

Ο ρόλος του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης

Κυριακή Αντωνιάδου

kantoniadoy@sch.gr

Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Β'/μιας Εκπαίδευσης, M.Ed.

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον ρόλο του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία σχολείων Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.), ως Οργανισμών Μάθησης (Ο.Μ.), διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η εργασία βασίστηκε στην πρωτογενή ποσοτική έρευνα που διεξήχθη με ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 165 εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε., γενικής και επαγγελματικής, που το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσαν σε σχολεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας. Σύμφωνα με τα σημαντικότερα ευρήματα, από τα ηγετικά στυλ που εξετάστηκαν, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και στη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης», της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», που κυρίως έχουν υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες και στη λειτουργία των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, ως Ο.Μ. Η λειτουργία τους ως Ο.Μ. εντοπίζεται σε βαθμό, κατά μέσο όρο, άνω του μετρίου, όχι όμως υψηλό. Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» πρωταγωνιστεί, ως η βασικότερη αιτία, στο μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ. και σε συνδυασμό με την «Αμοιβή βάσει επίδοσης» συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Τέλος, αποκαλύπτεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν, ανάλογα με το αν υπηρετούν στη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση, μόνο ως προς το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», με το οποίο φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός Μάθησης, Στυλ Ηγεσίας Διευθυντών, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία

Εισαγωγή

Στις κοινωνίες της γνώσης η εξέλιξη προϋποθέτει την ενσωμάτωση της εξειδικευμένης γνώσης στον χώρο εργασίας και στη λειτουργία κάθε είδους οργανισμού (Drucker, 1992; Wald & Castleberry, 2000). Η προτεραιότητα αυτή επιβεβαιώθηκε το 2001 στο πλαίσιο ανακοίνωσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπου επισημάνθηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης της μαθησιακής διαδικασίας στον εργασιακό χώρο και του μετασχηματισμού κάθε είδους οργανισμού σε Οργανισμό Μάθησης (Ο.Μ.), ώστε να επιβιώνει, να μαθαίνει διαρκώς, να εξελίσσεται και να αποκτά το προβάδισμα έναντι των υπολοίπων (Δεκούλου, 2012; European Commission, 2001).

Ο Ο.Μ. είχε προταθεί από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα από πολλούς μελετητές (π.χ. Goh, 1998; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1992) ως ένα πρότυπο οργανισμού που επιτρέπει την απόκτηση και τον διαμοιρασμό νέων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διάχυση καλών πρακτικών διαμέσου συνεργατικών στρατηγικών και συλλογικών εμπειριών των ατόμων του. Διακρίνεται από την ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μετασχηματίζεται στοχεύοντας στην αέναη αναβάθμισή του.

Οι σχολικοί οργανισμοί στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, λόγω της αποστολής τους, των προτεραιοτήτων και των δυσχερειών των εκπαιδευομένων και των διδασκόντων, καθώς και των νέων προκλήσεων και συνεχών αλλαγών πρέπει να λειτουργούν ως Ο.Μ. για να επιβιώνουν, να εκσυγχρονίζονται, να είναι αποτελεσματικοί και ποιοτικοί. Ιδιαίτερα το δημόσιο σχολείο οφείλει να προσφέρει εφόδια για τη ζωή, οικοδομώντας γνώσεις, αναπτύσσοντας δεξιότητες, μεταδίδοντας ηθικές αξίες και διασφαλίζοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Η αποστολή αυτή επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά, όταν το σχολείο λειτουργεί με όρους Ο.Μ. Γι'αυτό το σχολείο πρέπει να μετασχηματίσει την υπάρχουσα κουλτούρα και να διαμορφώσει κουλτούρα που προαγάγει την αέναη μάθηση, επαναπροσδιορίζοντας το αξιακό σύστημα και τις παραδοχές του, παρέχοντας συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους, υιοθετώντας συνεργατικές πρακτικές, εφαρμόζοντας καινοτομίες για να επιτύχει την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Wald & Castleberry, 2000).

Η ηγεσία αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ευόδωση της κατασκευής του Ο.Μ., που ενθαρρύνει την εγκαθίδρυση κουλτούρας διαρκούς μάθησης και διαμορφώνει συλλογικό όραμα για βελτίωση. Ο ηγέτης μπορεί να αξιοποιεί τη μάθηση στρατηγικά προκειμένου να κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν, να διαχειριστούν αλλαγές, να εισαγάγουν καινοτομίες, ώστε να επιτευχθούν οι οργανωσιακοί στόχοι. Δύναται να επιμερίζει την ευθύνη λήψης αποφάσεων στα μέλη του οργανισμού, να επιβραβεύει τη συνεργασία, η οποία αποδίδει ατομικά και οργανωσιακά οφέλη και να ανταμείβει την αυξημένη επίδοση (Goh, 1998; Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1992). Τα γνωρίσματα αυτά συνάδουν με ηγέτη που διαθέτει χαρακτηριστικά κυρίως του μετασχηματιστικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού (Bass & Avolio, 1995).

Όπως σε κάθε είδους οργανισμό, έτσι και στον σχολικό οργανισμό, ο ρόλος των διευθυντών/ντριών στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ., όταν υιοθετούν τα παραπάνω στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικός και στοχεύει στον εκσυγχρονισμό, την αντιμετώπιση των αναγκών των σχολείων και στην επίτευξη προσωπικής και οργανωσιακής ανάπτυξης (Παπάζογλου, 2016).

Ιδιαίτερα για την Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομικής κρίσης που την ταλάνισε αρκετά χρόνια, βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου για την εκπαίδευση καθώς και αναγκαία επένδυση για την οικοδόμηση ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος αποτελούν η λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. και η ανάπτυξη ηγετικών αρμοδιοτήτων των διευθυντών/ντριών (OECD, 2018).

Γι'αυτό, βάσει του πρόσφατου νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση (ν.4547/2018; Υ.Α. 137912/2018), έχει αρχίσει να διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, διεύρυνσης της αυτονομίας του σχολείου, ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και προσπάθειας μετασχηματισμού και λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, ως Ο.Μ. στοχεύοντας στην αναβάθμισή τους και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Έχει

αρχίσει να γίνεται κατανοητό ότι τα ελληνικά σχολεία χρειάζονται διευθυντές/ντριες με ηγετικό προφίλ που θεωρούν τον Ο.Μ. βασική τους μέριμνα.

Υπάρχει, επομένως, ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και της λειτουργίας των σχολείων Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) ως Ο.Μ., που γίνεται εντονότερο λόγω του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, καθώς λιγότερες συναφείς εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε σχολικούς οργανισμούς, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν κυρίως την δημόσια ή ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.), ενώ ελάχιστες τη Δ.Δ.Ε. Η ανεπάρκεια συναφών εμπειρικών ερευνών σε συνδυασμό με τις προτάσεις των προγενέστερων μελετητών για περαιτέρω μελλοντική έρευνα πιστοποιούν ότι ο τομέας αυτός είναι υπό έρευνα και τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Ο Οργανισμός Μάθησης

Τι είναι ο Οργανισμός Μάθησης

Ο ερευνητής Peter Senge, στο πόνημά του «The Fifth Discipline» (1990) προσδιόρισε τον Ο.Μ. ως έναν οργανισμό «όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και εκτεταμένα μοντέλα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (σ. 8). Ο ίδιος και πολλοί άλλοι μελετητές (π.χ. Goh, 1998; Watkins & Marsick, 1992) αναγνώρισαν τη σημασία του Ο.Μ. και τον πρόβαλλαν από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, ως πρότυπο οργανισμού. Οι έρευνες που διεξήχθησαν για την χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών του είχε ως αποτέλεσμα να αναδυθούν ποικίλες προσεγγίσεις-μοντέλα προκειμένου να προσδιορίσουν αυτή την εννοιολογική κατασκευή.

«Η ενσωματωτική προσέγγιση» (Integrative Perspective) - Ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό υπόβαθρο: Χαρακτηριστικά Οργανισμού Μάθησης

Σύμφωνα με την «ενσωματωτική προσέγγιση» (Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1992), ο Ο.Μ. είναι ένα μοντέλο-πρότυπο οργανισμού που αξιοποιεί την ενσωμάτωση της μάθησης στην εργασία και μετασχηματίζεται με την αρωγή συγκεκριμένων συνεργατικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην αέναη εξέλιξή του. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσω μιας αδιάλειπτης διαδικασίας μάθησης, στρατηγικά χρησιμοποιούμενης. Διαμέσου της γνώσης που αποκτούν από κοινού και μοιράζονται μεταξύ τους οι εργαζόμενοι με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους σε ποικίλες λειτουργίες και επίπεδα. Έτσι δημιουργούνται καινοτόμες ιδέες, μέθοδοι, δράσεις για τη λύση των προβλημάτων και την αντιμετώπιση των αναγκών και προσδοκιών όλων των μελών του οργανισμού, που ευθυγραμμίζονται με ένα κοινά αποδεκτό όραμα. Η μάθηση μετασχηματίζει τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού αλλά και τις πρακτικές του. Οι αλλαγές αυτές ενσωματώνονται στον οργανισμό, έτσι ώστε να γίνονται μέρος του επαγγελματικού έθους, της οργανωσιακής «μνήμης» και κουλτούρας του.

Στην προσέγγιση αυτή ενσωματώνονται τα κοινά στοιχεία των προηγούμενων προσεγγίσεων σε ένα μοντέλο που καλύπτει τρία επίπεδα μάθησης, ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό, που αντιστοιχούν σε τέσσερα συστημικά επίπεδα, ατομικό, ομαδικό, του οργανισμού και του

ευρύτερου περιβάλλοντός του και προσφέρει ένα άρτιο θεωρητικό υπόβαθρο. Πρόκειται για ολοκληρωμένο μοντέλο Ο.Μ., που αποτελείται από επτά διαστάσεις, οι οποίες μετρώνται μέσω του ερωτηματολογίου Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) (Marsick και Watkins, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Στο ατομικό επίπεδο περιλαμβάνονται δυο διαστάσεις, η «Συνεχής Μάθηση» και η «Έρευνα και Διάλογος». Στο ομαδικό επίπεδο περιλαμβάνεται η διάσταση «Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση». Στο οργανωσιακό επίπεδο περιλαμβάνονται τέσσερις διαστάσεις: τα «Ενσωματωμένα Συστήματα» και η «Ενδυνάμωση των Ατόμων» που αναφέρονται στον οργανισμό, ενώ η «Συστημική Διασύνδεση» και η «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση» στο ευρύτερο περιβάλλον του.

Η σχέση ηγεσίας και Οργανισμού Μάθησης

Η ηγεσία διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στον μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας σε κουλτούρα Ο.Μ. και στη δέσμευση για την προώθηση ενός κοινού οράματος. Με αυτό αποσκοπεί στη διαρκή μάθηση, ποιοτική βελτίωση και πρόοδο των ατόμων και του οργανισμού. Η αυξημένη επίδοση ανταμείβεται, η ευθύνη λήψης αποφάσεων για την εργασία επιμερίζεται στα μέλη του οργανισμού και η συνεργασία επιβραβεύεται και αποδίδει ατομικά και οργανωσιακά οφέλη (Watkins & Marsick, 1992).

Η θεωρία του πλήρους φάσματος της ηγεσίας (Full Range Leadership Theory): Οι παράγοντες-διαστάσεις των στυλ ηγεσίας

Ο Bass και οι συνεργάτες του (π.χ. Avolio, Bass, & Jung, 1999; Bass, 1997; Bass & Riggio, 2006) ανέπτυξαν ένα ηγετικό μοντέλο, βάσει του οποίου παρουσίασαν τρία στυλ ηγεσίας. Πρώτον, τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», βάσει της οποίας ο ηγέτης κατανοεί την ανάγκη των ατόμων να αναπτυχθούν, αλληλεπιδρά με αυτά και τα παρακινεί να θέτουν στόχους για υψηλές επιδόσεις, προωθεί το συλλογικά διαμορφωμένο όραμα και οδηγεί στην ανατροπή-μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης. Το στυλ αυτό αποτελείται από πέντε παράγοντες-διαστάσεις: α) «Ιδεώδη χαρακτηριστικά», β) «Ιδεώδεις συμπεριφορές», γ) «Εμπνευσμένη παρακίνηση», δ) «Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων», ε) «Εξατομικευμένη μέριμνα». Δεύτερον, τη «Συναλλακτική Ηγεσία», βάσει της οποίας ο ηγέτης εφαρμόζει τις υπάρχουσες κανονιστικές ρυθμίσεις και πρακτικές και αναπτύσσει σχέσεις συναλλαγής με τους υφισταμένους του, καθιστώντας σαφές τι θα λάβει ο καθένας, ως ανταμοιβή ή ποινή, ανάλογα με τις δράσεις τους και την ευόδωση των στόχων. Το στυλ αυτό αποτελείται από δύο παράγοντες-διαστάσεις: α) «Αμοιβή βάσει επίδοσης», β) «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία». Θεώρησαν τα δυο είδη ηγεσίας, ως διακριτούς αλλά αλληλοσυμπληρούμενους τύπους ηγεσίας, ορισμένες διαστάσεις των οποίων είναι δυνατό να συνδυάζει ένας ηγέτης, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Τέλος, την «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» με δύο παράγοντες-διαστάσεις: α) την «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» και β) την «Προς Αποφυγή Ηγεσία», ως απουσία ηγεσίας («Laissez-Faire»).

Τα ηγετικά αυτά στυλ με τις εννέα διαστάσεις της συμπεριφοράς του ηγέτη, συναποτελούν ένα πλήρες φάσμα ηγεσίας (Full Range Leadership Theory-FRLT). Προκειμένου να αξιολογηθεί η ηγετική συμπεριφορά αναπτύχθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-M.L.Q.) για να μετρηθεί το φάσμα των διαστάσεων της ηγεσίας και της έκβασής της (Avolio & Bass, 2004, όπ. αναφ. στο Μαγουλιανίτης, 2011; Bass & Avolio, 1995).

Αποτύπωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης συναφών εμπειρικών μελετών

Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες που έχουν διερευνήσει τον Ο.Μ. και τη σχέση ηγετικών στυλ και Ο.Μ., στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, έχουν λάβει χώρα σε ιδιωτικές εταιρείες, επιχειρήσεις, και ιδιωτικούς ή δημόσιους οργανισμούς. Λιγότερες εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε σχολικούς οργανισμούς. Ειδικότερα στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί μόλις την τρέχουσα δεκαετία λίγες συναφείς εμπειρικές μελέτες κυρίως σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία Π.Ε. και ελάχιστα σε σχολεία Δ.Ε.

Στον χώρο της ελληνικής αλλά και φινλανδικής ταυτόχρονα εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής έλαβε χώρα η εμπειρική μελέτη της Κωνσταντινίδου (2008), η οποία διερεύνησε τον βαθμό λειτουργίας ως Ο.Μ. τεσσάρων ελληνικών σχολείων Π.Ε. στη Θεσσαλονίκη, τριών δημόσιων και ενός ιδιωτικού μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και δύο φινλανδικών σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε., ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την υψηλού βαθμού ενσωμάτωση γνωρισμάτων του Ο.Μ. σε δύο σχολεία (Αρσάκειο και Διαπολιτισμικό) μεγαλύτερο ακόμη και από τον αντίστοιχο βαθμό των φινλανδικών, την μετρίου βαθμού ενσωμάτωση του Πειραματικού και την χαμηλού βαθμού ενσωμάτωση του δημοτικού στη Γαλάτιστα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο Διευθυντής/ντρια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση συναίνεσης του ανθρώπινου δυναμικού και στη διαμόρφωση κοινού οράματος και κουλτούρας Ο.Μ.

Στο πλαίσιο ενός ιδιωτικού εκπαιδευτικού ομίλου έλαβε χώρα η εμπειρική ποσοτική μελέτη της Βύσσα (2009), που αποκάλυψε ότι τα σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε. λειτουργούν ως Ο.Μ. από μέτριο έως υψηλό βαθμό με μεγάλα περιθώρια βελτίωσης για την πλήρη εγκαθίδρυση τους ως Ο.Μ.

Αντίθετα, οι Κανατά, Δάρρα, Σοφός και Κλαδάκη (2017) αποτύπωσαν την υπάρχουσα κατάσταση λειτουργίας δημόσιων σχολείων Π.Ε. των νομών Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσου και Κοζάνης, ως Ο.Μ., διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο τους διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα Ο.Μ. Επίσης, αντιλαμβάνονται τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην ανάπτυξη κουλτούρας, κοινά αποδεκτών στόχων και οράματος για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον χώρο της δημόσιας Π.Ε. έλαβε χώρα η εμπειρική ποσοτική μελέτη της Διάδου (2014), η οποία διερεύνησε τη σχέση του τύπου σχολικής ηγεσίας με την κουλτούρα του σχολείου διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί είναι σε μεγάλο βαθμό η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», κυρίως αναφορικά με τις τρεις πρώτες διαστάσεις της, ενώ χαμηλή είναι η βαθμολογία της διάστασης «ενδιαφέρον για το άτομο». Σε μικρότερο βαθμό έχει υιοθετηθεί η «Συναλλακτική Ηγεσία», κυρίως η διάσταση «Έκτακτη - κατ' εξαίρεση ανταμοιβή», ενώ η «Παθητική διαχείριση» και το στυλ «Μη-Ηγεσίας προς Αποφυγή» συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε θετική συσχέτιση της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και της «Έκτακτης-κατ' εξαίρεση ανταμοιβής» με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, ενώ αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η «Παθητική διαχείριση» και το στυλ «Μη-Ηγεσίας προς Αποφυγή».

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης μεικτών μεθόδων της Παπάζογλου (2016) που διερεύνησε τη σχέση του ηγετικού στυλ και της λειτουργίας του σχολείου ως

Ο.Μ., διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιας Π.Ε. της Β΄ Αθήνας. Τα ευρήματα αποκάλυψαν τη σημαντικού βαθμού ενσωμάτωση των διαστάσεων του Ο.Μ. στα εν λόγω σχολεία με περιθώρια βελτίωσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ικανοποιητικού βαθμού υιοθέτηση της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και η μετρίου βαθμού υιοθέτηση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», κυρίως της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης», λιγότερο της διάστασης «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσίας» και ελάχιστα της διάστασης «Παθητική κατ' εξαίρεση Ηγεσίας». Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» καθώς και της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και του Ο.Μ., ενώ αρνητικά συσχετίζονται οι διαστάσεις της «Ενεργητικής κατ' εξαίρεση Ηγεσίας» και της «Παθητικής κατ' εξαίρεση Ηγεσίας». Το μετασχηματιστικό στυλ σε συνδυασμό με το συναλλακτικό, ως προς τη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης» προβλέπει σε υψηλό ποσοστό τη διακύμανση του Ο.Μ., αλλά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προβλέπει επαυξημένο ποσοστό της διακύμανσης του Ο.Μ. συγκριτικά με το ποσοστό της «Συναλλακτικής Ηγεσίας».

Παραπλήσια ευρήματα εντοπίστηκαν και στην εμπειρική ποσοτική μελέτη της Δουγαλή (2017), η οποία διερεύνησε τη σχέση τριών τύπων σχολικής ηγεσίας, «Μετασχηματιστικής», «Συναλλακτικής» και «Παθητικής-προς Αποφυγή» και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαμέσου των αντιλήψεών τους. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών της δημόσιας Π.Ε. που έχει υιοθετηθεί ήταν σε μέτριο βαθμό η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και ακολουθούσε η «Συναλλακτική Ηγεσία», κυρίως ως προς τη διάσταση «Αμοιβή με βάση την επίδοση». Και τα δυο στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η σύζευξή τους επιδρά σ' αυτήν στατιστικώς σημαντικά, με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», να προβλέπει πιο διευρυμένο ποσοστό διακύμανσης από αυτό που προβλέπει η «Συναλλακτική Ηγεσία».

Μία από τις ελάχιστες εμπειρικές έρευνες στον χώρο της Δ.Δ.Ε. διεξήγαγε ο Στραγαλινός (2016) που διερεύνησε τα χαρακτηριστικά της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατανοούν τη σημασία του μετασχηματιστικού στυλ για τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου. Όμως, οι επικεφαλής των σχολικών μονάδων τους διαθέτουν σε μικρό βαθμό τα γνωρίσματα αυτά.

Στον χώρο της Δ.Δ.Ε. διεξήγαγε και η Τάγαρη (2017) μία από τις λίγες εμπειρικές μελέτες με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών πρακτικών και του σχολείου, ως Ο.Μ., τονίζοντας την μάθηση των εκπαιδευομένων, διαμέσου των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολείων του Νομού Ηλείας. Τα ευρήματα κατέδειξαν την μετρίου βαθμού λειτουργία των σχολείων, ως Ο.Μ. και τη συμβολή του επικεφαλής-ηγέτη των σχολείων στη διαδικασία μετασχηματισμού τους σε Ο.Μ., αποσκοπώντας στην επίτευξη της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της εμπειρικής ποσοτικής έρευνας της Βυζιώτη (2019) που διεξήχθη πρόσφατα στον χώρο της Δ.Δ.Ε. με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. και στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων, διαμέσου των απόψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας. Τα ευρήματα κατέδειξαν την μετρίου βαθμού υιοθέτηση των τεχνικών Ο.Μ. στα σχολεία και τη θετική συσχέτιση του Ο.Μ. και των πρακτικών των διευθυντών των σχολείων στην αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Με τις παραπάνω αντιλήψεις φαίνεται να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Δ.Δ.Ε. του νομού Ηρακλείου, σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε η Τσαγκαράκη (2019). Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι μισοί, περίπου, εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη

μικρού βαθμού ύπαρξη χαρακτηριστικών Ο.Μ., λιγότεροι αναγνωρίζουν αρκετά γνωρίσματα και πολύ λίγοι αρνούνται ή δεν κατανοούν τον χαρακτηρισμό Ο.Μ. για το σχολείο τους. Επίσης αναγνωρίζουν τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή, ως σχολικού ηγέτη, στην επίτευξη της λειτουργίας του σχολείου ως Ο.Μ.

Πιο ελπιδοφόρα είναι τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας του Παπαγεωργίου (2019) με σκοπό να διερευνήσει συγκριτικά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημόσιων Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) διαφόρων περιφερειών της Ελλάδας, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας τους ως Ο.Μ. και τη γνωστική επίδοσή τους. Τα ευρήματα κατέδειξαν τη σημαντικού βαθμού ενσωμάτωση των γνωρισμάτων του Ο.Μ. στα ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., εντονότερη στο πλαίσιο των διαστάσεων «Στρατηγική Ηγεσία», «Συστημική Σύνδεση», «Ενδυνάμωση», με αδύναμες τη «Συνεχή Μάθηση», «Έρευνα και Διάλογο» και «Ενσωματωμένο Σύστημα». Τα ΕΠΑ.Λ δε διαφέρουν από τα ΓΕ.Λ, στατιστικώς σημαντικά, ως προς τον Ο.Μ. κατά μέσο όρο, αλλά υπερισχύουν ως προς τις «Γνωστικές Επιδόσεις» τους και ως προς το «Ενσωματωμένο Σύστημα».

Οι εμπειρικές έρευνες που επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν είναι σύγχρονες, συναφείς ως προς το θέμα, τον σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθώς μελέτησαν τον Ο.Μ. και τη σχέση ηγεσίας και Ο.Μ. διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, αξιοποίησαν έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, όπως το DLOQ και το M.L.Q. κ.ά.

Από όλους τους ερευνητές εντοπίστηκαν η ανεπάρκεια εμπειρικών ερευνών, ιδίως στη Δ.Δ.Ε., το αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον για τον μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ., καθώς και τα οφέλη που συνεπάγεται αυτή αλλά και αρκετοί περιορισμοί. Γι' αυτό ομόφωνα προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι να εξετάσει: α) τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων τους ως Ο.Μ. β) τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στις σχολικές μονάδες τους γ) τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και του βαθμού λειτουργίας των σχολείων Δ.Δ.Ε. ως Ο.Μ. δ) τη σχέση μεταξύ της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. για τη λειτουργία των σχολείων τους, ως Ο.Μ. και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση σε σχολεία Δ.Δ.Ε και να διερευνήσει: α) τον ρόλο των διευθυντών/ντριών και του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ. β) τις πρακτικές που ενδείκνυνται για την ενίσχυση των ηγετικών πτυχών τους και την εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ. γ) τη σχέση μεταξύ της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και των υπό έρευνα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό λειτουργούν, ως Ο.Μ., τα σχολεία Δ.Δ.Ε. των εκπαιδευτικών της Α' και Β' Αθήνας;

2. Τι συγλ ηγεσίας και σε ποιον βαθμό έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στα σχολεία Δ.Δ.Ε. των εκπαιδευτικών της Α' και Β' Αθήνας;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο συγλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και στη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων;
4. Σε ποιον βαθμό επιδρά το συγλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και σε ποιον βαθμό της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών στη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων;
5. Σχετίζεται ο τύπος εκπαίδευσης (γενικής, επαγγελματικής) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εν λόγω σχολείων αναφορικά με τη λειτουργία τους, ως Ο.Μ. και με το συγλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους ;

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με στοιχεία δειγματοληπτικού και συσχετιστικού επεξηγηματικού σχεδιασμού (Creswell, 2016).

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δ.Δ.Ε., γενικής (Γυμνάσια, ΓΕ.Λ.) και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ.), οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσαν σε σχολεία των Διευθύνσεων Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας. Το δείγμα της έρευνας συγκροτείται από εκατόν εξήντα πέντε συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (n=165) που ανήκουν στον παραπάνω πληθυσμό και **επιλέχτηκαν μέσω δειγματοληψίας «κατά στρώματα»**.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται κατά πλειοψηφία από γυναίκες (67,3%), ενώ οι άνδρες κατέχουν το 32,7%, με ηλικία που κυμαίνεται κυρίως από 51 έτη και άνω σε ποσοστό 55,2%, ενώ το μικρότερο ποσοστό (3,6%) κατέχουν οι εκπαιδευτικοί από 21-30 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο με επιπλέον τίτλους εκτός των βασικών σπουδών (51,5%), έχει 16-23 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (41,8%) και το 26,7% , 24 έτη και άνω, δηλαδή το 68,5% είναι αρκετά ή πολύ έμπειροι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν με οργανική θέση (73,9%), σε ένα σχολείο (77%) και συνεργάζονται από 1-6 έτη (71,5%) με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/διευθύντρια.

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο¹ με 67 κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το παρόν ερωτηματολόγιο συντίθεται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δέκα κλειστού τύπου ερωτήσεις για τη συλλογή των προσωπικών-δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων που μετριοούνται με ονομαστική κλίμακα. Η τέταρτη ερώτηση, που συνιστά τη δημογραφική μεταβλητή «Τύπος Εκπαίδευσης», αξιοποιήθηκε για να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Το δεύτερο (Β') μέρος του ερωτηματολογίου μετρά τη μεταβλητή «Ο.Μ.» αντιστοιχεί στο πρώτο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το ερευνητικό εργαλείο που μετράει τη λανθάνουσα μεταβλητή «Ο.Μ.» είναι το DLOQ σε ελληνική μετάφραση της Δεκούλου

¹ Το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε σε έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Αντωνιάδου (2020), με επιβλέπουσα την κ. Κονιδάρη Βικτωρία-Χρυσούλα, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π., η οποία είναι διαθέσιμη στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47110>

(2012) και αποτελείται από 21 κλειστές ερωτήσεις (short version) (Marsick & Watkins, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Οι 21 ερωτήσεις αναφέρονται σε επτά διαστάσεις του Ο.Μ. (τρεις ερωτήσεις σε κάθε διάσταση) που μετριοούνται με επτά αντίστοιχες υποκλίμακες, ως επιμέρους λανθάνουσες μεταβλητές. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι εξαβάθμια τακτική κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «Σχεδόν Ποτέ» έως το «Σχεδόν Πάντα» και βαθμολογία αντίστοιχα από ένα έως έξι.

Το τρίτο (Γ') μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο δεύτερο, τρίτο και εν μέρει στο τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το ερευνητικό εργαλείο που μετράει τα τρία στυλ ηγεσίας και τις εννέα διαστάσεις τους είναι το M.L.Q. (5X-Short) που δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί στη Δ.Ε. Αποτελείται από 36 κλειστές ερωτήσεις, όπως μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Μαγουλιανίτη (2011). Αυτές αναφέρονται σε εννέα διαστάσεις ηγετικών στυλ (τέσσερις ερωτήσεις σε κάθε διάσταση) που μετριοούνται με εννέα αντίστοιχες υποκλίμακες, ως επιμέρους λανθάνουσες μεταβλητές. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι πενταβάθμια τακτική κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «Ποτέ» έως το «Σχεδόν Πάντα» και βαθμολογία αντίστοιχα από μηδέν έως τέσσερα.

Τα ερωτηματολόγια DLOQ και M.L.Q. επιλέχτηκαν αφενός, γιατί συνάδουν με τον σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αφετέρου, επειδή αποτελούν αναγνωρισμένα από την διεθνή επιστημονική κοινότητα ερευνητικά εργαλεία, λόγω του υψηλού βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας, που έχει αποδειχθεί από τους δημιουργούς τους αλλά και από πολλούς άλλους ερευνητές που τα αξιοποίησαν επί σειρά ετών.

Επιπλέον, επειδή στηρίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες θεωρίες: την «ενσωματωτική προσέγγιση» του Ο.Μ. και τη θεωρία του πλήρους φάσματος ηγεσίας (FRLT).

Προκειμένου το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε να είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και να ανταποκριθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έτσι ώστε η έρευνα να είναι έγκυρη, τροποποιήθηκε η διατύπωση, ιδιαίτερα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, σε όσες ερωτήσεις θεωρήθηκε αναγκαίο, για να προσαρμοστεί στους ελληνικούς σχολικούς οργανισμούς και στους/στις εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις των οποίων εξετάζονται.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, την οργάνωση των προσωπικών-δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής μέσω του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS (έκδοση 26).

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων μέσω κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων και οι απαντήσεις ανά ερευνητικό ερώτημα, αφού διαμορφώθηκαν οι υπό έρευνα λανθάνουσες μεταβλητές.

Για την απάντηση του πρώτου και δεύτερου περιγραφικού ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκαν περιγραφικοί δείκτες. Αρχικά, υπολογίστηκαν ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.), η Τυπική

Απόκλιση(Τ.Α.) και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών του «Ο.Μ.», των συλ ηγεσίας και των διαστάσεων τους (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Αναφορικά με την απάντηση του **πρώτου περιγραφικού ερωτήματος**, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 1, φανερώνουν τον βαθμό λειτουργίας ως Ο.Μ. των σχολείων της Α' και Β' Αθήνας, καθώς και την κατάταξη των διαστάσεων του Ο.Μ. από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη, βάσει των Μ.Ο. των μεταβλητών του Ο.Μ. και των διαστάσεων του σε μία κλίμακα από το 1-6, όπως προκύπτει από το σύστημα βαθμολόγησης που πρότειναν οι δημιουργοί του DLOQ (Marsick & Watkins, 2003).

Πίνακας 1. Περιγραφικοί δείκτες του Οργανισμού Μάθησης και των διαστάσεων του βάσει του συστήματος βαθμολόγησής τους

Λανθάνουσες Μεταβλητές	Ερωτήσεις Β' μέρους ερωτηματολογίου	Κλίμακα μέτρησης	Μ.Ο
«Οργανισμός Μάθησης» Άθροισμα/21	1-21	1-6	3,7
«Ενδυνάμωση των Ατόμων» Άθροισμα/3	13,14,15	1-6	4,2
«Συστηματική Διασύνδεση» Άθροισμα/3	16,17,18	1-6	3,93
Διαστάσεις Οργανισμού Μάθησης «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση» Άθροισμα/3	19,20,21	1-6	3,8
«Συνεχής Μάθηση» Άθροισμα/3	1,2,3	1-6	3,8
«Έρευνα και Διάλογος» Άθροισμα/3	4,5,6	1-6	3,53
«Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση» Άθροισμα/3	7,8,9	1-6	3,34
«Ενσωματωμένα Συστήματα» Άθροισμα/3	10,11,12	1-6	3,3

Αναφορικά με την απάντηση του **δεύτερου περιγραφικού ερωτήματος**, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 2, φανερώνουν ότι το συλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στα σχολεία της Α' και Β' Αθήνας, σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Ακολουθεί η «Συναλλακτική Ηγεσία» και τέλος η «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία». Στον Πίνακα 2 φαίνεται, επίσης, η κατάταξη των διαστάσεων των συλ ηγεσίας από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη, βάσει των Μ.Ο. των μεταβλητών των συλ ηγεσίας και των διαστάσεων τους σε μία κλίμακα από το 0-4, όπως προκύπτει από το σύστημα βαθμολόγησης που πρότειναν οι δημιουργοί του M.L.Q. (Bass & Avolio, 1995).

Πίνακας 2. Περιγραφικοί δείκτες των μεταβλητών των Στυλ Ηγεσίας και των διαστάσεών τους βάσει του συστήματος βαθμολόγησής τους

Στυλ Ηγεσίας	Παράγοντες-Διαστάσεις Ηγεσίας	Κλίμακα μέτρησης	Ερωτήσεις Γ' μέρους ερωτηματολογίου	Μ.Ο
«Μετασχηματιστική Ηγεσία»	«Ιδεώδεις συμπεριφορές» Άθροισμα/4	0-4	6, 14, 23, 34	2,57
	«Ιδεώδη χαρακτηριστικά» Άθροισμα/4	0-4	10, 18, 21, 25	2,46
	«Εμπνευσμένη παρακίνηση» Άθροισμα/4	0-4	9, 13, 26, 36	2,35
	«Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων» Άθροισμα/4	0-4	2, 8, 30, 32	2,22
	«Εξατομικευμένη μέριμνα» Άθροισμα/4	0-4	15, 19, 29,31	2,1
	«Μετασχηματιστική Ηγεσία» Άθροισμα/20	0-4	20 ερωτήσεις	2,34
«Συναλλακτική Ηγεσία»	«Αμοιβή βάσει επίδοσης» Άθροισμα/4	0-4	1, 11, 16, 35	2,24
	«Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	4, 22, 24, 27	1,81
	«Συναλλακτική Ηγεσία» » Άθροισμα/8	0-4	8 ερωτήσεις	2,03
«Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία»	«Παθητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	3, 12, 17, 20	1,2
	«Προς Αποφυγή Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	5, 7, 28, 33	0,93
	«Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» Άθροισμα/8	0-4	8 ερωτήσεις	1,07

Για την απάντηση των επαγωγικών ερωτημάτων (τρίτο, τέταρτο, πέμπτο) έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων, μέσω των δοκιμασιών Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk και αξιοποιήθηκαν κριτήρια επαγωγικής στατιστικής, ώστε να καταστεί εφικτή η διατύπωση συμπερασμάτων από τις τιμές ενός δείγματος εκπαιδευτικών, η γενίκευσή τους στον πληθυσμό του και κατ' επέκταση η εξωτερική εγκυρότητα (Ρούσσοι, χ.χ.; Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Για την απάντηση του **τρίτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r , προκειμένου να συσχετιστεί το καθένα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών με τον Ο.Μ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ανάμεσα στη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και τη λειτουργία των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας ως Ο.Μ., υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση υψηλού βαθμού [$r(165)=0,73$, $p<0,001$]. Επιπλέον, ότι ανάμεσα στη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση, υψηλού βαθμού [$r(165)=0,70$, $p<0,001$]. Επιπροσθέτως, αποκάλυψαν ότι ανάμεσα στη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς μη σημαντική αρνητική συσχέτιση [$r(165)= -0,029$, $p=0,71$] που θεωρείται μηδενική. Τέλος, κατέδειξαν ότι ανάμεσα στην «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση χαμηλού βαθμού [$r(165)= -0,49$, $p<0,001$].

Για την απάντηση του **τέταρτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε αρχικά η απλή γραμμική παλινδρόμηση. Στον πρώτο έλεγχο, η ανεξάρτητη ή «προβλεπτική» μεταβλητή ήταν η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπει-ερμηνεύει το 52,7% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,527$) και ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικώς σημαντική ($F=181,8$, $df=1$, $p<0,001$).

Στον δεύτερο έλεγχο γραμμικής παλινδρόμησης, η ανεξάρτητη ή «προβλεπτική» μεταβλητή ήταν η διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» προβλέπει-ερμηνεύει το 48,2% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,482$), και ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικώς σημαντική ($F=151,932$ $df=1$, $p<0,001$).

Δεν έγινε έλεγχος παλινδρόμησης για τη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία», λόγω της μηδενικής συσχέτισης ανάμεσα σε αυτήν και τον «Ο.Μ.».

Έπειτα, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης. Οι ανεξάρτητες ή «προβλεπτικές» μεταβλητές ήταν η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», ενώ η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» μαζί με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπουν-ερμηνεύουν το 54,7% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,547$), ποσοστό μεγαλύτερο απ' ότι ερμηνεύει το κάθε συλ ηγεσίας χωριστά ότι η πρόβλεψη που προκύπτει από αυτό το μοντέλο είναι στατιστικώς σημαντική ($F=97,845$, $p<0,001$) και ότι η διαφορά τους είναι $\Delta R^2=0,065$. Δηλαδή, η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπει-ερμηνεύει ποσοστό της διακύμανσης του «Ο.Μ.» 6,5% επιπλέον αυτού που προβλέπει η «Αμοιβή βάσει επίδοσης». Από την ιεράρχηση των μεταβλητών διαπιστώνουμε ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ασκεί μεγαλύτερη θετική επίδραση ($Beta = 0,5$, $Std. Error=0,14$, $p<0,001$) από την θετική επίδραση που ασκεί η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» ($Beta = 0,28$, $Std. Error=0,65$, $p<0,008$) (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Για την απάντηση του **πέμπτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε αφενός το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα, γιατί μέσω της δοκιμασίας Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή στις τιμές των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης), ως προς τις μεταβλητές «Ο.Μ.» και «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Αφετέρου, αξιοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα, γιατί υπήρχε κανονική κατανομή στις τιμές και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, ως προς τη μεταβλητή «Συναλλακτική Ηγεσία».

Στον πρώτο έλεγχο Mann-Whitney, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή ο «Ο.Μ.» Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τιμή ήταν [$U(119, 46)=2260,50$, $p= 0,083$], η οποία δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Στον δεύτερο έλεγχο Mann-Whitney, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» των διευθυντών/ντριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τιμή ήταν [$U(119, 46)=2699,00$, $p= 0,89$], η οποία δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Επομένως, η μεταβλητή «Τύπος εκπαίδευσης» δεν επιδρά στατιστικώς σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας για τον «Ο.Μ.» και το στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών.

Τέλος, εφαρμόστηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα στον οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Συναλλακτική Ηγεσία» των διευθυντών/ντριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διακυμάνσεις για τις δυο ομάδες ήταν ίσες ($F=0,33$, $p=0,564$) και η τιμή ήταν [$t(163)=2,167$, $p=0,032$], η οποία είναι στατιστικώς σημαντική. Επομένως, η μεταβλητή «Τύπος εκπαίδευσης» επιδρά στατιστικώς σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας για το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών των σχολείων τους. Μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων εντοπίζεται μεγαλύτερη τιμή στην ομάδα των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (16,77) έναντι των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής (14,74).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η ανάλυση των δεδομένων, σχετικά με το πρώτο ερώτημα, αποκαλύπτει ότι τα σχολεία Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας λειτουργούν ως Ο.Μ., κατά μέσο όρο, σε επίπεδο άνω του μετρίου, διαπίστωση που συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων μελετών (Βύσσα, 2009 Κωνσταντινίδου, 2008 Παπαγεωργίου, 2019 Παπάζογλου, 2016), που αναφέρονται κυρίως σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία με προνομιακό προφίλ.

Το εύρημα αυτό είναι αισιόδοξο, ιδίως σε μια περίοδο κρίσης και αβεβαιότητας που βιώνει η χώρα μας την τελευταία δεκαετία, η οποία έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους την εκπαίδευση και το ανθρώπινο δυναμικό της.

Επιπλέον, η διαπίστωση αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ., ίσως αποκαλύπτει μια διαφαινόμενη αυξητική τάση, μικρού μεγέθους, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των προγενέστερων ερευνών που αφορούν δημόσια ελληνικά σχολεία κατέγραψε την ύπαρξη τάσης μετασχηματισμού και λειτουργίας τους, ως Ο.Μ. (Κανατά κ.ά., 2017) που κυμάνθηκε, όμως, από χαμηλό έως μέτριο βαθμό, ιδιαίτερα όσον αφορά τα σχολεία Δ.Ε. (Βυζιώτη, 2019; Κωνσταντινίδου, 2008; Τάγαρη, 2017; Τσαγκαράκη, 2019).

Αυτό μπορεί ίσως να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι περισσότερες από τις προαναφερόμενες έρευνες αφορούν σχολεία της επαρχίας (π.χ. νομών Ηλείας, Ηρακλείου, Καβάλας, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσων, Κοζάνης), ενώ η παρούσα έρευνα αφορά σχολεία της Αθήνας. Επιπροσθέτως, μπορεί να αιτιολογηθεί από το υψηλό μορφωτικό επίπεδο που χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, με την πάροδο των χρόνων, στο πλαίσιο των ραγδαία μεταβαλλόμενων, παγκοσμιοποιημένων συνθηκών του 21^{ου} αιώνα, η τάση να λειτουργούν οι σχολικοί οργανισμοί ως Ο.Μ. φαίνεται ότι γενικεύεται, καθώς υπαγορεύεται η ανάπτυξη πρακτικών συνεργατικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, προκειμένου οι οργανισμοί να επιβιώνουν να εκσυγχρονίζονται και να εξελίσσονται.

Παρ' όλα αυτά, ο βαθμός λειτουργίας των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, ως Ο.Μ. δεν είναι υψηλός, διαπίστωση που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης για την πλήρη εγκαθίδρυσή τους ως Ο.Μ., ιδιαίτερα ως προς τις πιο αδύναμες διαστάσεις και τις συνακόλουθες πρακτικές τους. Δηλαδή, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και της επίδρασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτό, την παραγωγή, διάχυση και αξιοποίηση της γνώσης στην εργασία («Ενσωματωμένα Συστήματα»), καθώς και

την ομαδική εργασία, συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και γνώσεων όλων των μελών, τη συλλογική μάθηση και αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και των πρακτικών («Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση»), όπως επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες (Τάγαρη, 2017; Παπαγεωργίου, 2019).

Χρειάζεται, όμως, να εδραιωθούν και οι πρακτικές που συσχετίζονται με τις πιο ισχυρές διαστάσεις, ώστε να ενδυναμωθούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος και την εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ. Δηλαδή, η αναγνώριση ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων για την υλοποίηση του έργου τους, η υποστήριξή τους, όταν εφαρμόζουν καινοτομίες («Ενδυνάμωση των Ατόμων»), η συνεργασία του σχολείου με τη σχολική, τοπική και ευρύτερη κοινότητα και η συμμετοχή τους στην επίλυση των προβλημάτων του («Συστημική Διασύνδεση»). Επιπλέον, η διαρκής αναζήτηση ευκαιριών μάθησης από τον/την διευθυντή/ντρια, που αναλαμβάνει ρόλο μέντορα για τους εκπαιδευτικούς και εγγυάται ότι η λειτουργία του σχολείου θα είναι ευθυγραμμισμένη με τις αξίες του («Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση»), η δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης και εξέλιξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην επιβράβευσή τους («Συνεχής Μάθηση»), αλλά και η απόκτηση σχέσεων εμπιστοσύνης και δεξιοτήτων λογικής σκέψης και κριτικών διεργασιών («Έρευνα και Διάλογος»), όπως επισημαίνεται και από προγενέστερες έρευνες (Κανατά κ.ά., 2017; Κωνσταντινίδου, 2008; Παπαγεωργίου, 2019; Παπάζογλου, 2016).

Επομένως προς αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να θέτουν τους στόχους τους και να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους τα δημόσια σχολεία, καθώς τα οφέλη που απορρέουν από τον Ο.Μ., όπως αποτυπώνονται στις πρακτικές των διαστάσεων του, είναι ιδιαίτερα σημαντικά.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στα σχολεία Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, είναι κυρίως η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», σε βαθμό άνω του μετρίου, με πιο αδύναμες τις διαστάσεις «Εξατομικευμένη μέριμνα», «Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων» και «Εμπνευσμένη παρακίνηση», όπως επιβεβαιώνεται και από τις Διάδου (2014) και Παπάζογλου (2016). Ακολουθεί σε μέτριο βαθμό η «Συναλλακτική Ηγεσία» με πιο ισχυρή τη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και σε πολύ χαμηλό βαθμό η «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία», ευρήματα που συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Διάδου, 2014; Δουγαλή, 2017 Παπάζογλου, 2016; Στραγαλινός, 2016; Τάγαρη, 2017) και οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας αξιοποιούν, παράλληλα με το μετασχηματιστικό στυλ, κυρίως πρακτικές συναλλακτικού τύπου, ιδιαίτερα της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης».

Από τα παραπάνω ευρήματα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» υπερέχει έναντι των άλλων ηγετικών στυλ. Η υπεροχή της, παρόλο που δεν είναι μεγάλου βαθμού, είναι ευοίωνο εύρημα για το μέλλον της δημόσιας ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς αποκαλύπτει μια διαφαινόμενη αυξητική τάση μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών που λειτουργούν ως αντισταθμιστικός παράγοντας των περιορισμών και αδυναμιών των συγκεντρωτικών και γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, συνδέεται με την προσπάθεια που γίνεται τις δυο τελευταίες δεκαετίες να αποκεντρωθεί η εκπαιδευτική διοίκηση, να ενισχυθούν οι πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων, η παιδαγωγική αυτονομία και οι συλλογικές δράσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως στα ΕΠΑ.Λ. αλλά και στη Γενική εκπαίδευση (ν. 4547/2018; Υ.Α. 137912/2018).

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, η ισχυρή σχέση συμμεταβολής-συνάφειας μεταξύ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» καθώς και της διάστασης, «Αμοιβή βάσει επίδοσης», της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» και της λειτουργίας των σχολείων ως Ο.Μ. καταδεικνύει την καθοριστική συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρωτίστως του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού, συγκεκριμένα της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» στη διαμόρφωση Ο.Μ. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι διευθυντές/ντριες υιοθετούν τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ηγετικών στυλ, τόσο περισσότερο θα λειτουργούν τα σχολεία, ως Ο.Μ. Το αντίθετο θα ισχύει, αν υιοθετούν τα χαρακτηριστικά των άλλων ηγετικών στυλ. Ο εντοπισμός των παραπάνω συναφειών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/ντριες μπορούν να συνδυάζουν τα στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» και τις αντίστοιχες πρακτικές τους, ανάλογα με το περιβάλλον και τις επικρατούσες συνθήκες των οργανισμών για την επίτευξη των στόχων τους.

Αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» πρωταγωνιστεί, ως η βασικότερη αιτία, στον μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ., συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Διάδου, 2014; Δουγαλή, 2017; Παπάζογλου, 2016; Στραγαλινός, 2016) και επιβεβαιώνουν ότι είναι το πιο ενδεδειγμένο από όλα τα στυλ ηγεσίας.

Γι'αυτό αναδεικνύουν τις πρακτικές μετασχηματιστικού τύπου που απαιτούνται για να ενδυναμωθούν οι ηγετικές πτυχές των διευθυντών/ντριών, των οποίων η συμβολή είναι σημαντική, καθώς προαγάγουν τη συνεργατικότητα, τη συλλογικότητα, και την επίτευξη στόχων για υψηλές επιδόσεις, προωθούν το κοινά διαμορφωμένο όραμα, συμβάλλουν στην εξουδετέρωση της αντίστασης στην αλλαγή και στην εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ.

Επιπλέον, αναδεικνύουν, τη συμβολή της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» και των αντίστοιχων ηγετικών πρακτικών, βάσει των οποίων οι διευθυντές/ντριες παρέχουν διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, ως ανταμοιβή για την επίτευξη του προσδοκώμενου έργου και εκφράζουν ικανοποίηση από την ευόδωση των στόχων, καθώς και τη θετική επίδραση του συνδυασμού των δύο ηγετικών στυλ, ως βασικών-όχι μοναδικών-αιτιών, στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. Γιατί, όπως φαίνεται, η «Συναλλακτική Ηγεσία» με πιο παραδοσιακές πρακτικές συνιστά το υπόβαθρο που απαιτείται για να εγκαθιδρυθεί η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», η οποία παρουσιάζει διευρυμένη επίδραση στον Ο.Μ., έναντι της «Συναλλακτικής». Έτσι, επιτελούνται με επιτυχία και οι δυο ρόλοι του/της διευθυντή/ντριας, του εκτελεστικού-διεκπεραιωτικού και του ηγετικού και διασφαλίζεται η ενεργοποίηση και ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η αποτελεσματικότητα και ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού και του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με το πέμπτο ερώτημα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δε διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν υπηρετούν στη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση για τη λειτουργία των σχολείων τους, ως Ο.Μ. ούτε για το στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας», αλλά διαφέρουν για το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας». Τα ευρήματα αυτά είναι νέα, καθώς δεν εντοπίζονται σε προγενέστερη έρευνα. Αποκαλύπτουν ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στον «Τύπο εκπαίδευσης» και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, μόνο ως προς το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι πιο εξοικειωμένοι με το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών και ακολουθούν πιο παραδοσιακές πρακτικές απ' ότι οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εφαρμόζουν από το 2018 το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» με εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και καινοτόμους θεσμούς και δράσεις (Υ.Α. 137912/2018).

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων Δ.Δ.Ε. του 21^{ου} αιώνα είναι σημαντικό να θεωρούν προτεραιότητα τον μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ. και να αξιοποιούν τις πρακτικές πρωτίστως του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού, συγκεκριμένα της «Αμοιβής βάσει επίδοσης», για την αποτελεσματική λειτουργία των δημόσιων σχολείων ως Ο.Μ.

Χρειάζεται, δηλαδή, να στοχεύουν στη διαμόρφωση μαθησιακών κοινοτήτων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με όρους ποιότητας και ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, με τη συμμετοχή όλων των μελών. Είναι ανάγκη οι διευθυντές/ντρίες να αναγνωρίζουν την αξία της συνεργατικότητας και της συνεχούς μάθησης και να κινητοποιούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν συλλογικά. Να τους εμπνέουν και να τους παρακινούν να θέτουν στόχους για υψηλές επιδόσεις, τις οποίες να επιβραβεύουν. Να προωθούν το συλλογικά διαμορφωμένο όραμα, να διανέμουν ηγετικούς ρόλους, να εκφράζουν ικανοποίηση για την επίτευξη στόχων και να πρωτοστατούν στην εγκαθίδρυση κουλτούρας ενθάρρυνσης της μάθησης και αέναης βελτίωσης, ως πλαίσιο μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ.

Αυτό είναι ένα όραμα που συνάδει με την αποστολή των δημόσιων σχολείων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και παγκοσμιοποιημένες συνθήκες του 21^{ου} αιώνα, το οποίο πρέπει να προβληθεί, να γενικευτεί και να γίνει σταδιακά εκπαιδευτική πραγματικότητα για όλα τα σχολεία, ώστε να μη μείνει απλώς ένα ανεκπλήρωτο όνειρο (Fullan, 1995).

Αναφορές

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441- 462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). Multifactor leadership questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2^η εκδ.). (Ν. Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Drucker, P. (1992). *The new society of organizations*. Ανακτήθηκε 06 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>
- European Commission (2001). *Communication From the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ανακτήθηκε 08 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230–235. <https://doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Goh, S. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15–22.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Ανακτήθηκε 06 Νοεμβρίου, 2019, από http://kmcenter.rid.go.th/kmc08/km_59/manual_59/Book6/The-Fifth-Discipline.pdf
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439099.pdf>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the learning organisation: A new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/0158037920140203>
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Απόφαση Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Ανάπτυξης (2018). Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, (2), αρ. φύλλου 3622, 45533- 45535.
- Βυζιώτη, Π. (2019). *Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν - Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- 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, Θεσσαλονίκη).
- Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. ΑΘΗΝΑΣ*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση / The school as a learning organization: a depiction of the current situation in primary education. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(3), 7-36.
- Κουτούζης, Ε., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>
- Κωνσταντινίδου, Θ. (2008). *Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα: Μια εμπειρική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα).
- Νόμος 4547 (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, (1), αρ. φύλλου 102, 8379-8452. Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

- Παπαγεωργίου, Λ. (2019). *Τα Λύκεια ως Οργανισμοί Μάθησης: Συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ΓΕΛ & ΕΠΑΛ*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Ρούσσος, Π. (χ.χ.). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Έρευνας & Στατιστικής*. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Notes1.pdf>
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Στραγαλινός, Σ. (2016). *Διερεύνηση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Τσαγκαράκη, Μ. (2019). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).

Παράρτημα Α: Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Α΄ ΜΕΡΟΣ Προσωπικά - Δημογραφικά στοιχεία

Να σημειώσετε **X** στις αγκύλες για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία επιλέγοντας **μόνο μία** απάντηση κάθε φορά. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

1) Φύλο: α. Άνδρας β. Γυναίκα

2) Ηλικία: α. 21-30 β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51 και άνω

3) Επιπλέον τίτλοι εκτός των βασικών σπουδών (Σε περίπτωση που έχετε περισσότερους από έναν τίτλους, επιλέξτε τον ανώτερο): α. Διδακτορικό Δίπλωμα β. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα γ. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή Τ.Ε.Ι δ. Άλλος τίτλος ε. Κανένας άλλος τίτλος

4) Τύπος Εκπαίδευσης όπου εντάσσεται το τωρινό σχολείο υπηρετήσης:

α. Γενική Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο) β. Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑ.Λ.)

5) Περιοχή σχολείου υπηρετήσης (Για το τρέχον σχολικό έτος):

α. Α΄ Αθήνας β. Β΄ Αθήνας

6) Θέση στο σχολείο υπηρετήσης (Για το τρέχον σχολικό έτος):

α. Οργανική β. Προσωρινή

7) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά:

α. 0 - 7 β. 8 -15 γ. 16 - 23 δ. 24 και άνω

8) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο υπηρετήσης:

α. Λιγότερο από ένα έτος β. 1 - 7 γ. 8 -15 δ. 16 - 23 ε. 24 και άνω

9) Έτη συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου υπηρετήσης:

α. Λιγότερο από ένα έτος β. 1-6 γ. 7-12 δ. 13-18 ε. 19 και άνω

10) Υπηρετώ σε: α. Ένα σχολείο β. Περισσότερα από ένα σχολεία

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Απαντήστε για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία-ερωτήσεις επιλέγοντας **μόνο μία απάντηση κάθε φορά από το 1 έως το 6**, σημειώνοντας **X** στο αντίστοιχο πλαίσιο, ανάλογα με το **πόσο συχνά συμβαίνει** η αναφερόμενη πρακτική **στο σχολείο που υπηρετείτε** κατά το σχολικό έτος **2019-2020**. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί:	Σχεδόν ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Συχνά 4	Πολύ συχνά 5	Σχεδόν πάντα 6
1.	Βοηθούν ο ένας τον άλλον, ώστε να δημιουργούν μεταξύ τους ευκαιρίες μάθησης						
2.	Λαμβάνουν υποστήριξη για τη διευκόλυνση της μάθησής τους (π.χ. επιμορφωτικές άδειες για παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων κ.τ.λ.)						
3.	Λαμβάνουν αναγνώριση και επιβράβευση για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση(π.χ. από τον σύλλογο διδασκόντων)						
4.	Προσφέρουν ανατροφοδότηση, ο ένας στον άλλο, ανοιχτά και ειλικρινά για τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές τους και τα αποτελέσματά τους, ώστε να βελτιώνονται.						

5.	Μοιράζονται τα λάθη, τις ελλείψεις-αδυναμίες και τις δυσκολίες τους με τους συναδέλφους τους και ζητούν τη συμβουλή τους						
6.	Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης						
7.	Διαθέτουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν ομαδικά τους στόχους τους, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες						
8.	Αναθεωρούν τον τρόπο σκέψης και τις πρακτικές τους μετά από ομαδική συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών-εμπειριών						
9.	Είναι βέβαιοι ότι το σχολείο θα λάβει υπόψη του τις προτάσεις τους						
	Το σχολείο μου:	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
		1	2	3	4	5	6
10.	Αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με ουσιαστικό και όχι διεκπεραιωτικό τρόπο						
11.	Μαθαίνει από τα λάθη του και τα χρησιμοποιεί ως ευκαιρίες μάθησης για όλους						

12.	Αποτιμά την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους.						
13.	Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, ως κάτι θετικό						
14.	Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τα διαθέσιμα μέσα που χρειάζονται για την υλοποίηση του έργου τους						
15.	Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, όταν τολμούν να πειραματίζονται εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές						
16.	Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν σφαιρική αντίληψη-οπτική αναφορικά με τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του						
17.	Πρωθει τη συνεργασία του σχολείου με τα μέλη της σχολικής, της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας για την ικανοποίηση						

	των αμοιβαίων αναγκών τους						
18.	Παροτρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. μαθητών, γονέων) στην επίλυση των προβλημάτων του						
	Στο σχολείο μου:	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
		1	2	3	4	5	6
19.	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει ρόλο μέντορα και συμβούλου για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του						
20.	Ο/Η διευθυντής/ντρια διαρκώς αναζητά ευκαιρίες μάθησης για τον σχολικό οργανισμό						
21.	Ο/Η διευθυντής/ντρια εγγυάται ότι η λειτουργία και οι δράσεις του σχολείου θα είναι ευθυγραμμισμένες με τις αξίες του						

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

Απαντήστε για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία-ερωτήσεις επιλέγοντας **μόνο μία απάντηση κάθε φορά από το 0 έως το 4**, σημειώνοντας **X** στο αντίστοιχο πλαίσιο, ανάλογα με το **πόσο συχνά συμβαίνει** η αναφερόμενη πρακτική-συμπεριφορά **από τον/την διευθυντή/ντριά σας στο σχολείο** που υπηρετείτε κατά το σχολικό έτος **2019-2020**. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

	<i>Ο/Η διευθυντής/ντριά του σχολείου μου:</i>	<i>Ποτέ</i> 0	<i>Μία φορά στο τόσο</i> 1	<i>Μερικές φορές</i> 2	<i>Αρκετά συχνά</i> 3	<i>Σχεδόν πάντα</i> 4
1.	Μου παρέχει διευκολύνσεις, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου					
2.	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται, εάν αυτά είναι κατάλληλα					
3.	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά					
4.	Εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τις συμφωνηθείσες πρακτικές					
5.	Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα					
6.	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.					
7.	Είναι απών/ούσα, όταν τον/την έχουν ανάγκη					
8.	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την					

	αντιμετώπιση των προβλημάτων					
9.	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον					
10.	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της					
11.	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων					
12.	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει					
13.	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν					
14.	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού					
15.	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί					
16.	Καθιστά σαφές τι αποτέλεσμα περιμένει ότι θα έχει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι					
17.	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»					
18.	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον					
19.	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας					
20.	Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα					

	να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση					
21.	Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου					
22.	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών					
23.	Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων					
24.	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται					
25.	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης					
26.	Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον					
27.	Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στις συμφωνηθείσες πρακτικές ή αποτυγχάνω στην επίτευξη των στόχων					
28.	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις					
29.	Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες					
30.	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες					
31.	Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου					
32.	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να					

	επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου					
33.	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα					
34.	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής					
35.	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της					
36.	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν					

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε!