

Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Δέσποινα Βασιλειάδου¹, Ειρήνη Διερωνίτου²
vdespina1@yahoo.gr, dieronitou.i@unic.ac.cy

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ70

²Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood που αφορά τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους όσο αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την αναδόμηση του οργανισμού όπου οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι. Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική διότι συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματά της θα αποτελέσουν το έναυσμα για αναστοχασμό και περαιτέρω έρευνες στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στις ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για βελτίωση των ηγετικών πρακτικών τους.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, στάση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα διευθυντή

Εισαγωγή

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί παράγοντα- κλειδί για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003).

Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με νεότερες ιδέες όπως της από κοινού ηγεσίας, του οράματος, της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανάκλασαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού

προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, καθότι παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών τους αλλά και ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Baker, 1992). Άλλωστε, όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση, την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συνίστανται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εικόνες, τις αξίες και στάσεις του (Ματσαγγούρας, 1998).

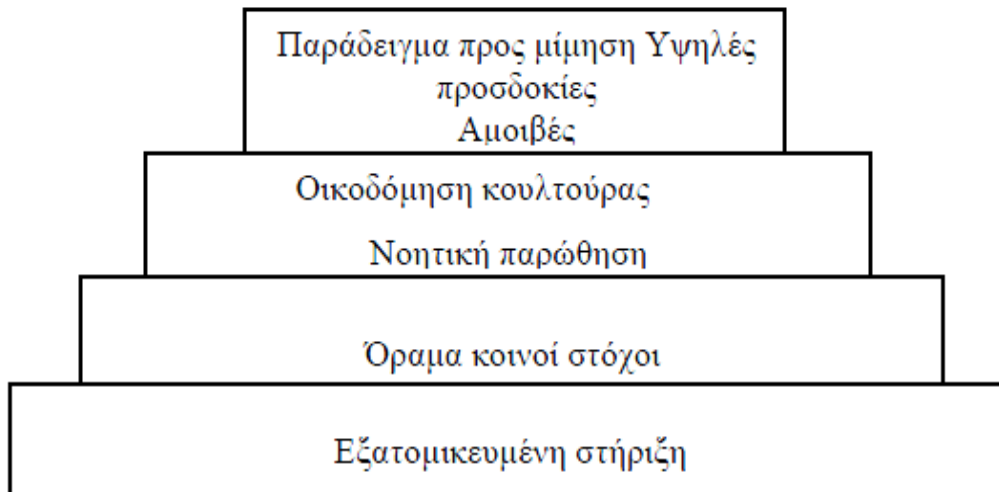
Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα, καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της δευτεροβάθμιας για την ανάδειξη των απόψεων αλλά και των γνώσεών τους σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή. Μάλιστα, με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες προσπάθειες για αλλαγές και βελτιώσεις στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η μετασχηματιστική ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», ο οποίος διαθέτει ανώτερες ικανότητες όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας, στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Σύμφωνα με την ίδια, οι λόγοι που επέβαλαν τη μετακίνηση αυτή, ήταν οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και συγκεκριμένα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων» (σελ. 38).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εισήχθη πρώτη φορά από τον Burns (1978) ο οποίος ταύτισε την ηγεσία αυτού του είδους με τη διασύνδεση μελών και ηγετών με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή τους σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).



Σχημα 1: Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (από τους Leithwood et al., 1998)

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, καθότι εντοπίζουν πολλά πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) την χαρακτηρίζουν ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και εφόσον διδαχθεί μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007) και από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό για τη σχολική μονάδα. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη

Η ηγεσία στο μοντέλο αυτό είναι συμμετοχικού τύπου στην οποία γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη «βάση προς την κορυφή», χωρίς να συντονίζει και να ελέγχει ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω (Day et al., 2000). Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από το διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πρωτοβουλίες που τους δίνονται (Leithwood & Jantzi, 2000). Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014). Από αυτό λοιπόν προκύπτει ότι οι έννοιες εμπλοκή και συμμετοχή αποτελούν κλειδί για την ορθή εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διότι οι

εργαζόμενοι κατανοούν τις οποιεσδήποτε δράσεις υλοποιούν, δεσμεύονται και ηθικά απέναντι τους και εν τέλει τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που το χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες, τις αλλαγές που εισάγει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την δημιουργία αξιόλογης κουλτούρας, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002). Άλλωστε, οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν είναι πολλές για όλους, όμως η γνώση και μόνο πως υπάρχει ένα άτομο το οποίο μπορεί και θέλει να βοηθήσει και να συμβάλλει στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ όχι μόνο την επιτέλεση του έργου τους αλλά και την ψυχολογία τους.

Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ιδεαλιστική επίδραση* (Idealized influence): ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν ως πρότυπο λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος και της αξιοπιστίας του.
- *Εμπνευσμένη παρώθηση* (Inspirational motivation): ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρα αυτοκριτικής και αναστοχασμού.
- *Διανοητικό ερέθισμα* (Intellectual stimulation): ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.
- *Εξατομικευμένη θεώρηση* (Individualized consideration): ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την αλλαγή, αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους τους και συνεισφέρει στην ενίσχυση τόσο της δημιουργικότητάς τους όσο και των κινήτρων τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Τα άτομα νιώθουν έντονη την παρουσία του ηγέτη και αυτό επιδρά θετικά στην έκφραση των δημιουργικών τους ταλέντων, καθώς έχουν τη στήριξη και τη βοήθειά του σε ό,τι χρειάζονται. Είναι σημαντικό να αναδύονται οι κλίσεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζομένου, διότι με τις κατάλληλες αρμοδιότητες που μπορεί να του δώσει ο ηγέτης, θα μπορέσει να ηγηθεί στον τομέα που ξεχωρίζει και να αποδώσει τα μέγιστα.

Ένα ακόμη κύριο μέλημά του μετασχηματιστικού ηγέτη που εφαρμόζει αυτή τη μορφή ηγεσίας είναι να κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης και να ενεργοποιεί σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, οι εργαζόμενοι αποσκοπούν σε ανάγκες όπως η αυτοπραγμάτωση, η αυτονομία και παύουν να έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους.

Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; 220). Αυτό οδηγεί στην εσωτερίκευση της οργανωτικής κουλτούρας και στην πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Σε συγκεντρωτικά, όμως, εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό, η εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών προϋποθέτει αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ώστε να καθοριστεί η κατεύθυνση και το όραμα του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Εμπειρική έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να αναδυθεί το εάν και κατά πόσο εφαρμόζεται σε σχολεία της Π/θμιας και Δ/θμιας μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία από τους διευθυντές των σχολείων. Είναι αποδεδειγμένο, άλλωστε, πως λόγω των πολλών ευθυνών και του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη, δεν δίνουν τον απαραίτητο χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να αναπτύσσουν μεταξύ τους κοινότητες πρακτικής. Με τη συγκεκριμένη, μάλιστα, έρευνα διερευνήθηκε το κατά πόσο αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη του προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη συμβολή στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Το μέσο συλλογής των δεδομένων που θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο για την παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες των προσώπων σε δεδομένα που χρησιμοποιούνται για ανάλυση και εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood που αφορά τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο πάνω μέρος υπήρχαν οι απαιτούμενες οδηγίες και πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της εν λόγω έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη με ερωτήματα κλειστού τύπου. Αρχικά στο Α' μέρος οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις για προσωπικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και τη βαθμίδα που υπηρετούν (ερωτήματα 1- 8). Στο Β' μέρος υπήρχαν είκοσι δηλώσεις οι οποίες αφορούσαν τον καθορισμό πορείας, την ανάπτυξη προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας (ερωτήματα 1- 20), όπου θα έπρεπε οι ίδιοι να δηλώσουν την προτίμησή τους σε μια πεντάβαθμη διατακτική κλίμακα (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου).

Το δείγμα

Τα άτομα που έλαβαν το ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της Βορείου Ελλάδος, κατά το σχολικό έτος 2014- 2015. Για την επίτευξη αντιπροσωπευτικότητας, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορες περιοχές του βόρειου τμήματος της Ελλάδας. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο ήταν 25 άνδρες εκπαιδευτικοί και 60 γυναίκες, ενώ ως προς τη βαθμίδα τους οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν 50 και της Δ/θμιας 35. Η ηλικία τους ήταν κυρίως άνω των 30, οι περισσότεροι εκ των οποίων παντρεμένοι με παιδιά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά χρόνια υπηρεσίας και μάλιστα στα συγκεκριμένα σχολεία πολλοί εργάζονταν για περισσότερο από πέντε συναπτά έτη. Ο λόγος που η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ήταν για να αναδυθούν οι διαφορές ή και οι ομοιότητες στις απόψεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης.

Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Π/θμιας και Δ/θμιας στη Βόρειο Ελλάδα, ενώ λίγες μέρες νωρίτερα είχε προηγηθεί συνάντηση με τους διευθυντές ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στους σχολικούς χώρους. Τα ερωτηματολόγια στην αρχή είχαν ένα ενημερωτικό σημείωμα, στο οποίο δίνονταν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τους ερευνητές και το σκοπό της έρευνας. Έτσι, αφού μοιράστηκαν σε όλους, συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια διαλείμματος και ο χρόνος που χρειάστηκε ήταν κατά προσέγγιση τα τέσσερα λεπτά.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρχικά έδειξαν κάποιους ενδοιασμούς όσον αφορά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς το περιεχόμενο αφορούσε ουσιαστικά την άσκηση κριτικής στο διευθυντικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην επιθυμούσαν τη διατάραξη των σχέσεών τους με το διευθυντή, ιδιαίτερα στις μικρές σχολικές μονάδες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ένας ακόμη λόγος αποτελεί ο φόβος για την επικείμενη αξιολόγηση στην εκπαίδευση καθότι η οποιαδήποτε άσκηση κακής κριτικής προς το διευθυντή της μονάδας τους θεώρησαν πως ίσως τους επέφερε προβλήματα. Το γεγονός αυτό φανερώνει, ακόμη, την έλλειψη σύνδεσης και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων, μιας και οι εκπαιδευτικοί τόσο της Π/θμιας όσο και της Δ/θμιας φάνηκαν να μην είναι εξοικειωμένοι με την έρευνα και τα οφέλη της. Έπειτα από την σχετική πληροφόρηση, όμως, από την ερευνήτρια τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, κατανόησαν πως με τον τρόπο αυτό θα συμβάλλουν και οι ίδιοι στην αξιολόγηση του έργου που επιτελείται αλλά και στον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που δυσχεραίνουν το έργο αυτό. Μάλιστα, στο τέλος, πολλοί ήταν αυτοί που ευχήθηκαν να έχουν αποτέλεσμα οι προσπάθειες που κάνουν οι φοιτητές και κατ' επέκταση τα πανεπιστήμια ώστε να αλλάξουν κάποια πράγματα προς το καλύτερο.

Αποτελέσματα

Η κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πίνακας 1) ήταν 50 εκπαιδευτικοί της Π/θμιας (58,8% του συνόλου) και 35 της Δ/θμιας (41,2% του συνόλου). Ειδικότερα, η αναλογία ανδρών και γυναικών στην έρευνα ήταν 15 άνδρες (17,6%) και 35 γυναίκες (41,2%) στην Π/θμια και 10 άνδρες (11,8%) και 25 γυναίκες (29,4) στη Δ/θμια.

Πίνακας 1: Διασταύρωση: ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΦΥΛΟ

		ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ			
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Σύνολο
ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Π/ΘΜΙΑ	Ποσοστό	15	35	50
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	30%	70%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	60%	63,6%	58,8%
		% Συνόλου	17,6%	41,2%	58,8%
	Δ/ΘΜΙΑ	Ποσοστό	10	25	35
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	28,6%	71,4%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	40%	45,4%	41,2%
		% Συνόλου	11,8%	29,4%	41,2%
Σύνολο		Ποσοστό	25	60	85
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	29,5%	70,5%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνόλου	29,5%	70,5%	100,0%

Μέσοι όροι εκπαιδευτικών Π/θμιας

Στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν 3,55. Συγκεκριμένα, οι τιμές κυμάνθηκαν από 3,0 στο ελάχιστο μέχρι 4,25 στο μέγιστο, με την τυπική απόκλιση να ανέρχεται στο 0,45. Η κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 3,28, ενώ οι τιμές ανήλθαν από 2,2 στην ελάχιστη έως 3,8 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,56.

Όσον αφορά την κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 2,95. Ειδικότερα, η ελάχιστη τιμή ήταν το 1,75 και η μέγιστη το 3,75, ενώ η τυπική απόκλιση έφτασε το 0,64. Τέλος, στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» ο μέσος όρος ανήλθε στην τιμή 3,0, με ελάχιστη το 2,14 και μέγιστη 3,85, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,53.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Π/θμια εκπαίδευση

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Καθορισμός κατεύθυνσης	50	3,0	4,25	3,55	0,45
Ανάπτυξη προσωπικού	50	2,2	3,8	3,28	0,56
Αναδόμηση οργανισμού	50	1,75	3,75	2,95	0,64
Βελτίωση διδασκαλίας	50	2,14	3,85	3,0	0,53

Μέσοι όροι εκπαιδευτικών Δ/θμιας

Στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας ήταν 3,21. Συγκεκριμένα, οι τιμές κυμάνθηκαν από 2,25 στο ελάχιστο μέχρι 4,0 στο μέγιστο, με την τυπική απόκλιση να ανέρχεται στο 0,57. Η κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 2,90, ενώ οι τιμές ανήλθαν από 1,8 στην ελάχιστη έως 3,8 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,58.

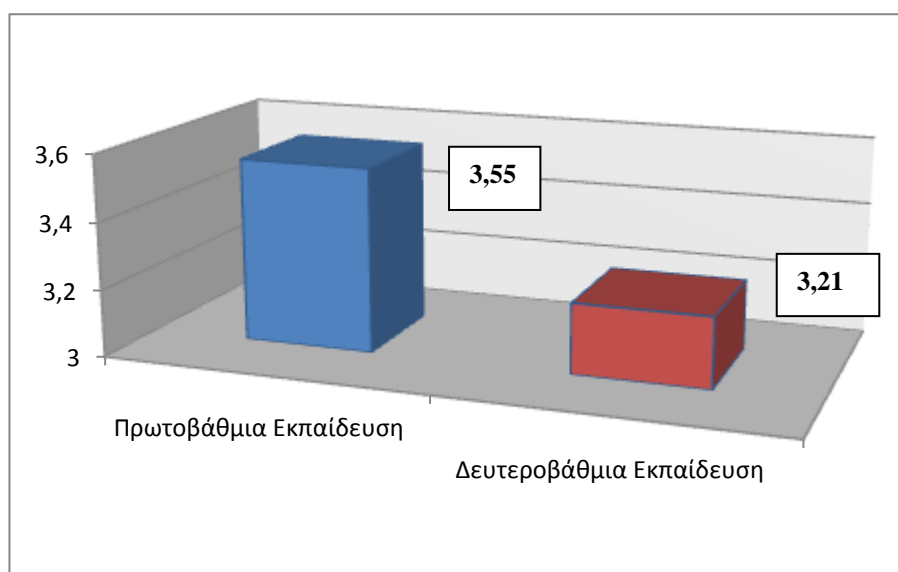
Όσον αφορά την κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 3,23. Ειδικότερα, η ελάχιστη τιμή ήταν το 2,5 και η μέγιστη το 4,25, ενώ η τυπική απόκλιση έφτασε το 0,61. Τέλος, στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» ο μέσος όρος ανήλθε στην τιμή 2,80, με ελάχιστη το 2,0 και μέγιστη 3,57, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,47.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι σχετικά με το προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Δ/θμια εκπαίδευση

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
------------	--------	----------	---------	------------	-----------------

Καθορισμός κατεύθυνσης	35	2,25	4,0	3,21	0,57
Ανάπτυξη προσωπικού	35	1,8	3,8	2,90	0,58
Αναδόμηση οργανισμού	35	2,5	4,25	3,23	0,61
Βελτίωση διδασκαλίας	35	2,0	3,57	2,80	0,47

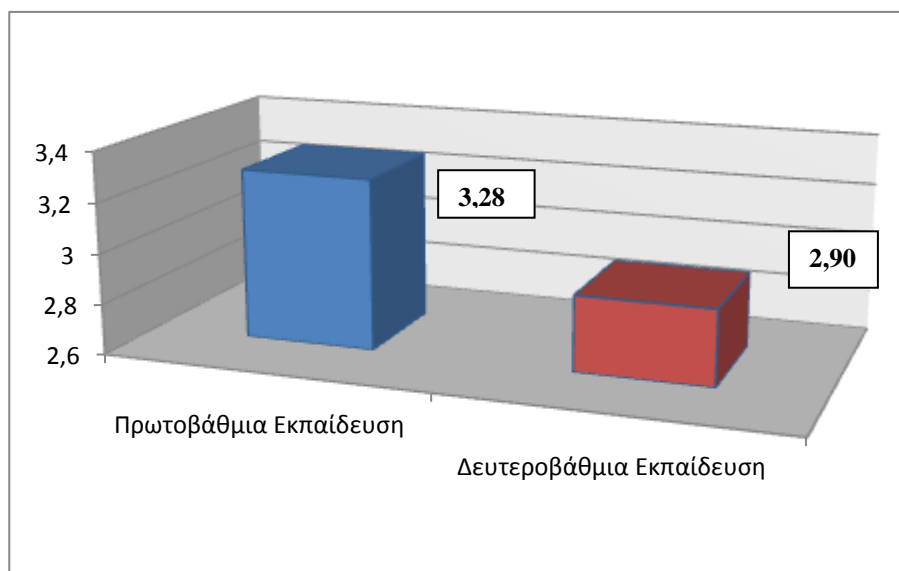
Παρουσίαση γραφημάτων με τις διαφορές των μέσων όρων Π/θμιας και Δ/θμιας



Γράφημα 1: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης»

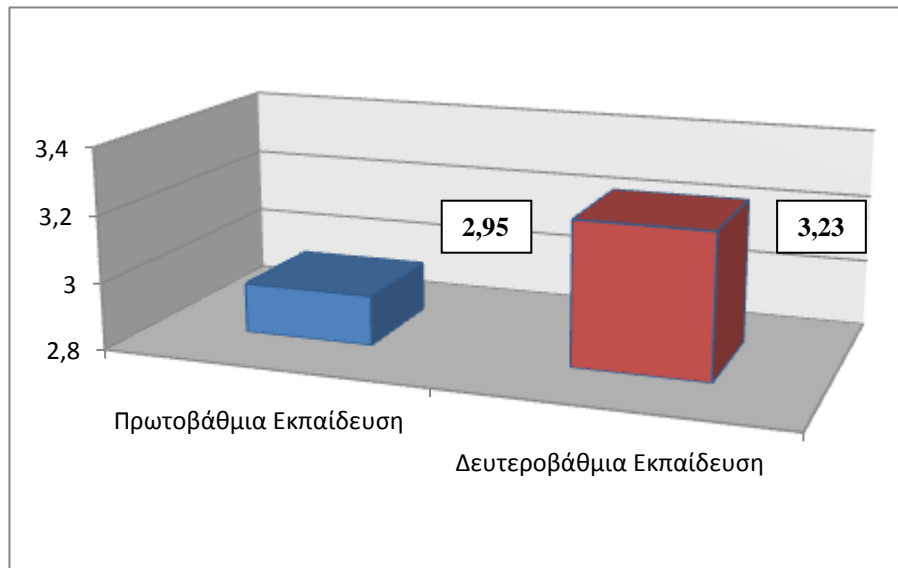
Η κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» συγκέντρωσε μέσο όρο πάνω από 3 και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, με τη Π/θμια να έχει το προβάδισμα έναντι της Δ/θμιας, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων είναι ευχαριστημένοι από τους διευθυντές τους σε αυτό τον τομέα. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να ενημερώνουν το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική τους μονάδα, όπως και για τους λόγους που αναπτύσσονται πρωτοβουλίες. Άλλωστε, είναι σημαντικό το διευθυντικό στέλεχος να αφιερώνει πολύ χρόνο στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένοι

(Θεοφιλίδης, 1994; Σαΐτης, 2002; Πασιαρδής, 2004), καθότι με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητοί από όλους προκαλώντας ταυτόχρονα και την ηθική δέσμευσή τους ώστε να συμβάλλουν στην εφαρμογή τους αποτελεσματικά. Έτσι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές αποκτούν συλλογικό όραμα και συμερίζονται την ίδια αντίληψη όσον αφορά τους στόχους που έχουν τεθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η χρήση αξιολόγησης ως σύστημα ανατροφοδότησης που οδηγεί στην επανάδραση (Θεοφιλίδης, 2012).



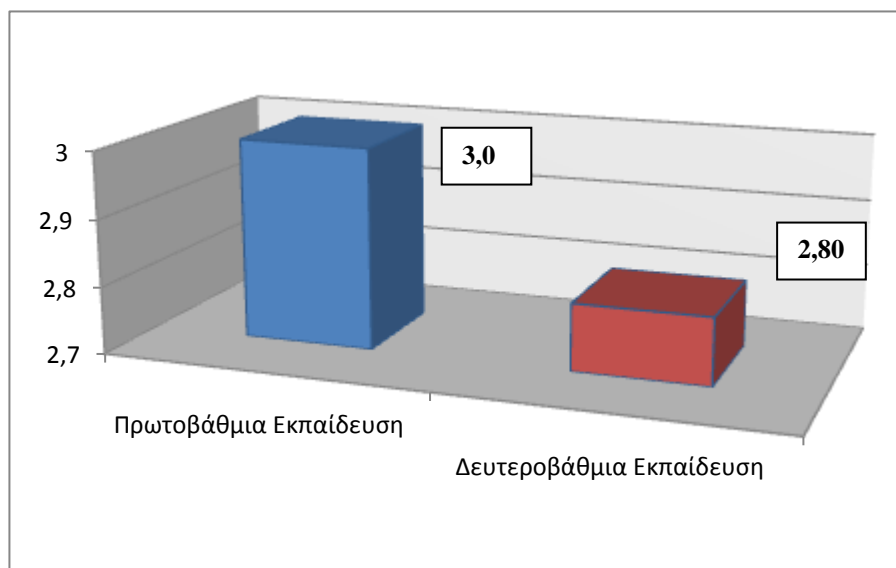
Γράφημα 2: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού»

Στην κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» ο μέσος όρος της Π/θμιας ήταν υψηλότερος, καταδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με αυτούς της Δ/θμιας. Ειδικότερα, από το αποτέλεσμα φάνηκε πως είναι ικανοποιημένοι από την παροχή στήριξης στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους αλλά και από την ενθάρρυνση για υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία τους. Σε έρευνα των Hulria & Devos (2010) καταδείχθηκε πως η έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση, οι διαρκώς εμφανείς στο χώρο, εύκολα προσεγγίσιμοι από τα μέλη και δεκτικοί σε κατ' ιδίαν συνομιλίες διευθυντές, αποτελούν χαρακτηριστικά των σχολείων με υψηλές αποδόσεις, ενώ η ελλιπής προσωπική αλληλεπίδραση των σχολείων με χαμηλότερη απόδοση. Γίνεται σαφές, πως η διαρκής συνεργασία και επικοινωνία διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη αποδοτικότερου έργου των ιδίων και κατ' επέκταση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν, καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Evans (1997), η αναγνώριση, η υποστήριξη, ο σεβασμός αλλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι, συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους.



Γράφημα 3: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού»

Η κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» συγκέντρωσε χαμηλό μέσο όρο από την πλευρά των εκπαιδευτικών της Π/θμιας, κάνοντας φανερό πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από το διεθυντή τους σε αυτόν τον τομέα, σε σχέση με αυτούς της Δ/θμιας. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές στη Π/θμια δεν ενθαρρύνουν τόσο πολύ τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και δε μεριμνούν για ευρεία συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση, κάνοντάς τους να μη νιώθουν φορείς αλλαγής αλλά να αισθάνονται πως μένουν αμέτοχοι και απαθείς από τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Στην έρευνα των Huipria & Devos (2010) φάνηκε πως τα σχολεία με υψηλότερη απόδοση, χαρακτηρίζονταν από την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα και εκτός τάξης, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν πως έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο ως μέλη του οργανισμού και είναι πρόθυμοι μάλιστα να συνεισφέρουν και πέρα των όσων αναμένονταν από αυτούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις για την απόδοσή τους και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας νιώθουν πως τα διευθυντικά στελέχη της βαθμίδας τους εμπλέκουν τους ίδιους αλλά και τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας κι έτσι καταφέρνουν να κερδίσουν την υποστήριξη και της ευρύτερης κοινότητας ώστε να συμβάλλουν όλοι με τον τρόπο τους στις προσπάθειες αναδόμησής της. Άλλωστε, μια σχολική κοινότητα δεν αποτελείται μόνο από τα μέλη που βρίσκονται εντός της αλλά και από άλλα τόσα που βρίσκονται εκτός όπως οι γονείς, η κοινότητα ή και όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικό συμβούλιο) τα οποία βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία και αλληλεξάρτηση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Everard & Morris, 1999).



Γράφημα 4: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Βελτίωση διδασκαλίας»

Στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» οι μέσοι όροι των δύο βαθμίδων ήταν σχετικά κοντά με κανένα από τους δύο να μη ξεπερνά το 3, γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πολύ ευχαριστημένοι από τη διαχείριση των διευθυντών τους σε αυτό το κομμάτι. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές δεν είναι πολύ αποτελεσματικοί στο να εξασφαλίζουν πόρους για να βοηθήσουν το προσωπικό τους να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του με την παροχή του απαραίτητου εποπτικού και όχι μόνο υλικού. Άλλωστε, το σχολικό υλικό και ο εξοπλισμός αποτελούν απαραίτητα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές διδασκαλίες, διαφορετικά η έλλειψή τους εμποδίζει την επίτευξη των κύριων στόχων του σχολείου (Σαΐτη, 2008). Ανασταλτικοί παράγοντες που συντείνουν σε αυτή την κατάσταση αποτελεί η ελλιπής χρηματοδότηση του κράτους όπως και η βαρύτητα στο γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή στα έγγραφα, τους κανονισμούς και την τήρηση όλων των χρονοδιαγραμμάτων. Επίσης, οι διευθυντές δεν παρακολουθούν τακτικά δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και δε συνεργάζονται μαζί τους για περαιτέρω βελτίωση και παροχή βοήθειας. Είναι σημαντικό, όμως, το διευθυντικό στέλεχος να αποτελεί πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να παρακολουθεί την εργασία του κάθε μέλους του προσωπικού και να εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά μαζί τους με στόχο να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τομέα (Θεοφιλίδης, 2012).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει σε όλους όσους εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης όπως επίσης και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και συμπεράσματα που δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής είναι πως η ηγεσία στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, έτσι η ηγεσία είναι μια οργανισμική ολότητα και όχι ευθύνη αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012). Τα ηγετικά καθήκοντα είναι πάντα το αποτέλεσμα συλλογικών ιδιοτήτων ενός συνόλου ηγετών οι οποίοι δουλεύουν μαζί συνεργατικά και είναι πολύ καλύτερο από το

σύνολο των πρακτικών καθενός μέλους ξεχωριστά, καθώς η αξία της ηγεσίας αυτής κρύβεται κυρίως στο διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, τις γνώσεις αλλά και την ειδικευση που φέρει το καθένα μέλος (Dieronitou, 2014).

Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μεγάλο κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα ώστε να διαπιστώσει κανείς το πόσο εφαρμόζεται στην εκπαίδευση σήμερα η μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, από την έρευνα έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους όσο αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την αναδόμηση του οργανισμού όπου οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι. Το γεγονός αυτό, πιθανώς να αιτιολογείται από το ότι στην Π/θμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότεροι σε σχέση με σχολεία της Δ/θμιας κι επομένως είναι πιο εύκολο για ένα διευθυντικό στέλεχος να αναπτύξει σχέσεις και συνεργασία με όλους, παράγοντας και καλύτερα το έργο του. Γενικότερα, οι μέσοι όροι σε όλες τις κατηγορίες κυμάνθηκαν σε μεσαίες τιμές, γύρω από την τιμή 3, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό ποσοστό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή τους και συνεπώς υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Αυτά τα σημεία είναι που θα πρέπει τα διευθυντικά στελέχη να ενδυναμώσουν είτε συμπληρώνοντας είτε ανανεώνοντας ότι χρειάζεται, έτσι ώστε να παράγουν οι ίδιοι αποτελεσματικότερο έργο, οι εκπαιδευτικοί τους να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την εργασία τους και τέλος οι μαθητές να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ίδια έρευνα θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο της Π/θμιας όσο και της Δ/θμιας, ώστε να διερευνηθούν ακόμη περισσότερο οι απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και να εξαχθούν πιο έγκυρα αποτελέσματα. Επίσης, είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθούν περισσότερο οι ενέργειες και οι δράσεις που θα πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής ώστε να εφαρμόζει με μεγαλύτερη επιτυχία τη μετασχηματιστική ηγεσία. Άλλωστε, μελέτες καταλήγουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το είδος της ηγεσίας το οποίο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στις αντιλήψεις αλλά και τη δέσμευση τους ώστε να συμβάλλουν στην προσπάθεια για αλλαγή και επαγγελματική ανάπτυξη (Day et al., 2000; Fullan, 2002). Επιπρόσθετα, θα άξιζε να υλοποιηθεί μια εκτενής έρευνα πριν εφαρμοστούν αλλαγές προς την μετασχηματιστική ηγεσία και στη συνέχεια αφότου έχει περάσει ένα διάστημα εφαρμογής τους, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών για τις διαφορές που εντόπισαν στη σχολική τους μονάδα. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσιαζόταν εάν πραγματοποιούνταν περισσότερες ατομικές αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και διευθυντικών στελεχών σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Αναφορές

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 9-10.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Books.
- Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39, 319- 331.
- Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16- 21.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας). *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, Vol.26, 565-575.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace & L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and R. Steinbach. (1998). *Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools*.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.

Παράρτημα

Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα **V** ή υπογραμμίστε τα στοιχεία που σας αφορούν:

1) ΦΥΛΟ:

Ανδρας Γυναίκα

2) ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΕΓΓΑΜΟΣ ΑΓΑΜΟΣ ΔΙΕΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/ Η

3) ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ:

1 2 3 4 και άνω

4) ΗΛΙΚΙΑ:

31-40 41-50 51 και πάνω

5) ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 9 10 – 15 16 και άνω

6) ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Αστική Ημιαστική Αγροτική
(120.000 και πάνω) (25.000 έως 120.000) (έως 25.000)

7) ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Πτυχίο Πανεπιστημίου ειδικότητα: _____

Μεταπτυχιακό α) Ελλάδα β) Εξωτερικό

Διδακτορικό α) Ελλάδα β) Εξωτερικό

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____)

8) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ

Εξειδίκευση (παρακαλώ δηλώστε _____).

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____)

Ερωτηματολόγιο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η διεύθυνση του σχολείου σας: (1 = Σε ελάχιστο βαθμό, 2 = Σε αρκετό βαθμό, 3 = Σε μεγάλο βαθμό, 4 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό, 5 = Σε μέγιστο βαθμό)

1. Ενημερώνει το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα. 1 2 3 4 5

2. Σου παρέχει προσωπική στήριξη 1 2 3 4 5

στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.

3. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
4. Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.	1	2	3	4	5
5. Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
6. Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.	1	2	3	4	5
7. Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.	1	2	3	4	5
8. Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
9. Παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
10. Μετά την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
11. Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.	1	2	3	4	5
12. Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.	1	2	3	4	5
13. Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.	1	2	3	4	5
14. Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

15. Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
16. Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
17. Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.	1	2	3	4	5
18. Προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
19. Σε ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσεις δεδομένα στην εργασία σου.	1	2	3	4	5
20. Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5