



ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.)

SCIENCE AND EDUCATION
RESEARCH CENTER
(S.E.R.C.)

Ἡὼς

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Eos

JOURNAL OF SCIENTIFIC
AND EDUCATIONAL RESEARCH

*Ειδικό Αφιέρωμα
στη μνήμη
του Δημήτρη Κωστόπουλου*



ΤΟΜΟΣ 3 • Αθήνα 2013, Τεύχος έξτρα VOLUME 3 • Athens 2013, Section extra

SCIENCE AND EDUCATION RESEARCH CENTER (S.E.R.C.)

Eos

JOURNAL OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL RESEARCH

Volume 3 • Athens 2013

ISSN 1790-5168

EDITORIAL BOARD

Th. Exarchakos, Professor
Emeritus, University of Athens
Ath. Trilianos, Professor
University of Athens
A. Katsiki-Givalou, Professor
University of Athens
K. Skordoulis, Professor
University of Athens

D. Daskalakis, Professor
University of Athens
G. Drakos, Professor
University of Athens
G. Leontsinis, Professor
University of Athens
D. Mattheou, Professor
University of Athens

Ath. Papas, Professor Emeritus
University of Athens
Ar. Raptis, Professor
University of Athens
G. Dimakos, Professor
University of Athens
I. Mylonakou-Keke,
Assoc. Professor
University of Athens

EXECUTIVE BOARD

Th. Exarchakos
Ath. Trilianos
A. Katsiki-Givalou
K. Skordoulis

SECRETARY

M. Koudouna
P. Maniatis

S.E.R.C. Journal EOS, 20 Ippokratous str., 10680 Athens,
tel.: 210 3688491-8493,-8461, fax.: 210 3688492, email: texarcha@primedu.uoa.gr
Copyright © 2013, S.E.R.C.

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.)

Ήως

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

τόμος 3 • Αθήνα 2013

ISSN 1790-5168

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Θ. Εξαρχάκος, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθ. Τριλιανός, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Α. Κατσικη-Γκίβαλου, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κ. Σκορδούλης, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Α. Δασκαλάκης, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γ. Δράκος, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γ. Λεοντσίνης, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Α. Ματθαίου, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθ. Παπάς, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αρ. Ράπτης, Ομ. Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γ. Δημάκος, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Η. Μυλωνάκου-Κεκέ,
Αναπλ. καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Θ. Εξαρχάκος
Αθ. Τριλιανός
Α. Κατσικη-Γκίβαλου
Κ. Σκορδούλης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Μ. Κουδούνα
Π. Μανιάτης

Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ., Περιοδικό ΗΩΣ, Ιπποκράτους 20, Αθήνα, ΤΚ 10680
Τηλ.: 210 3688491-8493,-8461, fax.: 210 3688492, e-mail: texarcha@primedu.uoa.gr
Copyright © 2013, Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ

TC



ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.)

SCIENCE AND EDUCATION
RESEARCH CENTER
(S.E.R.C.)

Ηώς
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Eos
JOURNAL OF SCIENTIFIC
AND EDUCATIONAL RESEARCH

Ειδικό αφιέρωμα
στη μνήμη
του Δημήτρη Κωστόπουλου



ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης

Γεράσιμος Λούντζης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

M.Sc
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Επίκ. Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των μετασχηματιστικών τύπων ηγετικής συμπεριφοράς σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 113 καθηγητές και 49 υποδιευθυντές και διευθυντές από 45 σχολεία (Γενικά Λύκεια, Γυμνάσια και ΕΠΑΛ) του Νομού Αττικής. Για την αξιολόγηση των εξεταζόμενων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Avolio & Bass, 2004) και το Ερωτηματολόγιο Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας (Cavanagh, 1997). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και Πρόσθετης Εργασιακής Προσπάθειας, Αποτελεσματικότητας και Ικανοποίησης. Ανάλυση διαδρομών σε εναλλακτικά σενάρια έδειξε ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για τη Πρόσθετη Εργασιακή Προσπάθεια και την Ικανοποίηση.

Εισαγωγή

Σε αναφορές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι υπάρχουν σημαντικοί περιοριστικοί παράγοντες όσον αφορά την ηγετική δράση των διευθυντών. Οι περιορισμοί αυτοί εντοπίζονται συνήθως στον ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και στο μικρό βαθμό αυτονομίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Έτσι, η δράση των τελευταίων συχνά εγκλωβίζεται σε κάποιον εκτελεστικό, συντονιστικό, διαχειριστικό ή κανονιστικό ρόλο αποκλίνοντας από την ευρύτερη και πολυδιάστατη θεώρηση του ηγετικού ρόλου.

Σε αντιδιαστολή προς τη διαπίστωση αυτή κινείται το πνεύμα του σχετικού ΦΕΚ (1340/2002) περιγράφοντας δράσεις και συμπεριφορές που υποδεικνύουν μια προσδοκώμενη ηγετική συμπεριφορά έναντι μιας τυπικής σχολικής διαχείρισης ή διοίκησης. Ορισμένα από τα ηγετικά αυτά χαρακτηριστικά υποδηλώνονται στις παρακάτω προτάσεις του ανωτέρω ΦΕΚ:

...Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα θέτοντας υψηλούς στόχους...

...να καθοδηγεί και να προωθεί τη διοικητική, επιστημονική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση...

...να συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και να ενισχύει τη συνοχή του...

...να παρέχει κίνητρα και να εμπνέει την εκπαιδευτική κοινότητα...

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις παραπάνω θέσεις υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι μια μιμησιαστικού τύπου προσέγγιση περί περιορισμένων δυνατοτήτων του διευθυντικού ρόλου δε θα μπορούσε να εκληφθεί ως επαρκής εξήγηση για την απουσία ηγετικής συμπεριφοράς καθώς δεν παρέχει ικανοποιητική απάντηση στο γιατί σε σχολεία με παρόμοια χαρακτηριστικά ορισμένοι διευθυντές θεωρούνται «καλύτεροι» ή «αποτελεσματικότεροι» από άλλους. Βάσει αυτών, η βασική υπόθεση στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα αναφέρει ότι παρά τους περιορισμούς της νομοθεσίας και του διοικητικού πλαισίου, εντούτοις υπάρχει περιθώριο αποτελεσματικής δράσης μέσα από την εκδήλωση της κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς -ιδιαιτέρως του *Μετασχηματιστικού* τύπου ηγεσίας- των διευθυντών. Την υπόθεση αυτή ενισχύει και η σχετική διεθνής βιβλιογραφία που συνδέει τη *Μετασχηματιστική Ηγεσία* με παράγοντες όπως: η διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, η δέσμευση των καθηγητών, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, τα κίνητρα των μαθητών κ.ά. (Barnett, McCormick, & Conners, 2000. Brown, 2004. Demoss, 2006. Geijsel, Slegers, Leithwood, & Jantzi, 2003. Leithwood & Jantzi, 1999. Leithwood et al., 2006. Maslowski, 2001. Πασιαρδής, 2004).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η προσέγγιση της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* καθιερώθηκε από τον Burns το 1978 μετά από έρευνες με αντικείμενο την αναγνώριση εκείνων των ηγετικών συμπεριφορών που οδηγούσαν τους οργανισμούς σε αλλαγή και μετασχηματισμό (Barnett, McCormick, & Conners, 2000). Υπ' αυτό το πλαίσιο, ο Burns υποστήριξε ότι μπορεί να διακριθεί η ηγεσία σύμφωνα με δυο παράγοντες που διαφοροποιούν τη «συνήθη» (*διαπραγματευτικού* ή *συναλλακτικού τύπου*) από τη «μη συνήθη» (*μετασχηματιστικού τύπου*) ηγετική συμπεριφορά:

α) η *Διαπραγματευτική/Συναλλακτική Ηγεσία* βασίζεται στη σχέση συναλλαγής και διαπραγμάτευσης μεταξύ ηγέτη και μελών της ομάδας, όπου η παραγωγικότητα, η προσπάθεια και η αφοσίωση ανταλλάσσονται με αναμενόμενες αμοιβές.

β) η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* βασίζεται στην «ανύψωση» των επιπέδων συνειδητότητας των μελών της ομάδας για τη σημασία και την αξία των καθορισμένων στόχων και των τρόπων που μπορούν να επιτευχθούν.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), κάθε ηγετική συμπεριφορά μπορεί να εξηγηθεί από τη συνύπαρξη μετασχηματιστικής και διαπραγματευτικής/ συναλλακτικής ηγετικής συμπεριφοράς ή και από την απουσία ηγετικής συμπεριφοράς. Συλλέγοντας εμπειρικά στοιχεία με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ), οι Bass και Avolio (1997) ανέπτυξαν ένα πλήρες μοντέλο ηγεσίας (full range leadership model) και προχώρησαν στην αναγνώριση πέντε παραγόντων που αναπαριστούν τα βασικά συστατικά στοιχεία της συμπεριφοράς της *Μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας*:

- α) Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως γνώρισμα): εμφανίζεται όταν τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν στον ηγέτη ότι έχει μια αποστολή και ένα εφικτό όραμα και ταυτίζονται με αυτόν.
- β) Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως συμπεριφορά): αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που οδηγεί στην παραπάνω αναγνώριση και ταύτιση.
- γ) Η *Εμπνευσμένη Παρακίνηση*: αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας παρέχοντας νόημα και πρόκληση στην εργασία τους.
- δ) Η *Διανοητική Διέγερση*: εμφανίζεται όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμα και δημιουργικά και να αμφισβητούν τα δεδομένα, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με νέους τρόπους.
- ε) Η *Εξατομικευμένη Φροντίδα*: παρουσιάζεται όταν ο ηγέτης επικοινωνεί σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα μέλη της ομάδας με σκοπό να αναδείξει τους ατομικούς τους στόχους και να προωθήσει τις ικανότητές τους (Αντωνίου & Γαλακτίδου, 2010. Barnett, McCormick, & Connors, 1999).

Αναφορικά με τη *Διαπραγματευτική/Συναλλακτική Ηγεσία*, οι Bass και Avolio (1997) αναγνώρισαν τρία στοιχεία συμπεριφοράς που την αποτελούν, ήτοι: α) Τη *Συστηματική Ενίσχυση* που αφορά στην ανταλλαγή αμοιβών για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. β) Τη *Διατήρηση της Υφιστάμενης Κατάστασης* (ενεργητική) που αφορά στις περιπτώσεις που ο ηγέτης επιβλέπει την ομάδα για να διασφαλίσει ότι δε γίνονται λάθη, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση δεν επιλαμβάνεται των καταστάσεων. γ) Τη *Διατήρηση της Υφιστάμενης Κατάστασης* (παθητική) όπου ο ηγέτης επεμβαίνει όταν και μόνο όταν προκύπτουν σημαντικά προβλήματα ή λάθη. Επιπρόσθετα με τις διαστάσεις της *Μετασχηματιστικής και Διαπραγματευτικής/Συναλλακτικής ηγεσίας*, το θεωρητικό μοντέλο του Bass περιλαμβάνει και μια επιπλέον διάσταση, αυτή που υποδηλώνει την *Απουσία Ηγετικής Συμπεριφοράς* (Laissez-faire).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση των Bass και Avolio (1997) μελετήθηκε και υιοθετήθηκε από πολλούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια, με αρκετές από τις εφαρμογές τους να αναφέρονται στον εκπαιδευτικό χώρο και τη σχολική διοίκηση (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003. Armstrong, 2008.

Arvey, Rotundo, Johnson, & McGue, 2009. Barnett, McCormick, & Connors, 1999, 2000. Brown & Keeping, 2005. Chin, 2007. Heinitz, 2006. Hinkin & Schriesheim, 2008. Konkle, 2007. Muenjohn & Rowold, 2005).

Σχολική κουλτούρα

Αν και η ιδέα του σχολικού κλίματος αρχικά ερευνήθηκε από τους Halpin και Croft ήδη από το 1962, εντούτοις η πρώτη νοηματοδότηση της σχολικής κουλτούρας δόθηκε αρκετά αργότερα από τον Anderson (1982) ο οποίος και την προσδιόρισε ως εκείνη την κοινωνική διάσταση του σχολικού κλίματος που αφορά σε «πιστεύω», αξίες, γνωστικές δομές και νοήματα (Cheng, 2000. Silcox & Cavanagh, 2002). Ως ένας γενικός αποδεκτός ορισμός της κουλτούρας θα μπορούσε να είναι αυτός του Maslowski (2001) σύμφωνα με τον οποίο «... σχολική κουλτούρα ορίζεται ως οι βασικές υποθέσεις, αντιλήψεις, αξίες και σύμβολα που μοιράζονται τα μέλη ενός σχολείου και επηρεάζουν το τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί...».

Για την σχολική κουλτούρα έχουν διατυπωθεί πολλές προσεγγίσεις (Fullan & Erskine-Cullen, 1995. Hargreaves, 1995. Hinde, 2004. Maslowski, 2001. Maxwell and Thomas, 1991. Peterson & Deal, 1998. Sergiovanni, 1994) που αφορούν στις διαφορετικές διαστάσεις, στο περιεχόμενο και στις ποικίλες πτυχές της. Μια από τις πλέον ενδιαφέρουσες συνθετικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί είναι εκείνη των Cavanagh και Dellar (1997) που ανέπτυξαν ένα μοντέλο κουλτούρας για να αποδίδει την αντιπροσώπευση των σχέσεων μεταξύ έξι πολιτισμικών στοιχείων και τη συνεισφορά τους στη συνολική κουλτούρα του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά εξακτινώνονται γύρω από ένα κεντρικό σημείο και αποτελούν τα μέσα για την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας και τη βελτίωση του σχολείου και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. *Επαγγελματικές Αξίες*. Αφορούν στην αξία που αποδίδεται στον κοινωνικό θεσμό της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών στην εργασία.
2. *Έμφαση στη Μάθηση*. Είναι συγκεκριμένη κατά σχολείο, περιστρέφεται γύρω από το μαθησιακό πρόγραμμα του κάθε σχολείου και αφορά στην έκταση που το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα μάθησης.
3. *Συναδελφικότητα*. Περιλαμβάνει προτάσεις και προθέσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και την ανάγκη τους να ενδυναμωθούν.
4. *Συνεργασία*. Αφορά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δασκάλους, αλλά εστιάζει σε μια πιο τυπική σχέση που σχετίζεται με τη λειτουργία του σχολείου.
5. *Από Κοινού Σχεδιασμός*. Αποτελεί ένα νοητικό σχήμα που υποθέτει ότι οι δάσκαλοι έχουν αμοιβαία κατανόηση των σκοπών και στόχων του σχο-

λείου τους και συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και της αξιολόγησης με γνώμονα κοινούς στόχους και σκοπούς.

6. *Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αφορά στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου ως προς την υποστήριξη των δασκάλων και των προγραμμάτων του σχολείου.

Αυτή η προσέγγιση για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων η οποία απέχει σημαντικά από το αντίστοιχο μοντέλο για τη διοίκηση των οργανισμών, βασίζεται στο ότι η επαγγελματική δραστηριότητα και ανάπτυξη των δασκάλων και η εξέλιξη του σχολείου καθορίζονται βάσει των απαιτήσεων της τυπικής οργάνωσης του σχολείου και του νομοθετικού και διοικητικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει: α) τις σχέσεις ανάμεσα στο βαθμό Μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων δημόσιας Δημοτικής Εκπαίδευσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για *Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση και Πρόσθετη Εργασιακή Προσπάθεια* και β) τη συσχέτισή της με παραμέτρους της Σχολικής Κουλτούρας.

Επιμέρους στόχους της έρευνας αποτέλεσαν ο έλεγχος του θεωρητικού μοντέλου περί Μετασχηματιστικής Ηγεσίας των Bass και Avolio (1997, 2004), ο έλεγχος του θεωρητικού μοντέλου περί Σχολικής Κουλτούρας του Cavanagh (1997) και η επίδραση ορισμένων δημογραφικών μεταβλητών στους βασικούς παράγοντες των παραπάνω θεωρητικών μοντέλων.

Μεθοδολογία

Η έρευνα ήταν εμπειρική και η ανάλυση που υλοποιήθηκε ήταν διερευνητικής φύσεως και εξέτασε μεταξύ άλλων αν οι μορφές ηγεσίας μπορούσαν να προβλέψουν τη *Σχολική Κουλτούρα* και τις επιμέρους διαστάσεις της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 εκπαιδευτικοί (καθηγητές, διευθυντές και υποδιευθυντές) από 45 σχολεία μέσης εκπαίδευσης (γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά λύκεια) μεσοαστικών περιοχών του Λεκανοπεδίου Αττικής. Για την υλοποίησή της χορηγήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια που περιελάμβαναν τα ψυχομετρικά εργαλεία της έρευνας καθώς και ένα ερωτηματολόγιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων. Για την αξιολόγηση της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* χορηγήθηκε το *Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας* (Bass & Avolio 1997, Avolio & Bass, 2004) το οποίο αποτελείται από 45 ερωτήματα πενταβάθμιας κλίμακας Likert ενώ για την αποτίμηση της Σχολικής Κουλτούρας

χορηγήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* (Cavanagh, 1997) που αποτελείται από 42 ερωτήματα επίσης πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά Στοιχεία

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα βασικά δημογραφικά δεδομένα που συνελέγησαν. Όπως φαίνεται στον πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (60,5%, N=92). Από τους συμμετέχοντες το 73% (N=111) κατείχαν θέση καθηγητή, το 13,8% (N=21) θέση υποδιευθυντή και το 12,5% (N=19) θέση διευθυντή. Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολείων που επελέγησαν ήταν Γυμνάσια (44,1%, N=67) ακολουθώντας τα Γενικά Λύκεια (38,8%, N=59) και τέλος τα ΕΠΑΛ (15,8%, N=24). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν σχετικά μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση με τη πλειοψηφία τους να ξεπερνά τα 20 έτη (52%, N=79). Τέλος, στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών πρώτο είναι το πανεπιστημιακό πτυχίο με ποσοστό 69,7% (N=106), ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (17,8%, N=27), οι κάτοχοι πτυχίου τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΑΤΕΙ) με ποσοστό 8,6% (N=13) και τέλος οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (2,0%, N=3).

Πίνακας 1
Δημογραφικά στοιχεία

Κατηγορία	Περιγραφή	N	%
Φύλο	Άνδρας	57	37,5
	Γυναίκα	92	60,5
Ιδιότητα	Καθηγητής	111	73,0
	Υποδιευθυντής	21	13,8
	Διευθυντής	19	12,5
Τύπος σχολείου	Γενικό Λύκειο	59	38,8
	Γυμνάσιο	67	44,1
	ΕΠΑΛ	24	15,8
Καθηγητές ανά σχολείο	Λιγότεροι από 30	48	31,6
	30 έως 50	83	54,6
	Περισσότεροι από 50	18	11,8
Μαθητές ανά σχολείο	Λιγότεροι από 200	27	17,8

	200 έως 300	69	45,4
	Περισσότεροι από 300	52	34,2
Εμπειρία στην εκπαίδευση	Λιγότερο από 1 έτος	3	2,0
	1 έως 5 έτη	5	3,3
	5 έως 10 έτη	16	10,5
	10 έως 20 έτη	46	30,3
	Πάνω από 20 έτη	79	52,0
Επίπεδο σπουδών	ΑΤΕΙ	13	8,6
	ΑΕΙ	106	69,7
	Μεταπτυχιακό	27	17,8
	Διδακτορικό	3	2,0

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Αναφορικά με το θεωρητικό μοντέλο του *Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας* (MLQ) η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες και ο δείκτης Cronbach alpha κυμάνθηκε για καθέναν από τους παράγοντες από 0,81 έως 0,95 (Πίνακας 2).

Για το θεωρητικό μοντέλο του *Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε πέντε παράγοντες με τον δείκτη Cronbach alpha να κυμαίνεται για καθέναν από τους παράγοντες από 0,59 έως 0,82 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2
Δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίων

	Μέσοι όροι	Τυπική Απόκλιση	Αξιοπιστία (Cronbach's α)
Παράγοντες κλίμακας MLQ			
Μετασχηματιστική Ηγεσία	2,66	0,87	0,95
Διαπραγματευτική Ηγεσία	2,58	0,74	0,89
Απουσία Ηγετικής Συμπεριφοράς	1,15	0,74	0,83
Παράγοντες Συμπληρωματικών Διαστάσεων MLQ			
Πρόσθετη Εργασιακή Προσπάθεια	2,53	1,15	0,92

Αποτελεσματικότητα	2,90	0,99	0,92
Ικανοποίηση	3,02	1,00	0,81
Παράγοντες κλίμακας Σχολικής Κουλτούρας			
Συναδελφικότητα και Συνεργασία	3,55	0,53	0,80
Από Κοινού Σχεδιασμός και Αξιολόγηση	2,74	0,63	0,82
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3,33	0,82	0,80
Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος	2,77	0,60	0,74
Έμφαση στη Μάθηση	4,10	0,41	0,59

Έλεγχος Διαφορών

Ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών των μέσων όρων για τους παράγοντες της κάθε κλίμακας με τα σημαντικότερα αποτελέσματα να συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) των παραγόντων του *Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας* διαφέρουν σημαντικά ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα: Οι Υποδιευθυντές και Διευθυντές παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες από τους Καθηγητές στους παράγοντες *Μετασχηματιστική Ηγεσία* και *Διαπραγματευτική Ηγεσία*.
- Οι Μ.Ο. του παράγοντα *Από κοινού σχεδιασμός & αξιολόγηση του Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τύπο του σχολείου: Οι Μ.Ο. της μεταβλητής *Από κοινού σχεδιασμός & αξιολόγηση* παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές στα Γυμνάσια από ό,τι στα Γενικά Λύκεια

Συσχετίσεις

Για τις μεταβλητές του *Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας* εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ τους με τη χρήση του συντελεστή Pearson. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν σημαντικές συσχετίσεις ($p < 0,05$) μεταξύ των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Μετασχηματιστική Ηγεσία* συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα *Διαπραγματευτική Ηγεσία* ($r=0,73$) και αρνητικά με τον παράγοντα *Απουσία Ηγετικής Συμπεριφοράς* ($r=-0,52$). Αντιστοίχως, ο παράγοντας *Διαπραγματευτική Ηγεσία* συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα *Απουσία Ηγετικής Συμπεριφοράς* ($r=-0,56$). Συνοπτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Για τις μεταβλητές του *Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ τους με τη χρήση του συντελεστή Pearson. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν στη πλειοψηφία τους στατιστικώς σημαντικές, αλλά ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας *Συναδελφικότητα-Συνεργασία* συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα *Από κοινού σχεδιασμός & αξιολόγηση* ($r=0,43$), με τον παράγοντα *Μετασχηματιστική Ηγεσία* ($r=0,52$), με τον παράγοντα *Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση Οράματος* ($r=0,40$) και με τον παράγοντα *Έμφαση στη Μάθηση* ($r=0,38$). Αντίστοιχα, ο παράγοντας *Από κοινού σχεδιασμός & αξιολόγηση* συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα *Μετασχηματιστική Ηγεσία* ($r=0,49$) και με τον παράγοντα *Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση Οράματος* ($r=0,53$). Ο παράγοντας *Μετασχηματιστική Ηγεσία* συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα *Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση Οράματος* ($r=0,42$) και με τον παράγοντα *Έμφαση στη Μάθηση* ($r=0,23$). Συνοπτικά οι συντελεστές συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* και των παραγόντων της *Σχολικής Κουλτούρας* με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 3) υπέδειξαν ασθενείς συσχετίσεις ($r<0,42$) θετικής κατεύθυνσης με εξαίρεση τον ομώνυμο παράγοντα όπου διαπιστώθηκε υψηλότερη συσχέτιση ($r=0,71$).

Πίνακας 3
Συνάφειες Pearson's r μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	1	2	3	4	5	6
Συνάφειες παραγόντων κλίμακας MLQ						
1. Μετασχηματιστική Ηγεσία (MLQ)	1.00					
2. Διαπραγματευτική Ηγεσία	.73**	1.00				
3. Απουσία Ηγετικής Συμπεριφοράς	-.52**	-.56**	1.00			
Συνάφειες παραγόντων κλίμακας Σχολικής Κουλτούρας & Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (MLQ)						
1. Συναδελφικότητα-Συνεργασία	1.00					
2. Από κοινού σχεδιασμός & αξιολόγηση	.43**	1.00				
3. Μετασχηματιστική Ηγεσία	.52**	.49**	1.00			
4. Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση Οράματος	.40**	.53**	.43**	1.00		
5. Έμφαση στη Μάθηση	.38**	.16	.23*	.14	1.00	
6. Μετασχηματιστική Ηγεσία (MLQ)	.35**	.42**	.71**	.32**	.26**	1.00

* $p<.05$, ** $p<.01$

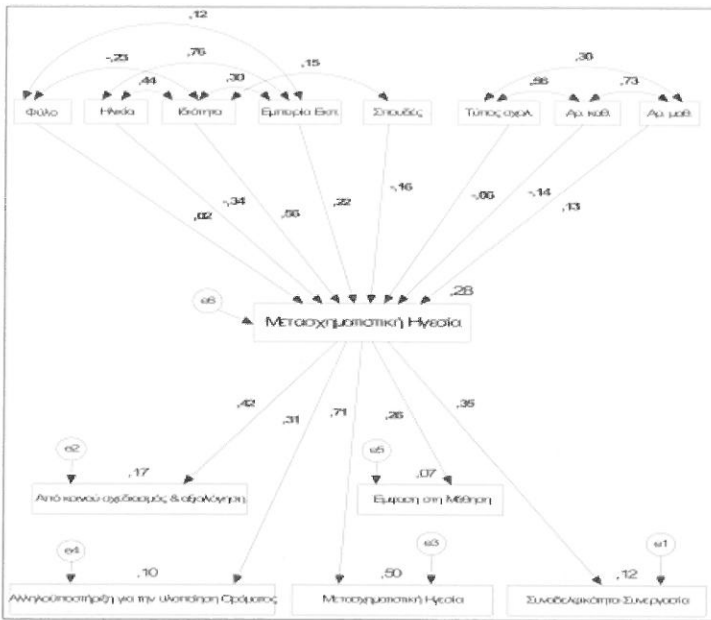
Ανάλυση διαδρομών

Για την περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα εφαρμόστηκε Ανάλυση Διαδρομών (path analysis). Μετά τον έλεγχο διαδοχικών σεναρίων προέκυψαν δύο διακριτά μοντέλα που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το πρώτο μοντέλο που αναδείχθηκε παρουσιάζει την επίδραση της μεταβλητής *Μετασχηματιστική Ηγεσία* (όπως αυτή μετρήθηκε με το MLQ) επί των παραγόντων του *Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* (Σχήμα 1). Στο μοντέλο αυτό, με εξαίρεση τον παράγοντα *Μετασχηματιστική Ηγεσία* (του *Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας*) του οποίου το 50% της διακύμανσης εξηγείται από την μεταβλητή *Μετασχηματιστική Ηγεσία* (του *Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας*), η διακύμανση των υπόλοιπων παραγόντων δεν εξηγείται ικανοποιητικά από το μοντέλο. Επιπρόσθετα, οι εξωγενείς μεταβλητές φαίνεται να εξηγούν μόνο το 28% της διακύμανσης της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* ενώ το υπόλοιπο 72% δεν εξηγείται από το συγκεκριμένο μοντέλο.

Σχήμα 1

Επίδραση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας επί των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας

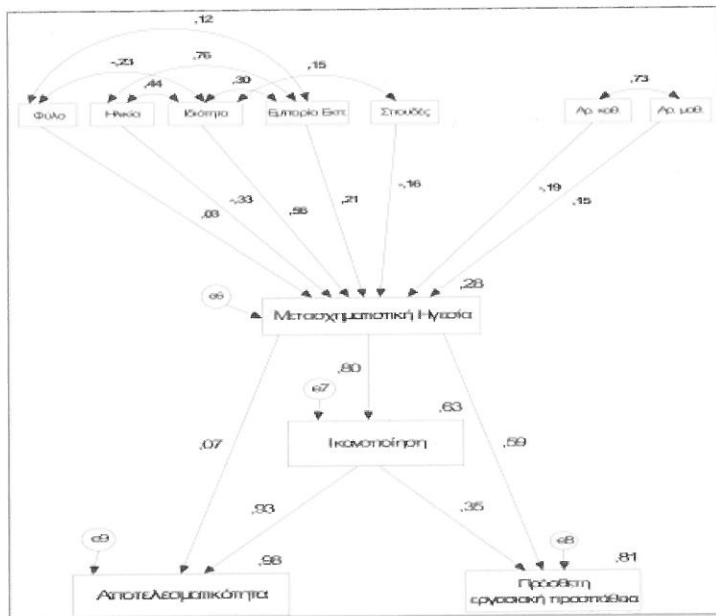


Το δεύτερο μοντέλο παρουσιάζει την επίδραση της μεταβλητής *Μετασχηματιστική Ηγεσία* (όπως αυτή μετρήθηκε από το *Πολυπαραγοντικό Ερωτημα-*

τολόγιο Ηγεσίας) επί των μεταβλητών *Αποτελεσματικότητα*, *Ικανοποίηση* και *Πρόσθετη Εργασιακή Προσπάθεια* όπως αυτές εκτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Σχήμα 2). Στο μοντέλο αυτό τα κανονικοποιημένα φορτία παλινδρόμησης παρουσιάζουν σχετικά υψηλές τιμές (από 0,35 μέχρι 0,93) με εξαίρεση το φορτίο που αναφέρεται από τη *Μετασχηματιστική Ηγεσία* στην *Αποτελεσματικότητα* ($r=0,07$). Όσον αφορά τις διακυμάνσεις, το 28% της διακύμανσης της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* εξηγείται από τις εξωγενείς μεταβλητές, το 63% της *Ικανοποίησης* εξηγείται από την *Μετασχηματιστική Ηγεσία*, το 81% της *Πρόσθετης Εργασιακής Προσπάθειας* από την *Ικανοποίηση* και τη *Μετασχηματιστική Ηγεσία* και το 98% της *Αποτελεσματικότητας* εξηγείται από την *Μετασχηματιστική Ηγεσία* και την *Ικανοποίηση*.

Σχήμα 2

Επίδραση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας επί των μεταβλητών Αποτελεσματικότητας, Ικανοποίησης και Πρόσθετης Εργασιακής Προσπάθειας



Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Bass & Avolio (1997) επαληθεύεται στο ελληνικό δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες *Μετασχηματιστική Ηγεσία* και *Διαπραγματευτική Ηγεσία* με την παρατήρηση ότι οι συμμετέχοντες δεν μπόρεσαν να διακρίνουν τις επιμέρους διαστάσεις τους. Σχετικές κριτικού χα-

ρακτήρα παρατηρήσεις έχουν διατυπωθεί από τον Yukl (1999) ο οποίος υποστηρίζει μεταξύ άλλων, ότι το επικαλυπτόμενο περιεχόμενο των επιμέρους διαστάσεων του MLQ θέτει αμφιβολίες γύρω από την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής τους. Παρόλα αυτά, η ανάδειξη ενός μοντέλου τριών παραγόντων, όπως αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα, μπορεί να αποτελέσει μια ικανή βάση για την επίτευξη των στόχων της έρευνας.

Όσον αφορά τη *Μετασχηματιστική Ηγεσία*, η ισχυρή συσχέτιση της ($r=0,71$) με τον ομώνυμο παράγοντα του *Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας* θα μπορούσε να εκληφθεί και ως ένα μέτρο συντρέχουσας εγκυρότητας της κλίμακας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την υπόθεση του Bass (1985) επιβεβαιώθηκε η συνύπαρξη *Μετασχηματιστικής και Διαπραγματευτικής Ηγεσίας* στους διευθυντές των σχολείων του δείγματος.

Σχετικά την σχολική κουλτούρα, το μοντέλο των έξι παραγόντων του Cavanagh (1997) δεν επαληθεύτηκε. Από την παραγοντική ανάλυση των αποτελεσμάτων δε προέκυψαν οι αντίστοιχοι παράγοντες του θεωρητικού μοντέλου πιθανότατα λόγω πολιτισμικού συστηματικού σφάλματος της κλίμακας της *Σχολικής Κουλτούρας* ή σύμφωνα με τον Maslowski (2001) λόγω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των πολιτισμικών διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας ή ακόμα και λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών προφίλ των σχολείων. Για τους ανωτέρω λόγους, οι παράγοντες της κλίμακας που αναδείχθηκαν ονοματίστηκαν εκ νέου σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτημάτων που περιελάμβαναν, προκειμένου να διατυπωθεί και να χρησιμοποιηθεί ένα αντίστοιχο μοντέλο *Σχολικής Κουλτούρας*.

Όσον αφορά στα επιμέρους αποτελέσματα που προέκυψαν από την περαιτέρω ανάλυση χρειάζεται αρχικά να σημειωθεί ότι οι Έλληνες Υποδιευθυντές και Διευθυντές θεωρούσαν ότι συμπεριφέρονται πιο «μετασχηματιστικά» και πιο «διαπραγματευτικά» και λιγότερο «μη-ηγετικά» από ό,τι θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί που τους αξιολόγησαν. Περαιτέρω, οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια αξιολόγησαν υψηλότερα τον παράγοντα «*Από Κοινού Σχεδιασμός & Αξιολόγηση*» σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια. Ενδεχομένως, η λειτουργία των Γενικών Λυκείων να είναι πιο δύσκαμπτη και τυπική εξαιτίας πιθανότατα της πίεσης της διδακτέας ύλης, των αυστηρότερων οδηγιών του Υπουργείου, των πανελλαδικών εξετάσεων ή άλλων παραγόντων.

Κατά τον υπολογισμό των συσχετίσεων αρχικά διαπιστώθηκε ότι οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, θετικής κατεύθυνσης, μεταξύ της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* και ορισμένων παραγόντων της *Σχολικής Κουλτούρας* ενισχύουν την υπόθεση της θετικής επίδρασης της *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* επί της *Σχολικής Κουλτούρας*. Παρόλα αυτά, δεν ήταν εφικτό να βρεθεί ένα μοντέλο που να εξηγεί ικανοποιητικά τη *Μετασχηματιστική Ηγεσία* ως παράγοντα πρόβλεψης της *Σχολικής Κουλτούρας* (Σχήμα 1) ενώ παράλληλα το μοντέλο της σχολικής κουλτούρας του Cavanagh εγείρει ερωτηματικά ως προς

την καταλληλότητα του στο δείγμα της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία των αποτελεσμάτων αποτελεί η ικανοποιητική προσαρμογή που παρουσίασε το δεύτερο μοντέλο πρόβλεψης (Σχήμα 2). Στο μοντέλο αυτό φαίνεται ότι η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας για την *Ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών αν και ο ίδιος παράγοντας φαίνεται ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει άμεσα ως προβλεπτικός παράγοντας για την *Αποτελεσματικότητα*, παρά μόνο μέσω της ενδιάμεσης επίδρασης του παράγοντα *Ικανοποίηση*. Παρόλο που η σημασία της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Rowold, 2005), στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται η άμεση επίδραση της στην αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότητα συνδέονται άμεσα με την ικανοποίησή τους από την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή. Την σημασία της διάστασης της ικανοποίησης διατυπώνει εξίσου ο Chin (2007) υποστηρίζοντας παράλληλα τις παιδαγωγικές προεκτάσεις που αυτή έχει σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ οι Barnett, Marsh, and Craven, (2005) επιβεβαιώνουν τη θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική σχέση ορισμένων πτυχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν είναι σαφώς σημαντικά, όμως, χρειάζεται να διερευνηθούν επιπλέον καθώς υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης στο ερωτηματολόγιο MLQ επηρεάζονται σημαντικά από τις προσωπικές σχέσεις (συμπάθεια, φιλία, δυσανεξία, κλπ) υποδεικνύοντας έτσι ένα πιθανό συστηματικό σφάλμα στην αξιολόγηση της ικανοποίησης (Brown & Keeping, 2005).

Στο ίδιο μοντέλο και σε άμεση σχέση με τα προαναφερθέντα αναδείχθηκε επίσης ότι η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* και η *Ικανοποίηση* φαίνεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες της *Πρόσθετης Εργασιακής Προσπάθειας*. Αν και η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη πρόσθετη εργασιακή προσπάθεια των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί νέο δεδομένο (π.χ. Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004. Rowold, 2005) ωστόσο, στην παρούσα έρευνα ενισχύεται μέσω της ενδιάμεσης επίδρασης της ικανοποίησης όπως φάνηκε ανωτέρω.

Σημειώνεται δε ότι από τη διερεύνηση του προβλεπτικού μοντέλου (Σχήμα 2) δε προέκυψαν άλλες στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις των εξωγενών μεταβλητών όπως φύλο, ηλικία, αριθμός μαθητών κ.ά. Ειδικότερα, σε σχέση με το φύλο των διευθυντών/υποδιευθυντών δεν υπήρξαν επαρκή δεδομένα στο δείγμα της έρευνας καθώς στην πλειονότητά τους ήταν άνδρες. Σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών τα ευρήματα συμφωνούν με σχετική έρευνα των Leithwood & Jantzi (2005) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το φύλο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντική επίδραση στη μετασχηματιστική ηγεσία. Επιπλέον, οι υπόλοιπες εξωγενείς μεταβλη-

τές που εξετάστηκαν εξήγησαν μόνο ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, γεγονός που δε προβληματίζει ιδιαίτερα καθώς στοιχεία από άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί κατά βάση μέσω γνωστικών παραγόντων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τα οποία δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Arvey, Rotundo, Johnson, & McGue, 2009).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι το μοντέλο *Μετασχηματιστικής Ηγεσίας* των Bass και Avolio (1997) φαίνεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί ικανοποιητικά σε δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης μεσοαστικών περιοχών του Ν. Αττικής. Αντίθετα, το μοντέλο *Σχολικής Κουλτούρας* του Cavanagh ενδέχεται να μην ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές αξίες και σχολικές πρακτικές της ελληνικής πραγματικότητας, ενδεχομένως λόγω παρεμβαλλόμενων πολιτισμικών παραμέτρων.

Σημαντικό εύρημα στην παρούσα έρευνα αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών η οποία εμφανίζεται επίκαιρη και ουσιαστική στην εφαρμογή αποτελεσματικής ηγεσίας στο χώρο των ελληνικών σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με αντίστοιχα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να καθοδηγούνται από ένα διευθυντή που τους υποστηρίζει, τους γνωρίζει προσωπικά και ενδιαφέρεται πραγματικά γι αυτούς και όχι από κάποιον ο οποίος αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων και απουσιάζει όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα (Barnett, Marsh, & Craven, 2005). Επιπλέον, το στοιχείο της ενδιάμεσης επίδρασης της ικανοποίησης στην αποτελεσματικότητα και στη πρόσθετη εργασιακή προσπάθεια των εκπαιδευτικών αντανακλά ενδεχομένως τις υφιστάμενες διεργασίες επιρροής που σύμφωνα με τον Yukl (1999) χρήζουν περαιτέρω έρευνας και συστηματικής μελέτης καθώς φαίνεται ότι αναδεικνύεται μια διάσταση στην διαδικασία επιρροής της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Υποστηρίζεται επίσης, ότι υπάρχουν σοβαροί λόγοι που συνηγορούν στη θέση για εκπαίδευση στις συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Chin, 2007). Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση θα μπορούσε να συνίσταται, μεταξύ άλλων, στην αξιοποίηση των αρετών και αξιόπιστων ερευνών στα ζητήματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσω πανεπιστημίων ή άλλων σχετικών οργανισμών εκπαίδευσης και κατάρτισης διευθυντών. Κατ' επέκταση, η συστηματική μελέτη και ταξινόμηση των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των Διευθυντών θα μπορούσε αφενός να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης Διευθυντών μέσης εκπαίδευσης και αφετέρου να συμβάλλει στην αναπροσαρμογή του νομοθετικού και διοικητικού πλαισίου

που επιδρά στην αυτονομία του σχολείου και καθορίζει τα όρια διοικητικής δράσης.

Οι Barnett, McCormick και Connors (1999) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία δε συνιστά ούτε πανάκεια αλλά ούτε και *placebo* για την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας των σημερινών σχολείων. Εν κατακλείδι, από την παρούσα έρευνα εξήχθησαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας χωρίς ωστόσο να μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι μετασχηματιστικού χαρακτήρα ηγέτες αποτελούν τη μοναδική λύση στο σημαντικό ζήτημα της αναμόρφωσης και βελτίωσης του σχολείου. Αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι το «σύστημα σχολείο» περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό επιμέρους εμπλεκόμενων παραμέτρων ώστε η περιπτώσιολογική και αποσπασματική μελέτη του δεν είναι δυνατόν να το ερμηνεύσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Άλλωστε, οι ίδιες οι έννοιες της «αναμόρφωσης», της «βελτίωσης» και της «αποτελεσματικότητας» συνιστούν «σημείον αμφιλεγόμενον» μεταξύ ερευνητών, παιδαγωγών και πολιτικών, γεγονός που προϋποθέτει ιδιαίτερη προσοχή από όσους ασχολούνται με τα ευαίσθητα και σύνθετα αυτά ζητήματα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- [1] Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- [2] Αντωνίου, Α.-Σ., & Γαλακτίδου, Α. (2010). Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή της στην επαγγελματική εξουθένωση. Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.) *Στρες - Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- [3] Arvey, R.D., Rotundo, M., Johnson, W., & McGue, M. (2009). *The determinants of leadership: The role of genetic, personality, and cognitive factors*. Working Paper 13-02. University of Minnesota.
- [4] Avolio, B. J., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- [5] Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- [6] Bass, B., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- [7] Barnett, K., McCormick, J., & Connors, R. (1999). Transformational leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- [8] Barnett, K., McCormick, J., & Connors, R. (2000, May). *Leadership behav-*

- jour of secondary school principals, teacher outcomes and school culture.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, School of Education, University of New South Wales.
- [9] Barnett, A. M., Marsh, H. W., & Craven, R. (2005, April). *What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney.
- [10] Brown, R. (2004). School culture and organization: Lessons from research and experience. *A background paper for the Denver Commission on secondary school reform.* Retrieved from <http://www.dpsk12.org>. Brown, D., & Keeping, L. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly, 16*(2), 245-272.
- [11] Cavanagh, R. F. (1997, March). *School culture: A quantitative perspective on a subjective phenomenon.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- [12] Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1997, March). *Towards a model of school culture.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- [13] Cheong, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership & Management, 20*(2), 207-225.
- [14] Chin, M. J. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review, 8*(2), 166-177.
- [15] Demoss, K. (2006). A brief review of leadership and school improvement literature. *University of New Mexico.* Retrieved from http://abec.unm.edu/resources/gallery/text/DeMoss_handout.pdf
- [16] Fullan, M., & Erskine-Cullen, E. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(3), 279-282.
- [17] Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 228-256.
- [18] Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(1), 23-46.
- [19] Heintz, K. (2006). *Assessing the validity of the Multifactor Leadership Questionnaire.* Discussing New Approaches to Leadership. Unpublished doctoral dissertation. Berlin University.
- [20] Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education, 12*, 8.
- [21] Hinkin, T., & Schriesheim, C. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor

- Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501-513.
- [22] Konkle, C. (2007). *An Examination of Leadership Styles of School Principals and Student Effectiveness in Urban Elementary Schools in the State of Ohio*. Unpublished doctoral dissertation. University of Cincinnati.
- [23] Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999, April). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, CA.
- [24] Leithwood, K., Louis, S. K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Research paper, University of Minnesota.
- [25] Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- [26] Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *Research Report 800*. Nottingham: National College for School Leadership.
- [27] Maslowski, R. (2001). School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. *Twente University Press*. Retrieved from <http://www.ub.utwente.nl>.
- [28] Maxwell, T.W., & Thomas, A.R. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 72-82.
- [29] Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research*, 4(1), 3-14.
- [30] Πασιαροδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- [31] Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- [32] Rowold, J. (2005). *Multifactor Leadership Questionnaire: Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. (Mind Garden, Inc.).
- [33] Silcox, S., & Cavanagh, R. F. (2002, May). *Associating school principal behaviours and behavioural dispositions with proclivity for change and school renewal*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- [34] Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.

- [35] Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- [36] ΦΕΚ 1340/2002, Τεύχος Β'. (2002). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.



Πρόλογος.....	3
Foreword.....	4
Ειδικό αφιέρωμα στη μνήμη του Δημήτρη Κωστόπουλου.....	5
Κωνσταντίνος Σκορδούλης ΦΡΑΚΤΑΛΣ, ΧΑΟΣ, ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	7
Κρυσταλλία Χαλκιά ΚΟΣΜΟΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Προσπάθειες μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης τους σε σχολική γνώση.....	19
Χριστίνα Κουτούβελα, Θωμάς Μπαμπάλης ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: η πορεία τους στον χρόνο.....	37
Γιώργος Μπαραλής, Γιώργος Κόσσυβας Η ΣΩΚΡΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΟΝ «ΜΕΝΩΝΑ»: μαθηματικές και διδακτικές διαστάσεις	50
Γεράσιμος Λούντζης, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης	68
Μαίρη Χ. Κουδούνα ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ «ΑΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΕΙΣΑΓΓΕΛΙΚΗ ΕΝΤΟΛΗ» ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΙΔΩΝ «Π. & Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ», ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ».....	86
Δημήτρης Γ. Λιουδάκης ΑΠΟ ΤΟΥΣ “ΜΟΥΣΙΚΟΥΣ ΑΡΜΟΝΙΚΟΥΣ” ΚΑΙ “ΚΟΣΜΟΓΟΝΙΚΟΥΣ” ΠΥΘΑΓΟΡΕΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΣΤΙΣ “ΠΥΘΑΓΟΡΕΙΕΣ ΤΡΙΑΔΕΣ”.....	116
Γεώργιος Μ. Εξαρχάκος, Ελένη Κοσμά Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ.....	134
Γεώργιος Παππάς ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΜΙΑ ΑΣΥΜΠΤΩΤΗ ΣΧΕΣΗ;.....	152
Δημήτριος Δελλαπόρτας, Άννα Αλεξανδράτου «ΤΑΞΙΔΕΥΤΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟΧΡΟΝΟ. ΘΩΡΩΝΤΑΣ ΤΟ ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΞΟ».....	164
Μιχαήλ Ν. Κασούτας, Η ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕΝΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα δύο ασύμβατων θεωριών κινήτρων.....	173
Κανονισμός Λειτουργίας του Περιοδικού.....	189
Regulation Form of the Journal.....	191