαν το *Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (The Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ)* με σκοπό την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών (1η έκδοση) και την αξιολόγηση της ηγεσίας από τους υφισταμένους (2η έκδοση) (Γκόλια, 2014). Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε επτά διαστάσεις: εξιδανικευμένη επίδραση (*idealised influence*), εμπνευσμένο κίνητρο (*inspirational motivation*), πνευματική διέγερση (*intellectual stimulation*), εξατομικευμένη αντιμετώπιση (*individualized consideration*), διαχείριση με εξαίρεση (*management-by-exception*), ενδεχόμενη ανταμοιβή (*contingent reward*) και ηγεσία προς αποφυγή (*laissez-faire*).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Podsakoff, MacKenzie, Moorman και Felter (1990), σχεδίασαν το *Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγετικής Συμπεριφοράς (Transformational Leadership Behavior Inventory-TLI)* και κατηγοριοποίησαν τους παρακάτω παράγοντες: κύρια μετασχηματιστική συμπεριφορά (*transformational leadership behavior*), παροχή εξατομικευμένης στήριξης (*individualized consideration*), πνευματική διέγερση (*intellectual stimulation*) και προσμονή υψηλών αποδόσεων (*high expectations for performance*) (Bass & Riggio, 2006).

Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε το *Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire-PLQ)*, από τους Jantzi και Leithwood (1996), το οποίο μελετά 6 διαστάσεις της ηγεσίας μέσα από 24 ερωτήματα: ανάπτυξη οράματος, δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, εξιδανικευμένη υποστήριξη, πνευματική διέγερση και θέση υψηλών προσδοκιών. Οι έξι αυτές διαστάσεις διερευνήθηκαν κι από το ερωτηματολόγιο του Leithwood (1997) σε διευρυμένη μορφή *Η φύση της Ηγεσίας στο σχολείο (The nature of School Leadership)*, το οποίο περιλαμβάνει 32 ερωτήσεις (Γκόλια, 2014).

Ακόμη, οι Kouzes και Posner (2002) θέλοντας να μελετήσουν τις παρακάτω μετασχηματιστικές πρακτικές δημιούργησαν τον *Κατάλογο Πρακτικών Ηγεσίας (Leadership Inventory Practices-LPI)*. Αυτές είναι: ο σχεδιασμός δράσης (*model the way*), η έμπνευση κοινού οράματος (*inspire a shared vision*), η προώθηση καινοτομιών (*challenge the process*), η ενεργοποίηση συνεργατών (*enable others to act*) και η ψυχική ενθάρρυνση (*encourage the heart*) (Γκόλια, 2014).

2.3. Το σύγχρονο σχολείο ως οργανισμός μάθησης

2.3.1. Ορισμός οργανισμού μάθησης

Στα πλαίσια της οργανωσιακής αλλαγής, η μάθηση χαρακτηρίζεται ως δυνατότητα των οργανισμών να εντοπίζουν τυχόν λάθη και δυσλειτουργίες, να χρησιμοποιούν σωστά τις ικανότητες των μελών του σχολείου και να ωθούν το σχολείο προς την εξέλιξη, την καινοτομία και την επιτυχία (Dixon, 1994 ; Marquardt, 1996 ; Rijal, 2009). Άρα, όσοι οργανισμοί δρουν διαρκώς, έχουν δημιουργικότητα, ένταση και ενέργεια για τη δημιουργία οργανωσιακών συνθηκών με σκοπό τη δόμηση, τροφοδότηση και διάχυση της γνώσης ορίζονται ως αποτελεσματικοί και λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης (Fang & Wang, 2006 ; Real, Leal, & Roldan, 2006 ; Wilkinson & Kleiner, 1993)

Το μοντέλο αυτό του οργανισμού ενδείκνυται τόσο για ατομική όσο και για συλλογική μάθηση, αφού αναπτύσσεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων με σκοπό τον μετασχηματισμό και την βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης (Nadler & Nadler, 1994 ; Rowden, 2001 ; Senge, 1990).

Ο όρος «οργανισμός που μαθαίνει» και «οργανισμός μάθησης» πολύ συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται είτε εναλλακτικά είτε ταυτόσημα (Örtenbald, 2001) και γενικά έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις γύρω από το ζήτημα της

μάθησης εντός των οργανισμών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Senge (1990) «ο οργανισμός που μαθαίνει» αποτελείται από μέλη που καλλιεργούν καινούρια πρότυπα συμπεριφοράς και προσπαθούν να αυξήσουν την ικανότητά τους, ώστε να πετυχαίνουν τις προσδοκίες τους, να εκφράζουν ελεύθερα την δική τους ή του συνόλου την σκέψη και επιπλέον να έχουν αντίληψη του εργασιακού τους χώρου ως όλον και τα πράγματα που συμβαίνουν ως μια αλυσίδα.

Επιπλέον, «ο οργανισμός που μαθαίνει» αλληλεπιδρά διαρκώς με το περιβάλλον, αποσκοπεί στη συλλογική μάθηση και εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο (Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991). Εμπλέκονται δηλαδή, όλα μαζί τα μέλη και συνεργάζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, για παράδειγμα εκφράζουν από κοινού τις αρχές και τους στόχους της αλλαγής που θέλουν να πραγματοποιήσουν (Watkins & Marsick, 1992: 118).

Σε έναν οργανισμό μάθησης, μέσω της παρακίνησης τα εμπλεκόμενα μέλη λαμβάνουν συνεχώς καινούριες γνώσεις, πειραματίζονται και μαθαίνουν να λύνουν τις δυσκολίες μέσα από νέους τρόπους προσέγγισης και συμπεριφοράς (Goh, 2003: 216-217). Επομένως, ένας οργανισμός μάθησης είναι σε θέση να αποκτήσει την ενισχυμένη ικανότητα συλλογής, αποθήκευσης και μεταφορά της γνώσης ώστε να επιτύχει την διαρκή μετασχηματισμό του οργανισμού (Marquardt, 1996: 30).

Τα κοινά στοιχεία που προκύπτουν από τους παραπάνω ορισμούς αναφορικά με τον οργανισμό μάθησης είναι το συλλογικό κλίμα, η ενεργή συμμετοχή και δέσμευση των μελών στην επίτευξη κοινών στόχων, η ενθάρρυνση της μάθησης σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, η διάχυση της γνώσης, η κατανόηση του συστήματος μέσα στο οποίο δρουν και ο διαρκής μετασχηματισμός προς καινοτόμες πρακτικές και δράσεις. Γι' αυτό ακολούθως αναλύονται τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης.

2.3.2. Χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης

Σύμφωνα με το έργο του Senge "*The Fifth Discipline*" (1990), ο οργανισμός μάθησης διακρίνεται σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά: α) η *Συστημική Σκέψη* (δυνατότητα ερμηνείας όσων συμβαίνουν σύμφωνα με τη συνεχή αλληλεπίδραση της δομής του συστήματος), β) η *Προσωπική Ανάπτυξη* (η δια βίου αυτοβελτίωση), γ) τα *Νοητικά Μοντέλα* (καλλιέργεια εσωτερικών παραδοχών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία), δ) το *Κοινό Όραμα* (εντοπισμός κοινών στόχων για το μέλλον και

δέσμευση των εργαζομένων) και ε) η *Ομαδική Μάθηση* (ομαδικό πνεύμα στις μαθησιακές δραστηριότητες).

Αργότερα, οι Watkins και Marsick (1992) και οι Yang, Watkins και Marsick (2004) προσπάθησαν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης, περιγράφοντας επτά διαστάσεις του οργανισμού σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και συστημικό επίπεδο :

Παροχή ευκαιριών για συνεχή μάθηση, προετοιμασία δηλαδή δραστηριοτήτων από τον οργανισμό με σκοπό τα άτομα να εκπαιδεύονται και να αναπτύσσονται συνεχώς μέσα στον εργασιακό τους χώρο.

Καλλιέργεια διαλόγου και ενεργητικής ακρόασης ανάμεσα στο προσωπικό για να επιλύονται τα προβλήματα καθώς και για να επιτυγχάνεται μια κουλτούρα πειραματισμού, αναζήτησης και καινοτόμων δράσεων.

Προώθηση σχέσεων συνεργασίας και συλλογικής μάθησης, να διαμορφώνονται σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων και συγχρόνως να αποκτούν νέες γνώσεις μέσα από την ομαδική εργασία, την ανταλλαγή ιδεών και τεχνοτροπίας.

Διαμόρφωση συστημάτων για τη συλλογή και τη διασπορά γνώσεων αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες ώστε να γίνεται καταγραφή και μεταφορά των μαθησιακών δεδομένων, αποτίμηση των ομαδικών δράσεων και επαναπροσδιορισμός των οργανωσιακών στόχων.

Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, δηλαδή ενός ομαδικού επιθυμητού στόχου, την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης και τον σχεδιασμό της για μελλοντική πρακτική.

Διασύνδεση του οργανισμού με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο παγκόσμιο σύστημα. Βασικό στοιχείο αποτελεί η άμεση επικοινωνία μεταξύ των ατόμων του οργανισμού, αλλά και με την κοινωνία. Η μάθηση σχεδιάζεται και χρησιμοποιείται για να καλυφθούν οι προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικές ανάγκες.

Ανάπτυξη μοντέλων ηγεσίας με προσανατολισμό στη μάθηση. Η ηγεσία χρησιμοποιεί τη μάθηση σαν μια στρατηγική με σκοπό να εισαχθούν αλλαγές και να

δημιουργηθούν νέα πεδία στον οργανισμό (Watkins & Marsick, 1992 ; Yangetal., 2004).

Συμπερασματικά, τα σχολεία θα πρέπει να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν και καθορίζουν την βιώσιμη επιτυχία ενός οργανισμού. Συνοπτικά οι παράγοντες είναι: η απόκτηση και η διάχυση της γνώσης, η δημιουργία κλίματος συλλογικότητας και συνεργασίας, η κοινή αποστολή και η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, η συμμετοχική διοίκηση και η κουλτούρα μετασχηματισμού (Κατσαρός, 2008). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται έρευνες που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό των σχολείων σε αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης.

2.3.3. Οργανισμός μάθησης και σχολική αποτελεσματικότητα

Από πολλές μελέτες τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού μάθησης, διότι ενισχύει την απόδοση του οργανισμού όπως δηλαδή την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού, καθώς και στην αφοσίωση τους στους επιθυμητούς στόχους (Davis & Daley, 2008 ; Δεκούλου, 2012 ; Dirani, 2009 ; Goh, 2003 ; Senge, 1990 ; Yangetal., 2004).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, από πολλές έρευνες έχει αναδειχθεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται όταν ο οργανισμός αξιοποιεί πρακτικές της οργανωσιακής κουλτούρας (Knappetal., 2003 ; Silins, Zarins, & Mulford, 2002). Οι Marsick και Watkins (2003) τόνισαν ότι συσχετίζονται θετικά ο σχολικός οργανισμός μάθησης με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και έχουν ως απότοκο την δυνατότητα ανεξάρτητων και αυτόνομων δράσεων, των ευκαιριών για αυτόνομη δράση, επιμερισμό εργασιακών υποχρεώσεων και ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ο Brant (2003) ανέφερε ότι σε έναν σχολικό οργανισμό μάθησης αν δεν συγκεντρώνονται όλες οι εξουσίες σε ένα πρόσωπο τότε αυξάνεται η ικανοποίηση, η συμμετοχή και η συνυπευθυνότητα όλων στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των στόχων.

Επιπρόσθετα, σε άλλες μελέτες έχει επισημανθεί ότι ο οργανισμός μάθησης επικεντρώνονται στη ενίσχυση της σκέψης και δράσης σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από τη χρήση δικτύων επικοινωνίας και κοινοτήτων μάθησης,

αυξάνοντας έτσι την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την ποιοτικότερη απόδοση στο έργο τους (Darling-Hammond & Richardson, 2009 ; Day, 2003 ; Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012 ; Louis, 2006 ; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Επίσης, από κάποιους ερευνητές έχει διαπιστωθεί ότι οι πρακτικές των οργανισμών μάθησης, όπως η ανάληψη ρίσκου, η ανοικτότητα, η καινοτομία και ο πειραματισμός αποτελούν τις πιο κατάλληλες πρακτικές βελτίωσης και ομαλής προσαρμογής στις συχνές αλλαγές της κοινωνίας (Hoy & Miskel, 2005 ; Kontoghiorghes, Awbrey, & Feurig, 2005 ; Newmann, King & Youngs, 2000). Ακόμη, στην Ελλάδα τέτοιες πρακτικές των κοινοτήτων μάθησης οι οποίες θεωρούνται σπουδαίες παράμετροι αναστοχασμού, βελτίωσης και νοηματοδότησης των σχολικών δράσεων, είναι για παράδειγμα οι διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015).

Αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, η έννοια του οργανισμού μάθησης δεν είναι και τόσο διαδεδομένη. Στην έρευνα τους, οι Υφαντή και Βοζαϊτής (2007) υποστήριξαν ότι με τη διαρκή διάχυση των γνώσεων και εμπειριών αναπτύσσεται η επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών και βελτιώνεται η συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας. Εν συνεχεία, η Παπαναούμ (2014) τόνισε ότι στους σχολικούς οργανισμούς μάθησης η χρήση των ανοικτών συστημάτων επικοινωνίας συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες στρατηγικού σχεδιασμού με σκοπό να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Επίσης, η Παπάζογλου (2016) και η Κανατά (2016) επισήμαναν ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητα των οργανωσιακών πρακτικών μάθησης για το σχολική κοινότητα (συνεργασία εκπαιδευτικών, σύγχρονοι παιδαγωγικοί τρόποι διδασκαλίας, σύνδεση σχολείου-κοινωνίας). Τέλος, η Τάγαρη (2017) υποστήριξε ότι ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τον οργανισμό μάθησης σημειώνεται θετική συσχέτιση για την προώθηση της μάθησης των μαθητών.

Επειδή ο επιτυχής μετασχηματισμός οποιουδήποτε οργανισμού σε οργανισμό μάθησης κίνησε το ενδιαφέρον πολλών μελετητών αναπτύχθηκαν διάφορα εργαλεία διερεύνησης των χαρακτηριστικών τους, τα οποία αναλύονται εν συνεχεία.

2.3.4. Μέτρηση διαστάσεων ενός οργανισμού μάθησης

Στο πεδίο της έρευνας, πολλά εργαλεία - ερωτηματολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση των πρακτικών ενός οργανισμού μάθησης. Οι Pedleretal. (1991, 1997) συνέταξαν το *Ερωτηματολόγιο της Εταιρείας Μάθησης (Learning Company Questionnaire)* το οποίο μετρά 11 χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης (μαθησιακή στρατηγική, συμμετοχική διοίκηση, δομές που επιτρέπουν την εκμάθηση, μαθησιακό κλίμα, ευκαιρίες αυτοβελτίωσης, εργαζόμενοι ως ελεγκτές περιβάλλοντος, ενδοεπιχειρησιακή μάθηση, ενημέρωση, διαμορφωτική αξιολόγηση, εσωτερικές ανταλλαγές και ευελιξία ανταμοιβών). Τα χαρακτηριστικά αυτά ταξινομήθηκαν σε 5 κατηγορίες οργανωσιακής μάθησης: στρατηγική, δομές, ευκαιρίες μάθησης, εισροές και εκροές.

Το 1994 οι Mayo και Lank (1994) δημιούργησαν τον *Δείκτη Οργανισμού Μάθησης (Complete Learning Organization Benchmark)* το οποίο είχε μεγάλη έκταση. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει 187 ερωτήσεις χωρισμένες σε ομάδες των 9 διαστάσεων εστιάζοντας στους παράγοντες της οργάνωσης, την ατομική και ομαδική μάθηση, τη διαχείριση και την καθοδήγηση. Έπειτα, ο Moilanen (1996, 1998) ανέπτυξε το *Διαμάντι του Οργανισμού Μάθησης (Learning Organization Diamond)* το εργαλείο αυτό περιείχε 40 ερωτήσεις για την διερεύνηση των 5 διαστάσεων του βασικού μοντέλου του οργανισμού μάθησης: κινητήριες δυνάμεις, εύρεση σκοπού, αμφισβήτηση, ενδυνάμωση και αξιολόγηση (Moilanen, 2005).

Επιπλέον, ο Marquardt (1996) έφτιαξε το εργαλείο *Προφίλ του Οργανισμού Μάθησης (Learning Organization Profile)* το οποίο αποτελείται από 50 ερωτήσεις που μετρούν τις 5 διαστάσεις: δυναμική μάθησης, μετασχηματισμός οργανισμού, ενδυνάμωση ανθρώπων, διαχείριση γνώσης και εφαρμογή τεχνολογίας. Ακόμη, ο Tannenbaum (1997) ανέπτυξε την *Επισκόπηση του Μαθησιακού Περιβάλλοντος ενός οργανισμού (Learning Environment Survey)*, αποτελείται από 66 ερωτήματα που μετρούν 13 διαστάσεις: ευκαιρίες μάθησης, διόρθωση λαθών, αποφυγή λαθών, προσδοκία υψηλής απόδοσης, προώθηση νέων ιδεών, πρακτικές υποστήριξης, υποστήριξη από τους προϊσταμένους, υποστήριξη μεταξύ συνεργατών, κατανόηση κοινής αποστολής, εντοπισμός περιορισμών μάθησης, αυτοαξιολόγηση ικανοτήτων, ευαισθητοποίηση για εκπαίδευση και ικανοποίηση λόγω ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, το *Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire-DLOQ)* του Marsick και Watkins (2003) μετρά 7 διαστάσεις: συνεχής μάθηση (*continuous learning*), αναζήτηση και διάλογος (*dialogue and inquiry*), συνεργασία και ομαδική μάθηση (*team learning and collaboration*), ενσωματωμένα συστήματα μάθησης (*embedded system*), ενδυνάμωση ανθρώπων (*empowerment*), συστημική σύνδεση (*system connection*) και ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση (*provide leadership for learning*). Στην πρώτη του μορφή το ερωτηματολόγιο αυτό είχε 45 ερωτήσεις και επιτύγχανε 75% ανάλυση των διακυμάνσεων και συνδιακυμάνσεων μεταξύ των μεταβλητών. Όμως, μετά οι Yang et al. (2004) βελτίωσαν την αρχική εκδοχή του ερωτηματολογίου με 21 ερωτήματα που πετύχαινε 90% επάρκεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία (δείκτες εγκυρότητας γνωρίσματος από την Confirmatory Factor Analysis: 0.83-0.93 και δείκτες αξιοπιστίας Cronbach Coefficient Alpha: 0.68-0.83).

2.4. Οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου

2.4.1. Πεδίο σχολικής κουλτούρας - συνεργατική κουλτούρα

Η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου κατά τον Mintzberg (1979) και τον Schein (1992) αφορά τον γενικότερο χαρακτήρα του σχολείου και εμπεριέχει τα φανερά στοιχεία και τις νόρμες της συμπεριφοράς (επιφάνεια), τις κοινές αξίες (μεσαίο επίπεδο) και τις συλλογικές/μη ορατές παραδοχές των μελών (αφηρημένο επίπεδο). Ακόμη, από αυτό το ευρύτερο κλίμα παρουσιάζεται τόσο η εξωτερική εικόνα του σχολείου (σύμβολα, κτίριο, τεχνολογικό περιβάλλον) όσο και η εσωτερική του (ανθρώπινες σχέσεις και προσανατολισμός), που παρουσιάζουν την αποστολή, τις νόρμες, τις σχέσεις και τις πρακτικές κάθε σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Σε γενικές γραμμές η σχολική κουλτούρα θεωρείται μια σύνθετη αντίληψη που διαμορφώνει την απόδοση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων και μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η σωστή διαχείρισή της σχολικής κουλτούρας ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου άρα και των εκπαιδευτικών και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Μπρίνια, 2008).

Το μοντέλο που ανέπτυξαν οι Cameron και Quinn (1999) στο πεδίο της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας τόνισαν ιδιαίτερα τέσσερις σημαντικούς τύπους κουλτούρας, είναι οι εξής: α) η *ιεραρχική κουλτούρα* (γραφειοκρατικός χαρακτήρας

και αυστηρές δομές), β) η *κουλτούρα της αγοράς* (προσαρμογή σε πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος), γ) η *κουλτούρα της παρέας* (ανάπτυξη ανθρωπίνων σχέσεων, συνεργασίας και επικοινωνίας) και δ) η *κουλτούρα των συνθηκών* (προώθηση καινοτομίας και πρωτοπορίας) (Πασιαρδής, 2004).

Ενώ, ο Hargreaves (1995) εστίασε στη συνεργασία που αναπτύσσεται στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και όρισε τις παρακάτω τέσσερις κουλτούρες των εκπαιδευτικών: α) ο *ατομικισμός* (αυτονομία και απομόνωση εκπαιδευτικών), β) η *συνεργατικότητα* (αυθόρμητη και από κοινού εργασία και επικοινωνία), γ) η *τεχνητή συναδελφικότητα* (επιβεβλημένες συνεργατικές σχέσεις) και δ) η *νοοτροπία διαμερισμού* (μερική απομόνωση με δημιουργία μικρότερων ανταγωνιστικών ομάδων εργασίας). Τόσο η ενίσχυση όσο και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας, χωρίς καμιά αμφιβολία, έχει ως βάση της την συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και την δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας, ενεργής συμμετοχής και δράσης παρά αποστασιοποίησης και απομόνωσης (Πασιαρδής, 2004).

Με άλλα λόγια, η συνεργασία αποτελεί μια μορφή άμεσης αλληλεπίδρασης, στην οποία τα άτομα σκέφτονται με συλλογική σκέψη και ενεργούν αντίστοιχα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στον εργασιακό χώρο, σε συλλογικές δραστηριότητες και σε κοινωνικές σχέσεις (Argyle, 1991 ; Cook & Friend, 1991). Οι εργασιακές συνεργατικές σχέσεις σύμφωνα με τον Hargreaves (1994) διακρίνονται σε: *αυθόρμητες* (ενστερνίζονται αυτοβούλως από τους εκπαιδευτικούς χωρίς να παρέμβει ο διευθυντής), *εθελοντικές* (προέρχονται από τη συναδελφική εκτίμηση και συμπάθεια), *παραγωγικές* (βασίζονται στη δέσμευση και στον επαγγελματισμό) και *διάχυτες-απρόβλεπτες* (επιτυγχάνονται σε όλες τις διαδικασίες της καθημερινής σχολικής ζωής).

Για να επέλθει όμως, η επιτυχία στη συνεργασία θα πρέπει να εδραιωθούν κάποιες βασικές διαδικασίες αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Τα μέλη της ομάδας είναι υπεύθυνα για τον συντονισμό των δράσεων που αποσκοπούν σε κοινούς μαθησιακούς στόχους μέσω του σχεδιασμού συλλογικών ενεργειών (Teasley, 2016). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια συστηματική και διαρκής διαδικασία αλληλεπίδρασης, που δεν είναι μονάχα μια ανούσια ανταλλαγή απόψεων, αλλά είναι κάτι βαθύτερο. Παρέχει δηλαδή, βοήθεια

και στήριξη και αποσκοπεί στον μετασχηματισμό πρακτικών που καθορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Μπρίνια, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων συνδράμουν στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με θετικό προσανατολισμό, όπως ανέφεραν οι Johnson και Johnson (1989) (Πασιαρδή, 2001). Εκτός απ' αυτά η συνεργατική σχολική κουλτούρα όχι μόνο ασκεί επιρροή στη μελλοντική εξέλιξη του σχολείου, αλλά και δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις, δίνει μια αίσθηση ταυτότητας και σύνδεσης, ενισχύει τη σταθερότητα και την έμφαση προς τους στόχους και συμβάλλει στην υιοθέτηση αποτελεσματικών συνηθειών συμπεριφοράς που αποβλέπουν στην αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Η συνεργατική κουλτούρα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια τυπική ανταλλαγή διδακτικών μεθόδων και πληροφοριών, διότι στοχεύει στον από κοινού αναστοχασμό σχετικά με τον πολύτιμο ρόλο του σχολείου ως παράγοντα ατομικής και συλλογικής εξέλιξης, άρα μπορεί να θεωρηθεί ως μια ουσιώδη αμφίδρομη επικοινωνία (Θεριανός, 2006).

Επιπλέον, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το ιδανικό κλίμα που είναι καλό να επικρατεί σε ένα σχολικό περιβάλλον επειδή ενισχύει τις μεταβολές, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους προσφέρει αδιάκοπη ανατροφοδότηση για την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και τον ορθό χειρισμό παιδαγωγικών και διοικητικών θεμάτων με στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Εν κατακλείδι, αξίζει να τονιστεί ότι κατά τον Campo (1993) και τον Edmonds (1979) οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή βοηθούν στην βελτίωση και επίτευξη των στόχων, την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και την ανοικτότητα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία, ώστε να καταστεί πιο αποδοτικό (Πασιαρδής, 2004). Για το λόγω αυτό ακολουθεί η ανάλυση της αξίας της συνεργασίας στο περιβάλλον του σχολείου.

2.4.2. Σχέση συνεργατικής κουλτούρας με τη σχολική αποτελεσματικότητα

Όσο αναφορά τη σχέση συνεργατικής κουλτούρας με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η πρώτη καθορίζει τη δεύτερη με πολλές θετικές λειτουργίες, όπως προκύπτει από διάφορες μελέτες.

Το σχολείο δηλαδή, μέσα από συνεργατικές δράσεις και τη συλλογική σκέψη των εκπαιδευτικών καταφέρνει να αντεπεξέρχεται σε ξαφνικά ζητήματα (Πασιαρδής, 2004). Όταν εμπλέκονται συλλογικά οι εκπαιδευτικοί μειώνεται η συνήθεια της απομόνωσης, επιλύονται πιο σωστά τα περίπλοκα προβλήματα και από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους και λαμβάνουν ηθική ικανοποίηση (Lortie, 1975). Ιδιαίτερα, το σχολείο βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με ισχυρά κοινωνικά δίκτυα και εκπαιδευτικές κοινότητες με αποτέλεσμα να λαμβάνει και να ανταλλάσει νέες γνώσεις και δεξιότητες, νέες τρόπους διδασκαλίας, πειραματισμούς, στήριξη και επαγγελματική επιβεβαίωση (Cunningham, 1994 ; Nias, 1999 ; Day, 2003 ; Plusciak-Deliowska, 2017).

Από πολλές έρευνες έχει αναδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως σωστά πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές τους στους οποίους μαθαίνουν τον τρόπο της αποδοτικής συνεργασίας, μέσω της άμεσης επαφής και των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007 ; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). Η κουλτούρα που προωθεί την συνεργασία ευνοεί την αρμονική συμπερίληψη μαθητών με πολιτισμικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και την επιτυχία τους ανέλιξη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κουδουνά, 2018 ; Murawski & Dieker, 2004).

Επίσης, αν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων δημιουργείται και ένα φιλικό κλίμα εργασίας στο οποίο καλλιεργείται η ομαδικότητα και η συμμετοχική στη λήψη αποφάσεων (Κούλα, 2011 ; Waldron & Mcleskey, 2010). Τέλος, μειώνεται η άρνηση και η αντίσταση σε αλλαγές και καινοτόμες δράσεις και συγχρόνως αυξάνεται η ενεργητικότητα, τα κίνητρα και η αφοσίωση των μελών (Veeriah, Piaw, & Li, 2017 ; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επομένως, στη σύγχρονη εποχή πρωταρχικός στόχος του σχολικού ηγέτη είναι η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του σχολείου με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Κατσαρέα, 2016). Για το λόγο αυτό παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών.

2.5. Ελληνικά και διεθνή ευρήματα σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συνεργατική κουλτούρα και τον οργανισμό μάθησης

Με σκοπό να διερευνηθεί διεξοδικά το θέμα της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα από διεθνείς και ελληνικές έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τον οργανισμό μάθησης και τον ρόλο της συνεργατικής κουλτούρας στην παραπάνω σχέση για σχολικό περιβάλλον. Με σκοπό να μην υπάρχουν κενά στην παρακάτω παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται συσχέτιση των εννοιών.

2.5.1. Συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανισμού μάθησης

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του οργανισμού μάθησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα, πολλές έρευνες τόνισαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κι γι' αυτό ανταποκρίνονται θετικά και αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον (Γκόλια, 2014 ; Ejimofor, 2007 ; Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014 ; Ιωάννου, 2011 ; Κατσιακιώρης, 2018 ; Lee, 2006).

Επιπρόσθετα, από πλήθος ερευνών έχει αναδειχθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη καθώς και παρακινεί, δεσμεύει και ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ένα γενικό θετικό ρόλο στις οργανωτικές δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών (Greb, 2011 ; Leithwood & Jantzi, 2006 ; Σπανός, 2014). Επίσης, ο Chin (2007) και η Τάγαρη (2017) υποστήριξαν τα υψηλά επίπεδα επιρροής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών (Sun & Leithwood, 2012).

Από την έρευνα της Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) σε 85 σχολεία της Βόρειας Ελλάδας προέκυψε ότι η εφαρμογή χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα, όπως στον *«καθορισμό κατεύθυνσης, στην ανάπτυξη του προσωπικού και στη βελτίωση της διδασκαλίας»*. Εκτός από αυτό, ο Ξαφάκος (2011) και η Βασιλάκη (2012) σημείωσαν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης των μετασχηματιστικών συμπεριφορών με τον βαθμό ηγετικής καινοτομικής συμπεριφοράς και το καινοτομικό σχολικό κλίμα. Επιπλέον, στην έρευνα της Φάσουρα και Αντωνίου (2015) αναδείχθηκε ότι οι πρακτικές της

μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζουν άμεσα τις σχολικές συνθήκες (στόχους, σχεδίαση, δομή, κλίμα), στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (δέσμευση στην αλλαγή, οργανωσιακή μάθηση, επαγγελματική ικανοποίηση), αλλά και στα έμμεσα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών. Την θετική συμβολή, μάλιστα, της μετασχηματιστικής ηγεσίας επισήμανε η Μελλή (2018) στο να μην απομακρύνονται οι μαθητές και να υπάρχει συμπεριληπτική κουλτούρα στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Βέβαια, στην έρευνα των Geijsel, Sleegers, Leithwood και Jantzi (2003), οι απόψεις 1347 εκπαιδευτικών σε 45 σχολεία της Ολλανδίας και του Καναδά έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών επηρεάζουν σε μέτριο βαθμό στο γενικότερο νόημα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους καθώς και στην δέσμευση και συμμετοχή τους. Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 123 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας σχολικής περιφέρειας του ανατολικού Καναδά από τους Leithwood και Jantzi (1999) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές επηρεάζονται σε μέτριο επίπεδο από τη μετασχηματιστική ηγεσία, διότι η εμπλοκή τους ήταν ανάλογη της οικογενειακής εκπαιδευτικής κουλτούρας που λαμβάνουν.

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Griffith (2004) υποστήριξε ότι δεν σχετίζονται άμεσα οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές με τις εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά και με τις μαθητικές επιδόσεις. Παρομοίως, στην έρευνα του Greb (2011) η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία στην Πολιτεία Wisconsin των Ηνωμένων Πολιτειών δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά η μετασχηματιστική ηγεσία με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Εντούτοις, μια αδυναμία διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάστηκε στην έρευνα των Παντελοπούλου, Σπυριδάκος και Ψαρομίληγκος (2012) σχετικά με την εφαρμογή των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης στα σχολεία τους. Στην διερεύνηση της επιρροής των ηγετών ως προς την επιτυχία του σχολείου, που έγινε σε 5 σχολεία αγροτικών περιοχών της Κύπρου, οι Pashiaridis, Savvides, Lytra και Angelidou (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότερη στρατηγική των διευθυντών που θα οδηγήσει στη συνολική επιτυχία του σχολείου είναι ο συνδυασμός πολλών εφεδρικών στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση.

Κλείνοντας, από τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπάζογλου (2016) φανερώθηκε ο συνδυαστικός ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναλλακτικής διάστασης «αμοιβή με βάση την επίδοση» στην αλλαγή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, δίνοντας όμως, έμφαση στην ενδεχόμενη μη αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αν δεν υπάρχει η συναλλακτική διάσταση. Συγχρόνως, όμως, προέκυψε και η αδυναμία των διευθυντών στις στρατηγικές προώθησης αντίστοιχων δεξιοτήτων στους μαθητές. Τέλος, αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών αναδείχθηκε υψηλή στην έρευνα της Λάσχου (2017).

2.5.2. Συσχέτιση μεταξύ συνεργατικής κουλτούρας και οργανισμού μάθησης

Οι περισσότεροι μελετητές θεωρούν ότι η συνεργατική ενδείκνυται ως η καταλληλότερη οργανωσιακή κουλτούρα, διότι ενισχύει την οργανωσιακή μάθηση (Deshponde & Webster, 1989 ; Hopkins, 1996 ; Senge, 1990).

Σχετικά με την σημασία της συνεργατικής κουλτούρας στην ανάπτυξη του σεβασμού, του αισθήματος εμπιστοσύνης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων αναφέρθηκαν οι Fisher και Frey (2003) μέσα από την έρευνα τους. Ο Lumby (2009) επίσης, υποστήριξε ότι οι μαθητές όταν συνεργάζονται καταφέρνουν να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, επίτευξης στόχων και γνωστικών επιδόσεων. Σε μια μικτή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία σε 378 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 362 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους Sammons et al. (2011) διαπιστώθηκε ότι η απόδοση και η συμπεριφορά των μαθητών μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο με την επικράτηση θετικού σχολικού κλίματος και ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας.

Ακόμη, οι Goddard et al. (2007) και οι Berry, Daughtrey και Wieder (2009) υποστήριξαν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ευνοούν τον επαγγελματισμό και η ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης λειτουργεί προς όφελος της διδασκαλίας με σκοπό την παραγωγική ανάπτυξη του σχολείου. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε μια μελέτη στον Καναδά (William, Brien, & LeBlanc, 2012) και μια φιλανδική μελέτη (Antinluoma et al., 2018) κατά τις οποίες σημειώθηκε ότι όταν στο σχολικό περιβάλλον επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας, αίσθημα εμπιστοσύνης και δέσμευσης, τότε οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να

αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίες που είναι χρήσιμες για την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος των μαθητών αλλά και φυσικά, τη μετατροπή των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Δεν μπορεί να παραληφθεί ότι τόσο το οικογενειακό και κοινωνικό προφίλ του εκάστοτε μαθητή όσο και τα χαρακτηριστικά και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν την επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με κάποιες έρευνες (Coleman, 1966 ; Θωμά, 2010 ; Jencks, 1972 ; Medley, 1977 ; Murrey, 1983). Ακόμη, τονίστηκε η σημασία του ατομικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, από τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) και της διδασκαλίας που θέτει σκοπούς στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ιδιαίτερα, σε πολλές έρευνες διακρίνεται η αλληλεξάρτηση αρκετών παραγόντων στην απόκτηση δεξιοτήτων μόρφωσης, για παράδειγμα ο τύπος του σχολείου, η σύσταση της τάξης, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών (κοινωνικοοικονομική ταυτότητα-γνωστικές δεξιότητες) και η εκπαίδευση των γονέων (Sun & Leithwood, 2012). Συνεπώς, για να επέλθει στο σύγχρονο σχολείο αποτελεσματικότητα εξαρτάται από διάφορους καθοριστικούς παράγοντες και είναι οι εξής: η παροχή οικονομικών πόρων, η οργανωμένη διοίκηση, το κοινό όραμα, η ενεργή συμμετοχή γονέων-κοινότητας, ο κατάλληλος χώρος και χρόνος, το ελκυστικό εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, το κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, το συναφές αντικείμενο και η αξιολόγηση της επίδοσης (Mortimore, 1991 ; Πασιαρδή, 2001).

2.5.3. Συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεργατικής κουλτούρας και οργανισμού μάθησης

Όπως έχει αποδειχτεί από πλήθος ερευνών, καθοριστικό ρόλο στις συνεργατικές δράσεις μεταξύ όσων εμπλέκονται στην κοινότητα του σχολείου διαδραματίζει η μετασχηματιστική ηγεσία, εδραιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια δυνατή οργανωσιακή κουλτούρα μάθησης.

Αναλυτικότερα, οι Lucas και Valentine (2002) και ο Mees (2008) μελέτησαν στο Μιζούρι της Κολούμπια των Ηνωμένων Πολιτειών τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης και εκεί διαπίστωσαν ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι στενά συνδεδεμένο με την κουλτούρα της συνεργασίας και την έμμεση

επιρροή της στη εξέλιξη της μάθησης. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν οι Izham, Hamzah, Yakop, Nordin και Rahman (2011) και οι Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma και Geijssel (2011) δίνοντας έμφαση στη δημιουργία συνθηκών εργασίας που προκύπτουν από την μετασχηματιστική ηγεσία, στην κινητοποίηση, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση της μάθησης.

Παράλληλα, κι άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όλοι οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται θετικά με την ηγετική συμπεριφορά με υποστηρικτικά χαρακτηριστικά, την εκδήλωση προσοχής και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Eshbach & Henderson, 2010 ; McCarley, Peters, & Decman, 2016 ; Pina et al., 2015). Άλλη μια έρευνα με παρόμοια αποτελέσματα ήταν κι αυτή της Arokiasamy (2017) που έγινε σε 16 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα διερευνούσε τις απόψεις 226 εκπαιδευτικών στη Μαλαισία, αναδεικνύοντας ότι συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (όραμα, υψηλές προσδοκίες απόδοσης, πνευματική διέγερση) με το θετικό σχολικό κλίμα και ειδικά με το επίπεδο της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών.

Οι Luyten και Bazo (2019) μέσα από τις απόψεις 518 εκπαιδευτικών σε 95 δημοτικά σχολεία της Μοζαμβίκης διαπίστωσαν ότι οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη υποστήριξη) διευκολύνουν τη συνεργασία, ευνοούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων και ενισχύουν την ανταλλαγή πληροφοριών. Κατά συνέπεια λοιπόν, προωθείται η επαγγελματική κοινότητα μάθησης και οι μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες ταυτίζονται με τις επιτυχημένες μαθητοκεντρικές πρακτικές.

Το 2010 οι Kythreotis, Pashiardis και Kyriakides (2010) διερεύνησαν τις απόψεις 22 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο και φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ και στα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, τις υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και τη θετική σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, από την ποιοτική μελέτη περίπτωσης των Γιακουμή και Θεοφιλίδης (2012) σε ένα 4/θέσιο δημόσιο νηπιαγωγείο της Κύπρου φάνηκαν τα οφέλη του συμμετοχικού τρόπου διοίκησης στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και στην επίτευξη βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα σε 26 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία του Ν. Ευβοίας, οι Ντίλιου και Κουτούζης (2012) διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη συνεργασίας, επικοινωνίας και αρμονικών σχέσεων μεταξύ συλλόγου εκπαιδευτικών. Το ίδιο, σημείωσε και η Διάδου (2014), δηλαδή την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης των παραγόντων της σχολικής κουλτούρας με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Παρομοίως και η Κατσαρέα (2016), η οποία πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα 167 εκπαιδευτικών, διευθυντών και υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων της Αθήνας κατέληξε στο συμπέρασμα της αλληλοσυνάρτησης και μάλιστα σε υψηλό επίπεδο, του σχολικού κλίματος και ηγετικών συμπεριφορών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. Πρόσφατα, ακόμη, στην έρευνας της Κανέλλου (2018) που στηρίχτηκε στις απόψεις 176 εκπαιδευτικών των Γυμνασίων της Β. Ευβοίας προέκυψε το αποτέλεσμα ότι οι παράγοντες της σχολικής κουλτούρας (όπως επικοινωνία με τον διευθυντή, συλλογικότητα) παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το σύνολο των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα με την εξιδανικευμένη επιρροή και την πνευματική παρακίνηση.

Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η ποιοτική έρευνας της Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φάνηκε ότι δεν ενδιαφέρονται για τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη των αποφάσεων. Εξίσου το ίδιο, όπως αναφέρει η Αντωνίου (2015) στην έρευνα της σε 12 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την δημιουργία και διατήρηση ενός κλίματος συνεργασίας με μαθητές και γονείς και την επίτευξη ενός κοινού οράματος, παρ' όλο που σημειώθηκε θετική συνεργατική κουλτούρα μεταξύ εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν όφελος από τις μετασχηματιστικές διοικητικές ικανότητες των διευθυντών.

Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί, η αναφορά της θετικής συσχέτισης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και σχολικού συνεργατικού κλίματος που αναδείχθηκε από τους Allen, Grigsdy και Peters (2015) που όμως δεν διαπιστώθηκε καμία σχέση μεταξύ των μαθησιακών επιτευγμάτων και μετασχηματιστικής ηγεσίας ή του σχολικού κλίματος. Σημαντική επίσης, κρίνεται η ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Σιανόλα (2018) σε 207 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και Λυκείων, γιατί προέκυψε μέτριος προς υψηλός βαθμός εφαρμογής μετασχηματιστικών ηγετικών στρατηγικών

στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες σε μια σχολική κουλτούρα που συνδυάζει ιεραρχική και την συνεργατικής κουλτούρα.

2.6. Κριτική αποτίμηση βιβλιογραφικής επισκόπησης

Στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί παρουσιάζεται θετική συσχέτιση της εφαρμογής των πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών (Αποστολοπούλου, 2016· Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014 ; Bass & Riggio, 2006 ; Γκόλια, 2014· Διάδου, 2014 ; Ejimofor, 2007 ; Ξαφάκος, 2011 ; Izhametal., 2011 ; Lee, 2006 ; Μελλή, 2018· Σπανός, 2014· Τάγαρη, 2017 ; Thoonen et al., 2011 ; Φάσουρα & Αντωνίου, 2015).

Συγχρόνως, έμφαση δίνεται στον διαμεσολαβητικό ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη και τις συνέπειες του στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της άμεσης παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2006 ; Mees, 2008 ; Greb, 2011 ; Sammons et al., 2011). Ακόμη, από τις έρευνες διαπιστώνεται ότι συσχετίζονται θετικά η συνεργατική κουλτούρα με την επιτυχία των οργανισμών μάθησης (Antinluoma et al., 2018 ; Berry et al., 2009 ; Goddard et al., 2007 ; Sammons et al., 2011 ; William et al., 2012) και προβάλλεται η σπουδαιότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη στη διαμόρφωση ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας, η οποία βελτιώνει την απόδοση όλων όσων ανήκουν στη σχολική κοινότητα (Arokiasamy, 2017 ; Blasé & Blasé, 1999 ; Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012 ; Eshbach & Henderson, 2010 ; Ιωάννου, 2011· Κανέλλου, 2018· Κατσαρέα, 2016· Κουδουνά, 2018 ; Kythreotis et al., 2010 ; Lucas & Valentine, 2002 ; Mc Carleyetal., 2016 ; Mees, 2008 ; Ντίλιου & Κουτούζης, 2012 ; Pinaetal., 2015).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα αναφορικά με την παρώθηση, τη δέσμευση και την επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών από την μετασχηματιστική ηγεσία (Allen et al., 2015 ; Geijsel et al., 2003 ; Griffith, 2004 ; Λάσχου, 2017 ; Leithwood & Jantzi, 1999 ; Παπάζογλου, 2016 ; Pashiardis et al., 2011). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η Ελλάδα παρουσιάζει έντονο συγκεντρωτισμό με αποτέλεσμα να απουσιάζουν βασικά πράγματα που μειώνουν τη κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας στο σχολείο (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010· Θεριανός, 2006· Καβούρη, 1998· Μπινιάρη, 2012·

Παντελοπούλου κ. συν., 2012· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης κ. συν., 1997· Τεντζεράκης, 2018· Τύπας, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ωστόσο, δεν απουσιάζουν και έρευνες στις οποίες υπάρχει σύγχυση συμπερασμάτων, επειδή ακόμα κι αν υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας δεν φαίνεται να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και να συνεργάζονται ουσιαστικά με τους μαθητές και τους γονείς (Αντωνίου, 2015). Επίσης, ακόμα κι όταν οι διευθυντές δεν υλοποιούν καινοτόμες δράσεις και δεν αξιοποιούν με εποικοδομητικό τρόπο τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών (Κατσαρέα, 2016) μπορούν και επηρεάζουν τους υπολοίπους λόγω της συνύπαρξης ιεραρχικών και συνεργατικών σχέσεων (Σιανόλα, 2018).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται συνάφεια μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεργατικής κουλτούρας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Βέβαια, στην Ελλάδα διακρίνεται σημαντική έλλειψη ερευνών συγκριτικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ως προς τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως συνιστώσα της σχολικής αποτελεσματικότητας, που περιλαμβάνει το συνεργατικό κλίμα κατά το πρότυπο του οργανισμού μάθησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν, καθορίστηκε το αντικείμενο μελέτης και η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σύμφωνα με την μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ιδιαίτερα η απουσία εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και την σχολική αποτελεσματικότητα ενός σύγχρονου σχολείου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά (παράγοντες) που περιγράφουν έναν μετασχηματιστικό σχολικό ηγέτη, τα οποία επηρεάζουν στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Οι επιμέρους στόχοι είναι η διερεύνηση των απόψεων των παραπάνω εκπαιδευτικών όσον αφορά: α) τον βαθμό της υπάρχουσας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας σύμφωνα με το μοντέλο του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού μάθησης, β) τον βαθμό υιοθέτησης μετασχηματιστικών ηγετικών χαρακτηριστικών από τον σχολικό διευθυντή και γ) τον ρόλο της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στο σύγχρονο σχολείο.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας μας διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Στο σχολείο επικρατεί συνεργατική κουλτούρα σύμφωνα με το πρότυπο του οργανισμού μάθησης;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου εμφανίζονται μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η υιοθέτηση στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλλουν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τη διάσταση της συνεργασίας με βάση το πρότυπο του οργανισμού μάθησης;

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

3.3. Σχεδιασμός της έρευνας

Τα στάδια που ακολουθήσαμε για το σχεδιασμό της έρευνας, βασίστηκαν στο κύκλο βημάτων που πρότειναν οι Rudestam & Newton (1992). Αρχικά, επιχειρήσαμε να ορίσουμε το πρόβλημα και να καθορίσουμε τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, εν συνεχεία αποφασίσαμε το είδος της έρευνας κι έπειτα προσδιορίσαμε την μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε για τη συλλογή των δεδομένων. Έπειτα, συγκεκριμενοποιήσαμε το δείγμα της έρευνας και ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων, δηλαδή η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας μας. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων, των περιορισμών και των προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής πηγή σχετικά με τη χρήση του ερωτηματολογίου, το οποίο επιλέχθηκε μέσα από την αναλυτική βιβλιογραφική αναζήτηση και ανασκόπηση δευτερογενών πηγών, όπως: το διαδίκτυο, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο και διεθνείς μελέτες, στα οποία έγινε χρήση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου με την παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, πριν από την έναρξη διεξαγωγής της έρευνας, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία και με τους διευθυντές των περισσότερων σχολείων που ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επισκέψεις προκειμένου να ληφθεί άδεια πραγματοποίησης της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, με σκοπό να γνωρίζουν για την υλοποίηση της πιλοτικής και αργότερα της τελικής έρευνας με την διαδικτυακή αποστολή των ερωτηματολογίων στο διδακτικό προσωπικό των εκάστοτε σχολείων.

Φυσικά, χρέος μας ήταν τόσο κατά την πιλοτική όσο και στην τελική έρευνα, η ενημέρωση των καθηγητών μέσω της αποστολής των ερωτηματολογίων, ως προς το ότι η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών

σπουδών και επιπρόσθετα έγινε μια σύντομη αναφορά σχετικά με τον όρο «μετασχηματιστική ηγεσία».

Στο τέλος, επισημάνσαμε ότι όσα συμπληρώσουν στο ερωτηματολόγιο θα παραμείνουν εμπιστευτικά και σε καμία περίπτωση δεν θα αποκαλυφθούν ή θα χρησιμοποιηθούν για άλλο σκοπό (βλ. παράρτημα). Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την δυνατότητα που έχουν σε περίπτωση που επιθυμούν να επικοινωνήσουν με εμάς για οποιαδήποτε απορία ή παρατήρηση, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

3.4. Πιλοτική έρευνα

Πριν πραγματοποιηθεί η τελική διεξαγωγή της έρευνας και της συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό την προσαρμογή μέτρησης του οργάνου. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, λήφθηκε έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από τους διευθυντές των σχολείων, τηρώντας τις αρχές ανωνυμίας και προστασίας της ιδιωτικότητας και των προσωπικών δεδομένων όλων των συμμετεχόντων.

Στην αρχή, ενημερώσαμε με τη χρήση του διαδικτύου τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα, το σκοπό, το πλαίσιο και τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας, επισημαίνοντας ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι οικειοθελή και ανώνυμη. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα 15 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας κατά την περίοδο 28/9/2020 έως 4/10/2020. Ύστερα, από την ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από το παραπάνω δείγμα, τους ζητήσαμε να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με τη διατύπωση και τη κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου τους για να τηρηθεί η ανωνυμία.

Από την πιλοτική έρευνα προέκυψαν θετικά σχόλια τόσο για την ευκρίνεια και την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, όσο και για τη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων. Οι μόνες παρατηρήσεις ήταν ως προς το μεγάλο αριθμό των ερωτήσεων, που όμως θεωρούνται όλες απαραίτητες για τη διεξοδική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως συνιστώσας της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου.

3.5. Δείγμα της έρευνας

Κατόπιν αιτήματος στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας και αφού διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας μας, μας δόθηκε ένα αρχείο χωρίς ονομαστικά στοιχεία, για τους 757 εκπαιδευτικούς, με το σχολείο που έχουν τοποθετηθεί, την ειδικότητα, το φύλο και τη σχέση εργασίας τους.

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει η επιλογή δείγματος στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για να υπάρξει πλήρη αντιπροσώπηση από όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις, σχεδόν σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπήρξε συνομιλία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, ο πληθυσμός της έρευνας μας ήταν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και συγκεκριμένα στο νομό Δράμας.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας μας ήταν ο μήνας Οκτώβριος 2020 και συγκεκριμένα από την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, η αναλογία ως προς το φύλο είναι 157 γυναίκες (63%) και 91 άνδρες (37%), συνολικά 248 άτομα.

3.6. Μέσα συλλογής δεδομένων-ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας μας επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο, διότι οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να διαβάζουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν αρχίσουν να απαντούν και έπειτα να απαντούν συνειδητά. Σε γενικές γραμμές, η χρήση του ερωτηματολογίου έχει ως αποτέλεσμα την συλλογή μεγάλου πλήθους παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, προσπαθήσαμε να είναι καλά ενημερωμένο το δείγμα μας για το θέμα και το σκοπό της έρευνας.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας μας από Δευτέρα 5 Οκτωβρίου έως 1 Νοεμβρίου 2020 συνέπεσε με μια κρίσιμη και αβέβαιη περίοδο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων λόγω της εξάπλωσης του ιού COVID-19 προτιμήθηκε την ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου

μέσω ειδικής φόρμας Google Forms, ώστε η συλλογή πληροφοριών να είναι ελάχιστα δαπανηρή σε χρόνο, κόστος και κόπο.

Ωστόσο, παρά αυτή τη συγκυρία και τη μη φυσική πρόσβαση στο σχολικό χώρο καταφέραμε αμέσως να κινηθούμε με ευελιξία, με την αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω ειδικής φόρμας Google Forms και τελικά δικαιωθήκαμε, αφού συγκεντρώσαμε μεγάλο πλήθος απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Αξίζει να επισημανθεί ότι επειδή το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους συμμετέχοντες χωρίς την παρουσία του ερευνητή, δύναται να ληφθούν πιο ειλικρινείς απαντήσεις ειδικά σε ερωτήσεις με πιο λεπτά ζητήματα.

Επομένως, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την αποτελεσματική έρευνα και μελέτη προβλημάτων και είναι πρόσφορο μέσο συλλογής πληροφοριών, όπως των απόψεων, που υπό άλλες συνθήκες θα χρειαζόταν πολυάριθμες και μακροχρόνιες παρατηρήσεις.

Τα ερωτηματολόγια που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στην έρευνα μας είναι δύο: α) το *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire-DLOQ* των Yang et al. (2004) και β) το *Principal Leadership Questionnaire-PLQ* των Jantzi και Leithwood (1996). Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια είναι ευρέως αναγνωρισμένα για την επιστημονική τους αξιοπιστία και εγκυρότητα, στηρίζονται σε σταθμισμένα θεωρητικά μοντέλα τα οποία διερευνούν αντίστοιχα τις βασικές διαστάσεις του οργανισμού μάθησης (21 ερωτήματα) και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (23 ερωτήματα) σε σχολικό επίπεδο. Συγχρόνως, χρησιμοποιούν μικρό αριθμό κλειστών ερωτήσεων της ιεραρχικής κλίμακας Likert μειώνοντας τον χρόνο συμπλήρωσή τους, δημιουργώντας καλύτερη αποτύπωση των διαφορετικών απόψεων των συμμετεχόντων καθώς και εύκολη και γρήγορη κωδικοποίηση των ποσοτικών δεδομένων (Creswell, 2011 ; Robson, 2007).

Επιπλέον, σημαντικό είναι ότι και τα δύο ερωτηματολόγια έχουν ως βάση τους τις μεθόδους ετερο-αξιολόγησης με σκοπό τη μέτρηση των ερμηνευτικών μεταβλητών ώστε να προκύψουν πιο αξιόπιστες απαντήσεις. Ακόμη, η χρήση του DLOQ σε πολλές έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016 ; Benjamin, 2009 ; Παπάζογλου, 2016 ; Τάγαρη, 2017) και του PLQ (Γκόλια, 2014 ; Lucas & Valentine, 2002 ; Mees, 2008 ; Σιανόλα, 2018) προσφέρουν τη δυνατότητα συσχέτισης των ευρημάτων της έρευνας μας με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Αναφορικά, με τη δομή του ερωτηματολογίου που στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Α) είχε ενιαία μορφή και περιλάμβανε μια σύντομη ενημέρωση προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το θέμα και τον σκοπό της έρευνας επισημαίνοντας την τήρηση της ανωνυμίας και την αξιοποίηση των απαντήσεων αποκλειστικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων για την έρευνα. Στην αρχή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά, δημογραφικά και υπηρεσιακά τους χαρακτηριστικά και στη συνέχεια σε 44 κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ερευνητικές υποθέσεις.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα μας, καθορίστηκαν και οι βασικές διαστάσεις του ερωτηματολογίου ως εξής:

1^η διάσταση: Ατομικά, υπηρεσιακά και δημογραφικά στοιχεία

Η διάσταση αυτή περιέχει τις μεταβλητές ελέγχου των ερευνητικών ερωτημάτων και συγκεκριμένα 8 ερωτήσεις (1-8) που σχετίζονται με τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές, τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, την προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, την ειδικότητα, τη σχέση και το ωράριο εργασίας και 2 ερωτήσεις (9-10) που αναφέρονται στο είδος του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.).

2^η διάσταση: Στοιχεία της υφιστάμενης συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου σύμφωνα με το πρότυπο του οργανισμού μάθησης

Περιλαμβάνει 21 κλειστές ερωτήσεις (1α-21α) και οι απαντήσεις βρίσκονται σε εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1. Σχεδόν ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Πολύ συχνά, 6. Σχεδόν πάντα), που απαντούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα και περιγράφουν τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού μάθησης ως μια κλίμακα μέτρησης της υπάρχουσας συνεργατικής κουλτούρας των σχολικών μονάδων. Για την ακρίβεια, χρησιμοποιήθηκε αυτούσια η σύντομη μορφή του *Dimensions of The Learning Organizations Questionnaire* των Yang et al. (2004), όπως μεταφράστηκε πρώτα από τη Δεκούλου (2012) για τη διερεύνηση Επιχειρήσεων Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης και ύστερα δέχτηκε τροποποιήσεις από την Παπάζογλου (2016) για τις ελληνικές σχολικές μονάδες (βλ. Παράρτημα Β). Αυτό το ερευνητικό εργαλείο των 7 διαστάσεων των σχολικών οργανισμών μάθησης παρουσιάζει εγκυρότητα και αξιοπιστία με Cronbach's α : 0.786-0.867 κατά την Benjamin (2009) και

σύμφωνα με την Παπάζογλου (2016) 0.710-0.933. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαστάσεις που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (δηλώσεις).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση διαστάσεων Οργανισμού Μάθησης και αντιστοίχιση με ερωτήσεις του DLOQ

Ερωτήσεις / δηλώσεις	Διαστάσεις του Οργανισμού Μάθησης
1α-3α (3 δηλώσεις)	1. Συνεχής Μάθηση
4α-6α (3 δηλώσεις)	2. Αναζήτηση και Διάλογος
7α-9α (3 δηλώσεις)	3. Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση
10α-12α (3 δηλώσεις)	4. Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης
13α-15α (3 δηλώσεις)	5. Ενδυνάμωση Ανθρώπων
16α-18α (3 δηλώσεις)	6. Συστημική Σύνδεση
19α-21α (3 δηλώσεις)	7. Ηγεσία Προσανατολισμένη στη Μάθηση

3^η διάσταση: Στοιχεία υφιστάμενης μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας

Αποτελείται από 23 κλειστές ερωτήσεις (1β-23β) όπου οι απαντήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Δεν είμαι σίγουρος/η, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα), και ανταποκρίνονται στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα και περιγράφουν τις 6 διαστάσεις των στρατηγικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες (βλ. υποεν. 2.2.). Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε αυτούσια το *Principal Leadership Questionnaire* των Jantzi και Leithwood (1996), το οποίο μετέφρασε στα ελληνικά η Γκόλια (2014) (βλ. Παράρτημα Γ). Ενώ ταυτόχρονα, ο έλεγχος εγκυρότητας, γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας έδειξε πως είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στο σχολικό επίπεδο (συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α : 0.82-0.89 και συντελεστής RHO: 0.83-0.89). Όσον αφορά τους 6 παράγοντες που αποτελούν και τις μεταβλητές ελέγχου της

μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση διαστάσεων Μετασχηματιστικής Ηγεσίας σε σχολικές μονάδες και αντιστοίχιση με ερωτήσεις του PLQ

Ερωτήσεις / δηλώσεις	Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας σε σχολεία
1β-4β (4 δηλώσεις)	1. Ανάπτυξη οράματος
5β-7β (3 δηλώσεις)	2. Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς
8β-12β (5 δηλώσεις)	3. Ενίσχυση αφοσίωσης
13β-17β (5 δηλώσεις)	4. Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης
18β-20β (3 δηλώσεις)	5. Παροχή πνευματικής διέγερσης
21β-23β (3 δηλώσεις)	6. Προσδοκία υψηλών αποδόσεων

3.7. Διαδικασία έρευνας

Η έρευνά μας, έλαβε χώρα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δράμας, τον Οκτώβριο του 2020 και συγκεκριμένα από 5/10/2020 έως και 1/11/2020 με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των παραπάνω εκπαιδευτικών με θέμα την μετασχηματιστική ηγεσία ως συνιστώσα αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου.

Αρχικά, ήρθαμε σε επαφή από κοντά και από τηλεφωνική και διαδικτυακή επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους ενημερώσαμε για το σκοπό, τους στόχους και τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας και δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και κάποιες χρήσιμες πληροφορίες για τον όρο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως «Η μετασχηματιστική ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να εστιάζει στην από κοινού εύρεση οράματος και στόχων, στην εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς, και

στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών».

Συγχρόνως, τονίστηκε η τήρηση των αρχών ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Ως προς με το χρόνο συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου διήρκησε περίπου 15 λεπτά, βέβαια δεν δύναται να γνωρίζουμε αν οι συμμετέχοντες το συμπλήρωσαν σταδιακά ή σε διαφορετικούς χρόνους μέχρι την αποστολή του.

Έπειτα, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο μέσω της ειδικής φόρμας GoogleForms στους διευθυντές των σχολείων κι από εκεί στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων του εκάστοτε σχολείου. Όπως είναι φυσικό η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου έγινε χωρίς την φυσική μας παρουσία στο χώρο και οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές, εκφράζοντας τον σεβασμό ως προς τη ιδιωτικότητα και την ανωνυμία.

3.8. Όροι και προϋποθέσεις διεξαγωγής της έρευνας

Σε κάθε έρευνα θα πρέπει να τηρούνται οι αρχές δεοντολογίας, ώστε να αποτρέπεται κάθε είδος χειρισμού που μπορεί να βλάψει τους συμμετέχοντες και να διασφαλίζονται οι ηθικοί άξονες μέσα στους οποίους αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται μια μελέτη.

Αντίστοιχα, λοιπόν, στην έρευνα μας, ο χειρισμός των απαντήσεων έγινε με απόλυτη εχεμύθεια, διότι η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά και μόνο για να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα κι όχι στην αναγνώριση προσώπων κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν με ευσυνειδησία και επεξεργάστηκαν με αυστηρή εμπιστευτικότητα.

3.9. Στατιστική μέθοδος

Για τη στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων από την έρευνα μας εφαρμόστηκαν αρχικά μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής για την καλύτερη κατανόηση του δείγματος. Για τον έλεγχο αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και την αποφυγή μεροληπτικών απαντήσεων εφαρμόστηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square). Πριν από οποιαδήποτε στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου με το δείκτη alpha Cronbach. Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και την καλύτερη δυνατή ερμηνεία των

αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν παραγοντικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. Με την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis) δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές οι οποίες είχαν γραμμική εξάρτηση μεταξύ τους.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ελέγχου διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια DLOQ και PLQως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι οι κατανομές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και για το λόγο αυτό εφαρμόστηκαν μη-παραμετρικοί έλεγχοι των διαφορών, Mann-Whitney και Kruskal-Wallis test. Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05 (5%). Όλες οι στατιστικές δοκιμασίες έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα IBMSPSSStatisticsver. 25, ενώ για τη δημιουργία των διαγραμμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα λογιστικών φύλλων Excel for Windows.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

4.1. Έλεγχος αντιπροσωπευτικότητας δείγματος

Για να διαπιστωθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εφαρμόστηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι το δείγμα μας είναι ανεξάρτητο και αντιπροσωπευτικό ως προς τα τρία αυτά βασικά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας κατανέμονται αναλογικά ως το σύνολο του πληθυσμού τόσο ως προς τον τύπο του σχολείου όσο και ως προς το φύλο και την ειδικότητά τους.

Πίνακας 4. Έλεγχος ανεξαρτησίας δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου, φύλο και ειδικότητα

	Πληθυσμός n (%)	Δείγμα n (%)	<i>p-value</i>
Σχολείο			
Γυμνάσιο	271 (73,8)	96 (26,2)	0,189
Λύκειο	232 (74,8)	78 (25,2)	
ΕΠΑΛ	173 (74,6)	59 (25,4)	
Άλλο	81 (84,4)	15 (15,6)	
Φύλο			
Άνδρας	308 (77,2)	91 (22,8)	0,295
Γυναίκα	449 (74,1)	157 (25,9)	
Ειδικότητα			
Θεωρητικών Επιστημών	271 (73,8)	96 (26,2)	0,532
Θετικών Επιστημών	316 (75,2)	104 (24,8)	
Λοιπών ειδικοτήτων	170 (78)	48 (22)	

4.2. Ανάλυση εσωτερικής συνέπειας ερωτηματολογίων

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου τόσο στο σύνολο των ερωτήσεων όσο και στις επιμέρους ενότητες, ελέγχθηκε με τον συντελεστή άλφα του Cronbach (Cronbach's Alpha). Σύμφωνα με George & Mallery (2003) όσο οι τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή υψηλότερες πλησιάζουν στη μονάδα, το ερωτηματολόγιο θεωρείται πιο αξιόπιστο. Τιμές υψηλότερες του 0,7 χαρακτηρίζονται ως υψηλές. Τιμές που κυμαίνονται μεταξύ 0,60 - 0,70 χαρακτηρίζονται ως ικανοποιητικές ενώ τιμές μικρότερες του 0,60 υποδεικνύουν χαμηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ο συντελεστής Cronbach's α χαρακτηρίζεται ως πολύ υψηλός για το σύνολο του ερωτηματολογίου DLOQ(0,971) και για το σύνολο του ερωτηματολογίου PLQ(0,873). Στις επιμέρους διαστάσεις παρατηρούμε επίσης ότι οι τιμές του δείκτη α κυμαίνονται από 0,768 έως 0,938.

Πίνακας 5. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας ερωτηματολογίου DLOQ

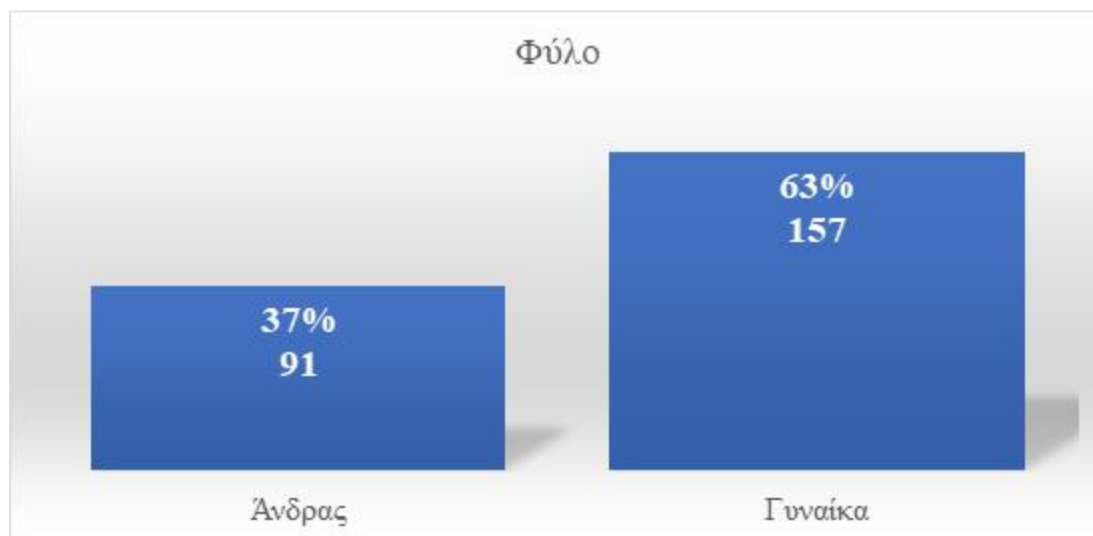
	Cronbach's Alpha	Πλήθος Ερωτήσεων
Σύνολο Ερωτηματολογίου DLOQ	0,971	21
Συνεχής Μάθηση	0,815	3
Αναζήτηση και Διάλογος	0,913	3
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	0,891	3
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	0,911	3
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	0,901	3
Συστημική Σύνδεση	0,861	3
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	0,932	3
Σύνολο ερωτήσεων ερωτηματολογίου PLQ	0,873	23
Ανάπτυξη οράματος	0,937	4
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	0,837	3
Ενίσχυση αφοσίωσης	0,848	5
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	0,903	5
Παροχή πνευματικής διέγερσης	0,906	3
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	0,768	3

4.3. Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Για να αποκτήσουμε μια εικόνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα εφαρμόστηκε αρχικά περιγραφική στατιστική. Στα παρακάτω διαγράμματα απεικονίζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών, η σχέση εργασίας η περιοχή του σχολείου κ.ά.

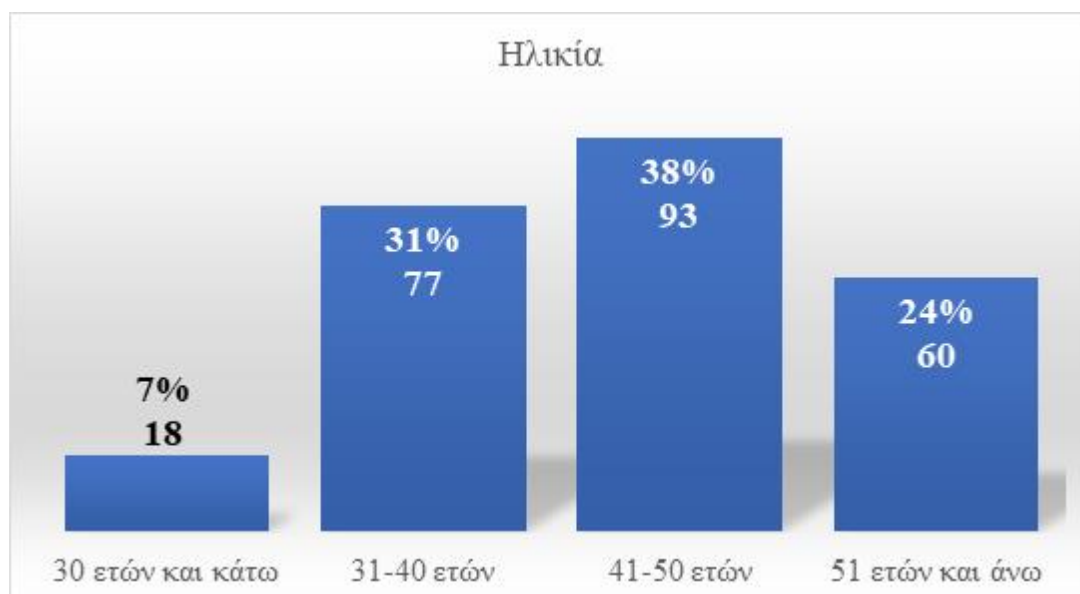
Στο αμέσως επόμενο διάγραμμα παρατηρούμε ότι από 248 άτομα που απάντησαν συνολικά στην έρευνα, το 63% ήταν γυναίκες (157 άτομα) και το 37%, τα 91 άτομα ήταν άνδρες. Αυτά τα ποσοστά όπως είδαμε δεν διαφέρουν από την

κατανομή του φύλου στο συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας.



Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου

Σχετικά με την ηλικία, σύμφωνα με την κατανομή που εμφανίζεται στο παρακάτω διάγραμμα παρατηρούμε ότι η πλειονότητα, το 38% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνά μας ήταν ηλικίας 41-50 ετών.



Διάγραμμα 2. Κατανομή ηλικίας

Η αμέσως επόμενη συχνότητα (77 άτομα) είναι αυτή των 31-40 ετών και σε ποσοστό 31%. Το ¼ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας

51 ετών και άνω και τέλος μόλις 18 εκπαιδευτικοί, το 7%, ήταν στην νεότερη ηλικιακή κατηγορία, 30 ετών και κάτω

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών εκτός από το βασικό πτυχίο, παρατηρώντας τα αποτελέσματα στο παρακάτω διάγραμμα, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν οι μισοί έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Σε ποσοστό 10% είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό και 11% όσοι έχουν δεύτερο πτυχίο. Επίσης το 1/3 αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.



Διάγραμμα 3. Κατανομή τίτλων σπουδών

Όσον αφορά την ειδικότητα, για καλύτερη εξαγωγή συμπερασμάτων ενοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε τρεις (3) κατηγορίες.



Διάγραμμα 4. Κατανομή ειδικότητας

Σχεδόν ίδια ποσοστά 39% και 42% ήταν οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών και των θετικών επιστημών αντίστοιχα ενώ το 1/5 ήταν οι εκπαιδευτικοί με τις διάφορες ειδικότητες που υπηρετούν κυρίως σε επαγγελματικά λύκεια.

Η πλειονότητα, το 87% των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα (215 άτομα) ήταν μόνιμοι. Ενώ λόγω της μικρής συμμετοχής των ωρομίσθιων (μόλις 8 άτομα) και 25 αναπληρωτών, έγινε ενοποίηση σε μία κατηγορία η οποία έχει βεβαίως και κοινά χαρακτηριστικά.



Διάγραμμα 5. Κατανομή σχέσης εργασίας

Παρατηρώντας την κατανομή ετών συνολικής υπηρεσίας στο παρακάτω διάγραμμα διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων 27% είχαν υπηρεσία 16-20 έτη.



Διάγραμμα 6. Κατανομή ετών συνολικής υπηρεσίας

Στη συνέχεια οι κατηγορίες 6-10 έτη και 11-15 έτη είχαν ποσοστά συμμετοχής 22% και 20 % αντίστοιχα. Από την κατηγορία 1-5 έτη συμμετείχαν 28 άτομα (11%), από την κατηγορία 21-25 έτη 33 άτομα (13%) και τέλος υπήρξαν και 14 άτομα (6%) από την κατηγορία 26 έτη υπηρεσία και άνω. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα θεωρούμε ότι υπάρχει αναλογική εκπροσώπηση όλων των κατηγοριών.

Επίσης στο παρακάτω διάγραμμα, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα, το 42% των εκπαιδευτικών (104 άτομα), υπηρετεί στο παρόν σχολείο από 1 έως 5 έτη. Σχεδόν το 1/3 είναι στην κατηγορία από 6 έως 10 έτη, ενώ μικρότερα ποσοστά είναι στις υπόλοιπες κατηγορίες. Από 11 έως 15 έτη συμμετείχαν 39 άτομα (16%), από 16 έως 20 έτη 13 άτομα (5%) και μόλις 7 άτομα (3) έχουν τη μακροβιότερη υπηρεσιακή θητεία από 21 έως 25 έτη.



Διάγραμμα 7. Κατανομή υπηρεσίας στο παρόν σχολείο

Σχεδόν το 40% των εκπαιδευτικών (96 άτομα) υπηρετούν σε Γυμνάσιο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα. Ποσοστό 31% (78 άτομα) υπηρετούν σε Λύκειο και ποσοστό 24% και 6% είναι τοποθετημένοι σε ΕΠΑΛ και λοιπά σχολεία αντίστοιχα.

Στην κατηγορία «Άλλο Σχολείο» περιλαμβάνονται το Εργαστηριακό Κέντρο Δράμας και το ΕΕΕΕΚ Δράμας που είχαν συνολικά 48 εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 8. Κατανομή τύπου σχολείου

Όσον αφορά την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία, παρατηρούμε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα ότι όπως είναι λογικό η πλειονότητα των απαντήσεων (71%) προέρχονται από σχολεία που είναι σε αστική περιοχή. Σε ποσοστό 21% ανέρχονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν από σχολεία ημιαστικών περιοχών και 8% από σχολεία αγροτικών περιοχών με λιγότερο από 2000 κατοίκους.



Διάγραμμα 9. Κατανομή περιοχής σχολείου

4.4. Έλεγχοι Ανεξαρτησίας Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Για να αποφευχθεί οποιαδήποτε μεροληπτική εκπροσώπηση από τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρήθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθούν έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ των βασικότερων μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών, η ειδικότητα κ.ά.

Στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων χ^2 (chi-square) διαπιστώνεται ότι η μεταβλητή φύλο είναι ανεξάρτητη ($p > 0,05$) από τις μεταβλητές ηλικία, ειδικότητα και τύπο και περιοχή σχολείου εκτός από τους τίτλους σπουδών ($p < 0,05$). Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι οι συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Οι υπόλοιπες κατηγορίες εκπροσωπούνται αναλογικά. Επομένως δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας για μεροληπτικές απαντήσεις ως προς το φύλο.

Πίνακας 6. Έλεγχος ανεξαρτησίας της μεταβλητής φύλου ως προς την ηλικία, ειδικότητα, τίτλους σπουδών, τύπο και περιοχή σχολείου

	Άνδρες n (%)	Γυναίκες n (%)	<i>p-value</i>
Ηλικία			
30 ετών και κάτω	4 (22,2)	14 (77,8)	0,336
31-40 ετών	25 (32,5)	52 (67,5)	
41-50 ετών	39 (41,9)	54 (58,1)	
51 ετών και άνω	23 (38,3)	37 (61,7)	
Τίτλοι Σπουδών			
Μόνο Βασικό Πτυχίο	52 (45,6)	62 (54,4)	0,005
Μεταπτυχιακό	21 (25,6)	61 (74,4)	
Διδακτορικό	5 (20)	20 (80)	
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	13 (48,1)	14 (51,9)	
Ειδικότητα			
Θεωρητικών Επιστημών	39 (40,6)	57 (59,4)	0,257
Θετικών Επιστημών	32 (30,8)	72 (69,2)	
Λοιπών ειδικοτήτων	20 (41,7)	28 (58,3)	
Τύπος Σχολείου			
Γυμνάσιο	39 (40,6)	57 (59,4)	0,317
Λύκειο	22 (28,2)	56 (71,8)	
ΕΠΑΛ	24 (40,7)	35 (59,3)	
Άλλο	6 (40)	9 (60)	

Πίνακας 6 (συνέχεια)

	Άνδρες n (%)	Γυναίκες n (%)	<i>p-value</i>
Περιοχή Σχολείου			
Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω)	65 (37,1)	110 (62,9)	0,699
Ημιαστική (2.000-10.000 κάτοικοι)	17 (32,7)	35 (67,3)	
Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)	9 (42,9)	12 (57,1)	

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι επίσης έχουμε αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες ειδικότητες ως προς την ηλικία και τους τίτλους σπουδών έτη υπηρεσίας συνολικά και στο παρόν σχολείο, καθώς οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ($p > 0,05$).

Πίνακας 7. Έλεγχος ανεξαρτησίας της μεταβλητής ειδικότητα ως προς την ηλικία, ειδικότητα τίτλους σπουδών, έτη υπηρεσίας συνολικά και στο παρόν σχολείο

	Θεωρητικών Επιστημών n (%)	Θετικών Επιστημών n (%)	Λοιπών ειδικοτήτων n (%)	<i>p-value</i>
Ηλικία				
30 ετών και κάτω	7 (38,9)	7 (38,9)	4 (22,2)	0,991
31-40 ετών	30 (39)	34 (44,2)	13 (16,9)	
41-50 ετών	36 (38,7)	37 (39,8)	20 (21,5)	
51 ετών και άνω	23 (38,3)	26 (43,3)	11 (18,3)	
Τίτλοι Σπουδών				
Μόνο Βασικό Πτυχίο	46 (40,4)	48 (42,1)	20 (17,5)	0,855
Μεταπτυχιακό	30 (36,6)	37 (45,1)	15 (18,3)	
Διδακτορικό	10 (40)	10 (40)	5 (20)	
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	10 (37)	9 (33,3)	8 (29,6)	
Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση				
1-5 χρόνια	13 (46,4)	12 (42,9)	3 (10,7)	0,804
6-10 χρόνια	22 (40)	23 (41,8)	10 (18,2)	
11-15 χρόνια	18 (36)	23 (46)	9 (18)	
16-20 χρόνια	22 (32,4)	29 (42,6)	17 (25)	
21-25 χρόνια	16 (48,5)	10 (30,3)	7 (21,2)	
Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο				
1-5 χρόνια	39 (37,5)	46 (44,2)	19 (18,3)	0,196
6-10 χρόνια	30 (35,3)	40 (47,1)	15 (17,6)	
11-15 χρόνια	20 (51,3)	9 (23,1)	10 (25,6)	
16-20 χρόνια	5 (38,5)	4 (30,8)	4 (30,8)	
21-25 χρόνια	2 (28,6)	5 (71,4)	0 (0)	

4.5. Ανάλυση ερωτηματολογίου DLOQ

Μετά την ενδελεχή ανάλυση και κατανόηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και αφού διαπιστώθηκε ότι έχουμε αναλογική εκπροσώπηση όλων των χαρακτηριστικών συνεχίζουμε στο επόμενο βήμα που είναι η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ).

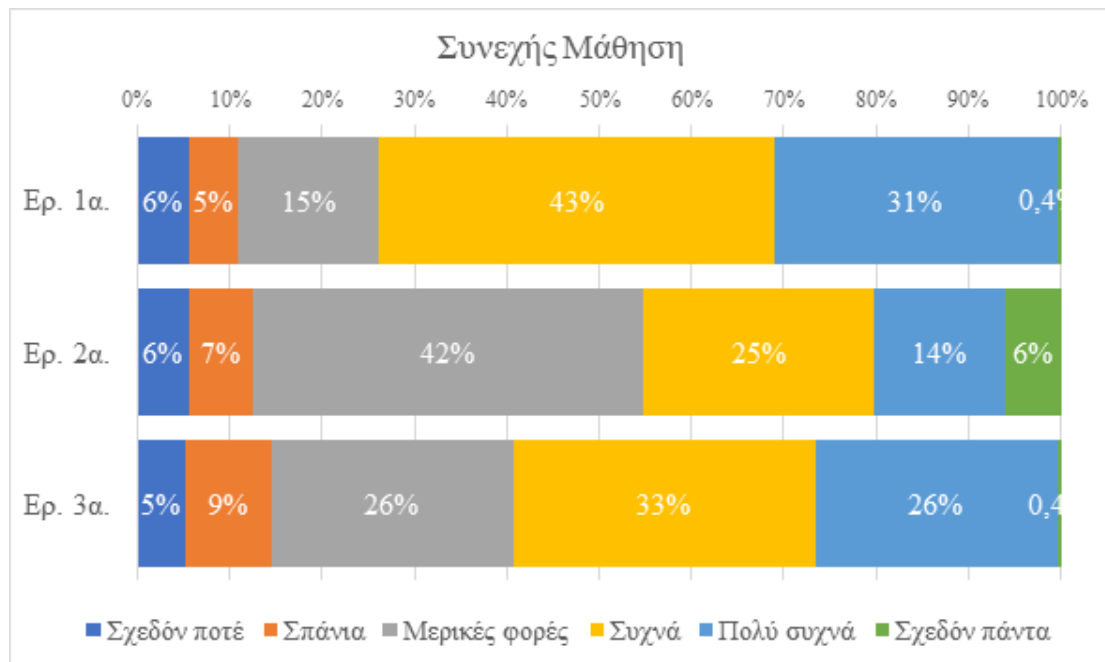
Η ανάλυση που ακολουθεί γίνεται ανά ενότητα (διάσταση) και περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφική στατιστική με πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών, διαγράμματα για καλύτερη κατανόηση της κατανομής των απαντήσεων και πίνακες με μέσες τιμές με τυπική απόκλιση, καθώς και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος.

Στον επόμενο πίνακα παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων βρίσκονται μεταξύ των επιλογών «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά». Το άθροισμα των αρνητικών απαντήσεων «σχεδόν ποτέ» και «σπάνια» είναι πολύ μικρό και κυμαίνεται από το 11% έως 14%.

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συνεχής μάθηση»

Συνεχής Μάθηση	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Πολύ συχνά	
	n (%)	Σπάνια n (%)	n (%)	Συχνά n (%)	n (%)	Σχεδόν πάντα n (%)
1α. Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν	14 (5,6)	13 (5,2)	38 (15,3)	106 (42,7)	76 (30,6)	1 (0,4)
2α. Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους	14 (5,6)	17 (6,9)	105 (42,3)	62 (25)	35 (14,1)	15 (6)
3α. Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση	13 (5,2)	23 (9,3)	65 (26,2)	81 (32,7)	65 (26,2)	1 (0,4)

Οι συχνότητες των απαντήσεων είναι περισσότεροι εμφανείς στο παρακάτω διάγραμμα όπου διαπιστώνεται ότι στην ερώτηση «Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν» και «Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση» οι επιλογές «πολύ συχνά» και «σχεδόν πάντα» έχουν αθροιστικά ποσοστά 31% και 27% αντίστοιχα. Ενώ στη 2^η ερώτηση «Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους» έχουν ποσοστό 20%.



Διάγραμμα 10. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συνεχής μάθηση»

Κυρίως, μεγαλύτερο εύρος καταλαμβάνουν οι επιλογές «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά», οι επιλογές με τον κωδικό 3, 4 και 5. Επομένως είναι απόλυτα δικαιολογημένες και οι μέσες τιμές που αποτυπώνονται στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Οι μέσες τιμές είναι πιο κοντά στην επιλογή «συχνά» καθώς πλησιάζουν στην τιμή 4 (3,89 3,53 και 3,67). Επίσης το 50% των κεντρικών επιλογών είναι μεταξύ 3 και 5, με διάμεση τιμή το 4, για την 1^η και 3^η ερώτηση ενώ στη 2^η είναι ερώτηση έχουμε διάμεση τιμή την επιλογή 4 (συχνά) και ενδοτεταρτημοριακό εύρος από το 3 (μερικές φορές) έως το 4 (συχνά).

Πίνακας 9. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συνεχής μάθηση»

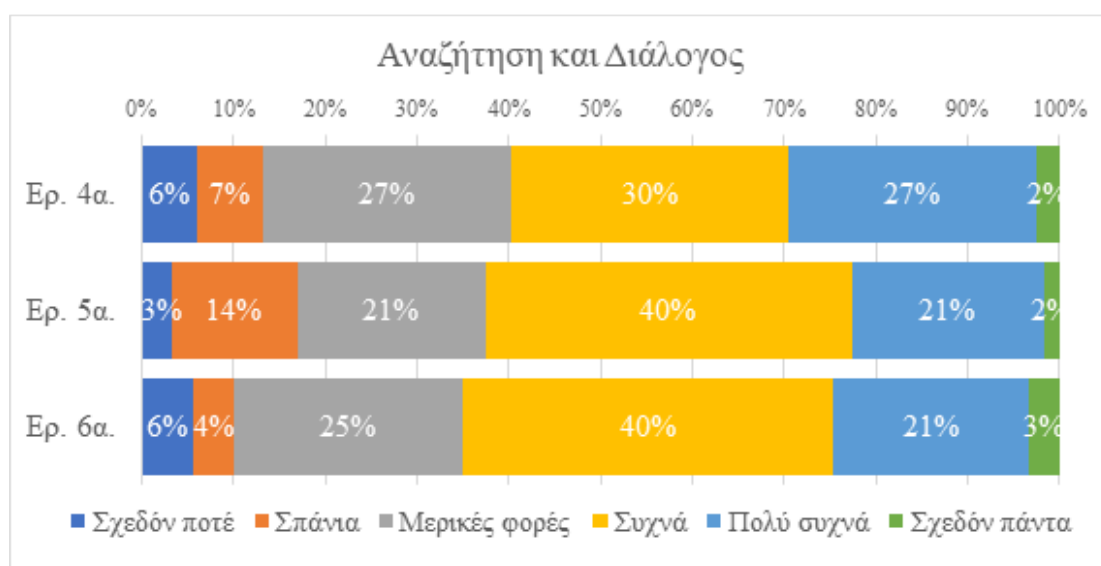
Συνεχής Μάθηση	Μέση Τιμή (T. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
1α. Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν	3,89 (1,09)	4 [3 - 5]
2α. Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους	3,53 (1,17)	3 [3 - 4]
3α. Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση	3,67 (1,13)	4 [3 - 5]

Στη διάσταση «αναζήτηση και διάλογος» παρατηρούμε επίσης οι επιλογές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας έχουν την ίδια λογική όπως και στην προηγούμενη διάσταση. Η πλειονότητα των συχνοτήτων είναι μεταξύ των επιλογών «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά» με ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 20% και 40%.

Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «αναζήτηση και διάλογος»

Αναζήτηση και Διάλογος	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
4α. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο	15 (6)	18 (7,3)	67 (27)	75 (30,2)	67 (27)	6 (2,4)
5α. Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων	8 (3,2)	34 (13,7)	51 (20,6)	99 (39,9)	52 (21)	4 (1,6)
6α. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης	14 (5,6)	11 (4,4)	62 (25)	100 (40,3)	53 (21,4)	8 (3,2)

Στο παρακάτω διάγραμμα είναι περισσότερο εμφανείς οι κατανομές των απαντήσεων στην ενότητα – διάσταση «αναζήτηση και διάλογος». Οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» και «σπάνια» έχουν πολύ μικρά ποσοστά επιλογών, που αθροιστικά είναι μεταξύ του 10% και 17%, όπως επίσης και η επιλογή «σχεδόν πάντα» εμφανίζει πολύ μικρά ποσοστά, 2% με 3%.



Διάγραμμα 11. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «αναζήτηση και διάλογος»

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι μέσες τιμές για τη διάσταση «αναζήτηση και διάλογος» είναι κοντά στην επιλογή 4 (συχνά),

Πίνακας 11. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «αναζήτηση και διάλογος»

Αναζήτηση και Διάλογος	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
4α. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο	3,72 (1,18)	4 [3 - 5]
5α. Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων	3,67 (1,1)	4 [3 - 4]
6α. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης	3,77 (1,11)	4 [3 - 4]

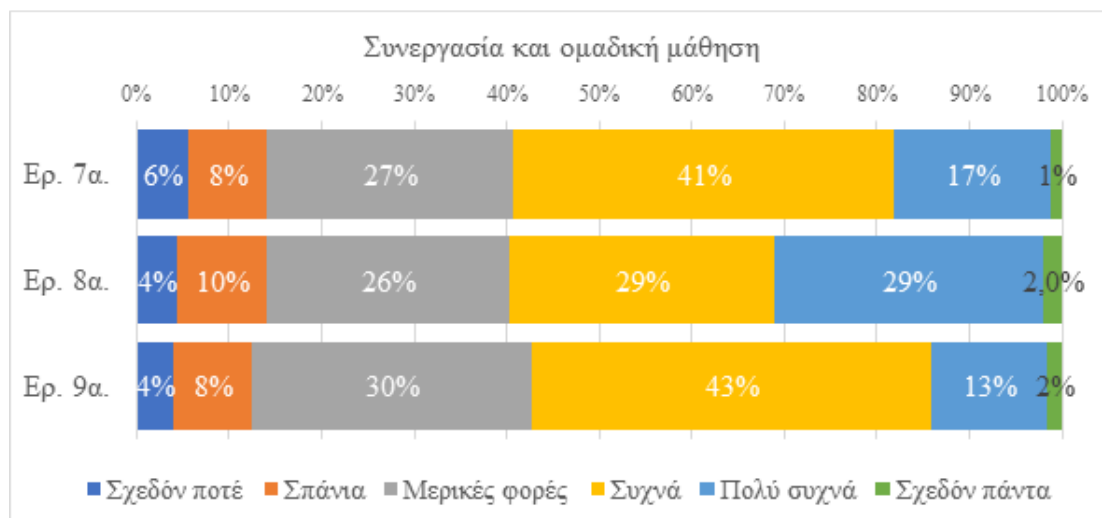
Στην επόμενη διάσταση – ενότητα για τη διερεύνηση της «συνεργασίας και ομαδικής μάθησης» στις εκπαιδευτικές δομές της ΠΕ Δράμας διαπιστώνουμε ότι οι πιο συχνές απαντήσεις είναι στις επιλογές «μερικές φορές» έως και «πολύ συχνά». Η επιλογή «σχεδόν πάντα» επιλέγεται σπανιότερα σε πολύ μικρά ποσοστά από 1,2% έως 2%.

Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συνεργασία και ομαδική μάθηση»

Συνεργασία και ομαδική μάθηση	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Πολύ συχνά	
	n (%)	Σπάνια n (%)	n (%)	Συχνά n (%)	n (%)	Σχεδόν πάντα n (%)
7α. Έχουν την ευκαιρία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους	14 (5,6)	21 (8,5)	66 (26,6)	102 (41,1)	42 (16,9)	3 (1,2)
8α. Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών	11 (4,4)	24 (9,7)	65 (26,2)	71 (28,6)	72 (29)	5 (2)
9α. Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις προτάσεις τους	10 (4)	21 (8,5)	75 (30,2)	107 (43,1)	31 (12,5)	4 (1,6)

Στο επόμενο διάγραμμα παρατηρούμε ότι οι επιλογές «μερικές φορές» έως και «πολύ συχνά», συγκεντρώνουν συνολικά ποσοστά πάνω από το 85%. Οι επιλογές

με αρνητικό προσδιορισμό «σχεδόν ποτέ» και «σπάνια» έχουν ποσοστά κάτω από το 14%.



Διάγραμμα 12. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συνεργασία και ομαδική μάθηση»

Κατά μέσο όρο όλες οι ερωτήσεις που αφορούν τη «συνεργασία και την ομαδική μάθηση» είναι κοντά στην επιλογή 4. Επίσης από την τιμή της διαμέσου διαπιστώνουμε ότι το 50% των συμμετεχόντων απάντησε με την επιλογή 4 και άνω.

Πίνακας 13. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συνεργασία και ομαδική μάθηση»

Συνεργασία και ομαδική μάθηση	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
7α. Έχουν την ευκαιρία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους	3,59 (1,08)	4 [3 - 4]
8α. Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών	3,74 (1,17)	4 [3 - 5]
9α. Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις προτάσεις τους	3,56 (1)	4 [3 - 4]

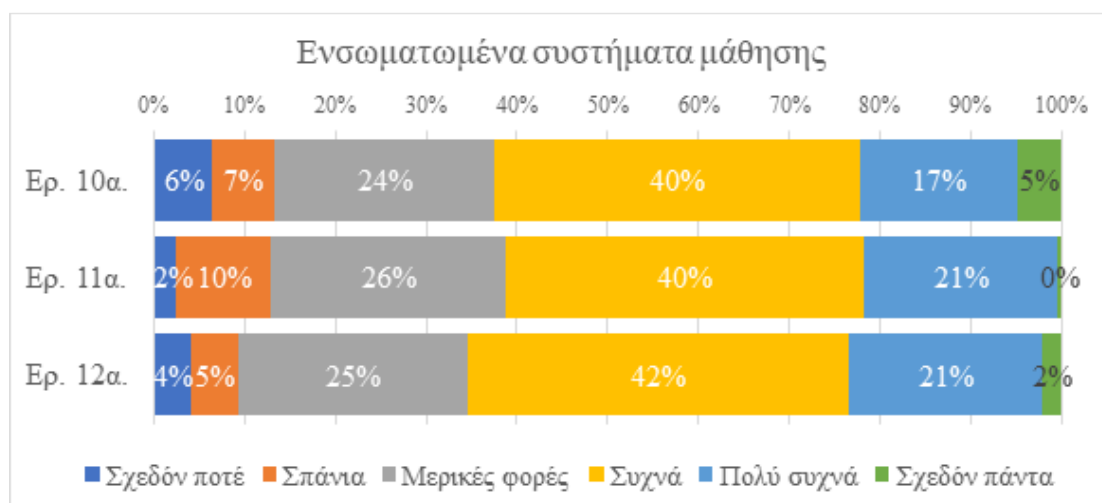
Σχετικά με την επόμενη διάσταση, τα «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης», παρατηρούμε στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ότι οι απαντήσεις δεν διαφέρουν από τις προηγούμενες διαστάσεις του ερωτηματολογίου DLOQ. Οι συχνότερες απαντήσεις είναι στις επιλογές 3, 4 και 5, που αντιστοιχούν στο «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά». Στην 1^η ερώτηση «εφαρμόζει συγκεκριμένες

μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου» η επιλογή «σχεδόν πάντα» εμφανίζει πολύ υψηλότερα ποσοστά από οποιαδήποτε άλλη ερώτηση.

Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»

Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Πολύ συχνά		Σχεδόν πάντα	
	n (%)	Σπάνια n (%)	n (%)	Συχνά n (%)	n (%)	Συχνά n (%)	n (%)	Σχεδόν πάντα n (%)
10α. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	16 (6,5)	17 (6,9)	60 (24,2)	100 (40,3)	43 (17,3)	12 (4,8)		
11α. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς	6 (2,4)	26 (10,5)	64 (25,8)	98 (39,5)	53 (21,4)	1 (0,4)		
12α. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	10 (4)	13 (5,2)	63 (25,4)	104 (41,9)	53 (21,4)	5 (2)		

Στο επόμενο διάγραμμα παρατηρούμε την ίδια, όπως και στις προηγούμενες ενότητες, εικόνα. Ελάχιστες απαντήσεις στην επιλογή «σχεδόν πάντα», ποσοστά από 9% έως 13% στις επιλογές με αρνητικό προσδιορισμό και οι υπόλοιπες τρεις «κεντρικές» επιλογές συγκεντρώνουν περίπου το 80% των απαντήσεων.



Διάγραμμα 13. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»

Με βάση την προηγούμενη εικόνα από το διάγραμμα και τον πίνακα συχνοτήτων είναι λογικό οι μέσες τιμές να βρίσκονται κοντά στο 4, από το 3,68 μέχρι το 3,77 με τυπικές αποκλίσεις κοντά στη μονάδα.

Πίνακας 15. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»

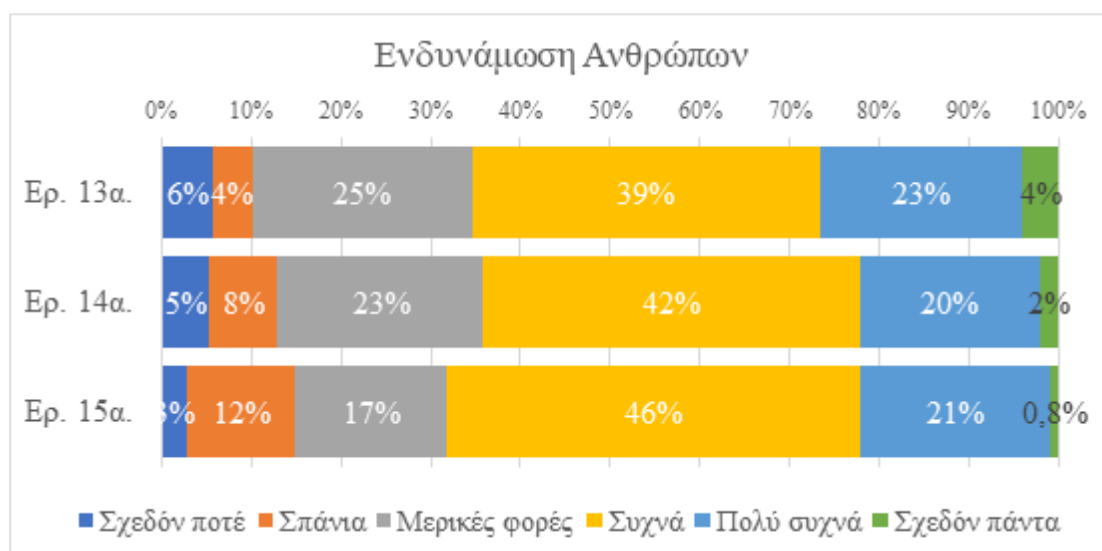
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
10α. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	3,70 (1,17)	4 [3 - 4]
11α. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς	3,68 (1,01)	4 [3 - 4]
12α. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	3,77 (1,04)	4 [3 - 4]

Η επόμενη διάσταση του ερωτηματολογίου DLOQ, και οι τρεις ερωτήσεις που αφορούν την «ενδυνάμωση των ανθρώπων», σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, παρουσιάζουν τις ίδιες περίπου συχνότητες. Κυρίαρχη επιλογή των συμμετεχόντων είναι η επιλογή 4 που έχει ποσοστά από 38,7% έως και 46%.

Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενδυνάμωση ανθρώπων»

Ενδυνάμωση Ανθρώπων	Σχεδόν ποτέ n (%)	Σπάνια n (%)	Μερικές φορές n (%)	Συχνά n (%)	Πολύ συχνά n (%)	Σχεδόν πάντα n (%)
13α. Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς	14 (5,6)	11 (4,4)	61 (24,6)	96 (38,7)	56 (22,6)	10 (4)
14α. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους	13 (5,2)	19 (7,7)	57 (23)	104 (41,9)	50 (20,2)	5 (2)
15α. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο	7 (2,8)	30 (12,1)	42 (16,9)	114 (46)	53 (21,4)	2 (0,8)

Από την παρατήρηση του επόμενου διαγράμματος, διαπιστώνουμε ότι δεν διαφέρει η εικόνα των ποσοστών που συγκεντρώνουν οι απαντήσεις και σ' αυτή την ενότητα από τις προηγούμενες. Ελάχιστα ποσοστά στα άκρα και αθροιστικά περίπου το 80% των επιλογών στις τρεις μεσαίες επιλογές με ποσοστά περίπου 20% με 25% στο «μερικές φορές» και «πολύ συχνά» ενώ στην επιλογή 4 «συχνά» υπάρχει η υψηλότερη συχνότητα από 39% έως 42%.



Διάγραμμα 14. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενδυνάμωση ανθρώπων»

Οι μέσες τιμές και στις τρεις ερωτήσεις της ενότητας «ενδυνάμωση ανθρώπων» είναι από 3,7 έως 3,8 με τυπική απόκλιση κοντά στη μονάδα. Πολύ λογικό άλλωστε καθώς όπως είδαμε υπάρχει συγκέντρωση των υψηλών ποσοστών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις επιλογές με κωδικούς 3 έως και 5.

Πίνακας 17. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενδυνάμωση ανθρώπων»

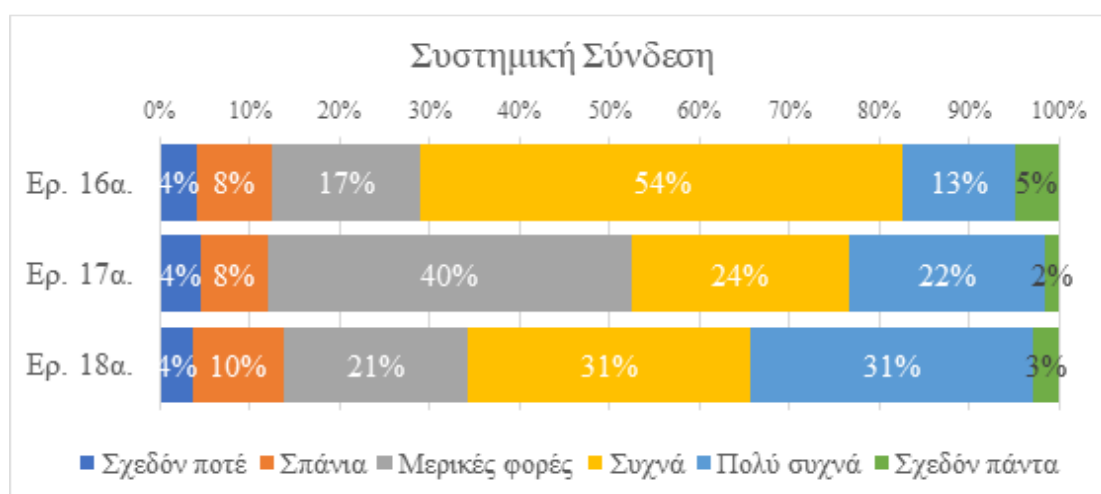
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
13α. Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς	3,8 (1,13)	4 [3 - 5]
14α. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους	3,7 (1,1)	4 [3 - 4]
15α. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο	3,73 (1,04)	4 [3 - 4]

Στη συνέχεια όσον αφορά την ενότητα της «συστημικής σύνδεσης» οι απαντήσεις με την υψηλότερη συχνότητα 53,6% στην 1^η ερώτηση είναι στην επιλογή «συχνά». Ενώ στη 2^η ερώτηση παρατηρούμε υψηλότερη συχνότητα 40,3% στην επιλογή «μερικές φορές» και στην τρίτη ερώτηση έχουμε ίδιες συχνότητες στις επιλογές «συχνά και «πολύ συχνά».

Πίνακας 18. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «συστημική σύνδεση»

Συστημική Σύνδεση	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
16α. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία	10 (4)	21 (8,5)	41 (16,5)	133 (53,6)	31 (12,5)	12 (4,8)
17α. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους	11 (4,4)	19 (7,7)	100 (40,3)	60 (24,2)	54 (21,8)	4 (1,6)
18α. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων	9 (3,6)	25 (10,1)	51 (20,6)	78 (31,5)	78 (31,5)	7 (2,8)

Τα ποσοστά που περιγράψαμε στον προηγούμενο πίνακα είναι πιο εμφανή στο επόμενο διάγραμμα.



Διάγραμμα 15. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «συστημική σύνδεση»

Παρά τις διαφορές στις συχνότητες και τα ποσοστά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δεν διαπιστώνονται διαφορές στις μέσες τιμές που κυμαίνονται από 3,56 έως 3,85, τιμές πολύ κοντά στο 4 δηλαδή στην επιλογή «συχνά».

Πίνακας 19. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «συστημική σύνδεση»

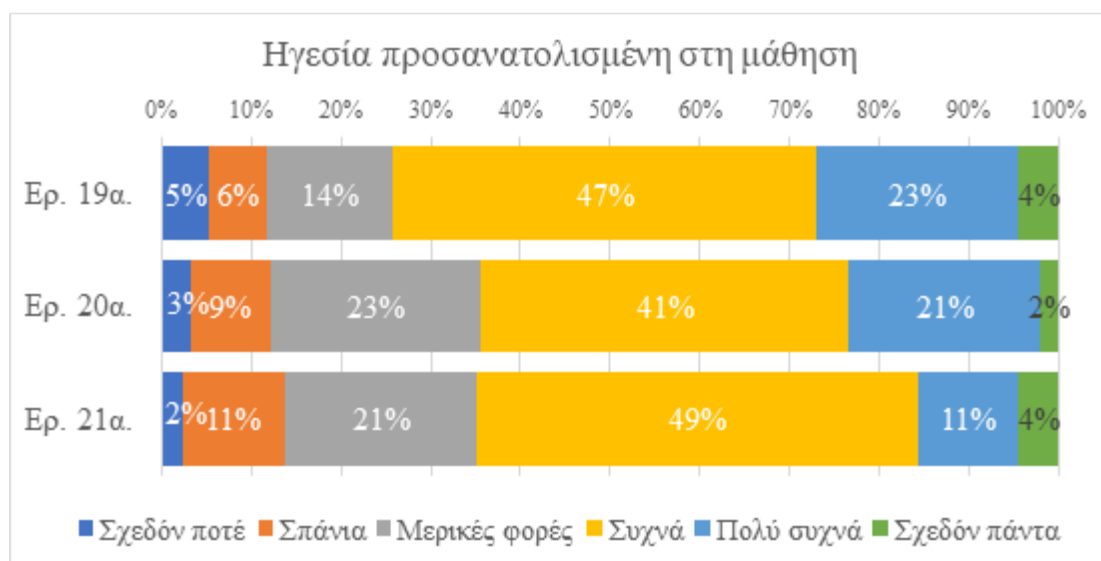
Συστημική Σύνδεση	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
16α. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία	3,77 (1,07)	4 [3 - 4]
17α. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους	3,56 (1,1)	3 [3 - 4]
18α. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων	3,85 (1,16)	4 [3 - 5]

Στην τελευταία διάσταση του ερωτηματολογίου DLOQ, που αφορά την «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση» παρατηρούμαι ότι οι υψηλότερες συχνότητες συγκεντρώνονται στην επιλογή «συχνά» από 41,1% έως 49,2%. Επίσης χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι και στις τρεις ερωτήσεις, στην επιλογή «σχεδόν πάντα», παρατηρούμε υψηλότερα ποσοστά απ' ό τι σε προηγούμενες ερωτήσεις – διαστάσεις του DLOQ.

Πίνακας 20. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση»

Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Πολύ συχνά	
	n (%)	Σπάνια n (%)	n (%)	Συχνά n (%)	n (%)	Σχεδόν πάντα n (%)
19α. Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	13 (5,2)	16 (6,5)	35 (14,1)	117 (47,2)	56 (22,6)	11 (4,4)
20α. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό	8 (3,2)	22 (8,9)	58 (23,4)	102 (41,1)	53 (21,4)	5 (2)
21α. Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του	6 (2,4)	28 (11,3)	53 (21,4)	122 (49,2)	28 (11,3)	11 (4,4)

Στο επόμενο διάγραμμα παρατηρούμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις η επιλογή με αρνητικό προσδιορισμό συγκεντρώνουν ποσοστά κάτω από το 15% και η κυρίαρχη απάντηση επικεντρώνεται στο «συχνά» επιλογή 4.



Διάγραμμα 16. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση»

Στον επόμενο πίνακα παρατηρώντας τα αποτελέσματα για τις μέσες και διάμεσες τιμές στις τρεις ερωτήσεις της διάστασης «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση» ότι η διάμεσες τιμές είναι 4 και η μέση τιμή κοντά στο 4, από 3,69 έως 3,89 με τυπική απόκλιση κοντά στη μονάδα.

Πίνακας 21. Μέσες τιμές με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση»

Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
19α. Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3,89 (1,13)	4 [3 - 5]
20α. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό	3,75 (1,06)	4 [3 - 4]
21α. Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του	3,69 (1,04)	4 [3 - 4]

4.6. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου DLOQ

Το ερωτηματολόγιο Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ), σύμφωνα με το δημιουργό του, ως εργαλείο μέτρησης – αξιολόγησης των διαστάσεων των εκπαιδευτικών οργανισμών, αποτελεί μία ενιαία ενότητα. Η έννοια διάσταση αντικατοπτρίζει τα διάφορα χαρακτηριστικά της δομής των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το εργαλείο μέτρησης αποτελείται από είκοσι μία (21) ερωτήσεις και διερευνά επτά (7) διαστάσεις – χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δομών. Κάθε διάσταση διερευνάται με τρεις (3) ερωτήσεις ββάθμιας κλίμακας Likert. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, οι δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας, (δηλαδή συνεχής μάθηση, αναζήτηση και διάλογος, συνεργασία και ομαδική μάθηση, ενδυνάμωση ανθρώπων) είχαν έμμεσες σημαντικές επιπτώσεις στα οργανωτικά αποτελέσματα. Ενώ οι υπόλοιπες τρεις (3) διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο (ενσωματωμένα συστήματα μάθησης, συστημική σύνδεση, ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση) χρησίμευσαν ως διάυλος των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους μαθησιακών δραστηριοτήτων και των οργανωτικών αποτελεσμάτων (Yang et al., 2004).

Για να διαπιστωθεί η προσαρμογή των δεδομένων της έρευνάς μας για τις σχολικές δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητάς Δράμας με το θεωρητικό υπόδειγμα, εφαρμόστηκε η δοκιμασία Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες. Από τη εφαρμογή της μεθόδου διαπιστώθηκε αρχικά η πολύ υψηλή τιμή του δείκτη $KMO = 0,92$ ($p < 0.001$) και η δημιουργία δύο (2) παραγόντων με συνολική διακύμανση 77,67%. Οι τιμές αυτών των δύο συντελεστών μας υποδεικνύουν ότι η ανάλυση είναι χρήσιμη για τα δεδομένα μας και ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση των μεταβλητών από τους παράγοντες που δημιουργούνται. Επίσης το 77,67% της μεταβλητότητας του φαινομένου ερμηνεύεται από τους δύο (2) παράγοντες που δημιουργούνται, μέσω των μεταβλητών που έχουν υψηλή γραμμική μεταξύ τους συσχέτιση.

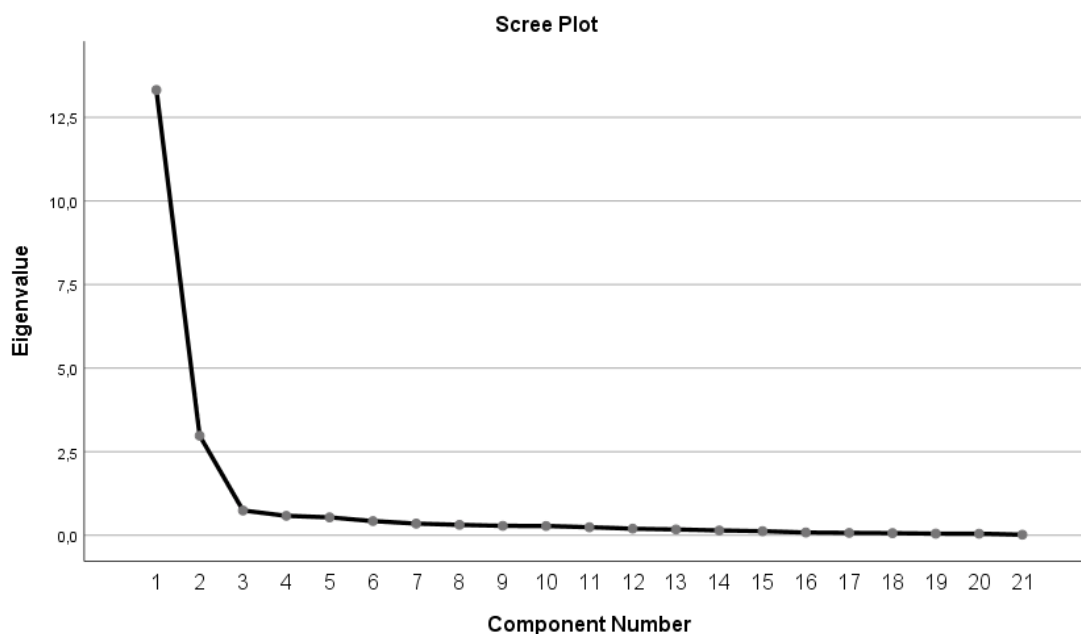
Αρχικά στον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζονται οι εταιρικότητες – οι συσχετίσεις των επιμέρους ερωτήσεων στο σύνολο του ερωτηματολογίου, διαπιστώνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν υψηλή συσχέτιση στη δημιουργία των παραγόντων. Μόνο η 2^η ερώτηση «Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη

της μάθησής τους», έχει σχετικά χαμηλό συντελεστή συσχέτισης (0,544) και θα μπορούσε να μη συμμετέχει στην ανάλυση.

Πίνακας 22. Εταιρικότητα ερωτήσεων ως προς το σύνολο του ερωτηματολογίου DLOQ

Ερωτήσεις DLOQ	Εταιρικότητα
1α. Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν	0,713
2α. Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους	0,544
3α. Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση	0,707
4α. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο	0,811
5α. Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων	0,839
6α. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης	0,795
7α. Έχουν την ευκαιρία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους	0,836
8α. Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών	0,719
9α. Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις προτάσεις τους	0,845
10α. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	0,829
11α. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς	0,730
12α. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	0,824
13α. Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς	0,774
14α. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους	0,859
15α. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο	0,716
16α. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία	0,860
17α. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους	0,649
18α. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων	0,705
19α. Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	0,851
20α. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό	0,870
21α. Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του	0,825

Στη συνέχεια στο παρακάτω διάγραμμα παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τις ιδιοτιμές οι κύριες συνιστώσες που ερμηνεύουν το φαινόμενο που ερευνούμε περιορίζονται ουσιαστικά σε δύο (2). Από την 3^η προς την 21^η συνιστώσα δεν υπάρχουν διαφορές στις ιδιοτιμές.



Διάγραμμα 17. Συνιστώσες και Ιδιοτιμές του ερωτηματολογίου DLOQ

Οι δύο (2) παράγοντες οι οποίοι δημιουργήθηκαν είναι:

A. Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας και αποτελείται από τις εξής διαστάσεις:

- Συνεχής Μάθηση
- Αναζήτηση και Διάλογος
- Συνεργασία και ομαδική μάθηση
- Ενδυνάμωση Ανθρώπων

B. Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο με τις τρεις (3) ενότητες:

- Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης
- Συστημική Σύνδεση
- Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση

Από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν υψηλή συνεισφορά στη δημιουργία της συνιστώσας. Επομένως επιβεβαιώνεται

το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς οι ερωτήσεις που συνθέτουν τον 1^ο παράγοντα έχουν κοινά χαρακτηριστικά και υψηλή γραμμική συσχέτιση μεταξύ τους. Επίσης ένα πολύ σημαντικό ποσοστό, το 43% του συνολικού φαινομένου που εξετάζουμε, ερμηνεύεται από τον παράγοντα «Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας».

Πίνακας 23. Φορτίσεις 1^{ου} παράγοντα του ερωτηματολογίου DLOQ

Παράγοντας 1	
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	Φορτίσεις
1α. Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν	0,785
2α. Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους	0,638
3α. Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση	0,791
4α. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο	0,825
5α. Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων	0,879
6α. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης	0,849
7α. Έχουν την ευκαιρία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους	0,875
8α. Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών	0,774
9α. Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις προτάσεις τους	0,902
13α. Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς	0,833
14α. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους	0,879
15α. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο	0,798
Variance: 43%	

Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το υπόλοιπο 34,7% και αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις που συνθέτουν τις τρεις (3) διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο. Όλες οι ερωτήσεις του 2^{ου} παράγοντα έχουν υψηλή συνεισφορά στη δημιουργία του και υψηλή γραμμική συσχέτιση. Επομένως και εδώ επιβεβαιώνεται το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο έχει δημιουργηθεί το εργαλείο μέτρησης.

Η δημιουργία των δύο αυτών παραγόντων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι οργανωτικές προσπάθειες του οργανισμού με το περιβάλλον του (δηλαδή, η σύνδεση του συστήματος) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ευκαιρίες συνεχούς μάθησης και την ενδυνάμωση των ανθρώπων προς ένα συλλογικό όραμα.

Πίνακας 24. Φορτίσεις 2ου παράγοντα του ερωτηματολογίου DLOQ

Παράγοντας 2	
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	Φορτίσεις
10α. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	0,828
11α. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς	0,809
12α. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	0,884
16α. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία	0,826
17α. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους	0,787
18α. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων	0,747
19α. Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	0,829
20α. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό	0,903
21α. Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του	0,869
Variance: 34,7%	

4.7. Έλεγχοι Μεταβλητότητας Διαστάσεων DLOQ ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Με οδηγό τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης εφαρμόζουμε διάφορες συγκρίσεις των διαστάσεων των εκπαιδευτικών οργανισμών ως προς τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Αρχικά, στον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζονται οι συγκρίσεις όλων των διαστάσεων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις τους τόσο στους δύο παράγοντες όσο και ξεχωριστά στις επτά ενότητες ($p > 0,05$). Επίσης παρατηρούμε ότι όλες οι μέσες τιμές είναι λίγο μικρότερες από το 4 που σημαίνει ότι οι απαντήσεις είναι κοντά στην επιλογή «συχνά».

Πίνακας 25. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς το φύλο.

	Ανδρας n=91 Μέση Τιμή (TA)	Γυναίκα n=157 Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,69 (0,76)	3,7 (1,07)	0,252
Συνεχής Μάθηση	3,72 (0,75)	3,68 (1,08)	0,329
Αναζήτηση και Διάλογος	3,71 (0,87)	3,73 (1,13)	0,508
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,58 (0,8)	3,66 (1,1)	0,158
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,76 (0,8)	3,74 (1,1)	0,480
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,81 (0,77)	3,7 (1,06)	0,406
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,81 (0,81)	3,66 (1,06)	0,221
Συστημική Σύνδεση	3,79 (0,77)	3,69 (1,08)	0,568
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,83 (0,83)	3,74 (1,1)	0,373

Στον επόμενο πίνακα που παρουσιάζονται οι συγκρίσεις ως προς τις ηλικιακές κατηγορίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στις μέσες τιμές και ότι όλες οι απαντήσεις είναι κοντά στο 4, στην επιλογή «συχνά» ($p > 0,05$). Καμία επίδραση δεν υπάρχει στη μεταβλητότητα των διαστάσεων του συνόλου του ερωτηματολογίου DLOQ, από την ηλικία.

Πίνακας 26. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την ηλικία

	30 ετών και κάτω n=18 Μέση Τιμή (TA)	31-40 ετών n=77 Μέση Τιμή (TA)	41-50 ετών n=93 Μέση Τιμή (TA)	51 ετών και άνω n=60 Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας					
Συνεχής Μάθηση	3,71 (0,98)	3,72 (1,02)	3,64 (0,96)	3,77 (0,9)	0,808
Αναζήτηση και Διάλογος	3,72 (0,99)	3,68 (1,03)	3,69 (0,97)	3,73 (0,9)	0,997
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,76 (1,05)	3,74 (1,11)	3,64 (1,06)	3,8 (0,94)	0,793
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,7 (1,04)	3,66 (1,07)	3,57 (1)	3,68 (0,91)	0,823
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,67 (0,98)	3,79 (1,03)	3,65 (1)	3,86 (0,96)	0,476
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,75 (1,19)	3,78 (1,03)	3,73 (1)	3,71 (0,72)	0,822
Συστημική Σύνδεση	3,74 (1,15)	3,75 (1,05)	3,7 (1,05)	3,69 (0,69)	0,778
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,72 (1,19)	3,75 (1)	3,72 (1,06)	3,71 (0,75)	0,845
	3,8 (1,27)	3,84 (1,09)	3,75 (1)	3,72 (0,83)	0,920

Από τα αποτελέσματα του επόμενου πίνακα διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο σπουδών επιδρά στη μεταβλητότητα των απαντήσεων που μας δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,05$). Οι διαφορές αυτές οφείλονται κυρίως στις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ενώ οι μέσες τιμές σε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες είναι κάτω από 4, στην κατηγορία των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι πάνω από 4 που σημαίνει ότι δίνουν θετικότερες απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα και όλες τις διαστάσεις τους ερωτηματολογίου DLOQ. Επίσης οι κάτοχοι διδακτορικού έχουν απαντήσεις με υψηλότερο μέσο όρο από τους κατόχους δεύτερου πτυχίου και από όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο.

Πίνακας 27. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τους τίτλους σπουδών

	Μόνο Βασικό Πτυχίο n=114	Μεταπτυχιακό n=82	Διδακτορικό n=25	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ n=27	
	Μέση Τιμή (ΤΑ)	Μέση Τιμή (ΤΑ)	Μέση Τιμή (ΤΑ)	Μέση Τιμή (ΤΑ)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας					
	3,3 (0,94)	4,29 (0,63)	3,92 (1,14)	3,37 (0,77)	0,000
Συνεχής Μάθηση	3,28 (0,98)	4,25 (0,55)	4,07 (1,16)	3,42 (0,76)	0,000
Αναζήτηση και Διάλογος	3,32 (0,97)	4,36 (0,76)	3,8 (1,32)	3,38 (0,88)	0,000
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,23 (0,96)	4,24 (0,74)	3,85 (1,11)	3,25 (0,79)	0,000
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,38 (0,99)	4,29 (0,71)	3,95 (1,18)	3,43 (0,81)	0,000
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο					
	3,5 (1,07)	4,11 (0,69)	3,6 (0,66)	3,78 (1,13)	0,008
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,51 (1,08)	4,05 (0,72)	3,51 (0,62)	3,78 (1,21)	0,004
Συστημική Σύνδεση	3,47 (1,06)	4,13 (0,7)	3,6 (0,85)	3,7 (1,09)	0,005
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,51 (1,12)	4,14 (0,76)	3,68 (0,67)	3,85 (1,14)	0,026

Στη συνέχεια από τη διερεύνηση της μεταβλητότητας ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών παρατηρούμε στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ότι δεν διαφοροποιούνται οι μέσες τιμές στις απαντήσεις τους ($p > 0,05$). Ανεξάρτητα από το αν είναι των θεωρητικών, των θετικών επιστημών ή λοιπών ειδικοτήτων δεν επηρεάζονται οι απόψεις τους τόσο στις ενότητες που αφορούν τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας όσο και στις διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο.

Πίνακας 28. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την ειδικότητα

	Θεωρητικών Επιστημών n=96	Θετικών Επιστημών n=104	Λοιπών ειδικοτήτων n=48	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,57 (0,99)	3,78 (0,96)	3,76 (0,9)	0,225
Συνεχής Μάθηση	3,6 (1)	3,77 (0,96)	3,72 (0,91)	0,384
Αναζήτηση και Διάλογος	3,56 (1,07)	3,83 (1,03)	3,81 (1)	0,142
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,52 (1,01)	3,71 (1,01)	3,69 (0,96)	0,322
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,62 (1,04)	3,83 (0,99)	3,81 (0,9)	0,269
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,7 (0,97)	3,73 (1)	3,83 (0,88)	0,849
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,68 (0,99)	3,71 (1,01)	3,82 (0,88)	0,858
Συστημική Σύνδεση	3,71 (1)	3,71 (1)	3,81 (0,9)	0,792
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,71 (1)	3,79 (1,05)	3,87 (0,94)	0,876

Επίσης καμία επίδραση δεν παρατηρείται και από την ανεξάρτητη μεταβλητή «σχέση εργασίας» ($p>0,05$).

Πίνακας 29. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τη σχέση εργασίας

	Μόνιμος/η n=215	Αναπληρωτής/τρια n=33	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,7 (0,96)	3,65 (0,97)	0,798
Συνεχής Μάθηση	3,71 (0,95)	3,62 (1,06)	0,680
Αναζήτηση και Διάλογος	3,72 (1,05)	3,74 (1)	0,930
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,64 (0,99)	3,55 (1,05)	0,697
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,75 (1)	3,71 (0,98)	0,691
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,72 (0,95)	3,85 (1,03)	0,293
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,7 (0,97)	3,83 (1,03)	0,341
Συστημική Σύνδεση	3,72 (0,97)	3,79 (1,05)	0,641
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,75 (1)	3,92 (1,06)	0,206

Σχετικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν στατιστικά σημαντικά θετικότερες απαντήσεις στις διαστάσεις που αφορούν τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας ($p < 0,05$).

Πίνακας 30. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τα συνολικά έτη απασχόλησης

	1-5 χρόνια n=28	6-10 χρόνια n=55	11-15 χρόνια n=50	16-20 χρόνια n=68	21-25 χρόνια n=33	26 χρόνια και άνω n=14	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,88 (0,95)	4,02 (0,86)	3,51 (1,09)	3,59 (0,96)	3,39 (0,96)	3,97 (0,46)	0,012
Συνεχής Μάθηση	3,89 (0,9)	4,01 (0,9)	3,47 (1,09)	3,61 (0,93)	3,43 (1,02)	3,88 (0,57)	0,014
Αναζήτηση και Διάλογος	3,87 (1,09)	4,01 (0,91)	3,58 (1,23)	3,63 (1,04)	3,39 (1)	3,98 (0,42)	0,041
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,89 (0,98)	3,94 (0,94)	3,43 (1,11)	3,51 (1)	3,32 (0,95)	3,93 (0,49)	0,011
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,88 (1,07)	4,11 (0,86)	3,55 (1,08)	3,63 (1)	3,42 (1)	4,07 (0,49)	0,008
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,85 (1,05)	3,87 (0,73)	3,61 (1,23)	3,76 (0,96)	3,48 (0,89)	3,98 (0,53)	0,414
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,83 (1,01)	3,84 (0,75)	3,59 (1,23)	3,71 (1,04)	3,47 (0,86)	4,07 (0,42)	0,332
Συστημική Σύνδεση	3,79 (1,13)	3,87 (0,75)	3,57 (1,21)	3,78 (0,99)	3,51 (0,92)	3,86 (0,61)	0,550
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,92 (1,13)	3,91 (0,77)	3,66 (1,29)	3,79 (0,95)	3,46 (0,97)	4,02 (0,69)	0,336

Οι επιδράσεις που παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις για τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας είναι ανεξάρτητες από τα έτη υπηρεσία στο παρόν σχολείο ($p > 0,05$).

Πίνακας 31. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τα έτη απασχόλησης στο παρόν σχολείο

	1-5 χρόνια n=104	6-10 χρόνια n=85	11-15 χρόνια n=39	16-20 χρόνια n=13	21-25 χρόνια n=7	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας						
Συνεχής Μάθηση	3,76 (1,07)	3,73 (0,91)	3,38 (0,9)	3,82 (0,61)	4,04 (0,43)	0,089
Αναζήτηση και Διάλογος	3,72 (1,07)	3,78 (0,9)	3,37 (0,92)	3,79 (0,63)	3,95 (0,59)	0,065
Αναζήτηση και Διάλογος	3,8 (1,17)	3,71 (0,98)	3,41 (0,96)	3,87 (0,66)	4,05 (0,35)	0,142
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,72 (1,1)	3,63 (0,98)	3,32 (0,88)	3,69 (0,63)	4 (0,47)	0,099
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,79 (1,11)	3,77 (0,92)	3,44 (0,97)	3,9 (0,66)	4,14 (0,51)	0,165
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο						
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,71 (1,14)	3,82 (0,78)	3,58 (0,94)	3,75 (0,76)	4,08 (0,32)	0,615
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,68 (1,12)	3,77 (0,88)	3,57 (0,95)	3,82 (0,66)	4,14 (0,32)	0,544
Συστημική Σύνδεση	3,72 (1,15)	3,78 (0,82)	3,58 (0,93)	3,72 (0,78)	3,95 (0,53)	0,897
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,73 (1,21)	3,89 (0,75)	3,58 (0,98)	3,72 (0,96)	4,14 (0,26)	0,528

Στον επόμενο πίνακα που παρουσιάζονται οι μέσες τιμές ανά τύπο σχολείου, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει επίδραση στη μεταβλητότητα των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ($p>0,05$). Ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ ή άλλο σχολείο δεν διαφέρουν οι απόψεις τους όσον αφορά τις διαστάσεις για τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας αλλά και για τις διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Πίνακας 32. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς τον τύπο σχολείου

	Γυμνάσιο n=96	Λύκειο n=78	ΕΠΑΛ n=59	Άλλο n=15	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,65 (0,99)	3,62 (0,99)	3,85 (0,93)	3,79 (0,77)	0,467
Συνεχής Μάθηση	3,64 (0,99)	3,65 (1)	3,86 (0,91)	3,67 (0,93)	0,477
Αναζήτηση και Διάλογος	3,66 (1,09)	3,65 (1,07)	3,88 (1)	3,87 (0,77)	0,522
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,61 (1)	3,5 (1,04)	3,81 (0,98)	3,71 (0,82)	0,227
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,71 (1,05)	3,68 (0,98)	3,85 (1)	3,93 (0,71)	0,622
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,76 (0,98)	3,76 (1,07)	3,67 (0,75)	3,75 (1,1)	0,489
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,75 (0,98)	3,7 (1,1)	3,67 (0,78)	3,75 (1,02)	0,705
Συστημική Σύνδεση	3,76 (1,02)	3,75 (1,07)	3,63 (0,76)	3,73 (1,09)	0,45
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,78 (1,01)	3,83 (1,09)	3,7 (0,82)	3,78 (1,25)	0,591

Επίσης οι απόψεις δεν διαφοροποιούνται από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, είτε είναι σε αστική ή ημιαστική ή σε αγροτική περιοχή ($p>0,05$). Με τον ίδιο τρόπο απαντούν σε όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου DLOQ που αξιολογεί τις διαστάσεις και τις δραστηριότητες μάθησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας.

Πίνακας 33. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου DLOQ ως προς την περιοχή του σχολείου

	Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω) n=175 Μέση Τιμή (TA)	Ημιαστική (2.000- 10.000 κάτοικοι) n=52 Μέση Τιμή (TA)	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι) n=21 Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας	3,69 (0,96)	3,66 (1,02)	3,85 (0,91)	0,768
Συνεχής Μάθηση	3,69 (0,97)	3,65 (1,02)	3,83 (0,82)	0,884
Αναζήτηση και Διάλογος	3,72 (1,03)	3,64 (1,11)	3,87 (1,01)	0,803
Συνεργασία και ομαδική μάθηση	3,59 (0,99)	3,68 (1,06)	3,81 (0,93)	0,514
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	3,75 (0,97)	3,68 (1,05)	3,91 (1,08)	0,669
Διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο	3,73 (1)	3,79 (0,9)	3,73 (0,86)	0,9
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,69 (1,02)	3,8 (0,91)	3,71 (0,79)	0,747
Συστημική Σύνδεση	3,72 (1)	3,76 (0,92)	3,73 (0,99)	0,879
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	3,76 (1,04)	3,82 (0,95)	3,75 (0,95)	0,888

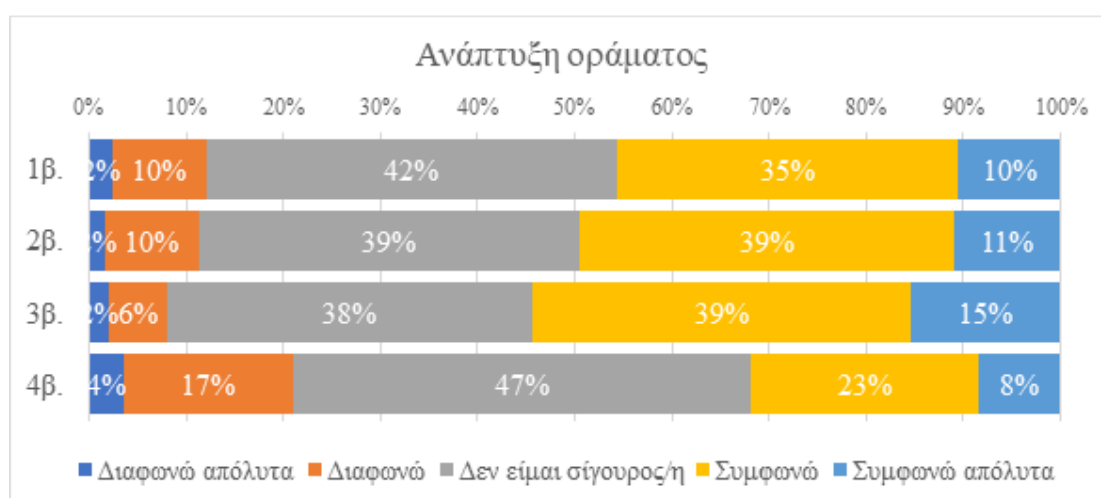
4.8. Ανάλυση ερωτηματολογίου PLQ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το ερωτηματολόγιο PLQ ανά ενότητα. Οι απόψεις καταγράφονται σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Όσον αφορά την ενότητα «ανάπτυξη οράματος» παρατηρούμε στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ότι οι υψηλότερες συχνότητες είναι μεταξύ «δεν είναι σίγουρος/η» και «συμφωνώ».

Πίνακας 34. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ανάπτυξη οράματος»

Ανάπτυξη οράματος	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1β. Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	6 (2,4)	24 (9,7)	105 (42,3)	87 (35,1)	26 (10,5)
2β. Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.	4 (1,6)	24 (9,7)	97 (39,1)	96 (38,7)	27 (10,9)
3β. Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.	5 (2)	15 (6)	93 (37,5)	97 (39,1)	38 (15,3)
4β. Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.	9 (3,6)	43 (17,3)	117 (47,2)	58 (23,4)	21 (8,5)

Στα δεδομένα του παρακάτω διαγράμματος παρατηρούμε ότι οι επιλογές με αρνητική προσδιορισμό – διαφωνία, έχουν ελάχιστα ποσοστά απαντήσεων, Επίσης η απόλυτη συμφωνία είναι περίπου 10% με 15%, στις ερωτήσεις που αφορούν την ανάπτυξη οράματος.



Διάγραμμα 18. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ανάπτυξη οράματος»

Σύμφωνα με τις παρατηρούμενες συχνότητες, στα αποτελέσματα που προηγήθηκαν σχετικά με την ενότητα «ανάπτυξη οράματος», είναι πολύ λογικό οι μέσες τιμές να βρίσκονται μεταξύ συμφωνίας και ουδετερότητας – αμφιβολίας.

Πίνακας 35. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ανάπτυξη οράματος»

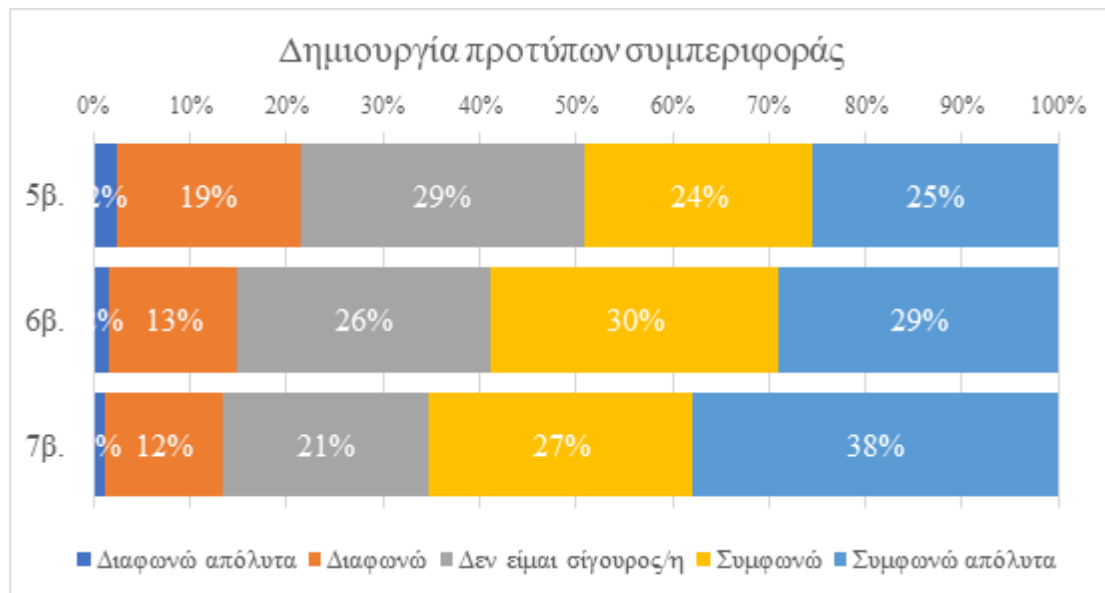
Ανάπτυξη οράματος	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
1β. Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	3,42 (3)	3 [3 - 4]
2β. Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.	3,48 (3)	3 [3 - 4]
3β. Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.	3,60 (3)	4 [3 - 4]
4β. Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.	3,16 (3)	3 [3 - 4]

Όσον αφορά τη «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς» παρατηρούμε ότι οι επιλογές με θετικό προσδιορισμό έχουν υψηλότερες συχνότητες.

Πίνακας 36. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς»

Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
5β. Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	6 (2,4)	47 (19)	73 (29,4)	59 (23,8)	63 (25,4)
6β. Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	4 (1,6)	33 (13,3)	65 (26,2)	74 (29,8)	72 (29)
7β. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	3 (1,2)	30 (12,1)	53 (21,4)	68 (27,4)	94 (37,9)

Όπως είναι και εμφανές στο παρακάτω διάγραμμα οι συχνότητες με προσδιορισμό διαφωνίας, συγκεντρώνουν αθροιστικά ποσοστά κάτω του 20%. Στην ερώτηση 5β παρατηρούμε ότι τα ποσοστά συμφωνίας και απόλυσης συμφωνίας είναι σχεδόν 50%. Ενώ στις υπόλοιπες δύο ερωτήσεις 6β και 7β 60% και 65% αντίστοιχα. Τα ποσοστά με την επιλογή «δεν είμαι σίγουρος/η» κυμαίνονται από 21% έως και 29%.



Διάγραμμα 19. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς»

Παρατηρώντας τα παρακάτω αποτελέσματα σχετικά με τη δημιουργία προτύπων, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο θετική άποψη.

Πίνακας 37. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς»

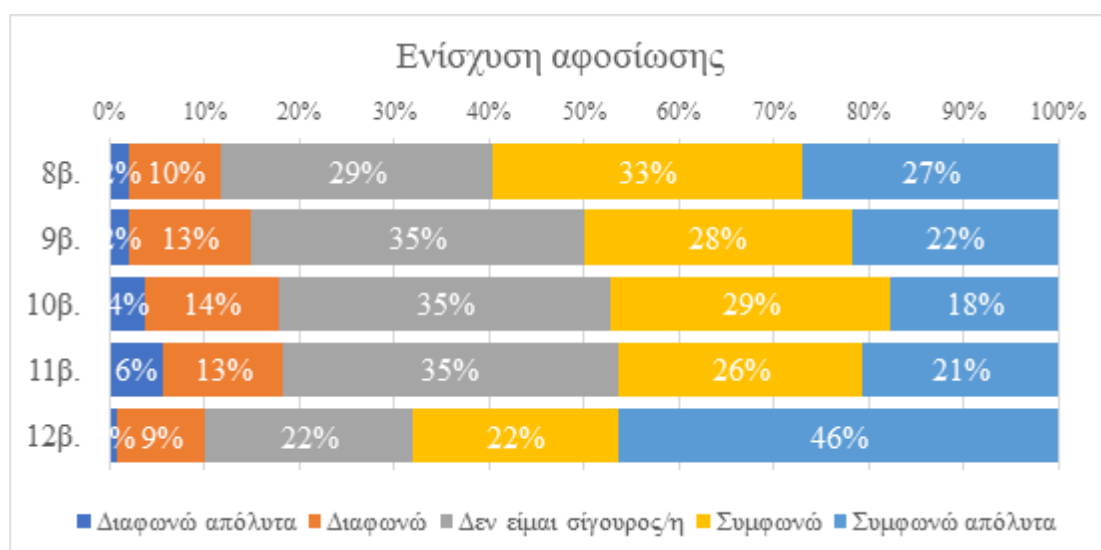
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	Μέση Τιμή (T. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
5β. Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	3,51 (3)	3 [3 - 5]
6β. Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	3,71 (3)	4 [3 - 5]
7β. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	3,89 (3)	4 [3 - 5]

Στην επόμενη διάσταση του ερωτηματολογίου PLQ για την ενίσχυση της αφοσίωσης παρατηρούμε στα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα ότι όπως και στην προηγούμενη διάσταση οι υψηλότερες συχνότητες είναι αυτές με θετικό προσδιορισμό. Οι συχνότητες με προσδιορισμό διαφωνίας έχουν ελάχιστες συχνότητες. Επίσης οι συχνότητες στην επιλογή «δεν είμαι σίγουρος/η» παρατηρούμε ότι έχει συχνότητα από 54 άτομα (21,8%) έως 88 άτομα (35,5%).

Πίνακας 38. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «ενίσχυση αφοσίωσης»

Ενίσχυση αφοσίωσης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
8β. Προνοεί για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	5 (2)	24 (9,7)	71 (28,6)	81 (32,7)	67 (27)
9β. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	5 (2)	32 (12,9)	87 (35,1)	70 (28,2)	54 (21,8)
10β. Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	9 (3,6)	35 (14,1)	87 (35,1)	73 (29,4)	44 (17,7)
11β. Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	14 (5,6)	31 (12,5)	88 (35,5)	64 (25,8)	51 (20,6)
12β. Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογώ την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	2 (0,8)	23 (9,3)	54 (21,8)	54 (21,8)	115 (46,4)

Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, τα ποσοστά που συγκεντρώνουν αθροιστικά οι επιλογές με προσδιορισμό διαφωνίας είναι ελάχιστα και πολύ μικρότερα από εκείνα που έχουν προσδιορισμό συμφωνίας.



Διάγραμμα 20. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «ενίσχυση αφοσίωσης»

Οι μέσες τιμές για τη διάσταση «ενίσχυση αφοσίωσης», σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα είναι κοντά στο 4 δηλαδή στην επιλογή «συμφωνώ»

Πίνακας 39. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «ενίσχυση αφοσίωσης»

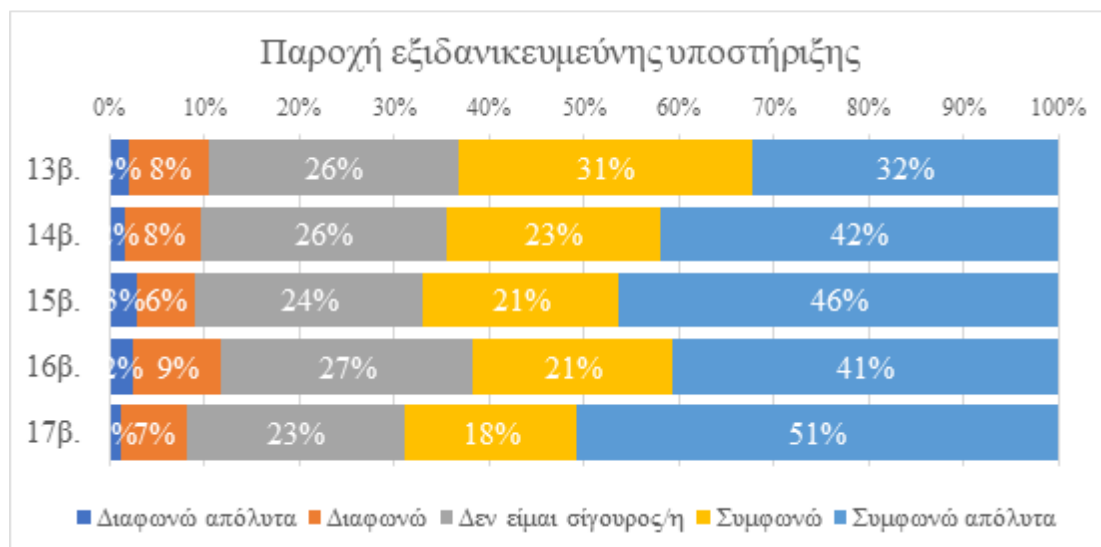
Ενίσχυση αφοσίωσης	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
8β. Προνοεί για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	3,73 (3)	4 [3 - 5]
9β. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	3,55 (3)	3,5 [3 - 4]
10β. Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	3,44 (3)	3 [3 - 4]
11β. Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	3,43 (3)	3 [3 - 4]
12β. Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογώ την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	4,04 (3)	4 [3 - 5]

Οι συχνότητες για διάσταση της «παροχής εξιδανικευμένης υποστήριξης» έχει επίσης υψηλότερες συχνότητες στις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα».

Πίνακας 40. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης»

Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
13β. Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	5 (2)	21 (8,5)	65 (26,2)	77 (31)	80 (32,3)
14β. Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	4 (1,6)	20 (8,1)	64 (25,8)	56 (22,6)	104 (41,9)
15β. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	7 (2,8)	15 (6)	60 (24,2)	51 (20,6)	115 (46,4)
16β. Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	6 (2,4)	23 (9,3)	66 (26,6)	52 (21)	101 (40,7)
17β. Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	3 (1,2)	17 (6,9)	57 (23)	45 (18,1)	126 (50,8)

Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις με επιλογές συμφωνίας είναι αθροιστικά κυμαίνονται από 60 έως και 70%.



Διάγραμμα 21. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης»

Στον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζονται οι μέσες τιμές με την τυπική απόκλιση καθώς και οι διάμεσες τιμές με το ενδοτεταρτημοριακό εύρος διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο θετική άποψη για την παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης.

Πίνακας 41. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης»

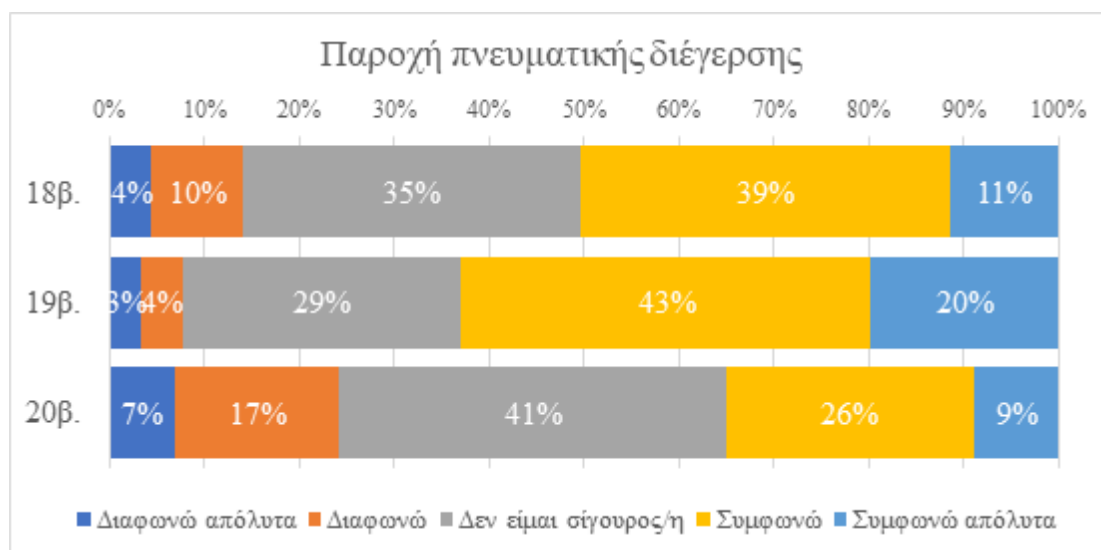
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
13β. Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	3,83 (3)	4 [3 - 5]
14β. Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	3,95 (3)	4 [3 - 5]
15β. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	4,02 (3)	4 [3 - 5]
16β. Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	3,88 (3)	4 [3 - 5]
17β. Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	4,1 (3)	5 [3 - 5]

Στη επόμενη διάσταση που αφορά την «παροχή πνευματικής διέγερσης» διαπιστώνουμε ότι οι υψηλότερες συχνότητες είναι είτε στην επιλογή «δεν είμαι σίγουρος/η», είτε στην επιλογή «συμφωνώ».

Πίνακας 42. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «παροχή πνευματικής διέγερσης»

Παροχή πνευματικής διέγερσης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
18β. Με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	11 (4,4)	24 (9,7)	88 (35,5)	97 (39,1)	28 (11,3)
19β. Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.	8 (3,2)	11 (4,4)	73 (29,4)	107 (43,1)	49 (19,8)
20β. Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.	17 (6,9)	43 (17,3)	101 (40,7)	65 (26,2)	22 (8,9)

Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα διαπιστώνουμε ότι οι επιλογές με προσδιορισμό διαφωνίας συγκεντρώνουν τα ελάχιστα ποσοστά. Ενώ τα ποσοστά με επιλογές «δεν είμαι σίγουρος/η» και «συμφωνώ», συγκεντρώνουν αθροιστικά περίπου το 75% των απαντήσεων.



Διάγραμμα 22. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «παροχή πνευματικής διέγερσης»

Από τις μέσες και τις διάμεσες τιμές του παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις για τη διάσταση «παροχή πνευματικής διέγερσης», είναι μεταξύ 3 και 4, δηλαδή μεταξύ «δεν είμαι σίγουρος/η», και «συμφωνώ». Μόνο η 19β είναι πιο κοντά στο συμφωνώ.

Πίνακας 43. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «παροχή πνευματικής διέγερσης»

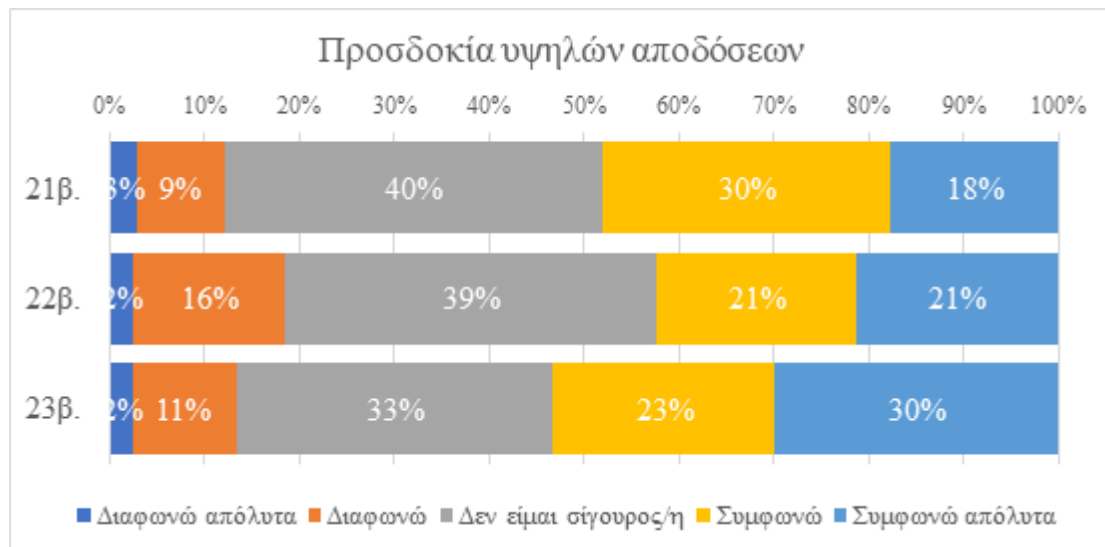
Παροχή πνευματικής διέγερσης	Μέση Τιμή (Τ. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
18β. Με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	3,43 (3)	4 [3 - 4]
19β. Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.	3,72 (3)	4 [3 - 4]
20β. Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.	3,13 (3)	3 [3 - 4]

Στην τελευταία διάσταση που ερευνάται με το ερωτηματολόγιο PLQ και αφορά την «προσδοκία υψηλών αποδόσεων», παρατηρούμε ότι αθροιστικά οι συχνότητες με συμφωνία είναι υψηλότερες από τις υπόλοιπες. Πολύ ελάχιστες (μεταξύ 6 και 7) είναι οι συχνότητες στην επιλογή «διαφωνώ απόλυτα», ενώ από 23 έως 40 απαντούν ότι διαφωνούν.

Πίνακας 44. Συχνότητες και ποσοστά της διάστασης «προσδοκία υψηλών αποδόσεων»

Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
21β. Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	7 (2,8)	23 (9,3)	99 (39,9)	75 (30,2)	44 (17,7)
22β. Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.	6 (2,4)	40 (16,1)	97 (39,1)	52 (21)	53 (21,4)
23β. Δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μου.	6 (2,4)	27 (10,9)	83 (33,5)	58 (23,4)	74 (29,8)

Στο παρακάτω διάγραμμα είναι περισσότερο εμφανής η εικόνα με τα ποσοστά των απαντήσεων στη διάσταση «προσδοκία υψηλών αποδόσεων». Τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στην επιλογή «δεν είμαι σίγουρος/η» από 33% έως και 40%.



Διάγραμμα 23. Κατανομή απαντήσεων της διάστασης «προσδοκία υψηλών αποδόσεων»

Οι μέσες τιμές για τη διάσταση «προσδοκία υψηλών αποδόσεων» τείνουν προς το βαθμό συμφωνίας.

Πίνακας 45. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και διάμεση τιμή με ενδοτεταρτημοριακό εύρος για τη διάσταση «προσδοκία υψηλών αποδόσεων»

Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	Μέση Τιμή (T. Απόκλιση.)	Διάμεση Τιμή [Q1 - Q3]
21β. Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	3,51 (3)	3 [3 - 4]
22β. Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.	3,43 (3)	3 [3 - 4]
23β. Δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μου.	3,67 (3)	4 [3 - 5]

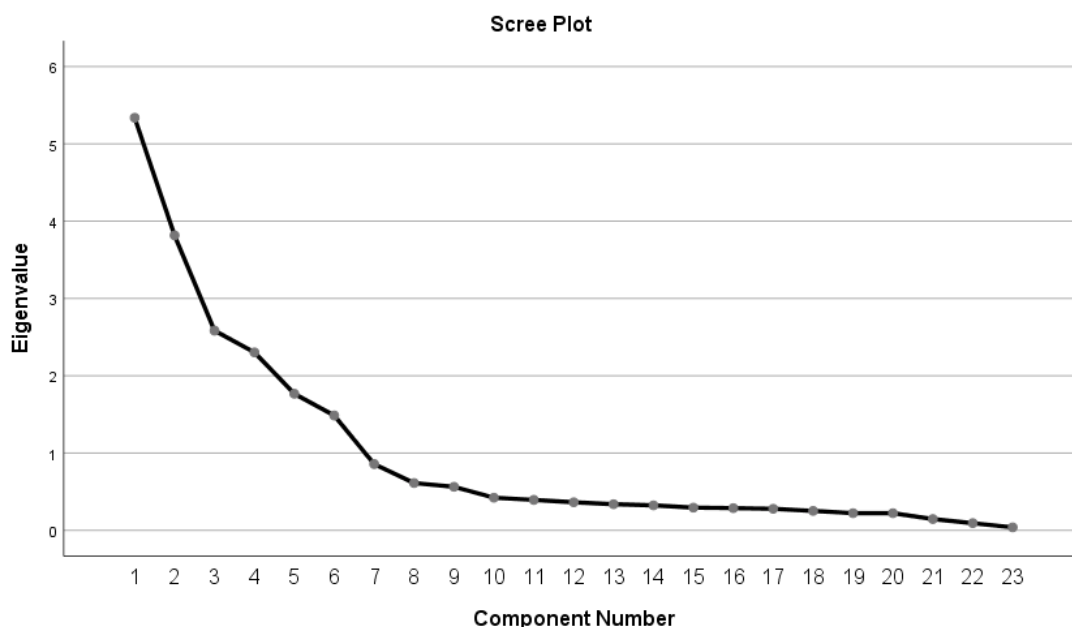
4.9. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου PLQ

Από την εφαρμογή της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, παρατηρούμε αρχικά ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν υψηλή συσχέτιση με το σύνολο του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 46. Εταιρικότητα ερωτήσεων ως προς το σύνολο του ερωτηματολογίου PLQ

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου PLQ	Εταιρικότητα
1β. Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	0,920
2β. Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.	0,902
3β. Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.	0,778
4β. Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.	0,790
5β. Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	0,762
6β. Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	0,768
7β. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	0,706
8β. Προνοεί για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	0,665
9β. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	0,776
10β. Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	0,730
11β. Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	0,678
12β. Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογώ την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	0,547
13β. Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	0,515
14β. Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	0,865
15β. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	0,744
16β. Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	0,756
17β. Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	0,767
18β. Με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	0,886
19β. Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.	0,799
20β. Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.	0,848
21β. Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	0,651
22β. Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.	0,797
23β. Δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μου.	0,744

Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα από την εφαρμογή της μεθόδου της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, διαπιστώνουμε ότι το σύνολο του ερωτηματολογίου μπορεί να ερμηνευτεί με 6 συνιστώσες – παράγοντες όσες είναι και οι διαστάσεις του PLQ.



Διάγραμμα 24. Συνιστώσες και Ιδιοτιμές του ερωτηματολογίου PLQ

Από τη εφαρμογή της μεθόδου διαπιστώθηκε επίσης η πολύ υψηλή τιμή του δείκτη $KMO = 0,788$ ($p < 0.001$) και η δημιουργία έξι (6) παραγόντων με συνολική διακύμανση 75,19%.

Πράγματι παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παρακάτω οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν και παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά, σύμφωνα με τα ποσοστά της διακύμανσης που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας, αντιπροσωπεύουν τις διαστάσεις έτσι όπως οριστεί από το δημιουργό του ερωτηματολογίου.

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν υψηλό συντελεστή φορτίσεων άρα και υψηλή συμμετοχή στη δημιουργία του παράγοντα.

Πίνακας 47. Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου PLQ

Παράγοντες ερωτηματολογίου PLQ	Φορτίσεις
Παράγοντας 1: "Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης"	
% Διακύμανσης - Ερμηνείας: 16,25	
13β. Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	0,692
14β. Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	0,888
15β. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	0,818
16β. Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	0,839
17β. Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	0,853
Παράγοντας 2: "Ανάπτυξη οράματος"	
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης: 14,87	
1β. Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	0,945
2β. Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.	0,939
3β. Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.	0,877
4β. Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.	0,863
Παράγοντας 3: "Ενίσχυση αφοσίωσης"	
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης: 13,62	
8β. Προνοεί για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	0,796
9β. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	0,852
10β. Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	0,829
11β. Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	0,766
12β. Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογώ την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	0,758
Παράγοντας 4: "Παροχή πνευματικής διέγερσης"	
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης: 11,08	
18β. Με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	0,886
19β. Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.	0,799
20β. Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.	0,848
Παράγοντας 5: "Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς"	
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης: 10,37	
5β. Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	0,870
6β. Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	0,872
7β. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	0,838
Παράγοντας 6: "Προσδοκία υψηλών αποδόσεων"	
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης: 9,10	
21β. Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	0,729
22β. Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.	0,870

4.10. Έλεγχος Μεταβλητότητας Διαστάσεων PLQ ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια εφαρμόζονται μέθοδοι διερεύνησης της μεταβλητότητας των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο PLQ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Λόγω της μη κανονικότητας των κατανομών εφαρμόζονται μη-παραμετρικές διαδικασίες Mann-Whitney και Kruskal-Wallis test.

Όσον αφορά το φύλο δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απαντήσεις (όπως είναι άλλωστε και λογικό) μεταξύ ανδρών και γυναικών ($p > 0,05$).

Πίνακας 48. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς το φύλο

	Άνδρας n=91 Μέση Τιμή (TA)	Γυναίκα n=157 Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,35 (0,8)	3,45 (0,83)	0,394
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,71 (0,91)	3,7 (0,98)	0,900
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,68 (0,81)	3,61 (0,85)	0,602
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,86 (0,95)	4,02 (0,89)	0,204
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,48 (0,77)	3,39 (0,96)	0,586
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,48 (0,85)	3,57 (0,87)	0,387

Η μεταβλητή ηλικία δεν επηρεάζει τη μεταβλητότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο PLQ ($p > 0,05$).

Πίνακας 49. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την ηλικία

	30 ετών και κάτω n=18 Μέση Τιμή (TA)	31-40 ετών n=n=77 Μέση Τιμή (TA)	41-50 ετών n=n=93 Μέση Τιμή (TA)	51 ετών και άνω n=n=60 Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,42 (0,78)	3,37 (0,85)	3,46 (0,86)	3,39 (0,76)	0,980
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,54 (1,22)	3,72 (0,99)	3,64 (0,89)	3,82 (0,92)	0,625
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,59 (0,8)	3,64 (0,82)	3,58 (0,86)	3,73 (0,83)	0,862
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,79 (1,02)	4,07 (0,88)	3,93 (0,97)	3,9 (0,84)	0,514
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,28 (0,77)	3,44 (0,95)	3,43 (0,92)	3,44 (0,84)	0,968
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,76 (0,82)	3,7 (0,83)	3,38 (0,88)	3,51 (0,89)	0,056

Επίσης η μεταβλητή τίτλος σπουδών δεν επιδρά στη μεταβλητότητα ($p>0,05$).

Πίνακας 50. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τους τίτλους σπουδών

	Μόνο Βασικό Πτυχίο n=114	Μεταπτυχιακό n=n=82	Διδακτορικό n=n=25	Δεύτερο Πτυχίο AEI/TEI n=n=27	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,32 (0,78)	3,54 (0,71)	3,17 (1,02)	3,63 (1,03)	0,121
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,76 (0,95)	3,67 (0,96)	3,61 (1,03)	3,64 (0,9)	0,953
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,71 (0,72)	3,65 (0,87)	3,47 (1,02)	3,45 (0,99)	0,603
Παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης	3,99 (0,83)	3,96 (0,96)	3,92 (1)	3,85 (1,07)	0,938
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,42 (0,85)	3,54 (0,84)	3,11 (1,17)	3,39 (0,95)	0,142
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,43 (0,92)	3,67 (0,78)	3,49 (0,75)	3,64 (0,95)	0,730

Ούτε η ειδικότητα διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις που δίνουν στο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας ($p>0,05$).

Πίνακας 51. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την ειδικότητα

	Θεωρητικών Επιστημών n=96	Θετικών Επιστημών n=n=104	Λοιπών ειδικοτήτων n=n=48	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,48 (0,77)	3,38 (0,89)	3,33 (0,76)	0,634
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,73 (0,94)	3,64 (1,03)	3,78 (0,8)	0,877
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,68 (0,82)	3,65 (0,79)	3,53 (0,96)	0,699
Παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης	3,99 (0,91)	3,98 (0,86)	3,84 (1,04)	0,805
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,41 (0,95)	3,5 (0,84)	3,3 (0,91)	0,560
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,53 (0,86)	3,6 (0,94)	3,4 (0,68)	0,278

Στον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μέσων τιμών ως προς τη σχέση εργασίας, διαπιστώνεται ότι οι μέσες τιμές στις απαντήσεις σε όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου PLQ, δεν διαφοροποιούνται και δεν επηρεάζονται από το αν είναι μόνιμοι οι εκπαιδευτικοί ή αναπληρωτές.

Πίνακας 52. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τη σχέση απασχόλησης

	Μόνιμος/η n=215	Αναπληρωτής/τρια n=n=33	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,42 (0,84)	3,39 (0,72)	0,718
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,72 (0,95)	3,61 (0,97)	0,535
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,61 (0,85)	3,84 (0,73)	0,150
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,93 (0,94)	4,15 (0,7)	0,391
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,43 (0,91)	3,39 (0,82)	0,901
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,53 (0,88)	3,61 (0,78)	0,747

Στον επόμενο πίνακα με τις μέσες τιμές ανά έτη συνολικής υπηρεσίας παρατηρούμε ότι υπάρχουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις, οι οποίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p>0,05$).

Επίσης στον πίνακα που εμφανίζονται οι μέσες τιμές στις απαντήσεις με τα έτη υπηρεσία στο παρόν σχολείο, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0,05$).

Πίνακας 53. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας

	1-5 χρόνια n=28	6-10 χρόνια n=55	11-15 χρόνια n=50	16-20 χρόνια n=68	21-25 χρόνια n=33	26 χρόνια και άνω n=14	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,47 (0,85)	3,33 (0,8)	3,45 (0,9)	3,44 (0,83)	3,55 (0,69)	3,02 (0,81)	0,543
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,35 (1,1)	3,79 (0,95)	3,84 (0,92)	3,64 (0,89)	3,78 (0,98)	3,71 (1)	0,356
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,65 (0,8)	3,67 (0,81)	3,52 (0,82)	3,7 (0,88)	3,71 (0,7)	3,43 (1,14)	0,833
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,93 (0,87)	4,19 (0,84)	3,87 (0,93)	4 (0,99)	3,79 (0,72)	3,59 (1,12)	0,086
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,44 (1,05)	3,27 (0,94)	3,61 (0,82)	3,39 (0,9)	3,49 (0,89)	3,38 (0,61)	0,516
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,73 (0,79)	3,65 (0,8)	3,64 (0,82)	3,23 (0,93)	3,64 (0,93)	3,6 (0,72)	0,052

Πίνακας 54. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο

	1-5 χρόνια n=104	6-10 χρόνια n=85	11-15 χρόνια n=39	16-20 χρόνια n=13	21-25 χρόνια n=7	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,37 (0,87)	3,5 (0,76)	3,4 (0,81)	3,56 (0,67)	2,79 (1,07)	0,582
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,69 (0,99)	3,71 (0,93)	3,56 (0,95)	4,26 (0,7)	3,52 (1,02)	0,211
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,64 (0,82)	3,61 (0,8)	3,76 (0,86)	3,46 (0,97)	3,57 (1,19)	0,891
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	4,02 (0,9)	4,01 (0,92)	3,81 (0,85)	3,89 (1,06)	3,29 (0,97)	0,157
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,4 (1)	3,5 (0,82)	3,34 (0,9)	3,51 (0,65)	3,19 (0,57)	0,817
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,76 (0,78)	3,36 (0,89)	3,38 (0,98)	3,33 (0,69)	3,57 (0,79)	0,058

Ο τύπος σχολείου επίσης δεν επιδρά στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου PLQ ($p>0,05$).

Πίνακας 55. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς τον τύπο σχολείου

	Γυμνάσιο n=96	Λύκειο n=78	ΕΠΑΛ n=59	Άλλο n=15	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,4 (0,83)	3,46 (0,86)	3,42 (0,79)	3,17 (0,71)	0,636
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,62 (1,04)	3,75 (0,94)	3,76 (0,9)	3,71 (0,68)	0,855
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,71 (0,78)	3,64 (0,91)	3,55 (0,74)	3,47 (1,09)	0,583
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	4,07 (0,87)	3,92 (0,93)	3,84 (0,89)	3,88 (1,19)	0,417
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,33 (0,96)	3,55 (0,82)	3,42 (0,94)	3,47 (0,65)	0,709
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,6 (0,82)	3,44 (0,94)	3,5 (0,89)	3,75 (0,62)	0,547

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο επιδρά στις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο PLQ ($p>0,05$).

Πίνακας 56. Έλεγχος διαφορών των διαστάσεων του ερωτηματολογίου PLQ ως προς την περιοχή σχολείου

	Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω) n=175	Ημιαστική (2.000- 10.000 κάτοικοι) n=52	Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι) n=21	
	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	Μέση Τιμή (TA)	<i>p-value</i>
Ανάπτυξη οράματος	3,41 (0,81)	3,43 (0,83)	3,39 (0,96)	0,993
Δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς	3,72 (0,91)	3,74 (1,04)	3,44 (1,13)	0,475
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,67 (0,87)	3,47 (0,76)	3,78 (0,71)	0,155
Παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης	3,95 (0,92)	3,9 (0,93)	4,15 (0,84)	0,606
Παροχή πνευματικής διέγερσης	3,5 (0,85)	3,26 (0,97)	3,17 (1,05)	0,294
Προσδοκία υψηλών αποδόσεων	3,53 (0,84)	3,52 (1)	3,62 (0,75)	0,979

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Συζήτηση

5.1. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με υιοθέτηση χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων και το βαθμό επιρροής των συγκεκριμένων ηγετικών συμπεριφορών στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Ακολουθεί ερμηνεία των αποτελεσμάτων και σύγκριση αυτών με τα πορίσματα άλλων ερευνών και το γενικότερο θεωρητικό πεδίο με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώθηκε αρχικά ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Δράμας. Επίσης από τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων που λάβαμε διαπιστώθηκε η πολύ υψηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Αυτό σημαίνει πως αν επαναληφθεί η έρευνα σε αντίστοιχο πληθυσμό, υπάρχει πολύ υψηλή πιθανότητα να έχουμε τις ίδιες απαντήσεις.

Στη συνέχεια από τη ανάλυση του ερωτηματολογίου DLOQ διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας και τις διαστάσεις σε οργανωτικό επίπεδο είναι σχετικά θετικές.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο PLQ διαπιστώθηκε επίσης η επικράτηση των θετικών απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετασχηματιστική κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών και συγκεκριμένα σε όλες τις διαστάσεις (ανάπτυξη οράματος, δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης, προσδοκία υψηλών αποδόσεων).

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας, επηρεάζονται από τους τίτλους σπουδών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και διδακτορικού διπλώματος, είναι περισσότερο θετικοί στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στο οργανωτικό επίπεδο και την ανάπτυξη οράματος.

Επίσης τα έτη προϋπηρεσίας, είναι ένας παράγοντας που επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας. Ενώ, οι μεταβλητές φύλο, ειδικότητα, σχέση εργασίας, βαθμίδα εκπαίδευσης περιοχή σχολείου δεν επηρεάζουν τη μεταβλητότητα των απαντήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια.

5.1.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκριτικά με τα πορίσματα άλλων ερευνών

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα: «Στο σχολείο επικρατεί συνεργατική κουλτούρα σύμφωνα με το πρότυπο του οργανισμού μάθησης;» κατόπιν της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν σχετικά θετικές απόψεις αναφορικά με την καθιέρωση του συνεργατικού κλίματος στα σχολεία με σκοπό τόσο την εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και τη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αντιστοιχία εντοπίζεται και άλλες έρευνες, στις οποίες παρατηρείται ιδιαίτερα η αναγνώριση της αξίας του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών όποτε και της εδραίωσης των σχέσεων τους ώστε ως σχολείο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους (Argyris & Schon, 1996 ; Berry et al., 2009 ; Goddard et al., 2010 ; Κούλα, 2011· Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006· Παπάζογλου, 2016· Πασιαρδής, 2004 ; Sammons et al., 2011 ; Plusciak-Deliowska, 2017 ; Waldron & Mcleskey, 2010).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της έρευνας μας εντοπίζεται σε θεωρητική και εμπειρική ανάλυση πολλών μελετητών (Antinluoma et al., 2018 ; Blasé & Blasé, 1999 ; Campo, 1993 ; Deshpande & Webster, 1989 ; Hopkins, 1996 ; Senge, 1990 ; Teasley, 2016 ; William et al., 2012). Όλοι αυτοί ανέδειξαν ότι για την ανάπτυξη μιας παραγωγικής σχολικής μονάδας η πιο κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα είναι η συνεργατική κουλτούρα.

Ωστόσο, κάποια πορίσματα άλλων ερευνών έρχονται σε αντίθεση με τις σχετικά θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργατικότητα σύμφωνα με τις αρχές του οργανισμού μάθησης. Διαπιστώθηκαν σε αυτές τις έρευνες (Αντωνίου, 2015· Βόρρη & Πασιαρδής, 2010· Θεριανός, 2006· Μπινιάρη, 2012· Παντελοπούλου κ. συν., 2012· Τεντζεράκης, 2018) φαινόμενα απομόνωσης και περιφρόνηση της συνεργασίας στην σχολική κοινότητα.

Αυτό ίσως να οφείλεται στην απαίτηση του σύγχρονου σχολείου να μετασχηματιστεί σε αποτελεσματικό σχολείο ως οργανισμό μάθησης και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, εργαζόμενοι σε ομαδικό πνεύμα ώστε να δημιουργούν και να μεταφέρουν τη γνώση, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών και να αποβλέπουν στη δημιουργία κοινών αξιών και οραμάτων (Argyris & Schon, 1996 ; Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006). Ο μέτριος βαθμός εκδήλωσης των συνεργατικών πρακτικών δηλώνει ότι υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, απόκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εφαρμογής συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης, που εξασφαλίζουν τον δίκαιο επιμερισμό του έργου και την κινητοποίηση των ατόμων προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα: «Στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου εμφανίζονται μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά;», τα αποτελέσματα ύστερα από τη στατιστική ανάλυση έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς στο πρόσωπο του διευθυντή. Το αποτέλεσμα αυτό δηλώνεται και σε άλλες έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν την εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και την αναγνώριση τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Αποστολοπούλου, 2016· Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014 ; Bass & Riggio, 2006 ; Γκόλια, 2014· Διάδου, 2014 ; Ejimofor, 2007 ; Izham, et al., 2011 ; Lee, 2006 ; Leithwood & Jantzi, 1999 ; Μελλή, 2018· Ξαφάκος, 2011· Παπάζογλου, 2016· Σπανός, 2014· Τάγαρη, 2017 ; Thoonen et al., 2011 ; Φάσουρα & Αντωνίου, 2015).

Επομένως, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται το καλύτερο παράδειγμα εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό-τεχνολογικό περιβάλλον, το οποίο διαρκώς μεταβάλλεται. Από τις έρευνες άλλων μελετητών προκύπτει η κοινή αντίληψη ότι η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τους διευθυντές να έχουν καθοδηγητικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας δημοκρατικά και συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης, να προάγουν την αφοσίωση και την ομαδικότητα σε υψηλό επίπεδο και να καλλιεργούν το κοινό όραμα με στόχο την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Bass & Riggio, 2006 ; Greb, 2011 ; Jantzi & Leithwood, 1996 ; McCarley et al., 2016 ; Pina et al., 2015 ; Sammons et al., 2011 ; Rosenbach & Taylor, 2006).

Άρα, από τα αποτελέσματα της έρευνας μας αναδεικνύεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προβάλλουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως το πιο σωστό στυλ ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα και τη συνεργασία των σχολείων κατά το πρότυπο του οργανισμού μάθησης.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα: «Η υιοθέτηση στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλλουν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;» αποδείχτηκε ύστερα από την στατιστική ανάλυση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και διαμορφώνει το συνεργατικό κλίμα του σχολείου κατά το πρότυπο του οργανισμού μάθησης.

Αναλυτικότερα, από το δείγμα της έρευνας μας διαπιστώθηκε η επικράτηση των θετικών απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετασχηματιστική κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών και συγκεκριμένα σε όλες τις διαστάσεις (ανάπτυξη οράματος, δημιουργία προτύπων συμπεριφοράς, ενίσχυση αφοσίωσης, παροχή εξιδανικευμένης υποστήριξης, παροχή πνευματικής διέγερσης, προσδοκία υψηλών αποδόσεων). Βέβαια, στην έρευνα της η Σιανόλα (2018) τόνισε την επίδραση της εξιδανικευμένης υποστήριξης και της πνευματικής διέγερσης σε σημαντικό βαθμό στη συμμετοχική οργανωσιακή κουλτούρα. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε και η Arokiasamy (2017) επισημαίνοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό με το θετικό σχολικό κλίμα (κυρίως στις διαστάσεις: όραμα, πνευματική διέγερση και υψηλές προσδοκίες απόδοσης).

Εντούτοις, τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε αντίθεση με της έρευνας των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) σχετικά με την υλοποίηση στη πράξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας από διευθυντές των σχολείων και την αδιαφορία τους για την δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής.

Ακόμη, σε αρκετές έρευνες όπως και στην δική μας φάνηκε η σπουδαιότητα του ρόλου του μετασχηματιστικού ηγέτη στη διαμόρφωση ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας που έχει ως αποτέλεσμα της αύξηση της απόδοσης των μελών και την αποτελεσματικότητα της σχολικής κοινότητας (Αντωνίου, 2015 ; Blasé & Blasé, 1999 ; Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012· Διάδου, 2014 ; Eshbach & Henderson, 2010 ; Ιωάννου, 2011· Κατσαρέα, 2016· Κουδουνά, 2018 ; Kythreotisetal., 2010 ; Lucas & Valentine, 2002 ; McCarley et al., 2016 ; Mees, 2008 ; Ντίλιου & Κουτούζης, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί έντονος συγκεντρωτισμός, γίνονται συνεχώς αλλαγές, προστίθενται τεχνολογικές εξελίξεις, εντοπίζεται μεγάλη ετερογένεια στο μαθητικό πληθυσμό και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται χαμηλόμισθα. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προσωπικό νιώθει σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη σύναψης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας, υποστήριξης και καθοδήγησης που θα ενδυναμώσει την επαγγελματική τους συνείδηση, θα εδραιώσει ένα ασφαλές και θετικό εργασιακό κλίμα και θα τους ενθαρρύνει να δεσμευτούν και να αφοσιωθούν στους επιδιωκόμενους οργανωσιακούς στόχους.

Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πολλών μελετητών (Ahamad & Kazim, 2016 ; Bass & Riggio, 2006 ; Jantzi & Leithwood, 1996 ; Luyten & Bazo, 2019 ; Pina et al., 2015) το καταλληλότερο διοικητικό στυλ είναι αυτό του μετασχηματιστικού ηγέτη, γιατί επικρατεί το αίσθημα του σεβασμού και του ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και ανησυχίες των εργαζομένων και συγχρόνως προωθείται η επαγγελματική κουλτούρα συνεργασίας, συλλογικότητας και διάδοσης πρακτικών. Στόχος όλων αυτών τα άτομα να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να βελτιώνεται ολόένα και περισσότερο το σχολείο.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα: «Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τη διάσταση της συνεργασίας με βάση το πρότυπο του οργανισμού μάθησης;» διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδας, επηρεάζονται από τους τίτλους σπουδών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και διδακτορικού διπλώματος, είναι περισσότερο θετικοί στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και όσον αφορά το οργανωτικό επίπεδο και την ανάπτυξη οράματος.

Επίσης, στην έρευνα μας όπως και στην έρευνα της Σιανόλα (2018) τα έτη προϋπηρεσίας, είναι ένας παράγοντας που επιδρά στις απόψεις τους σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα και με τις δραστηριότητες μάθησης σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας.

Ενώ, οι μεταβλητές φύλο, ειδικότητα, σχέση εργασίας, βαθμίδα εκπαίδευσης περιοχή σχολείου δεν επηρεάζουν τη μεταβλητότητα των απαντήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας μας, όπου σε αντίθεση με την έρευνα της Σιανόλα (2018) όσο αναφορά με την επίδραση του φύλου στην οργανωσιακή κουλτούρα.

Εξίσου και η Κανέλλου (2018) συμπέρανε ότι το φύλο και οι σπουδές αλλάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το συνεργατικό κλίμα. Επιπλέον, στην έρευνα της Παπάζογλου (2016) φάνηκε ότι το μέγεθος του σχολείου και οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συνεργασία και την αναζήτηση για τη συνεχή μάθηση του οργανισμού.

Συμπεραίνοντας, στην έρευνα μας παρουσιάζεται η μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας να επηρεάζουν τις μέσες τιμές του παράγοντα της συνεργασίας. Ίσως, επειδή μέσα στο πέρασμα των χρόνων αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι ευκαιρίες, οι ανάγκες και τα προβλήματα που επηρεάζουν τον διάλογο, την αναζήτηση και τη συνεργασία μεταξύ των συναδελφικών ομάδων.

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα: «Παρουσιάζονται διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τους παράγοντες που μετρούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας;» διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές φύλο, ειδικότητα, σχέση εργασίας, βαθμίδα εκπαίδευσης και περιοχή σχολείου δεν επηρεάζουν τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Από την άλλη πλευρά, η Σιανόλα (2018) επισήμανε ότι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Ακόμη, στην έρευνα της Κανέλλου (2018) προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία ανάλογα με το φύλο και τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, ενώ πρόσθεσε και την επιρροή της εργασιακής σχέσης και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών όπως και στην δική μας έρευνα. Ενώ, ο Κατσιακιώρης (2018) έκανε λόγο μόνο για την επίδραση των σπουδών.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος του σχολείου επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία, πιθανότατα λόγω της διαχείρισης του συνόλου τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών καθώς, και του μεγάλου φόρτου εργασίας των διευθυντών. Σημαντικό είναι ακόμα, ότι την έρευνα μας δεν παρατηρείται διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς την ανάπτυξη κοινού οργανωσιακού οράματος. Το ίδιο

ισχύει και για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα του διευθυντή να αποτελέσει πρότυπο συμπεριφοράς, αντίθετα, στην ηλικία και στη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται διαφορές. Οι διαφορετικές ηλικίες των εκπαιδευτικών αναλύουν με διαφορετικό τρόπο την ενθάρρυνση από τους διευθυντές για αύξηση της δημιουργικότητας και της δέσμευσης τους στους επιδιωκόμενους στόχους.

Τέλος, η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξιδανικευμένη υποστήριξη ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα έτη προϋπηρεσίας σε αυτά τα σχολεία των εκπαιδευτικών κι όχι με το φύλο. Σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάστηκε στην έρευνα μας αναφορικά με την παροχή πνευματικής διέγερσης μεταξύ της ηλικίας και της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Οι απόψεις, επίσης, των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου έχοντας υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο βάσει της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Λόγω του ότι η έρευνα απευθύνονταν μόνο σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας δεν θα μπορούσαν τα αποτελέσματα της έρευνας να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για τον ευρύτερο πληθυσμό. Ένας πιθανός επιπλέον περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την μη αξιοποίηση άλλων ερευνητικών εργαλείων, όπως συνέντευξη ή παρατήρηση, που θα μας βοηθούσαν στη διεξαγωγή πληρέστερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αφού πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δράμας και λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω προτάσεις για περαιτέρω ερευνητική μελέτη.

Μια ερευνητική μελέτη που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με το ίδιο θέμα είναι να περιλαμβάνει περισσότερους νομούς της χώρας από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα (διαστρωματωμένη δειγματοληψία) με σκοπό τα συμπεράσματα που θα

διεξαχθούν να είναι πληρέστερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα. Ακόμη, το ίδιο αντικείμενο μελέτης της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα μπορούσε να διερευνηθεί σε όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και όχι μόνο με την ομαδική μάθηση και τη συνεργασία. Επομένως, θα εμπλουτιζόταν ακόμα περισσότερο το θέμα της δημιουργίας αποτελεσματικών σχολείων στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Μια μελλοντική έρευνα που προτείνεται είναι η διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης χαρακτηριστικών οργανισμού μάθησης και μετασχηματιστικής ηγεσίας ανάμεσα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναδεικνύοντας έτσι τις πρακτικές που ταιριάζουν περισσότερο στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Χρήσιμη θα ήταν ακόμη διερεύνηση της σχέσης των άλλων παραγόντων, όπως επαγγελματική ικανοποίηση, ανάπτυξη προσωπικού, αντίσταση ομάδων, φόρτος εργασίας-άγχος και συμβολή νέων τεχνολογιών, με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συνεργατική κουλτούρα και συνολικά τη λειτουργία ενός οργανισμού μάθησης.

Καταληκτικά, αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας η εξέταση του τρόπου εκδήλωσης της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς και των πρακτικών οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντών ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών. Κλείνοντας, ενδιαφέρουσα έρευνα θα μπορούσε να είναι σχετικά με τη διερεύνηση της επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον τρόπο όπου λειτουργούν σε ένα σχολείο ως οργανισμό μάθησης, αναδεικνύοντας τον ατομικό τους ρόλο σε αυτή τη προσπάθεια. Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και η μελλοντική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των γονέων τους, έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 5-30. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2020, από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/viewFile/208/153>
- Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/29883>
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33416>
- Βασιλάκη, Ζ. (2012). Ηγεσία και καινοτομία: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο στο Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://hdl.handle.net/11615/45277>
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Εκπαίδευση. *Ερκυνα*, 3, 92-108. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2020, από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf
- Βόρρη, Δ., & Πασιαρδής, Π. (2010). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 77-102. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2020, από <http://www.grissh.gr/article/5509e901d36a36d736000052>
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος. 3 Οκτωβρίου, 2020, από

<https://docplayer.gr/1425419-I-synergatiki-koyltoyra-os-ypostiriktiko-ergaleio-sto-ergo-ton-ekpaideytikon.html>

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37096>

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., τομ. Α, σσ. 165-203). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση με τα SPSS, LISREL, AMOS, EQS και STATA*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή μάθηση στις επιχειρήσεις μέσω μαζικής επικοινωνίας και διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31922) <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31922>

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π. Ε. Αθήνας* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28361>

Ζαβλανός, Μ. (2005). Οργανισμοί μάθησης: Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 33, 68-74.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 5-24. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf
- Ιωάννου, Γ. (2011). *Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19807>
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2020, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6771>
- Κανατά, Β. (2016). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κανέλλου, Ι. Π. (2018). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα. Απόψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων της Βόρειας Εύβοιας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39433>
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κατσαρέα, Μ. (2016). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο των διευθυντών στην ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32727>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιακιώρης, Ν. (2018). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό

- Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39867>
- Κουδουνά, Π. (2018). *Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη σε μη προνομιούχες γειτονιές: Απόψεις διευθυντών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Αττικής* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39870>
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25165>
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ, τομ. Α, σσ. 27-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006, Ιούνιος). Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Ανακοίνωση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Λάσχου, Σ. (2017). *Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η χρήση των Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο την υψηλής ποιότητας μάθηση* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://hdl.handle.net/11615/47499>
- Μαστοράκος, Ν. (2017). *Πανοπισμός και ετεροτοπία: Μια φουκωική ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1328323>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική*

διοίκηση και πολιτική (2η εκδ., τομ., Α, σσ. 119-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μελλή, Σ. (2018). *Η πράξη της διαπολιτισμικής ηγεσίας από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων. Μοντέλα ηγεσίας - αποτελεσματική διοίκηση, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/2629-i-praxi-tis-diapolitismikis-igesias-apo-ti-skopia>

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: Πορτραίτο και προφίλ* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5534>

Μπουρουντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι. Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ντίλιου, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2012, Μάιος). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα ολιγοθέσια σχολεία. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (τομ, Β', σελ. 345-357). Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2020, από <http://www.slideshare.net/vsotiroudas/ss-31284295>

- Ξαφάκος, Ε. (2011). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και στις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα: απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/42006>
- Παντελοπούλου, Σ., Σπυριδάκος, Α., & Ψαρομίληγκος, Ι. (2012, Μάιος). Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (τομ. Α', σσ. 792-804). Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2020, από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32330>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - αποκέντρωση - αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://eclass.uoa.gr/.../Αποκέντρωση%20και%20αυτονομία.doc>
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σσ. 17-20). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΠΘ.
- Παπασταμάτης, Α. (2008, Ιούνιος). *Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση*. Στο: Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα, & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις, αποτελέσματα, προοπτικές* (σσ. 247-257). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35. Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου, 2020, από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-7-%287_2015%29.pdf
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager - ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Σιανόλα, Ε. (2018). *Η σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38350>
- Σιάρδος Γ. (2005). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης* (3η έκδ.). Αθήνα: Σταμούλη.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου, 2020, από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34818>
- Τεντζεράκης, Σ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39900>
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.

- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *ΔιοικητικήΕνημέρωση*, 40, 87-105.
- Φάσουρα, Α., & Αντωνίου, Α. (2015, Ιούνιος). *Η εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. doi:10.12681/edusc.380
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13525>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή ομάδες πίεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

- Adams, D., Devadason, E., Periasamy, R., & Cheah, K. S. L. (2019). Instructional leadership: Placing learning to the fore. Στο: D. Adams, C. Y. Piaw, K. S. L., Cheah, & B. Sumintono (Eds.), *Instructional leadership to the fore: Research and evidence* (pp. 1-12). Kuala Lumpur: University of Malaya Press. Retrieved October 14, 2020, from https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00009854_161791_82477.pdf
- Ahamad, Z., & Kazim, A. M. (2016). The effects of transformational leadership towards teacher's innovative behavior in schools. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(5), 283-286. Retrieved October 19, 2020, from <http://www.ijsrp.org/research-paper-0516/ijsrp-p5345.pdf>
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.

- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14. doi:10.5923/j.mm.20150501.02.html
- Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). School as professional learning communities. *Journal of Educational and Learning*, 7(5), 76-91. doi:10.5539/jel.v7n5p76
- Argyle, M. (1991). *Cooperation, the basis of sociability*. London: Routledge.
- Argyris, G., & Schon, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals and teachers' communication about teaching and learning issues. *SAGE Publications*, 11(3), 189-20.
- Arokiasamy, A. R. (2017). Moderating influence of school culture on the relationship between transformational leadership and organizational health of secondary school teachers in Malaysia. *Economics, Management at Sustainability*, 2(1), 19-35. doi:10.14254/jems.2017.2-1.2
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance*. N.Y.: Free Press.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benjamin, D. (2009). *The school as learning organization: Validation of the DLOQ with school staff* (Doctoral dissertation). Alfred University, New York.
- Bennis, W.G. (1990). *A force for Change: How leadership differs from management*. US/UK: Macmillan.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2009, December). *Collaboration: Closing the effective teaching gap*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.

- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Brant, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff*, 28, 3-4.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chelladurai, P. (2006). *Human resource management in sport and recreation*. USA: Huma Kinetics.
- Cemaloglu, N., Sezgin, F., & Killing, A.C. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 53-63.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7).
- Cuban, L.(1988).*The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cunningham, R. M. (1994). *A phenomenological study on the personal dimensions of change during an educational innovation* (Unpublished doctoral dissertation), University of Massachusetts, Lowell, MA.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Davis, D., & Daley, B. (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*, 11(1), 51-66.
- Davies, B. J., & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *School leadership and management*, 24(1), 29-38.

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Deshpande, R., & Webster, F. E. (1989). Organizational culture and marketing: Defining the research agenda. *Journal of Marketing*, 53, 3-15. doi:10.2307/1251521
- Dimovskiv, V., Skerlavaj, M., Kimman, M., & Hernaus, T. (2008). Comparative analysis of the organizational learning process in Slovenia, Croatia, and Malaysia. *Expert Systems with Application*, 34, 3063-3070.
- Dirani, K.M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle*. New York: McGraw-Hill.
- DuPont, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of the principal instructional leadership on school culture: a case study of the American embassy school in New Delhi* (Doctoral dissertation). University of Minnesota, India.
- Ejimofo, F. O. (2007). *Principals' transformational leadership skills and their teachers' job satisfaction in Nigeria* (Doctoral dissertation). Cleveland state University, Nigeria.
- Eshbach, E., & Henderson J. (2010). The symbiotic relationship between new principals and the climate of the schools in which they lead. *e-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 8(1), 16-48.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίικιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fang, S., & Wang, J. (2006). Effects of organizational culture and learning on manufacturing strategy selection: an empirical study. *International Journal of Management*, 23(3), 503-14.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics*. London: SAGE.
- Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.

- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41*, 228-256.
- Gkolia, A., Belios, 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.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record Volume, 109*(4), 877-896.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Goh, S.C. (2003). Improving organizational learning capability: Lessons from two case studies. *The Learning Organization, 10*(2), 216-227.
- Goh, S.C., & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal, 15*(5), 575-583.
- Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* (Doctoral Dissertation, Marian University). Available from ProQuest dissertations and theses database: (UMI No. 3468985).
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157-191.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: A., Hargreaves, & M., Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή), (σσ. 329-365). Αθήνα: Πατάκης.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. (7th ed.). McGraw - Hill: New York.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Izham, M., Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organization: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences Journal*, 14(1), 58-63. doi: 09578230210440285
- Inger, M. (1993). Teacher collaboration in urban secondary schools. *ERIC/CUE Digest*, 93. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Knapp, M., Copland, M., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M., & Talbert, J. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts and examples*. Washington: Center for the Study of Teaching & Policy University of Washington.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S., & Feurig, P. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 185-211.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization? *Education Working Paper*, 137, OECD.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240. doi:10.1108/09578231011027860

- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque, L. F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Educational Journal*, 7(5), 642-650.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999, April). *The effects of transformational leadership on Organizational conditions and student engagement with school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-22.
- López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2005). Human resources practices, organizational learning and business performance. *Management Learning*, 37(2), 215-239.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteachers, a sociological study Chicago: University of Chicago Press*.
- Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Lucas, S. E., & Valentine, J. W. (2002, April). *Transformational leadership: Principals, leadership teams, and school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Lumby, J. (2009). Collective leadership of local school systems: Power autonomy and ethics. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(3), 310-328. doi: 10.1177/1741143209102782
- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices: Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Education Evaluation*, 60, 14-31. Retrieved October 4, 2020, from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.002>
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organizations learning culture: The dimensions of the learning questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. doi:10.1177/1523422303251341
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw - Hill.
- Mayo, A., & Lank, E. (1994). *The power of learning: A guide to gaining competitive advantage*. London: IPD House.
- McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 322–342.
- Mees, G. W. (2008). *The relationship among principal leadership, school culture and student achievement in Missouri middle schools* (Doctoral dissertation). Missouri University, Columbia.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organization. *The Learning Organization*, 12(1), 71-89.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds, & P. Cuttance (Eds), *School effectiveness, research, policy and practice* (pp. xx-xx). London: Cassel.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A., (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.

- Nadler, L., & Nadler, Z. (1994). *Designing training programs: the critical events model (2nd ed.)*. New York: Harper & Row.
- Nias, J. (1999). Teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 66-81). London: Paul Chapman Publishing.
- Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Educational, 108*(4), 259-299.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E., (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177.
- OECD (2017). Education policy in Greece: A preliminary assessment. Paris: OECD Publishing. Retrieved October 2, 2020 from <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>
- Örtenbald, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization, 8*(3-4), 125-133.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management, 14*(5), 224-237.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership, 39*(5), 536-553.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company*. London: McGraw-Hill.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's leadership on student's outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 949-954.

- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.
- Raycov, T., & Marcoulides, G. (2011). *Introduction to Psychometric Theory*. New York: Routledge.
- Real, J., Leal, A., & Roldan, J. (2006). Determinants of organizational learning in the generation of technological distinctive competencies. *International Journal of Technology Management*, 35(1-4), 284-307.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business education and accreditation*, 1(1), 131-140.
- Romero, C., & Krichesky, G. (2014). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 339-354.
- Rosenbach, W., & Taylor, R. (2006). *Contemporary issues in Leadership*. Colorado: Westview Press.
- Rowden, R. (2001). The learning organization and strategic change. *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 11-24.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International journal of educational management*, 25(1), 83-101.
- Selamat, N., Nordin, N., & Adnan, A.A. (2013). Rekindle teachers' organizational commitment: The effect of transformational leadership behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.

- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. doi:10.1080/15700763.2012.681001
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4), 437-452.
- Teasley, M. L. (2016). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children and Schools*, 39(1), 3-6.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thlucsiak-Deliowska, A. (2017). Unity of purpose is not enough? The importance of teachers' collaboration in school: Some reflections based on a case study. *Journal of Modern Science*, 1(32), 45-62.
- Unesco, (2016). Global Education Monitoring Report: *Accountability in Education*. Unesco Press. Retrieved October 11, 2020, from <https://2017educationreportconsultation.wordpress.com/concept-note/>
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., & Li, S. Y. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader*, 5, 1-18.
- Waldron, N. & Mc Leskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. University of Florida. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1992). Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115-129.

- Wilkinson, B., & Kleiner, B. H. (1993). New developments in improving learning in organizations. *Industrial & Commercial Training*, 25(10), 17-21.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: support and barriers to educational reform. *Canadian journal of Educational Administration and Policy*, 134. Retrieved September 28, 2020, from [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/42834-Article%20Text-111918-1-10-20170724%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/42834-Article%20Text-111918-1-10-20170724%20(4).pdf)
- Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yukl, G. (2009). *Ηγεσία στους οργανισμούς* (6η έκδ., επιμ. & μτφρ.: Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας

«Η μετασχηματιστική ηγεσία ως συνιστώσα αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δράμας»

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,
θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δράμας αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν έναν σχολικό μετασχηματιστικό ηγέτη τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου, ως οργανισμού μάθησης και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να εστιάζει στην από κοινού εύρεση οράματος και στόχων, στην εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς, και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική και οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Η ειλικρίνεια στις απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντική για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η επιστροφή ενός ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου δηλώνει την έγκρισή σας να συμμετέχετε σε αυτή την έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο ώστε να συμπληρώνεται εύκολα και γρήγορα. Θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τη συμβολή σας στη διεξαγωγή της έρευνας. Για οποιαδήποτε πληροφορία ή απορία επικοινωνήστε μαζί μου στο:
natashapat1312@gmail.com

Με εκτίμηση,
Πατιά Αναστασία.

Επόμενο

«Η μετασχηματιστική ηγεσία ως
συνιστώσα αποτελεσματικότητας
του σύγχρονου σχολείου. Οι
απόψεις των εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Δράμας»

A' Μέρος

Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

1. Φύλο

- Άντρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία

- 30 ετών και κάτω
 31-40 ετών
 41-50 ετών
 51 ετών και άνω

3. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

- Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

4. Ειδικότητα (ΠΕ...(...))

Η απάντησή σας _____

5. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
 Αναπληρωτής/τρια
 Αρμόσιος/α

6. Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση

- 1-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- 21-25 χρόνια
- 26 χρόνια και άνω

7. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετώ τώρα

- 1-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- 21-25 χρόνια
- 26 χρόνια και άνω

8. Ωράριο εργασίας: Καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο

- Ναι
- Όχι

9. Το σχολείο που υπηρετώ φέτος είναι

- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ)
- Άλλο

10. Περιοχή σχολείου

- Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω)
- Ημιστική (2.000-10.000 κάτοικοι)
- Αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι)

Πίσω

Επόμενο

«Η μετασχηματιστική ηγεσία ως συνιστώσα αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δράμας»

Β' Μέρος

α. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω

Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί...

	Σχεδόν ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)	Σχεδόν πάντα (6)
1α. Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2α. Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3α. Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4α. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5α. Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6α. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών...

	Σχεδόν ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)	Σχεδόν πάντα (6)
7α. Έχουν την ευκαιρία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8α. Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9α. Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις προτάσεις τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το σχολείο μου...

	Σχεδόν ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)	Σχεδόν πάντα (6)
10α. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11α. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12α. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13α. Αναγνωρίζει την ανάγκη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14α. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15α. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο.

16α. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.

17α. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους.

18α. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων.

19α. Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

20α. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό.

21α. Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του.

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

«Η μετασχηματιστική ηγεσία ως συνιστώσα αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δράμας»

B' Μέρος

β. Στο συγκεκριμένο σχολείο, σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω

Στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/ντρια μου...

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Δεν είμαι σίγουρος/η (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
1β. Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2β. Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3β. Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4β. Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5β. Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6β. Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7β. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8β. Πρόνοει για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9β. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10β. Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11β. Επιδιώκει τη γενική συμφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12β. Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογή την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13β. Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14β. Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15β. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16β. Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17β. Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18β. Με παρακινεί να επανεξετάζω τις βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19β. Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20β. Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.

21β. Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.

22β. Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.

23β. Δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μου.

Πίσω

Υποβολή

Παράρτημα Β: Τροποποίηση του ερωτηματολογίου DLQ των Yang, Watkins και Marsick (2004)

Προσαρμογή του DLQ στις σχολικές μονάδες

Ερώτηση	Έρευνα των Yang, Watkins και Marsick (2004)	Έρευνα της Δεκούλου (2012) (μετάφραση στα ελληνικά για έρευνα σε Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Διαφήμισης)	Έρευνα της Παπάζογλου (2016) (προσαρμογή σε σχολεία)
	In my organization...	Στην εταιρία μου, οι εργαζόμενοι...	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί...
1.	Help each other learn.	Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν.	Αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν.
2.	Are given time to support learning.	Λαμβάνουν άδειες και διατίθεται αρκετός χρόνος για την υποστήριξη της μάθησής τους.	Έχουν στη διάθεσή τους χρόνο για την υποστήριξη της μάθησής τους.
3.	Are rewarded for learning.	Ανταμείβονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.	Επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.
4.	Give open and honest feedback to each other.	Ανταλλάσσουν πληροφορίες για τα αποτελέσματα της εργασίας τους (feedback) με	Παρέχουν «ανοικτή» και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο.

		ελευθερία και ειλικρίνεια.	
5.	Whenever people state their view, they also ask what others think.	Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων.	Όποτε διατυπώνουν την άποψή τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων.
6.	Spend time building trust with each other.	Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης.	Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης.
	Teams / group...	Οι εργασιακές ομάδες...	Οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών...
7.	Have the freedom to adapt their goals as needed.	Έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους, όπως χρειάζεται.	Έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες τους.
8.	Revise their thinking as a result of group discussions or information collected.	Αναθεωρούν τη σκέψη τους μετά από ομαδική συζήτηση ή βάσει νέων πληροφοριών.	Αναθεωρούν την άποψή τους μετά από ομαδικές συζητήσεις ή βάσει νέων πληροφοριών.
9.	Are confident that the organization will act on their recommendations.	Είναι πεπεισμένες ότι η επιχείρηση θα ενεργήσει βάσει των υποδείξεών τους.	Είναι πεπεισμένες ότι το σχολείο θα δράσει αξιοποιώντας τις

			προτάσεις τους.
	My organization...	Στην εταιρία μου...	Το σχολείο μου...
10.	Creates systems to measure gaps between current and expected performance.	Υπάρχουν συγκεκριμένα συστήματα που μετρούν τις αποκλείσεις μεταξύ της πραγματοποιηθείσας και της επιδιωκόμενης απόδοσης.	Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.
11.	Makes its lessons learned available to all employees.	Η εταιρική γνώση είναι διαθέσιμη για όλους τους εργαζομένους.	Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
12.	Measures the results of the time and resources spent on training.	Αποτιμώνται οι διαθέσιμοι πόροι και ο χρόνος που επενδύονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα.	Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
13.	Recognizes people for taking initiative.	Η ανάληψη πρωτοβουλιών αναγνωρίζεται.	Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς.
14.	Gives people control over the resources they need	Οι εργαζόμενοι έχουν τον έλεγχο των πόρων που	Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα

	to accomplish their work.	χρειάζονται για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους.	διαχείρισης και αξιοποίησης των απαιτούμενων μέσων για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου τους.
15.	Supports employees who take calculated risks.	Η ανάληψη υπολογισμένου ρίσκου υποστηρίζεται.	Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο.
16.	Encourages people to think from a global perspective.	Ενθαρρύνει τους εργαζομένους να σκέφτονται σφαιρικά.	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.
17.	Works together with the outside community to meet mutual needs.	Εργάζεται μαζί με την τοπική κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους.	Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους.
18.	Encourages people to get answers from across the organization when	Ενθαρρύνει τους εργαζομένους να αναζητούν τις λύσεις των προβλημάτων στο	Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

	solving problems.	εσωτερικό της εταιρίας.	του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων.
19.	Leaders mentors and coach those they lead.	Οι μάνατζερ καθοδηγούν και συμβουλεύουν τους υφισταμένους τους.	Ο/Η διευθυντής/τρια καθοδηγεί και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
20.	Leaders continually look for opportunities to learn.	Οι μάνατζερ συνεχώς αναζητούν ευκαιρίες μάθησης.	Ο/Η διευθυντής/τρια συνεχώς αναζητεί ευκαιρίες μάθησης για τον οργανισμό.
21.	Leaders ensure that the organization' s actions are consistent with its values.	Οι μάνατζερ εξασφαλίζουν ότι οι εταιρικές δραστηριότητες είναι συνεπείς με τις εταιρικές αξίες.	Ο/Η διευθυντής/τρια εξασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του.

Παράρτημα Γ: Μετάφραση του ερωτηματολογίου PLQ των Jantzi και Leithwood (1996)

Ερωτηματολόγιο PLQ Ερώτηση	Έρευνα των Jantzi και Leithwood (1996) σε σχολικές μονάδες	Έρευνα της Γκόλια (2014) σε σχολικές μονάδες (μετάφραση στα ελληνικά)
	In my school my principal:	Στο σχολείο μου ο/η διευθυντής/ντρια μου...
1.	Has both the capacity and the judgment to overcome most obstacles.	Έχει την ικανότητα και την κρίση να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια.
2.	Commands respect from everyone in the school.	Μου εμπνέει εμπιστοσύνη.
3.	Makes us feel and act like leaders.	Με κάνει να αισθάνομαι και να λειτουργώ ως ηγέτης.
4.	Gives us a sense of overall purpose for the intermediate years.	Δίνει την αίσθηση ότι ο ηγετικός ρόλος του σχολείου αποτελεί κοινό στόχο.
5.	Leads by "doing" rather than simply by "telling."	Ηγείται περισσότερο με τις ‘πράξεις’ του παρά με τα ‘λόγια’ του.
6.	Symbolizes success and accomplishment within our profession.	Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.
7.	Provides good models for us to follow.	Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.
8.	Provides for our participation in the process of developing school goals for the intermediate years.	Προνοεί για τη συμμετοχή μου στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.
9.	Encourages teachers to work toward the same goals	Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη

	for the intermediate years.	κοινών στόχων.
10.	Uses problem solving with the staff members to generate school goals for the intermediate years.	Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.
11.	Works toward whole staff consensus in establishing priorities for school goals for the intermediate years.	Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.
12.	Encourages us regularly to evaluate our progress toward achievement of school goals.	Συχνά με ενθαρρύνει να αξιολογώ την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.
13.	Provides for extended training to develop my knowledge and skills relevant to the Intermediate Program.	Μου παρέχει ευκαιρίες εκτεταμένης επιμόρφωσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
14.	Provides the necessary resources to support my implementation of the Intermediate Program.	Μου παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος
15.	Treats me as an individual with unique needs and expertise.	Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.
16.	Takes my opinion into consideration when initiating actions that affect my work.	Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.
17.	Behaves in a manner thoughtful of my personal needs.	Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.
18.	Challenges me to reexamine	Με παρακινεί να επανεξετάζω τις

	some basic assumptions I have about my work with intermediate students.	βασικές αρχές που έχω για τη δουλειά μου στο σχολείο.
19.	Stimulates me to think about what I am doing for my intermediate students.	Με παρακινεί να αναλογιστώ τι κάνω για τους μαθητές μου.
20.	Provides information that helps me think of ways to implement the Intermediate Program.	Μου παρέχει πληροφορίες οι οποίες με βοηθούν να σκεφτώ τρόπους βελτίωσης για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος.
21.	Insists on only the best performance from us.	Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.
22.	Shows us that there are high expectations for us as professionals.	Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ως επαγγελματία.
23.	Will not settle for second best in the performance of our work.	Δε συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μου.