



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ
ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΝΔΡΕΑΣ Γ. ΛΕΥΤΕΡΗ

2020



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ
ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ανδρέας Γ. Λευτέρη

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

[ΜΑΙΟΣ 2020]

ΑΝΔΡΕΑΣ Γ. ΛΕΥΤΕΡΗΣ

© Ανδρέας Γ. Λευτέρης, 2020

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: **Ανδρέας Γ. Λευτέρη**

Τίτλος Διατριβής: Η σχέση της μετασηματιστικής ηγεσίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσης ανώτερης γενικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

*«Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις ... Μαΐου 2020 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής»*

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: _____

Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον (Καθηγήτρια – Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής)

Πρόεδρος Επιτροπής: _____

Λεωνίδα Κυριακίδης (Καθηγητής – Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής)

Μέλος Επιτροπής: _____

Χαράλαμπος Χαραλάμπος (Επίκουρος Καθηγητής – Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής)

Μέλος Επιτροπής: _____

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα (Ομότιμη Καθηγήτρια – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης)

Μέλος Επιτροπής: _____

Αγγελική Λαζαρίδου (Επίκουρη Καθηγήτρια – Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Ανδρέας Γ. Λευτέρη

.....

Αφιερώνεται

Στους γονείς μου

Γεώργιο και Γιαννούλλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας και της παθητικής διεύθυνσης με την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Λύκεια της Κύπρου. Διερευνά επίσης τη συνεισφορά των τριών αυτών τύπων ηγεσίας / διεύθυνσης που περιλαμβάνονται στο full-range leadership model των Avolio και Bass σε σχέση με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, μέσω της συμβολής του διευθυντή τους.

Η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 683 καθηγητές 32 Λυκείων από τις πέντε επαρχίες της Κύπρου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) το ερωτηματολόγιο του Bandura για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και ένα τρίτο μέρος που σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και της συμβολής του διευθυντή για τον περιορισμό των προβλημάτων αυτών.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Αρχικά, στη διατριβή περιλαμβάνονται αναλυτικά τα δεδομένα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης με τη χρήση στατιστικών πινάκων. Η επιβεβαιωτική παραγοντοποίηση των δηλώσεων της κλειδας MLQ έδειξε δύο ισχυρούς παράγοντες: ένα ενιαίο παράγοντα μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, και ένα παράγοντα παθητικής διεύθυνσης. Η διερευνητική παραγοντοποίηση των δηλώσεων της κλίμακας του Bandura δημιούργησε τρεις ισχυρούς παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας που αφορούν (1) στη διαχείριση των μαθητών, (2) στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, και (3) στον επηρεασμό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Οι συσχετιστικές αναλύσεις που ακολούθησαν δείχνουν ότι ο ενιαίος παράγοντας μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να προβλέψει τον παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura. Εντοπίζεται επίσης σημαντική συσχέτιση του ενιαίου παράγοντα μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας με τον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Χρησιμοποιώντας latent group analysis διακρίναμε τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα σε τρεις κατηγορίες: σε αυτούς που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται περισσότερο μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, σε αυτούς που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται περισσότερο συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας, και σε αυτούς που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται περισσότερο συμπεριφορές παθητικής διεύθυνσης. Υπό

αυτό το πρίσμα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται περισσότερο μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας δήλωσαν υψηλότερο βαθμό πεποίθησης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και στους τρεις παράγοντες του Bandura, και αναγνώρισαν επίσης μεγαλύτερη συμβολή στον διευθυντή τους, ως προς την επιτυχία των προσπαθειών που καταβάλλει για περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα της έρευνας κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά, καθότι αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του συνδυασμού της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας για τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα λύκεια της Κύπρου.

ABSTRACT

This dissertation examines the link between transformational leadership, transactional leadership, and laissez-faire leadership, and the self-efficacy beliefs of teachers of upper-secondary schools in Cyprus. It also investigates the link between these three types of leadership and/or management styles, as these are included in Avolio and Bass's full-range leadership model, and the teachers' ability to cope with the problems they face at the school unit.

The research was conducted using a quantitative research method. A survey was conducted with data collected from 683 teachers from 32 upper secondary high schools in the five provinces of Cyprus. Participating teachers were asked to complete a questionnaire, which included the short version of the Multi-factor Leadership Questionnaire (MLQ), Bandura's questionnaire for the measurement of teacher self-efficacy beliefs, and a third component, which was designed by the researcher to investigate teachers' problems and the school leader's contribution to solving and/or addressing these problems.

The research data were analyzed to answer the research questions. Data were analyzed using the SPSS statistical package. Initially, the thesis presents the data of descriptive statistical analysis using statistical tables. The confirmatory factor analysis of the MLQ statements pointed to two factors: a single transformative and transactional leadership factor, and a passive leadership factor. The exploratory factor analysis of Bandura-scale statements resulted in three self-efficacy factors related to (1) student management, (2) parent-teacher collaboration, and (3) influence on decision-making processes.

The statistical analyses showed that the single transformative and transactional leadership factor can predict the Bandura self-efficacy factor. There is also a significant link between the single transformational and transactional leadership factor, and the resolution of problems faced by teachers. Using latent group analysis, the research participants were divided into three categories: those who believe that their school leader exhibits more transformational leadership behaviors, those who believe that their school leader exhibits more transactional leadership behaviors, and those who believe that their school leader exhibits more laissez-faire management behaviors. In this context, it was found that teachers who believe that their school leader exhibits more transformational leadership behaviors reported a higher degree of self-efficacy beliefs in all three of Bandura's factors. Teachers who consider their school leader to be transformative find that he/she helps them more to address and resolve the problems they face at the school unit. The findings of the research are particularly important as they highlight the importance of combining transformational

and transactional leadership in the attempt to influence the self-efficacy beliefs of upper-secondary school teachers in Cyprus.

ΑΝΔΡΕΑΣ Γ. ΛΕΥΤΕΡΗΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η επιθυμία μου για επιστημονική κατάρτιση στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης με οδήγησε στην ένταξή μου αρχικά στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Μ.Α. και ακολούθως στο διδακτορικό πρόγραμμα του τμήματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Αξιολόγησης. Η εντύπωσή μου στις επιστήμες της ηγεσίας διήρκησε μέχρι σήμερα οκτώ χρόνια. Όλα αυτά τα χρόνια αφιέρωσα χιλιάδες ώρες μελέτης παλεύοντας με την λερναία ύδρα της βιβλιογραφίας. Κάπου κέρδισα και κάπου έχασα, εφόσον η επιστήμη, ως γνωστόν απαιτεί θυσίες. Στην προσπάθειά μου αυτή βέβαια δεν ήμουν μόνος, και σε καμιά στιγμή δεν αισθάνθηκα αβοήθητος και αφημένος μεσοπέλαγα.

Αρχικά, εγκάρδια ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ Μαρία Ηλιοφώτου, για τη στήριξη, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και για το ειλικρινές της ενδιαφέρον της καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Από νωρίς ενέπνευσε σε μένα την αγάπη της για την επιστήμη της ηγεσίας και με μύησε με ενθουσιασμό στα ερευνητικά δρώμενα. Γνωρίζω ότι αφιέρωσε πολλές ώρες για να απαντήσει στις απορίες μου, για να διαβάσει τα κείμενά μου και να καταθέσει διορθωτικές εισηγήσεις προς επιτυχή ολοκλήρωση της διατριβής μου.

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή Δρ Λεωνίδα Κυριακίδη, ο οποίος πρόσφατα αποδέχθηκε τη συμμετοχή του ως πρόεδρος στην επιτροπή αξιολόγησης της διατριβής μου (προς αντικατάσταση του Δρος Στέλιου Ορφανού που διορίστηκε σε άλλη θέση), και που από την πρώτη στιγμή προσφέρθηκε να μου παράσχει βοήθεια.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον επίκουρο καθηγητή Δρ Χαράλαμπο Χαραλάμπους και τον Δρ Στέλιο Ορφανού, οι οποίοι, κατά την παρουσίαση των τριών πρώτων κεφαλαίων της διατριβής μου, κατέθεσαν ουσιαστικές εισηγήσεις που διόρθωναν τους αρχικούς μου σχεδιασμούς, κυρίως ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα και τον χρόνο και τρόπο συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ θερμά τις καθηγήτριες Δρ Αναστασία Ρέππα και Δρ Αγγελική Λαζαρίδου που ολοπρόθυμα αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην πενταμελή εξεταστική επιτροπή της διατριβής μου.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια γλωσσολογίας στο τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας Δρ Άννα Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου, και τον ομότιμο καθηγητή Αρχαίων Ελληνικών του Πανεπιστημίου Αθηνών Δρ Γεώργιο Χριστοδούλου, οι οποίοι υπήρξαν καθηγητές μου κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο τμήμα Κλασικών Σπουδών, και έκτοτε επιδεικνύουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επιστημονική μου πορεία.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον διευθυντή του Λυκείου όπου εργάζομαι, τον κ. Αδάμο Σεργίου, ο οποίος μου προσέφερε όλες τις διευκολύνσεις για να μπορέσω να παραστάω

προσωπικά σε αρκετά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου. Τον ευχαριστώ επίσης θερμά, καθότι επικοινωνήσε προσωπικά με αρκετούς διευθυντές και Διευθύνσεις, προκειμένου να αποκτήσω ευκολότερη πρόσβαση στα σχολεία αυτά, σε μια περίοδο που οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως γνωρίζουμε, κρατούν απορροφημένους τους εκπαιδευτικούς και τις Διευθύνσεις, σε βαθμό που μπορεί να μην επιδείξουν προθυμία για συμμετοχή σε έρευνες.

Ευχαριστώ θερμά τους διευθυντές που επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνάς μου στο σχολείο τους και τους πολλούς συναδέλφους και φίλους που με βοήθησαν κατά τη διαδικασία της χορήγησης και συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου. Μνημονεύω ονομαστικά μερικούς εξ αυτών: τον π. Αναστάσιο Ισαάκ, τον Κυριάκο Παναγιώτου, την Παρασκευούλα Κωνσταντινίδου, τον Ευάγγελο Ευαγγέλου, την Δέσποινα Χριστοφή, την Τασούλα Συμεού, την Αφροδίτη Μαραθεύτη, τον Χρυσόστομο Χρυσοστόμου, τον Αλέξανδρο Μέττα, τον Σωτήρη Χατζηλοϊζή, την Κωνσταντία Παπαμάρκου, την Δέσπω Πολυδώρου, την Μαρία Σιάτη, τον Ανδρέα Παπαϊωάννου, την Σαλώμη Χατζηκωνσταντή, την Χαρά Παπανίκα, την Χριστίνα Κυπριανού, τον Λεύκιο Λευκίου, τον Ανδρέα Παπαγεωργίου, την Κυριακή Βιλάνου, την Άντρη Κωνσταντινίδου, την Αντρούλα Καουρή, την Παναγιώτα Χρυσοστόμου, τον Αβραάμ Δεσπότη, και απολογούμαι για όσους παρέλειψα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, το στενό οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, για την συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου προσφέρουν σε κάθε νέο μου βήμα.

Ανδρέας Γ. Λευτέρη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	xvii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	1
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	1
Εισαγωγή.....	1
Περιγραφή του Προβλήματος.....	3
Ο Σκοπός της Έρευνας και Αναλυτική Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων....	5
Η Σημαντικότητα, η Θεωρητική Συνεισφορά και η Πρακτική Αξία της Έρευνας.	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	11
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	11
Ορισμός Ηγεσίας.....	11
Εκπαιδευτική Διοίκηση: Ιστορική Εξέλιξη και Κατηγοριοποίηση Μοντέλων Ηγεσίας.....	13
Το Διοικητικό Πλέγμα των Blake και Mouton.....	14
Η Ενδεχομενική – Περιστασιακή Θεωρία του Fiedler.....	15
Πρόσφατες Μορφές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	17
Η Κατανομημένη Ηγεσία.....	18
Η Παιδαγωγική Ηγεσία.....	20
Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	21
Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Ηγεσία.....	24
Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η Θεωρία του Bass.....	28
Το Μοντέλο Πλήρους Φάσματος Ηγεσίας Σύμφωνα με τους Bass και Avolio....	29
Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η Θεωρία του Leithwood.....	36
Μετασχηματιστική Ηγεσία: Διαφαινόμενα Οφέλη.....	38
Η Μετασχηματιστική Ηγεσία ως Μέσο Προώθησης της Αλλαγής.....	39
Η Μετασχηματιστική Ηγεσία σε Σχέση με το Σχολικό Συγκείμενο.....	41
Ερευνητικά Ευρήματα σε Σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού.....	42
Ερευνητικά Ευρήματα σε Σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στους Εκπαιδευτικούς.....	44
Ερευνητικά Ευρήματα σε Σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στα Αποτελέσματα των Μαθητών.....	47

Η Έρευνα για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία στα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου.....	50
Μετασχηματιστική Ηγεσία: Αδυναμίες και Περιορισμοί.....	54
Η Θεωρία της Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Bandura (self-efficacy).....	56
Η Θεωρία της Αυτο-Αποτελεσματικότητας: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση.....	60
Η Μέτρηση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού.....	62
Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Διαμόρφωση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.....	63
Η Επίδραση της Σχολικής Ηγεσίας Πάνω στην Αυτο-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα.....	68
Η Σχέση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας με την Αντίληψη Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα.....	71
Οι Αντιλήψεις Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και η Σχέση των Αντιλήψεων Αυτών με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία: Ερευνητικά Ευρήματα.....	75
Η Σχέση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας με το Επαγγελματικό Άγχος, τη Συναισθηματική Εξάντληση και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα.....	79
Οι επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών ως προς τη Στάση τους έναντι της Αλλαγής.....	83
Οι Επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων και στη Βελτίωση του Μαθησιακού Κλίματος: Ερευνητικά Ευρήματα.....	84
Οι Επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων των Μαθητών: Ερευνητικά Ευρήματα.....	88
Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί.....	91
Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί σε Σχέση με τη Συμπεριφορά των Μαθητών τους.....	93
Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί σε Σχέση με τη Φύση του Επαγγέλματός τους.....	95
Σύνοψη των Συνεπειών των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί.....	97

Η Αυτο-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με την Αντιμετώπιση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν.....	99
Ο Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων για την Αντιμετώπιση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί.....	101
Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	107
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	107
Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	107
Ερευνητική Μέθοδος.....	108
Διαδικασία Έρευνας.....	108
Χρονοδιαγράμματα Έρευνας.....	110
Συγκρότηση Ερωτηματολογίου.....	111
Εργαλεία Μέτρησης Ποσοτικής Έρευνας.....	111
Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Ποσοτικής Έρευνας.....	115
Ο Τρόπος Συλλογής Δεδομένων.....	119
Τεχνικές Ανάλυσης Ποσοτικών Δεδομένων.....	121
Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος – Περιγραφική Στατιστική.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	129
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	129
Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων στην Κλείδα MLQ.....	129
Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων στο Ερωτηματολόγιο του Bandura	132
Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων ως προς τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν....	134
Η Παραγοντοποίηση της Κλείδας MLQ (Δηλώσεις 1-36).....	137
Η Επιβεβαίωση του Μοντέλου Ηγεσίας της Κλείδας MLQ.....	139
Η Παραγοντοποίηση του Ερωτηματολογίου του Bandura.....	145
Το Δομικό Μοντέλο των Δύο Παραγόντων της Κλείδας MLQ με τους Παράγοντες Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Bandura.....	151
Η Κατηγοριοποίηση των Υποκειμένων.....	153
Οι Πεποιθήσεις των Τριών Κατηγοριών των Υποκειμένων σε Σχέση με τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν και τη Συμβολή του Διευθυντή τους.....	156
Οι Πεποιθήσεις των Τριών Κατηγοριών των Υποκειμένων σε Σχέση με τους Τρεις Παράγοντες του Ερωτηματολογίου του Bandura.....	165
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	167
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	167

Συμπεράσματα σε σχέση με το 1ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	167
Συμπεράσματα σε σχέση με το 2ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	169
Συμπεράσματα σε σχέση με το 3ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	171
Συμπεράσματα σε σχέση με τη Συμβολή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ως προς την Αύξηση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και ως προς τη Μείωση των Προβλημάτων που Περιορίζουν την Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.....	173
Τρόποι Αύξησης των Πεποιθήσεων Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος των Διευθυντών	175
Σύνοψη Μετασχηματιστικών και Συναλλακτικών Συμπεριφορών Ηγεσίας	179
Σύνοψη Συμπερασμάτων Έρευνας	181
Περιορισμοί.....	182
Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	184
Σύνοψη Συνεισφοράς της Έρευνας στη Θεωρία και στη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	184
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	226
Παράρτημα Α: Το Ερωτηματολόγιο όπως Δόθηκε στους Εκπαιδευτικούς.....	227
Παράρτημα Β: Το Πλήρες Ερωτηματολόγιο του Bandura.....	231
Παράρτημα Γ: Επιστολή προς Διευθυντές Σχολείων για Εξασφάλιση Άδειας για Διενέργεια της Έρευνας στο Σχολείο τους.....	233
Παράρτημα Δ: Ευχαριστήρια Επιστολή προς τους Διευθυντές που Συμμετείχαν στην Έρευνα.....	235
Παράρτημα Ε: Επιστολή Έγκρισης Αιτήματος για Διεξαγωγή Έρευνας από Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.....	236

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Οι Φάσεις της Έρευνας.....	110
Πίνακας 2: Τα Τριάντα Δύο Λύκεια που Συμμετείχαν στην Έρευνα.....	117
Πίνακας 3: Τα Τριάντα Δύο Λύκεια που Συμμετείχαν στην Έρευνα, ανά Επαρχία.....	118
Πίνακας 4: Συνολικοί Αριθμοί Ερωτηματολογίων με Συμπληρωμένα Δημογραφικά Στοιχεία.....	123
Πίνακας 5: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Σχολείο.....	124
Πίνακας 6: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Φύλο.....	125
Πίνακας 7: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Έτος Υπηρεσίας σε Λύκειο.....	126
Πίνακας 8: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Συνολικό Αριθμό Ετών Υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση.....	126
Πίνακας 9: Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Έτος Υπηρεσίας στο Σχολείο που Εργάζονται.....	127
Πίνακας 10: Τα Μεταπτυχιακά Προσόντα των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών.....	128
Πίνακας 11: Η Οργανική Θέση των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών.....	128
Πίνακας 12: Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ανά Δήλωση της Κλείδας MLQ.....	129
Πίνακας 13: Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ανά Δήλωση στο Ερωτηματολόγιο του Bandura.....	132
Πίνακας 14: Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν ότι τα Προβλήματα Επηρεάζουν Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	135
Πίνακας 15: Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν.....	136
Πίνακας 16: Η Ομαδοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, Σύμφωνα με τον Κατασκευαστή.....	137
Πίνακας 17: Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, σε Τρεις Παράγοντες.....	142
Πίνακας 18: Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura.....	145
Πίνακας 19: Η Ομαδοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura, Σύμφωνα με τον Κατασκευαστή.....	149
Πίνακας 20: Δείκτες Προσαρμογής Μοντέλων με Διαφορετικό Αριθμό Κατηγοριών...	154
Πίνακας 21: Μέση Τιμή Πιθανότητας κάθε Κατηγορίας (Average Latent Class Probabilities).....	154

Πίνακας 22: Μέσος Όρος των Τριών Κατηγοριών Υποκειμένων στους Τρεις Παράγοντες.....	155
Πίνακας 23: Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διασποράς	155
Πίνακας 24: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα της Μαθητικής Απειθαρχίας Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	156
Πίνακας 25: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος της Μαθητικής Απειθαρχίας.....	157
Πίνακας 26: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα του Υπερβολικού Φόρτου Εργασίας Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	158
Πίνακας 27: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος του Υπερβολικού Φόρτου Εργασίας.....	158
Πίνακας 28: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα της Έλλειψης Πόρων / Υλικών Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	159
Πίνακας 29: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος της Έλλειψης Πόρων / Υλικών.....	159
Πίνακας 30: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα των Κακών Σχέσεων με Συναδέλφους Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	160
Πίνακας 31: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος των Κακών Σχέσεων με Συναδέλφους.....	161
Πίνακας 32: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα των Κακών Σχέσεων με τους Γονείς Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους.....	162
Πίνακας 33: Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος των Κακών Σχέσεων με τους Γονείς.....	162

Πίνακας 34: Συγκεντρωτικός Πίνακας Δηλώσεων των Εκπαιδευτικών και των Τριών Κατηγοριών, σε Σχέση με τα Προβλήματα που Επηρεάζουν Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους, και τη Συμβολή του Διευθυντή για Αντιμετώπισή τους....	163
Πίνακας 35: Συγκεντρωτικός Πίνακας Δηλώσεων των Υποκειμένων και των Τριών Κατηγοριών, σε Σχέση με τη Δήλωση: Ο Διευθυντής / Η Διευθύντριά μου με Βοηθά να Ξεπεράσω τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζω.....	164
Πίνακας 36: Οι Πεποιθήσεις των Υποκειμένων των Τριών Κατηγοριών σε Σχέση με τους Τρεις Παράγοντες του Ερωτηματολογίου του Bandura.....	165
Πίνακας 37: Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διασποράς.....	166
Πίνακας 38: Σύγκριση της Μέσης Τιμής στους Τρεις Παράγοντες των Τριών Κατηγοριών Υποκειμένων.....	166

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, με Αναλυτική Φόρτιση.....	144
Διάγραμμα 2: Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura, με Αναλυτική Φόρτιση.....	151
Διάγραμμα 3: Το Δομικό Μοντέλο των Δύο Παραγόντων της Κλείδας MLQ με τους Παράγοντες Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Bandura.....	153

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το υπό διερεύνηση θέμα και διατυπώνεται το πρόβλημα που αποτελεί τον πυρήνα της παρούσης έρευνας. Διατυπώνεται ακολούθως ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στο κεφάλαιο, κατατίθενται κάποιες σκέψεις σε σχέση με τη σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας, τη θεωρητική της συνεισφορά, καθώς και σε σχέση με την αξία της.

Εισαγωγή

Ο όρος *ηγεσία* είναι συνδεδεμένος στο μυαλό μας με την αρχηγία και τη διοίκηση. Σημαίνει την άσκηση, ή καλύτερα τη διαχείριση, της εξουσίας από τον προϊστάμενο στους υφισταμένους του. Η ηγεσία παραδοσιακά περιβάλλεται από μια μυστηριώδη εξουσία, αρχικά ενός άτυπου συμβολαίου, που πειθανάγκαζε τους κατώτερους να υπακούνε. Αλλά και η ευημερία, και η ίδια ακόμα η επιβίωση των ομάδων επαφίontan στην καλή ηγεσία του επιδέξιου ηγέτη, ο οποίος αναλάμβανε την ευθύνη να τους οδηγήσει μπροστά, εκπληρώνοντας τους αντικειμενικούς στόχους που είχαν τεθεί.

Η ιεραρχική, λοιπόν, δομή ακόμα και των πιο πρώιμων κοινωνιών περιελάμβανε απαραίτητα έναν ηγέτη. Αυτός καθοδηγούσε αρχικά τα μέλη της πρωτόγονης οικογένειας, έπειτα τα μέλη της κοινότητας, και ακολούθως στην ομηρική κοινωνία μια ολόκληρη φυλή. Η θεσμοθέτηση του ρόλου του ηγέτη αποδεικνύεται ανέκαθεν ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη και την υγιή συγκρότηση των κοινωνιών, και εξυπηρετεί την ομαλή διεξαγωγή των κοινωνικών λειτουργιών.

Το θέμα της επιλογής του ηγέτη στις πρωτόγονες κοινωνίες δεν εμπεριείχε διλήμματα. Η ανάθεση της ηγεσίας γινόταν κληρονομικά και δικαιωματικά. Κάποιοι είχαν φροντίσει να διασφαλίσουν το βασιλικό / αριστοκρατικό δικαίωμα της ηγεσίας στο γένος τους επικαλούμενοι ηρωική και ενίοτε θεϊκή καταγωγή. Κατάλοιπο της αρχέγονης αυτής αντίληψης υπήρξε η πεποίθηση της γενετικής θεωρίας, ότι δηλαδή η ηγετική ικανότητα είχε κληρονομικό χαρακτήρα. Υπ' αυτό το πρίσμα ο Stogdill (1948) αναγνώρισε κληρονομικές αρετές στους ηγέτες. Η μετά τη βιομηχανική επανάσταση εποχή άλλαξε ριζικά τις έως τότε αντιλήψεις και έφερε πλέον νέα δεδομένα. Ηγετικές θέσεις διεκδικήθηκαν και κατακτήθηκαν από νέα άτομα, ξένα ως προς τη βασιλική καταγωγή. Αρκετοί άνδρες και

γυναίκες κατόρθωσαν με τα χαρίσματα και τις ικανότητές τους, όχι μόνο να αναρριχηθούν σε ηγετικές θέσεις, αλλά και να αναδειχθούν σ' αυτές.

Στις μέρες μας το θέμα της κληρονομικής / ταξικής ηγεσίας έχει παρέλθει· οι διαδικασίες επιλογής των ηγετών έχουν αλλάξει. Παράλληλα έχουν γίνει πολλές έρευνες που εξετάζουν μεθοδικά τους διάφορους τύπους ηγεσίας. Ενδεικτικά μπορεί κανείς να συμπεράνει την ποικιλία των ηγετικών στυλ παρατηρώντας τους επιθετικούς προσδιορισμούς που συνοδεύουν την ηγεσία: αποτελεσματική, δημιουργική, αυταρχική, εμπνευσμένη, κλασική, καινοτομική, οραματική, αλλά και τα πολλά είδη της: διοικητική, παιδαγωγική, συναλλακτική, μετασχηματιστική, κατανεμημένη, ηθική, διαπροσωπική, ενδεχομενική, μεταμοντέρνα κ.ά.

Το βέβαιο είναι ότι στον μεταβαλλόμενο κόσμο που ζούμε υπάρχει ανάγκη για αποτελεσματικούς ηγέτες (Fullan, 2001· Lewis, Goodman & Fandt, 1998). Ηγέτες που να χρησιμοποιούν την εξουσία τους για να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να παρακινήσουν, και σε τελική ανάλυση, για να υπηρετήσουν και να καλύψουν τις ανάγκες του οργανισμού και των ατόμων. Ηγέτες που δεν χρησιμοποιούν την εξουσία τους για να εκμεταλλευτούν τον υφιστάμενο, αλλά για να τον αξιοποιήσουν σωστά.

Η ηγεσία προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση ηγέτη (leader) και οπαδού - ακολούθου (follower), προκειμένου να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι. Ο τρόπος λειτουργίας αυτής της σχέσης είναι που διαφοροποιεί τα διάφορα είδη ηγεσίας. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία διαδραματίζει ο βαθμός ωριμότητας των οπαδών. Το περιβάλλον επηρεάζει, επίσης, καθοριστικά τη διαμόρφωση των τρεχουσών αξιών και τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του οργανισμού.

Ο ηγέτης με τις δεξιότητές του είναι αυτός που καλείται να αποφασίσει πιο στυλ ηγεσίας πρέπει να εφαρμόσει υπό τις εκάστοτε συγκεκριμένες συνθήκες, σε συγκεκριμένο χρόνο και με τα συγκεκριμένα άτομα που συναποτελούν την ομάδα του. Πολλές φορές η ανάδειξη ενός μάνατζερ σε ηγέτη δεν είναι θέμα μόνο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και του στυλ ηγεσίας του. Διάφοροι συγκυριακοί παράγοντες επηρεάζουν τον βαθμό αποδοχής του ηγέτη από τους υφισταμένους του και καθορίζουν τελικά τον βαθμό προθυμίας τους να τον ακολουθήσουν (Hoy & Miskel, 2013· Κανελλόπουλος, 1990).

Η σχολική ηγεσία έχει ελκύσει το ενδιαφέρον των ρυθμιστών της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Σε διεθνές επίπεδο καταβάλλονται προσπάθειες για βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευση μέσα στο σημερινό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του ανταγωνισμού (Darling-Hammond, 2004· Lewandowski, 2005· Olson, 2002). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία κρίνεται γενικά ως απαραίτητη για τη βελτίωση της

αποτελεσματικότητας του σχολείου και για τη διασφάλιση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Η ηγεσία ενός σχολείου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Και αυτό γιατί καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να λειτουργήσει το ίδιο αποτελεσματικά για όλα τα σχολεία και υπό όλες τις περιστάσεις.

Η ηγεσία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια με πολλές και πολύπλοκες διαστάσεις, των οποίων η διαχείριση απαιτεί δυναμικούς ηγέτες, εννοώντας χαρισματικούς και ευέλικτους ηγέτες. Ηγέτες που δύνανται να χειριστούν και να διαχειριστούν καταστάσεις με αποτελεσματικότητα, διατηρώντας παράλληλα υψηλά τον δείκτη ικανοποίησης των εμπλεκομένων στον οργανισμό: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Ο αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να υιοθετεί συνδυαστικά προσεγγίσεις από διάφορα μοντέλα ηγεσίας, αξιοποιώντας από κάθε μοντέλο ό,τι θεωρεί πως προσιδιάζει καταλληλότερα με το δικό του σχολείο, προσαρμόζοντας τις διοικητικές του γνώσεις στο περιβάλλον δράσης του.

Είναι βιβλιογραφικά και εμπειρικά αποδεκτό ότι η συμπεριφορά των ηγετών επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία ενός οργανισμού και την πορεία του μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοποίησής του (Harris, 2005). Η μετασχηματιστική συμπεριφορά των ηγετών φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία του οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στην αλλαγή της κουλτούρας, παρά στην αλλαγή των δομών. Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζεται να σχετίζεται θετικά με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και έμμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Stone, Russell & Patterson, 2004· Valentine & Prater, 2011). Ενδεχομένως να σχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τις πιθανότητες επιτυχίας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Judge et al., 2001· Ostroff, 1992). Χρειάζεται, λοιπόν, να διερευνηθεί πιο διεξοδικά και να φωτιστεί περισσότερο η διαφανόμενη αυτή σχέση.

Από την επισκόπηση των διαφόρων στυλ ηγεσίας αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι δεν υπάρχει ένα και μόνο στυλ ηγεσίας που να μπορεί να εφαρμοστεί σαν πανάκεια κάτω από διαφορετικές περιστάσεις διατηρώντας εγγυημένα την αποτελεσματικότητά του. Παρά ταύτα, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, σημαντικές ερευνητικές ενδείξεις και εμπειρικά ευρήματα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Περιγραφή του Προβλήματος

Στην Κύπρο, εδώ και δεκαετίες γίνεται λόγος για το θέμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ένα θέμα που χρόνο με τον χρόνο επανέρχεται δριμύτερο. Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατέστη τα τελευταία χρόνια περισσότερο επιβεβλημένη

εξαιτίας των χαμηλών συγκριτικά αποτελεσμάτων των Κυπρίων μαθητών σε διεθνή διαγνωστικά δοκίμια, όπως αυτά της PISA. Η κατάταξη της Κύπρου στις κατώτερες θέσεις ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες έδωσε ενδείξεις πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα χρήζει ουσιαστικών βελτιώσεων και αναπροσαρμογών.

Παρ' όλη την επιμόρφωση που μπορεί να έχουν δεχθεί οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, δεν έχουν ακόμη επιτευχθεί τα πολυπόθητα αποτελέσματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης μέσα από την ετήσια επιμόρφωση που τυγχάνουν, γνωρίζουν κάποιες βασικές πρακτικές διδασκαλίας που σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών, φαίνεται να συνεισφέρουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους· όμως στην πράξη φαίνεται να παρεμποδίζονται από κάποιους δυσμενείς παράγοντες (OECD, 2013· 2016). Σύμφωνα με τον Hipp (1997) υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα στον βαθμό αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στον τελικό βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Το ερώτημα που εύλογα αναφύεται είναι γιατί οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλή αποτελεσματικότητα (OECD, 2013· 2016); Τι τους εμποδίζει; Ποιοι σοβαροί ανασταλτικοί παράγοντες υπολανθάνουν; Σχετίζονται οι πεποιθήσεις τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους με κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας;

Σύμφωνα με τον McLaughlin (1986) ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα εντός σχολείου, σε σχέση πάντα με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης προς τους μαθητές. Η αρχή της ισότητας και της δίκαιης μεταχείρισης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως προέλευσης επιβάλλει, μάλιστα, όπως προσφέρεται σε όλους τους μαθητές η ευκαιρία μάθησης από εκπαιδευτικούς με υψηλή κατάρτιση (Keller, 2003· Pascopella, 2002).

Οι απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς διαχρονικά είναι πολλές. Υπό την πίεση της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών χρειάζεται να γίνουν ουσιαστικά βήματα για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα των αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να γίνουν ριζικές αλλαγές και στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Στην περίοδο κρίσης που διανύουμε και που έχει επηρεάσει δυσμενώς σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό μας σύστημα, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των απαιτήσεων από μέρος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την αξιολόγηση των υποψήφιων ηγετικών στελεχών και επιλογή των καταλληλότερων.

Οι σχολικοί ηγέτες αποτελούν την κινητήριου δύναμη, τον καταλύτη της όλης προσπάθειας για βελτίωση. Το σχολείο χρειάζεται ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης, το οποίο να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους πόρους, τα υλικά και κυρίως το ανθρώπινό του προσωπικό, με τελική αποστολή την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί (Σαΐτης, 2005). Ο παραδοσιακός διαχειριστικός

ρόλος του διευθυντή επιβάλλεται, άρα, να διευρυνθεί. Για τον διευθυντή δεν αρκεί να διαμορφώσει στο μυαλό του κάποιο όραμα, όσο μεγαλόπνοο και να είναι. Το όραμα αυτό μπορεί να αποκτήσει ουσιαστική δυναμική εάν καταφέρει να το μεταλαμπαδεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να καταφέρει ο ηγέτης να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και ευρύτερα το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, έτσι ώστε το όραμά του να μπορέσει να βρει οπαδούς, και εν τέλει να υλοποιηθεί. Είναι γνωστό άλλωστε ότι όσοι περισσότεροι εργάτες αποσιωθούν στην ολοκλήρωση του έργου-οράματος, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει το όραμα να υλοποιηθεί (Griffin et al., 2010).

Όπως έχει διαπιστωθεί, τα σχολεία που επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συμβαίνει να διοικούνται από χαρισματικούς ηγέτες. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι αυτοί που μπορούν να κάνουν τη διαφορά, καθιστώντας ένα σχολείο αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο (Harris, 2005). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη σημασία του ηγέτη, εφόσον ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, και σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών ερευνών επηρεάζει έμμεσα τον βαθμό προόδου των μαθητών στον τομέα της μάθησης (Leithwood, Harris & Hopkins, 2009· Robinson, 2007).

Ο Σκοπός της Έρευνας και Αναλυτική Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπεί στο να επιβεβαιώσει ήδη υπάρχοντα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ή με την αύξηση της δέσμευσής τους στο όραμα του οργανισμού, ή με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η διατριβή πραγματεύεται τη συμβολή της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, και στην ενίσχυση της πεποίθησής τους ως προς τον βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις δυσχέρειες που παρεμποδίζουν ή υποβαθμίζουν την ποιότητα του διδακτικού τους έργου.

Θα διερευνηθεί ο συνεισφορά που τυχόν ασκεί η μετασχηματιστική ηγεσία στον βαθμό των πεποιθήσεων που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, και η συνακόλουθη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο εντοπισμός των παραγόντων που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης να εφαρμόσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, γίνεται σε μια προσπάθεια να ελέγξουμε κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ή περιοριστικά σε σχέση με τους παράγοντες αυτούς.

Μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε κατά πόσον το έργο των εκπαιδευτικών που παρεμποδίζεται από σημαντικούς παράγοντες, μπορεί να υποβοηθηθεί με τη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου. Μας ενδιαφέρει επίσης η εντύπωση που έχουν για τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και πώς αυτή η πεποίθηση επηρεάζεται από τη συμπεριφορά της διεύθυνσης του σχολείου.

Η παρούσα διατριβή φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κατεύθυνση της καλύτερης κατανόησης του ρόλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, διερευνώντας τη συμβολή των πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντικών στελεχών επί συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων.

Ως εκ τούτου, μας ενδιαφέρει η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο τάξης, σε επίπεδο σχολείου ή και σε επίπεδο συστήματος, καθώς και κατά πόσον οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Μας ενδιαφέρει, επίσης, να διερευνήσουμε τι θα ανέμεναν από τους διευθυντές τους οι εκπαιδευτικοί για ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, είτε ως υποστηρικτική βοήθεια για την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων που εμποδίζουν το έργο τους.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνάς μας είναι:

- Η διερεύνηση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση της σχέσης των άλλων δύο μορφών ηγεσίας/ διεύθυνσης σχολείων που περιλαμβάνονται στο full-range leadership model των Avolio και Bass (2004) (συναλλακτική, παθητική) με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση του ρόλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Συγκεκριμένα, η έρευνά μας έχει θέσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία συνεισφέρει ως προς την αύξηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους;
2. Πώς σχετίζονται οι άλλες δύο μορφές ηγεσίας ή διεύθυνσης που περιλαμβάνονται στο Full-range Leadership Model (συναλλακτική, παθητική) με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της υιοθέτησης μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας από μέρους του διευθυντή του σχολείου και της αντιμετώπισης των παραγόντων / προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές Λυκείων;

Ο γενικός, λοιπόν, σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσουμε τη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτο-αποτελεσματικότητας και δυνατότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να συνδέουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με την αυτο-αποτελεσματικότητα, στην έρευνά μας προσπαθούμε να διερευνήσουμε κατά πόσον οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορούν να αυξηθούν με τη μετασχηματιστική συμβολή των ηγετών τους. Σύμφωνα εξάλλου με τους Avolio και Bass (2004) οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν ο ηγέτης τους τους ωθεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδεχομένως να μπορεί να αυξήσει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες, καθώς επίσης και την πεποίθησή τους ότι μπορούν να καταφέρουν περισσότερα. Και αυτό μπορεί να το καταφέρει κυρίως μέσα από την παραχώρηση εξουσιών στους εκπαιδευτικούς, μέσα από τη συνεργασία του μαζί τους, και μέσα από την ικανοποίηση των επαγγελματικών τους αναγκών. Ο ηγέτης πρέπει, εξάλλου, να μάθει πώς θα μπορέσει να υπερβεί τις παραδοσιακές στρατηγικές διοίκησης μέσω της εξουσίας και να υιοθετήσει πρακτικές συλλογικότητας, διανέμοντας εξουσίες και προωθώντας τη συνεργασία (Μπουραντάς, 2002· Σαϊτής, 2005).

Να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες του σχολείου, που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι η επίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργεί αθροιστικά, αλλά και έχει διάρκεια σε επόμενες τάξεις (Konstantopoulos & Chung, 2010). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει να αγκαλιάσει τον εκπαιδευτικό, με στόχο, υποκινώντας τον, να τον βοηθήσει να φτάσει στα υψηλότερα δυνατά επίπεδα μάθησης, σύμφωνα πάντα με τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά και τις κλίσεις του (McCombs & Whisler 1997).

Η Σημαντικότητα, η Θεωρητική Συνεισφορά και η Πρακτική Αξία της Έρευνας

Η έρευνά μας, ως προς τις βασικές συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας κινείται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο που διατύπωσαν οι Bass και Avolio (Avolio & Bass, 1997· Avolio, Bass & Jung, 1999· Bass & Avolio, 1990, 1994, 1995· Bass et al., 2003), και βασίζεται στη θεωρία του Bandura περί αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) (Bandura, 1977, 1993, 1995, 1997).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στον τομέα της ηγεσίας, και έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών σύγχρονων ερευνών. Κύριος στόχος των ερευνών αυτών υπήρξε η μέτρηση του αντικτύπου της μετασχηματιστικής ηγεσίας επί της συμπεριφοράς των οπαδών (Leithwood & Jantzi, 2006· Leithwood, Jantzi & Steinbach,

1999· Leithwood et al., 2004a· Marks & Printy, 2003· Moolenaar, Daly & Slegers, 2010· Nemanich & Keller, 2007· Osborn & Marion, 2009). Αρκετές έρευνες έχουν διενεργηθεί με φόντο το σχολικό περιβάλλον, έχοντας επικεντρωθεί κυρίως στον αντίκτυπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και πώς αυτή σχετίζεται με τον βαθμό δέσμευσής τους για την εκπλήρωση του οράματος (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Geijsel et al., 2009· Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2004· Stewart, 2006· Tesfaw, 2014).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι, ενώ αναγνωρίζεται σε σημαντικό βαθμό η αξία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και ενώ καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την έγκυρη μέτρηση της συνεισφοράς της, εντούτοις εντοπίζεται ένα κενό όσον αφορά στην ευρύτητα ελέγχου των προεκτάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην εξέταση των άμεσων επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς, χωρίς να γίνεται προσπάθεια για εμβάθυνση και σε άλλες πτυχές ή σε τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αποδεδειγμένα επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, όπως το επίπεδο πειθαρχίας των μαθητών στην τάξη, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μάθησης (Creemers & Kyriakides, 2008· Πασιαρδή, 2001· Teddlie & Reynolds, 2000).

Η διαπίστωση ότι βιβλιογραφικά δεν καλύπτεται το θέμα της συνεισφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφήνει περιθώρια στην έρευνά μας για μερική επιπλέον συμβολή. Ένας στόχος, λοιπόν, της έρευνάς μας είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι διευθυντές θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην προσφορά καλύτερης στήριξης των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, και για να αυξήσουν το επίπεδο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Η έρευνά μας φιλοδοξεί να προσθέσει ένα μικρό λιθαράκι στη βιβλιογραφία της σχολικής ηγεσίας, παρέχοντας στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έστω και αν αυτά προέρχονται από ένα μικρό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Braun et al. (2013) είναι σημαντικό η διερεύνηση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας να γίνεται σε διάφορες χώρες και σε διαφορετικά συγκείμενα. Η Κύπρος, λοιπόν, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περίπτωση για τη διερεύνηση της συνεισφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κυρίως λόγω του ότι τα πλείστα δεδομένα που έχουμε για τη μετασχηματιστική ηγεσία προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Menon, 2014). Η παρούσα έρευνα παρέχει, λοιπόν, πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με αυτό το θέμα μέσα από μια διεθνή προοπτική. Επιπρόσθετα, η

έρευνά μας κρίνεται σημαντική δεδομένου του πολύ πιο συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (σε σύγκριση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές και δυτικές χώρες).

Ο διευθυντής σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο καλείται να διασφαλίσει την τήρηση των νόμων, των κανονισμών και των εγκυκλίων που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Όπως άλλωστε ξεκαθαρίζει ο κανονισμός διοίκησης, τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου υπάγονται διοικητικά στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο έχει την ευθύνη για τη λειτουργία τους (Κανονισμοί, 2017). Ενόσω λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι συγκεντρωτικό, είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσον αφήνεται στον διευθυντή η ευχέρεια να επιλέξει το πώς θα καταφέρει να φέρει εις πέρας τους φιλόδοξους στόχους που συνοδεύουν τον ρόλο του.

Από πλευράς πρακτικής αξίας, η πρωτοτυπία και συνάμα η συνεισφορά της έρευνάς μας έγκειται στο ότι φιλοδοξεί να διερευνήσει την ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία, στην αυτο-αποτελεσματικότητα, και σε τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνοντας πρακτικές προσεγγίσεις από μέρους της διεύθυνσης των σχολείων, που σχετίζονται με τη ψυχολογία του εκπαιδευτικού, προάγοντας την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητά του (Bass et al., 2003). Η προσέγγιση αυτή αναμένεται να δώσει χρήσιμες πληροφορίες στους διευθυντές των σχολείων, καθιστώντας τους περισσότερο ικανούς να υποβοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταστούν αποτελεσματικότεροι.

Η έρευνα σχετικά με τα άμεσα και έμμεσα οφέλη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένες (Lewandowski, 2005). Η ιδιαίτερη αξία της έρευνάς μας έγκειται στο γεγονός ότι σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου δεν έχει διενεργηθεί ξανά έρευνα που να εξετάζει τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αντιμετώπιση των δυσχερειών που παρεμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και κατά πόσον μπορεί να υπάρξει άμεση σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οπότε φιλοδοξούμε να προσφέρουμε στην έρευνα τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα για το εν λόγω θέμα.

Μέχρι σήμερα δεν έχουν συγκεντρωθεί επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τον εντοπισμό συγκεκριμένων ηγετικών χαρακτηριστικών που δύνανται να επηρεάσουν άμεσα την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Short, 2016). Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί, άρα, να συμβάλει στην προσπάθεια για ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, αναδεικνύοντας ειδικά τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί, λοιπόν, να συνεισφέρει στην

προσπάθεια για περιορισμό των αρνητικών παραγόντων, των παραγόντων δηλαδή που επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συνακόλουθης ενίσχυσης των θετικών παραγόντων που δύνανται να ευνοήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Συμπερασματικά, η θεωρητική συνεισφορά της έρευνάς μας έγκειται στην εξέταση της σχέσης της αυτο-αποτελεσματικότητας και των μορφών ηγεσίας ή διεύθυνσης (μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, παθητική διεύθυνση) που μπορούν να ελεγχθούν μέσω της κλείδας MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) και που περιέχονται επίσης στο Full Range Leadership Model των Avolio και Bass (2004). Παράλληλα, σε πρακτικό επίπεδο, η συνεισφορά της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στη φιλοδοξία της να αναδείξει μετασχηματιστικές (ή άλλες) πρακτικές ηγεσίας που μπορούν να βελτιώσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, μέσω της ισχυροποίησης των παραγόντων που υποβοηθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και μέσα από την αποδυνάμωση εκείνων των παραγόντων / προβλημάτων που την παρακωλύουν. Η νέα αυτή προσέγγιση, αναμένεται να δώσει χρήσιμες πληροφορίες στα διοικητικά στελέχη, καθιστώντας τα περισσότερο ικανά να στηρίζουν αποτελεσματικότερα στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν κατατεθεί επαρκείς και σαφείς εισηγήσεις που να έχουν πρακτική αξία είτε σε επίπεδο διεύθυνσης είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικών.

Η διεξαγωγή, άρα, της παρούσας έρευνας κρίθηκε χρήσιμη, εφόσον δύναται να προσφέρει χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες για ποιοτικότερη και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να δοθεί περαιτέρω στήριξη στους εκπαιδευτικούς από μέρους της διεύθυνσης, αφού βέβαια προηγηθεί επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών. Η ηγεσία οφείλει, άλλωστε, να περιορίσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα να καταβάλει προσπάθειες για να αυξήσει τον βαθμό πεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Απώτερος στόχος της συλλογικής αυτής προσπάθειας είναι η υποστήριξη και η ενίσχυση της αξιοπιστίας του δημοσίου σχολείου, σε μια περίοδο που δέχεται τις βολές της αμφισβήτησης και βιώνει έντονα τον ανταγωνισμό από την ιδιωτική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνεται ο ορισμός της *Ηγεσίας*, και ακολουθεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, την κατηγοριοποίηση των μοντέλων ηγεσίας και τη μετασχηματιστική ηγεσία (θεωρία και έρευνα). Γίνεται έπειτα αναφορά στη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura. Στο κεφάλαιο γίνεται επίσης αναφορά στα προβλήματα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους.

Ορισμός Ηγεσίας

Παρόλο που η ηγεσία δεν μπορεί να αποδοθεί με έναν κοινό ορισμό, λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων κάθε μελετητή, εντούτοις, γίνεται αποδεκτή ως κοινός παρονομαστής η διαπίστωση ότι η ηγεσία δεν μεταχειρίζεται καταναγκαστικές μεθόδους προκειμένου να υλοποιήσει κάποιους στόχους (Lewandowski, 2005).

Ως ηγεσία ορίζεται η προσπάθεια καθοδήγησης και άσκησης επιρροής στους υφισταμένους, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι (Leithwood & Riehl, 2003). Ο Μπουραντάς (2002) θεωρεί πως η ηγεσία έχει να κάνει με τον επηρεασμό της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της ενθάρρυνσης, της υποκίνησης και της καθοδήγησης. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998), η ηγεσία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ηγέτη και των υφισταμένων του, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα οργανισμό. Η συμπεριφορά των ηγετών διαφοροποιείται προκειμένου να βοηθήσουν τους υφισταμένους τους να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού.

Η ηγεσία έχει εξεταστεί από διάφορες οπτικές γωνίες εστιάζοντας άλλοτε στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ηγέτη, στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων αναμεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του, στη στρατηγική της ηγεσίας, στην κουλτούρα της ομάδας ή του οργανισμού κ.ο.κ. Σχετικά τον τύπο της ηγετικής συμπεριφοράς, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες προτείνοντας στους ηγέτες η κάθε μια το ηγετικό στυλ (αυταρχικό, συμβουλευτικό, συμμετοχικό, εξουσιαστικό κ.ά.) που θεωρεί καταλληλότερο. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν κατά καιρούς με το θέμα της κατηγοριοποίησης των μοντέλων ηγεσίας. Οι προσεγγίσεις τους συγκλίνουν σε αρκετά

σημεία, όμως δεν παύουν να παρατηρούνται και σημαντικές διαφορές, όπως άλλωστε θα ήταν αναμενόμενο. Η κατάταξη ενός ηγέτη σε μια μορφή ηγεσίας δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Η μεταμοντέρνα ηγεσία αποτελεί το πιο πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η αλήθεια είναι υποκειμενική. Σύμφωνα με τη θέση της μεταμοντέρνας ηγεσίας η πραγματικότητα διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με την οπτική που βλέπει τα πράγματα. Ως εκ τούτου κάθε γεγονός επιδέχεται τόσες ερμηνείες όσα και τα υποκείμενα. Η οπτική του κάθε ατόμου επηρεάζεται από τις εμπειρίες του, από τις γνώσεις του και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Υπάρχουν άρα πολλές πραγματικότητες και όχι μία κοινώς αποδεκτή (Keough & Tobin, 2001).

Ο παραδοσιακός ορισμός του ηγέτη συμπληρώνεται σήμερα με τις σύγχρονες θεωρίες μετασηματικής ηγεσίας, σύμφωνα με τις οποίες ο ηγέτης υπερβαίνει το κατεστημένο και μέσω του οράματος και των αξιών του εμπνέει και καθοδηγεί τους ανθρώπους. Μεθοδεύει τις αλλαγές που θεωρεί απαραίτητες και προετοιμάζει τους διαδόχους–συνεχιστές του έργου του.

Το στοίχημα για τον επιτυχημένο ηγέτη ή τουλάχιστον για να μπορέσει να χαρακτηριστεί ως τέτοιος, είναι να καταφέρει να οδηγήσει τα άτομα στην θεληματική προσπάθειά τους για επίτευξη των στόχων (Peled, 2000). Ουσιαστικά, η ηγεσία μεθοδεύει ανώδυνες αλλαγές, επομένως, ο ηγέτης καταφέρνει να εμπεδώσει θετική κουλτούρα έναντι της αλλαγής διά της πειθούς. Στο σημείο αυτό συγκλίνουν οι απόψεις αρκετών ερευνητών. Σύμφωνα με τον Yukl (2006), η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία επίδρασης που αποσκοπεί στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των υφισταμένων, ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού. Ο οραματιστής και συντονιστής ηγέτης μεθοδεύει και διευκολύνει τη διαδικασία αλλαγής μέσω του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης, της παροχής ανατροφοδότησης, ακόμα και της τροποποίησης των στόχων, προκειμένου να εδραιωθούν επιτυχώς οι επιδιωκόμενες αλλαγές (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα και με τον Chemers (2014) η ηγεσία είναι η διαδικασία πειθούς, κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να πείσει άλλα άτομα, έτσι ώστε να του παράσχουν βοήθεια προς επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Οι Bush & Glover (2003) αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού, η οποία κινείται στο πλαίσιο κοινών αξιών και κοινού οράματος για το σχολείο. Μέσω του οράματος οι ηγέτες προσπαθούν να εξασφαλίσουν τη συμπόρευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών, προκειμένου να επιτύχουν ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο τους.

Ο επιδέξιος ηγέτης διαχειρίζεται με σύνεση τη νόμιμη εξουσία του, προκειμένου να τροχοδρομήσει επιτυχώς πρακτικές για την υλοποίηση των στόχων. Η επιδέξια ηγεσία του αποδεικνύεται μέσα από τη μεθόδευση συλλογικών διαδικασιών και κατ' επέκταση μέσα

από την αξιοποίηση των ικανοτήτων των υφισταμένων του. Οι οπαδοί του ηγέτη ξέρουν ότι στα μάτια του ηγέτη τους έχει ο καθένας τη δική του ιδιαίτερη θέση και αξία μέσα στον οργανισμό. Ξέρουν επίσης ότι η συμβολή τους για την επιτυχή λειτουργία του οργανισμού είναι σημαντική (Sergiovanni, 2001).

Εκπαιδευτική Διοίκηση: Ιστορική Εξέλιξη και Κατηγοριοποίηση Μοντέλων Ηγεσίας

Η διοικητική επιστήμη έστρεψε το ενδιαφέρον της στη μελέτη της ηγεσίας κατά τη δεκαετία του 1930. Η επιστήμη της ηγεσίας αρχίζει να θεμελιώνεται κατά τη δεκαετία του 1930, αρχικά σε μια προσπάθεια εξήγησης της αποτελεσματικής ηγεσίας στη βάση της θεωρίας των φυσικών χαρακτηριστικών του ηγέτη. Η θεωρία αυτή απέτυχε να αποδείξει τη σχέση των φυσικών αυτών χαρακτηριστικών με την απόδοση του ηγέτη και σταδιακά εγκαταλείφθηκε (Steers, Porter & Bigley, 1996).

Στόχος των πρώιμων αυτών ερευνών ήταν ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών εκείνων που διακρίνουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, με στόχο να επιτύχουν βελτίωση των τρόπων ηγεσίας. Στο πλαίσιο των πρώιμων αυτών ερευνών διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των ηγετών. Το 1939 έγιναν οι πρώτες πειραματικές μελέτες από την ομάδα του Lewin για τον τύπο του ηγέτη. Εντοπίστηκαν τότε τρεις βασικοί τύποι ηγέτη: ο αυταρχικός, ο δημοκρατικός και ο αδιάφορος (*laissez-faire*) (House & Aditya, 1997). Ακολούθησε σημαντική αύξηση των ερευνών και των θεωριών μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Koontz & O'Donnell, 1983).

Τα αποτελέσματα των πρώτων ερευνών ήταν αποθαρρυντικά· δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ηγετών. Η συνεισφορά όμως των εν λόγω ερευνών υπήρξε μεγάλη, καθότι ανέδειξαν την ιδιαίτερη σημασία που έχουν για τη διοίκηση οι διαστάσεις του έργου / καθήκοντος και του ατόμου (Ζαβλανός, 1998). Από τα μέσα της δεκαετίας το 1940 ήρθαν στο προσκήνιο οι θεωρίες της συμπεριφοράς του ηγέτη. Έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο του Ohio εντόπισε δύο ηγετικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν ένα αποτελεσματικό ηγέτη. Η πρώτη συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να διαμοιράζει τα καθήκοντα και να προσδιορίζει τις ευθύνες των εργαζομένων. Η δεύτερη συμπεριφορά αναφέρεται στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως ο σεβασμός και η εκτίμηση που επιδεικνύει έναντι των υφισταμένων του. Η έρευνα του Likert που διενεργήθηκε το 1961 επιβεβαίωσε τα ευρήματα της έρευνας του Ohio δείχνοντας ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες φρόντιζαν και για την οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας αλλά και για την ευημερία των εργαζομένων (Lewandowski, 2005).

Από τα μέσα του 20^{ου} αι. οι θεωρίες ηγεσίας επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς των ηγετών. Ανάμεσα στις γνωστότερες θεωρίες συμπεριφοράς συγκαταλέγεται η θεωρία leader-member exchange των Blake και Mouton, που αναλύεται κατωτέρω.

Το Διοικητικό Πλέγμα των Blake και Mouton

Η θεωρία των Blake και Mouton αναπτύχθηκε κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1960 στο πανεπιστήμιο του Texas. Οι Blake και Mouton βασιζόμενοι στα αποτελέσματα των πανεπιστημίων Ohio και Michigan μίλησαν για διδιάστατη ηγεσία που ενδιαφέρεται περισσότερο ή για τον άνθρωπο ή για την παραγωγή. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η έμφαση του ηγέτη μπορεί να μετατίθεται, και το ενδιαφέρον του μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα στο άτομο και στην παραγωγή. Στόχος των δύο ερευνητών ήταν προφανώς να εντοπίσουν τον κατάλληλο τύπο ηγεσίας, στη βάση φόρμουλας συνδυασμού του ενδιαφέροντος για τον άνθρωπο και του ενδιαφέροντος για την παραγωγή. Προχώρησαν στη δημιουργία ενός γραφικού διοικητικού πλέγματος (managerial grid) βάσει του οποίου διέκριναν πέντε τύπους ηγεσίας, ανάλογα με τη διάσταση που προκρίνει κάθε φορά ο εκάστοτε διευθυντής. Προέκυψαν έτσι πέντε δυαδικές μορφές ηγέτη / ηγεσίας (Μάντζαρης, 2003· Wehrich & Koontz, 1993).

Ο πρώτος τύπος ηγέτη είναι αδιάφορος και επιδεικνύει ελάχιστη φροντίδα τόσο για τον παράγοντα άνθρωπος όσο και για την παραγωγή (πτωχευμένη διοίκηση). Ο δεύτερος τύπος ηγέτη ασκεί συναδελφική ηγεσία. Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ανθρώπινη ευημερία (εργατοκεντρικός / διαπροσωπικός ηγέτης) και ελάχιστα για την παραγωγή (country club manager). Ο ηγέτης αυτός πιστεύει ότι, όταν η ομάδα είναι ευχαριστημένη καθίσταται αυτόματα και πιο παραγωγική (ευχάριστη συνύπαρξη). Αν βρεθεί ενώπιον διλήμματος, προτιμά να επιλύει τα προβλήματα προς όφελος του ανθρώπινου παράγοντα και εις βάρος της παραγωγής. Ο τρίτος τύπος ηγέτη ασκεί απολυταρχική ηγεσία. Ονομάζεται και παραγωγός ή υπηρεσιακός. Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το παραγόμενο αποτέλεσμα (εργοκεντρικός ηγέτης) και ελάχιστα για το ανθρώπινο δυναμικό. Βλέπει το ανθρώπινο δυναμικό σαν μηχανή. Απαιτεί υπακοή και θεωρεί ότι η επιτυχία είναι θέμα ορθής μεθοδολογίας. Ο τέταρτος τύπος ηγέτη υιοθετεί συμβιβαστική πολιτική ασκώντας ηγεσία μέτρου (διοίκηση εξισορρόπησης). Φροντίζει σε ικανοποιητικό βαθμό και για την παραγωγή και για το εργατικό δυναμικό. Ενδιαφέρεται για τα απολύτως αναγκαία, χωρίς να δίνει έμφαση ούτε υπέρ των ανθρώπων ούτε υπέρ της παραγωγής. Ο πέμπτος και ίσως αποτελεσματικότερος τύπος ηγέτη ασκεί δημοκρατική ή ομαδική ηγεσία. Ονομάζεται ομαδικός ή αρχηγός. Επιδεικνύει ταυτόχρονα μεγάλη φροντίδα και για την παραγωγή και

για την ανθρώπινη ευημερία. Θεωρεί ότι οι ανάγκες για την παραγωγή και οι ανάγκες του ανθρώπου μπορούν να συνδυαστούν προς επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Προσπαθεί να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται με συνεργατική μέθοδο, καθιστώντας τους υφισταμένους του συνυπεύθυνους (Μάντζαρης, 2003· Wehrich & Koontz, 1993).

Η θεωρία αυτή εδράζεται στην πεποίθηση ότι οι δυαδικές σχέσεις χρειάζονται χρόνο να αναπτυχθούν, αφού προηγουμένως ζυμωθούν μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης (Bauer & Green, 1996). Η επιτυχία της εν λόγω θεωρίας συνίσταται στην εξισορρόπηση της αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων, με στόχο την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού, και γενικά στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων (Green & Uhl-Bien, 1995). Οι έρευνες των Blake και Mouton έδειξαν ότι ο κάθε διευθυντής ακολουθεί κυρίως έναν τύπο ηγεσίας, αλλά, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν αλλάζει τον τύπο ηγεσίας του ή αυξομειώνει την ένταση του τύπου ηγεσίας που εφαρμόζει, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκει (Μάντζαρης, 2003). Σκανδιναβοί ερευνητές παραμέρισαν τη θεωρία της δυσδιάστατης ηγεσίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως για να είναι αποτελεσματικοί οι σύγχρονοι ηγέτες στον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο που ζούμε, πρέπει να υιοθετούν εξελικτική συμπεριφορά (Fullan, 2001· Lewis, Goodman & Fandt, 1998).

Η Ενδεχομενική – Περιστασιακή Θεωρία του Fiedler

Οι ενδεχομενικές – περιστασιακές θεωρίες (contingency theories) αναπτύχθηκαν περί το τέλος της δεκαετίας του 1960 για να καλύψουν το κενό που άφησαν οι θεωρίες συμπεριφοράς. Οι ενδεχομενικές θεωρίες άρχισαν να λαμβάνουν υπόψιν και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Προέκυψε έτσι μια πιο σύνθετη θεωρία ηγεσίας που εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ του τύπου ηγεσίας και των ιδιομορφιών κάθε περίπτωσης (Montana & Chornov, 2002).

Ο Fiedler (1967) διατύπωσε τη θεωρία του ενδεχομενικού–περιστασιακού μοντέλου (ή αλλιώς μοντέλου της εξάρτησης). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού είναι ανάλογη της αλληλεπίδρασης που ασκεί ο ηγέτης, με το ιδιαίτερο στυλ ηγεσίας του, πάνω στους υφισταμένους του υπό συγκεκριμένη περίσταση. Ο ηγέτης μπορεί να αποδεικνύεται αποτελεσματικός υπό κάποιες περιστάσεις και υπό άλλες όχι, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και ανάλογα με την αντίδραση της ομάδας των υφισταμένων του έναντι της θεσμοθετημένης εξουσίας που ασκεί (Μπουραντάς, 2002). Ανάλογα με τις περιστάσεις ο προσανατολισμός του ηγέτη στρέφεται προς την εργασία ή προς τον άνθρωπο. Και οι ηγέτες που δίνουν έμφαση στην ολοκλήρωση του έργου, και οι

ηγέτες που δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις μπορούν να αποδειχθούν το ίδιο αποτελεσματικοί εάν στον οργανισμό επικρατούν ευνοϊκές συνθήκες.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δεν είναι ο ηγέτης που μεταβάλλει το στυλ ηγεσίας του σύμφωνα με το περιβάλλον του οργανισμού, αλλά το περιβάλλον και οι συνθήκες είναι που αναγκάζουν τον ηγέτη να ακολουθήσει το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας. Ευνοϊκότερη προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης αναμεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, καθώς και η υποστήριξη και η επίδειξη σεβασμού από μέρους των υφισταμένων προς το πρόσωπο και προς τον ρόλο του ηγέτη τους. Βασικό προσόν για τον ηγέτη είναι η ικανότητά του να προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιστάσεις (Κατσαρός, 2008).

Ο Fiedler (1967) κατέληξε σε τρεις μεταβλητές που αλληλεπιδρούν, συνθέτοντας την ηγετική συμπεριφορά. Ως πρώτη συνιστώσα όρισε το στυλ ηγεσίας, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με την υποκίνηση που αισθάνεται ο ηγέτης, και το οποίο τον κατευθύνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ο έλεγχος που ασκεί επί της εκάστοτε περιστασης αποτελεί την δεύτερη συνιστώσα. Κατά πόσον δηλαδή ο ηγέτης ασκεί τον έλεγχο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, είτε λόγω της εξουσίας που τον περιβάλλει, είτε λόγω της θετικής ή αρνητικής ανταπόκρισης και της δυναμικής των οπαδών του. Ως τρίτη συνιστώσα ορίζει την αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Fiedler η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη δηλαδή των στόχων, προκύπτει ως συνέπεια του στυλ του ηγέτη και της ικανότητάς του να ασκήσει έλεγχο σε κάθε περίπτωση.

Ο Fiedler (1967) μίλησε ακόμη για καταστάσεις μεγάλου, μέτριου και χαμηλού ελέγχου. Στις καταστάσεις μεγάλου αλλά και χαμηλού ελέγχου, σύμφωνα με τον Fiedler, ο ηγέτης πρέπει να είναι προσηλωμένος στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, εφόσον αυτό το στυλ ηγεσίας συνδέεται με μεγαλύτερη αποδοτικότητα υπ' αυτές τις συνθήκες. Ενώ, στις περιπτώσεις μέτριου ελέγχου ο ηγέτης είναι καλύτερα να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, γιατί σε ενδιάμεσες καταστάσεις αυτό το στυλ ηγεσίας φαίνεται να φέρνει καλύτερα αποτελέσματα. Γενικά, ο ηγέτης, σύμφωνα με τον Fiedler (1967), εκμεταλλεύεται την εξουσία του, θέτει σαφείς στόχους, και προωθεί την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους οπαδούς του, ανάλογα με τις περιστάσεις.

Η ενδεχομενική αυτή θεωρία εξηγεί την αποτελεσματικότητα ως συνέπεια περιστάσεων. Είναι δυνατό να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα είτε ως απόρροια της έμφασης του ηγέτη στην υλοποίηση του έργου / των στόχων, είτε ως αποτέλεσμα της θετικής ανταπόκρισης των οπαδών του ηγέτη και της γενικότερης στήριξης που δέχεται από τον οργανισμό. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο ηγέτης αλλάζει το στυλ ηγεσίας του

μεταθέτοντας την έμφασή του, ανάλογα με τις περιστάσεις, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου, κατά το δυνατόν, αποτελέσματος.

Ο Fiedler διακρίνει, ουσιαστικά, δύο τύπους ηγεσίας. Στον κατευθυντικό (στοχοπροσηλωμένο) τύπο, ο ηγέτης κατευθύνει τις προσπάθειες της ομάδας του προς την εκτέλεση του καθήκοντος, δηλαδή προς υλοποίηση του έργου. Προηγείται οργάνωση, λεπτομερής προγραμματισμός των δράσεων που πρέπει να ακολουθηθούν, και απαιτείται μεθοδικότητα. Στον προσωποκεντρικό τύπο, ο ηγέτης μεταθέτει την έμφαση στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του, ευνοώντας τη δημιουργία θετικού κλίματος, ευνοϊκού για την υλοποίηση των σχεδιασμών του οργανισμού.

Το μοντέλο της περιστασιακής άσκησης ηγεσίας κινείται, λοιπόν, ανάμεσα σε δύο άξονες. Ο ένας άξονας αφορά στον βαθμό που ο ηγέτης οργανώνει, κατευθύνει και εξειδικεύει τους στόχους και τους ρόλους των υφισταμένων, θέτει χρονοδιαγράμματα και ελέγχει το έργο τους (προσανατολισμός εργασίας). Ο δεύτερος άξονας αφορά στην αμφίδρομη επικοινωνία ηγέτη και εργαζομένων. Ο ηγέτης αναμένεται όπως υποστηρίζει και ενθαρρύνει τους υφιστάμενους του κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις, ακούει προσεκτικά και παρέχει ανατροφοδότηση (προσανατολισμός σχέσεων). Σύμφωνα με τον Fiedler, καμιά από τις δύο αυτές μορφές ηγεσίας δεν μπορεί να κριθεί εκ των προτέρων ως αποτελεσματικότερη. Σημαντικό μέρος στο μοντέλο αυτό διαδραματίζει ο βαθμός ωριμότητας των εργαζομένων, εννοώντας τον βαθμό ετοιμότητας και προθυμίας τους να ανταποκριθούν στους στόχους που τίθενται. Η ωριμότητα, λοιπόν, των εργαζομένων καθώς και η ποιότητα της σχέσης τους με τον ηγέτη θα προκρίνει το ένα έναντι του άλλου ως καταλληλότερο στυλ ηγεσίας.

Πρόσφατες Μορφές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Η εκπαιδευτική διοίκηση αναπτύχθηκε αρχικά σε μια προσπάθεια εφαρμογής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς των νεότερων διοικητικών προσεγγίσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Η έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία θεωρήθηκε επιβεβλημένη σε μια προσπάθεια για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση προς επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων των μαθητών. Η ουσιαστική στροφή προς την εκπαιδευτική ηγεσία συντελείται το 1994 με την ίδρυση του Εθνικού Κολεγίου Σχολικής Ηγεσίας (NCSL) στην Αγγλία (Bush, 2008· Harris, 2005).

Οι πρώτες προσπάθειες που έγιναν για την αξιολόγηση των αποτελεσματικών διευθυντών τις προηγούμενες δεκαετίες δεν προσέγγισαν το θέμα διερευνώντας τυχόν διαφορετικούς τύπους ηγεσίας (Hallinger & Murphy, 1985). Το στυλ ηγεσίας των

διευθυντών φαίνεται, όμως, να ασκεί σημαντική επίδραση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ακόμα και στην επίδοση των μαθητών (Shatzer et al., 2014). Αριθμός εμπειρικών ερευνών δείχνει πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, στην οργάνωση και στο περιβάλλον μάθησης (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood & Jantzi, 2000a/b· Leithwood et al., 1996). Η συμβολή των σχολικών ηγετών ως προς την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και αποτέλεσε το αντικείμενο πλήθους ερευνών (Day & Sammons, 2013).

Η πιο γνωστή ταξινόμηση των θεωριών σε μοντέλα ηγεσίας ανήκει στους Leithwood και Duke (1999), οι οποίοι μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη σημαντικού αριθμού επιστημονικών ερευνών εκπαιδευτικής διοίκησης, διέκριναν τις θεωρίες ηγεσίας σε έξι κατηγορίες: την εκπαιδευτική – παιδαγωγική ηγεσία (instructional), τη διοικητική – διαχειριστική (managerial), τη συμμετοχική (participative), τη μετασχηματιστική (transformational), την ηθική (moral), και την ενδεχομενική (contingent). Οι Bush και Glover (2003) προσέθεσαν στην ταξινόμηση των Leithwood και Duke άλλες δύο κατηγορίες: τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional). Ακολούθως, ο Bush (2007) προσέθεσε και τη μεταμοντέρνα ηγεσία (postmodern).

Ευρήματα πρόσφατων ερευνών συνηγορούν στο ότι το στυλ ηγεσίας επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου (Nir & Hameiri, 2014). Τα ευρήματα αυτά, όπως ήταν λογικό, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον κυβερνήσεων, οργανισμών και ιδρυμάτων στην καλύτερη κατάρτιση των ηγετικών τους στελεχών (Leithwood & Jantzi, 2006).

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε την κατανεμημένη, την παιδαγωγική και τη συναλλακτική ηγεσία, η οποίες μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία έχουν τα τελευταία χρόνια μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθότι θεωρούνται οι πιο αποτελεσματικές και οι πιο πρόσφορες σε σχολικό συγκείμενο.

Η Κατανεμημένη Ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία βρίσκεται στον αντίποδα της διοικητικής ηγεσίας και αμφισβητεί την επικρατούσα άποψη που θεωρεί την άσκηση της ηγεσίας προνόμιο ενός ατόμου (Spillane et al. 2007). Σύμφωνα με τον Yukl (2006) η κατανεμημένη ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι ατομικές προσπάθειες μετατρέπονται σε συλλογικές, προκειμένου να ενδυναμωθεί το κάθε άτομο και να αυξηθεί η ικανότητα και η αποτελεσματικότητά του. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται με την κατανομή της ηγεσίας. Με την κατανομή εξουσίας τα μέλη του οργανισμού δεσμεύονται περισσότερο να υπηρετήσουν το όραμα και τους στόχους του οργανισμού.

Βασικό χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες (Spillane et al. 2007· Harris, 2005). Η φιλοσοφία που προσβέπει η κατανεμημένη ηγεσία εδράζεται στην παραδοχή ότι μέσα από τη συμμετοχή των μελών του οργανισμού στη διοίκηση του οργανισμού, αυξάνεται η αποτελεσματικότητά τους. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο ο διευθυντής, χωρίς να παραιτείται από τον ρόλο του, κατανέμει εξουσίες (ευθύνες και ρόλους) στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής εποπτεύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς (Wallace, 2001). Ενθαρρύνει τη συνεργασία και διασφαλίζει την ύπαρξη θετικού κλίματος. Ο διευθυντής αποτελεί το συνεκτικό παράγοντα που καθοδηγεί και ενοποιεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό, με τρόπο ώστε να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά (Harris, 2005· Hulpia & Devos, 2010).

Η κατανεμημένη ηγεσία ενισχύει τον καθιερωμένο ρόλο του εκπαιδευτικού, διευρύνοντας τα διοικητικά του καθήκοντα. Πρόκειται ουσιαστικά για ηγεσία που αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, μέσω της ανάθεσης σ' αυτόν ηγετικών ρόλων. Η εφαρμογή κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία αναβαθμίζει επίσης τον ρόλο των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι αποκτούν πλέον λόγο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, και καλούνται να δραστηριοποιηθούν και να αναπτύξουν ενεργότερο εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα (Somech, 2010).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες φαίνεται ότι όντως η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Harris, 2004· Leithwood, Harris & Hopkins, 2009). Η κατανεμημένη ηγεσία υποβοηθά το έργο του διευθυντή, αυξάνει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζει σύμπνοια ως προς την εφαρμογή των αποφάσεων, και αποτελεί σημαντικό παρακίνητικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Storey, 2004). Συμβάλλει παράλληλα στην ενδυνάμωση των σχέσεων του προσωπικού και του διευθυντή τους (Sergiovanni, 1984). Οι Harris και Spillane (2008) δεν θεωρούν τη κατανεμημένη ηγεσία πανάκεια, όμως αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την άσκησή της.

Η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να υποβοηθήσει την προσπάθεια για επιτυχή μεθόδευση αλλαγών στο σχολείο (Harris et al., 2007). Η μετασχηματιστική ηγεσία σε συνδυασμό με την κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία φαίνεται να αποκτά ισχυρότερη δυναμική (Marks & Printy, 2003). Για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται εξάλλου να αποτελεί ισχυρό κίνητρο η συμμετοχή τους στη διαδικασία για τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών (Leithwood & Jantzi, 2006). Παρά ταύτα, αδυναμία στην προσπάθεια για εξέταση της συνεισφοράς της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελεί η απουσία ικανού αριθμού ερευνών

που να διερευνούν τον καλύτερο τρόπο κατανομής των ηγετικών ρόλων (MacBeath, 2005). Δεδομένης και της σημαντικής συμβολής της κατανεμημένης ηγεσίας για την αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η συνέργειά της με τη μετασχηματιστική ηγεσία, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Leithwood et al., 2004b).

Η Παιδαγωγική Ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία εστιάζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές (Leithwood & Duke, 1999), και δίνει έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και κατά συνέπεια της μάθησης (Harris, 2005· King, 2002). Οι Bush και Glover (2003) θεωρούν ότι η παιδαγωγική ηγεσία βρίσκεται εγγύτερα στη διδασκαλία παρά στη διοίκηση. Παρομοίως οι Blasé και Blasé (2000) ορίζουν την παιδαγωγική ηγεσία ως ένα σύνολο λειτουργιών που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Η έρευνα των Blasé και Blasé (2000) κατέληξε σε χονδρικές γραμμές στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους χρειάζεται να συντρέχουν δύο ομάδες παραγόντων. Από τη μια χρειάζονται τη στήριξη, την ανατροφοδότηση και τον έπαινο από τον ηγέτη τους, και από την άλλη χρειάζονται την υποβοήθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, μέσω της βελτίωσης των στρατηγικών διδασκαλίας τους, της αύξησης της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και μέσω της διεξαγωγής ερευνών δράσης. Η παιδαγωγική ηγεσία κατέληξε να δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση, θέτοντας ως προτεραιότητα την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (DuFour, 2002).

Το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική ηγεσία, η οποία προέκυψε κατά τη δεκαετία του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει γίνει γνωστό σε όλο τον κόσμο κατά την πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα, με τη μορφή της ηγεσίας για τη μάθηση. Ο Hallinger (2010) καταλήγει σε τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ως προς τον ρόλο των ηγετών. Η πρώτη διάσταση αφορά στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου (ορισμός στόχων), η δεύτερη στην κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, μαζί με παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, και η τρίτη στη δημιουργία θετικού κλίματος, που να ευνοεί εν τέλει τα υψηλά επίπεδα διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Spillane, Halverson και Diamond (2004) οι σημαντικότερες λειτουργίες του ηγέτη της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η σύλληψη του οράματος, η διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου προς όφελος της διδασκαλίας, η ορθολογική διαχείριση των πόρων, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η διαμορφωτική αξιολόγηση, και η δημιουργία θετικού κλίματος που να ευνοεί τη διδασκαλία. Η παιδαγωγική ηγεσία προϋποθέτει, λοιπόν, ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στον ηγέτη και στους

εκπαιδευτικούς, και μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευτικών, με στόχο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ή να αναπτύξουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, καθιστώντας τες αποτελεσματικότερες.

Ο Leithwood (1994) κρίνει μη επαρκή την παιδαγωγική ηγεσία, εντοπίζοντας ως βασικότερή της αδυναμία το γεγονός ότι επικεντρώνεται στη διδασκαλία, παραβλέποντας τη συνολική οργάνωση του σχολείου. Η παιδαγωγική ηγεσία φαίνεται, λοιπόν, πως δεν αρκεί από μόνη της για να επιτευχθεί βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Χρειάζεται προηγουμένως να γίνουν γνωστές και οι διαδικασίες που οδηγούν στην άσκηση της επιτυχούς ηγεσίας.

Στη συζήτηση που λαμβάνει χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τύπο ηγέτη, ο τύπος της παιδαγωγικής ηγεσίας αναμετράται με τον τύπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger, 2003). Υπάρχουν ενδείξεις ότι η παιδαγωγική ηγεσία σχετίζεται σε σημαντικότερο βαθμό με την βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, απ' ό,τι η μετασχηματιστική ηγεσία (Day & Sammons, 2013· Shatzer et al., 2014). Παράλληλα, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι σύμφωνα με τα ευρήματα της σύγχρονης έρευνας, η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να συνδυαστεί αποδοτικότερα με την μετασχηματιστική ηγεσία, επιτυγχάνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας, άρα, δεν είναι ασύμβατες (Day & Sammons, 2013). Η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα κάθε τύπου καθορίζεται εν τέλει από τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου σε σχέση με το τοπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται (Hallinger, 2003). Επομένως, ο συνδυασμός των στρατηγικών ηγεσίας ενδεχομένως να αποδειχθεί περισσότερο ευεργετικός ως προς την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του στόχου για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Day & Sammons, 2013).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ως ένδειξη της σημαντικότητάς της, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, η μετασχηματιστική ηγεσία άρχισε να συζητιέται έντονα ανάμεσα στους κύκλους των ερευνητών επί θεμάτων ηγεσίας. Από τότε μέχρι και σήμερα η μετασχηματιστική ηγεσία παραμένει στο προσκήνιο και έχει απασχολήσει πέραν από την επιστήμη της διοίκησης, τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (Yammarino, Spangler & Bass, 1993). Από τη δεκαετία του 1990 η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας άρχισε να διερευνάται και στο περιβάλλον των σχολικών ιδρυμάτων.

Εισηγητής του όρου της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπήρξε ο κοινωνιολόγος Downton (Barnett & McCormick, 2003). Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2005) η

μετασχηματιστική ηγεσία αναδείχθηκε από το χώρο των πολιτικών επιστημών, από τον Burns. Ως όρος η μετασχηματιστική ηγεσία έγινε γνωστός από τον Burns (1978). Ήδη από το 1978 ο Burns χρησιμοποίησε τον όρο στη δημοσίευσή του για την ηγεσία (Bennis & Nanus, 1985· Burns, 1978). Οι τύποι της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας μελετήθηκαν, λοιπόν, συστηματικά για πρώτη φορά το 1978 από τον Burns (1978). Μερικά χρόνια αργότερα, ο Bass ανέλυσε τη μετασχηματιστική ηγεσία, ορίζοντας τις βασικές πτυχές της. Ο Bass (1985) ήταν αυτός που έδωσε ώθηση στην προσπάθεια για διερεύνηση της συνεισφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού.

Μετά τον Burns πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με σημαντικότερους τους Bass και Avolio (Bass & Avolio, 1994· Bass, 1985· Bass, 1997· Bennis & Nanus, 1986· Kouzes & Posner, 2011· Tichy & Devanna, 1986· Waldman et al., 2001).

Στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα πιστεύεται ότι χρειάζονται μετασχηματιστικοί ηγέτες προκειμένου να προωθήσουν επιτυχώς τις σχολικές μεταρρυθμίσεις (Leithwood & Jantzi, 2006· Moolenaar, Daly & Slegers, 2010). Οι Patterson et al. (2007) θεωρούν ως πιο σημαντική στρατηγική των μετασχηματιστικών ηγετών την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης, και μέσω του κατάλληλου περιβάλλοντος επηρεάζουν τις προσωπικές απόψεις των υφισταμένων τους και τις διοχετεύουν προς την κατεύθυνση της υλοποίησης του οράματος και των στόχων του σχολείου (Bass, 1985). Η εμπιστοσύνη του μετασχηματιστικού ηγέτη προς τους οπαδούς του αποτελεί σημαντική πτυχή της επιρροής του (Hoyt & Blascovich, 2003). Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας κοινού πλέγματος ενδιαφερόντων που να συνδέει όλα τα μέλη του οργανισμού σε μια κοινή προσπάθεια προώθησης των στόχων, και εν προκειμένω των εκπαιδευτικών στόχων. Η όλη προσπάθεια χαρακτηρίζεται από καθολική συναίνεση, και ως εκ τούτου συντελείται με αρμονικό τρόπο η σύγκλιση των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών (Bush, 2007).

Οι McFarlin και Sweeney (1998) είχαν προβλέψει ότι οι πιο επιτυχημένοι ηγέτες του μέλλοντος θα υιοθετούν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας. Παρομοίως οι Eyal & Kark (2004) θεωρούν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να αναδειχθούν σε πολύ επιτυχημένους ηγέτες. Οι σύγχρονες τάσεις στην ηγεσία θέλουν τους ηγέτες να υιοθετούν συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι σύγχρονοι ηγέτες πρέπει να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κοινού οράματος, να επιδιώκουν την αλλαγή ευνοώντας την καινοτόμο σκέψη και την αμφίδρομη επικοινωνία,

δημιουργώντας παράλληλα ευνοϊκό για τη μάθηση περιβάλλον (Eyal & Kark, 2004). Σύμφωνα με τον Bandura, η δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος σχετίζεται, μάλιστα, σημαντικά με την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997).

Σημαντικός αριθμός ερευνών καταπιάνεται με τη διασαφήνιση του όρου της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τον εντοπισμό των συνιστωσών που την προσδιορίζουν. Διατυπώνοντας ένα απλουστευμένο ορισμό, ο Northouse (2001) όρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ικανότητα των ηγετών να κάνουν τους οπαδούς τους να θέλουν να αλλάξουν και να γίνουν καλύτεροι. Επιπρόσθετα, σημαντικός αριθμός ερευνητών συμφωνούν ότι ως μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφεται η ικανότητα του ηγέτη να αυξήσει τη δέσμευση των οπαδών του προς υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Avolio & Bass, 1997· Chew & Chan, 2008· Den et al., 1997· Geijsel et al., 2009· Jung & Avolio, 2000· Kreitner & Kinicki, 1998· Leithwood & Jantzi, 2006· Liu, 2015· Marks & Printy, 2003· Yammarino, Spangler & Bass, 1993).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εδράζεται στην ανάπτυξη κοινού οράματος και κοινών στόχων, μέσω της επίτευξης ατομικών και συλλογικών δεσμεύσεων (Koh, Steers & Terborg, 1995· Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Η ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο προσωπικό και στον ηγέτη, καθώς και η εξατομικευμένη υποστήριξη που προσφέρει ο ηγέτης στους υφισταμένους του αποτελούν εξίσου σημαντικές πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood, 1992). Σύμφωνα με τον Griffith, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από τρεις σημαντικές συνιστώσες: την έμπνευση ή χάρισμα, την εξατομικευμένη προσέγγιση και την πνευματική διέγερση (Griffith, 2004). Οι Rafferty και Griffin εξετάζοντας διάφορες διαστάσεις μετασχηματιστικής συμπεριφοράς, κατέληξαν πως σχετίζονται θετικά με την αποδοτικότητα των εργαζομένων οι πέντε ακόλουθες διαστάσεις: η διατύπωση οράματος, η εμπνευσμένη επικοινωνία, η πνευματική διέγερση, η υποστηρικτική ηγεσία και η προσωπική αναγνώριση (Hinkin & Schriesheim, 2008· Rafferty & Griffin, 2004).

Σύμφωνα με τον Balyer (2012) ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιτελεί τρίπτυχη αποστολή. Αρχικά, εξυπηρετεί τις ανάγκες των οπαδών του, τους ενδυναμώνει και τους εμπνέει προσδοκία επιτυχίας. Έπειτα, τους εμπνέει εμπιστοσύνη και περηφάνια για το έργο που επιτελούν, και τέλος, εκκολάπτει οπαδούς που προσομοιάζουν στον ίδιο.

Σύμφωνα με τον Hallinger (2003) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει οργανωσιακό χαρακτήρα. Η μετασχηματιστική ηγεσία αντιπροσωπεύει σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της οργανωτικής δέσμευσης, της αφοσίωσης, δηλαδή, των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου (Koh, Steers & Terborg, 1995· Liu, 2015· Nguni, Slegers &

Denessen, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται ότι μπορεί να καταφέρει την ενίσχυση ενός οργανισμού, μέσω της ενδυνάμωσης των αξιών των μελών του. Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρακινούνται τα άτομα να ξεπεράσουν τον εαυτό τους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα του ηγέτη και με τις αξίες του οργανισμού. Ακολούθως οδηγούνται στην υλοποίηση των στόχων και στον επαναπροσδιορισμό των αναγκών τους (Ross & Gray, 2006a).

Σύμφωνα και με τους Bass και Avolio (1994) η έμφαση των μετασχηματιστικών ηγετών εστιάζεται στην επίτευξη οργανωσιακών αλλαγών, ενώ σύμφωνα με τους Bennis και Nanus (1985) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσπαθούν περισσότερο να διδάξουν με την εμπειρία τους τους υφισταμένους τους προκειμένου να ενισχύσουν τις γνώσεις τους.

Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία τις τελευταίες δεκαετίες κατέχει δεσπόζουσα θέση στον χώρο των θεωριών ηγεσίας. Εισηγητής της θεωρίας υπήρξε ο Burns (1978), αντιπαραθέτοντας τη μετασχηματιστική ηγεσία έναντι της συναλλακτικής. Σύμφωνα με τον Burns οι συναλλακτικοί ηγέτες υποκινούν τους οπαδούς τους προσφέροντας σε αυτούς ανταμοιβές. Ο Burns θέλησε με τον όρο «μετασχηματιστική ηγεσία» να περιγράψει την από κοινού προσπάθεια ηγέτη και υφισταμένων και το ενδιαφέρον αμοτέρων για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων του οργανισμού (Bush & Glover, 2003). Ο πρώιμος ορισμός της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον Burns, εξηγούσε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την σύμφωνη επιδίωξη ηγέτη και οπαδού προς επίτευξη κοινού στόχου (Burns, 1978).

Η μετασχηματιστική ηγεσία πρεσβεύει μια νέα αντίληψη της ηγεσίας, η οποία δίνει έμφαση στον ρόλο των ηγετών σε σχέση με την επιμόρφωση, την οργάνωση και την ανάπτυξη των οπαδών τους (Dansereau, Yammarino & Markham, 1995). Μπορούμε να μιλούμε για μετασχηματιστική ηγεσία, όταν οι ηγέτες αλληλεπιδρούν με τους οπαδούς τους κατά τρόπο που να ενισχύεται αμοιβαία η δημιουργικότητα, καθώς και τα κίνητρά τους (Burns, 1978).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να σχετίζεται «εκ γενετής» με τη συναλλακτική. Η μετασχηματιστική συμπεριφορά εμπεριέχει κατά κάποιο τρόπο συναλλακτικές πρακτικές, εφόσον τα κίνητρα προς τους οπαδούς επιδρούν θετικά ως προς τη δημιουργικότητά τους (Avolio, 1999· Burns, 1978· Judge & Piccolo, 2004· Oterkiil & Ertesvag, 2014· Shields, 2010).

Ο Burns, λοιπόν, συσχέτισε τη μετασχηματιστική με τη συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με τον Burns (1978), οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στις συναλλαγές προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους. Από την άλλη, οι

μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην προώθηση αλλαγών σε ατομικό επίπεδο ή στο επίπεδο του οργανισμού προκειμένου να ικανοποιήσουν τους υφισταμένους του. Ο συναλλακτικός ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του προσφέροντάς τους ανταμοιβές ως επιβράβευση της καλής απόδοσής τους στην εργασία, ενώ ο μετασχηματιστικός επενδύει στην προώθηση της αλλαγής προς επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας του (Hoy & Miskel, 2005). Η μετασχηματιστική ηγεσία διαφοροποιείται από τη συναλλακτική και από το γεγονός ότι ο ηγέτης και οι ακόλουθοί του λειτουργούν υποκινητικά μεταξύ τους. Οι ηγέτες εμπνέουν όραμα και εισπράττουν αφοσίωση (Bennis & Nanus, 1985). Ο Burns προσέγγισε τις δύο αυτές θεωρίες σαν δύο διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος, θεωρώντας πως ένας ηγέτης θα μπορούσε να είναι είτε μετασχηματιστικός είτε συναλλακτικός (Avolio, Bass & Jung, 1999· Leithwood, 1992).

Βασιζόμενοι στη θεωρία του Burns και των Bennis και Nanus (1985), οι Bass και Avolio ανέπτυξαν περαιτέρω τις τεχνικές εντοπισμού και μέτρησης της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Stone et al. 2004). Ο Burns (1978), όπως είδαμε, θεωρούσε ότι ένας ηγέτης μπορεί να είναι είτε μετασχηματιστικός είτε συναλλακτικός, ενώ άλλοι θεωρούν πως και οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας βρίσκονται στα δύο άκρα του ίδιου μοντέλου ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει ωστόσο να θεωρηθεί ως κάτι πέρα από τη συναλλακτική ηγεσία, εννοώντας ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι περισσότερο χαρισματικοί (Howell & Avolio, 1992). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν όραμα, μεθοδεύουν αλλαγές, θέτουν μακροπρόθεσμους και προκλητικούς στόχους, και είναι ταυτόχρονα φίλοι και καθοδηγητές των οπαδών τους (Bass & Avolio, 1994· Bass, 1985), και καταφέρνουν να παρασύρουν τον οργανισμό στο δικό τους ρεύμα, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση του συναλλακτικού ηγέτη.

Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία και προκύπτει ως συμφωνία μετά από διαπραγμάτευση ανάμεσα στον ηγέτη και στους υφισταμένους του (Bass, 1990). Η συναλλακτική ηγεσία προσεγγίζει την πελατειακή σχέση μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του. Ο ηγέτης προσφέρει ανταμοιβές στον υφιστάμενό του, ως αντάλλαγμα για τις επιθυμητές συμπεριφορές και πρακτικές που ακολουθεί. Ο ηγέτης καθορίζει τις υπευθυνότητες και διασαφηνίζει επακριβώς τις αναμενόμενες αμοιβές. Πρόκειται για μια διαδικασία συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και στους υφισταμένους του (Harris, 2005). Ως εκ τούτου, δημιουργείται ισχυρή σχέση εξάρτησης ανάμεσα στον ηγέτη και στους οπαδούς του. Ο ηγέτης θέτει κάποιους στόχους και ελέγχει αυστηρά τα αποτελέσματα της εργασίας των υφισταμένων του. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιτυχή εκπλήρωση των καθηκόντων των εργαζομένων. Η συμφωνία ηγέτη και υφισταμένων συνδέει τα επιθυμητά αποτελέσματα με την αμοιβή. Ο συναλλακτικός ηγέτης παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση

και επιβραβεύει τους υφισταμένους του όταν καταφέρνουν να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Προσδιορίζει επ' ακριβώς τους στόχους του οργανισμού, αναλύει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και ελέγχει τον βαθμό εκπλήρωσής τους (Dvir et al., 2002· House & Aditya, 1997· Waldman et al., 2001). Η επιβράβευση που προσφέρει ο συναλλακτικός ηγέτης έχει συχνά τον χαρακτήρα των υλικών ανταμοιβών προς τους υφισταμένους του (Bass, 1985).

Μετά τη διαπίστωση των θετικών αποτελεσμάτων, ο συναλλακτικός ηγέτης αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού· τους εκφράζει την ικανοποίησή του για τα επιτεύγματά τους και τους προσφέρει τα ανταλλάγματα. Οι υφιστάμενοι συνήθως διεκδικούν καλύτερους όρους εργασίας και ο ηγέτης τούς υπόσχεται ότι θα τους παράσχει ανταμοιβές, εφόσον και αυτοί με τη σειρά τους εκπληρώσουν τις εργασιακές τους υποχρεώσεις. Από την άλλη, εάν οι εργαζόμενοι αμελήσουν να εκπληρώσουν τα συμφωνηθέντα, εάν δεν καταφέρουν, δηλαδή, να επιτελέσουν επιτυχώς την εργασία τους, ο ηγέτης ενδέχεται να τους επιβάλει τιμωρίες (Tracey & Hinkin, 1998). Ο ηγέτης δύναται να προβεί σε διορθωτικές συναλλαγές, προχωρώντας δηλαδή σε συμπληρωματικές κινήσεις προς συμμόρφωση των εργαζομένων. Ο ηγέτης παρακολουθώντας τις εργασίες των υφισταμένων του, κάνει διορθωτικές κινήσεις αποτρέποντας λάθη και αποκλίσεις από τους προσυμφωνημένους στόχους (Antonakis et al. 2003).

Ανάμεσα στα βασικά καθήκοντα του συναλλακτικού ηγέτη είναι η διάγνωση των αναγκών και προσδοκιών των υφισταμένων του. Και αυτό γιατί η συμφωνία πρέπει να είναι δελεαστική για τους εργαζόμενους, οι οποίοι αναμένεται όπως μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν (Northouse, 2001· Yukl, 2006). Εννοείται πως ο ηγέτης οφείλει να αγωνιστεί για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους υφισταμένους του και για την εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους, εφόσον κάθε συμφωνία για να θεωρείται έγκυρη θα πρέπει τα συμβαλλόμενα μέρη να εμπιστεύονται το ένα το άλλο (Podsakoff et al., 1990).

Παρά τις επιφυλάξεις του Bass (2009), ο οποίος θεωρεί τη συναλλακτική ηγεσία αναποτελεσματική από μόνη της, εφόσον η συναλλακτική ηγεσία δεν καλλιεργεί αίσθημα μακροπρόθεσμης δέσμευσης των εργαζομένων στο όραμα και στις αξίες του ηγέτη τους, φαίνεται ότι η τακτική των ανταμοιβών σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να έχει ισχυρή υποκινητική επίδραση. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, που εν προκειμένω διερευνούμε, το σύστημα της συναλλαγής δύναται να λειτουργήσει επιτυχώς, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να αποκομίσουν κάποια οφέλη άμεσα (Bush, 2007), και ως εκ

τούτου θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το σύστημα μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η συναλλακτική ηγεσία από πολλούς θεωρείται ως προϋπόθεση για τη μετασχηματιστική ηγεσία καθιστώντας την περισσότερο αποτελεσματική (Avolio, 1999), δεδομένου ότι η έγκαιρη ανταμοιβή, λεκτική ή υλική, ως ένδειξη αναγνώρισης των προσπαθειών του υφισταμένου, προσφέρει σ' αυτόν ικανοποίηση (Goodwin et al., 2001· Hinkin & Schriesheim, 2008). Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η διαπίστωση των McColl-Kennedy και Anderson (2002) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά αυξητικά σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία.

Σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί θεωρία συμβιβασμού με την υπάρχουσα κουλτούρα. Ο συναλλακτικός ηγέτης δεν υπερβαίνει το πλαίσιο των κατευθύνσεων που προέρχονται από το σύστημα και αποδέχεται την κουλτούρα του οργανισμού, χωρίς να προσπαθεί να την αλλάξει. Αποστολή του συναλλακτικού ηγέτη είναι να ενισχύσει τις υπάρχουσες δομές και την κουλτούρα του οργανισμού (Waldman et al., 2001).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποκτά ιδιαίτερη δυναμική μέσα στο πλαίσιο αυτό της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Ross & Gray, 2006b). Επομένως, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα προωθώντας παράλληλα τις επιδιωκόμενες αλλαγές. Ως εκ τούτου, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να επιτελέσει καταλυτικό ρόλο, λειτουργώντας ως διευκολυντής στην προσπάθεια για επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής (Barnett, McCormick & Conners, 2001). Κατά άλλους η αμοιβή αυτή καθ' εαυτή αποτελεί μετασχηματιστική συμπεριφορά, ενώ η διαπραγμάτευση της συναλλακτική (Rafferty & Griffin, 2004· Tejada et al., 2001).

Η συναλλακτική ηγεσία προάγοντας το δόσιμο αμοιβής κατ' αναλογία της παραγωγής αποκτά τρόπον τινά πελατειακό χαρακτήρα. Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθεί να αυξήσει τα επίπεδα ευσυνειδησίας των οπαδών σε σχέση με την αξία των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και ως προς τους τρόπους επίτευξής τους (Burns, 1978). Ωστόσο, η έρευνα του Eden (1998) δείχνει ότι, παρόλο που θεωρητικά αυτές οι δύο μορφές ηγεσίας έχουν διακριτά διαφορετικά χαρακτηριστικά, στην πραγματικότητα, οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίες είναι συνυφασμένες.

Η Silins (1992, 1994) προχώρησε στη συγκριτική εξέταση ανάμεσα στη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία, αναγνωρίζοντας ως κοινό παρονομαστή την πρόθεση για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η έρευνά της κατέδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία,

γεγονός που υποδηλώνει ότι οι δύο αυτοί τύποι της ηγεσίας δεν θα πρέπει a priori να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές.

Όπως θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία επικαλύπτονται σε κάποια σημεία (Burns, 1978· Oterkiil & Ertesvag, 2014· Shields, 2010). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αυξήσει τον βαθμό συνεισφοράς της συναλλακτικής ηγεσίας, εφόσον η παροχή του προσδοκώμενου κινήτρου θεωρείται σίγουρη (Podsakoff et al., 1990). Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία κρίνεται ως περισσότερο αποτελεσματική όταν καταφέρνει να ενσωματώσει αποδεκτές πρακτικές συναλλαγής (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η Θεωρία του Bass

Όπως είδαμε ανωτέρω, ο Burns προσέγγισε τη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία με αντιθετική θεώρηση, και δεν προχώρησε στην ανάπτυξη εργαλείων μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σε αντίθεση με τον Burns, ο Bass δεν προσέγγισε τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία με τη διπολική θεώρηση που αναγνωρίζει τις δύο θεωρίες σαν αντίθετες, αλλά διείδε αναμεσά τους μια συμπληρωματική σχέση (Judge & Piccolo, 2004). Επιπλέον, ο Bass (1985) εξέτασε πιο συστηματικά τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας και διερεύνησε τα συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Judge & Piccolo, 2004).

Σύμφωνα με τον Bass (1985) οι περισσότεροι ηγέτες εκδηλώνουν συμπεριφορές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας σε διαφορετική βέβαια αναλογία. Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1997), οι μετασχηματιστικές και οι συναλλακτικές προσεγγίσεις εδράζονται στην εμπιστοσύνη, στο σεβασμό, και στην αμοιβαία επιθυμία και των δύο πλευρών να εργαστούν συλλογικά προς την ίδια κατεύθυνση, που δεν είναι άλλη από την υλοποίηση των στόχων. Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ασκεί θετική συνεισφορά στην αποδοχή της ανταμοιβής που υπόσχεται η συναλλακτική ηγεσία (Bass et al., 2003). Σύμφωνα με τον Bass, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν υποκαθιστά τη συναλλακτική, αλλά αυξάνει τη συνεισφορά της (Bass, 1995).

Σύμφωνα με τον Bass (2000), η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει την ικανότητα ενός ηγέτη να προωθήσει το όραμά του για ένα οργανισμό μέσω της πνευματικής διέγερσης, των εμπνευσμένης υποκίνησης και του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος. Ο Bass (1985) προσδιόρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως το μοντέλο που συνδυάζει δίκαιη μεταχείριση των ανθρώπων, δημιουργία στόχων μέσω συναίνεσης, ενθάρρυνση και υποστήριξη των υφισταμένων, αναγνώριση των επιτυχιών των υφισταμένων και αφύπνιση των συναισθημάτων τους (Bass, 1985).

Ο Weber (1947) διείδε τρεις μορφές εξουσίας που μπορεί να χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη. Κοντά στην παραδοσιακή και τη νόμιμη, η χαρισματική εξουσία προβάλλει τον ηγέτη ως ξεχωριστό άτομο που μπορεί να επιβάλλεται μέσω των ικανοτήτων και των χαρισμάτων του. Ο Weber απέδωσε ισχυρή δυναμική στη χαρισματική ηγεσία, εφόσον οι οπαδοί του ηγέτη παραδέχονται, θαυμάζουν και ακολουθούν τον χαρισματικό ηγέτη. Ακολουθώντας την προσέγγιση αυτή του Weber, ο Bass (1985) συμφωνεί ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να έχουν χάρισμα (charisma) και να λειτουργούν ως πρότυπο για τους υφισταμένους τους, μεταδίδοντάς τους εμπιστοσύνη και σιγουριά. Με τη χαρισματική τους συμπεριφορά οι ηγέτες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους, και αυτοί με τη σειρά τους επιστρέφουν προς το πρόσωπο των ηγετών τους αφοσίωση και αγάπη. Τη βασικότερη ίσως συνιστώσα της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς αποτελεί το χάρισμα του ηγέτη, ο οποίος θεάται ως αξιόπιστος και ως σεβαστός, ως το εξιδανικευμένο και υποδειγματικό πρότυπο, που επηρεάζει συναισθηματικά τους υφισταμένους του (Bass, 2009). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα και ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους να υπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες του οργανισμού (Northouse, 2001).

Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης καταφέρνει με τη συμπεριφορά και τη δράση του να κερδίσει τον θαυμασμό και την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του, και αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμος σε περιστάσεις κρίσεων, οι οποίες απαιτούν αλλαγές προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση και ανάπτυξη. Ο Bass διαπίστωσε ότι ο ηγέτης μπορεί να μετασχηματίσει τους οπαδούς του με τρεις τρόπους: με την επικέντρωση της προσοχής του στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, με την εμπέδωση πεποίθησης για την αναγκαιότητα υλοποίησης των στόχων στη συνείδηση των εργαζομένων, και με την ενεργοποίηση ανώτερων αναγκών στη συνείδηση των εργαζομένων.

Οι Bass και Avolio (1994) θεωρούν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πρόθυμοι να προωθήσουν την αλλαγή αναλαμβάνοντας ρίσκα, προκειμένου να καταφέρουν περισσότερα από το αναμενόμενο. Για να το καταφέρουν φροντίζουν ώστε να δημιουργήσουν δεκτικό και υποστηρικτικό κλίμα, κλίμα εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο επιδεικνύουν σεβασμό έναντι της διαφορετικότητας, των ιδιαιτεροτήτων και των ιδιαίτερων αναγκών εκάστου εργαζομένου. Επιβάλλεται όπως συνδιαμορφωθούν κοινοί στόχοι, οι οποίοι και εξυπηρετούν το κοινό συμφέρον των ατόμων και του οργανισμού.

Το Μοντέλο Πλήρους Φάσματος Ηγεσίας Σύμφωνα με τους Bass και Avolio

Ο Bass (1985), θεωρώντας τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μια συνεπή και συνεχή διαδικασία εξέλιξης της ηγεσίας, προχώρησε στη διατύπωση του *μοντέλου ηγεσίας πλήρους*

φάσματος (full range leadership model). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, πρέπει πρώτα οι εργαζόμενοι να συνειδητοποιήσουν την αξία των στόχων του οργανισμού, σε σημείο που θα παραμερίσουν τα ατομικά τους συμφέροντα προκειμένου να εξυπηρετηθεί καλύτερα το συλλογικό συμφέρον. Το εν λόγω μοντέλο ηγεσίας καλύπτει τρεις τύπους ηγεσίας: τη συναλλακτική ηγεσία, τη μετασχηματιστική ηγεσία και την παθητική διεύθυνση πλήρους ελευθερίας. Περιλαμβάνει συνολικά εννέα παράγοντες, πέντε εκ των οποίων αφορούν στη μετασχηματιστική ηγεσία (Avolio & Bass, 2004). Η θεωρία σε αυτή τη διευρυμένη της μορφή περιλαμβάνει, λοιπόν, πέντε παράγοντες της μετασχηματιστικής θεωρίας, τρεις της συναλλακτικής, και ένα παράγοντα πλήρους ελευθερίας. Στην αρχική μορφή της θεωρίας του Bass, προτού διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει τους εννέα παράγοντες, η Menon (2014) διακρίνει τέσσερις παράγοντες μετασχηματιστικής ηγεσίας και δύο που ανήκουν στη συναλλακτική. Κάθε ηγέτης, ανάλογα με της περιστάσεις και τα άτομα, αναπτύσσει κάποιο στυλ από το μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος. Η επιτυχία του στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει αποτελεί αποτέλεσμα αριθμού παραγόντων.

Το full range model of leadership κινείται κατά βάση ανάμεσα σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στο επίπεδο δράσης του ηγέτη ως προς τον βαθμό εμπλοκής του στη διαδικασία άσκησης της ηγεσίας. Κατά πόσον δηλαδή είναι ενεργός ή παθητικός / αδιάφορος ως προς τη σχέση του με τους οπαδούς του και ως προς τη διαμόρφωση των στόχων του οργανισμού. Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με το επίπεδο αποτελεσματικότητας του ηγέτη ανάλογα με το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη καθρεφτίζεται στο επίπεδο ανταπόκρισης των οπαδών του σε σχέση με τους στόχους του οργανισμού, στο επίπεδο των εσωτερικών κινήτρων τους, στο επίπεδο της απόδοσής τους και τελικώς, στο επίπεδο της ευημερίας τους.

Αναλυτικότερα, οι Bass και Avolio (1994) διείδαν αρχικά πέντε βασικές συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας, εκ των οποίων η πρώτη και η δεύτερη συμπεριφορά παρουσιάζουν πολύ στενή σχέση. Πρόκειται για την εξειδικευμένη-χαρισματική επιρροή (attributed idealized influence και idealized influence), την εμπνευσμένη υποκίνηση (inspirational motivation), την πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration) (Balyer, 2012· Northouse, 2001· Popper, Mayselless & Castelnovo, 2000).

Η πρώτη πτυχή αναφέρεται στην εξιδανικευμένη επιρροή του ηγέτη (Attributed Idealized Influence), όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη συμπεριφορά του ως προς την καλλιέργεια των αξιών και την εμπέδωση της αίσθησης του καθήκοντος. Η εξιδανικευμένη επιρροή έχει να κάνει με τη δημιουργία αξιών. Ο ηγέτης μέσω της συζήτησής του με τους οπαδούς του, συζητά τις ηθικές προεκτάσεις κάθε πράξης και προάγει κουλτούρα

αλτρουισμού. Η πτυχή αυτή αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι ακόλουθοι θεωρούν τους ηγέτες τους ισχυρούς, χαρισματικούς και αξιόπιστους. Συνακόλουθα, οι οπαδοί θαυμάζουν τον ηγέτη τους και αναπτύσσουν αισθήματα εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας έναντι του. Συνειδητοποιούν τον σκοπό της δράσης του και είναι πρόθυμοι να υπηρετήσουν το όραμα του ηγέτη. Ο ηγέτης εμπνέει όραμα στους οπαδούς του και τους κατευθύνει να προσβλέψουν σε υψηλά ιδανικά. Ασκώντας έμμεση επιρροή, τους εμπνέει ακόμα σεβασμό, εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση. Η εξιδανικευμένη επιρροή αποτελεί ίσως τον αποτελεσματικότερο τρόπο για ανάπτυξη πνεύματος ασφάλειας στον οργανισμό και για προώθηση μακροπρόθεσμων αλλαγών (Bass, 1999· Bass & Riggio, 2006· Hoy & Miskel, 2005· Menon, 2014).

Η δεύτερη πτυχή αναφέρεται στην εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά του ηγέτη (Idealized Influence as Behavior), στον βαθμό δηλαδή στον οποίο οι οπαδοί θεωρούν ότι ο ηγέτης τους είναι ισχυρός, και χαρισματικός. Η δεύτερη πτυχή της εξιδανικευμένης επίδρασης διαφοροποιείται από την πρώτη ως προς το γεγονός ότι αναφέρεται στην πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη. Ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους οπαδούς του. Μέσω των αξιών που πρεσβεύει αυξάνει το επίπεδο της αξιοπιστίας του και κερδίζει την εμπιστοσύνη των οπαδών του. Η συμπεριφορά του ηγέτη τον αναδεικνύει σε πρόσωπο που πρεσβεύει υψηλές ηθικές αξίες, και οι οπαδοί προσπαθούν να ακολουθήσουν το πρότυπό του. Ο ηγέτης καθιστά σαφείς τις προσωπικές του αξίες και δίνει την ευκαιρία στους οπαδούς του να ταυτιστούν μαζί του και να τον ακολουθήσουν ως πρότυπο για μίμηση. Οι υφιστάμενοι δεν υπακούνε στο αξίωμα, αλλά στη χαρισματική προσωπικότητα του ηγέτη τους. Η εξιδανικευμένη επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη συμβαίνει όταν οι οπαδοί ταυτίζονται και μιμούνται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη τους, τον οποίο και εμπιστεύονται απόλυτα. Ομοίως, η εξιδανικευμένη επιρροή ως προς τη συμπεριφορά του ηγέτη συμβαίνει όταν οι οπαδοί επιθυμούν να μιμηθούν τη συμπεριφορά του ηγέτη τους. Ο ηγέτης από μέρους του γνωρίζει και σέβεται τις ατομικές ανάγκες των οπαδών του, και καλλιεργεί γαλήνια ατμόσφαιρα στο σχολείο (Bass, 1999· Bass & Riggio, 2006· Hoy & Miskel, 2005· Menon, 2014).

Η εμπνευσμένη υποκίνηση (Inspirational Motivation) αποτελεί την τρίτη πτυχή. Η εμπνευσμένη υποκίνηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συναισθηματική διέγερση των οπαδών. Ο ηγέτης διατυπώνει ένα συναρπαστικό όραμα και βλέπει με αισιοδοξία το μέλλον. Ακολουθώς, θέτει στόχους προκειμένου να υλοποιήσει το φιλόδοξο όραμά του για το καλό του οργανισμού. Μέσω της συναισθηματικής διέγερσης ο ηγέτης αποκτά πρόσβαση στη ψυχοσύνθεση των οπαδών του και ασκεί επιρροή στον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Η πτυχή αυτή λαμβάνει χώρα όταν ο ηγέτης εμπνέει τους οπαδούς, όταν γνωρίζει στους

υφισταμένους του το νόημα και την αξία της δράσης τους. Ο ηγέτης εμπνέει στους υφισταμένους του ελπίδα και αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι τον ενθουσιασμό και την δέσμευσή τους για υλοποίηση των κοινών και συνάμα ελκυστικών στόχων. Η μετασχηματιστική συμπεριφορά της εμπνευσμένης υποκίνησης περιγράφει την ικανότητα του ηγέτη να προωθεί τις προσδοκίες του επικοινωνώντας με τους υφισταμένους του και προβάλλοντάς τους υψηλά πρότυπα, και εξασφαλίζοντας ακολούθως τη δέσμευσή τους για υποστήριξη του οράματος (Bass, 1990). Ο ηγέτης τούς υποβάλλει την αποδοχή του οράματός του παρουσιάζοντάς το με ενθουσιασμό. Ο ηγέτης νοσηματοδοτεί τις εργασίες που ανατίθενται στους υφισταμένους και επεξηγεί με σαφήνεια πώς πρέπει να εργαστούν και τι αναμένεται από αυτούς. Τοιουτοτρόπως, ο ηγέτης καταφέρνει να αυξήσει τα αισθήματα αφοσίωσης που τρέφουν οι εργαζόμενοι έναντι του ιδίου προσωπικά, καθώς και του οργανισμού που εκπροσωπεί, και καταφέρνει να δημιουργήσει μιμητές του (Bass, 1990). Οι υφιστάμενοι πείθονται και επομένως υπηρετούν θεληματικά το συναρπαστικό γι' αυτούς όραμα.

Η εμπνευσμένη υποκίνηση σχετίζεται άμεσα με τις δύο πτυχές της εξιδανικευμένης επιρροής, εφόσον οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπο που εμπνέει, προκαλεί (θετικά) και υποκινεί τους οπαδούς τους. Με την έμπνευση κινήτρων στους οπαδούς, ο ηγέτης ενεργοποιεί κίνητρα στους οπαδούς του και τους υποβάλλει αισιόδοξη οπτική. Με τον τρόπο αυτό οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται το νόημα της ομαδικής δράσης τους, αναδεικνύονται σε περισσότερο δημιουργικούς και παραγωγικούς, και αγωνίζονται με μεγαλύτερο σθένος για την εκπλήρωση του οράματος (Avolio & Bass, 2004· Bass, 1999· Bass & Riggio, 2006· Hoy & Miskel, 2005).

Η τέταρτη πτυχή είναι αυτή της πνευματικής διέγερσης (Intellectual Stimulation). Με την πνευματική διέγερση δίδεται έμφαση στην αξία της διάνοησης και ευνοείται η τόνωση της ορθής σκέψης. Ο ηγέτης ενθαρρύνει την ανάπτυξη νέων ιδεών που συνεισφέρουν στην καλύτερη επιτέλεση του καθήκοντος. Παρέχεται στους εργαζόμενους η ελευθερία της αυτόνομης σκέψης και της κατάθεσης ιδεών. Μέσω της πνευματικής διέγερσης οι ηγέτες μεταχειρίζονται συμπεριφορές προκειμένου να υποβοηθήσουν και να ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους να γίνουν πιο δημιουργικοί και καινοτόμοι. Η μετασχηματιστική συμπεριφορά της πνευματικής-διανοητικής διέγερσης δίνει έμφαση στην επιστράτευση της ευφυΐας, της κρίσης και της λογικής προκειμένου να βρεθούν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο οργανισμός, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Οι υφιστάμενοι υποκινούνται, με επίκληση των διανοητικών τους χαρισμάτων, ώστε να συμβάλουν στην προσπάθεια για την υλοποίηση των αλλαγών που προϋποθέτει η πραγμάτωση του οράματος (Bass, 1990). Είναι σημαντικό ο ηγέτης να

γνωρίζει πού κυμαίνονται οι διανοητικές ικανότητες των υφισταμένων του προκειμένου να μην θέσει μη ρεαλιστικό όραμα (Bass, 1985). Ο ηγέτης ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να αξιοποιήσουν την ευφυΐα και τη δημιουργική τους σκέψη, για να βρουν καινοτόμες προτάσεις και λύσεις. Τους παροτρύνει να προσεγγίσουν τις υφιστάμενες καταστάσεις ανοικτόμυαλα, πέρα από την πεπατημένη οδό, με νέες οπτικές θέασης. Μαθαίνει τους οπαδούς τους να αμφισβητούν, να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με κριτική σκέψη και να καταθέτουν χωρίς δισταγμό νέες προτάσεις (Avolio, Bass & Jung, 1999).

Η πνευματική διέγερση επιτυγχάνεται όταν οι ηγέτες καταφέρουν να ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους, έτσι ώστε να καταθέτουν καινοτόμες ιδέες μέσα από τις οποίες δύνανται να αντικαταστήσουν ξεπερασμένες ιδέες, δύνανται να ξεπεράσουν προβλήματα και να προσεγγίσουν παλιές καταστάσεις με νέα δυναμική. Διά της πνευματικής διέγερσης των οπαδών, ο ηγέτης παροτρύνει τους οπαδούς του να καλλιεργήσουν την κριτική τους, την καινοτόμο σκέψη και την ευρηματικότητά τους. Τους ενθαρρύνει να προχωρούν σε ομαδικό αναστοχασμό προκειμένου να βελτιώνουν τις πρακτικές τους, να βρίσκουν λύσεις και να επιλύουν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Ο ηγέτης ευνοεί τη δημιουργία κλίματος που επιτρέπει την κατάθεση νέων ιδεών χωρίς καμιά αίσθηση ανασφάλειας ή φόβου. Οι υφιστάμενοι αισθάνονται ότι σκέφτονται αυτόνομα. Μέσω της αυτονομίας τους, οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα (Antonakis et al., 2003· Bass, 1999· Bass & Riggio, 2006· Hoy & Miskel, 2005). Τα ευρήματα πολλών ερευνών αποκαλύπτουν ότι οι περισσότεροι ηγέτες είναι δεκτικοί στην κατάθεση καινοτόμων ιδεών (Leithwood et al., 1999· Marks & Printy, 2003· Moolenaar et al., 2010· Nemanich & Keller, 2007· Rafferty & Griffin, 2004· Shao & Webber, 2006· Walumbwa & Lawler, 2003).

Η πέμπτη πτυχή αναφέρεται στο εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών (Individual Consideration). Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον προϋποθέτει ότι ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως μοναδικό και ξεχωριστό άτομο με ιδιαίτερες ικανότητες, προτιμήσεις και ανάγκες, και δημιουργεί μαζί του μια ειδική προσωπική σχέση. Ο ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του ως μοναδικές προσωπικότητες και όχι σαν μέλη ομάδας. Ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τις ιδέες τους. Βρίσκεται κοντά στους υφισταμένους του ως εμπυχωτής και τους βοηθά να κατανοήσουν τις δυνατότητές τους και να τις αναπτύξουν περαιτέρω. Επιδεικνύει προς αυτούς φροντίδα, αλλά και σεβασμό. Η όλη στάση του ηγέτη διευκολύνει την ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης που υιοθετεί, λοιπόν, συμπεριφορά εξατομικευμένης υποστήριξης προσεγγίζει ξεχωριστά το κάθε μέλος του οργανισμού (Bass, 1990). Αναγνωρίζει ότι κάθε εργαζόμενος αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα και αφιερώνει χρόνο συζητώντας μαζί του και δίνοντάς του συμβουλές. Ο ηγέτης δρα σαν προπονητής και

μέντορας, και προκαλεί τους οπαδούς να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν καλύτερη οργάνωση και δράση. Επιδεικνύει προσωπική φροντίδα και σέβεται τις ατομικές διαφορές των υφισταμένων του, κάνοντάς τους να αισθάνονται ότι έχουν ιδιαίτερη αξία μέσα στον οργανισμό (Muenjohn & Anderson, 2007). Παροτρύνει τον κάθε εργαζόμενο να του εκφράσει ελεύθερα τις προσωπικές ανησυχίες και τους προβληματισμούς του, και μαζί του προσπαθεί να βρει λύσεις.

Η εξατομικευμένη προσέγγιση επιτυγχάνεται όταν οι ηγέτες καταφέρουν να αναπτύξουν ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις με κάθε ένα οπαδό τους, με σκοπό να αναδείξουν στον εκπαιδευτικό τη σημαντικότητα των στόχων και να τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του (Avolio & Bass, 1997· Bass & Avolio, 1995). Επιδεικνύοντας εξατομικευμένο ενδιαφέρον, ο ηγέτης βλέπει τον κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστή οντότητα. Ακούει με προσοχή τον κάθε οπαδό, και του παρέχει την απαιτούμενη στήριξη και ενθάρρυνση. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και για την προσωπική ανάπτυξη των οπαδών του και επιδεικνύει εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους, εκχωρώντας προς αυτούς αρμοδιότητες και εξουσίες (Bass, 1999· Bass & Riggio, 2006· Hoy & Miskel, 2005).

Γενικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαθέτουν ενσυναίσθηση και δείχνουν ενδιαφέρον για την κάλυψη των ατομικών αναγκών των οπαδών τους και για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. Μέσα από τις δράσεις και τα παραδείγματά τους, οι ηγέτες δημιουργούν οργανωτικές κουλτούρες που υποβοηθούν την προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση.

Η έκτη πτυχή αφορά στην ανταμοιβή (Contingent Reward – ενδεχόμενη αμοιβή). Πρόκειται για διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, και αναφέρεται στις συμπεριφορές του ηγέτη που στοχεύουν στην παροχή αμοιβών στους οπαδούς τους, νοουμένου ότι ανταποκρίνονται στις συμβατικές τους υποχρεώσεις. Ο τύπος ηγεσίας της ενδεχόμενης ανταμοιβής κρίνεται ως περισσότερο αποτελεσματικός από τους τύπους ηγεσίας που επιστρατεύουν τιμωρητικές πρακτικές. Η τακτική της ανταπόδοσης έρχεται να επιβραβεύσει την εκπλήρωση των προσυμφωνημένων δράσεων των οπαδών. Ο ηγέτης ορίζει συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι σαφείς, μετρήσιμοι και εφικτοί. Ορίζει παράλληλα τις αντίστοιχες ανταμοιβές. Οι στόχοι πρέπει να υλοποιηθούν εντός προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου. Ο ηγέτης καθοδηγεί τους υφισταμένους του και τους παρέχει ανατροφοδότηση και στήριξη, προκειμένου να τα καταφέρουν. Αφού επιτευχθούν οι στόχοι, επιβραβεύει τον κάθε υφιστάμενο με την παροχή της προσυμφωνημένης ανταμοιβής. Οι οπαδοί αισθάνονται υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης έναντι του ηγέτη τους, καθότι αυτός ακολουθεί πιστά τους όρους της συμφωνίας. Παράλληλα, οι οπαδοί παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση στην εργασία τους και αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση, λόγω

των καλών ανταμοιβών. Ωστόσο, αυτός ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας υστερεί σε σχέση με την επιρροή που ασκεί στα κίνητρα των εργαζομένων. Όπως συμβαίνει και με τα τιμωρητικά μοντέλα διοίκησης, η λειτουργία και αυτού του στυλ ηγεσίας εδράζεται σε εξωγενή κίνητρα. Οι υφιστάμενοι εργάζονται για την ανταμοιβή, χωρίς να έχουν ισχυρή αίσθηση του καθήκοντος. Όσο ελκυστικές και να είναι οι ενδεχόμενες ανταμοιβές, δεν είναι αρκετές για την ανάπτυξη ενδογενών και αυτόνομων κινήτρων στους οπαδούς.

Η έβδομη πτυχή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του ηγέτη στις εργασίες του οργανισμού, στην προσπάθεια να διαπιστώσει αν επιτελούνται σωστά όλες οι εργασίες (αναζήτηση λαθών ή παραλήψεων). Ο τύπος ηγεσίας διαχείρισης κατ' εξαίρεση (Active Management-by-Exception) κρίνεται ως ελαφρώς πιο αποδοτικός από τον τύπο παθητικής ηγεσίας. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης αποφασίζει να αναλάβει δράση όταν κρίνει πως γίνονται λάθη και ο οργανισμός ακολουθεί φθίνουσα πορεία. Ο ηγέτης τότε παρεμβαίνει επισημαίνοντας τα λάθη, τις αδυναμίες και τις παραλείψεις και επιστρατεύει απειλές και τιμωρίες για να καταφέρει τη διόρθωση των αρνητικών συμπεριφορών των υφισταμένων του, προς αποτροπή επανάληψης λαθών. Η πρώτη μορφή διαχείρισης κατ' εξαίρεση έχει ενεργητικό χαρακτήρα. Η ενεργητική μορφή διορθωτικής ηγεσίας περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία ο ηγέτης επιτηρεί στενά τις κινήσεις των υφισταμένων του και προβαίνει σε παρεμβάσεις, για να προλάβει τυχόν λάθη και παραλείψεις. Στις περιπτώσεις που τα λάθη συνοδεύονται με σοβαρό τίμημα, το στυλ ενεργητικής κατ' εξαίρεση ηγεσίας μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλο. Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί μη αρκούντως αποτελεσματικό, καθότι οι υφιστάμενοι ξέρουν ότι διαρκώς βρίσκονται υπό παρακολούθηση και αισθάνονται ότι έχουν χάσει την αυτονομία τους.

Η όγδοη πτυχή (Passive Management-by-Exception) σχετίζεται και αυτή με την παρεμβατικότητα του ηγέτη, αλλά αυτή τη φορά ο ηγέτης δεν λειτουργεί προληπτικά, αλλά «πυροσβεστικά» (παρέμβαση για επίλυση σοβαρού προβλήματος). Ο ηγέτης λαμβάνει διορθωτικά μέτρα αφού προηγουμένως πληροφορηθεί ότι υπάρχουν προβλήματα ή έχουν γίνει λάθη. Η παθητική αυτή μορφή κατ' εξαίρεση ηγεσίας χαρακτηρίζει τον ηγέτη που τηρεί στάση αναμονής και εκδηλώνει τάσεις αδιαφορίας. Παρεμβαίνει μόνο όταν παρατηρεί εμφανείς παρατυπίες, παραλήψεις και λάθη. Προς αποτροπή της παρέμβασης αυτού του ηγέτη, οι υφιστάμενοι προσπαθούν να κρύβουν τα λάθη τους από φόβο έναντι της τιμωρητικής αντίδρασης του ηγέτη.

Σύμφωνα με την τελευταία πτυχή, αυτή της αδιάφορης ηγεσίας (*laissez-faire*) ο ηγέτης κωλυσιεργεί ή αρνείται να προχωρήσει στη λήψη αποφάσεων και γενικά παραιτείται από τα καθήκοντά του (Non Leadership). Η κατάσταση αδράνειας αποτελεί ουσιαστικά απουσία διοίκησης αποκαλύπτει την αδιαφορία του προϊσταμένου έναντι των υφισταμένων

του (Yukl, 2006). Ο τύπος ηγεσίας laissez-faire δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικός τρόπος ηγεσίας. Το πρόσωπο το οποίο κατέχει ηγετικό ρόλο αποφασίζει να ακολουθήσει τον δρόμο της αποχής, μη επιθυμώντας να ασχοληθεί με τους υφισταμένους του. Η κατάσταση αυτή μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια των οπαδών, έλλειψη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του ηγέτη, σύγχυση, έως και συγκρούσεις (Barnett, McCormick & Conners, 2001· Bass, 1985· Hinkin & Schriesheim, 2008).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Bass, το βασικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τον μετασχηματιστικό ηγέτη από άλλους ηγέτες είναι το χάρισμά του να εμπνέει τους υφισταμένους του. Και για να επιτύχει να τους εμπνεύσει, βαδίζει επί των συναισθηματικών αναγκών του κάθε ατόμου και επικαλείται τις διανοητικές του ικανότητες.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η Θεωρία του Leithwood

Ο Leithwood ασχολήθηκε επίσης με τη μετασχηματιστική ηγεσία, προσθέτοντας στη θεωρία των Bass και Avolio. Η θεωρία του Leithwood εδράζεται στη θεωρία του Bass (1985) η οποία αναγνωρίζει ως συμπληρωματική τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συναλλακτική (Leithwood, 1994· Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του επικεντρώθηκαν στη μετασχηματιστική ηγεσία μέσα στο σχολικό πλαίσιο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη στοχοθεσία, και στην μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα και να καταφέρουν τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2005).

Σύμφωνα με τον Leithwood (1992) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να επιτύχουν τρεις πρωταρχικούς στόχους: να βοηθήσουν το προσωπικό τους να αναπτύξει και να διατηρήσει συνεργατική κουλτούρα, να καλλιεργήσουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους βοηθήσουν να λύσουν τα προβλήματά τους με όσο το δυνατό πιο ανώδυνο και αποτελεσματικό τρόπο. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν νέες πεποιθήσεις, δημιουργώντας δεσμεύσεις για συλλογικούς στόχους. Συμβάλλουν στην αλλαγή των προθέσεων των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να επιδιώκουν το κοινό συμφέρον του οργανισμού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιτυγχάνουν αλλαγή της νοοτροπίας των υφισταμένων τους (Leithwood, 1992).

Σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση, ο Leithwood (1994) διέκρινε οκτώ διαστάσεις. Η πρώτη και σημαντικότερη διάσταση αφορά στην οικοδόμηση του οράματος του σχολείου. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην ανάλυση του οράματος σε συγκεκριμένους επιμέρους στόχους. Η τρίτη και η τέταρτη διάσταση περιλαμβάνει την πνευματική διέγερση των εργαζομένων και την παροχή εξατομικευμένης στήριξης προς

αυτούς. Η πέμπτη διάσταση προνοεί μοντελοποίηση και βελτιστοποίηση των πρακτικών και της οργάνωσης του οργανισμού. Η έκτη διάσταση επικεντρώνεται στην εμπέδωση υψηλών προσδοκιών απόδοσης ως προς το επίπεδο των τελικών αποτελεσμάτων. Η έβδομη διάσταση αφορά στη δημιουργία αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, και η όγδοη προνοεί ανάπτυξη των δομών που ευνοούν την αύξηση της συμμετοχής του προσωπικού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Leithwood, 1994).

Οι Leithwood και Jantzi (2006) προχώρησαν στην ομαδοποίηση των διαστάσεων / πρακτικών που εντόπισαν, σε τέσσερις κατηγορίες: στον καθορισμό της πορείας του οργανισμού, στην ανάπτυξη του προσωπικού, στον ανασχεδιασμό του οργανισμού, και στην αναθεώρηση των πρακτικών διοίκησης. Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας περιλαμβάνει, λοιπόν, τέσσερις κατηγορίες βασικών πρακτικών ηγεσίας: τον καθορισμό του οράματος και των επιμέρους στόχων, την ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της εξατομικευμένης υποστήριξης και πνευματικής διέγερσης, τον επανασχεδιασμό της οργάνωσης μέσω της ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας και της οικοδόμησης δομών που επιτρέπουν τη συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, και τη βελτίωση του διδακτικού προγράμματος μέσω της παροχής στήριξης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους (Leithwood & Sun, 2012).

Ο Leithwood (1994) κατατάσσει ως πρώτη σε σειρά προτεραιότητας τη διάσταση του καθορισμού της πορείας του οργανισμού. Τη διάσταση αυτή την αναλύει περαιτέρω σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι: η συγκρότηση κοινού οράματος, η διατύπωση κοινώς αποδεκτών στόχων, και η καλλιέργεια κουλτούρας προσδοκιών υψηλής απόδοσης.

Σε σχέση με τη διάσταση της ανάπτυξης του προσωπικού, ο Leithwood (1994) δίνει έμφαση στις πρακτικές που υποκινούν, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει προβλήματα, αλλά και που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει άλλες τρεις διαστάσεις: την παροχή εξατομικευμένης στήριξης, την πνευματική παρώθηση και την προσήλωση σε σημαντικές αξίες και πρακτικές.

Η διάσταση του ανασχεδιασμού του οργανισμού προωθεί τη συγκρότηση ενός πλαισίου το οποίο να ευνοεί τις μεθοδεύσεις για επίτευξη της αλλαγής. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την αλλαγή της κουλτούρας, την αλλαγή των δομών, την αλλαγή της πολιτικής του σχολείου, και, την ανάπτυξη των σχέσεων του σχολείου με την κοινότητα (Leithwood & Jantzi, 1999).

Η τέταρτη διάσταση βασίζεται στην αρχή ότι οι πρακτικές διοίκησης ασκούν επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 1999). Σύμφωνα με τους

Leithwood, Jantzi, Silins και Dart (1991), οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν θετική συνεισφορά και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Leithwood (1992), οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να λειτουργούν ως διευκολυντές της αλλαγής, μεταχειριζόμενοι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο Leithwood αναγνωρίζει επίσης τη θετική συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας για δημιουργία δεκτικής κουλτούρας έναντι της ανάπτυξης της συνεργασίας, της συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Διαφαινόμενα Οφέλη

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν επιδιώκουν να διατηρήσουν τα υπάρχοντα συστήματα και πρακτικές, αλλά είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα προκειμένου να υποστηρίξουν την προσπάθεια για αλλαγή, καινοτομία και βελτίωση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ιδιαίτερη συμβολή των μετασχηματιστικών ηγετών έγκειται στο γεγονός ότι καταφέρνουν να παρακινήσουν τους οπαδούς τους, έτσι ώστε να επιτύχουν περισσότερα από όσα αρχικά προβλεπόταν ότι θα κατάφερναν να προσφέρουν. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό οργανωτικό κλίμα για τους οπαδούς τους, σεβόμενοι τις διαφορές και τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες (Bass, 1999).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι αυτοί που καταφέρνουν να πείσουν τους υφισταμένους τους να προσαρμόσουν τις προσωπικές τους αξίες με το όραμα του σχολείου. Και αυτό μέσα σ' ένα φιλικό περιβάλλον, όπου κυριαρχεί κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης (Tracey & Hinkin, 1998). Η μετασχηματιστική ηγεσία προνοεί τη συνεργασία ηγετών και εκπαιδευτικών προς επίτευξη των στόχων που τίθενται. Αποστολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε διεύθυνση και εκπαιδευτικούς που συνοδεύεται με την προσπάθεια αμοτέρων για υλοποίηση των προσυμφωνημένων αποφάσεων (Bush, 2007). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ευνοούν την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των υφισταμένων τους, ευαισθητοποιούν τους εργαζόμενους, έτσι ώστε να προβιβάζουν το συμφέρον του οργανισμού πάνω από το δικό τους, και τους δεσμεύουν στην προσπάθεια για υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Bass, 1990).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να είναι ευαίσθητη σε θέματα όπως το κτίσιμο οργάνωσης, η ανάπτυξη κοινού οράματος, η κατανομή της ηγεσίας, και η δημιουργία δεκτικής στις αλλαγές σχολικής κουλτούρας (Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood et al., 1999). Η θετική σχολική κουλτούρα συνδέεται, συνεπώς, σημαντικά με τη δημιουργία καλής διάθεσης στους εκπαιδευτικούς και επιδρά θετικά στην άσκηση του διδακτικού τους

έργου (Maehr & Midgeley, 1996). Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι οπαδοί παρακινούνται να ξεπεράσουν τα ιδιοτελή τους συμφέροντα προς εξυπηρέτηση του οράματος του οργανισμού.

Η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί ως εξωγενής μεταβλητή που επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινήτρων και των προϋποθέσεων που ευνοούν μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες μεγάλης κλίμακας (Leithwood, Jantzi & Mascall, 2002). Σύμφωνα με τον Burns ο μετασχηματιστικός ηγέτης καταφέρνει να αυξήσει τα επίπεδα υποκίνησης και ηθικής δέσμευσης των οπαδών του (Burns, 1978). Και αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ανάπτυξης ενός κοινού οράματος και μέσω της ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης και δέσμευσης (Bennis & Nanus, 1985· Liu, 2015). Με άλλα λόγια ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί το αίτιο που καταφέρνει να συσπειρώσει τους οπαδούς γύρω από το πρόσωπό του (Bass, 1995).

Οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις ηγεσίας δίνουν, λοιπόν, έμφαση στην ανάπτυξη συναισθημάτων και αξιών, κυρίως για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και την αύξηση των επιπέδων προσωπικής δέσμευσης των υφισταμένων (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003· Avolio, Bass & Jung, 1999· Liu, 2015· Yammarino Spangler & Bass, 1993· Yukl, 1999).

Γενικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επικεντρώνονται στη σωστή προσέγγιση έναντι του ατόμου, επιτυγχάνοντας σημαντικά οφέλη τόσο για τους υφισταμένους τους όσο και για τον οργανισμό. Επενδύουν στα ενδιαφέροντα των υφισταμένων τους, τους ευαισθητοποιούν και τους δεσμεύουν ώστε να εργαστούν για το δικό τους συμφέρον, αλλά και προς όφελος της ομάδας και του οργανισμού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες φροντίζουν ώστε οι υφιστάμενοί τους να επιμορφώνονται και να βελτιώνονται, μαθαίνοντας νέες και αποτελεσματικότερες μορφές δράσης. Συνοπτικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αποδεικνύονται ωφέλιμοι για τον οργανισμό, καθότι ενθαρρύνουν καινοτομίες, αναλαμβάνουν ρίσκα και μεθοδεύουν αλλαγές. Με τη σύγχρονή τους οπτική μαθαίνουν στους υφισταμένους του να αντικρίζουν με καινοτόμο βλέμμα και με νέες γνώσεις, άγνωστες μέχρι τότε οπτικές των καταστάσεων (Bass & Bass, 2009).

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία ως Μέσο Προώθησης της Αλλαγής

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρεί ότι τα σχολεία μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν φορείς αλλαγής. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως επίκεντρό της την αλλαγή του συνόλου ενός οργανισμού (πρώτα των ηγετών και ακολούθως του λοιπού προσωπικού) προκειμένου να εξυπηρετηθούν

αποτελεσματικότερα οι στόχοι του οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στον παράγοντα «άνθρωπος» και στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης του, και συνακόλουθα της κουλτούρας του οργανισμού. Οι κοινοί στόχοι που τίθενται επιτρέπουν και στους ηγέτες και στους οπαδούς να επικεντρωθούν στο κοινό καλό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δέσμευσης αμοφτέρων στην αποστολή και στις αξίες του οργανισμού. Μέσα από τη διαφάνεια ενισχύεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, καθώς τα μέλη μαθαίνουν να λειτουργούν χωρίς ιδιοτέλεια, υπηρετώντας έτσι τα συμφέροντα του οργανισμού (Menon, 2014).

Για την προώθηση μιας αλλαγής σε ένα οργανισμό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και στους υφισταμένους του (Short, 2016). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ο εισηγητής των αλλαγών και παρακινεί τους υφισταμένους του να αυξήσουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν ακόμη περισσότερα (Liu, 2015). Ο ηγέτης, με την ηθική του συμπεριφορά, αναδεικνύεται ενώπιον των οπαδών του σε πρόσωπο πρότυπο, που αξίζει το θαυμασμό, το σεβασμό και συνάμα την εμπιστοσύνη τους (Kotter, 2001· Tracey & Hinkin, 1998). Η παρουσία του ηγέτη μεταδίδει στους οπαδούς του σιγουριά και αυτοπεποίθηση, και τους προσανατολίζει προς ένα όραμα που διαπνέεται από υψηλές αξίες και ιδανικά (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Σημαντικό καθήκον του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η σύλληψη ενός συναρπαστικού οράματος, το οποίο να δικαιολογεί την αναγκαιότητα για αλλαγή, και συνάμα να διεγείρει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των υφισταμένων του και να τους εμπνέει ώστε να το υπηρετήσουν με αισιοδοξία, καταβάλλοντας όλες τους τις δυνάμεις. Με την εξιδανικευμένη επιρροή ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιστρατεύει ένα προκλητικό όραμα το οποίο υποστηρίζει άριστα με τα χαρίσματα και με τη γενικά ιδανική συμπεριφορά του (Liu, 2015).

Το τρίπτυχο της επαγγελματικής ικανοποίησης, της καταβολής επιπλέον προσπάθειας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται στενά με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Bolman & Deal, 2003). Υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηγετική συμπεριφορά, στην επαγγελματική ικανοποίηση, στην καταβολή επιπλέον προσπάθειας από μέρους των εκπαιδευτικών, στην προσήλωσή τους στην υλοποίηση της αλλαγής, καθώς και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bolman & Deal, 2003· Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003· Liu, 2015· Nguni, Sleegers & Denessen, 2006· Yu, Leithwood & Jantzi, 2002).

Για την επίτευξη του μέγιστου επιπέδου απόδοσης των εργαζομένων χρειάζεται να συντρέχουν τρεις σημαντικές συγκυρίες: υψηλή ικανότητα εργαζομένου, σθεναρά κίνητρα, καθώς και η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2006). Είναι βέβαια

γνωστό πως η αποδοτικότητα ενός εργαζομένου αποτελεί συνάρτηση των προσωπικών του στόχων, των πεποιθήσεών του σχετικά με τις ικανότητές του, των πεποιθήσεών του σχετικά με το εργασιακό του περιβάλλον, καθώς και με τις συναισθηματικές διεργασίες διέγερσης που συντελούνται μέσα του (Bandura, 1986· Ford, 1992). Σύμφωνα άλλωστε με τη «θεωρία των στόχων», οι αντιλήψεις σχετικά με τη σημαντικότητα των στόχων σχετίζονται άμεσα με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την υλοποίησή τους (Deal & Peterson, 1990· 1999). Εφόσον, λοιπόν, ο μετασχηματιστικός ηγέτης καταφέρει να επηρεάσει τους προσωπικούς στόχους των οπαδών του και τις υπόλοιπες συνισταμένες που επηρεάζουν την αποδοτικότητά του, μπορεί να καταφέρει την επιθυμητή αύξηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Δυναμικό εργαλείο στη φαρέτρα του μετασχηματιστικού ηγέτη αποτελούν η συχνή θετική ανατροφοδότηση και η συμβολή του στην υλοποίηση των προσωπικών στόχων των οπαδών του. Ο ηγέτης θα πρέπει παράλληλα να συμβάλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών του μέσα στο ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο που καλούνται να δράσουν (Leithwood & Jantzi, 2006).

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία σε σχέση με το Σχολικό Συγκείμενο

Σύμφωνα με τον Bass, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δύναται να μεταχειρίζεται συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες, ανάλογα με το συγκείμενο (Bass, 1995). Την άποψη ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι ηγέτες επηρεάζει σοβαρά το έργο τους, υποστηρίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη βιβλιογραφία (Brooks, Scribner & Eferakorho, 2004· Riehl, 2002).

Κατά την άσκησή της, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να επηρεάζεται από τις εξής κατηγορίες μεταβλητών: από τα χαρακτηριστικά των οπαδών – υφισταμένων, από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των ιδίων των ηγετών, από τα χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου τους, και από τις ακολουθούμενες οργανωτικές δομές και διαδικασίες (Leithwood & Jantzi, 2005). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ευνοείται από τα προηγούμενα επιτεύγματα των μαθητών, από την κουλτούρα της οικογένειας σχετικά με την αξία του σχολείου, από την ευνοϊκή οργανωσιακή κουλτούρα και από την οικοδόμηση κοινού οράματος για το σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2005).

Η σταθερότητα φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για ένα σχολείο προκειμένου να ασκηθεί με αποτελεσματικό τρόπο η μετασχηματιστική ηγεσία (Eyal & Kark, 2004· Leithwood & Jantzi, 2005). Μερικοί ερευνητές θεωρούν πως τα σημερινά ασφυκτικά γραφειοκρατικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία καλούνται οι διευθυντές να ασκήσουν ηγεσία δεν είναι ευνοϊκά για την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ευδοκιμήσει, και

μάλιστα να λειτουργήσει ως αντίδοτο έναντι της αυστηρής γραφειοκρατίας (Leithwood & Jantzi, 2005). Παρόμοια άποψη συμπεριφέρονται και οι Antonakis και House (2013) υποστηρίζοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο πιθανό να αναπτυχθεί σε περιόδους κρίσης και αναταραχής. Αυτά τα ευρήματα κρίνονται σημαντικά καθότι δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ευδοκιμήσει σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, πιο δεκτικά προς τη μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να θεωρήσουμε τα σχολεία που αφενός δεν διέπονται από αυστηρή γραφειοκρατία, δηλαδή είναι περισσότερο ευέλικτα ως προς τις οργανωτικές δομές και ως προς την εφαρμογή των κανονισμών, και αφετέρου διακατέχονται από συνεργατικές και συλλογικές αξίες (Heck & Marcoulides, 1996).

Κοντά σ' αυτά θα πρέπει να ανασκευάσουμε την ανησυχία πως υφίσταται ένας σημαντικός παράγοντας που δύναται να παρεμποδίσει την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας, και που δεν είναι άλλος από τη συγκεντρωτική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η έλλειψη αυτονομίας περιορίζει το εύρος δράσης των διευθυντών, υποχρεώνοντάς τους να εκτελούν προκαθορισμένες αποφάσεις. Παρότι η έλλειψη αυτονομίας λειτουργεί κάπως ανασταλτικά (Bush, 2008), εντούτοις υπάρχει μεγάλο περιθώριο δράσης των σχολικών ηγετών προκειμένου να επιτύχουν, πέραν του γενικού οράματος, και το δικό τους ιδιαίτερο όραμα. Υιοθετώντας μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας, ενδέχεται οι διευθυντές να καταφέρουν να προωθήσουν καινοτομίες και εν τέλει καλύτερα αποτελέσματα, κάνοντας αρχή με την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να περιορίσουν τα προβλήματα που επηρεάζουν το έργο τους.

Ερευνητικά Ευρήματα σε σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού

Η σημαντική συσχέτιση των μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα υπογραμμίζεται ήδη από τις πρώτες έρευνες στην σχολική ηγεσία που έγιναν από τον Leithwood και τους συνεργάτες του κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και αρχές της δεκαετίας του 1990 (Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood et al., 1991).

Η μετα-ανάλυση των ερευνών που διενήργησαν οι Lowe, Kroeck και Sivasubramaniam (1996) με βάση την κλείδα MLQ, κατέδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Οι αντιλήψεις των οπαδών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ηγετών τους αποτελούν σημαντική ένδειξη για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ηγετών τους. Στην έρευνα σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, σε γενικές γραμμές θεωρείται δεδομένο ότι οι συμπεριφορές και οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να ενδυναμώσουν την αντίληψη των

υφισταμένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη τους, καθώς επίσης μπορούν να αυξήσουν και τον βαθμό ικανοποίησής τους από τους ηγέτες τους (Avolio, Bass & Jung, 1999· Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996). Η ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε στη Βρετανία από πέντε ερευνητές, με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών, πάνω σε δείγμα δώδεκα διευθυντών (έξι άντρες και έξι γυναίκες) που προέρχονταν από σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά (διαφορετικό μέγεθος, σε διαφορετική χρονική φάση, σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με διαφορετικά οικονομικά δεδομένα, διαφορετική κουλτούρα και κοινωνικό επίπεδο), επιβεβαίωσε ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες ήταν αυτοί που είχαν μετασχηματιστικές δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, και αφιερώνοντας χρόνο για την προσωπική καθοδήγηση και υποστήριξη των υφισταμένων τους (Day, 2000).

Η διδακτορική διατριβή του Dale (2012) στο Ανατολικό Τενεσί, πάνω σε δείγμα 142 εκπαιδευτικών από 8 δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης έδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση των συμπεριφορών μετασχηματιστικής ηγεσίας πάνω στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ($r_s = 0.862$, $p = 0.000$).

Οι Leithwood και Jantzi (1990) διεξήγαγαν έρευνα σε 12 σχολεία στην Καναδική επαρχία του Οντάριο. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να διερευνηθούν τις πρακτικές των διευθυντών που ευνοούσαν την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο να υποστηρίξουν τη διαδικασία της αλλαγής. Η ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν κατέδειξε ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούσαν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας. Μέσω των μετασχηματιστικών αυτών πρακτικών κατάφεραν να μεθοδεύσουν ευκολότερα τις επιδιωκόμενες αλλαγές, πετυχαίνοντας παράλληλα να συμβάλουν στην επίλυση επαγγελματικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί (Leithwood & Jantzi, 1990).

Τα ευρήματα της αυστραλιανής LOSLO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) ενισχύουν κι αυτά την εικόνα των θετικών αποτελεσμάτων που εκπηγάζουν από την άσκηση των μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να επηρεάζει θετικά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, και όλες γενικά τις πτυχές των σχολικών λειτουργιών και δράσεων (Silins, Mulford & Zarins, 2002).

Φαίνεται επίσης ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υψηλές βαθμολογίες μετασχηματιστικής ηγεσίας που έλαβαν οι ηγέτες από τους υφισταμένους τους, και ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των ηγετών αυτών (Bass, 1985). Σχετική έρευνα των McCarley, Peters και Decman (2016) έδειξε πως υπάρχει σημαντικός συσχετισμός ανάμεσα στη

μετασχηματιστική ηγεσία και στη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος στο σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη στο Τέξας και το υπό εξέταση δείγμα αποτέλεσαν 399 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προερχόμενοι από πέντε μεγάλα σχολεία. Από την έρευνα φαίνεται ότι μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και περισσότερο αλληλέγγυοι, βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό το σχολικό κλίμα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Ο βαθμός επιεικούς επιβολής (soft powerbases) που μεθοδεύεται μέσω του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, εν αντιθέσει με τα αυταρχικά μοντέλα διοίκησης, επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Nir & Hameiri, 2014). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται, λοιπόν, μέσα από τις έρευνες, να συνδέεται με πιο θετικά αποτελέσματα (Hinkin & Schriesheim, 2008). Οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν μάλιστα να έχουν εφαρμογή σε όλο το φάσμα οργάνωσης ενός οργανισμού (Leithwood et al., 2004b).

Γενικά, οι έρευνες για τις επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνδέουν την άσκηση αυτής της μορφής διοίκησης με τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, και κατ' επέκταση συσχετίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (Eyal & Roth, 2011· Leithwood & Jantzi, 1999, 2000a/b, 2005· Tesfaw, 2014· Thoonen et al., 2011a/b). Έχουν, ωστόσο, διενεργηθεί λίγες έρευνες, και δεν έχουν συγκεντρωθεί επαρκή στοιχεία προς εξαγωγή ασφαλών ερευνητικών συμπερασμάτων.

Ερευνητικά Ευρήματα σε σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στους Εκπαιδευτικούς

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις επικρατούσες συνθήκες και την οργάνωση του σχολείου (Anderson, 2008). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν άλλωστε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των οπαδών (Leithwood & Jantzi, 2006· Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Leithwood et al., 2004a· Marks & Printy, 2003· Moolenaar, Daly & Slegers, 2010· Nemanich & Keller, 2007· Osborn & Marion, 2009· Rafferty & Griffin, 2004· Shao & Webber, 2006· Walumbwa & Lawler, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, αναγνωρίζουν ως πιο αποτελεσματικό τον μετασχηματιστικό ηγέτη, και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν βρίσκονται υπό την ηγεσία ενός τέτοιου ηγέτη (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Ως προς τον βαθμό επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπάρχουν ενθαρρυντικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι υπάρχει θετική συμβολή σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, και ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

(Menon, 2014). Η Bogler (2001) έχει παρατηρήσει πως η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, η έρευνα των Gkolia και Belias (2014) που διενεργήθηκε με δείγμα 640 εκπαιδευτικών από 77 πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία της Ελλάδας, έδειξε θετική συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας πάνω στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την απόδοση των οπαδών βρέθηκε από κάποιες έρευνες να είναι σημαντική, αλλά έμμεση (McColl-Kennedy & Anderson, 2002· Podsakoff et al., 1990· Rowold & Heinritz, 2007). Εν προκειμένω, ως έμμεσες θεωρούνται οι επιδράσεις που προκύπτουν μέσα από την αναγνώριση του κύρους του εκπαιδευτικού.

Οι διευθυντές που υιοθετούν συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας ασκούν άμεση και έμμεση επίδραση πάνω στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης (Liu, 2015). Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό αύξηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ross & Grey, 2006b). Η έρευνα των Ross και Gray (2006b) συλλέγοντας δεδομένα από 3042 εκπαιδευτικούς από 205 δημοτικά σχολεία δύο περιφερειών του Οντάριο, κατέδειξε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών, σημαντική συμβολή στη βελτίωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στις περιπτώσεις που οι διευθυντές μεταχειρίζονταν μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας.

Η έρευνα των Leithwood, Jantzi και Fernandez (1993) διενεργήθηκε σε δείγμα 168 εκπαιδευτικών, προερχόμενων από 9 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αστική περιοχή των ΗΠΑ. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην εξέταση της συμβολής της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά τη διαδικασία αναδιάρθρωσης. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τη θετική συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την εμπέδωση του οράματος, τη δημιουργία συναίνεσης και εν συνεχεία ως προς την εξασφάλιση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν τη διαδικασία της αλλαγής.

Ο Leithwood (1994) προχώρησε έπειτα στην εξέταση των ηγετικών πρακτικών σε τετραετή έρευνα που διενήργησε σε σχολεία που θεωρήθηκαν επιτυχή, όσον αφορά στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί 289 σχολείων. Η έρευνα εξέταζε τις επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν σημαντική άμεση και έμμεση επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας επί των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να υπερέχει έναντι της συναλλακτικής ηγεσίας, εφόσον βρέθηκε να συνδέεται με πρόσθετη θετική συνεισφορά, όπως η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα του σχολείου, καθώς και με την αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Koh, Steers & Terborg, 1995). Η ισχυρή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αύξηση της δέσμευσής τους στο όραμα του σχολείου, επιβεβαιώνεται από αριθμό ερευνών (Bogler, 2001· Khasawneh et al., 2012· Menon, 2014· Nguni, Slegers & Denessen, 2006· Tesfaw, 2014· Thoonen et al., 2011a/b). Η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να έχει σημαντικότερη συμβολή έναντι της συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την πρόβλεψη της οργανωσιακής δέσμευσης και οργανωσιακής συμπεριφοράς, καθώς και ως προς τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να έχει σημαντική συνεισφορά ως προς την προθυμία των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και ως προς την επιλογή των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (Geijsel et al., 2001· Leithwood et al., 2003· Liu, 2015), αν και ο αντίκτυπος κάποιων πρακτικών δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2006).

Οι Geijsel et al. (2003) επεξεργάστηκαν ποσοτικά δεδομένα από τον Καναδά και την Ολλανδία για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια για μεταρρύθμιση του σχολείου. Η έρευνα στην Ολλανδία έγινε πάνω σε δείγμα 1246 καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, προερχομένων από 45 σχολεία, και η έρευνα στον Καναδά πάνω σε δείγμα τα 1444 καθηγητών από 43 Γυμνάσια και Λύκεια. Η έρευνά τους έδειξε θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το υπό διερεύνηση ζητούμενο, εντοπίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες μέσα σε περιβάλλον μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα ευρήματά των Geijsel et al. (2003), ότι δηλαδή η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να συνδέεται θετικά με τη δημιουργία ευνοϊκού για την καινοτομία κλίματος, καθώς επίσης με την παρακίνηση των οπαδών για καταβολή επιπλέον προσπάθειας και αύξηση της παραγωγικότητάς τους πέραν από το αναμενόμενο, επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Bass & Avolio, 1994· Bass, 1985· Day et al. 2000· Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001· Leithwood, Harris & Hopkins, 2009· Moolenaar et al., 2010· Seltzer & Bass, 1990).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται, λοιπόν, σύμφωνα με τις έρευνες να σχετίζεται θετικά με την αύξηση της ικανοποίησης, της προσπάθειας και της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, πέραν από την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας,

σημαντικές πτυχές της κουλτούρας του σχολείου φαίνεται να είναι μεταξύ άλλων τα παρεχόμενα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Οι Leithwood και Sun (2012) διενήργησαν μετα-ανάλυση στον Καναδά, χρησιμοποιώντας 79 αδημοσίευτες έρευνες με ένα πολύ μεγάλο συνολικό δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά τους κατέδειξε ότι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας ασκούν σημαντική θετική επίδραση πάνω στους εκπαιδευτικούς και στην προσπάθεια που αυτοί καταβάλλουν. Τα ερευνητικά ευρήματα συνηγορούν, επίσης, στην ύπαρξη θετικής συμβολής της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με τις προσδοκίες των οπαδών και τον βαθμό αυτοπεποίθησής τους (Chew & Chan, 2008· Leithwood & Jantzi, 2006· Leithwood et al., 2004a· Nemanich & Keller, 2007). Τα ευρήματα αυτά κρίνονται ως ιδιαιτέρως σημαντικά για την έρευνά μας, νοουμένου ότι μας ενδιαφέρει η διερεύνηση της πιθανής σχέσης ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην ενίσχυση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών έδειξαν θετική συσχέτιση, έστω κι αν δεν βρέθηκε ιδιαίτερη σύνδεση με τη σχολική επίδοση των μαθητών (Ibrahim & Al-Taneiji, 2013).

Ερευνητικά Ευρήματα σε σχέση με τις Επιδράσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στα Αποτελέσματα των Μαθητών

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών τους (Short, 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία του σχολείου και έμμεσα με τα αποτελέσματα των μαθητών (Marks & Printy, 2003· Ross & Gray, 2006a). Η επίδραση των σχολικών ηγετών βρέθηκε μάλιστα να είναι μεγαλύτερη από των απλών εκπαιδευτικών, ως προς την επίτευξη της δέσμευσης των μαθητών, δηλαδή την επίδειξη μεγαλύτερης συνέπειας για τήρηση των υποχρεώσεών τους (Leithwood & Jantzi, 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να σχετίζεται εμμέσως με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Koh et al., 1995· Leithwood & Jantzi, 2005). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν ασκούν σημαντική επίδραση απευθείας στις επιδόσεις των μαθητών (Chen, 2014).

Οι Koh, Steers & Terborg (1995) διενήργησαν έρευνα στη Σιγκαπούρη προσπαθώντας να μετρήσουν τις εκβάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις στάσεις και τις επιδόσεις των μαθητών. Η έρευνά του συνέλεξε δεδομένα από 2000 καθηγητές

προερχόμενους από 100 σχολεία (20 καθηγητές από κάθε σχολείο). Οι μισοί καθηγητές κλήθηκαν να δηλώσουν το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και του βαθμού δέσμευσής τους στον οργανισμό, ενώ οι άλλοι μισοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Η έρευνα ήλεγξε και τα αποτελέσματα των μαθητών των σχολείων. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με την κλείδα MLQ μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Η έρευνά τους έδειξε πως η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να επηρεάζει έμμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Koh, Steers & Terborg, 1995).

Υπάρχουν σημαντικά εμπειρικά δεδομένα που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Day et al., 2000· Leithwood et al., 1999· Leithwood & Jantzi, 2006). Αν και τα ευρήματα των ερευνών δεν συγκλίνουν ως προς τον βαθμό επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών, ωστόσο, οι πλείστες έρευνες αναγνωρίζουν θετική συμβολή στη μετασχηματιστική ηγεσία. Οι Ross, Hogaboam-Gray και Gray έχουν βρει, για παράδειγμα, σημαντικές θετικές επιδράσεις στα επιτεύγματα των μαθητών στα μαθηματικά και τη γλώσσα (2004). Σημαντικές έμμεσες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα αποτελέσματα των μικρών μαθητών έχει εντοπίσει και η έρευνα των Silins και Murray-Harvey (1999). Ομοίως θετικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών έχουν επισημάνει και οι έρευνες των Marks και Printy (2003) και του Griffith (2004).

Οι Leithwood και Jantzi (2000b) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στις μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας και στη στάση των μαθητών μέσα στην τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9.941 μαθητές και 1.762 εκπαιδευτικοί σε μια μεγάλη σχολική περιφέρεια στον Καναδά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας τόσο στο επίπεδο των μαθητών όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που η ηγεσία των σχολείων ακολουθούσε συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000b) κατέδειξε επίσης ότι οι διευθυντές με μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας ασκούσαν πολύ μικρή επίδραση ως προς τη δέσμευση των μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις.

Οι περισσότερες έρευνες εντοπίζουν έμμεσες θετικές επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών (Menon, 2014). Πιο ειδικά, οι Leithwood και Jantzi (2005) μέσα από την εξέταση 32 εμπειρικών μελετών που δημοσιεύθηκαν μεταξύ των ετών 1996 και 2005, βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί έμμεσες επιδράσεις στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και στην αύξηση της προθυμίας τους για συμμετοχή στις δράσεις και δραστηριότητες του σχολείου. Οι

Leithwood και Sun (2012) κατέδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί μικρή θετική επίδραση πάνω στα αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι Leithwood και Jantzi (2006) επιχείρησαν να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε σχολεία στην Αγγλία. Η έρευνά τους έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί ισχυρή θετική επίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον και στην οργάνωση του σχολείου. Βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντική θετική συμβολή πάνω στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Στη μετασχηματιστική ηγεσία αποδόθηκε υψηλό ποσοστό της διδακτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν βρέθηκε να είχε σημαντική τελική συνεισφορά στην επίδοση των μαθητών.

Οι συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας και η αποτελεσματικότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα ευρήματα της διδακτορικής διατριβής του Horn-Turpin (2009) σε δείγμα 121 εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στην Βιρτζίνια δεν φαίνεται να παρουσιάζουν καθόλου σημαντική συσχέτιση ($r = -0.077$ $p > 0.05$). Οι Marks και Printy (2003) διερευνώντας το «γιατί» υπάρχει μόνο μικρή ή και καθόλου συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στα αποτελέσματα των μαθητών, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί χρήσιμη μορφή ηγεσίας, αλλά από μόνη της μπορεί να κριθεί ανεπαρκής ως προς τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η λύση για τους Marks και Printy έγκειται στο συνδυασμό μετασχηματιστικής ηγεσίας και διδακτικών προσεγγίσεων. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, όταν συνδυαστούν με άλλες πρακτικές, μπορούν να επιτύχουν σημαντική θετική συνεισφορά σε ορισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή η μετασχηματιστική ηγεσία πρέπει να συνοδεύεται με βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καταλήγουν και οι Leithwood και Sun (2012).

Δεδομένων και των ευρημάτων σύγχρονης μεταανάλυσης, επισημαίνονται γενικά μικρές αλλά σημαντικές επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών (Leithwood & Sun, 2012), αν και αριθμός άλλων ερευνών δεν φαίνεται να συμφωνούν. Επί παραδείγματι, έρευνα των Leithwood et al. (2004) δεν διαπίστωσε σημαντικές επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ομοίως, η έρευνα των Heck και Marcoulides (1996) δεν διέγνωσε σημαντικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Barnett et al. (2001) αναφέρει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, η έρευνά των Barnett et al. έδειξε ότι ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και με την

καταβολή επιπλέον προσπάθειας από μέρους τους, εντούτοις, τα αποτελέσματα των μαθητών δεν συμβάδιζαν.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, λοιπόν, δεν φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Συνδέεται, όμως, άμεσα με τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και μέσω αυτών φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών στον τομέα της μάθησης (Griffith, 2004· Nir & Hameiri, 2014· Tesfaw, 2014). Η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση με τη σειρά της βρέθηκε να συνδέεται θετικά σχετικά με τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού υποβάθρου (μειονότητες) και στους υπόλοιπους μαθητές (Griffith, 2004). Βεβαίως, η τελική επίδραση ενός μετασχηματιστικού ηγέτη στα αποτελέσματα των μαθητών αποτελεί απρόβλεπτη διαδικασία, καθότι διαμεσολαβούν περίπλοκες αλληλεπιδράσεις (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Όπως είναι φανερό, δεν θα έπρεπε να θεωρήσουμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία από μόνη της μπορεί να αποτελέσει λύση για όλα τα σχολικά προβλήματα, καθώς και για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε ότι οι συμπεριφορές ηγεσίας πιθανόν να συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Θεωρούμε πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την αξία του σχολείου και κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει τους μαθησιακούς τους στόχους, αυξάνοντας έτσι τα κίνητρά τους.

Η Έρευνα για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία στα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου

Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική συνεισφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα (Leithwood, Harris & Hopkins, 2009· Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002· Mulford & Silins, 2003· Stone et al., 2004· Valentine & Prater, 2011). Παραμένει ωστόσο περιορισμένη η συστηματική έρευνα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται στην μετασχηματιστική ηγεσία, υπάρχει σαφής ανάγκη για συγκέντρωση περισσότερων στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μετασχηματιστικών συμπεριφορών και πρακτικών ηγεσίας στη σχολική μονάδα, και δη σε μια περίοδο που στην Κύπρο καταβάλλονται προσπάθειες για αναδιάρθρωση του σχολείου και για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Menon, 2014).

Η υιοθέτηση συμπεριφορών και πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται ότι οδηγεί σε θετικότερη αξιολόγηση του διευθυντή του σχολείου, από μέρους των υφισταμένων του. Η θετική αυτή στάση των οπαδών του μπορεί να χρησιμεύσει ως βάση για την επίτευξη ακόμα μεγαλύτερης προσήλωσης των οπαδών του στο όραμα του ηγέτη. Οι θετικές επιδράσεις λειτουργούν αλυσιδωτά. Βοηθώντας ο ηγέτης τους οπαδούς του, εξασφαλίζει από αυτούς μεγαλύτερη δέσμευση προς την υλοποίηση του οράματος. Η υποστήριξη, λοιπόν, του διευθυντή συνοδεύεται από την καταβολή μεγαλύτερης από την αναμενόμενη προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών. Έτσι, η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας θεωρείται ότι συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του ηγέτη, όπως αυτή προσλαμβάνεται από τους οπαδούς του. Παρά ταύτα, στην Κύπρο υπάρχουν πολύ λίγα ερευνητικά ευρήματα που να υποστηρίζουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Liu, 2015· Menon, 2014).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία δείχνει ότι έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Leithwood et al., 1996). Έρευνα, δε, που να διερευνά τη συμβολή των μετασχηματιστικών ηγετών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τρόπους ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, δεν έχει διενεργηθεί στην Κύπρο.

Σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, η Menon (2014) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συναλλακτική ηγεσία και την παθητική αποφευκτική ηγεσία (passive avoidant leadership) από τη μια, και στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και με τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα εξετάστηκε, επίσης, το εννοιολογικό μοντέλο των κλιμακών του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου για την Ηγεσία (MLQ).

Η έρευνά της διενεργήθηκε πάνω σε δείγμα 438 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Κύπρου, και τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν με τη χρήση των κλιμάκων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου για την Ηγεσία (MLQ). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις 45 δηλώσεις της κλείδας MLQ και να απαντήσουν σε ερωτήματα που εξετάζαν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την εκτίμησή τους για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη τους. Η έρευνα δομήθηκε επί της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στο θεωρητικό υπόβαθρο της ηγεσίας πλήρους φάσματος (full range leadership) των Bass και Avolio (1994). Προκειμένου να ελεγχθούν

οι υποθέσεις της έρευνας σχετικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η ερευνητρια προέβη σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σε πρώτη φάση ελέγχθηκε η προσαρμογή των δεδομένων σε μοντέλο ενός παράγοντα. Ακολούθως εξετάστηκε η προσαρμογή των δεδομένων σε μοντέλο δύο παραγόντων, της ενεργητικής και παθητικής ηγεσίας. Εξετάστηκε, έπειτα, η προσαρμογή των δεδομένων σε μοντέλο από τριών έως και έξι συσχετιζόμενων παραγόντων. Εξετάστηκε, παράλληλα, η εγκυρότητα ενός εναλλακτικού μοντέλου τριών παραγόντων, με την υπόθεση ότι η παράμετρος της ενδεχόμενης ανταμοιβής προσθέτει στον μετασχηματιστικό αντί στον συναλλακτικό παράγοντα. Τέλος, το μοντέλο της έρευνας ελέγχθηκε με τη χρήση του λογισμικού MPLUS.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα μοντέλα με περισσότερους από τέσσερις παράγοντες δεν παρουσιάζουν συγκλίσεις. Η βέλτιστη προσαρμογή στα δεδομένα της έρευνας φάνηκε να επιτυγχάνεται με μοντέλα τριών παραγόντων. Έγινε, λοιπόν, επιλογή του μοντέλου τριών παραγόντων, του οποίου μάλιστα οι δείκτες προσαρμογής φάνηκαν να είναι πολύ ικανοποιητικοί. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση κατέδειξε, εξάλλου, ως στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$) όλες τις φορτίσεις των παραγόντων. Οι διαμορφωθέντες παράγοντες συμπεριέλαβαν συνολικά 28 δηλώσεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι κάθε μία από τις 28 δηλώσεις φόρτιζε μόνο ένα εκ των τριών παραγόντων. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να ενισχύσει την υπόθεση ότι οι τρεις υπό εξέταση τύποι ηγεσίας αποτελούν τρεις διακριτές μορφές ηγεσίας, οι οποίες όμως συσχετίζονται μεταξύ τους.

Η έρευνα εντόπισε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις τρεις υπό εξέταση παράγοντες ηγεσίας, συγκροτώντας ουσιαστικά ένα μοντέλο τριών παραγόντων, αποτελούμενο από τις τρεις αυτές διακριτές μορφές ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία αποτελεί τον πρώτο παράγοντα, περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που περιέχονται στην ιδανική επιρροή όπως αυτή προσλαμβάνεται από τους οπαδούς (attributed idealized influence), καθώς και από την ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά (idealized influence as behavior). Περιλαμβάνει ακόμη χαρακτηριστικά που αφορούν στην έμπνευση κινήτρων στους οπαδούς (inspirational motivation), στην πνευματική τους παρόθηση (intellectual stimulation), στην εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration), και στην ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward). Ο δεύτερος παράγοντας, η συναλλακτική ηγεσία, βρέθηκε να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (active management κατ' ception). Ακολούθως, η παθητική - αποφευκτική ηγεσία βρέθηκε να συνδέεται με την παθητική διεύθυνση / ηγεσία πλήρους ελευθερίας (Menon, 2014). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, υπάρχει θετική συσχέτιση αναμεταξύ της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Αντίθετα, εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική και την παθητική

αποφευκτική ηγεσία, καθώς επίσης και ανάμεσα στη συναλλακτική ηγεσία από τη μια, και την παθητική αποφευκτική ηγεσία από την άλλη. Η ισχυρή θεωρητική συνάφεια της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας φαίνεται να ευθύνεται για την υψηλή θετική τους συσχέτιση. Από την άλλη, οι αρνητικές συσχετίσεις που εντοπίζονται ανάμεσα των δύο αυτών μορφών ηγεσίας με την παθητική αποφευκτική ηγεσία, μπορεί να εξηγηθεί εύκολα εξαιτίας της αντίθεσης της παθητικής αποφευκτικής ηγεσίας έναντι των παραμέτρων της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.

Η ανάλυση του δομικού μοντέλου έδειξε ότι η αντιληπτή ηγετική συμπεριφορά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ασκούσαν άμεσες επιδράσεις και στους τρεις παράγοντες ηγεσίας. Στην έρευνα βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις που αυτοί έτρεφαν για την αποτελεσματικότητα των ηγετών τους, με τις συμπεριφορές ηγεσίας που περιέχονται στο μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, η αντιληπτή ηγετική συμπεριφορά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζονται θετικά με τη μετασχηματιστική και στη συναλλακτική ηγεσία, ενώ φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την παθητική αποφευκτική ηγεσία (Menon, 2014).

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχέση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη τους, καθώς και η επαγγελματική τους ικανοποίηση, σχετίζονται με τους τρεις υπό εξέταση παράγοντες με διαφορετικό τρόπο, από αυτόν που εντοπίζουν άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα υπάρχοντα ευρήματα άλλων ερευνών φαίνεται ότι οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναμένεται να ασκήσουν επίδραση στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα (Tesfaw, 2014). Η έρευνα, όμως, της Menon (2014) έδειξε ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη τους, και, η επαγγελματική τους ικανοποίηση, τους οδηγεί να αναγνωρίσουν στο πρόσωπο του ηγέτη τους μετασχηματιστικές ή συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας. Η Menon (2014) αποδίδει το διαφορετικό αυτό εύρημα στην ιδιαιτερότητα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την Menon, το μικρό της μέγεθος και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, δεν επιτρέπει στον ηγέτη να αναλάβει πρωτοβουλίες και να μεθοδεύσει τις αλλαγές που οραματίζεται για τη σχολική του μονάδα. Υπ' αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίσουν σαν αποτελεσματικό τον ηγέτη τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο και αποτελεί τον φορέα χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξάρτητα αν ο ίδιος ο διευθυντής υιοθετεί ή όχι μετασχηματίστηκες πρακτικές ηγεσίας (Menon, 2014).

Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα που σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου και τον ρόλο της στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών να αυξήσουν τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ή να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους είναι ανύπαρκτη. Μετά λοιπόν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η διαπίστωση ότι χρειάζεται η διεξαγωγή έρευνας για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, σχετικά με τις προεκτάσεις που προκύπτουν από την υιοθέτηση πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Αδυναμίες και Περιορισμοί

Η αύξηση του αισθήματος εμπιστοσύνης που μεθοδεύεται μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας αυξάνει παράλληλα τον βαθμό συναισθηματικής, πνευματικής και ηθικής δέσμευσης των οπαδών, βοηθώντας τους να αποδώσουν πέραν του προσδοκώμενου βαθμού (Bass, 1985· Burns, 1978). Από την άλλη, η συμπεριφορά του οραματιστή ηγέτη ενδεχομένως να κρίνεται ως άσχετη από τους εκπαιδευτικούς νοουμένου ότι δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Οι επικριτές του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας προβάλλουν ως αδυναμία του την πολύ μεγάλη έμφαση που δίδεται στις ιδιότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη και στην υπερεκτίμηση του ρόλου του. Ουσιαστικά, αμφισβητούν τη δυνατότητα του ηγέτη να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων του και να καταφέρει την αλλαγή, ασκώντας αποτελεσματική ηγεσία κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες (Stewart, 2006). Θεωρούμε ωστόσο υπερβολική την ανησυχία των Bush και Glover (2003) ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορεί να καταντήσουν δεσποτικοί. Είναι, βέβαια, δεοντολογικά σωστό να παραδεχθούμε ότι κανένα ηγετικό στίλ δεν εγγυάται αποτελεσματικότητα για όλους τους διευθυντές σε όλες τις συνθήκες. Οι περιστάσεις και το γενικότερο συγκείμενο μέσα στο οποίο αυτές επισυμβαίνουν είναι που καθορίζουν ποιο στίλ ηγεσίας (ή ποιος συνδυασμός στίλ ηγεσίας) πρέπει να υιοθετηθεί από τον συγκεκριμένο ηγέτη. Μερικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή του κατάλληλου στίλ είναι η προσωπικότητα του διευθυντή, η εμπειρία του, η μόρφωσή του, ο χαρακτήρας και οι αξίες του. Πρέπει βέβαια να ληφθούν υπόψη και τα στοιχεία περιβάλλοντος του οργανισμού, όπως η δομή, η τεχνολογία και οι υποδομές του, και ασφαλώς η ωριμότητα των εργαζομένων.

Βασική αδυναμία θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν οριακές γραμμές που να διακρίνουν απόλυτα και ξεκάθαρα τη μετασχηματιστική από τη συναλλακτική ηγεσία (Hater & Bass, 1988).

Σύμφωνα με τους Vinger και Cilliers (2006) οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας είναι αρκετά διαδεδομένες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι εντοπίζονται σε μεγάλη συχνότητα στο ημερήσιο πρόγραμμα των διευθυντών. Η διαπίστωση αυτή ενδέχεται να δυσχεράνει την προσπάθεια για εντοπισμό μετασχηματιστικών ηγετών.

Προβληματισμό προκαλεί και η δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στις υποδιαιρέσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, π.χ. ανάμεσα στη χαρισματική ηγεσία και στην εμπνευσμένη υποκίνηση (Goodwin et al., 2001· Rafferty & Griffin, 2004). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην μπορούν να κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ των συμπεριφορών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως ανάμεσα στη χαρισματική ηγεσία, στην πνευματική διέγερση και στα εμπνευσμένα κίνητρα, ούτε ανάμεσα στη μετασχηματιστική και στη συναλλακτική ηγεσία (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Το θέμα της ανταμοιβής, επίσης, είναι πολυδιάστατο και δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστική πρακτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1985· Hinkin & Schriesheim, 2008· Tejada et al., 2001).

Ο Yukl (1999) εύστοχα επισημαίνει ακόμη μία αδυναμία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το ότι δηλαδή πολλές συμπεριφορές του ηγέτη συσχετίζονται με ηγετικές συμπεριφορές άλλων μοντέλων ηγεσίας. Κάτω από αυτό το πρίσμα τα συμπεράσματα ερευνών σχετικά με τις εκβάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να αμφισβητηθούν (Tejada et al., 2001). Οι Avolio και Bass (2004) σε μια προσπάθεια να υπερβούν το πρόβλημα της ασαφούς οριοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διεύρυναν το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου σε εννέα παράγοντες. Το αρχικό μοντέλο των Bass και Avolio (1994) επεκτάθηκε για να περιλάβει πέντε πτυχές μετασχηματιστικής ηγεσίας, τρεις πτυχές συναλλακτικής ηγεσίας και μία πτυχή ηγεσίας *laissez-faire*. Οι εννέα αυτές συνιστώσες αποτέλεσαν το Full Range Leadership Model, το οποίο επεξηγήσαμε προηγουμένως. Η διεύρυνση αυτή κρίνεται περισσότερο αξιόπιστη (Antonakis et al., 2003).

Δεν θα πρέπει να αγνοηθεί ότι η οραματισμένη-εμπνευσμένη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με την εντύπωση κάποιων εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο μάθησης των μαθητών. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως μέσω αυτής της συμπεριφοράς αποσπάται η προσοχή τους από το διδακτικό τους έργο (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Ομοίως, δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν βαρύνουσα σημασία στην παιδαγωγική σχέση που μπορεί να

αναπτυχθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, με στόχο να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τις ανάγκες των μαθητών του (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Υπάρχει, βέβαια, πάντα ο κίνδυνος ένας μετασχηματιστικός ηγέτης να επενδύσει σε λάθος όραμα και να οδηγήσει ένα σχολείο σε λάθος κατεύθυνση, γι' αυτό και χρειάζεται η επίδειξη μέγιστης προσοχής από μέρους του ηγέτη κατά τη διαδικασία σύλληψης του οράματος, για να υπηρετηθεί ο τελικός στόχος της βελτίωσης των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποδεικνύει, άλλωστε, τον τεκμαρτό κίνδυνο του εκτροχιασμού (derailment) στον οποίο μπορεί να περιπέσει ένας ηγέτης, οδηγούμενος από την κορυφή στην καταστροφή της καριέρας του. Λάθη όπως η έμπνευση λάθος οράματος, η λήψη λανθασμένων αποφάσεων, η εγωπάθεια και η περιφρόνηση των υφισταμένων αποβαίνουν καταστροφικά για τον διευθυντή (MacKie, 2008· McCartney & Campbell, 2006). Το σίγουρο είναι πως για να καταφέρει κανείς να γίνει ηγέτης, και πολύ περισσότερο να καταφέρει να διατηρηθεί ως ηγέτης, χρειάζεται να καταβάλλει διαρκώς μεγάλη προσπάθεια. Υπάρχουν διευθυντές που δεν είναι ηγέτες και που ποτέ δεν θα καταφέρουν να γίνουν. Κι αυτοί πάλιν που καταφέρνουν κατά διαστήματα να ενεργούν σαν ηγέτες συμβαίνει να μην είναι συνεπείς στις προδιαγραφές του ηγέτη καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Yamasaki, 1999). Χρειάζεται, λοιπόν, συνεχή αγώνα η ηγεσία. Η επιτυχής ηγεσία δεν συνεπάγεται αυτόματα και διαχρονική διάρκεια. Ο διευθυντής μπορεί να αναγνωριστεί ως ηγέτης σε μια μόνο φάση της σταδιοδρομίας του ευκαιριακά ή συγκυριακά.

Με βάση τις ενδείξεις που προκύπτουν από τις έρευνες κρίνουμε πως η μετασχηματιστική ηγεσία χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω, προκειμένου να διαφανεί με περισσότερη σαφήνεια η συνεισφορά της, και ειδικά κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να συνδέουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με μεταβλητές όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα. Η πιο γνωστή θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η θεωρία του Bandura, η οποία αναλύεται κατωτέρω.

Η Θεωρία της Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Bandura (self-efficacy)

Ο Albert Bandura (1977) έφερε στο προσκήνιο τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξηγώντας ότι τα άτομα που πιστεύουν ότι μπορούν να καταφέρουν κάτι είναι περισσότερο προσηλωμένα στην προσπάθεια για εκπλήρωση ενός στόχου. Ο Bandura διαπιστώνει ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ισχυρότερες από τις πραγματικές ικανότητες ενός ατόμου και μπορούν να αποτελέσουν την κινητήριο δύναμη

που χρειάζεται κάποιος προκειμένου να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα στόχο (Bandura, 1986, 1997).

Ο Bandura ορίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα ως την πίστη που έχει ένα άτομο στις ικανότητές του (Bandura, 1997). Ο Bandura (1986) θεωρεί την αυτο-αποτελεσματικότητα ως την αντίληψη των ανθρώπων για τις ικανότητές τους, ως προς την οργάνωση και την εκτέλεση των δράσεων που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Οι πεπειθήμες αυτο-αποτελεσματικότητας ασκούν ισχυρή δυναμική σε ένα άτομο και μπορούν να το επηρεάσουν θετικά με ενισχυτικό τρόπο, ή αρνητικά με αποθαρρυντικό τρόπο (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Σύμφωνα με τον Bandura (1982, 1986), η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις που τρέφει το άτομο σχετικά με την ικανότητά του. Σε αντίθεση με την αυτοεκτίμηση, οι πεπειθήμες αυτο-αποτελεσματικότητας δεν παραμένουν το ίδιο σταθερές. Η αυτοεκτίμηση αφορά στον βαθμό αυτοπεποίθησης ενός ατόμου, και είναι σύμφωνη με τις αξίες της κοινωνίας. Παρά τις διαφορετικές αποχρώσεις των εννοιών της «αυτο-αποτελεσματικότητας» και της «αυτοεκτίμησης», πολύ συχνά οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους δύο όρους εναλλακτικά σαν πλήρως συνώνυμους (Lewandowski, 2005).

Σύμφωνα με τον Rotter (1966) τα άτομα διαφέρουν ως προς τις αντιλήψεις· άλλα άτομα θεωρούν ότι τα αποτελέσματά τους προκαθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ άλλα θεωρούν ότι η κινητήριος δύναμη της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενυπάρχει μέσα τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχει διατυπωθεί η θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1997), αναδεικνύοντας τη σημασία του εσωτερικού παράγοντα ως προς την κατάληξη των δράσεων του κάθε ατόμου.

Να σημειωθεί πως η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αφορά τις πραγματικές ικανότητες που έχει κάποιος, αλλά τον βαθμό αυτοπεποίθησης που τρέφει σχετικά με το τι μπορεί να καταφέρει (Bandura, 1997· Bong & Skaalvik, 2003· Zimmerman & Cleary, 2006). Σύμφωνα με τον Bandura (1986, 1997) οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου ασκούν ισχυρότερη επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου και στα τελικά του επιτεύγματα σε σχέση με τις πραγματικές του ικανότητες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου αποτελεί ισχυρή κινητήρια δύναμη σε σχέση με την ποιότητα των επιτευγμάτων του (Ninković & Knežević, 2018).

Ο Bandura (1977) διακρίνει δύο συνιστώσες αυτο-αποτελεσματικότητας: την προσδοκία απόδοσης και την προσδοκία αποτελεσματικότητας. Την πρώτη συνιστώσα αποτελούν οι προσδοκίες απόδοσης ως προς τα αποτελέσματα και την δεύτερη οι προσδοκίες ως προς την αποτελεσματικότητα. Οι προσδοκίες απόδοσης σχετικά με τα

αποτελέσματα αφορούν στα αναμενόμενα αποτελέσματα με βάση τις ενέργειες που καταβάλλει το άτομο. Η προσδοκία απόδοσης δεν έχει προσωπικό χαρακτήρα και δεν αναφέρεται στις ικανότητες μεμονωμένων ατόμων. Σχετίζεται με την πεποίθηση κατά πόσον μια συγκεκριμένη δράση μπορεί να οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Οι προσδοκίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα σχετίζονται με το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι πρέπει να φέρει επιτυχώς εις πέρας μια δράση. Η προσδοκία αποτελεσματικότητας αφορά στην προσωπική ικανότητα ενός ατόμου να εκτελέσει επιτυχώς την δράση (Bandura, 1986· Gibson & Dembo, 1984· Lewandowski, 2005). Σύμφωνα με τον Bandura (1977), τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλό δείκτη και για τις δύο προσδοκίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Παράλληλα, παρουσιάζουν μεγαλύτερες αντοχές στις δυσκολίες με συνέπεια να παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο. Ο Bandura (1977) πιστεύει ότι το επίπεδο επιτυχίας μιας δραστηριότητας επηρεάζεται από την αντίληψη του ατόμου για αυτο-αποτελεσματικότητά του. Παρατηρεί επίσης ότι ο βαθμός επιτυχίας μιας δραστηριότητας επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις μελλοντικές προσπάθειες ενός ατόμου.

Τα άτομα συχνά υποτιμούν τις πραγματικές τους ικανότητες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις προσπάθειες που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο (Ρουλου, 2007), εφόσον τείνουν να αποφεύγουν δράσεις τις οποίες θεωρούν ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας. Αντίθετα, τα άτομα που εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους αναλαμβάνουν με ευχαρίστηση κάποια δραστηριότητα (Bandura, 1977).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη συμπεριφορά του ατόμου, επηρεάζοντας τους στόχους, τα συναισθήματα, τις εκτιμήσεις του για τα εμπόδια και τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται, και εν τέλει τις προσδοκίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του (Bandura, 2000). Η αυξημένη αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να οδηγήσει τα άτομα στην υιοθέτηση πιο προκλητικών στόχων και ενδεχομένως στην καταβολή επιπλέον προσπάθειας για να τους υλοποιήσουν. Μπορεί να τρέφει παράλληλα τα άτομα στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται δημιουργικά τις αποτυχίες και τις απογοητεύσεις τους (Ross & Gray, 2006α).

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί μια βασική πτυχή της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας που διατύπωσε ο Bandura (1997). Για τον Bandura (1997), οι προσωπικές πεποιθήσεις που τρέφουν τα άτομα σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να αποτελούν το βασικότερο κινητήριο αίτιο της δράσης τους. Οι εκτιμήσεις και οι προσδοκίες που συντελούνται στο μυαλό ενός ατόμου μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα ή ως αντικίνητρα για την ανάληψη ή μη μιας δράσης (Bandura, 1986, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας περί της επάρκειας ενός

ατόμου, επηρεάζουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις προσπάθειες που καταβάλλει προκειμένου να παρακάμψει τις αντιξοότητες και να υλοποιήσει τους στόχους του (Bandura, 1986, 1993, 1997). Επομένως, η πρόβλεψη της αποτελεσματικότητάς του επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις που αποφασίζει να υιοθετήσει το κάθε άτομο υπό συγκεκριμένες περιστάσεις.

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας περιγράφει την αντίληψη του ατόμου σχετικά με το «τι» μπορεί να καταφέρει, κατά πόσον δηλαδή μπορεί να υπερπηδήσει ένα εμπόδιο (Bandura, 1997, 2006b). Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί εσωτερική διεργασία, η οποία ωθεί το άτομο να αντικρίσει με θετική προοπτική μελλοντικές δράσεις (Bandura, 2006b).

Η αντίληψη που τρέφει το κάθε άτομο για την αυτο-αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από το επίπεδο δυσκολίας του έργου που πρόκειται να αναλάβει, από το εύρος μιας δράσης και από την ισχύ της. Το επίπεδο δυσκολίας μιας δράσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλό, μέτριο ή δύσκολο. Το εύρος της δράσης σχετίζεται με το φάσμα των δραστηριοτήτων, κατά πόσον, δηλαδή, πρόκειται για δραστηριότητες που απαιτούν ορισμένες μόνο δεξιότητες ή γκάμα δεξιοτήτων (Bandura, 1986, 1997· Lewandowski, 2005). Η ισχύς διαφοροποιείται ανάλογα με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ασθενείς πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας εγκαταλείπουν πιο εύκολα τις προσπάθειές τους προς υλοποίηση ενός στόχου. Από την άλλη, τα άτομα που έχουν αναπτύξει ισχυρή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας συνεχίζουν να καταβάλλουν προσπάθειες μέχρι την ολοκλήρωση της δράσης που ανέλαβαν, ακόμη και όταν βρεθούν υπό καθεστώς δυσχερειών (Bandura, 1986, 1997· Lewandowski, 2005).

Η επιτυχής ολοκλήρωση ενός έργου βοηθά το άτομο να δημιουργήσει θετικότερη αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1977, 1986, 1997· Lewandowski, 2005· Gibson & Dembo, 1984). Τα άτομα που ακολουθούν τη θέση του εσωτερικού ελέγχου θεωρούν ότι η επιτυχία οφείλεται στις δικές τους προσωπικές προσπάθειες. Από την άλλη, τα άτομα που ακολουθούν τη θέση του εξωτερικού ελέγχου πιστεύουν ότι η επιτυχής έκβαση ήταν θέμα τύχης. Θεωρούν ότι κάποιες εξωτερικές συγκυρίες συνέβαλαν ώστε να επιτευχθεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Bandura, 1997· Lewandowski, 2005). Η αξιολόγηση της έκβασης ενός έργου αποτελεί ατομική διεργασία. Το άτομο συγκρίνει τις προσπάθειες που έχει καταβάλει με το τελικό αποτέλεσμα και αξιολογεί κατά πόσον άξιζε τελικά τον κόπο. Ακόμα και στην περίπτωση που ένα άτομο έχει ισχυρή θέση του εσωτερικού ελέγχου, δεν σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται αυτόματα και από αντίστοιχη ισχυρή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας, εφόσον θεωρήσει ότι το

κόστος της προσπάθειας του ήταν σημαντικότερο από το τελικό αποτέλεσμα (Bandura, 1977, 1997).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης για την πρόβλεψη της επιτυχίας ενός ατόμου σε όλες τις πτυχές του βίου του. Τα άτομα που έχουν αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες και χαρακτηρίζονται από επίδειξη ενδιαφέροντος, υπομονής και επιμονής σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα άτομα αυτά αισθάνονται επίσης πιο ελεύθερα να εκφράσουν απορίες και να ζητήσουν διευκρινίσεις προκειμένου να καταφέρουν να υλοποιήσουν μια δυσκολότερη αποστολή (Bandura, 1997· Zimmerman, 2000).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους, τις συμπεριφορές, τις επιλογές, τις δράσεις και τις αντοχές των ατόμων έναντι των εμποδίων (Bandura, 1997, 2006a, 2006b). Σύμφωνα με τον Bandura τα άτομα που έχουν αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε υψηλότερο βαθμό επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα όταν βρεθούν αντιμέτωποι με αντιξοότητες, ή όταν βιώνουν μεταβολή των περιβαλλοντικών τους συνθηκών· αν και η αντίσταση στις αντιξοότητες και η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας ενδέχεται να μην ακολουθούν γραμμική πορεία (Bandura, 1977).

Η Θεωρία της Αυτο-Αποτελεσματικότητας: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση

Μέσα στο σχολικό συγκείμενο, η εντύπωση αυτο-αποτελεσματικότητας αφορά κυρίως στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών τους (Bandura, 1977, 1997· Guo et al., 2012· Guskey, 1987· McLaughlin & Marsh, 1978· Newman, Rutter & Smith, 1989). Ειδικότερα, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με την πεποίθησή τους κατά πόσον μπορούν να καταφέρουν να υλοποιήσουν κάποια αλλαγή, συμβάλλοντας έτσι στην προσπάθεια για βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών (Bandura, 1977, 1986, 1997· Earley & Lituchy, 1991).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδιαμορφώνεται από τις γενικότερες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση του επαγγέλματός τους και από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ατομική ικανότητα (Lewandowski, 2005). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει θετική συνεισφορά στις προσπάθειες για υλοποίηση μιας δράσης (McLaughlin & Marsh, 1978).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού από τη μια προσδιορίζεται από τον βαθμό που πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του και να προσφέρει σ' αυτούς κίνητρα μάθησης (Ashton & Webb, 1986a/b· Friedman & Kass, 2002· Guskey & Passaro, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk-

Hoy, 2001), και από την άλλη, από τον βαθμό που μπορεί να δράσει επιτυχώς ως μέλος της ευρύτερης ομάδας των εκπαιδευτικών για την προώθηση και επίτευξη των στόχων του σχολείου (Friedman & Kass, 2002· Schein, 1971).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους και τις πιθανότητες επιτυχίας που διαβλέπουν σε σχέση με τις εργασίες που πρέπει να περατώσουν (Weiner, 1979). Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέεται γενικά με θετικό αντίκτυπο ως προς την ανάληψη ποικίλων δράσεων σε διάφορους τομείς (Bandura, 1997· Judge et al., 2001· Ostroff, 1992). Σύμφωνα με τον Hipp (1997) οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη, δηλαδή, που επιδεικνύουν στις δεξιότητές τους καθορίζουν την επιτυχία της διδασκαλίας τους.

Σύμφωνα με αριθμό ερευνών, η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και με τις προσπάθειες προώθησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Ashton & Webb 1986· Dembo & Gibson, 1985· Hoy & Woolfolk, 1993· Lewandowski, 2005· McLaughlin & Marsh, 1978· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Το γεγονός, όμως, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τις πεποιθήσεις ενός ατόμου και μάλιστα όπως αυτές μεταβάλλονται υπό διαφορετικές συνθήκες, αυτόματα καθιστά τη θεωρία πολύπλοκη (Bandura, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλότερη αίσθηση αυτοεκτίμησης και έχουν πιο θετική στάση έναντι του σχολείου και του επαγγέλματός τους (Miskel, McDonald & Bloom, 1983), επιδεικνύουν μεγαλύτερη δέσμευση στο επάγγελμά τους (Glickman & Tamashiro, 1982) και είναι πιο αφοσιωμένοι στη διδασκαλία, παρουσιάζοντας περισσότερες πιθανότητες να φέρουν επιτυχώς εις πέρας το έργο τους (Coladarci, 1992· Evans & Tribble, 1986· Klassen & Chiu, 2011· Trentham, Silvern & Brogdon, 1985· Ware & Kitsantas, 2007).

Η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986a/b). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υψηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη για το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Fackler & Malmberg, 2016). Από την άλλη, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Η διαπίστωση αυτή οφείλεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην υποβαθμισμένη κατάσταση των αγροτικών σχολείων σε σχέση με τα αστικά σχολεία, εφόσον στα σχολεία τις υπαίθρου διαπιστώνονται περισσότερες ελλείψεις υλικών και λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, περιορίζοντας τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών (Certo & Fox, 2002). Επιπλέον, στα σχολεία αυτά συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν στο ακροατήριό τους μαθητές διαφορετικού γνωστικού επιπέδου (Lewandowski, 2005).

Οι Emmer και Hickman (1991) παρατήρησαν, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί που διανύουν φάση εκπαίδευσης, όταν έχουν υπερβολικά υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας όσον αφορά στην ικανότητά τους για διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, κινδυνεύουν να εκφράσουν αδιαφορία ως προς τις προσπάθειες που θα έπρεπε να καταβάλουν για την βελτίωση της πρακτικής τους.

Εν κατακλείδι, η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας προσδίδει αυτοπεποίθηση και καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο ανθεκτικούς και πιο ικανούς στην αντιμετώπιση δυσκολιών ή νέων καταστάσεων (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004· Schwarzer & Hallum, 2008). Από την άλλη, η αυτο-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού δεν αρκεί από μόνη της για να καταστήσει έναν εκπαιδευτικό επιτυχημένο (Darling-Hammond, 2003).

Η Μέτρηση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού

Αρκετές δημοσιεύσεις αναφέρονται στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997· Goddard & Goddard, 2001· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Μια από τις πρώτες προσπάθειες μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έγινε από την RAND (Research ANd Development) Corporation (Armor et al., 1976) και υπολογίστηκε με τη χρήση μιας κλίμακας Likert 5 σημείων για τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση δύο ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τον βαθμό που αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν γενικότερα την επιτυχία των μαθητών τους και να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Οι Gibson και Dembo (1984) διεύρυναν την έρευνα RAND με την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου δέκα στοιχείων, προκειμένου να ενισχύσουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών τους δεδομένων. Οι Gibson και Dembo (1984) διερεύνησαν τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ικανότητές τους, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Η έρευνά τους για την Γενική Διδακτική Αποτελεσματικότητα (General Teaching Efficacy - GTE) έδειξε κάποιες διαφορές μεταξύ της προσωπικής και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gibson & Dembo, 1984· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Ο Bandura (1997) κατέβαλε περαιτέρω προσπάθεια για βελτίωση του τρόπου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προς επίτευξη πιο έγκυρης και

αξιόπιστης συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε αποσκοπούσε στη μέτρηση της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να εκπληρώσουν συγκεκριμένα καθήκοντα, και σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους για τα πιθανά αποτελέσματα της δράσης τους (Bandura, 1977). Η κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) περιλαμβάνει 30 στοιχεία που διερευνούσαν τη γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα του Bandura (1997) έδειξε ότι το επίπεδο αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, την αποτελεσματική διδασκαλία, και τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους και της συμβολής τους στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998) συνέβαλαν κι αυτοί σημαντικά στην ανάπτυξη εργαλείων για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές εξήγησαν πώς οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) προχώρησαν στη δημιουργία της *Κλίμακας Αντιληπτής Αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού* (Teacher's Sense of Efficacy Scale - TSES). Το ερωτηματολόγιό τους μετράει τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των μαθητών τους, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που μεταχειρίζονται, και τις μεθόδους που ακολουθούν για τη διαχείριση της τάξης.

Η κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) βελτίωσε τον τρόπο μέτρησης της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, και για τη μέτρηση της γενικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) ανέπτυξαν μια νέα κλίμακα 24 στοιχείων για μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Μίλησαν για τρεις πτυχές αποτελεσματικότητας: σε σχέση με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης.

Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Διαμόρφωση της Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η σημαντικότητα της υψηλής αντίληψης της αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα πολλών ερευνών. Ωστόσο, ο τρόπος ανάπτυξης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Anderson & Betz, 2001· Poulou, 2007· Short, 2016· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Οι Anderson και Betz (2001) μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα

επισημαίνουν ότι έχουν διεξαχθεί περιορισμένες έρευνες σχετικά με τον εντοπισμό των πηγών που αυξάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με το βαθμό ικανότητας την οποία θεωρεί το άτομο ότι κατέχει. Οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν την εντύπωσή τους αυτή βασιζόμενοι κυρίως στις εμπειρίες του παρελθόντος και προβλέπουν το μέλλον με την προσδοκία είτε επιτυχίας είτε αποτυχίας, ανάλογα (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Συχνά συμβαίνει οι έμπειροι εκπαιδευτικοί να έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους πιο άπειρους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσμα φυσιολογικό εξαιτίας της απειρίας και των περισσότερων προβλημάτων που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι πιο άπειροι εκπαιδευτικοί (Brouwers & Tomic, 2000· Podell & Soodak, 1993· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν καταλήξει στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους βασιζόμενοι κυρίως στις εμπειρίες του παρελθόντος (Gist & Mitchell, 1992· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Η μεγαλύτερη διδακτική πείρα που συνδυάζεται με μεγαλύτερη ηλικία του εκπαιδευτικού αποτελεί επίσης παράγοντα που μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Short, 2016). Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών τους (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Γι' αυτό οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν με επιτυχία το πρώτο τους έτος στην τάξη φαίνεται να διαμορφώνουν υψηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας. Παρουσιάζουν, επίσης, αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο άγχος (Woolfolk Hoy, 2000).

Ο Bandura (1977) εντοπίζει τέσσερις παράγοντες ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας: τα προσωπικά επιτεύγματα απόδοσης, τις εμπειρίες που αποκομίζει κάποιος παρατηρώντας την έκβαση της προσπάθειας κάποιου άλλου, τις λεκτικές πεποιθήσεις που διαμορφώνει ακούγοντας τις εκτιμήσεις των άλλων για τις ικανότητές του, και, τη συναισθηματική διέγερση, δηλαδή την εσωτερική ώθηση που αισθάνεται το άτομο προκειμένου να μην τα παρατήσει.

Τα προσωπικά επιτεύγματα απόδοσης ασκούν την μεγαλύτερη επίδραση στην αυτοπεποίθηση του ατόμου, δεδομένου ότι συνιστούν άμεση προσωπική επιτυχία. Ακολούθως, το άτομο παρατηρώντας τις προσπάθειες άλλων να ευδοκιμούν, αρχίζει να σχηματίζει την εντύπωση ότι και η δική του προσπάθεια μπορεί να στεφθεί με επιτυχία. Σύμφωνα με τον Bandura (1977, 1983), τα άτομα διαμορφώνουν τη δική τους «αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα», δηλαδή τις αυτο-αντιλήψεις για τις δυνατότητές τους, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που δέχονται από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Ο δείκτης αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων διαμορφώνεται κυρίως από τις εμπειρίες

και από τη λεκτική πειθώ που δέχονται (Bandura, 1986, 1997). Η επιτυχία των εκπαιδευτικών κατά την διδακτική πράξη αυξάνει γι' αυτούς τις πεποιθήσεις που τρέφουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Απεναντίας, οι εντυπώσεις αυτές μειώνονται όταν η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού έχει να επιδείξει περισσότερες αποτυχημένες προσπάθειες (Bandura, 1997). Η αντίληψη ενός ατόμου για την αυτο-αποτελεσματικότητά του επηρεάζεται από τις εμπειρίες του ιδίου του ατόμου, αλλά και από τις παρατηρήσεις του βλέποντας τα αποτελέσματα άλλων ατόμων που εκτελούν παρόμοια καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά διαμορφώνουν την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους συγκρίνοντας προηγουμένως τον εαυτό τους με άλλους συναδέλφους, τους οποίους θεωρούν αποτελεσματικούς (Marsh, Walker & Debus, 1991).

Η «λεκτική πειθώ» αφορά στην ανατροφοδότηση και τα σχόλια που λαμβάνει, εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός, από τη διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές και γενικά από την ευρύτερη κοινότητα. Η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς του συνδέεται, δηλαδή, με την ικανοποίηση που αισθάνεται βλέποντας τις επιτυχίες του, ή / και ακούγοντας ενθαρρυντικά και επαινετικά λόγια που τις αναγνωρίζουν. Η λεκτική πειθώ και υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να αυξήσει περισσότερο την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της καριέρας τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Οι κοινωνικές πεποιθήσεις σχετίζονται άμεσα με την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση, τα σχόλια και τις επικρίσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί. Οι συνάδελφοι, οι γονείς, οι μαθητές και η ευρύτερη κοινότητα μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχολογική κατάσταση ενός εκπαιδευτικού και να μεταβάλουν τις αντιλήψεις που ο ίδιος τρέφει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Bandura, 2004). Από την άλλη, εάν το άτομο διαβλέψει την ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στη «λεκτική πειθώ» και στην αξία των επιτευγμάτων του, όπως ο ίδιος τα αξιολογεί, τείνει να δυσπιστεί και να εκλαμβάνει τη λεκτική επιβράβευση ως υπερβολική (Bandura, 2004). Η λεκτική επιδοκιμασία που δέχεται ένα άτομο μπορεί να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις δικές του αμφιβολίες. Η συνιστώσα, όμως, αυτή φαίνεται να έχει μόνο περιορισμένη διάρκεια και αρχίζει να διαψεύδεται όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με εμπόδια ή δοκιμάζει την αποτυχία μιας δράσης του. Η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας πέραν από τη λεκτική ενθάρρυνση που μπορεί να δεχθεί από τους άλλους, επηρεάζεται και από τις αντοχές του σε περιστάσεις δυσλειτουργίας ενός οργανισμού (Bandura, 1997).

Η συναισθηματική διέγερση σχετίζεται με το «δημιουργικό άγχος» που αισθάνεται ένα άτομο. Συναισθηματικά το άτομο νιώθει να έλκεται από το καθήκον του να φέρει εις πέρας την αποστολή που του έχει ανατεθεί. Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες είναι αυτές

που βοηθούν στην εμπέδωση ισχυρής αντίληψης για την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου. Στην περίπτωση, όμως, που οι προσπάθειές του δεν ευοδωθούν, η αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου επηρεάζεται αρνητικά (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997) σε μια συμπληρωματική εκτίμησή του, η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδιαμορφώνεται από επτά παράγοντες: από την αντίληψή τους ότι μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά τους πόρους που τους παρέχει το σχολείο, ότι οι διδακτικές τους δεξιότητες είναι επαρκείς, ότι μπορούν να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη, ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τη βοήθεια των γονιών, ότι μπορούν να εξασφαλίσουν την αρωγή της κοινότητας, και, ότι μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους Dembo και Gibson (1984), η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελείται από δύο ξεχωριστές διαστάσεις: από τις προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές του δεξιότητες, και, από τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού κατά πόσον κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και ο ρόλος των γονέων στο σπίτι παρακωλύουν την προσπάθειά του να βελτιώσει τους μαθητές. Οι Gibson και Dembo (1984) πιστεύουν ότι αυτή η δεύτερη διάσταση παρουσιάζει σαφή αντιστοιχία με την διαπίστωση του Bandura περί προσδοκώμενης έκβασης.

Ο Woolfolk Hoy (2000) εντόπισε κάποια χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως: τα κίνητρα των μαθητών, οι διδακτικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης και η υποστήριξη που τυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Lewandowski, 2005). Οι Swars και McMunn-Dooley (2010) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αύξηση του βαθμού αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Με τον βαθμό αποτελεσματικότητας και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται και η επαγγελματική τους κατάρτιση επί θεμάτων που άπτονται της καλύτερης προσέγγισης των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης (Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984). Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της πεποίθησης αυτο-αποτελεσματικότητας, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται παρατηρώντας τη συνολική εικόνα των μαθητών που έχει ενώπιόν του (Byrne, 1991· Beck & Gargiulo, 1983).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη διαχείριση των μαθητών τους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται κατά τη διαμόρφωση της αυτο-εικόνας τους από το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι μαθητές για το μάθημά τους και από τον τρόπο που τους προσεγγίζουν (Pines, 2002). Η έρευνα των Caprara et al. (2006) που διενεργήθηκε επί δείγματος 2000 εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ιταλία, επιβεβαίωσε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται από την επαγγελματική τους ικανοποίηση και από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους.

Τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας συχνά συνδέονται με την επιτυχή διαχείριση της τάξης (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004· Henson, 2003· Short, 2016). Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους εξουθένωση φαίνεται να σχετίζονται, με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986a/b· Farber, 1984· Friesen, Prokop & Sarros, 1988· Muijs & Reynolds, 2002· Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998) και με την έλλειψη κινήτρων από μέρους των μαθητών (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b). Τα υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000, 2004· Harackiewicz et al., 2008· Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Επίσης, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από παράγοντες όπως οι υπερβολικές απαιτήσεις που συνοδεύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η έλλειψη αναγνώρισης και κύρους, η χαμηλή μισθοδοσία, η επαγγελματική απομόνωση και η αποξένωση (Forsyth & Hoy, 1978· Webb & Ashton, 1987).

Φαίνεται ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, η παρατήρηση δηλαδή της βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, ως αποτέλεσμα της συλλογικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών (Parker, Hannah & Topping, 2006), ενδέχεται να αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών, ισχυρότερο ακόμα και από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Ashton & Webb, 1986a/b· Bandura, 1993· Gibson & Dembo, 1984· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000· Tschannen-Moran & Barr, 2004· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Εν κατακλείδι, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους εξαρτώνται κυρίως από την πεποίθησή τους κατά πόσον είναι ικανοί να διδάξουν το συγκεκριμένο αντικείμενο, κατά πόσον μπορούν να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη διατηρώντας κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, και ακόμη, κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν

τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Bandura, 1997· Friedman & Kass, 2002· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η Επίδραση της Σχολικής Ηγεσίας πάνω στην Αυτο-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα

Η σχολική ηγεσία φαίνεται να συνδέεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, εξάλλου, να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και στο βαθμό πεποίθησης που τρέφει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (McCormick, 2001). Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας με ηγεσίες που κατάφεραν να διατηρήσουν τη μαθητική πειθαρχία και να εμπεδώσουν στους εκπαιδευτικούς τους κοινή αίσθηση του καθήκοντος (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Ο ρόλος της ηγεσίας φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υποστηρικτική συμβολή του ηγέτη που έχει υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, και κατ' επέκταση επιτελούν το έργο που τους ανατέθηκε με μεγαλύτερη άνεση (Hoy & Woolfolk, 1993· Lewandowski, 2005· Lieberman, 1995). Οι Fink και Resnick (2001) υποστήριξαν την ιδέα ότι οι διευθυντές πρέπει εκτός από εκπαιδευτικοί ηγέτες να λειτουργούν και ως εκπαιδευτικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς τους.

Η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν τυγχάνουν καθοδήγησης από ένα ικανό ηγέτη (Hipp, 1997· Hoy & Woolfolk, 1993). Η ηγεσία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να παράσχουν αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές τους (Uline, Miller & Tschannen-Moran, 1998). Σύμφωνα με τον Bandura (1977) η ανατροφοδότηση και η έκφραση εκτίμησης προς το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η έκφραση εμπιστοσύνης από μέρους της ηγεσίας φαίνεται ότι μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Hoffman, Sabo, Bliss & Hoy, 1994· Fullan, 2001· Leithwood, 1994), και συνακόλουθα την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Η έλλειψη υποστήριξης από μέρους της διεύθυνσης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lewandowski, 2005). Στην περίπτωση που η σχολική ηγεσία δεν παρέχει την αρμόζουσα στήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, όπως σημειώνει η έρευνα που διενεργήθηκε από τον Lortie το 1975, προκαλείται στους εκπαιδευτικούς χαμηλή αυτοπεποίθηση (Lewandowski, 2005).

Πέραν από την υποστήριξη που αισθάνεται ότι μπορεί να λάβει από τη σχολική ηγεσία, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται και από τους πόρους που έχει στη διάθεσή του (Ross, Cousins & Gadalla, 1996· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Οι ηγεσίες που παρέχουν ανταμοιβές και πόρους, καθώς επίσης αφήνουν περιθώρια ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς τους, βρέθηκε να συμβάλλουν θετικά ως προς την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hipp & Bredeson, 1995· Lee, Dedrick & Smith, 1991).

Οι εκπαιδευτικοί συμβαίνει να έχουν υψηλότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας υπό ηγεσίες που κατευνάζουν τις ανησυχίες τους, εμποδώνουν πνεύμα συλλογικής αποτελεσματικότητας και ενθαρρύνουν την καινοτόμο δράση (Fuller & Izu, 1986· Goddard & Goddard, 2001· Newman, Rutter & Smith, 1989). Οι εκπαιδευτικοί που δέχονται στήριξη από ομάδα καθοδήγησης και καταφέρνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους φαίνεται να ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και να μειώνουν τις πιθανότητες να βιώσουν άγχος και να καταλήξουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Fives, Hamman & Olivarez, 2007). Οι ευκαιρίες για συνεργασία που προσφέρει η διεύθυνση στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να αυξάνουν την εντύπωση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Η ποιότητα της υποστήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από την ηγεσία τους φαίνεται, λοιπόν, να επηρεάζει την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Οι γενικότερες συνθήκες του περιβάλλοντος και το μαθησιακό κλίμα αποτελούν παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν το ακαδημαϊκό επίπεδο και το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hoy & Woolfolk, 1993· Lee, Dedrick & Smith, 1991· Blasé, 1982).

Επιπρόσθετα, η διεύθυνση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την πολιτική που καλείται να ακολουθήσει το σχολείο επί του προκειμένου θέματος, δεδομένου ότι και σε επίπεδο συλλογικών αποφάσεων φαίνεται να υπερισχύουν οι προτάσεις, οι οποίες εκφράζονται από τα άτομα που κατέχουν ανώτερες διοικητικά θέσεις (Earley, 1999· Gully et al., 2002).

Σύμφωνα με τον Reeves (2011) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη των ηγετών τους προκειμένου να αυξήσουν την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Οι διευθυντές πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, και να συνεργάζονται μαζί τους προκειμένου να καταφέρουν βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας (Reeves, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν εγγυάται βέβαια την βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Lewandowski, 2005).

Αξίζει όμως να σημειωθεί η επισύμανση του Smylie (1988) ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αύξηση του βαθμού αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται τις ικανότητές τους καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν (Lewandowski, 2005).

Κρίνεται ως πολύ σημαντικό το εύρημα ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να αυξηθούν, με σωστή υποστήριξη και καθοδήγηση (Ross, 2007· Short, 2016). Κρίνεται, επίσης, ως ιδιαιτέρως ενθαρρυντική η διαπίστωση ότι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και το επίπεδο των επιτευγμάτων των μαθητών τους μπορούν να αυξηθούν με την προώθηση συγκεκριμένων πρακτικών αυτο-αποτελεσματικότητας που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο ενός συνεργατικού σχολικού συστήματος (Guo et al., 2012· Krizman, 2013).

Οι Shoemaker και Fraser (1981) αποκάλυψαν ένα επίσης σημαντικό εύρημα. Σύμφωνα με την έρευνά τους, στα αποτελεσματικότερα σχολεία συμβαίνει να παρατηρούνται και υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών. Φαίνεται δηλαδή να σχετίζονται σε ανάλογο βαθμό οι πεποιθήσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, σε σχέση με τα τελικά τους αποτελέσματα.

Δεδομένου ότι οι υψηλές προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των μαθητών τους, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως όλοι οι μαθητές τους μπορούν να μάθουν, καταφέρνουν βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών τους (Roueche & Baker, 1986). Επομένως, οι ηγέτες μπορούν να εμπνεύσουν αλυσιδωτά πρώτα στους εκπαιδευτικούς τους, και ακολούθως στους μαθητές τους πνεύμα αυτο-αποτελεσματικότητας και φιλομάθειας, και συνακόλουθα να περιορίσουν τα φαινόμενα απειθαρχίας (Roueche & Baker, 1986).

Σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010) υπάρχει καμπυλόγραμμη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, παρατήρηση που υποδεικνύει ότι θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για τη διατήρηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σταθερά υψηλό επίπεδο.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι διευθυντές που καθοδηγούν, ενθαρρύνουν, επιβραβεύουν, υποστηρίζουν και προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς τους από διάφορες απειλές, και παράλληλα σέβονται την αυτονομία των εκπαιδευτικών τους, συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη ισχυρότερων πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας (Coladarci, 1992· Hipp & Bredeson, 1995). Οι εκπαιδευτικοί που ενθαρρύνονται από την ηγεσία και είναι

ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον φαίνεται να έχουν υψηλότερες αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους (Leithwood & Jantzi, 1990). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ηγεσία μπορεί να ασκήσει θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Short, 2016).

Με βάση λοιπόν την θεμελιακή αυτή θεωρία περί αυτο-αποτελεσματικότητας, προβάλλει επιτακτικά η αναγκαιότητα για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, κυρίως από τη διεύθυνση του σχολείου τους, αλλά και της ενίσχυσης των μαθητών από μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Φαίνεται μάλιστα ότι η εικόνα που σχηματίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας του σχολείου σχετίζεται στενά με την εικόνα της αυτο-αποτελεσματικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (NAESP, 1986).

Η Σχέση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας με την Αντίληψη Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα

Φαίνεται ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Lewandowski, 2005). Οι Bennis και Nanus (1985) αναγνωρίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια συλλογική, διαδικασία αναμεταξύ ηγετών και οπαδών. Μέσα σε αυτή τη σχέση ο ηγέτης κατανοεί τις επιθυμίες των οπαδών του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με τη σειρά της, διαμορφώνεται από την επίδραση της ηγεσίας και από τις προηγούμενες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αλληλοεπιδρώντας οι δύο αυτοί παράγοντες, σχετίζονται με τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lewandowski, 2005).

Η μελέτη του Leithwood (1994) βασίστηκε σε δεδομένα από 12 σχολεία, προκειμένου να διερευνήσει τον αντίκτυπο των μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας. Οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας φάνηκε να συνδέονται με την ενδυνάμωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η ικανοποίηση των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών οδήγησε στην άμεση αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας και στον βαθμό αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Leithwood, 1994).

Η έρευνα των Nir και Kranot (2006) με δείγμα 755 εκπαιδευτικών προερχόμενων από 134 Δημοτικά σχολεία του Ισραήλ, κατέδειξε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου σχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα του Hipp (1997) διενεργήθηκε στη βάση της μεικτής μεθόδου. Σε πρώτη φάση διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 280 εκπαιδευτικών, προερχόμενων από δέκα σχολεία. Σε δεύτερη φάση λήφθηκαν συνεντεύξεις από 34 εκπαιδευτικούς. Για τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας επιλέγησαν για συνέντευξη εκπαιδευτικοί από τρία σχολεία: από το σχολείο με την υψηλότερη αναφερόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, από το σχολείο με την υψηλότερη αναφερόμενη ατομική αποτελεσματικότητα διδασκαλίας και από το σχολείο με τη χαμηλότερη συλλογική και ατομική αποτελεσματικότητα. Μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα εντοπίστηκαν δέκα συμπεριφορές ηγεσίας σε έξι διαφορετικές περιοχές, σχετικές με τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας: εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, έμπνευση οράματος, προώθηση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, από κοινού λήψη αποφάσεων, αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, παροχή προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης, ενθάρρυνση της συνεργασίας, δημιουργία κουλτούρας κοινότητας, ενθάρρυνση της καινοτομίας και της συνεχούς ανάπτυξης. Ο Hipp (1997) διαπίστωσε εμμέσως ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντικά θετική συνεισφορά στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Hipp (1997) οι διευθυντές μπορούν να καταφέρουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης των επιτευγμάτων τους, και μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Τα ευρήματα της έρευνας του Hipp έδειξαν ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και η προθυμία τους να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες σχετίζεται με την αντίληψη που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Hipp, 1997).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες φαίνεται να ενεργούν με αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία (Short, 2016). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνεται όταν ο ηγέτης ενδιαφέρεται για την κάλυψη των αναγκών των ατόμων, όταν τα επιβραβεύει για την καλή τους απόδοση, όταν τα ανατροφοδοτεί, και όταν τα ενθαρρύνει να συμμετάσχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Short, 2016). Η διδακτορική διατριβή του Short (2016) πάνω σε δείγμα εκπαιδευτικών από την πολιτεία του Κάνσας αποτελεί την πιο πρόσφατη προσπάθεια για διερεύνηση της σχέσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με κάποιες μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας των διευθυντών τους. Για να ελεγχθεί η σημαντικότητα των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο *one-sample t test* με καθορισμένη τιμή απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης $p < 0.05$. Τα ευρήματα της έρευνας δεν υποδεικνύουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υπό εξέταση υποθέσεις (σχετικά με το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών, σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τη διαχείριση

της τάξης). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε μικρή αρνητική διασύνδεση του συντελεστή συσχέτισης ($r = -0.118$) ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών τους, και σε σχέση με το βαθμό που αναγνωρίζουν τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του κοινού οράματος στο πρόσωπο του ηγέτη τους. Τα αποτελέσματα του one-sample t test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($t = -0.776$, $df = 43$, $p = 0.442$). Βρέθηκε μικρή αρνητική διασύνδεση του συντελεστή συσχέτισης ($r = -0.130$) ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών τους, και σε σχέση με το βαθμό που αναγνωρίζουν τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του κτισίματος συναίνεσης στο πρόσωπο του ηγέτη τους. Τα αποτελέσματα του one-sample t test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($t = -0.858$, $df = 43$, $p = 0.396$). Βρέθηκε μικρή αρνητική διασύνδεση του συντελεστή συσχέτισης ($r = -0.043$) ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών τους, και σε σχέση με το βαθμό που αναγνωρίζουν τη μετασχηματιστική συμπεριφορά της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών απόδοσης στο πρόσωπο του ηγέτη τους. Τα αποτελέσματα του one-sample t test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($t = -0.282$, $df = 43$, $p = 0.779$). Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν σε σχέση με την αναγνώριση στο πρόσωπο του ηγέτη τους των μετασχηματιστικών συμπεριφορών: της μοντελοποίησης της επαγγελματικής συμπεριφοράς ($r = -0.075$) ($t = -0.493$, $df = 43$, $p = 0.624$), της εξατομικευμένης υποστήριξης ($r = -0.107$) ($t = -0.709$, $df = 43$, $p = 0.482$), της πνευματικής διέγερσης ($r = -0.069$) ($t = -0.452$, $df = 43$, $p = 0.654$), της ενδυνάμωσης της σχολικής κουλτούρας ($r = -0.070$) ($t = -0.461$, $df = 43$, $p = 0.647$), της ανάπτυξης συνεργατικών δομών ($r = -0.108$) ($t = -0.715$, $df = 43$, $p = 0.478$).

Ως προς τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, και σε σχέση με το βαθμό που αναγνωρίζουν τις προαναφερθείσες μετασχηματιστικές συμπεριφορές στο πρόσωπο του ηγέτη τους, βρέθηκαν οι εξής διασυνδέσεις: εμπέδωση κοινού οράματος: ισχυρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.294$) ($t = -2.017$, $df = 43$, $p = 0.049$), κτίσιμο συναίνεσης: ισχυρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.322$) ($t = -2.230$, $df = 43$, $p = 0.031$), εμπέδωση υψηλών προσδοκιών απόδοσης – μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.113$) ($t = -0.748$, $df = 43$, $p = 0.459$), μοντελοποίηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς – μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.286$) ($t = -1.957$, $df = 43$, $p = 0.057$), εξατομικευμένη υποστήριξη: ισχυρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.325$) ($t = -2.251$, $df = 43$, $p = 0.030$),

πνευματική διέγερση: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.247$) ($t = -1.670$, $df = 43$, $p = 0.102$), ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.287$) ($t = -1.965$, $df = 43$, $p = 0.056$), ανάπτυξη συνεργατικών δομών: ισχυρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.325$) ($t = -0.328$, $df = 43$, $p = 0.028$).

Στην ίδια έρευνα, ως προς τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης, και σε σχέση με το βαθμό που αναγνωρίζουν τις προαναφερθείσες μετασχηματιστικές συμπεριφορές στο πρόσωπο του ηγέτη τους, βρέθηκαν οι εξής διασυνδέσεις: εμπέδωση κοινού οράματος: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.138$) ($t = -2.017$, $df = 43$, $p = 0.368$), κτίσιμο συναίνεσης: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.119$) ($t = -0.787$, $df = 43$, $p = 0.436$), εμπέδωση υψηλών προσδοκιών απόδοσης: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.125$) ($t = -0.824$, $df = 43$, $p = 0.415$), μοντελοποίηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.094$) ($t = -0.616$, $df = 43$, $p = 0.541$), εξατομικευμένη υποστήριξη: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.148$) ($t = -0.979$, $df = 43$, $p = 0.333$), πνευματική διέγερση: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.099$) ($t = -0.651$, $df = 43$, $p = 0.518$), ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.108$) ($t = -0.709$, $df = 43$, $p = 0.482$), ανάπτυξη συνεργατικών δομών: μικρή αρνητική συσχέτιση ($r = -0.102$) ($t = -0.671$, $df = 43$, $p = 0.506$). Από την έρευνα του Short (2016) φάνηκε ότι οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας δε σχετίζονται θετικά με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών τους, με τις στρατηγικές διδασκαλίας τους και με τη διαχείριση της τάξης.

Ο Lewandowski (2005), αφού διερεύνησε μέσω μεικτής μεθόδου έρευνας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και τη σχέση των αντιλήψεων τους αυτών με την επιρροή της ηγεσίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν ηγέτες που υιοθετούσαν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας. Τον πληθυσμό της έρευνάς του αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών από 17 αγροτικά δημοτικά σχολεία της δυτικής Πενσυλβάνια. Τα ευρήματα των συνεντεύξεων κατέδειξαν τη σημασία των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την αύξηση των αντιλήψεων που έτρεφαν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Η Krizman (2013) περιέλαβε στη διδακτορική της έρευνα 49 εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης από δύο διαφορετικές σχολικές συνοικίες του Μισισσιπή. Τα ευρήματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η συνεπής ανατροφοδότηση και η εξατομικευμένη υποστήριξη που τυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους σχολικούς ηγέτες και από τους συναδέλφους τους συνδέονται με τη δημιουργία υψηλότερων επιπέδων αντίληψης της αυτο-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την έκβαση των δράσεών τους που σχετίζονται με τους γονείς.

Η έρευνα των Pillai και Williams (2004), αν και έχει διενεργηθεί σε ξένο προς την εκπαίδευση συγκείμενο, έδειξε κάποια μικρή άμεση διασύνδεση ανάμεσα στη μετασηματιστική ηγεσία και στην ενδυνάμωση της πεποίθησης των εργαζομένων για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ($r=0.18$ $p<0.01$). Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν 271 πυροσβέστες από τις Νοτιοανατολικές ΗΠΑ. Παρομοίως, έρευνα που διενεργήθηκε σε κέντρο φροντίδας ηλικιωμένων στη Δανία, με δείγμα 274 εργαζομένους, κατέδειξε μικρή επίδραση ($r=0.26$ $p<0.01$) από τη μετασηματιστική ηγεσία πάνω στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων (Nielsen et al., 2009).

Φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μετασηματιστική ηγεσία και στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εργαζομένων. Παραμένει, ωστόσο, αδιερεύνητη η σχέση της μετασηματιστικής ηγεσίας πάνω στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης.

Χρειάζεται, άρα, να διενεργηθούν περισσότερες έρευνες προκειμένου να μελετηθεί το μεταβλητό πλαίσιο που επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Labone, 2004). Η έρευνά μας αποσκοπεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή, διερευνώντας κατά πόσον η μετασηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην αύξηση –και διατήρηση σε υψηλά επίπεδα– των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εφόσον η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα.

Οι Αντίληψεις Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και η Σχέση των Αντιλήψεων Αυτών με τη Μετασηματιστική Ηγεσία: Ερευνητικά Ευρήματα

Σύμφωνα με τους Skaalvik και Skaalvik (2010) η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφει τις ατομικές τους πεποιθήσεις ως προς την ικανότητά τους να εφαρμόσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές για να επιτύχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού αφορά στις δικές του ικανότητες, ενώ η αντίληψη της συλλογικής αποτελεσματικότητας βασίζεται στις εκτιμήσεις του σχετικά με τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας στο σύνολό της (Ninković & Knežević, 2018).

Σύμφωνα με τον Bandura «η συλλογική αποτελεσματικότητα είναι ριζωμένη στην αυτο-αποτελεσματικότητα» (Bandura, 1997, 481), εφόσον οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται στενά με τη συλλογική

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Goddard & Goddard, 2001). Η συνάφεια αυτή ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της αμοιβαίας αιτιότητας των δύο (Goddard & Goddard, 2001· Ninković & Knežević, 2018· Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή αυτο-αποτελεσματικότητας, κατά την οποία, ως στόχος των εκπαιδευτικών καθίσταται η συνολική βελτίωση του σχολείου, πιστεύοντας ότι οι προσπάθειες που καταβάλλουν δεν είναι μάταιες, αλλά ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές τους (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000, 2004). Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνει την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν και να αλληλοβοηθηθούν (Jex & Bliesse, 1999).

Η αντιληπτική συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην κοινή πεποίθηση μιας ομάδας ότι διαθέτει την ικανότητα να εκτελέσει συγκεκριμένες δράσεις προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997). Πρόκειται για την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι ως ομάδα θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Η αντίληψη συλλογικής αποτελεσματικότητας λειτουργεί παρόμοια με την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας σε ατομικό επίπεδο, και επηρεάζει τις προσδοκίες της ομάδας, το επίπεδο επιμονής των μελών της ομάδας και την ανθεκτικότητα της ομάδας όταν βρεθεί αντιμέτωπη με δυσκολίες (Bandura, 2000). Στις περιπτώσεις που παρατηρείται σημαντικός βαθμός απόκλισης στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθίσταται πιο δύσκολη η επίτευξη συναίνεσης σχετικά με τους κοινούς στόχους για την αποστολή της συλλογικής αποστολής των μελών του σχολείου (Brouwers & Tomic, 2000· Ninković & Knežević, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις συλλογικές αντιλήψεις της ομάδας στην οποία ανήκουν, και ταυτόχρονα επηρεάζουν τη διαμόρφωση των συλλογικών αυτών αντιλήψεων (Ninković & Knežević, 2018). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αύξηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας της ομάδας, και αντίστροφα (Ninković & Knežević, 2018). Στις περιπτώσεις που καλούνται να συνεργαστούν άτομα που το καθένα ξεχωριστά διαθέτει υψηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας, φαίνεται να αναπτύσσεται μια κοινή θετική αντίληψη συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, όταν άτομα με υψηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας καλούνται να εργαστούν ομαδικά με άτομα που δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αντίληψης συλλογικής αποτελεσματικότητας (Ninković & Knežević, 2018· Wu, Tsui & Kinicki, 2010). Ο καθορισμός των προτύπων αποτελεσματικής λειτουργίας της ομάδας επηρεάζει τις

ατομικές πεποιθήσεις και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ninković & Knežević, 2018).

Σύμφωνα με τους Capara et al. (2003b), η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να προβλέψει τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η συμβολή της ηγεσίας για την ενίσχυση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους περιλαμβάνει το δόσιμο της απαραίτητης έμφασης στη διαδικασία υλοποίησης μιας δράσης, προσφέροντας συχνή και επαρκή ανατροφοδότηση και δίνοντας έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Chester & Beaudin, 1996· Hoy & Woolfolk, 1993).

Το υψηλό επίπεδο αντίληψης της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκαλεί τη δημιουργία υψηλών επαγγελματικών προσδοκιών, και σχετίζεται θετικά με το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών για εκπλήρωση των κοινών στόχων. Η υψηλή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση οδηγεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους (Ninković & Knežević, 2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη αντίληψη συλλογικής αποτελεσματικότητας αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών τους (Bandura, 1993· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000, 2004). Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει, μάλιστα, τη συμπεριφορά των μαθητών (Sørli and Torsheim, 2011). Από την άλλη, στις περιπτώσεις που παρατηρείται χαμηλή αντίληψη συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι μαθητές περιορίζονται σε χαμηλά επίπεδα απόδοσης, γεγονός που προκαλεί περαιτέρω μείωση των αντιλήψεων συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο αποτυχίας εκπαιδευτικών και μαθητών (Ninković & Knežević, 2018).

Η ηγεσία φαίνεται να αποτελεί μια κρίσιμη μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της αντιληπτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών περισσότερο σε συλλογικό παρά σε ατομικό επίπεδο (Chen & Bliese, 2002· Gully et al., 2002). Οι συσχετισμοί της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι υψηλότεροι σε σχέση με τις μετρήσεις των συσχετίσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Demir, 2008· Ninković & Knežević, 2018· Ross & Gray 2006b· Walumbwa et al., 2004).

Οι προεκτάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές καθότι συμβάλλουν θετικά και στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες του συλλόγου στον οποίο ανήκουν (Nemanich and Keller, 2007· Ninković & Knežević, 2018).

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συνεισφέρει στην αύξηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διά της παρεμβολής των τεσσάρων παραγόντων / πηγών ενίσχυσης της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως τις έχει προσδιορίσει ο Bandura (1986). Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες είναι η εμπειρία της επιτυχίας, ο καθορισμός εφικτών στόχων, η ξεκάθαρη περιγραφή των δράσεων που αναμένεται να διεκπεραιώσει κάποιος και η σύνδεση των δράσεων αυτών με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η ύπαρξη των παραγόντων αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Ross & Gray, 2006a). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται, ακόμη, να ευνοεί την ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, και κατά συνέπεια, να βοηθά στη μείωση των πιθανοτήτων σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα ο ένας τον άλλο, και δίνουν έμφαση στις ίδιες προτεραιότητες (Ninković & Knežević, 2018).

Η εξατομικευμένη προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην εξήγηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Ninković και Knežević διαπιστώθηκε η συμβολή της ατομικής αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση της συλλογικής πεποίθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επιβεβαίωσε την κοινωνική γνωσιακή θεωρία του Bandura, καθώς και τη σχέση αιτιότητας ανάμεσα στους δύο τύπους αντίληψης αποτελεσματικότητας: την ατομική και τη συλλογική (Ninković & Knežević, 2018). Η αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, μπορεί να ενισχύσει την πεποίθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Σύμφωνα με τους Chen και Bliese (2002) οι ηγέτες ενδιαφέρονται περισσότερο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συλλογικό επίπεδο παρά σε ατομικό. Φαίνεται, μάλιστα, ότι οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν ευκολότερα την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα (Ninković & Knežević, 2018). Σύμφωνα με τους Kark, Shamir και Chen (2003) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις συλλογικής αποτελεσματικότητας των οπαδών τους. Αντίθετα, οι ηγέτες που θέτουν ως στόχο την ταυτόχρονη ικανοποίηση και

των ατομικών και των ομαδικών αναγκών των οπαδών τους ενδέχεται να υπονομεύουν ακούσιά τους τη συλλογική αποτελεσματικότητα της ομάδας (Ninković & Knežević, 2018).

Η έρευνα των Ninković και Knežević (2018) που διενεργήθηκε σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αστικές περιοχές της Σερβίας, έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελούν δύο ανεξάρτητους προγνωστικούς παράγοντες της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η πρόσφατη έρευνα του McCoy (2014) στην οποία συμμετείχαν η διοίκηση και οι καθηγητές είκοσι κολλεγίων της Αλαμπάμα (Alabama Community College System - ACCS), έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τις πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η Demir (2008) διενήργησε έρευνα σε δείγμα 218 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 66 διαφορετικά σχολεία, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας και στην αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της Demir (2008) έδειξε σημαντική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και ακολούθως με τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να αποτελεί σημαντική μεταβλητή για την ανάπτυξη της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ninković & Knežević, 2018). Η έρευνα των Fackler και Malmberg (2016) πάνω σε δείγμα 44.701 εκπαιδευτικών από 2648 σχολεία δεκατεσσάρων χωρών του ΟΟΣΑ έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνες που έγιναν σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ασκεί επιδράσεις στις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά και της ομάδας των υφισταμένων στο σύνολό της, γεγονός που συνδέεται με την αύξηση της αντίληψης των οπαδών για τη συλλογική αποτελεσματικότητά τους (Wu, Tsui & Kinicki, 2010).

Η Σχέση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας με το Επαγγελματικό Άγχος, τη Συναισθηματική Εξάντληση και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικά Ευρήματα

Σύμφωνα με τον Bandura (1997) τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους επί συγκεκριμένου έργου επιθυμούν να το αποφύγουν. Όταν όμως δεν μπορούν να αποφύγουν τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς, προκαλείται σε αυτούς αύξηση άγχους, εξάντληση και

επαγγελματική δυσαρέσκεια (Davies & Yates, 1982· Grayson & Alvarez, 2008· Kyriacou, 2001· Sabbe & Aelterman, 2007· Sari, 2004).

Οι συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει ο εκπαιδευτικός συνδέονται περισσότερο με το άγχος. Το υπερβολικό άγχος μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά, αποτρέποντας τον εκπαιδευτικό να καταβάλει τις απαραίτητες προσπάθειες προκειμένου να εκπληρώσει τα καθήκοντά του. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα άγχους εμπιστεύονται περισσότερο τις ικανότητές τους και μπορούν να εργαστούν με περισσότερο ενθουσιασμό (Bandura, 2004· Weiqi, 2007).

Ο βαθμός αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας και ο βαθμός αίσθησης του άγχους φαίνεται να σχετίζονται (Aloe, Amo & Shanahan, 2014· Brouwers & Tomic, 2000· Collie, Shapka & Perry, 2012· Klassen & Chiu, 2011· Zee & Koomen, 2016). Το άγχος συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας, εφόσον δημιουργείται συνήθως όταν το άτομο πιστέψει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς ή επαρκώς στο έργο που του έχει ανατεθεί (McGraph, 1970· Smylie, 1988).

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι αποτελεσματικός, αποτελεί παράγοντα που του προκαλεί ή επιτείνει το άγχος (Betoret, 2006· Parkay et al., 1988· Robertson & Dunsmuir, 2013). Το εύρημα αυτό κρίνεται ως σημαντικό δεδομένου του γεγονότος ότι η διδασκαλία συγκαταλέγεται, ούτως ή άλλως, ανάμεσα στα πιο αγχωτικά επαγγέλματα (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006· Johnson, Berg & Donaldson, 2005· Kyriacou & Sutcliffe's, 1977· Schaufeli, 2003· Unterbrink et al., 2007).

Η συναισθηματική εξάντληση αυξάνει το άγχος, προκαλεί πτώση του ηθικού και επιφέρει τελικά επαγγελματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση (Schwarzer & Hallum, 2008). Το άτομο που επισωρεύει άγχος δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας του (Bakker et al., 2007· Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001· Schaufeli & Bakker, 2004). Από μόνη της η χαμηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική εξουθένωση (Avanzi et al., 2014· Betoret, 2009· Brudnik, 2009· Evers, Brouwers & Tomic, 2002· Evers, Tomic & Brouwers, 2005· Friedman & Farber, 1992· Martin, Sass & Schmitt, 2012· Sass, Seal & Martin, 2011· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Zee & Koomen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση και άγχος εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών και παρουσιάζουν χαμηλή αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης, υψηλή συναισθηματική εξάντληση, και κατά συνέπεια αισθάνονται χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Drake & Yadama, 1996· Martin, Sass & Schmitt, 2012· Weiqi, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της

τάξης παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να οδηγηθούν σε συναισθηματική εξάντληση (Dicke et al., 2014).

Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την αυτο-αποτελεσματικότητά του ως προς τη διαχείριση της τάξης, έγκεινται ουσιαστικά στην πεποίθησή του κατά πόσον μπορεί να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη και να διδάξει επιτυχώς το μάθημα που έχει προγραμματίσει (Brouwers & Tomic, 2000). Το υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται με λιγότερες συγκρούσεις μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια λειτουργεί προστατευτικά έναντι της συναισθηματικής εξάντλησης (Jex & Bliese, 1999· Preacher, Rucker & Hayes, 2007· Schwarzer & Hallum, 2008). Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως προγνωστικός δείκτης για την πρόβλεψη της ανάρμοστης μαθητικής συμπεριφοράς και της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών (Preacher, Rucker & Hayes, 2007· Schwarzer & Hallum, 2008).

Το αίσθημα της επαγγελματικής δυσαρέσκειας και επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992· Evers, Brouwers & Tomic, 2002· Friedman & Farber, 1992· Leiter, 1992), σε σημείο που η χαμηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992· Leiter, 1992· Leithwood, Menzies et al., 1996· Rabinowitz, Kushnir & Ribak, 1996· Van Yperen, 1998). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να εγκαταλείπουν το επάγγελμα πρόωρα (Parkay et al., 1988), εφόσον η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη, τους οδηγεί σταδιακά σε επαγγελματική εξουθένωση (Sava, 2002).

Η σχέση μοιάζει αμφίδρομη, εφόσον, η επαγγελματική εξουθένωση λειτουργεί αντίστροφα μειώνοντας τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η αυξημένη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας κάνει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποτελεσματικούς, καθώς θέτουν υψηλούς στόχους και ενισχύουν τους μαθητές τους, ώστε να γίνουν καλύτεροι. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας είναι αναποτελεσματικοί και τείνουν να έχουν καταρρεύσει από το καθημερινό τους άγχος (Brief & Weiss, 2002· Guglielmi & Tatrow, 1998· Klusmann et al., 2008· Schwarzer & Hallum, 2008).

Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Caprara et al., 2003a· Caprara et al., 2003b· Currall et al., 2005· Trentham, Silvern & Brogdon, 1985). Η έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) βασίστηκε σε δείγμα 2249 εκπαιδευτικών από 113 Νορβηγικά σχολεία και διερεύνησε τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη σχέση μεταξύ

της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ικανοποίησης ή επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Η έρευνα των Skaalvik & Skaalvik, (2010) έδειξε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να αυξάνει το εργασιακό άγχος και να σχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Evers, Brouwers & Tomic, 2002· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η έρευνα των Tomic και Brouwers (2000) σε δείγμα 243 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επαρχία στις Κάτω Χώρες κατέδειξε πως η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα με τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Η αποπροσωποποίηση, η μη προσωπική ολοκλήρωση και η συναισθηματική εξάντληση αποτελούν συστατικά της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Brewer & Clippard, 2002· Chang, 2009· Drake & Yadama, 1996· Goddard & Goddard, 2006).

Όπως φαίνεται από την έρευνα των Schwarzer και Hallum (2008), η οποία διενεργήθηκε με δείγμα 1203 εκπαιδευτικούς από τη Συρία και τη Γερμανία, η αύξηση της ενδυνάμωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, μειώνει το εργασιακό τους άγχος και περιορίζει τις πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις καθημερινές προκλήσεις και έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση (Caprara et al., 2003b· Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992· Schwarzer & Hallum, 2008· Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Η έρευνα που διενήργησαν οι Martin, Sass και Schmitt (2012) με δείγμα 631 εκπαιδευτικούς προερχόμενους από τρία δημόσια σχολεία στις νοτιοδυτικές ΗΠΑ, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, προσωπικής ολοκλήρωσης και ικανοποίησης από την εργασία. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, νοουμένου ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Brissie et al., 1988· Gardner, 2010· Glickman & Tamashiro, 1982· Harris & Associates, 1993· Ingersoll, 2001· Krueger, 2000· Leung & Lee, 2006· Sass, Seal & Martin, 2011· Weiqi, 2007).

Περαιτέρω, η μετα-ανάλυση των Zee και Koomen (2016) συνεξετάζοντας 165 έρευνες των τελευταίων 40 χρόνων κατέδειξε ότι οι υψηλές πεποιθήσεις αυτο-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν θετικές σχέσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση, την ψυχολογία, τη συμπεριφορά, τις διδακτικές πρακτικές και την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Γενικά, η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την αποφυγή του άγχους και της πίεσης που βαρύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (Dicke et al., 2014· Hakanen et al., 2006· Jex & Bliese, 1999, Schwarzer & Hallum, 2008). Η αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να μειώνει το άγχος, να περιορίζει την επαγγελματική εξουθένωση, να ενδυναμώνει το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης (Canrinus et al., 2012· Caprara et al., 2003b· Caprara et al., 2006· Collie, Sharpa & Perry, 2012· Duffy & Lent, 2009· Klassen & Chiu, 2010· Moè, Pazzaglia & Ronconi, 2010· Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010· Viel-Ruma, Houchins, Jolivette & Benson, 2010) και επιπρόσθετα, να αυξάνει το αίσθημα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Οι Επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών ως προς τη Στάση τους έναντι της Αλλαγής

Η αίσθηση υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας καθιστά τα άτομα πιο θετικά έναντι της αλλαγής (Schwarzer & Hallum, 2008). Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να επηρεάζει πέραν των στόχων και των φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών (Muijs & Reynolds, 2002) και τη στάση τους έναντι της αλλαγής (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992· Guskey, 1988). Ήδη η έρευνα που διενεργήθηκε από την RAND Corporation έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα για την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών έναντι της αλλαγής (Armor et al., 1976).

Η ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ευπροσάρμοστους σε νέες καταστάσεις (Caprara et al., 2006). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα είναι περισσότερο θετικοί έναντι της αλλαγής και περισσότερο πρόθυμοι να αξιοποιήσουν ευκαιρίες και να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές και νέες μεθόδους διδασκαλίας (Allinder, 1994· Caprara et al., 2006· Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988· Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να μεταχειρίζονται καινοτόμες προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης και πιο κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, επιτυγχάνοντας καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών (Guskey, 1988). Κρίνονται ως περισσότερο πρόθυμοι να δοκιμάσουν

νέες πρακτικές διδασκαλίας με στόχο να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν στην πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από τα προγράμματα επιμόρφωσής τους (Zee & Koomen, 2016) και να εντάξουν στο μάθημά τους νέες τεχνολογίες (Rohaani, Taconis & Jochems, 2012· Sang et al., 2010· Wong, Teo & Russo, 2012). Σύμφωνα με τον Coladarci (1992), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας καθίστανται περισσότερο δεκτικοί στις νέες προτάσεις που υποβάλλονται για βελτίωση του προγράμματος σπουδών και της διδακτέας ύλης.

Οι αυτο-αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν καλύτερο στυλ διδασκαλίας και να μεταχειρίζονται πιο κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να επιτύχουν την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών (Emmer & Hickman, 1991· Zee & Koomen, 2016). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αντίληψη αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο συντηρητικοί και δεν είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Dunn & Rakes, 2011· Temiz & Torcu, 2013).

Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να επηρεάζει την ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών (Klassen & Chiu, 2010, 2011· Skaalvik & Skaalvik, 2007), να αυξάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τα επίπεδα δέσμευσής τους στην εκπλήρωση των στόχων (Jimmieson, Hannam & Yeo, 2010). Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για την αυτο-αποτελεσματικότητά του επηρεάζουν γενικότερα τη συναισθηματική του κατάσταση, τους στόχους, τα κίνητρα, τις επιλογές, τη δράση, τη συμπεριφορά, την αποφασιστικότητα και τελικώς την αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1997). Σύμφωνα με τον Bandura (1997) κρίνεται, μάλιστα, ως επωφελής η λελογισμένη υπερεκτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και έχουν μεγάλες προσδοκίες, κινδυνεύουν να υποστούν απογοήτευση όταν έρθουν αντιμέτωποι με τα χαμηλά αποτελέσματα των μαθητών τους (Weinstein, 1988). Η απογοήτευσή τους αυτή έχει επιπτώσεις στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας που τρέφουν.

Οι Επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων και στη Βελτίωση του Μαθησιακού Κλίματος: Ερευνητικά Ευρήματα

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η αυτο-αποτελεσματικότητα προκαλεί αλυσιδωτές επιδράσεις: Επηρεάζει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με την προσωπική τους ολοκλήρωση (Bandura, 1997· Brouwers, Evers & Tomic, 2001· Goddard,

Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Οι Ashton και Webb (1986b) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση ως προς επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συνακόλουθα, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, και η όλη στάση και προσέγγισή τους έναντι των μαθητών, επηρεάζουν το μαθησιακό κλίμα στην τάξη και εν τέλει τα αποτελέσματα των μαθητών (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010· Soodak & Podell, 1996· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Wheatley, 2005). Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει από καιρό χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς για τη διενέργεια ερευνών σε σχέση με τις προεκτάσεις της στα συναισθήματα, στη ψυχολογία και στην υγεία των εργαζομένων (Frayne & Latham, 1987). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διενεργηθεί έρευνες που έχουν ως θέμα τη διερεύνηση των προεκτάσεων και των εκβάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Klassen et al., 2011· Ross, 2007· Woolfolk-Hoy et al., 2009). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τα κίνητρα και την ποιότητα της διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη (Bandura, 1997· Ross, 2007· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998· Woolfolk & Hoy, 1990· Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990· Woolfolk-Hoy & Davis, 2006). Ο βαθμός αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να επηρεάζει τη στάση και την προσέγγιση των εκπαιδευτικών έναντι της διαχείρισης των μαθητών στην τάξη (Woolfolk et al., 1990· Woolfolk & Hoy, 1990).

Φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και στην απόδοσή τους τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Goddard & Goddard, 2001· Guskey & Passaro, 1994· Rose & Medway, 1981· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Η αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται όταν οι ίδιοι πιστεύουν ότι όντως το σχολείο μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων των μαθητών (Guskey & Passaro, 1994· Rose & Medway, 1981). Αντίθετα, η αντίληψή τους αυτή αποδυναμώνεται κάθε φορά που βιώνουν μια νέα αποτυχία (Goddard, 2001· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να καταφέρνουν να αυξήσουν τον χρόνο διδασκαλίας, να παρέχουν πιο επαρκείς οδηγίες σε όλους τους μαθητές της τάξης, και να προσπαθούν να βρουν τρόπους για να στρέψουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους στη μάθηση (Short, 2016). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιθανό να μην θεωρούν τους μαθητές ως

απειλητικούς, να τους προσεγγίζουν με πιο ευνοϊκή διάθεση, να εφαρμόζουν καλύτερες στρατηγικές διδασκαλίας, να επιτυγχάνουν τη διατήρηση της τάξης και εν τέλει να αποκτούν πιο θετικές εμπειρίες (Dicke et al., 2014· Poulou, 2007). Φαίνεται, μάλιστα, ότι η ποιοτική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών συνδέεται με θετικότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Connor et al., 2005· Hamre & Pianta, 2005· Pianta et al., 2002).

Ο Porter (2014) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και ανταπόκρισης των μαθητών μέσα στην τάξη και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σε μια σχολική περιφέρεια του Όρεγκον, με τη χρήση του ερωτηματολογίου των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Η έρευνα του Porter έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η γενικότερη στάση των μαθητών έχουν θετική σχέση μεταξύ τους.

Η Langer (2000) διεξήγαγε έρευνα διάρκειας πέντε ετών σε 44 τάξεις, 25 διαφορετικών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, προερχόμενων από τέσσερα κράτη. Η έρευνά της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας κατάφεραν να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, και να αυξήσουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα.

Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα εξαρτάται άμεσα από τη στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και από τον τρόπο διδασκαλίας του (Gurung, Daniel & Landrum, 2012). Σύμφωνα με τους Zahorik, Halbach, Ehrle και Molnar (2003), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας εφαρμόζουν την αρχή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους και παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές τους. Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Swars και McMunn-Dooley (2010).

Ο Pappa (2014) διερεύνησε τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προθυμία των μαθητών για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτικοί δεκατεσσάρων σχολείων της Καρδίτσας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, με τις σχέσεις ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκομένους, και με τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών έναντι του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Pappa (2014) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τη δέσμευση των μαθητών να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας μεταχειρίζονται πιο ανθρωπιστική στάση σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της τάξης (Zee & Koomen, 2016), προσφέρουν μεγαλύτερη στήριξη στους μαθητές τους και δημιουργούν ευνοϊκότερο μαθησιακό κλίμα στην τάξη (Guo et al., 2012· Leroy et al., 2007· Midgley et

al., 1989· Woolfolk-Hoy & Davis, 2005). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την προθυμία των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, με τη στάση τους απέναντι μάθησης, και με την καλύτερη γνώμη που έχουν σχηματίσει για τον δάσκαλό τους (Hardré et al., 2006· Mojavezi & Tamiz, 2012· Robertson & Dunsmuir, 2013). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να καταφέρνουν την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b· Ross, 1992· Thoonen et al., 2011a/b· Wolters & Daugherty, 2007· Zee & Koomen, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την ακαδημαϊκή ενδυνάμωση των μαθητών τους. Έχουν λιγότερες προκαταλήψεις (Podell & Soodak, 1993) και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τους μαθητές που προσπαθούν να μάθουν, πριν τους παραπέμψουν στην ειδική εκπαίδευση (Gibson & Dembo, 1984· Meijer & Foster, 1988· Podell & Soodak, 1993· Soodak & Podell, 1993). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν πιο θετική στάση έναντι των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης (Hughes, Barker, Kemenoff & Hart, 1993· Malinen, Savolainen & Xu, 2012). Η καταβολή επιπλέον προσπάθειας από τους αυτο-αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς φαίνεται, λοιπόν, να συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών και του μαθησιακού κλίματος, και έμμεσα με την πρόοδο των μαθητών (Guo et al., 2012).

Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέεται με θετικές προεκτάσεις που έχουν να κάνουν με τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, με την προσωπική ανάπτυξη και με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών (Caprara et al., 2006). Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέεται και με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Labone, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι διακατέχονται από ισχυρότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας μπορούν να επηρεάσουν θετικότερα τόσο τους συναδέλφους τους όσο και τους μαθητές (Short, 2016). Η ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο θετικούς και ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους (Caprara et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και τους γονείς, βελτιώνοντας παράλληλα το σχολικό κλίμα (Coladarei, 1992· Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992· Imants & Van Zoelen, 1995). Επιπρόσθετα, πέραν της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, στους καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης φαίνεται πως η υψηλή

αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέεται με θετικές συμπεριφορές, όπως η επίδειξη αλτρουισμού, η ευγένεια και ευσυνειδησία (Bogler & Somech, 2004· Ngidi, 2012).

Οι Επιδράσεις της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων των Μαθητών: Ερευνητικά Ευρήματα

Περί τα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι ερευνητές στράφηκαν προς τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στα κίνητρα των μαθητών (Armor et al., 1976). Οι έρευνες εντοπίζουν διασυνδέσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους (Muijs & Reynolds, 2001· Ross, 1992). Φαίνεται να υπάρχει ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, κυρίως των δημοτικών σχολείων (Woolfolk-Hoy, Hoy & Kurz, 2008) και λιγότερο ισχυρή σχέση με τα αποτελέσματα των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (Caprara et al., 2006· Hardré et al., 2006· Jimmieson, Hannam & Yeo, 2010· Mohamadi & Asadzadeh, 2012· Mojavezi & Tamiz, 2012).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Τα άτομα που πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν μια συγκεκριμένη εργασία ή δράση, είναι πιο πιθανό να τα καταφέρουν, επειδή εμμένουν στο στόχο τους, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και παρουσιάζουν μεγαλύτερες αντοχές στην αντιμετώπιση δυσχερειών και απρόβλεπτων αρνητικών εξελίξεων (Bandura, 1997). Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, ο οποίος αυξάνεται περισσότερο όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας (Fuller et al., 1982· Guo et al., 2010· Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001· Justice et al., 2008). Σύμφωνα με τους Ashton και Webb (1986a/b) η πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να καταφέρει τη βελτίωση ενός μαθητή αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Σύμφωνα με τους Parkay, Greenwood, Olejnik και Proller (1988) η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενέργειές τους μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενδέχεται να συνδέεται με πιο υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται ότι καταφέρνουν να κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να διατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό την πειθαρχία στην τάξη (Brouwers

& Tomic, 2000· Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992· Ross, 2007· Van Uden, Ritzen & Pieters, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να παράσχουν καλύτερη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους (Gibson & Dembo, 1984). Η προσπάθειά τους αυτή φαίνεται να έχει αντίκτυπο και στα αποτελέσματα των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986a/b· Brophy, 1986· Caprara et al., 2003a· Caprara et al., 2003b· Caprara et al., 2006· Connor et al., 2005· Guo et al., 2012· Hamre & Pianta, 2005· Ross, 1992· Woolfolk & Davis, 2005). Και αυτό προκύπτει ως συνέπεια της καταβολής επιπλέον προσπάθειας, από μέρους των εκπαιδευτικών με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, να υλοποιήσουν τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Φαίνεται επίσης να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία (Allinder, 1994· Caprara et al., 2006· Guskey, 1984), και είναι περισσότερο ανεκτικοί και καθοδηγητικοί στα λάθη των μαθητών (Ashton & Webb, 1986a/b). Επομένως, το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό επιτυχίας των μαθητών (Ashton & Webb, 1986· Dembo & Gibson, 1985· Gibson & Dembo, 1984).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους φαίνεται ότι μπορούν να προβλέψουν την απόδοσή τους, αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών τους (Dembo & Gibson, 1985). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται επίσης να παράσχουν περισσότερα κίνητρα στους μαθητές (Ashton & Webb, 1986a/b· Hardré, Sullivan & Crowson, 2009· Meece, Anderman & Anderman, 2006· Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b· Ross, 1992· Thoonen et al. 2011a/b).

Η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται πάνω στο επίπεδο των προσωπικών τους στόχων και των στόχων που τρέφουν για τους μαθητές τους. Έχει, επίσης, προεκτάσεις πάνω στην αίσθηση της σημαντικότητας του ρόλου τους στην προσπάθεια για βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους, στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών και δεξιοτήτων, και στην πρόθεσή τους να συνεργαστούν με τους συναδέλφους και με τους μαθητές τους (Ashton & Webb, 1986b). Οι Brookover et. al. (1978), αφού συνέκριναν τα κοινωνικο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους, τους βοήθησαν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται, επίσης, να επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπομονή έναντι των μαθητών τους, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μάθημα και όταν δίνουν λάθος απαντήσεις (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Η έρευνα που διενεργήθηκε από την RAND Corporation (Armor et al., 1976) βρήκε ότι το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τα επιτεύγματα των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές τους μπορούν να βελτιωθούν, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να τους βοηθήσουν, και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να παράσχουν στους μαθητές τους περαιτέρω στήριξη και καθοδήγηση (Gibson & Dembo, 1984· Short, 2016).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε σχέση με την αξιοποίηση της διδασκαλίας προς επίτευξη της πραγματικής μάθησης των μαθητών (Short, 2016). Σύμφωνα με τους Ng, Nicholas και Alan (2010) η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Coladarsi (1992), οι μαθητές των εκπαιδευτικών που τρέφουν μεγαλύτερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν βελτίωση. Μέσα από τα ερευνητικά του ευρήματα, ο Coladarsi (1992) συνέβαλε στην αναγνώριση της σημαντικότητας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πάνω στο διδακτικό τους έργο και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου.

Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών τους επηρεάζει τον ενθουσιασμό τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να καταφέρουν τη βελτίωση των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986a/b· Dembo & Gibson, 1985). Φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών τους. Η δημιουργία ισχυρής αντίληψης για την αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα ακόμα και στην περίπτωση μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα και γενικά έχουν περιορισμένα κίνητρα για μάθηση (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν κατά κάποιο τρόπο προληπτικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης του μαθήματός τους (Allinder, 1994), φαίνεται να είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και να ασκούν θετική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986a/b· Caprara et al., 2006· Podell & Soodak, 1993· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν γενικά θετικές επιδράσεις στους μαθητές (Alkharusi et al., 2014· Gibson & Dembo, 1984).

Οι Guo, McDonald-Connor, Yang, Roehrig και Morrison (2013) εξέτασαν διαχρονικά δεδομένα που αφορούσαν τα αποτελέσματα 1.043 μαθητών σε σχολεία του Σικάγο. Η έρευνά τους έδειξε ότι η υψηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών ασκούσε μεγαλύτερο αντίκτυπο στα αποτελέσματα των μαθητών από ό, τι τα ακαδημαϊκά προσόντα του εκπαιδευτικού ή η διδακτική του εμπειρία. Το παρόν εύρημα αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, εφόσον τα επιτεύγματα των μαθητών φαίνεται να βασίζονται περισσότερο στη συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς τους (Guo, McDonald-Connor, Yang, Roehrig & Morrison, 2013).

Μέσα από τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνουν την εντύπωση αποτελεσματικότητας των ιδίων των μαθητών (Anderson, Greene & Loewen, 1988), επηρεάζουν τα κίνητρα (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Anderson, Greene & Loewen, 1988· Armor et al., 1976· Ashton & Webb, 1986a/b· Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b· Ross, 1992· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Ο αντίκτυπος της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να μπορεί να επηρεάσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Short, 2016). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν την αξία των πεποιθήσεών τους και την αναγκαιότητα για ενδυνάμωση της αντίληψής τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, προς βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, προκειμένου να καταφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Short, 2016).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται, λοιπόν, θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Short, 2016). Η αμφισβήτηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών λειτουργεί υποσκαπτικά σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους και αποτελεί, άρα, πρόβλημα στην εκπαίδευση. Αποτελεί, επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους, σε σχέση με τη δυνατότητά τους να ασκήσουν αποτελεσματική διαχείριση στην τάξη και να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους (Ng, Nicholas & Alan, 2010· Short, 2016).

Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί

Το σχολείο αποτελεί ένα περιορισμένο γεωγραφικά χώρο που φιλοξενεί ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά, με διαφορετικό τρόπο σκέψης και έκφρασης, με διαφορετικές απαιτήσεις και φυσικά με διαφορετικές ανάγκες. Ο Mintzberg (1985) παρομοίασε τον εργασιακό χώρο με πολιτική αρένα. Μέσα από την παραβολή του προσδίδεται στον εργασιακό χώρο ένας δυνάμει πολεμικός χαρακτήρας. Πίσω από το

στοιχείο αυτό της υπερβολής θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η ειρηνική συνύπαρξη των εργαζομένων δεν είναι ούτε δεδομένη ούτε αυτονόητη· πολύ δε περισσότερο στο συγκείμενο του σχολείου, μέσα στο οποίο συναθροίζεται ένας πολύ μεγάλος αριθμός διαφορετικών ατόμων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Συνήθως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επικεντρωμένη στη βελτίωση των γνώσεων και των διδακτικών τους δεξιοτήτων, μέσω κυρίως μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Αυτού του είδους η θεωρητική επιμόρφωση συχνά δεν επαρκεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σημερινών μαθητών, εφόσον δεν καλύπτει τις πραγματικές συνθήκες και τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (Little, 1993· Darling-Hammond, 1996).

Η μελέτη των Evans και Tribble (1986) βασισμένη στη μετα-ανάλυση του Veenman (1984) επί 83 ερευνών που διενεργήθηκαν σε οκτώ χώρες, που εξέταζαν τα προβλήματα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα ανάλογα με την εμπειρία τους. Τα περισσότερα προβλήματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους (Veenman, 1984). Η μετα-ανάλυση κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση των μαθητών, την οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης, τα μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό. Ανέφεραν επίσης προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί στην πρώτη τους επαφή με τη σχολική πραγματικότητα βιώνουν σοκ (Chen & Chen, 2001· Veenman, 1984). Ο τυχόν ενθουσιασμός των νέων εκπαιδευτικών δεν επαρκεί από μόνος του για να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τα πολυποίκιλα προβλήματα του επαγγέλματος (Hsu, 2004). Τα συναισθήματα απογοήτευσης που βιώνουν ασκούν αντίκτυπο και στη δουλειά τους, την οποία σε κάποιες περιπτώσεις θεωρούν πλέον ως άνευ σημασίας (Pines & Aronson, 1988), καθώς και στην υγεία τους (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Οι επαγγελματικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά συνδεδεμένες με πονοκεφάλους και άλλα αρνητικά σωματικά συμπτώματα που προκαλούνται από το άγχος που βιώνουν στον χώρο εργασίας τους (Blasé, 1986).

Σύμφωνα με τον Fuller (1969), οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ακολουθούν εξελικτική πορεία. Στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την επιβίωσή τους στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή κατά πόσον μπορούν να γίνουν αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους και από τους μαθητές. Σε μεταγενέστερο στάδιο ανησυχούν για την επαγγελματική τους επάρκεια. Τέλος, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την επίδραση της διδασκαλίας τους στους μαθητές (Conkle, 1996). Φαίνεται, ωστόσο, ότι στη

Μέση Εκπαίδευση ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών ανεξαρτήτως του εξελικτικού σταδίου διδασκαλίας που βρίσκονται (Baker, 1985).

Έχουν καταβληθεί σημαντικές προσπάθειες για τον εντοπισμό των εξωτερικών παραγόντων, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζουν τη δουλειά τους και συνακόλουθα τη μάθηση των μαθητών (Ho & Hau, 2004· Soodak & Podell, 1996). Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998) η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση της εκτίμησής τους σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους, και, μέσα από την εκτίμησή τους κατά πόσον οι διδακτικές τους δεξιότητες επαρκούν για να εκπληρώσουν τους στόχους τους.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο και να έχουν χαμηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας πάνω στη διαχείριση παράπλευρων προβλημάτων παρά για τα ίδια τα ακαδημαϊκά θέματα (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992). Η νέα διδαχθείσα ύλη, ή η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών δεν φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσφορούν εξαιτίας των προβληματικών σχέσεών τους με τους μαθητές (Dicke et al., 2014) και εξαιτίας άλλων εξωτερικών παραγόντων (Vandenberghe & Huberman, 1999).

Βέβαια, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα από τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, λόγω της διαφορετικής ηλικίας του μαθητικού πληθυσμού (Klassen & Chiu, 2010· Martin, Sass & Schmitt, 2012· Wolters & Daugherty, 2007).

Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί σε Σχέση με τη Συμπεριφορά των Μαθητών τους

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν ανάμεσα στα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών, τη δυσκολία διαχείρισης των ατομικών διαφορών κάθε μαθητή και την απειθαρχία των μαθητών στην τάξη. Η μαθητική απειθαρχία και η διασπαστική συμπεριφορά συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πλέον σοβαρά προβλήματα των δημοσίων σχολείων (Reed, 1989). Η απειθαρχία των μαθητών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο καθοριστικότερος παράγοντας που βλάπτει το μαθησιακό κλίμα και απορροφά παράλληλα τον διδακτικό χρόνο (Tomic & Brouwers, 2000). Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα εκφράζουν, άλλωστε, συχνά τις ανησυχίες τους αναφορικά με τις χαμηλές επιδόσεις, τους κακούς τρόπους και την αντικοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές δημοσίων σχολείων (Luiselli et al., 2005· Stage & Quiroz, 1997).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί συχνά καταγγέλλουν ότι κάποιοι μαθητές παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες και ακολουθούν παραβατικές συμπεριφορές: τσακώνονται με τους συμμαθητές τους, απειλούν ή επιτίθενται κατά του προσωπικού του σχολείου, προκαλούν αναστάτωση στην τάξη, προβαίνουν σε βανδαλισμούς σχολικής περιουσίας και ακολουθούν περιφρονητική συμπεριφορά (Luiselli et al., 2005). Συχνά, η ανάρμοστη συμπεριφορά επισκιάζει τη διδασκαλία, σε σημείο που ακόμη και έμπειροι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να περιορίσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά, παρά για να διδάξουν (Reed, 1989).

Στην έρευνα του Reed (1989) σε δείγμα 300 εκπαιδευτικών από την Βιρτζίνια, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην τάξη. Τα προβλήματα που επισήμανε ο Reed στην έρευνά του δεν είναι ξένα σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα οι εκπαιδευτικοί, περιγράφοντας τα προβλήματά τους, δήλωσαν ότι οι μαθητές μιλάνε κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε σημείο που γίνονται ενοχλητικοί, είναι ανυπάκουοι και δεν συνεργάζονται· αδυνατούν ή αρνούνται να συμμετάσχουν στο μάθημα, είναι αφηρημένοι, έρχονται απροετοίμαστοι και χωρίς τα βιβλία τους, κάνουν άσχετες παρεμβάσεις για να στρέψουν πάνω τους το ενδιαφέρον, κάνουν τους «γελωτοποιούς», εκφράζονται με αυθάδεια και αγένεια· είναι ασυνεπείς, αρνούνται να κρατήσουν σημειώσεις ή να κάνουν εργασίες, προσπαθούν να «κλέψουν» στα διαγωνίσματα, αδιαφορούν ως προς την τήρηση των σχολικών κανονισμών (π.χ. κάπνισμα, μάσημα τσίγλας εν ώρα μαθήματος, «χορεύουν» στην τάξη), αρνούνται να καθίσουν στη θέση τους, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά εις βάρος των εκπαιδευτικών και συμμαθητών τους (χτυπήματα, δαγκώματα, βρισιές, κλοπή, σεξουαλική παρενόχληση, ρατσιστικά σχόλια). Κοντά σ' αυτά οι εκπαιδευτικοί δυσφορούν και για την αρνητική έως και εχθρική στάση των γονέων (Reed, 1989). Τα προβλήματα αυτά προκαλούν υψηλά επίπεδα δυσφορίας στους εκπαιδευτικούς (Wright, O'Hair & Alley, 1988).

Όπως έχει προαναφερθεί, η απειθαρχία των μαθητών φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996· Friedman, 1995· Lamude, Scudder & Furno-Lamude, 1992). Σε αρκετές έρευνες, η απειθαρχία και η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών φαίνεται να αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Hakanen et. al., 2006· Kokkinos, 2007). Σύμφωνα, μάλιστα, με την έρευνα των Kuzsman και Schnall (1987) σε δείγμα μεγαλύτερο των 5000 Αμερικανών και Καναδών εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποφέρουν από άγχος, θεωρώντας ως σημαντικότερο παράγοντα πρόκλησής του την απειθαρχία των μαθητών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται συχνά ότι αναγκάζονται να υποδυθούν τον ρόλο του αστυνομικού για να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που συνδέονται με την απειθαρχία των μαθητών, όπως η λεκτική βία, οι τσακωμοί, η οχλαγωγία, οι βανδαλισμοί, η αντιγραφή, η αδιαφορία, η απάθεια, η ακαδημαϊκή αποτυχία, τα πειράγματα, η άσκηση βίας (Blasé, 1986). Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περαιτέρω αύξηση του άγχους τους, όταν στην προσπάθειά τους να συνετίσουν τους μαθητές, έρχονται αντιμέτωποι με την αρνητική στάση και την αγένεια του μαθητή (Blasé, 1986). Μορφή της μαθητικής απειθαρχίας καταγράφεται και η χρήση ναρκωτικών από μαθητές (Reed, 1989· Blasé, 1986).

Συνοπτικά, το κακό κλίμα στο σχολείο και στην τάξη ταλαιπωρεί τους εκπαιδευτικούς (Blasé, 1982). Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν παράπονα ότι αρκετοί μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία εκδηλώνουν προβλήματα απειθαρχίας στην τάξη, όπως η διασπαστική συμπεριφορά, η καταστροφή σχολικής περιουσίας, ο σχολικός εκφοβισμός και η άσκηση βίας (Blasé, 1982· Blasé, 1986· Luiselli et al., 2005). Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αδιαφορία, την αμέλεια και τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην έλλειψη κινήτρων (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b).

Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί σε Σχέση με τη Φύση του Επαγγέλματός τους

Προβλήματα όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Borg, Riding & Falzon 1991· Borg & Riding, 1991), η αίσθηση της κοινωνικής απομόνωσης (Farber, 1984), και η ασάφεια ως προς τα καθήκοντα που αναμένεται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση (Burke et al., 1996· Cunningham, 1982, 1983· Farber, 1984· Natale, 1993· Schwarzer & Hallum, 2008).

Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος, εφόσον χρειάζεται να αφιερώνουν χρόνο για προετοιμασία ακόμα και κατά τη διάρκεια των αργιών (Blasé, 1986· Hakanen et al., 2006· Kokkinos, 2007· Peeters & Rutte, 2005· Schaufeli & Bakker, 2004· Skaalvik & Skaalvik, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2010). Παρεμφερώς, θεωρούν ότι η πίεση του χρόνου αποτελεί πρόβλημα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους (Lindqvist & Nordänger, 2006· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ανάμεσα στα προβλήματα των εκπαιδευτικών αναφέρεται και η δυσκολία διόρθωσης και αξιολόγησης των εργασιών των μαθητών (Luiselli et al., 2005). Οι

εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ανησυχούν και για την ανάγκη για εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών τους (Chase, 1985).

Σημαντικά προβλήματα αποτελούν η έλλειψη πόρων, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους (Borg, Riding & Falzon 1991· Borg & Riding, 1991· Dicke et al., 2014), η ασάφεια των υποχρεώσεων και του ρόλου των εκπαιδευτικών και οι ασαφείς προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς (Betoret, 2009· Blasé, 1986· Schwarzer & Hallum, 2008). Στρεσογόνους παράγοντες αποτελούν, επίσης, η υπερβολική γραφειοκρατία, η έλλειψη υλικών, και τα επιπλέον εξωδιδασκτικά καθήκοντα που ανατίθενται συχνά στους εκπαιδευτικούς (Blasé, 1986). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, ως πρόβλημα τον αποκλεισμό τους από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ingersoll & Smith, 2003· Natale, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως πρόβλημα τις κακές εμπειρίες και τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους και με τους μαθητές τους. Πέραν τούτου, δηλώνουν επίσης απογοητευμένοι από την αβεβαιότητα του επαγγέλματός τους (Chen & Chen, 2001). Συχνά εκφράζουν και τη δυσαρέσκειά τους για τη χαμηλή τους μισθοδοσία (Ingersoll & Smith, 2003).

Ανάμεσα στα προβλήματα των εκπαιδευτικών αναφέρονται και οι κακές σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών (Luiselli et al., 2005). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ανησυχούν ιδιαίτερα για τις σχέσεις τους με τους γονείς (Chase, 1985), και αναγνωρίζουν ως πρόβλημα τις παρεμβάσεις των γονιών στη δουλειά τους (Blasé, 1986). Γενικά οι εκπαιδευτικοί μέμφονται τους μαθητές και κατά δεύτερο λόγο τους γονείς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και το εργασιακό άγχος που βιώνουν (Blasé, 1986).

Φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις και οι πιέσεις των γονιών ασκούν διαχρονικά σημαντική αρνητική επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Stoeber & Rennert, 2008). Οι εκπαιδευτικοί γενικά αντιλαμβάνονται τις παρεμβάσεις των γονιών ως πλήγμα στην αυτονομία τους (Pearson & Moomaw, 2006), σε μια περίοδο, μάλιστα, που η αυτονομία των εκπαιδευτικών ολοένα και περιορίζεται (Ballet et al., 2006). Υπό αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποπροσωποποιούνται, ότι πλήττεται δηλαδή η προσωπική τους ζωή σε σημείο που αισθάνονται ότι έχουν χάσει την προσωπικότητά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Tomic & Brouwers, 2000).

Σύνοψη των Συνεπειών των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί

Τα αυξημένα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να προκαλέσουν αναταραχή και προβλήματα (Mobley, 1982). Κάποιες φορές, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός είναι αρκετά για να τον κάνουν να πιστέψει ότι βιώνει τις χειρότερες εμπειρίες της ζωής του και να του προκαλέσουν απογοήτευση έως και απελπισία (Kieffer, 1994· McLaughlin et al., 1986). Υπ' αυτές τις συνθήκες σπάνια κάποιος εκπαιδευτικός, χωρίς να δεχθεί εξωτερική στήριξη, μπορεί να αυξήσει την πεποίθηση για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Hsu, 2004).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί τους προκαλούν αυξημένα ποσοστά άγχους σε σημείο που σκέφτονται ακόμα και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Kieffer, 1994· Macdonald, 1999· McLaughlin et al., 1986). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, αντιμετωπίζουν εργασιακό άγχος, το οποίο και τους προκαλεί συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης ή και σωματικής κόπωσης και τους φέρνει ενίοτε στα πρόθυρα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pines & Aronson, 1988· Schaufeli & Salanova, 2007· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η αυξημένη παρατήρηση κρουσμάτων απειθαρχίας των μαθητών, η απουσία κινήτρων των μαθητών και ο χαμηλός βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στο μάθημα, φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς σημαντική πηγή δυσαρέσκειας (Ingersoll & Smith, 2003). Οι διαταραχές στην τάξη αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Dicke et al., 2014· Parker et al., 2012). Φαίνεται ότι η απειθαρχία των μαθητών και γενικότερα η αδιαφορία και η ανάρμοστη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη αποτελεί τον πιο στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Chang, 2009). Η μαθητική απειθαρχία αναφέρεται μάλιστα από πολλούς ερευνητές ως ο πιο στρεσογόνος παράγοντας (Boyle et al., 1995· Dicke et al., 2014· Evers, Tomic & Brouwers, 2004· Ferguson, Frost & Hall, 2012), ιδίως για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή εμπειρία, οι οποίοι και υστερούν συνήθως ως προς τον τρόπο διαχείρισης της τάξης (Chen & Chen, 2001· Klassen & Chiu, 2010).

Η ανάρμοστη συμπεριφορά όπως η αυθάδεια και η λεκτική βία προκαλεί, απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς. Τα περιστατικά βίας στα σχολεία ακόμη και όταν δεν είναι τόσο συχνά, εντούτοις, δεν παύουν να προκαλούν σοβαρή ανησυχία στους εκπαιδευτικούς (Reed, 1989· Wayson, 1985). Η απειθαρχία των μαθητών ασκεί επίδραση στην αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συντελεί στην αποπροσωποποίηση και στη συναισθηματική τους εξάντληση, στην εκδήλωση αρνητικής στάσης έναντι των μαθητών, στην αύξηση του άγχους και μπορεί να επιφέρει τελικά την

επαγγελματική τους εξουθένωση (Burke & Greenglass, 1995· Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996· Maslach & Leiter, 1997· Tomic & Brouwers, 2000).

Συνεπεία των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν στις αίθουσες διδασκαλίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τους μαθητές στην τάξη τους και υποφέρουν από άγχος, εξάντληση και αρνητικά συναισθήματα (Davies & Yates, 1982). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν το επάγγελμα, παίρνουν αυτή την απόφαση στα πέντε πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Chang, 2009· Hong, 2010· Ingersoll, 2012· Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012) εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης, προφανώς γιατί οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με δυσχέρειες και προβλήματα που δεν υπολόγιζαν ότι θα βρουν μπροστά τους (Friedman, 2000). Η συναισθηματική εξάντληση θεωρείται ο ισχυρότερος παράγοντας που προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση (Cropanzano, Rupp & Byrne, 2003· Klusmann et al., 2008· Peterson et al., 2008).

Η κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη φαίνεται να ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού, περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα (Martin, Sass & Schmitt, 2012· Pines, 2002). Η απειθαρχία προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας και δεν ευνοεί τη δημιουργία συνθηκών που να διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Luiselli et al., 2005). Τα προβλήματα απειθαρχίας αποτελούν ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Reed, 1989).

Γενικά, οι επαγγελματικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται για την απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα και για την επακόλουθη έλλειψη εκπαιδευτικών σε σημείο που κάποια σχολεία, όπως για παράδειγμα στις ΗΠΑ, αντιμετωπίζουν πρόβλημα στελέχωσης (Ingersoll & Smith, 2003· Ingersoll, 1999· Martin, Sass & Schmitt, 2012· Milner & Woolfolk-Hoy, 2003· Smith & Ingersoll, 2004). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος απασχολεί πολλές χώρες σε όλο τον πλανήτη (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006· Leung & Lee, 2006· Perrachione, Rosser & Petersen, 2008· Pillay, Goddard & Wilss, 2005· Schroeder, Akotia & Apekey, 2001). Ο γενικός λόγος έγκειται στο γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κρίνεται ως πολύ πιο απαιτητικό σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν πτυχιούχοι, αφού ο εκπαιδευτικός έχει να διεκπεραιώσει ετησίως πολύ μεγάλο κύκλο εργασιών (Ingersoll & Smith, 2003). Γι' αυτό τον λόγο, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγουν την πρόωρη συνταξιοδότηση. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο επάγγελμα ενδέχεται να καταβάλλουν περιορισμένη προσπάθεια και να έχουν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα (Ingersoll, 2001· Shaw, Gupta & Delery,

2005) και να επιζητούν συχνά άδειες (Johnsrud & Russer, 2002· Ladebo, 2005). Πέραν της υποστελέχωσης των σχολικών μονάδων, τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν, βέβαια, αρνητικά το μαθησιακό κλίμα και τις επιδόσεις των μαθητών (Ingersoll & Smith, 2003).

Η Αυτο-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με την Αντιμετώπιση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται λιγότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι όταν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους σε σχέση με τις εξωτερικές επιδράσεις και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στην τάξη (Brouwers & Tomic, 2000· Fernet et al., 2012· Martin, Sass & Schmitt, 2012· Shyman, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Tsouloupas et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Emmer και Hickman (1991) ο βαθμός αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μπορεί να προβλέψει τον βαθμό ανταπόκρισής του σε ορισμένα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσει. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με την αδυναμία τους να ελέγξουν τους μαθητές και να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη (Farber, 1984· Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), με την έλλειψη εξουσίας (Natale, 1993· Prussia, Anderson & Manz, 1998) και με το άγχος που βιώνουν (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990). Ένας εκπαιδευτικός, όμως, με αυξημένη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας δεν καθίσταται αυτόματα και ικανός για να διαχειριστεί τους μαθητές μέσα στην τάξη (Emmer & Hickman, 1991).

Η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκύπτει με βάση την πεποίθησή τους κατά πόσον μπορούν να διαχειριστούν τη μαθητική απειθαρχία. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται με την αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης και με τον περιορισμό των κρουσμάτων ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών (Chacon, 2005· Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει το επίπεδο των αλληλεπιδράσεων και τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη, και συνεπώς την αίσθηση της προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών, το άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Chang, 2009· Martin, Sass & Schmitt, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να παρουσιάζουν καλύτερες δεξιότητες στη διαχείριση των μεταβολών που συμβαίνουν στο σχολείο (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b) και να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με τη διαχείριση προβλημάτων μέσα στην τάξη και τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα (Chacon, 2005· Podell & Soodak, 1993). Οι αυτο-

αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν κακής ποιότητας σχέσεις ακόμη και με τους μαθητές των οποίων η συμπεριφορά είναι προβληματική (Hamre et al., 2008· Mashburn et al., 2006· Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989a/b). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται, λοιπόν, να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών και τα προβλήματα που προκύπτουν από την κακή μαθητική συμπεριφορά ή αδιαφορία, όπως η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η κοινωνική απομόνωση, η ανυπακοή, η εχθρική στάση έναντι του μαθήματος, η υπερκινητικότητα και ο εκφοβισμός άλλων μαθητών (Almog & Shechtman, 2007· Zee & Koomen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και κατ' επέκταση επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης και ως προς τα αποτελέσματα των μαθητών (Ross, 2007· Ross, Hogaboam-Gray & Hannay, 2001).

Γενικά, όταν βρεθούν αντιμέτωποι με προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να καταφέρνουν ευκολότερα να επιλύουν προβλήματα και να ξεπερνούν τις αντιξοότητες (Schwarzer & Hallum, 2008). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιθανόν να καταφέρνουν να επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), να κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών με τις διδακτικές προσεγγίσεις τους, και συνακόλουθα, να αυξάνουν το επίπεδο προσωπικής ολοκλήρωσής τους (Ross, 2007).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να επιβαρύνουν την ψυχική τους υγεία και μπορεί να καταλήξουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Brouwers, Evers & Tomic, 2001· Brouwers & Tomic, 2000· Tang et al., 2001). Η απειθαρχία των μαθητών και η συνακόλουθη αδυναμία των εκπαιδευτικών για διαχείριση της τάξης μειώνει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και αυξάνει τον βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Hastings, 2003). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν πολλά επαγγελματικά προβλήματα και παράλληλα διακατέχονται από χαμηλή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, τείνουν να είναι περισσότερο ευάλωτοι στο άγχος και λιγότερο αποτελεσματικοί (Evans & Tribble, 1986). Η χαμηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δυνατότητά τους να περιορίσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και να επιβάλουν την τάξη, τους οδηγεί σε παραίτηση των προσπαθειών για επίλυση του προβλήματος (Tomic & Brouwers, 2000). Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται, λοιπόν, να αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την επιβίωση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Friedman, 2000· Schwarzer & Hallum, 2008· Parker et al., 2012).

Παρεμφερώς, η έρευνα της Gordon (2001) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την επιτυχία τους ως προς τη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι είναι περισσότερο έτοιμοι να διαχειριστούν την άρνηση και τις προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών (Gordon, 2001). Στην έρευνά της η Gordon (2001) συνέκρινε τις γνωστικές ικανότητες και τις συμπεριφορές 93 εκπαιδευτικών με χαμηλή αποτελεσματικότητα και 96 εκπαιδευτικών με υψηλή αποτελεσματικότητα. Η έρευνά της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή παποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αισθάνονται περισσότερο απογοητευμένοι από τις συμπεριφορές των μαθητών και μεταχειρίζονται συχνότερα τιμωρητικές μεθόδους, προκειμένου να καταφέρουν να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους.

Ο επιχειρησιακός πυρήνας του σχολείου καλείται, επομένως, να επιτελέσει πολύ δύσκολο έργο, σε συνθήκες συχνά αντίξοες. Η μαθητική απειθαρχία είναι στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και οι διευθυντές έχουν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν ως προς τον περιορισμό της.

Ο Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων για την Αντιμετώπιση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί

Όπως είδαμε, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύονται πολλά και σοβαρά προβλήματα που παρακωλύουν τη διδακτική πράξη και διασπαθίζουν τον ωφέλιμο διδακτικό χρόνο. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται αλυσιδωτά με αρνητικές εκβάσεις. Για την αντιμετώπιση των πιο πάνω προκλήσεων δεν θα πρέπει να αναζητηθούν πρόχειρες λύσεις και μπαλώματα (Stoll & Myers, 1998).

Η σωστή αξιοποίηση της εξουσίας, και η ανάληψη των ευθυνών που αυτή συνεπάγεται, η ανάληψη του ρίσκου που αυτή προϋποθέτει, είναι μερικοί από τους λόγους που το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού μπορεί να αυξήσει το αίσθημα της υποχρέωσης και τον σεβασμό που τρέφει προς το πρόσωπο του ηγέτη. Είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου να παράσχει σωστή επαγγελματική ανάπτυξη και άλλους απαιτούμενους πόρους στους εκπαιδευτικούς και στο προσωπικό, καθώς και να δημιουργεί νέες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα μέλη του οργανισμού (Salfi, 2011).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει πολυποίκιλα καθήκοντα να επιτελέσει. Βασική μέριμνά του αποτελεί η διασφάλιση παροχής διαρκούς ποιοτικής μάθησης, και η ανάδειξη του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Για να το καταφέρει όμως αυτό χρειάζεται προηγουμένως να κάνει σωστή διαχείριση του έμφυτου δυναμικού και των πόρων του ιδρύματος. Επιβάλλεται επίσης όπως καταφέρει να εξασφαλίσει τη γονική

υποστήριξη για παροχή νέων ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές (Day & Sammons, 2013).

Επομένως, οι διευθυντές των σχολείων έχουν να διαδραματίσουν ιδιαίτερα σημαντικό έργο ως προς τη διατύπωση του οράματος του σχολείου, και βεβαίως ως προς τη δημιουργία θετικότερης κουλτούρας, σε σχέση με την εκπλήρωση της εκπαιδευτικής του αποστολής. Η παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς, ο περιορισμός των προβλημάτων τους, καθώς και η εξασφάλιση της αφοσίωσής τους στην προσπάθεια για βελτίωση της σχολικής μονάδας αποτελεί καθήκον των διευθυντικών στελεχών. Η υποκίνηση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να προωθηθεί η προσπάθεια για επίτευξη πιο υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Day & Sammons, 2013).

Εξετάζοντας τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, (Κανονισμοί, 2017), παρατηρούμε ότι απαιτείται από τον διευθυντή να επιτελέσει τρίπτυχο ρόλο. Ο πρώτη πτυχή του ρόλου του αφορά στην κάλυψη των αναγκών του σχολείου από πλευράς εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικής υποδομής. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ύπαρξη και διατήρηση σε καλή κατάσταση του εξοπλισμού του σχολείου. Ο δεύτερη πτυχή του ρόλου του αφορά στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής οφείλει να διασφαλίσει τη συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και στην ικανοποίηση των αναγκών τους, συμπεριλαμβανομένης βέβαια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της μόρφωσης των μαθητών. Η τρίτη πτυχή του ρόλου του έχει να κάνει με το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα. Αναμένεται λοιπόν από το διευθυντή να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με στενούς ή ευρύτερους εξωσχολικούς παράγοντες. Η τρίπτυχη αυτή λειτουργία εξυπηρετεί την κύρια αποστολή του που είναι η επίτευξη της ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, εννοώντας πρωτίστως τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών.

Στους κανονισμοί δεν γίνεται λόγος για όραμα και θέσπιση στόχων από μέρος του διευθυντή, ούτε επεξηγείται ο παιδαγωγικός του ρόλος που κανονικά θα πρέπει να επιτελεί. Απεναντίας, δίδεται έμφαση κυρίως στις οικονομικές προεκτάσεις της διοίκησης, στη διαφύλαξη της σχολικής περιουσίας και στην εξασφάλιση πόρων.

Γενικά, οι απαιτήσεις που έχει το σύστημα από το διευθυντή διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και εξυπηρετούν το καλώς νοούμενο συμφέρον των μελών του σχολείου και της κοινότητας. Επαφίεται στον κάθε διευθυντή να μεθοδεύσει τη δράση του με το καταλληλότερο στιλ ηγεσίας.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται, λοιπόν, να δώσουν λύσεις στις πολυσύνθετες απαιτήσεις που περιβάλλουν τον ρόλο τους. Τα σχολεία αποτελούν

πολύπλοκους οργανισμούς, μέσα στους οποίους καθημερινά αναφύονται νέα προβλήματα. Με αυτό το δεδομένο, η άσκηση επιτυχούς ηγεσίας προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πάνω σε διοικητικά θέματα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του απαιτητικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι σχολικοί ηγέτες είναι μάλιστα επιφορτισμένοι με το καθήκον της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους, καθότι οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους έχουν ανάγκη από κατευθυντήριες γραμμές (Saiti & Saitis, 2006). Η προσπάθεια για βελτίωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις νέες ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τυγχάνουν συνεχούς επιμόρφωσης, αλλά και της κατάλληλης στήριξης από τον ηγέτη τους. Η όλη διαδικασία μετασχηματισμού πρέπει απαραίτητα να αξιολογείται σε όλες τις φάσεις της.

Όπως συνεπάγεται από τα ανωτέρω αναφερθέντα, το σχολείο αποτελεί πολύπλοκο και πολυσύνθετο, αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενο οργανισμό. Η λυδία λίθος για την καλή λειτουργία του σχολείου είναι η καλή ηγεσία. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι τα σχολεία μας έχουν ανάγκη από μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι οφείλουν να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτύχουν ποιοτική διδασκαλία, δηλαδή καλή και αποτελεσματική διδασκαλία (Fenstermacher & Richardson, 2005), χωρίς βέβαια να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η διδασκαλία αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία που μπορεί να επηρεάζεται από πληθώρα αστάθμητων παραγόντων (Χατζηδήμου, 2007).

Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη της καλής λειτουργίας του σχολείου και για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Wallace, 2002· Leithwood & Jantzi, 2000a/b· Leithwood, Harris & Hopkins, 2009· Leithwood et al., 2004a· Day & Sammons, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναγνωριστεί η ιδιαίτερη αξία των μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας, και η θετική συμβολή τους προς επιτυχή υλοποίηση των στόχων ενός οργανισμού (Eyal & Kark, 2004· McFarlin & Sweeney, 1998). Η ιδιαίτερη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνίσταται στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στον κάθε εργαζόμενο, κατά τρόπο ώστε να υποκινείται και εν τέλει να εργάζεται πιο πρόθυμα, πιο καινοτόμα και περισσότερο αποδοτικά (Bass, 1998· Eyal & Kark, 2004· Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood et al., 1991).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στους οπαδούς σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μορφή ηγεσίας, εφόσον στοχεύει στην ανάπτυξη των εσωτερικών τους κινήτρων. Οι υφιστάμενοι εκτελούν τα καθήκοντά τους, όχι επειδή τους επιβάλλεται, αλλά επειδή το θέλουν. Η μετασχηματιστική ηγεσία εδράζεται στο

υπόβαθρο της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Shields, 2010) και κτίζεται μέσω της εμπιστοσύνης (Tesfaw, 2014). Τοιούτοτρόπως, συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κυρίως μέσω της δέσμευσής τους, μέσω της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και μέσω της βελτίωσης των διδακτικών τους πρακτικών (Geijsel et al., 2009· Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2004a· Stewart, 2006). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του οράματος για αποτελεσματικότερο σχολείο, αφού μέσω αυτής μπορούν να επιτευχθούν υψηλά επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να συνεισφέρει θετικά την ανάπτυξη συναίνεσης, δηλαδή την αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, της προθυμίας τους να ευθυγραμμίσουν το δικό τους όραμα με το όραμα του οργανισμού και να το υπηρετήσουν πιο πρόθυμα. Η μετασχηματιστική ηγεσία και το κοινό όραμα φαίνεται, λοιπόν, να ευνοούν την αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών (Barnett & McCormick, 2003).

Είναι επίσης παραδεχτή η σημαντικότητα που διαδραματίζει για τον κάθε εργαζόμενο η αντίληψη που τρέφει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Moritz et al., 2000· Sadri & Robertson, 1993· Stajkovic & Luthans, 1998). Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τις πεποιθήσεις των ατόμων κατά πόσον μπορούν να φέρουν επιτυχώς εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί (Weiner, 1979). Η υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας έχει συνδεθεί με την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων σε ποικίλες δράσεις (Bandura, 1997· Judge et al., 2001). Η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τη στήριξη που λαμβάνουν από την ηγεσία τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται και από την εκτίμησή τους κατά πόσον μπορούν να υπερβούν τα προβλήματα που παρακωλύουν το έργο τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Προβλήματα που σχετίζονται με την απουσία πειθαρχίας στον χώρο του σχολείου (Farber, 1984· Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επιφέρουν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Abel & Sewell, 1999), αυξάνοντας την επαγγελματική δυσαρέσκειά τους (Stockard & Lehman, 2004).

Αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι τα σχολεία χρειάζονται αποτελεσματικούς ηγέτες. Οι ηγέτες οφείλουν να προσφέρουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους, να αυξήσουν τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις συνεργασίας. Οι υγιείς, άλλωστε, αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε

ηγεσία, εκπαιδευτικούς και μαθητές μειώνουν τις πιθανότητες να καταλήξουν οι εκπαιδευτικοί σε επαγγελματική εξουθένωση (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996· Byrne, 1991· Friedman, 1995· Hock, 1988· Lamude, Scudder & Furno-Lamude, 1992).

Όπως διαπιστώνουμε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες για τον εντοπισμό συμπεριφορών ηγεσίας που να μπορούν να περιορίσουν τα προβλήματα που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα, και δεν έχει διερευνηθεί ο ρόλος των ηγετών των σχολείων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η διασύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καταστεί εφικτή η ενίσχυση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα πως υπάρχει πεδίο έρευνας για εξέταση της συνεισφοράς των μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας για περιορισμό των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και για αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, εφόσον μάλιστα στην Κύπρο δεν έχει διενεργηθεί παρόμοιας φύσεως έρευνα που να εξετάζει τα ζητήματα αυτά σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης.

Δεδομένης της διαπίστωσης ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνεισφέρει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών για να μελετηθούν περαιτέρω μεταβλητές όπως ο ρόλος της ηγεσίας σε σχέση με την αύξηση της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lewandowski, 2005).

Η διατριβή μας αποσκοπεί στο να αξιοποιήσει τα θεωρητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τα εμπειρικά δεδομένα που αναμένεται να εξαχθούν από τα πορίσματα της έρευνάς μας. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο ότι φιλοδοξεί να αναδείξει την ιδιαίτερη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, προτείνοντας στους διευθυντές νέες πρακτικές προσέγγισης των εκπαιδευτικών, που μπορούν να βοηθήσουν έμπρακτα τον εκπαιδευτικό να διεκπεραιώσει το έργο του.

Όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχει κενός χώρος για έρευνα στον τομέα αξιοποίησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας για ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην πολυπόθητη προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την διδακτική πράξη (Robinson, 1998). Στο σημείο αυτό θα λέγαμε πως έγκειται και η ιδιαίτερη αξία της. Η έρευνά μας στοχεύει να δώσει σαφείς απαντήσεις για το πώς η επιστράτευση μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας για τη διαχείριση του σχολείου και της τάξης μπορεί

να καταφέρει τον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και συνεπώς στη βελτίωση της ίδιας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Θα επιχειρηθεί λοιπόν να διερευνηθούν θέματα που άπτονται της έμμεσης σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη μάθηση των μαθητών. Συνακόλουθα, φιλοδοξούμε να παράσχουμε στις σχολικές ηγεσίες κατανοητές και πρακτικές γνώσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στη διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.

Η έρευνά μας αποσκοπεί, δηλαδή, στην άμεση σύνδεση της θεωρίας για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου και την αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με τα πραγματικά δεδομένα των τωρινών αιθουσών διδασκαλίας. Μέσω της προσέγγισης αυτής, τα ευρήματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την καταλληλότερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών, με στόχο την αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητάς τους, ενόψει μάλιστα της πρόθεσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού να δημιουργήσει Ακαδημία Εκπαιδευτικής Ηγεσίας για υποψήφια και νυν διοικητικά στελέχη. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση στη διαδικασία επιλογής, στην κατάρτιση και διαρκή επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, έτσι ώστε να επιτευχθεί το κυρίως ζητούμενο που είναι σε τελική ανάλυση η εξυπηρέτηση των μαθητών, δηλαδή η βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να παρουσιάσει ευρήματα που αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την πεποίθηση που τρέφουν για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η έρευνα που έχουμε διεξαγάγει σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για να διερευνήσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Περιγράφεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων. Γίνεται αναφορά στις μεθόδους συλλογής δεδομένων, στον πληθυσμό και το δείγμα, καθώς και στα μέσα και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων. Γίνεται έπειτα περιγραφή των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας και τεκμηριώνεται η επιλογή των τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφική στατιστική.

Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι ερευνητικοί στόχοι της έρευνάς μας επικεντρώνονται στη διερεύνηση της συνεισφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με τον βαθμό πεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, καθώς επίσης και στη διερεύνηση της συμβολής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να περιορίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Υπενθυμίζουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την έρευνά μας:

1. Κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία συνεισφέρει ως προς την αύξηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους;
2. Πώς σχετίζονται οι άλλες δύο μορφές ηγεσίας ή διεύθυνσης που περιλαμβάνονται στο Full-range Leadership Model (συναλλακτική, παθητική) με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της υιοθέτησης μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας από μέρους του διευθυντή του σχολείου και της αντιμετώπισης των παραγόντων / προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές Λυκείων;

Ερευνητική Μέθοδος

Η έρευνά μας κινείται στο πλαίσιο της στρατηγικής επισκόπησης (survey) διερευνώντας παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Η έρευνά μας βασίζεται σε δύο βασικές θεωρίες: στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στη θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας, και ακολουθεί την ποσοτική μέθοδο έρευνας. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας στο θεωρητικό της πλαίσιο εδράζεται στην ηγεσία πλήρους φάσματος (full range leadership) των Bass και Avolio (1994) και στη θεωρία αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura.

Με την ποσοτική έρευνα επιτυγχάνεται συστηματική διερεύνηση των συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων που τρέφουν οι ερωτώμενοι με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων και διάφορων στατιστικών μεθόδων. Με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας μπορούμε επίσης να επιτύχουμε γενίκευση των ευρημάτων μας στο σύνολο του πληθυσμού. Μέσω της ποσοτικής έρευνας παρέχεται στον ερευνητή η δυνατότητα συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρόνο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η ποσοτική έρευνα επιδιώκει τη γενίκευση (generalizing from the specific), ενώ η ποιοτική ερμηνεύει συγκεκριμένα φαινόμενα εις βάθος (interpreting the specific) (Creswell, 2011· Mugenda, 1999· Newman & Benz, 1998).

Η φύση των ερευνητικών μας ερωτημάτων αφορά στη σχέση μεταβλητών σε άλλες μεταβλητές. Με αυτό το δεδομένο, θεωρούμε πως η ποσοτική έρευνα είναι προσφορότερη για τη μέτρηση της σχέσης μίας μεταβλητής έναντι μίας άλλης με τη χρήση εξειδικευμένων τεχνικών ανάλυσης. Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η ποσοτική έρευνα, για να καλύψει τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας, από τη στιγμή, μάλιστα, που τα ερευνητικά ερωτήματά μας βασίζονται κυρίως στο συνδυασμό δύο ποσοτικών εργαλείων έρευνας. Η ποσοτική έρευνα εξετάζει τον «κανόνα» και όχι τις εξαιρέσεις. Επομένως, με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας προσπαθήσαμε να αναδείξουμε την κατάσταση που επικρατεί στα εκπαιδευτήριά μας σχετικά με τη χρήση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τη σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Διαδικασία Έρευνας

Αφού εξασφαλίσαμε τις σχετικές άδειες από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, επικοινωνήσαμε τηλεφωνικώς και προσεγγίσαμε προσωπικά τους «κατά νόμο» ιθύνοντες, δηλαδή τους διευθυντές των σχολείων που επιλέξαμε. Τους εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας και ζητήσαμε τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτή την πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων, υπήρξε πολύ σημαντική η συμβολή του διευθυντή του δικού μου σχολείου, ο οποίος

προκειμένου να διευκολύνει το έργο μου, επικοινωνήσε τηλεφωνικώς με όλους τους διευθυντές των σχολείων που περιλήφθηκαν στην έρευνα και έκανε τις μεταξύ μας συστάσεις. Αποτέλεσμα της πρώτης αυτής συνομιλίας ήταν η εξασφάλιση της συναίνεσης όλων των διευθυντών για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολείων τους στην έρευνα.

Προσπαθήσαμε, ακολούθως, να εξασφαλίσουμε την υποστήριξη των ανεπισήμως ιθυνόντων. Της χορήγησης των ερωτηματολογίων προηγήθηκε αρχική επίσκεψή μου σε κάθε σχολείο και συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κτίσουμε σχέσεις εμπιστοσύνης και να αρχίσουμε τη διαδικασία συνειδητής συναίνεσής τους. Στη συνέχεια, χορηγήσαμε στους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο για την ηγεσία του σχολείου τους, και για τη μέτρηση της αντίληψής τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η διάθεση των ερωτηματολογίων έγινε με την προσωπική μου παρουσία στα σχολεία, προκειμένου να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για τον σκοπό διεξαγωγής και τη σημαντικότητα της έρευνας. Ταυτόχρονα, κατόπιν συνεννόησής μου με εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως σύνδεσμοι μαζί μου σε κάθε σχολείο, επιχειρήσαμε να εξασφαλίσουμε τη δέσμευση των εκπαιδευτικών συναδέλφων τους, ώστε να επιδείξουν τη δέουσα σοβαρότητα έναντι της έρευνας και να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Προκειμένου να αποφευχθεί η χειραγώγηση των ερωτηθέντων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι η έρευνα θα είναι ανώνυμη και ότι οι δηλώσεις τους θα παραμείνουν απόλυτα εμπιστευτικές. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν με ειλικρίνεια στα ζητούμενα χωρίς να συνεργαστούν με συναδέλφους τους, κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Από δεοντολογικής άποψης, προχωρήσαμε στη διενέργεια της έρευνας μακριά από προκαταλήψεις και μεροληπτικές προσεγγίσεις. Ενημερώσαμε τους διευθυντές ότι μετά την ολοκλήρωση της έρευνας θα επιστρέψουμε για να τους ενημερώσουμε για τα αποτελέσματα. Σε κάθε διευθυντή χορηγήσαμε ευχαριστήρια επιστολή για τη συμμετοχή του στην έρευνα, και σε κάθε πυρήνα δώρισα προκαταβολικά ως αντί-δώρο ένα από τα βιβλία μου.

Χρονοδιαγράμματα Έρευνας

Ο Πίνακας 1 δείχνει τις φάσεις που έχει περάσει η έρευνα.

Πίνακας 1

Οι Φάσεις της Έρευνας

Φάσεις	Χρονική περίοδος	Βήματα
1 ^η	Ιούνιος – Ιούλιος 2018	Μετάφραση και συγκρότηση του ενιαίου ερωτηματολογίου ποσοτικής έρευνας.
2 ^η	Ιούλιος – Αύγουστος 2018	Πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς για έλεγχο της εγκυρότητάς του.
3 ^η	Αύγουστος 2018	Διόρθωση του ερωτηματολογίου και διαμόρφωση της τελικής του μορφής.
4 ^η	Σεπτέμβριος 2018	Υποβολή ερωτηματολογίου στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για εξασφάλιση των σχετικών αδειών.
5 ^η	Οκτώβριος 2018	Επιλογή των Λυκείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα.
6 ^η	Αρχές Νοεμβρίου 2018	Προσωπική επικοινωνία και ενημέρωση των διευθυντών των σχολείων που είχαν επιλεγεί για τη διεξαγωγή της έρευνας.
7 ^η	Τέλος Δεκεμβρίου 2018	Εξασφάλιση της άδειας από το ΥΠΠ για διενέργεια της έρευνας (βλ. Παράρτημα Ε).
8 ^η	Αρχές Ιανουαρίου 2019	Χορήγηση του ερωτηματολογίου στους καθηγητές των Λυκείων που είχαν επιλεγεί.
9 ^η	Μέσα Ιανουαρίου 2019	Έναρξη συλλογής των ερωτηματολογίων.
10 ^η	Αρχές Φεβρουαρίου 2019	Χορήγηση του ερωτηματολογίου στους καθηγητές των Λυκείων που είχαν επιλεγεί σε δεύτερη φάση.
11 ^η	Μέσα Μαρτίου 2019	Συνολική συλλογή των ερωτηματολογίων.
12 ^η	Ιανουάριος – Απρίλιος 2019	Καταχώρηση δεδομένων στο λογισμικό πρόγραμμα SPSS.
13 ^η	Μάιος – Δεκέμβριος 2019	Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.
14 ^η	Ιανουάριος 2020 – Μάρτιος 2020	Καταγραφή συμπερασμάτων έρευνας.

Συγκρότηση Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελεί βασικά συνένωση δύο ερωτηματολογίων, μαζί με ένδεκα δικές μας πρόσθετες δηλώσεις, συγκροτώντας ένα ενιαίο ομοιογενές ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τέσσερα μέρη (βλ. Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) καθώς και το σχετικό ερωτηματολόγιο που προτείνεται από τον Bandura (Teacher Self-Efficacy Scale) μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα, προσέχοντας ώστε να διατυπωθούν με σαφήνεια. Προκειμένου να εξακριβωθεί η επιτυχία της μετάφρασης, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε δέκα εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, για να επιβεβαιωθεί ότι οι δηλώσεις γίνονται κατανοητές και μπορούν να απαντηθούν απρόσκοπτα. Μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτών επιλέξαμε και εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η σαφήνιά του και η φιλικότητά του προς τους Κύπριους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως των μεταπτυχιακών τους προσόντων.

Εργαλεία Μέτρησης Ποσοτικής Έρευνας

Τα δύο βασικά εργαλεία που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιό μας επιλέχθηκαν μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, ως προς τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, χρησιμοποιήσαμε τα ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων MLQ και Teacher Self-Efficacy Scale. Για τον εντοπισμό της μορφής ηγεσίας ή διεύθυνσης που σχετίζεται περισσότερο με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) χρησιμοποιήσαμε επίσης τα ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων MLQ και Teacher Self-Efficacy Scale. Ειδικότερα, χρησιμοποιήσαμε το MLQ Rater Form (5X-Short), ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τους διευθυντές τους μέσα από τις 36 από τις 45 δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στις συμπεριφορές ηγεσίας των διευθυντών τους.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της υιοθέτησης μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας από μέρος του διευθυντή του σχολείου και της αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) συγκρίναμε στοιχεία από τα ερωτηματολόγια MLQ, Teacher Self-Efficacy Scale, και από τις ένδεκα δικές μας πρόσθετες δηλώσεις που αφορούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στη συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπισή τους.

Αναλυτικότερα, για τη συλλογή των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων προσαρμόσαμε σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και χρησιμοποιήσαμε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο για την Ηγεσία (MLQ), το οποίο μέσα από τις 45 δηλώσεις του εξετάζει κυρίως τα επίπεδα της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παθητικής ηγεσίας. Το MLQ έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για να αξιολογήσει τα συστατικά στοιχεία του μοντέλου που προτείνουν οι Avolio και Bass (2004) και για να διερευνήσει τη φύση της σχέσης μεταξύ των μορφών συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα των μαθητών και με άλλες μεταβλητές στην εκπαίδευση.

Το MLQ αναπτύχθηκε από τον Bass (1985) με σκοπό τη μέτρηση της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής συμπεριφοράς του ηγέτη. Οι Bass και Avolio (1995) ανέπτυξαν περαιτέρω το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Στη συντομευμένη εκδοχή του, το MLQ περιλαμβάνει 45 δηλώσεις. Οι 20 από αυτές αφορούν στη μετασχηματιστική ηγεσία. Κάθε δήλωση αξιολογείται με βάση πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν πόσο συχνά παρατηρούν κάθε συμπεριφορά στο πρόσωπο του ηγέτη τους.

Το ερευνητικό εργαλείο MLQ διατίθεται σε δύο μορφές. Η μια μορφή έχει αυτο-αξιολογητικό χαρακτήρα και συμπληρώνεται από τους διευθυντές, ενώ η άλλη συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς για αξιολόγηση των διευθυντών τους. Στην έρευνά μας χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς εφόσον στο επίκεντρο της έρευνάς μας βρίσκονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Το MLQ έχει έκτοτε αναθεωρηθεί και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των παραγόντων του μοντέλου που εισηγήθηκαν οι Avolio και Bass (2004). Η παρούσα εκδοχή του MLQ (Form 5X) παραμένει μέχρι σήμερα το πιο δημοφιλές όργανο στην έρευνα που αφορά τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία (Menon, 2014), γι' αυτό και έχουμε επιλέξει το εργαλείο αυτό για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο MLQ έχει υποστεί αρκετές διορθωτικές αλλαγές και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, καθότι χρησιμοποιείται για περισσότερα από 30 χρόνια για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας σε διάφορους οργανισμούς, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και υπολογίζεται ότι μέχρι σήμερα έχει συμπληρωθεί από αρκετές χιλιάδες εργαζόμενους (Avolio & Bass, 2004).

Η κλείδα MLQ έχει δεχθεί κριτική από κάποιους ερευνητές (Tracey & Hinkin, 1998· Hinkin & Schriesheim, 2008). Η αμφισβήτηση της σαφήνειας της κλείδας MLQ οδήγησε κάποιους ερευνητές να υιοθετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μέτρηση του μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Bass, 1999· Menon, 2014). Σημαντική

αδυναμία της μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη χρήση της κλείδας MLQ αποτελεί το γεγονός ότι η κλείδα δεν λαμβάνει υπόψη την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ηγέτη, και εν τέλει πάνω στην αποτελεσματικότητά του/της (Hallinger, 2003). Παρά τις όποιες αδυναμίες της, η κλείδα αποτελεί σημαντικό εργαλείο για έρευνα και μπορεί να αποτελέσει μέσο εξαγωγής αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων. Η μέτρηση της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς στα σχολεία είναι σήμερα περισσότερο ακριβής από τις πρώτες μετρήσεις που έγιναν με τη χρήση της κλείδας MLQ (Leithwood & Jantzi, 2005).

Ακολούθως, προβήκαμε στη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων με τη χρήση της κλίμακας 28 στοιχείων του Bandura (Teacher Self-Efficacy Scale), η οποία εξετάζει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τον επηρεασμό της λήψης αποφάσεων, ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια, ως προς τη διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών, ως προς την εξασφάλιση της γονικής συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα, ως προς την εξασφάλιση της συμμετοχής της ευρύτερης κοινότητας στα σχολικά δρώμενα, και, ως προς τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί ειδικά για τη διερεύνηση των παραγόντων που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για διεκπεραίωση των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων (Bandura, 2006b). Έχουμε προσαρμόσει το εν λόγω ερωτηματολόγιο αφαιρώντας τα ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στα σχολικά δρώμενα, έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τις πραγματικότητες του κυπριακού εκπαιδευτικού συγκείμενου, εφόσον μια τέτοια δυνατότητα δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες του Κύπριου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, από την κλίμακα έχουν αφαιρεθεί τρεις δηλώσεις που αφορούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εξασφάλιση της συμμετοχής κοινοτικών φορέων στα σχολικά δρώμενα, δεδομένου ότι η δράση αυτή δεν είναι συμβατή με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο κυπριακό σχολικό συγκείμενο.

Επιλέξαμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, αφενός γιατί ως εργαλείο που ανέπτυξε ο ίδιος ο Bandura είναι συμβατό με τη θεωρία του, η οποία αποτελεί πυλώνα της δικής μας έρευνας, και αφετέρου γιατί το ερωτηματολόγιο του Bandura έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα Β). Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται επίσης στη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τη μαθητική πειθαρχία, θέμα το οποίο εξετάζει και η δική μας έρευνα. Επιπλέον, εκτός από τη διερεύνηση των στοιχείων που είναι σχετικά με τη διδασκαλία, αφορά και σε στοιχεία που έχουν να κάνουν με το σχολικό κλίμα και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης

αποφάσεων, θέματα που αργίσι προσδίδουν πρόσθετο ενδιαφέρον στο ερωτηματολόγιο, εφόσον τα αντικείμενα αυτά ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ηγεσία ως επιστήμη.

Στη συνέχεια, στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, πέραν των δύο αυτών τυποποιημένων ερωτηματολογίων, με την προσθήκη δέκα επιπρόσθετων δηλώσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τον βαθμό υποστήριξης που δέχονται από τον διευθυντή τους για να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Για τον εντοπισμό των προβλημάτων που επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών τέθηκαν πέντε προκαθορισμένες επιλογές και τρεις ελεύθερες προς συμπλήρωση, προκειμένου να δηλωθεί σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι τα εν λόγω προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια, με την ίδια πενταβάθμια κλίμακα επιχειρήθηκε η μέτρηση της συμβολής του διευθυντή για την αντιμετώπιση ή επίλυση των προαναφερθέντων προβλημάτων.

Επίσης, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κάποια προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία. Αυτά περιλαμβάνουν την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας τους γενικά και τα χρόνια εργασίας τους στο υφιστάμενο σχολείο, την οργανική θέση στην οποία υπηρετούν, τα μεταπτυχιακά τους προσόντα και το φύλο. Δεν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν την ηλικία και την ειδικότητά τους και το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, καθότι τα στοιχεία αυτά ταυτοποιούν εύκολα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ότι «φωτογραφίζονται» ή «φακελώνονται», και τους καθιστούν πιο επιφυλακτικούς, όταν μάλιστα καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τον διευθυντή τους.

Στο σύνολο του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν μόνο κλειστές ερωτήσεις, καθότι οι ανοικτές ερωτήσεις μπορούν να προκαλέσουν δυσφορία στον ερωτώμενο, και ενδέχεται να οδηγήσουν τελικά στην απροθυμία του να προχωρήσει στη συμπλήρωση ολόκληρου του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήσαμε δύο είδη κλειστών ερωτήσεων: τις απλές εναλλακτικές ερωτήσεις που προσφέρουν την επιλογή του τύπου «ή το ένα ή το άλλο» για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, και τις ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert (από «ποτέ/καθόλου» έως «πάντα/πολύ»). Για τη μέτρηση της κλίμακας Bandura, χρησιμοποιήθηκε η εκατονταβάθμια κλίμακα (0-100) που προτείνει ο ίδιος ο Bandura για τη μέτρηση της κλίμακάς του, δηλαδή ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τον αριθμό που θεωρεί ότι εκφράζει την πεποίθησή του, με το 0 (μηδέν) να δηλώνει την απόλυτη πεποίθηση αδυναμίας, ενώ το 100 τον μέγιστο βαθμό βεβαιότητας για επίτευξη μιας δράσης.

Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Ποσοτικής Έρευνας

Η έρευνά μας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, νοουμένου ότι η έρευνά μας αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την ενίσχυσή τους. Εν προκειμένω, μέσα από τις δηλώσεις τους επιχειρήσαμε να εξαγάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των διευθυντών τους, σε σχέση με την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και σε σχέση με την αύξηση της πεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται, ως εκ τούτου, στις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Τον πληθυσμό της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα Λύκεια της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Το δείγμα για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας είχε επιλεγεί από τους πληθυσμούς τριάντα δύο σχολείων Ανώτερης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η επιλογή του δείγματος του πληθυσμού για την ποσοτική έρευνα έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας νοουμένου ότι επιλέχθηκαν σχολεία με κριτήριο την ευκολότερη προσβασιμότητα, κάνοντας αρχή με τα σχολεία που βρίσκονται στην επαρχία όπου διαμένω ή διευθύνονται από διευθυντές που γνωρίζω προσωπικά. Στη συνέχεια η επιλογή του δείγματος πήρε τη μορφή της χιονοστιβάδας (Παπαγεωργίου, 2014).

Αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθούν στην έρευνα σχολές Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθότι οι σχολές αυτές έχουν διαφορετικής κατάρτισης διδάσκοντες, διαφορετικά προγράμματα, διαφορετικές κατευθύνσεις και γενικά διαφορετικό χαρακτήρα. Αποφασίστηκε επίσης να μην περιληφθούν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσια. Καταλήξαμε στην επιλογή των Λυκείων, καθ' ότι λόγω των Παγκυπρίων εξετάσεων, στις οποίες δίνεται μεγάλη έμφαση τόσο σε επίπεδο συστήματος, όσο και σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας, εφόσον αποτελούν την τελική αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών ετησίως, οι Διευθύνσεις δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Εξαιτίας, λοιπόν, της πίεσης των Παγκυπρίων εξετάσεων, αναμένεται να υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Επιπρόσθετα, στην Α' Λυκείου διενεργείται το διεθνές διαγνωστικό δοκίμιο PISA ανά διετία, τα αποτελέσματα του οποίου ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την πολιτεία, από την οποία τυγχάνουν αξιοποίησης. Οι διευθυντές επιδεικνύουν ιδιαίτερη μέριμνα για την επιτυχία αυτής της εξέτασης. Ταυτόχρονα, λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας των μαθητών που φοιτούν στα Λύκεια, οι διευθυντές ενδέχεται να δίνουν τακτικότερα

οδηγίες στους εκπαιδευτικούς με στόχο να διεκπεραιώσουν την αποστολή τους έναντι πιο απαιτητικών μαθητών, σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν στα Γυμνάσια.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών έχει επιλεγεί από τους πληθυσμούς 32 δημοσίων σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Ανώτερου Κύκλου) της Κύπρου. Από το δείγμα εξαιρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ως έδρα τους το κάθε Λύκειο, για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να συμπληρωθούν από τον ίδιο εκπαιδευτικό περισσότερα του ενός ερωτηματολόγια. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περισσότερα του ενός σχολεία, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον διευθυντή του σχολείου στο οποίο βρίσκονται περισσότερες ώρες. Στην έρευνα περιλήφθηκαν σχολεία διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο αριθμός δείγματος περίξ τους 300 εκπαιδευτικούς κρίνεται ως ικανοποιητικός, καθότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα λύκεια της Κύπρου είναι περίπου 2200. Ενδεικτικά, το μέγεθος δείγματος που απαιτείται προς επίτευξη σφάλματος μικρότερου του 2% στα 99 από τα 100 δείγματα, για πληθυσμό 2000 ατόμων ανέρχεται στους 320 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 16%, ενώ το μέγεθος δείγματος που απαιτείται προς επίτευξη σφάλματος μικρότερου του 1% στα 997 από τα 1000 δείγματα, για πληθυσμό 2000 ατόμων ανέρχεται στους 800 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 40% (Creswell, 2011· Mugenda, 1999· Newman & Benz, 1998). Καταβάλαμε, λοιπόν, προσπάθεια ώστε να επιτύχουμε το μέγεθος του δείγματός μας να πλησιάσει τους 600 συμμετέχοντες, προκειμένου να μειώσουμε το εύρος του σφάλματος.

Ο Πίνακας 2 δείχνει τους αριθμούς των χορηγηθέντων και επιστραφέντων ερωτηματολογίων, ανά σχολείο. Το όνομα του σχολείου δεν αναφέρεται για σκοπούς διασφάλισης της ανωνυμίας. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου των ερωτηματολογίων που αποστείλαμε σε κάθε σχολείο, δηλώθηκε από τις Γραμματείες των σχολείων, με κριτήριο την υπόδειξη του αριθμού των εκπαιδευτικών που είχαν ως έδρα τους το συγκεκριμένο σχολείο. Ο πυρήνας εκπαιδευτικός που με βοήθησε σε κάθε σχολείο στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων είχε στη διάθεσή του ονομαστικό κατάλογο του διδακτικού προσωπικού, στον οποίο ήταν διαγραμμένα τα ονόματα των εκπαιδευτικών με άλλη έδρα. Με τον τρόπο αυτό κατέστη ευκολότερη η εύρεση των εκπαιδευτικών που μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 2

Τα Τριάντα Δύο Λύκεια που Συμμετείχαν στην Έρευνα

A/A	Λύκειο – Επαρχία	Αρ. επιστραφέντων ερωτηματολογίων
1	Λύκειο Αμμοχώστου 1	56
2	Λύκειο Αμμοχώστου 2	42
3	Λύκειο Λάρνακας 1	30
4	Λύκειο Λάρνακας 2	20
5	Λύκειο Λάρνακας 3	23
6	Λύκειο Λάρνακας 4	36
7	Λύκειο Λάρνακας 5	18
8	Λύκειο Λάρνακας 6	29
9	Λύκειο Λάρνακας 7	20
10	Λύκειο Λευκωσίας 1	22
11	Λύκειο Λευκωσίας 2	40
12	Λύκειο Λευκωσίας 3	28
13	Λύκειο Λευκωσίας 4	17
14	Λύκειο Λευκωσίας 5	8
15	Λύκειο Λευκωσίας 6	9
16	Λύκειο Λευκωσίας 7	6
17	Λύκειο Λευκωσίας 8	14
18	Λύκειο Λευκωσίας 9	13
19	Λύκειο Λευκωσίας 10	16
20	Λύκειο Λευκωσίας 11	18
21	Λύκειο Λευκωσίας 12	17
22	Λύκειο Πάφου 1	24
23	Λύκειο Πάφου 2	16
24	Λύκειο Πάφου 3	20
25	Λύκειο Λεμεσού 1	20
26	Λύκειο Λεμεσού 2	15
27	Λύκειο Λεμεσού 3	22
28	Λύκειο Λεμεσού 4	8
29	Λύκειο Λεμεσού 5	21
30	Λύκειο Λεμεσού 6	13
31	Λύκειο Λεμεσού 7	18
32	Λύκειο Λεμεσού 8	24
Σύνολο		683

Ακολουθεί ο Πίνακας 3 (συγκεντρωτικός) που δείχνει τα σχολεία και τους αριθμούς των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν και συγκεντρώθηκαν σε παγκύπρια κλίμακα, ανά επαρχία:

Πίνακας 3

Τα Τριάντα Δύο Λύκεια που Συμμετείχαν στην Έρευνα, ανά Επαρχία

Λύκειο – Επαρχία	Αρ. επιστραφέντων ερωτηματολογίων
Λύκεια επαρχίας Αμμοχώστου 2	98
Λύκεια επαρχίας Λάρνακας 7	176
Λύκεια επαρχίας Λευκωσίας 12	208
Λύκεια επαρχίας Λεμεσού 8	141
Λύκεια επαρχίας Πάφου 3	60
Σύνολο	683

Τα λύκεια των επαρχιών Λάρνακας και Αμμοχώστου αντιπροσωπεύονται 100% στην έρευνα: Έλαβαν μέρος στην έρευνά μας τα 2 λύκεια της επαρχίας Αμμοχώστου και τα 7 λύκεια της επαρχίας Λάρνακας. Από τα 14 λύκεια της επαρχίας Λευκωσίας συμμετείχαν στην έρευνα τα 12. Από τα 10 λύκεια της επαρχίας Λεμεσού συμμετείχαν στην έρευνα τα 8. Από τα 6 λύκεια της επαρχίας Πάφου συμμετείχαν στην έρευνα τα 3. Σε παγκύπρια βάση, έλαβαν μέρος στην έρευνά μας 32 από τα συνολικά 39 λύκεια πρωινής φοίτησης. Στα 7 λύκεια που δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν απευθύνθηκε πρόσκληση για συμμετοχή είτε εξαιτίας της απόστασης είτε λόγω της μη εύρεσης πυρήνα εκπαιδευτικού που θα αναλάμβανε να υποβοηθήσει τη διαδικασία χορήγησης και συλλογής των ερωτηματολογίων.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν πλήρως ή εν μέρει συμπληρωμένα ανήλθε στα 683 ερωτηματολόγια, ποσοστό 31% σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των περίπου 2200 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε όλα τα δημόσια λύκεια της Κύπρου, ποσοστό που θεωρείται πολύ υψηλό για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Creswell, 2011· Mugenda, 1999· Newman & Benz, 1998).

Η έρευνα διενεργήθηκε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο του 2019. Ο πληθυσμός ως προς τον οποίο μπορεί να γίνει η γενίκευση περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς Λυκείων δημοσίων σχολείων όλης της ελεύθερης Κύπρου που εργάζονταν στα λύκεια κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Το δείγμα της έρευνάς μας προέρχεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό 32 Λυκείων όλων των επαρχιών, τα οποία περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, αφού συμπεριλήφθηκαν σχολεία από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές σχολές. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μέθοδο μπορούν να γενικευθούν παγκύπρια. Τα συμπεράσματα επί του

ελεγχόμενου δείγματος κρίνουμε πως μας αρκούν για να λάβουμε κάποιες πολύ σημαντικές ενδείξεις σε σχέση με τα υπό εξέταση ερωτήματα της έρευνάς μας.

Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τους παράγοντες της ηγεσίας ήταν Cronbach's Alpha=.96, ο οποίος θεωρείται εξαιρετικός. Ο αντίστοιχος δείκτης αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο του Bandura ήταν, επίσης, εξαιρετικός, Cronbach's Alpha=.95.

Ο Τρόπος Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, για να μπορεί να γίνει στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων, τα οποία συγκεντρώθηκαν ανώνυμα σε κλειστό φάκελο, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποτυπώσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις τους. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας τους, και τους ζητήθηκε να συμπληρωθεί σε ελεύθερο τους χρόνο. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από δέκα έως δεκαπέντε λεπτά. Προ του ερωτηματολογίου προτάχθηκε σύντομο επεξηγηματικό σημείωμα περιλαμβάνον το θέμα και τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκε η έγκριση κάθε διευθυντή για τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο του (βλ. Παράρτημα Γ). Παρακαλέσαμε τους εκπαιδευτικούς όπως απαντήσουν και επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο.

Ζητήσαμε από τους διευθυντές να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να συμπληρωθεί από όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των βοηθών διευθυντών, με στόχο την μεγιστοποίηση του δείγματος και την ελαχιστοποίηση του σφάλματος δειγματοληψίας. Ζητήθηκε από τους διευθυντές, αν ήταν δυνατό, να ορίσουν υπεύθυνο βοηθό διευθυντή ο οποίος να συνεχίσει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Φυσικά, η προσέγγιση της αποχής από μέρους κάποιων εκπαιδευτικών είναι σίγουρα καλύτερη από την τυχαία ή βιαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, για αυτό και τονίσαμε στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφόσον είναι πρόθυμοι να το προσεγγίσουν με τη δέουσα προσοχή. Σημαντικότερη υπήρξε η συμβολή του συνεργάτη μας εκπαιδευτικού σε κάθε σχολείο, ο οποίος ανέλαβε τη χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων, χωρίς όμως να διατηρεί στοιχεία αρχείου στη βάση ονομαστικού καταλόγου, καθότι η συμμετοχή στην έρευνα τονίστηκε εξ αρχής ότι είναι προαιρετική, και δεν θα έπρεπε να υπάρξει οποιαδήποτε επίπτωση προς τους μη συμμετέχοντες, από μέρους του διευθυντή.

Στα περισσότερα σχολεία παρευρέθηκα προσωπικά, ευχαρίστησα τον διευθυντή για τη συναίνεσή του προς διεξαγωγή της έρευνας, και παρέδωσα ιδιοχείρως τα ερωτηματολόγια στον συνεργάτη εκπαιδευτικό που προθυμοποιήθηκε να με βοηθήσει. Στα κάποια σχολεία, ιδίως των επαρχιών Λεμεσού και Πάφου, αποφάσισα να μην παρευρεθώ προσωπικά, αλλά να επικοινωνήσω τηλεφωνικώς με τον διευθυντή και τον συνεργάτη πυρήνα, εφόσον η φύση της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού δεν μου επιτρέπει τη συστηματική απουσία από το σχολείο όπου εργάζομαι, για μεγάλη χρονική περίοδο.

Προκειμένου, να προσεγγίσουμε τον στόχο συγκέντρωσης περίπου 600 ερωτηματολογίων, απευθύναμε πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα σε διευθυντές πολλών λυκείων, κυρίως μετά από υπόδειξη κάποιων διευθυντών που έλαβαν ήδη μέρος στην έρευνα. Κάποιοι από τους διευθυντές πληροφορήθηκαν από συναδέλφους τους διευθυντές για το αντικείμενο της έρευνας και ζήτησαν από μόνοι τους όπως το σχολείο τους συμπεριληφθεί στην έρευνα, με την προϋπόθεση να τους κοινοποιήσω τα ευρήματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της. Η εθελούσια απόφασή τους για συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου τους στην έρευνα ήταν καλοδεχούμενη και διευκόλυνε την προσπάθειά μας για ενίσχυση του δείγματος της έρευνάς μας. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που τους απεστάλη καθορίστηκε κατόπιν της εκτίμησής μου, ως προς τον αναμενόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που υπολόγιζα ότι θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, βλέποντας την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα σχολεία που ήδη μου επέστρεψαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Αφού ενημέρωσα τους διευθυντές για τον σκοπό της έρευνας, ενημερώθηκα από αυτούς για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο τους, και τους απέστειλα ικανό αριθμό ερωτηματολογίων που θα μπορούσαν να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το πιο αισιόδοξο σενάριο σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών (μέχρι περίπου το 50%). Σε όλα τα σχολεία έγινε ανάθεση της ευθύνης για διάθεση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων σε εθελοντή εκπαιδευτικό. Ακολούθησε τακτική επικοινωνία μου με τον βασικό συνεργάτη μου σε κάθε σχολείο και συμφωνήθηκε ο τρόπος χορήγησης, συλλογής και παράδοσης των ερωτηματολογίων, καθώς και τι θα έπρεπε να ζητηθεί από τους συναδέλφους, στις περιπτώσεις που δεν ήμουν παρών.

Ο κάθε διευθυντής μεθόδευσε με τον δικό του τρόπο τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που του αποστείλαμε. Ένας εξ αυτών χειρίστηκε το θέμα με τρόπο που αποδείχθηκε ο πλέον αποτελεσματικός. Συγκεκριμένα, ο εν λόγω διευθυντής χορήγησε το ερωτηματολόγιο όταν μαζεύτηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί για συμμετοχή σε προγραμματισμένη συνεδρίαση του Καθηγητικού Συλλόγου. Τους χορήγησε τα ερωτηματολόγια πριν αρχίσει η συνεδρίαση και αποχώρησε από την αίθουσα της

συνεδρίασης για κάποια λεπτά. Ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν και να παραδώσουν το ερωτηματολόγιο στον υπεύθυνο βοηθό διευθυντή εν τη απουσία του. Η μέθοδος αυτή αποδείχτηκε η πλέον αποτελεσματική ως προς τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, καθότι η συμμετοχή τους υπήρξε πολύ υψηλή. Υφίστατο βέβαια ο κίνδυνος κάποιοι εκπαιδευτικοί να συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ή να συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μη επιδεικνύοντας τη δέουσα προσοχή.

Σε κάποιες περιπτώσεις αποδείχτηκε ότι η επιλογή του πυρήνα – συνεργάτη μας δεν ήταν η καλύτερη δυνατή, και κρίθηκε σκόπιμο να ζητήσουμε τη συμβολή και δεύτερου εκπαιδευτικού, για να ενισχύσει την προσπάθεια του πρώτου, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης των συναδέλφων του. Στα σχολεία στα οποία ο πυρήνας εκπαιδευτικός με γνώριζε προσωπικά, καθότι υπήρξε κατά τα προηγούμενα χρόνια συμφοιτητής/τρια ή συνάδελφος μου, παρατήρησα ότι κατέβαλε περισσότερες προσπάθειες και κατάφερε να συγκεντρώσει μεγαλύτερο αριθμό ερωτηματολογίων σε σχέση με τα ερωτηματολόγια που κατάφεραν να συγκεντρώσουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έτυχε να με γνωρίσουν προσωπικά σε προγενέστερο στάδιο.

Παρατηρήθηκε ότι μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αποσύνδεσαν και επανασύνδεσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, προφανώς για να το φωτοτυπήσουν, γεγονός που δείχνει ότι για κάποιο λόγο το θεώρησαν χρήσιμο για μελλοντική χρήση. Από τους εκπαιδευτικούς που δεν το συμπλήρωσαν ελάχιστοι το επέστρεψαν. Σε αρκετά ερωτηματολόγια παρατηρήθηκε διόρθωση με μουντζούρωμα ή με χρήση διορθωτικής ταινίας, καθώς και προηγούμενη χρήση μολυβιού, γεγονός που πιθανόν να δείχνει ότι μερικοί εκπαιδευτικοί είδαν με μεγάλη προσοχή το ερωτηματολόγιο και αισθάνθηκαν την ανάγκη να κάνουν διορθώσεις σε ορισμένες δηλώσεις τους μετά από δεύτερες σκέψεις.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκε ικανό χρονικό περιθώριο που σε κάποια σχολεία υπερέβη το χρονικό όριο του ενός μηνός, προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Εν ολίγοις, όποιος εκπαιδευτικός είχε την πρόθεση και την καλή διάθεση να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, του δόθηκαν οι χρονικές διευκολύνσεις για να το πράξει.

Τεχνικές Ανάλυσης Ποσοτικών Δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κυρίως το λογισμικό γραμμικής δομικής ανάλυσης Mplus (Muthen & Muthen, 2004). Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ελέγχθηκε ο βαθμός προσαρμογής μοντέλων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (CFA: Confirmatory Factor Analysis), δομικών μοντέλων (Structural Models) και μοντέλων ανάλυσης ομάδων (Latent Class).

Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής των μοντέλων χρησιμοποιήθηκαν τρεις δείκτες (Muthen & Muthen, 2004): ο λόγος χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας του μοντέλου (χ^2/df), ο δείκτης comparative fit index (CFI), και ο δείκτης RMSEA. Για να είναι αποδεκτό το μοντέλο, η τιμή του λόγου χ^2/df πρέπει να είναι μικρότερη του 3, η τιμή του δείκτη CFI πρέπει να είναι μεγαλύτερη από .9 και η τιμή του RMSEA πρέπει να είναι μικρότερη του .08 (Marcoulides & Schumacker, 1996).

Για να καταλήξουμε στην παραγοντοποίηση των ερωτημάτων των ερευνητικών εργαλείων, για την κλείδα MLQ διενεργήσαμε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, και για το ερωτηματολόγιο του Bandura διενεργήσαμε πρώτα επιβεβαιωτική και ακολούθως διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η επιτυχής επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώνει την εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης και την καταλληλότητα των προτεινόμενων μοντέλων της κλείδας MLQ (Ullstadius, Carlstedt, & Gustafsson, 2004; Marcoulides & Schumacker, 1996). Στόχος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ήταν να ελεγχθεί ο βαθμός προσαρμογής των δεδομένων της εργασίας στη δομή των προτεινόμενων μοντέλων.

Η ανάλυση latent class (LCA) χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό κατηγοριών (ομάδων) υποκειμένων οι οποίες αντιπροσώπευαν διαφορετικές αντιλήψεις ως προς τις τρεις μορφές ηγεσίας και διοίκησης που μετρούνται με τη χρήση της κλίμακας MLQ.

Με βάση την ανάλυση latent class ήταν δυνατή η ανίχνευση ομάδων υποκειμένων με παρόμοια συμπεριφορά (Marcoulides & Schumacker, 1996). Το λογισμικό προσέφερε τη δυνατότητα ελέγχου διαφορετικών μοντέλων διαχωρισμού των υποκειμένων σε ομάδες, επιλέγοντας το μοντέλο με τον υψηλότερο δείκτη εντροπίας και τις χαμηλότερες τιμές στους δείκτες AIC και BIC.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας γραμμικών δομικών μοντέλων είχε ως στόχο να εξετάσει την ύπαρξη αιτιατών σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της εργασίας. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η εγκυρότητα ενός δομικού μοντέλου στο οποίο να διερευνάται η σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία / συναλλακτική ηγεσία / παθητική διεύθυνση με τους παράγοντες που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura.

Περιγραφική Στατιστική

Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 683 εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από 32 σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Κάποια ερωτηματολόγια αποκλείστηκαν ως ελλιπώς συμπληρωμένα ή συμπληρωμένα μηχανικά, και έτσι καταλήξαμε στον τελικό αριθμό των 654 ερωτηματολογίων. Από αυτούς τους 654 εκπαιδευτικούς, 622 δήλωσαν το φύλο τους, 634 δήλωσαν τα χρόνια υπηρεσίας τους στο Λύκειο, 637 δήλωσαν τον συνολικό αριθμό ετών υπηρεσίας τους στη Μέση Εκπαίδευση, και 628 δήλωσαν τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο όπου υπηρετούσαν κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, 2018-2019. Τα μεταπτυχιακά τους προσόντα δήλωσαν 589 εκπαιδευτικοί, και 632 δήλωσαν την οργανική τους θέση.

Πίνακας 4

Συνολικοί Αριθμοί Ερωτηματολογίων με Συμπληρωμένα Δημογραφικά Στοιχεία

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Σχολείο	654	100,00
Φύλο	622	95,10
Χρόνια υπηρεσίας σε Λύκειο	634	96,94
Χρόνια υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση	637	97,40
Χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο	628	96,02
Μεταπτυχιακά προσόντα	589	90,06
Οργανική θέση	632	96,63

Οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν σωστό να μην δηλώσουν κάποιο από τα δημογραφικά τους στοιχεία, ενδεχομένως να το έπραξαν για να μην αποκαλύψουν την ταυτότητά τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 που παρουσιάζει το φύλο των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες, και ως εκ τούτου οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν ότι μπορούν να ταυτοποιηθούν εύκολα αποκαλύπτοντας περισσότερα από δύο δημογραφικά στοιχεία.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανά σχολείο.

Πίνακας 5

Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Σχολείο

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Σχολείο 1	54	8,3	8,3
Σχολείο 2	36	5,5	13,8
Σχολείο 3	28	4,3	18,0
Σχολείο 4	19	2,9	20,9
Σχολείο 5	23	3,5	24,5
Σχολείο 6	34	5,2	29,7
Σχολείο 7	18	2,8	32,4
Σχολείο 8	29	4,4	36,9
Σχολείο 9	20	3,1	39,9
Σχολείο 10	40	6,1	46,0
Σχολείο 11	26	4,0	50,0
Σχολείο 12	21	3,2	53,2
Σχολείο 13	16	2,4	55,7
Σχολείο 14	20	3,1	58,7
Σχολείο 15	18	2,8	61,5
Σχολείο 16	15	2,3	63,8
Σχολείο 17	16	2,4	66,2
Σχολείο 18	8	1,2	67,4
Σχολείο 19	9	1,4	68,8
Σχολείο 20	22	3,4	72,2
Σχολείο 21	8	1,2	73,4
Σχολείο 22	6	0,9	74,3
Σχολείο 23	14	2,1	76,5
Σχολείο 24	12	1,8	78,3
Σχολείο 25	16	2,4	80,7
Σχολείο 26	17	2,6	83,3
Σχολείο 27	20	3,1	86,4
Σχολείο 28	13	2,0	88,4

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Σχολείο 29	16	2,4	90,8
Σχολείο 30	24	3,7	94,5
Σχολείο 31	16	2,4	96,9
Σχολείο 32	20	3,1	100,0
Σύνολο	654	100,0	

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, συμμετείχαν 207 άνδρες και 415 γυναίκες (66,7%).

Πίνακας 6

Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Φύλο

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	207	31,7
	Γυναίκα	415	63,5
	Δεν απάντησαν	32	4,8
Σύνολο		654	100,0

Ο Πίνακας 6 δείχνει ότι οι γυναίκες που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι διπλάσιες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας είναι περίπου αντιπροσωπευτικό του ποσοστού ανδρών και γυναικών του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Σύμφωνα με τις πρόσφατες στατιστικές της εκπαίδευσης, σε σύνολο 5898 εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, πλήρους και μερικής απασχόλησης, 2180 είναι άνδρες και 3718 είναι γυναίκες (63%) (Στατιστική Υπηρεσία, 2014/2015).

Πίνακας 7

Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Έτος Υπηρεσίας σε Λύκειο

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Χρόνια υπηρεσίας σε Λύκειο	0-5	139	21,4
	6-10	160	24,5
	11-15	127	19,4
	16-20	136	20,9
	21-25	49	7,5
	>26	23	3,6
	Δεν απάντησαν	20	3,1
Σύνολο		654	100

Η συχνότητα ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε Λύκειο, παρουσιάζεται στον Πίνακα 7. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ του ενός και των είκοσι ετών υπηρεσίας. Περίπου το 20% των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται να έχουν ολιγόχρονη υπηρεσία στο Λύκειο (από 1 μέχρι 5 έτη υπηρεσίας).

Η συχνότητα των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Μέση Εκπαίδευση, παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Συνολικό Αριθμό Ετών Υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Χρόνια υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση	1-5	43	6,6
	6-10	89	13,6
	11-15	156	24
	16-20	183	28
	21-25	94	14,3
	26-30	50	7,7
	>31	22	3,6
	Δεν απάντησαν	17	2,6
Σύνολο		654	100

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ των πέντε και των είκοσι πέντε ετών υπηρεσίας. Φαίνεται ότι πλείστοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Λύκεια έχουν πολυετή σχολική πείρα.

Η συχνότητα ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που εργάζονταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ανά Έτος Υπηρεσίας στο Σχολείο που Εργάζονται

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο	0	2	0,3
	1	126	19,3
	2	123	18,8
	3	133	20,3
	4	85	13,0
	5	78	11,9
	6	27	4,1
	7	20	3,1
	8	19	2,9
	>9	15	2,4
	Δεν απάντησαν	26	4
Σύνολο		654	100

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ του ενός και των οκτώ ετών υπηρεσίας. Αυτό οφείλεται στον περιοριστικό κανονισμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, που ορίζει ως ανώτατο όριο συνεχούς παραμονής στο ίδιο σχολείο τα οκτώ έτη. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν περισσότερα από εννέα έτη υπηρεσίας, φαίνεται να έχουν υπηρετήσει στο ίδιο σχολείο και σε προηγούμενο στάδιο της εκπαιδευτικής τους καριέρας.

Η συχνότητα των μεταπτυχιακών προσόντων των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον Πίνακα 10. Από τους εκπαιδευτικούς, 246 δήλωσαν ότι κατέχουν μάστερ στην ειδικότητά τους, 97 δήλωσαν ότι κατέχουν μάστερ στην εκπαιδευτική διοίκηση, 27 δήλωσαν ότι κατέχουν διδακτορικό στην ειδικότητά τους, 4 δήλωσαν ότι κατέχουν διδακτορικό στην εκπαιδευτική διοίκηση, και 215 δήλωσαν ότι δεν κατέχουν κανένα μεταπτυχιακό τίτλο. Πέραν του 60% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Από

αυτούς, 101 εκπαιδευτικοί (17%) έχουν λάβει μάστερ ή διδακτορικό στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Πίνακας 10

Τα Μεταπτυχιακά Προσόντα των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Μεταπτυχιακά Προσόντα	Μάστερ ειδικότητας	246	37,6
	Μάστερ εκπαιδ. διοίκησης	97	14,8
	Διδακτορικό ειδικότητας	27	4,1
	Διδακτορικό εκπαιδ. διοίκησης	4	0,6
	Κανένα	215	32,9
	Δεν απάντησαν	65	9,9
Σύνολο		654	100

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, πέραν των μισών Κυπρίων εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης φαίνεται να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μετεκπαίδευση και απόκτηση πρόσθετων μεταπτυχιακών προσόντων. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει λόγω της μοριοδότησης των προσόντων αυτών σύμφωνα με τους κανονισμούς της Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας για σκοπούς προαγωγής.

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει την οργανική θέση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Περίπου το 80% των συμμετεχόντων είναι καθηγητές, και 20% βοηθοί διευθυντές.

Πίνακας 11

Η Οργανική Θέση των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Οργανική θέση	Καθηγητής	512	78,3
	Βοηθός διευθυντής	91	13,9
	Βοηθός διευθυντής Α΄	29	4,4
	Δεν απάντησαν	22	3,4
Σύνολο		654	100

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά οργανική θέση είναι αντιπροσωπευτική σε σχέση με τον συνολικό αριθμό καθηγητών, βοηθών διευθυντών και βοηθών διευθυντών Α΄ του συνολικού πληθυσμού εκπαιδευτικών Μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παραγοντοποιήσεις, και τα αποτελέσματα των αναλύσεων της έρευνας, και αξιολογείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Προβαίνουμε σε πρωτογενή ανάλυση, αναλύοντας τα ευρήματα της δικής μας έρευνας.

Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων στην Κλείδα MLQ

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε κάθε δήλωση, καθώς και ο μέσος όρος (κλίμακα 0-4) και η τυπική απόκλιση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών που περιέχονται στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει τις 45 δηλώσεις της κλείδας MLQ και μία πρόσθετη δήλωση.

Πίνακας 12

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ανά Δήλωση της Κλείδας MLQ

Μεταβλητή	Συχνότητα	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:	(f)		\bar{x}	sd
1. μου παρέχει βοήθεια ως επιβράβευση για τις προσπάθειές μου.	630	0-4	2,62	1,28
2. επανεξετάζει βασικές παραδοχές και αξιολογεί την καταλληλότητά τους.	613	0-4	2,62	1,07
3. επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.	612	0-4	2,39	1,23
4. εστιάζει την προσοχή του/της σε παρατυπίες, λάθη, εξαιρέσεις και παρεκκλίσεις από κανόνες.	635	0-4	2,52	1,12
5. αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	642	0-4	0,81	1,08
6. μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της.	632	0-4	2,58	1,09
7. είναι απών όταν τον/την χρειάζομαι.	645	0-4	0,58	1,01

Μεταβλητή	Συχνότητα	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:	(f)		\bar{x}	απόκλιση
				sd
8. αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος.	631	0-4	2,60	1,09
9. μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	641	0-4	2,82	1,04
10. με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	640	0-4	2,77	1,15
11. αναφέρει συγκεκριμένα ποιος είναι υπεύθυνος/η για την επίτευξη των στόχων.	638	0-4	2,73	1,03
12. αναλαμβάνει δράση μόνο όταν τα πράγματα πάνε στραβά.	629	0-4	1,48	1,33
13. μιλά με ενθουσιασμό για όσα πρέπει να επιτευχθούν.	641	0-4	2,93	1,02
14. τονίζει τη σημασία του να νιώθει έντονα κάποιος/α ότι έχει κάποιο σκοπό (να εκπληρώσει).	633	0-4	2,79	1,04
15. αφιερώνει χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση.	646	0-4	2,76	1,07
16. καθιστά σαφή τα οφέλη που αναμένεται να έχουμε όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	643	0-4	2,93	0,99
17. δείχνει να πιστεύει ακλόνητα στο ρητό «μη διορθώνεις κάτι εάν δεν έχει πρόβλημα».	586	0-4	1,70	1,21
18. παραμερίζει το προσωπικό του/της συμφέρον για το καλό της ομάδας.	636	0-4	2,84	1,12
19. με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι μόνο ως μέλος της ομάδας.	637	0-4	2,81	1,20
20. δείχνει με τη στάση του/της ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνονται χρόνια προτού κάποιος αναλάβει δράση.	612	0-4	0,88	1,16
21. ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γεννά τον σεβασμό μου προς αυτόν/αυτήν.	651	0-4	2,95	1,1
22. συγκεντρώνει την απόλυτη προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	637	0-4	2,71	1,1
23. λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεών του/της.	648	0-4	3,04	0,98

Μεταβλητή	Συχνότητα	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:	(f)		\bar{x}	απόκλιση
				sd
24. γνωρίζει τα λάθη που γίνονται.	648	0-4	3,05	0,95
25. είναι δυναμικός/ή και έχει αυτοπεποίθηση.	649	0-4	3,17	1,03
26. παρουσιάζει μεγάλοπνοο όραμα για το μέλλον.	637	0-4	2,87	1,06
27. μου επισημαίνει αποτυχίες ανταπόκρισης στα πρότυπα του σχολείου.	589	0-4	1,2	1,17
28. αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις.	638	0-4	0,76	1,1
29. με θεωρεί ως άτομο που έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	605	0-4	1,9	1,35
30. με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές.	633	0-4	2,29	1,10
31. με βοηθά να αναπτύσω τις ικανότητές μου.	636	0-4	2,5	1,18
32. προτείνει νέους τρόπους για ολοκλήρωση των εργασιών που μου αναθέτει.	627	0-4	2,29	1,16
33. καθυστερεί να απαντήσει σε επείγουσες ερωτήσεις.	636	0-4	0,74	1,04
34. δίνει έμφαση στη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής αντίληψης της αποστολής του σχολείου.	631	0-4	2,90	1,04
35. εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	649	0-4	2,96	1,07
36. εκφράζει τη βεβαιότητά του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	639	0-4	2,93	0,94
37. ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εργασιακές ανάγκες μου.	643	0-4	2,8	1,09
38. μεταχειρίζεται κατάλληλες μεθόδους ηγεσίας.	640	0-4	2,85	1,12
39. με εμπνέει να κάνω περισσότερα απ' όσα νόμιζα ότι θα μπορούσα να καταφέρω.	638	0-4	2,56	1,24
40. με εκπροσωπεί ικανοποιητικά σε ανώτερους λειτουργούς.	615	0-4	2,86	1,12
41. συνεργάζεται μαζί μου ικανοποιητικά.	649	0-4	3,12	1,02

Μεταβλητή	Συχνότητα	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:	(f)		\bar{x}	απόκλιση
				sd
42. ενδυναμώνει την επιθυμία μου να πετύχω.	639	0-4	2,82	1,17
43. ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	651	0-4	3,1	1,03
44. με κάνει πιο πρόθυμο/η να προσπαθώ περισσότερο.	648	0-4	2,83	1,17
45. ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	648	0-4	2,88	1,04
46. με βοηθά να ξεπεράσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.	636	0-4	2,74	1,18

Τρεις δηλώσεις (17, 27, 29) δεν συμπληρώθηκαν από περισσότερους από 50 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, γεγονός που ενδεχομένως αποκαλύπτει την έλλειψη σαφήνειας ή την αμφισημία των δηλώσεων αυτών.

Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων στο Ερωτηματολόγιο του Bandura

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε κάθε δήλωση, καθώς και ο μέσος όρος (κλίμακα 0-100) και η τυπική απόκλιση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών που περιέχονται στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει τις 24 δηλώσεις του ερωτηματολογίου του Bandura (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 13

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ανά Δήλωση στο Ερωτηματολόγιο του Bandura

Μεταβλητή	Συχνότητα	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική
	(f)		\bar{x}	απόκλιση
				sd
1. Επηρεάζω τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο.	606	0-100	48,45	24,79
2. Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου πάνω σε σημαντικά σχολικά θέματα.	650	0-100	75	24,1
3. Μπορώ να εξασφαλίσω τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που χρειάζομαι.	647	0-100	68,73	24,56
4. Τα καταφέρνω / τα βγάζω πέρα με τους πιο δύσκολους μαθητές.	646	0-100	79,52	17,70

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Κλίμακα	Μέσος όρος \bar{x}	Τυπική απόκλιση sd
5. Καταφέρνω να βελτιώσω τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μου, ακόμα κι όταν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι.	645	0-100	69,97	17,77
6. Κρατώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μου, ακόμα κι όταν τους αναθέτω δύσκολες εργασίες.	646	0-100	71,49	17,08
7. Αυξάνω τη δυνατότητα των μαθητών μου να θυμούνται αυτά που τους έχω διδάξει στα προηγούμενα μαθήματα.	647	0-100	73,66	15,82
8. Υποκινώ τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.	645	0-100	69,58	23,01
9. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εργαστούν συνεργατικά και να πετύχουν καλό αποτέλεσμα.	635	0-100	70,50	19,03
10. Αντιμετωπίζω με επιτυχία την επίδραση των δυσμενών συνθηκών της κοινότητας στη μάθηση των μαθητών.	627	0-100	68,41	18,09
11. Καταφέρνω να πείσω τα παιδιά να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους.	646	0-100	68,32	17,60
12. Μπορώ να πείσω τους μαθητές μου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.	650	0-100	78,50	14,75
13. Ελέγχω τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μου στην τάξη.	647	0-100	76,47	16,45
14. Αποτρέπω την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μου στο σχολείο.	648	0-100	74,36	17,59
15. Μπορώ να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.	628	0-100	52,34	25,02
16. Βοηθώ τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε να προοδεύουν στο σχολείο.	628	0-100	58,73	23,19
17. Καταφέρνω να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα όταν έρχονται στο σχολείο.	650	0-100	81,46	16,75
18. Καταφέρνω να κάνω το σχολείο ασφαλές μέρος.	625	0-100	70,31	21,16
19. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να απολαμβάνουν το σχολείο.	639	0-100	69,81	18,58

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Κλίμακα	Μέσος όρος \bar{x}	Τυπική απόκλιση sd
20. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.	645	0-100	73,66	16,67
21. Βοηθώ άλλους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.	624	0-100	66,72	21,39
22. Βελτιώνω τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.	621	0-100	66,47	23,07
23. Καταφέρνω να μειώσω τις απουσίες των μαθητών.	631	0-100	60,52	23,94
24. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.	646	0-100	73,54	17,53

Οι μέσοι όροι των δηλώσεων βρίσκονται σχεδόν όλοι πάνω από το 50, αποκαλύπτοντας υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εφόσον η υψηλή φόρτιση των ερωτήσεων έχει θετική ερμηνεία. Η μόνη δήλωση που βρίσκεται κάτω από το 50% αφορά στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψιν τα πολύ υψηλά ποσοστά μέσου όρου όλων των άλλων δηλώσεων, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να μην είναι ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Οι Δηλώσεις των Υποκειμένων ως προς τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε κάθε δήλωση, καθώς και ο μέσος όρος (κλίμακα 0-4) και η τυπική απόκλιση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών που περιέχονται στο Δ' μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει συνολικά 12 δηλώσεις που αφορούν στην υπόδειξη του βαθμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι κάποια προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους, και στην υπόδειξη του βαθμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής τους τους βοηθά να τα αντιμετωπίσουν (βλ. Παράρτημα Α).

Πίνακας 14

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν ότι τα Προβλήματα Επηρεάζουν Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Κλίμακα	Μέσος όρος \bar{x}	Τυπική απόκλιση sd
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.				
1. Μαθητική απειθαρχία	642	0-4	2,83	1,14
2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας	647	0-4	2,64	1,06
3. Έλλειψη πόρων / υλικών	647	0-4	2,45	1,15
4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους	642	0-4	1,75	1,43
5. Κακές σχέσεις με γονείς	643	0-4	1,72	1,44
6. Άλλο: Η αδιαφορία των μαθητών	19	0-4	3,84	0,37

Το πρόβλημα της αδιαφορίας των μαθητών δηλώθηκε ως «άλλο» από 19 εκπαιδευτικούς, γεγονός που δείχνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι και με αυτό το πρόβλημα, το οποίο μάλιστα φαίνεται να βιώνουν έντονα. Το πρόβλημα της αδιαφορίας των μαθητών σχετίζεται στενά με τη μαθητική απειθαρχία, η οποία αξιολογείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Ακολουθούν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η έλλειψη πόρων και υλικών. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να ερμηνεύουν ως ιδιαίτερα αρνητικά για την αποτελεσματικότητά τους τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν ως προς τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους.

Πίνακας 15

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν

Μεταβλητή	Συχνότητα (f)	Κλίμακα	Μέσος όρος \bar{x}	Τυπική απόκλιση sd
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σάς βοηθά να τα αντιμετωπίσετε /να τα επιλύσετε				
1. Μαθητική απειθαρχία	639	0-4	2,83	1,15
2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας	619	0-4	1,91	1,18
3. Έλλειψη πόρων / υλικών	626	0-4	2,65	1,07
4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους	558	0-4	2,41	1,17
5. Κακές σχέσεις με γονείς	559	0-4	2,64	1,09
6. Άλλο: Η αδιαφορία των μαθητών	7	0-4	2,29	1,70

Στον Πίνακα 15 φαίνεται η συμβολή του διευθυντή για περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Φαίνεται ότι πρωτίστως αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντική τη συμβολή του διευθυντή για τον περιορισμό της μαθητικής απειθαρχίας και ακολούθως για την έλλειψη πόρων και υλικών, και για την εξομάλυνση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Η επίδραση του διευθυντή δεν φαίνεται να μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση του υπερβολικού φόρτου εργασίας με τον οποίο αισθάνονται ότι είναι επιφορτισμένοι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως αναμενόμενο, καθότι μεγάλο μέρος του καθημερινού φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών αφορά προετοιμασία για οργάνωση του μαθήματος και διόρθωση εργασιών και διαγωνισμάτων, καθήκοντα που δεν μπορεί να επηρεάσει ο διευθυντής.

Η Παραγοντοποίηση της Κλείδας MLQ (δηλώσεις 1-36)

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η κλείδα MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) αντιστοιχεί σε ένα μοντέλο τριών διακριτών τύπων ηγεσίας, που περιέχονται επίσης στο Full Range Leadership Model των Avolio και Bass (2004). Οι τρεις αυτοί τύποι ηγεσίας υποθέτουμε ότι αντιστοιχούν σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στη μετασχηματιστική ηγεσία. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να μετρηθεί, σύμφωνα με την κλείδα του κατασκευαστή, με τις δηλώσεις 2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36. Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στη συναλλακτική ηγεσία. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να μετρηθεί με τις δηλώσεις 1, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35. Ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στην παθητική διεύθυνση. Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα πάντα με την κλείδα του κατασκευαστή, μπορεί να μετρηθεί με τις δηλώσεις 5, 7, 28, 33. Να σημειωθεί ότι πολλές έρευνες που διενεργήθηκαν με τη χρήση της κλείδας MLQ δεν ταυτίζονται επακριβώς με τη διάκριση των τριών τύπων ηγεσίας και διοίκησης όπως τις προτείνει ο κατασκευαστής.

Πίνακας 16

Η Ομαδοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, Σύμφωνα με τον Κατασκευαστή

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
	Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:
Μετασχηματιστική ηγεσία	2. επανεξετάζει βασικές παραδοχές και αξιολογεί την καταλληλότητά τους. 6. μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της. 8. αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος. 9. μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον. 10. με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. 13. μιλά με ενθουσιασμό για όσα πρέπει να επιτευχθούν. 14. τονίζει τη σημασία του να νιώθει έντονα κάποιος/α ότι έχει κάποιο σκοπό (να εκπληρώσει). 15. αφιερώνει χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση. 18. παραμερίζει το προσωπικό του/της συμφέρον για το καλό της ομάδας. 19. με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι μόνο ως μέλος της ομάδας.

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
	<p style="text-align: center;">Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:</p> <p>21. ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γεννά τον σεβασμό μου προς αυτόν/αυτήν.</p> <p>23. λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεών του/της.</p> <p>25. είναι δυναμικός/ή και έχει αυτοπεποίθηση.</p> <p>26. παρουσιάζει μεγαλόπνοο όραμα για το μέλλον.</p> <p>29. με θεωρεί ως άτομο που έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.</p> <p>30. με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές.</p> <p>31. με βοηθά να αναπτύσσω τις ικανότητές μου.</p> <p>32. προτείνει νέους τρόπους για ολοκλήρωση των εργασιών που μου αναθέτει.</p> <p>34. δίνει έμφαση στη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής αντίληψης της αποστολής του σχολείου.</p> <p>36. εκφράζει τη βεβαιότητά του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.</p>
<p>Συναλλακτική ηγεσία</p>	<p>1. μου παρέχει βοήθεια ως επιβράβευση για τις προσπάθειές μου.</p> <p>3. επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.</p> <p>4. εστιάζει την προσοχή του/της σε παρατυπίες, λάθη, εξαιρέσεις και παρεκκλίσεις από κανόνες.</p> <p>11. αναφέρει συγκεκριμένα ποιος είναι υπεύθυνος/η για την επίτευξη των στόχων.</p> <p>12. αναλαμβάνει δράση μόνο όταν τα πράγματα πάνε στραβά.</p> <p>16. καθιστά σαφή τα οφέλη που αναμένεται να έχουμε όταν επιτευχθούν οι στόχοι.</p> <p>17. δείχνει να πιστεύει ακλόνητα στο ρητό «μη διορθώνεις κάτι εάν δεν έχει πρόβλημα».</p> <p>20. δείχνει με τη στάση του/της ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνονται χρόνια προτού κάποιος αναλάβει δράση.</p> <p>22. συγκεντρώνει την απόλυτη προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.</p> <p>24. γνωρίζει τα λάθη που γίνονται.</p>

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
	Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:
	27. μου επισημαίνει αποτυχίες ανταπόκρισης στα πρότυπα του σχολείου.
	35. εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.
Παθητική διεύθυνση	5. αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.
	7. είναι απών όταν τον/την χρειάζομαι.
	28. αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις.
	33. καθυστερεί να απαντήσει σε επείγουσες ερωτήσεις.

Η Επιβεβαίωση του Μοντέλου Ηγεσίας της Κλείδας MLQ

Για να εξεταστεί η δομή της κλείδας MLQ ελέγχθηκε η εγκυρότητα του προτεινόμενου μοντέλου που υποθέτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία και η παθητική διεύθυνση συγκροτούν τρεις διακριτούς παράγοντες, τον παράγοντα «Μετασχηματιστική ηγεσία», τον παράγοντα «Συναλλακτική ηγεσία» και τον παράγοντα «Παθητική διεύθυνση». Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο ήταν πάρα πολύ καλή, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα της δομής του μοντέλου και την καταλληλότητά του, για να περιγράψει τους τρεις αυτούς τύπους ηγεσίας / διεύθυνσης ($CFI=.95$, $\chi^2=477.60$, $df=141$, $\chi^2/df=3.38$, $p<0.05$, $RMSEA=.06$). Εξετάζοντας, όμως, τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων παρατηρήσαμε ότι η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Μετασχηματιστική» και «Συναλλακτική» ήταν ιδιαίτερα υψηλή ($r=.91$, $p<.05$) σε βαθμό που να μπορεί να γίνει λόγος για ένα παράγοντα. Η υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Μετασχηματιστική» και «Συναλλακτική» ηγεσία εξηγείται θεωρητικά (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Burns, 1978· Eden, 1998· Oterkiil & Ertesvag, 2014· Podsakoff et al., 1990· Shields, 2010). Για αυτό εξετάστηκε η εγκυρότητα δύο εναλλακτικών μοντέλων: (α) Το πρώτο εναλλακτικό μοντέλο υπέθεσε ότι οι δηλώσεις που αντιστοιχούν στους παράγοντες «Μετασχηματιστική», «Συναλλακτική» και συνθέτουν έναν ενιαίο παράγοντα πρώτης τάξης, ενώ (β) το δεύτερο εναλλακτικό μοντέλο υπέθεσε ότι δύο παράγοντες πρώτης τάξης «Μετασχηματιστική» και «Συναλλακτική» συνθέτουν έναν παράγοντα ανώτερης τάξης που αντιστοιχεί στον παράγοντα «Μετασχηματιστική & Συναλλακτική» ηγεσία.

Η ανάλυση έδειξε ότι το δεύτερο εναλλακτικό μοντέλο είχε την καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα (CFI=.97, $\chi^2=322.18$, $df=141$, $\chi^2/df=2.28$, RMSEA=.04). Ο έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο εναλλακτικών μοντέλων ($\Delta df=2$, $\Delta\chi^2=23.65$, $p<.05$). Επομένως, η ανάλυση έδειξε ότι η κλειδα MLQ μπορεί να ερμηνευθεί με έναν παράγοντα δεύτερης τάξης «Μετασχηματιστική & Συναλλακτική» ηγεσία που αποτελεί σύνθεση των παραγόντων «Μετασχηματιστική» και «Συναλλακτική» και έναν παράγοντα πρώτης τάξης που ερμηνεύει την «Παθητική» ηγεσία. Ο συντελεστής συσχέτισης του ενιαίου παράγοντα της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας με τον παράγοντα της παθητικής ηγεσίας ήταν αρνητικός ($r=-.56$). Η επιλογή της δημιουργίας ενός παράγοντα δεύτερης τάξης, αντί ενός ενιαίου παράγοντα πρώτης τάξης για τη Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία, έγινε για τη διατήρηση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του κάθε παράγοντα ξεχωριστά, εφόσον μάλιστα το κύριο αντικείμενο της διατριβής μας σχετίζεται κυρίως με τον ρόλο και τη συνεισφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στο τελικό μοντέλο συμπεριλήφθηκαν μόνο οι ερωτήσεις των οποίων η φόρτιση στον αντίστοιχο παράγοντα ήταν υψηλότερη του .50, ώστε η ερμηνευόμενη διασπορά (r^2) της ερώτησης να υπερβαίνει το 25%. Με την εφαρμογή του αυστηρού αυτού κριτηρίου αφαιρέθηκε αριθμός ερωτήσεων.

Στην περίπτωση των δηλώσεων που αφορούν στην παθητική διεύθυνση (Laissez-faire: 5, 7, 28, 33) δεν εξαιρέθηκε από την παραγοντοποίηση καμιά δήλωση. Στην περίπτωση των δηλώσεων που αφορούν στην συναλλακτική ηγεσία αποκλείστηκαν οι εξής δηλώσεις:

3. επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.
4. εστιάζει την προσοχή του/της σε παρατυπίες, λάθη, εξαιρέσεις και παρεκκλίσεις από κανόνες.
12. αναλαμβάνει δράση μόνο όταν τα πράγματα πάνε στραβά.
17. δείχνει να πιστεύει ακλόνητα στο ρητό «μη διορθώνεις κάτι εάν δεν έχει πρόβλημα».
20. δείχνει με τη στάση του/της ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνονται χρόνια προτού κάποιος αναλάβει δράση.
27. μου επισημαίνει αποτυχίες ανταπόκρισης στα πρότυπα του σχολείου.

Η εξαίρεση των ανωτέρω δηλώσεων από την παραγοντοποίηση δεν επηρεάζει την ουσία των εναπομεινουσών δηλώσεων που συγκαταλέγονται από τον κατασκευαστή στον παράγοντα «Συναλλακτική ηγεσία». Να σημειωθεί ότι ο κατασκευαστής δεν συγκαταλέγει τις δηλώσεις αυτές ανάμεσα στις δηλώσεις που μετρούν την έκτη πτυχή του Full Range Leadership Model, αυτήν της ανταμοιβής (Contingent Reward: 1, 11, 16, 35), που αποτελεί

την κατ' εξοχήν πτυχή της συναλλακτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 3, 12, 17 και 20 συγκαταλέγονται από τον κατασκευαστή στην παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση ηγεσίας (Passive Management-by-Exception) που αποτελεί την όγδοη πτυχή του Full Range Leadership Model, ενώ οι δηλώσεις 4 και 27 συγκαταλέγονται από τον κατασκευαστή στην ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (Active Management by Exception: 4, 22, 24, 27) που αποτελεί την έβδομη πτυχή του Full Range Leadership Model (Avolio & Bass, 2004). Η διαφορετική φύση των δηλώσεων αυτών είναι που προφανώς ευθύνεται για τα διαφορετικά αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντοποίησης του ερωτηματολογίου MLQ που παρατήρησαν κάποιοι ερευνητές, σε σχέση με την παραγοντοποίηση που υποθέτει ο κατασκευαστής (Tracey & Hinkin, 1998· Hinkin & Schriesheim, 2008).

Στην περίπτωση των δηλώσεων που αφορούν στην μετασχηματιστική ηγεσία εξαιρέθηκαν οι εξής ένδεκα από τις συνολικά είκοσι δηλώσεις:

6. μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της.
8. αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος.
13. μιλά με ενθουσιασμό για όσα πρέπει να επιτευχθούν.
14. τονίζει τη σημασία του να νιώθει έντονα κάποιος/α ότι έχει κάποιο σκοπό (να εκπληρώσει).
19. με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι μόνο ως μέλος της ομάδας.
23. λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεών του/της.
25. είναι δυναμικός/ή και έχει αυτοπεποίθηση.
30. με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές.
31. με βοηθά να αναπτύσσω τις ικανότητές μου.
34. δίνει έμφαση στη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής αντίληψης της αποστολής του σχολείου.
36. εκφράζει τη βεβαιότητά του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.

Σε σχέση με την πρώτη πτυχή που αναφέρεται στην εξιδανικευμένη επιρροή του ηγέτη (Attributed Idealized Influence: 10, 18, 21, 25) αφαιρέθηκε μία από τις τέσσερις δηλώσεις αυτής της πτυχής (25). Σε σχέση με την δεύτερη πτυχή που αναφέρεται στην εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά του ηγέτη (Idealized Influence as Behavior: 6, 14, 23, 34) αφαιρέθηκαν και οι τέσσερις δηλώσεις αυτής της πτυχής, οπότε η πτυχή αυτή δεν έχει περιληφθεί στον τελικό παράγοντα. Σε σχέση με την τρίτη πτυχή που αναφέρεται στην εμπνευσμένη υποκίνηση (Inspirational Motivation: 9, 13, 26, 36) αφαιρέθηκαν δύο από τις τέσσερις δηλώσεις αυτής της πτυχής (13, 36). Σε σχέση με την τέταρτη πτυχή που αναφέρεται στην πνευματική διέγερση (Intellectual Stimulation: 2, 8, 30, 32) αφαιρέθηκαν δύο από τις τέσσερις δηλώσεις αυτής της πτυχής (8, 30). Σε σχέση με την πέμπτη πτυχή που

αναφέρεται στο εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών (Individualized Consideration: 15, 19, 29, 31) αφαιρέθηκαν δύο από τις τέσσερις δηλώσεις αυτής της πτυχής (19, 31). Επομένως, στον τελικό παράγοντα περιλήφθηκαν δηλώσεις από τέσσερις από τις πέντε πτυχές της μετασηματιστικής ηγεσίας που περιλαμβάνονται στο Full Range Leadership Model.

Όλες οι ερωτήσεις που περιλήφθηκαν στην τελική παραγοντοποίηση είχαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις στους αντίστοιχους παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα. Η διακριτή φύση των παραγόντων επιβεβαιώνεται, επίσης, από το γεγονός ότι όλες οι παρατηρούμενες μεταβλητές φορτίζουν μόνο σε ένα παράγοντα πρώτης τάξης. Η προσαρμογή των δεδομένων στη δομή του προτεινόμενου μοντέλου επιβεβαιώνει ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν κατάλληλα εργαλεία μέτρησης των άδηλων παραγόντων.

Πίνακας 17

Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, σε Τρεις Παράγοντες

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:	
Μετασηματιστική ηγεσία	2. επανεξετάζει βασικές παραδοχές και αξιολογεί την καταλληλότητά τους. 9. μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον. 10. με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. 15. αφιερώνει χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση. 18. παραμερίζει το προσωπικό του/της συμφέρον για το καλό της ομάδας. 21. ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γεννά τον σεβασμό μου προς αυτόν/αυτήν. 26. παρουσιάζει μεγάλο όραμα για το μέλλον. 30. με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές. 32. προτείνει νέους τρόπους για ολοκλήρωση των εργασιών που μου αναθέτει.
Συναλλακτική ηγεσία	1. μου παρέχει βοήθεια ως επιβράβευση για τις προσπάθειές μου.

Μεταβλητή**Υποδιαιρέσεις**

Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:

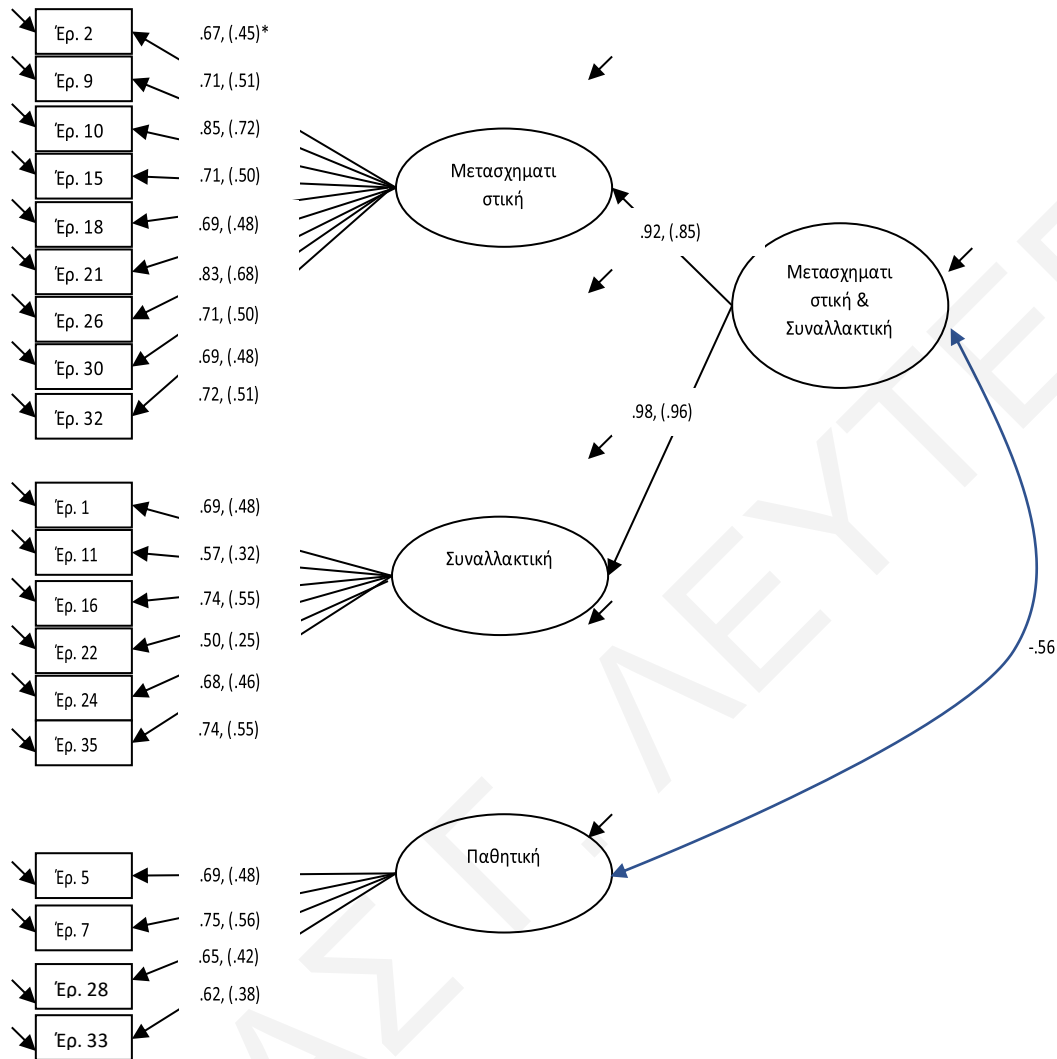
- 11. αναφέρει συγκεκριμένα ποιος είναι υπεύθυνος/η για την επίτευξη των στόχων.
- 16. καθιστά σαφή τα οφέλη που αναμένεται να έχουμε όταν επιτευχθούν οι στόχοι.
- 22. συγκεντρώνει την απόλυτη προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.
- 24. γνωρίζει τα λάθη που γίνονται.
- 35. εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.

Παθητική Διεύθυνση

- 5. αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.
 - 7. είναι απών όταν τον/την χρειάζομαι.
 - 28. αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις.
 - 33. καθυστερεί να απαντήσει σε επείγουσες ερωτήσεις.
-

Διάγραμμα 1

Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων της Κλείδας MLQ, με Αναλυτική Φόρτιση



*Σε παρένθεση δηλώνεται η ερμηνευόμενη διασπορά της μεταβλητής.

Όπως η ανάλυση δείχνει, η μετασηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συνεισφέρουν εξίσου στον σχηματισμό του ανώτερου ενιαίου παράγοντα μετασηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Τα ευρήματα της ανάλυσης είναι σύμβατα βιβλιογραφικά, εφόσον επιβεβαιώνουν την εκ γενετής σύζευξη της μετασηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Είναι ερευνητικά αποδεκτό ότι η μετασηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία επικαλύπτονται σε αρκετά σημεία (Burns, 1978· Oterkiil & Ertesvag, 2014· Shields, 2010). Η μετασηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι μπορεί να αυξήσει τον βαθμό επίδρασης της συναλλακτικής ηγεσίας (Podsakoff et al., 1990). Επιπλέον, η μετασηματιστική ηγεσία κρίνεται ως περισσότερο αποτελεσματική όταν καταφέρνει να ενσωματώσει αποδεκτές πρακτικές συναλλαγής (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Όπως άλλωστε έδειξε η έρευνα του Eden (1998), παρόλο που θεωρητικά αυτές οι δύο

μορφές ηγεσίας έχουν διακριτά διαφορετικά χαρακτηριστικά, στην πραγματικότητα, οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας είναι συνυφασμένες.

Η Παραγοντοποίηση του Ερωτηματολογίου του Bandura

Σύμφωνα με την εκτίμηση του κατασκευαστή, οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήσαμε ομαδοποιούνται σε πέντε παράγοντες όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 18 (Για το πλήρες ερωτηματολόγιο του Bandura (2006b) βλ. Παράρτημα Β).

Πίνακας 18

Η Ομαδοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura, Σύμφωνα με τον Κατασκευαστή

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
Επηρεασμός των διαδικασιών λήψης αποφάσεων	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επηρεάζω τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο. 2. Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου πάνω σε σημαντικά σχολικά θέματα. 3. Μπορώ να εξασφαλίσω τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που χρειάζομαι.
Εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα	<ol style="list-style-type: none"> 4. Τα καταφέρνω / τα βγάζω πέρα με τους πιο δύσκολους μαθητές. 5. Καταφέρνω να βελτιώσω τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μου, ακόμα κι όταν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι. 6. Κρατώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μου, ακόμα κι όταν τους αναθέτω δύσκολες εργασίες. 7. Αυξάνω τη δυνατότητα των μαθητών μου να θυμούνται αυτά που τους έχω διδάξει στα προηγούμενα μαθήματα. 8. Υποκινώ τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία. 9. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εργαστούν συνεργατικά και να πετύχουν καλό αποτέλεσμα. 10. Αντιμετωπίζω με επιτυχία την επίδραση των δυσμενών συνθηκών της κοινότητας στη μάθηση των μαθητών. 11. Καταφέρνω να πείσω τα παιδιά να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους.

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
Πειθαρχική αυτο-αποτελεσματικότητα	<p>12. Μπορώ να πείσω τους μαθητές μου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.</p> <p>13. Ελέγχω τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μου στην τάξη.</p> <p>14. Αποτρέπω την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μου στο σχολείο.</p>
Αύξηση της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές Δράσεις	<p>15. Μπορώ να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.</p> <p>16. Βοηθώ τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε να προοδεύουν στο σχολείο.</p> <p>17. Καταφέρνω να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα όταν έρχονται στο σχολείο.</p>
Δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο	<p>18. Καταφέρνω να κάνω το σχολείο ασφαλές μέρος.</p> <p>19. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να απολαμβάνουν το σχολείο.</p> <p>20. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>21. Βοηθώ άλλους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.</p> <p>22. Βελτιώνω τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.</p> <p>23. Καταφέρνω να μειώσω τις απουσίες των μαθητών.</p> <p>24. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.</p>

Για να εξεταστεί η δομή του μοντέλου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του ερωτηματολογίου του Bandura ελέγχθηκε η εγκυρότητα του προτεινόμενου μοντέλου που υποθέτει ότι η «αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» είναι ένας δεύτερης τάξης παράγοντας που περιγράφεται από πέντε παράγοντες πρώτης τάξης, τον παράγοντα «επηρεασμός των διαδικασιών λήψης αποφάσεων», τον παράγοντα «εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα», τον παράγοντα «πειθαρχική αυτο-αποτελεσματικότητα», τον παράγοντα «αύξηση της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές δράσεις» και τον παράγοντα «δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο

σχολείο» (Bandura, 2006b). Συγκεκριμένα οι πέντε παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 18.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων στη δομή του προτεινόμενου μοντέλου δεν ήταν ικανοποιητική ($CFI=.88$, $\chi^2=1338.21$, $df=242$, $\chi^2/df=5.52$, $p<0.05$, $RMSEA=.08$). Για αυτό προχωρήσαμε στη διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για να εξετάσουμε εναλλακτικούς τρόπους ομαδοποίησης των ερωτημάτων του Bandura. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν συνολικά το 62% της διασποράς. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 49% της διασποράς (δηλώσεις: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 24), ο δεύτερος παράγοντας το 7% της διασποράς (δηλώσεις: 15, 16, 18, 21, 22, 23) και ο τρίτος παράγοντας το 6% της διασποράς (δηλώσεις: 1, 2, 3). Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε τρεις παράγοντες μπορεί να ερμηνευτεί λόγω της στενής σχέσης που παρουσιάζουν κάποιες δηλώσεις του ερωτηματολογίου που περιέχονται σε τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου του Bandura. Συγκεκριμένα στους παράγοντες «Εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα», «Πειθαρχική αυτο-αποτελεσματικότητα» και «Δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο» περιέχονται δηλώσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση των μαθητών, και που θα μπορούσαν να υπαχθούν κάτω από ένα νέο παράγοντα. Βιβλιογραφικά, τα ευρήματα σχετικά με την παραγοντοποίηση της κλίμακας του Bandura για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν διαφορετικές παραγοντοποιήσεις σε σχέση με τις ομαδοποιήσεις που προτείνει ο κατασκευαστής, σε βαθμό που φαίνεται ότι η κλίμακα χρειάζεται βελτιώσεις μέχρι να φτάσει σε παραγοντική εγκυρότητα (Brouwers, Tomic & Stijnen, 2002). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Klassen et al. (2009), η οποία διενεργήθηκε σε πέντε χώρες, ανάμεσά τους και η Κύπρος.

Για να εξεταστεί η δομή του μοντέλου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του ερωτηματολογίου του Bandura (όπως προέκυψε από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση), ελέγχθηκε η εγκυρότητα του προτεινόμενου μοντέλου που υποθέτει ότι η «αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» είναι ένας δεύτερης τάξης παράγοντας που περιγράφεται από τρεις πρώτης τάξης παράγοντες, τον παράγοντα «διαχείριση των μαθητών», τον παράγοντα «συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών» και τον παράγοντα «διαδικασίες λήψης αποφάσεων και εκπαιδευτικά υλικά». Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο ήταν πάρα πολύ καλή, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα της δομής του μοντέλου και την καταλληλότητά του, για να περιγράψει την πεποίθηση αυτο-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($CFI=.96$, $\chi^2=342.57$, $df=120$, $\chi^2/df=2.85$, $p<0.05$, $RMSEA=.06$).

Στο τελικό μοντέλο συμπεριλήφθηκαν μόνο οι ερωτήσεις των οποίων η φόρτιση στον αντίστοιχο παράγοντα ήταν υψηλότερη του .50, ώστε η ερμηνευόμενη διασπορά (r^2) της ερώτησης να υπερβαίνει το 25%. Οι ερωτήσεις που συνθέτουν τους τρεις νέους παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Από την παραγοντοποίηση εξαιρέθηκαν οι εξής δηλώσεις που δεν πληρούσαν το κριτήριο συμπερίληψης που έχει τεθεί:

8. Υποκινώ τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.
9. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εργαστούν συνεργατικά και να πετύχουν καλό αποτέλεσμα.
10. Αντιμετωπίζω με επιτυχία την επίδραση των δυσμενών συνθηκών της κοινότητας στη μάθηση των μαθητών.
11. Καταφέρνω να πείσω τα παιδιά να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους.
17. Καταφέρνω να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα όταν έρχονται στο σχολείο.
19. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να απολαμβάνουν το σχολείο.
20. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.
23. Καταφέρνω να μειώσω τις απουσίες των μαθητών.

Οι δηλώσεις αυτές, εξαιρουμένης της δήλωσης 17 που αφορά στον παράγοντα «Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών», αφορούν στον παράγοντα «Διαχείριση των μαθητών», εφόσον σχετίζονται περισσότερο με τη στάση των μαθητών έναντι του σχολείου. Η μη συμπερίληψή τους στον τελικό παράγοντα «Διαχείριση των μαθητών» δεν αλλοιώνει την ουσία του παράγοντα, καθότι οι δηλώσεις αυτές είναι νοηματικά συγγενείς με δηλώσεις που συμπεριλήφθηκαν στον τελικό παράγοντα.

Όλες οι ερωτήσεις είχαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις στους αντίστοιχους παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2. Η διακριτή φύση των παραγόντων επιβεβαιώνεται, επίσης, από το γεγονός ότι όλες οι παρατηρούμενες μεταβλητές φορτίζουν μόνο σε ένα παράγοντα πρώτης τάξης. Η προσαρμογή των δεδομένων στη δομή του προτεινόμενου μοντέλου επιβεβαιώνει ότι τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν κατάλληλα έργα μέτρησης των άδηλων παραγόντων. Ο παράγοντας «διαχείριση των μαθητών» αποτελεί σύνθεση 8 μεταβλητών που αναφέρονται στην πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση των μαθητών τους (συμπεριφορά και επίδοση)· ο παράγοντας «συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών» αποτελεί σύνθεση 5 μεταβλητών που αφορούν στην πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών· και ο παράγοντας

«επηρεασμός διαδικασιών λήψης αποφάσεων» αποτελεί σύνθεση 3 μεταβλητών που αντιστοιχούν σε ερωτήματα που αφορούν στην πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, και σε σχέση με την δυνατότητα εξασφάλισης εκπαιδευτικών υλικών.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ερμηνευόμενη διασπορά (r^2) των τριών παραγόντων πρώτης τάξης στον ανώτερο παράγοντα δεύτερης τάξης ήταν .61 για τον παράγοντα «διαχείριση των μαθητών», .90 για τον παράγοντα «συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών» και .43 για τον παράγοντα «επηρεασμός διαδικασιών λήψης αποφάσεων». Συνεπώς, ο παράγοντας «συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών» έχει μεγαλύτερη προβλεπτική εγκυρότητα στον παράγοντα δεύτερης τάξης σε σχέση με τους άλλους δύο.

Πίνακας 19

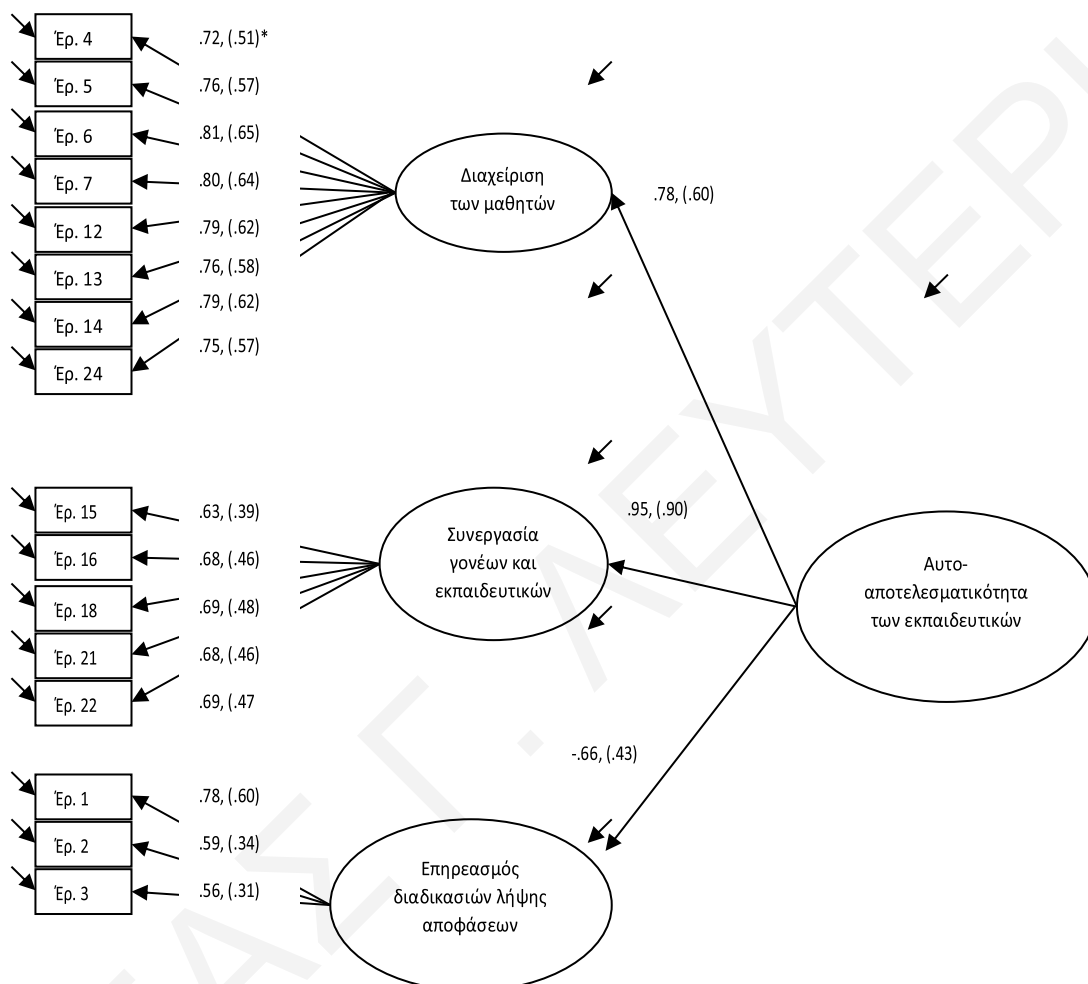
Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
Διαχείριση των μαθητών	<p>4. Τα καταφέρνω / τα βγάζω πέρα με τους πιο δύσκολους μαθητές.</p> <p>5. Καταφέρνω να βελτιώσω τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μου, ακόμα κι όταν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι.</p> <p>6. Κρατώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μου, ακόμα κι όταν τους αναθέτω δύσκολες εργασίες.</p> <p>7. Αυξάνω τη δυνατότητα των μαθητών μου να θυμούνται αυτά που τους έχω διδάξει στα προηγούμενα μαθήματα.</p> <p>12. Μπορώ να πείσω τους μαθητές μου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.</p> <p>13. Ελέγχω τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μου στην τάξη.</p> <p>14. Αποτρέπω την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μου στο σχολείο.</p> <p>24. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.</p>
Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών	<p>15. Μπορώ να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.</p> <p>16. Βοηθώ τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε να προοδεύουν στο σχολείο.</p>

Μεταβλητή	Υποδιαιρέσεις
Επηρεασμός διαδικασιών λήψης αποφάσεων	<p>18. Καταφέρνω να κάνω το σχολείο ασφαλές μέρος.</p> <p>21. Βοηθώ άλλους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.</p> <p>22. Βελτιώνω τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.</p> <p>1. Επηρεάζω τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο.</p> <p>2. Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου πάνω σε σημαντικά σχολικά θέματα.</p> <p>3. Μπορώ να εξασφαλίσω τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που χρειάζομαι.</p>

Διάγραμμα 2

Η Παραγοντοποίηση των Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου του Bandura, με Αναλυτική Φόρτιση



*Σε παρένθεση δηλώνεται η ερμηνευόμενη διασπορά της μεταβλητής.

Το Δομικό Μοντέλο των Δύο Παραγόντων της Κλείδας MLQ με τους Παράγοντες Αυτο-Αποτελεσματικότητας του Bandura

Για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του Full Range Leadership Model της κλείδας MLQ (Μετασηματιστική, Συναλλακτική, Παθητική) και του παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura, εξετάσαμε την εγκυρότητα ενός δομικού μοντέλου με βάση τη σύνθεση της βιβλιογραφίας που θεωρεί τις δύο μορφές ηγεσίας, τη μετασηματιστική και τη συναλλακτική, ως στενά συγγενείς σε βαθμό αλληλοεπικάλυψης (Avolio, Bass & Jung, 1999· Leithwood, 1992). Υποθέσαμε ότι οι δύο παράγοντες της μετασηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας ως ενιαίος παράγοντας του μοντέλου

ηγεσίας, όπως προέκυψαν, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρκετά καλή προσαρμογή των δεδομένων στη δομή του μοντέλου που προτείναμε ($CFI=.94$, $\chi^2=1250.94$, $df=538$, $\chi^2/df=2.32$, $p<0.05$, $RMSEA=.05$). Η ανάλυση έδειξε ότι μόνο ο παράγοντας Μετασχηματιστική & Συναλλακτική ηγεσία του Full Range Leadership Model αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Διάγραμμα 3). Συγκεκριμένα, ο συντελεστής παλινδρόμησης του παράγοντα Μετασχηματιστική & Συναλλακτική Ηγεσία στον παράγοντα Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν $.46$ ($p<.05$), ενώ ο συντελεστής παλινδρόμησης του παράγοντα Παθητική Διεύθυνση στον παράγοντα Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ($r=-.08$, $p>.05$).

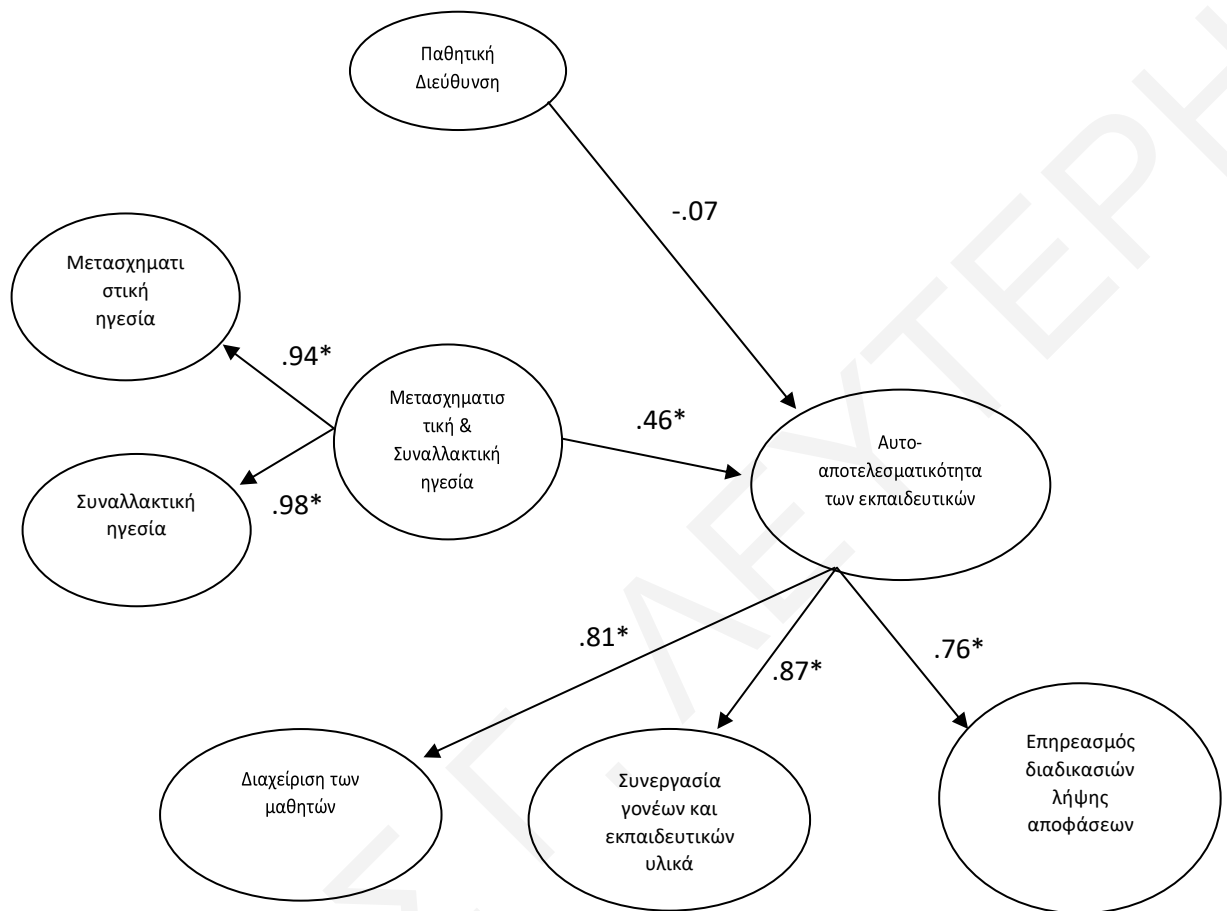
Η ανάλυση των ερευνητικών μας ευρημάτων δείχνει ότι ο κοινός παράγοντας μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο του Bandura.

Βιβλιογραφικά, υπάρχουν ενδείξεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μετασχηματιστικές και συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας και στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των υφισταμένων σε διάφορους οργανισμούς. Οι ηγέτες που δίνουν ανταμοιβές στους υφισταμένους τους και που παράλληλα τους επιβραβεύουν, τους στηρίζουν, τους καθοδηγούν και ενθαρρύνουν τη λήψη πρωτοβουλιών και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων φαίνεται να συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των υφισταμένων τους (Beauchamp, Welch & Hulley, 2007· Coladarci, 1992· Fuller & Izu, 1986· Goddard & Goddard, 2001· Hipp, 1997· Hipp & Bredeson, 1995· Hoy & Woolfolk, 1993· Kwon, 2012· Lee, Dedrick & Smith, 1991· Lewandowski, 2005· Newman, Rutter & Smith, 1989· Reeves, 2011· Ross, 2007· Short, 2016· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Από την άλλη, η παθητική διεύθυνση, συνιστά στην ουσία απουσία διοίκησης και άρνηση εκτελέσεως καθηκόντων από μέρος του διευθυντή. Η κατάσταση απουσίας διεύθυνσης μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια των οπαδών, έλλειψη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του ηγέτη, σύγχυση, έως και συγκρούσεις (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Bass, 1985· Hinkin & Schriesheim, 2008). Ως εκ τούτου, αυτή η μορφή διοίκησης αναγνωρίζεται ως αναποτελεσματικός τρόπος ηγεσίας και δεν αναμενόταν να σχετίζεται θετικά με την αύξηση της πεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Διάγραμμα 3

Το Δομικό Μοντέλο των Δύο Παραγόντων της Κλείδας MLQ με τους Παράγοντες Αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura



* $p < .05$

Η Κατηγοριοποίηση των Υποκειμένων

Για να εξεταστεί κατά πόσον υπάρχουν ομάδες υποκειμένων με παρόμοια συμπεριφορά ως προς την αντίληψη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας και της παθητικής Διεύθυνσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση Latent Class με βάση τις τιμές τους στους παράγοντες των τριών αυτών μορφών ηγεσίας και διοίκησης. Ελέγχθηκε διαδοχικά η εγκυρότητα τριών μοντέλων με βάση τα οποία υποθέσαμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας μπορούν να διαχωριστούν σε δύο, τρεις ή τέσσερις κατηγορίες υποκειμένων με παρόμοια συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το καλύτερο μοντέλο με τη μεγαλύτερη τιμή εντροπίας και τις μικρότερες τιμές στους δείκτες AIC και BIC είναι η λύση με τέσσερις κατηγορίες υποκειμένων (εντροπία=.86, AIC=5082,55 και BIC=5163,25), όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 22. Στη λύση, όμως,

αυτή σε μια κατηγορία συμπεριλαμβάνεται ποσοστό υποκειμένων μικρότερο από 5%, για αυτό επιλέχθηκε τελικά το μοντέλο των τριών κατηγοριών. Η μέση τιμή πιθανότητας των υποκειμένων της κάθε κατηγορίας να ανήκουν στην κατηγορία που τους εντάσσει η ανάλυση (Average Latent Class Probabilities) με βάση το μοντέλο των τριών κατηγοριών ήταν αρκετά ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 21), αφού η πιθανότητα να ανήκει ένα υποκείμενο στην κατηγορία στην οποία κατατάχθηκε ήταν μεγαλύτερη από 90%.

Πίνακας 20

Δείκτες Προσαρμογής Μοντέλων με Διαφορετικό Αριθμό Κατηγοριών

Δείκτες	AIC	BIC	Εντροπία
Μοντέλο με 2 κατηγορίες	5428,08	5472,91	0,91
Μοντέλο με 3 κατηγορίες	5223,25	5286,01	0,90
Μοντέλο με 4 κατηγορίες	5082,55	5163,25	0,91

Πίνακας 21

Μέση Τιμή Πιθανότητας κάθε Κατηγορίας (Average Latent Class Probabilities)

Πιθανότητα υποκειμένων να ανήκουν στην	Κατηγορία 1 (Συναλλακτική)	Κατηγορία 2 (Μετασχηματιστική)	Κατηγορία 3 (Παθητική)
Υποκείμενα κατηγορίας 1	0,97	0,01	0,02
Υποκείμενα κατηγορίας 2	0,02	0,95	0,03
Υποκείμενα κατηγορίας 3	0,05	0,04	0,91

Η ανάλυση με τη χρήση του εργαλείου μέτρησης Latent Class Analysis (LCA) ταξινομεί τα υποκείμενα της έρευνας σε τρεις κατηγορίες. Με βάση τους μέσους όρους τους, προκύπτει το συγκεκριμένο προφίλ για κάθε κατηγορία. Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει τους μέσους όρους των υποκειμένων των τριών ομάδων στους τρεις παράγοντες πρώτης τάξης. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει περίπου το 20% των υποκειμένων (126 εκπαιδευτικοί), η δεύτερη περίπου το 60% (395 εκπαιδευτικοί), και η τρίτη περίπου το 20% (133 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με την ανάλυση, το 20% των ερωτηθέντων που ανήκουν στην πρώτη ομάδα θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται κυρίως συναλλακτικές

συμπεριφορές ηγεσίας, το 60% των ερωτηθέντων, οι οποίοι ανήκουν στη δεύτερη ομάδα θεωρούν ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται κυρίως μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, και το 20% των ερωτηθέντων που ανήκουν στην τρίτη ομάδα θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό συμπεριφορές παθητικής διεύθυνσης. Όπως φαίνεται, ο μέσος όρος των υποκειμένων της πρώτης κατηγορίας στον παράγοντα συναλλακτικής ηγεσίας είναι 2,37· ο μέσος όρος των υποκειμένων της δεύτερης κατηγορίας στον παράγοντα μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι 3,09, ενώ ο μέσος όρος των υποκειμένων της τρίτης κατηγορίας στον παράγοντα παθητικής διεύθυνσης είναι 2,00.

Με βάση την κατωτέρω κατηγοριοποίηση των υποκειμένων προχωρήσαμε στην εξέταση της σχέσης των τριών αυτών ομάδων με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 22

Μέσος Όρος των Τριών Κατηγοριών Υποκειμένων στους Τρεις Παράγοντες

	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Παθητική
Κατηγορία 1 (20%)	0,24	2,37	0,38
Κατηγορία 2 (60%)	3,09	2,90	0,31
Κατηγορία 3 (20%)	1,88	1,97	2,00

Για να εξεταστεί κατά πόσον υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των τριών κατηγοριών υποκειμένων στους τρεις παράγοντες, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση διασποράς (MANOVA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών υποκειμένων και στους τρεις παράγοντες ($Pillai's_{F(6, 964)}=.883, p<0.05$) (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23

Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διασποράς

Πηγή Διακύμανσης	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	Επίπεδο Σημαντικότητας
Μετασχημ.	177.45	2	88.73	208.10	$p<0.01$
Συναλλακτ.	114.17	2	57.08	140.60	$p<0.01$
Παθητική ηγεσία	219.76	2	109.88	397.65	$p<0.01$

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε post-hoc ανάλυση, για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τρεις παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών ομάδων και στους τρεις παράγοντες.

Οι πεποιθήσεις των τριών κατηγοριών των υποκειμένων σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τη συμβολή του διευθυντή τους

Αναλυτικά στους κατωτέρω πίνακες παρουσιάζεται η συχνότητα των δηλώσεων των υποκειμένων της έρευνας, ανά κατηγορία, σε σχέση με τη δήλωσή τους στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στη συμβολή του διευθυντή για αντιμετώπισή τους.

Πίνακας 24

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα της Μαθητικής Απειθαρχίας Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
		Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συνολ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.	0,00	0,8	4,10	1,5
	1,00	16,7	12,4	10,5
	2,00	19,8	17,2	16,5
	3,00	19,8	30,9	33,8
	4,00	38,1	34,4	36,1
	Δ. Α.	4,8	1	1,5

Πίνακας 25

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος της Μαθητικής Απειθαρχίας

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σάς βοηθά να τα αντιμετωπίσετε / να τα επιλύσετε.				
Μαθητική απειθαρχία	0,00	8,7	2,0	10,5
	1,00	11,1	5,3	19,5
	2,00	18,3	9,4	32,3
	3,00	34,9	38,7	21,1
	4,00	20,6	43,5	14,3
	Δ. Α.	6,3	1	2,3

Το 57,9% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 (συναλλακτική ηγεσία) θεωρούν τη μαθητική απειθαρχία ως πολύ ή πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 65,3% και 69,9%. Επομένως, φαίνεται ότι για τα περισσότερα υποκείμενα και των τριών κατηγοριών, και περισσότερο για τα υποκείμενα της κατηγορίας 3 η μαθητική απειθαρχία θεωρείται πολύ μεγάλο πρόβλημα. Ως προς τη συμβολή του διευθυντή, το 55,5% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 θεωρούν τη συμβολή του διευθυντή τους για περιορισμό της μαθητικής απειθαρχίας ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 82,2% και 35,4%. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον διευθυντή τους ως μετασηματιστικό αναγνωρίζουν σε αυτόν πολύ μεγαλύτερη συμβολή για τον περιορισμό του προβλήματος της μαθητικής απειθαρχίας, σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες.

Πίνακας 26

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα του Υπερβολικού Φόρτου Εργασίας Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	
		Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συνολ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)	
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.	Υπερβολικός φόρτος εργασίας	0,00	3,2	3,3	2,3
		1,00	17,5	13,4	7,5
		2,00	21,4	23,8	20,3
		3,00	32,5	39,0	39,8
		4,00	23,0	20,0	28,6
		Δ. Α.	2,4	0,5	1,5

Πίνακας 27

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος του Υπερβολικού Φόρτου Εργασίας

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	
		Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συνολ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)	
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σας βοηθά να τα αντιμετωπίσετε / να τα επιλύσετε.	Υπερβολικός φόρτος εργασίας	,00	24,6	9,9	18,8
		1,00	15,9	18,0	27,1
		2,00	25,4	28,9	26,3
		3,00	14,3	31,4	20,3
		4,00	3,2	9,4	4,5
		Δ. Α.	16,7	2,5	3

Το 55,5% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 (συναλλακτική ηγεσία) θεωρούν τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ως πολύ ή πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 59% και 68,4%. Επομένως, φαίνεται ότι για τα περισσότερα υποκείμενα και των τριών κατηγοριών, και περισσότερο για τα υποκείμενα της κατηγορίας 3 ο υπερβολικός φόρτος εργασίας θεωρείται πολύ μεγάλο πρόβλημα. Ως προς τη συμβολή του διευθυντή, το 27,5% των υποκειμένων

της Κατηγορίας 1 θεωρούν τη συμβολή του διευθυντή τους για περιορισμό του υπερβολικού φόρτου εργασίας ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 40,8% και 24,8%. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό αναγνωρίζουν σε αυτόν πολύ μεγαλύτερη συμβολή για τον περιορισμό του προβλήματος του υπερβολικού φόρτου εργασίας.

Πίνακας 28

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα της Έλλειψης Πόρων / Υλικών Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συνολ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.				
Έλλειψη πόρων / υλικών	0,00	6,3	8,4	0,8
	1,00	11,9	15,7	8,3
	2,00	27,8	27,8	28,6
	3,00	31,7	28,6	36,8
	4,00	19,8	19,0	24,1
	Δ. Α.	2,4	0,5	1,5

Πίνακας 29

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος της Έλλειψης Πόρων / Υλικών

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συνολ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σας βοηθά να τα αντιμετωπίσετε / να τα επιλύσετε.				
Έλλειψη πόρων / υλικών	0,00	5,6	0,5	8,3
	1,00	15,1	6,8	21,1
	2,00	26,2	19,7	34,6
	3,00	31,7	39,5	24,8
	4,00	11,9	30,1	9,0
	Δ. Α.	9,5	3,3	2,3

Το 51,5% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 (συναλλακτική ηγεσία) θεωρούν την έλλειψη πόρων και υλικών ως πολύ ή πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 47,6% και 60,9%. Επομένως, φαίνεται ότι για τα υποκείμενα της κατηγορίας 3 η έλλειψη πόρων και υλικών θεωρείται πιο μεγάλο πρόβλημα, σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες. Ως προς τη συμβολή του διευθυντή, το 43,6% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 θεωρούν τη συμβολή του διευθυντή τους για περιορισμό του προβλήματος της έλλειψης πόρων και υλικών ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 69,6% και 23,8%. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό αναγνωρίζουν σε αυτόν πολύ μεγαλύτερη συμβολή για τον περιορισμό του προβλήματος του υπερβολικού φόρτου εργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 3 αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους τη μικρότερη συμβολή.

Πίνακας 30

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα των Κακών Σχέσεων με Συναδέλφους Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)	
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.	Κακές σχέσεις με συναδέλφους	0,00	34,1	29,9	16,5
		1,00	13,5	18,7	16,5
		2,00	19,0	17,5	26,3
		3,00	16,7	17,0	24,1
		4,00	11,9	15,7	15,8
		Δ. Α.	4,8	1,3	0,8

Πίνακας 31

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος των Κακών Σχέσεων με Συναδέλφους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
		Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σάς βοηθά να τα αντιμετωπίσετε / να τα επιλύσετε.				
Κακές σχέσεις με συναδέλφους	0,00	11,1	5,1	7,5
	1,00	14,3	9,1	19,5
	2,00	15,1	18,7	33,1
	3,00	20,6	36,2	21,1
	4,00	8,7	20,0	7,5
	Δ. Α.	30,2	10,9	11,3

Το 28,6% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 (συναλλακτική ηγεσία) θεωρούν τις κακές σχέσεις με τους συναδέλφους ως πολύ ή πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 32,7% και 39,9%. Επομένως, φαίνεται ότι για τα υποκείμενα της κατηγορίας 3 οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους θεωρούνται πιο μεγάλο πρόβλημα, σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες. Ως προς τη συμβολή του διευθυντή, το 29,3% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 θεωρούν τη συμβολή του διευθυντή τους για περιορισμό του προβλήματος των κακών σχέσεων με τους συναδέλφους ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 56,2% και 28,6%. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό αναγνωρίζουν σε αυτόν πολύ μεγαλύτερη συμβολή για τον περιορισμό του προβλήματος των κακών σχέσεων με τους συναδέλφους σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 3 αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους τη μικρότερη συμβολή.

Πίνακας 32

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό που Θεωρούν το Πρόβλημα των Κακών Σχέσεων με τους Γονείς Επηρεάζει Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός.				
Κακές σχέσεις με γονείς	0,00	32,5	31,1	21,1
	1,00	19,8	18,7	11,3
	2,00	12,7	16,2	24,8
	3,00	15,1	19,5	27,8
	4,00	13,5	13,9	14,3
	Δ. Α.	6,3	0,5	0,8

Πίνακας 33

Οι Απαντήσεις των Τριών Κατηγοριών των Εκπαιδευτικών ως προς τον Βαθμό Συμβολής του Διευθυντή για Περιορισμό του Προβλήματος των Κακών Σχέσεων με τους Γονείς

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Ποσοστό Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σας βοηθά να τα αντιμετωπίσετε / να τα επιλύσετε.				
Κακές σχέσεις με γονείς	0,00	7,1	2,3	7,5
	1,00	11,9	5,1	16,5
	2,00	18,3	14,2	37,6
	3,00	24,6	40,8	21,1
	4,00	9,5	26,8	5,3
	Δ. Α.	28,6	10,9	12

Το 28,6% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 (συναλλακτική ηγεσία) θεωρούν τις κακές σχέσεις με τους γονείς ως πολύ ή πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 33,4% και 42,1%. Επομένως, φαίνεται ότι για τα υποκείμενα της κατηγορίας 3 οι κακές σχέσεις με τους γονείς θεωρούνται πιο μεγάλο πρόβλημα, σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες. Ως προς τη συμβολή του διευθυντή, το 34,1% των υποκειμένων της Κατηγορίας 1 θεωρούν τη συμβολή

του διευθυντή τους για περιορισμό του προβλήματος των κακών σχέσεων με τους γονείς ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις κατηγορίες 2 (μετασχηματιστική) και 3 (παθητική) είναι 67,6% και 26,4%. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό αναγνωρίζουν σε αυτόν πολύ μεγαλύτερη συμβολή για τον περιορισμό του προβλήματος των κακών σχέσεων με τους γονείς σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία 3 αναγνωρίζουν στον διευθυντή τους τη μικρότερη συμβολή.

Πίνακας 34

Συγκεντρωτικός Πίνακας Δηλώσεων των Εκπαιδευτικών και των τριών Κατηγοριών, σε Σχέση με τα Προβλήματα που Επηρεάζουν Αρνητικά την Αποτελεσματικότητά τους, και τη Συμβολή του Διευθυντή για Αντιμετώπισή τους

Κατηγορία υποκειμένων	Πρόβλημα	Ποσοστό (%)	Ποσοστό (%)
		>2,5 (από 0-4) για δήλωση προβλήματος	>2,5 (από 0-4) για συμβολή διευθυντή
Συναλλακτική	1. Μαθητική απειθαρχία	57,9	55,5
	2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας	55,5	27,5
	3. Έλλειψη πόρων / υλικών	51,5	43,6
	4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους	28,8	29,3
	5. Κακές σχέσεις με γονείς	28,6	34,1
	Μέσος όρος \bar{x}	44,46	38
Μετασχ/στική	1. Μαθητική απειθαρχία	65,3	82,2
	2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας	59	40,8
	3. Έλλειψη πόρων / υλικών	47,6	69,6
	4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους	32,7	56,2
	5. Κακές σχέσεις με γονείς	33,4	67,6
	Μέσος όρος \bar{x}	47,6	63,28
Παθητική	1. Μαθητική απειθαρχία	69,9	35,4
	2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας	68,4	24,8
	3. Έλλειψη πόρων / υλικών	60,9	23,8
	4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους	32,7	56,2
	5. Κακές σχέσεις με γονείς	42,1	26,4
	Μέσος όρος \bar{x}	54,8	33,32

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ασκεί παθητική διεύθυνση αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό να παρεμποδίζεται η αποτελεσματικότητά τους από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και αισθάνονται σε μικρότερο ποσοστό ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι μετασχηματιστικός αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Πίνακας 35

Συγκεντρωτικός Πίνακας Δηλώσεων των Υποκειμένων και των Τριών Κατηγοριών, σε Σχέση με τη Δήλωση: Ο Διευθυντής / η Διευθύντριά μου με Βοηθά να Ξεπεράσω τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζω

Μεταβλητή	Επιλογές	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
		Υποκείμενα Κατηγορίας 1 (Συναλ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 2 (Μετασχ.)	Υποκείμενα Κατηγορίας 3 (Παθητ.)
Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου με βοηθά να ξεπεράσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.	0,00	8,7	1,3	9,8
	1,00	17,5	6,8	30,3
	2,00	13,5	13,9	27,3
	3,00	23,8	35,9	24,2
	4,00	26,2	41,0	8,3
	Δ. Α.	10,3	1	0,8

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών στη δήλωση 46 επιβεβαίωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι μετασχηματιστικός αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι μετασχηματιστικός δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους τους βοηθά πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 76,9%. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι συναλλακτικός δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους τους βοηθά πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 50%. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί περισσότερο παθητική συμπεριφορά διοίκησης δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους τους βοηθά πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 32,5%.

Οι Πεποιθήσεις των Τριών Κατηγοριών των Υποκειμένων σε Σχέση με τους Τρεις Παράγοντες του Ερωτηματολογίου του Bandura

Πίνακας 36

Οι Πεποιθήσεις των Υποκειμένων των Τριών Κατηγοριών σε Σχέση με τους Τρεις Παράγοντες του Ερωτηματολογίου του Bandura

	Διαχείριση των μαθητών Μ.Ο.	Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών Μ.Ο.	Επηρεασμός διαδικασιών λήψης αποφάσεων Μ.Ο.
Κατηγορία 1 Συναλλακτική	73,55	59,16	59,54
Κατηγορία 2 Μετασηματιστική	77,90	65,61	68,87
Κατηγορία 3 Παθητική	66,01	55,92	54,04

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 36, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία υποκειμένων, οι οποίοι θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί περισσότερο μετασηματιστικές πρακτικές ηγεσίας, έχουν υψηλότερα ποσοστά πεποίθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση και με τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου του Bandura. Τα χαμηλότερα ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους έχει περισσότερα χαρακτηριστικά συμπεριφορών παθητικής Διεύθυνσης.

Για να εξεταστεί κατά πόσον υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των τριών κατηγοριών υποκειμένων στους παράγοντες του ερωτηματολογίου του Bandura, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση διασποράς (MANOVA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών υποκειμένων και στους τρεις παράγοντες ($Pillai's F_{(6, 1084)}=1.56, p<0.05$) (βλ. Πίνακα 37).

Πίνακας 37

Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διασποράς

Πηγή	Άθροισμα	Βαθμοί	Μέσο	F	Επίπεδο
Διακύμανσης	Τετραγώνων	Ελευθερίας	Τετράγωνο		Σημαντικότητας
Παράγοντας 1	12109	2	6054	37.7	$p<0.01$
Παράγοντας 2	10709	2	5354	16.9	$p<0.01$
Παράγοντας 3	20828	2	10414	32.7	$p<0.01$

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε post-hoc ανάλυση, για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου του Bandura. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 38, στον Παράγοντα 1 (Διαχείριση των μαθητών) ο μέσος όρος των υποκειμένων της κατηγορίας 1 ήταν στατιστικά σημαντικά ψηλότερος από τον μέσο όρο των υποκειμένων της Κατηγορίας 2 και 3 ($p<0.01$ και $p<0.01$, αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, ο μέσος όρος των υποκειμένων της Κατηγορίας 2 ήταν στατιστικά σημαντικά ψηλότερος από τον μέσο όρο των υποκειμένων της Κατηγορίας 3 ($p<0.01$). Όσον αφορά το Παράγοντα 2 (Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών), ο μέσος όρος των υποκειμένων της Κατηγορίας 3 ήταν στατιστικά πιο χαμηλός από τον μέσο όρο των υποκειμένων των Κατηγοριών 1 και 2 ($p<0.01$ και $p<0.01$, αντίστοιχα). Τέλος, ως προς τον Παράγοντα 3 (Επηρεασμός διαδικασιών λήψης αποφάσεων), ο μέσος όρος της Κατηγορίας 2 ήταν στατιστικά σημαντικά ψηλότερος από τον μέσο όρο των υποκειμένων των Κατηγοριών 1 και 3 ($p<0.01$ και $p<0.01$, αντίστοιχα).

Πίνακας 38

Σύγκριση της Μέσης Τιμής στους Τρεις Παράγοντες των Τριών Κατηγοριών Υποκειμένων

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Μεταβλητή (1)	Μεταβλητή (2)	Επίπεδο Σημαντικότητας (Scheffe test)
Παράγοντας 1	Κατηγορία 1	Κατηγορία 2	$p<0.01$
		Κατηγορία 3	$p<0.01$
Παράγοντας 2	Κατηγορία 2	Κατηγορία 3	$p<0.01$
		Κατηγορία 3	$p<0.01$
Παράγοντας 3	Κατηγορία 2	Κατηγορία 1	$p<0.01$
		Κατηγορία 3	$p<0.01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώθηκε ο συνδυασμός μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας δημιουργεί ένα ισχυρό παράγοντα που μπορεί να προβλέψει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ο ενιαίος αυτός παράγοντας σχετίζεται σημαντικά και με τη συμβολή των διευθυντών προς περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Με μια πιο αναλυτική διερεύνηση φαίνεται ότι οι διευθυντές που λειτουργούν μετασχηματιστικά έχουν μεγαλύτερη συμβολή στην αύξηση της πεποίθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, και στη δυνατότητά τους να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα προβλήματα που θεωρούν ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους, σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία και την παθητική διεύθυνση. Μετά από την παρουσίαση των κύριων συμπερασμάτων της έρευνας, η διατριβή αναφέρεται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και κατατίθενται εισηγήσεις για μελλοντική αξιοποίηση των πορισμάτων σε μελλοντικές έρευνες. Τέλος, γίνεται σύνοψη των συμπερασμάτων και κατάθεση εισηγήσεων ως προς την αξιοποίηση που μπορούν αυτά να τύχουν και ως προς τη θεωρία, καθώς και ως προς την πρακτική εφαρμογή.

Συμπεράσματα σε Σχέση με το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία συνεισφέρει ως προς την αύξηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους;

Η ανάλυση των ευρημάτων έχει δείξει ότι η σύζευξη μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας δημιουργεί ένα ισχυρό παράγοντα που συνδυάζει τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία, ο οποίος φαίνεται να μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για της αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μας, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία ως ενιαίος παράγοντας μπορεί να προβλέψει την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σημαντικό βαθμό (συντελεστής παλινδρόμησης 0.46). Τα ευρήματα είναι σημαντικά, καθότι αναδεικνύουν τη σημαντικότητα των μετασχηματιστικών και

συναλλακτικών συμπεριφορών ηγεσίας ως προς την ενδυνάμωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Υπάρχουν άλλωστε ευρήματα που δείχνουν τη σημαντική συσχέτιση της σχολικής ηγεσίας γενικά με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρώντας ότι όσο αυξάνεται η υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς του, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται ότι έχουν (Hoy & Woolfolk, 1993· Lewandowski, 2005· Lieberman, 1995· McCormick, 2001). Η διαπίστωση αυτή δεν αποκλείει τη συνέργεια ανάμεσα σε δύο συμπληρωματικές μορφές ηγεσίας, νοουμένου ότι οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς προς εκτέλεση των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί, και με σημαντική υποχρέωση των διευθυντών τους να λειτουργούν καθοδηγητικά, και ως πρότυπα (Fink & Resnick, 2001· Hipp, 1997· Hoy & Woolfolk, 1993). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η παραχώρηση πόρων και ανταμοιβών, καθώς και η παραχώρηση ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς τους, χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, συμβάλλει αυξητικά ως προς τις πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Hipp & Bredeson, 1995· Lee, Dedrick & Smith, 1991). Ακολούθως, φαίνεται ότι η κατάλληλη υποστηρικτική συμβολή του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς αυξάνει την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας που τρέφουν (Coladarci, 1992· Hipp & Bredeson, 1995· Reeves, 2011· Ross, 2007· Short, 2016· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν την εκ γενετής σύζευξη της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, καθότι η μετασχηματιστική συμπεριφορά δεν είναι απαλλαγμένη από συναλλακτικές συμπεριφορές, εφόσον τα κίνητρα προς τους οπαδούς έχουν συναλλακτικό χαρακτήρα (Avolio, 1999· Rafferty & Griffin, 2004· Tejada et al., 2001). Κοινή επιδίωξη τόσο των μετασχηματιστικών όσο και των συναλλακτικών συμπεριφορών ηγεσίας είναι η επίτευξη της αλλαγής προς επιτυχή υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Ο Burns, εξάλλου, αν και η πρόθεσή του ήταν να δείξει το διακριτό των δύο μορφών ηγεσίας, παρομοιάζοντάς τις με τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αναγνώρισε ουσιαστικά τη στενή σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές ηγεσίας (Avolio, Bass & Jung, 1999· Leithwood, 1992). Τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι συμβατά και με τη διαπίστωση του Bass (2009), ο οποίος αναγνώρισε ως περισσότερο αποτελεσματική τη συναλλακτική ηγεσία όταν συνδυαστεί με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με τις μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας, εφόσον όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι πρόκειται να αποκομίσουν κάποια οφέλη άμεσα, καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικοί (Bush, 2007). Η συναλλακτική ηγεσία

αναγνωρίζεται από πολλούς ως προϋπόθεση για τη μετασχηματιστική ηγεσία καθιστώντας την περισσότερο αποτελεσματική (Avolio, 1999· McColl-Kennedy & Anderson, 2002· Silins, 1992· 1994), εφόσον η έγκαιρη ανταμοιβή, λεκτική ή υλική, ως ένδειξη επιβράβευσης των προσπαθειών του υφισταμένου, λειτουργεί υποκινητικά (Goodwin et al., 2001· Hinkin & Schriesheim, 2008). Ενδεικτική της στενής σχέσης ανάμεσα στις δύο μορφές ηγεσίας είναι η αναγνώριση της λεπτής γραμμής που διακρίνει την ανταμοιβή από τη διαπραγμάτευσή της. Κατά κάποιους η αμοιβή αυτή καθ' εαυτή αποτελεί μετασχηματιστική συμπεριφορά, ενώ η διαπραγμάτευσή της συναλλακτική (Rafferty & Griffin, 2004· Tejada et al., 2001).

Υπό ένα δεύτερο πρίσμα, παρατηρώντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην κατηγορία υποκειμένων, οι οποίοι θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί περισσότερο μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας, φαίνεται ότι αυτοί παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά πεποίθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες δύο κατηγορίες: συναλλακτική ηγεσία και παθητική Διεύθυνση. Αναλυτικότερα, δηλώνουν βαθμό βεβαιότητας 77,90% ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τους μαθητές τους, 65,61% ως προς την ικανότητά τους να συνεργάζονται επιτυχώς με τους γονείς των μαθητών τους, και 68,87% ως προς την δυνατότητά τους να επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να αποκτούν τα εκπαιδευτικά υλικά που χρειάζονται. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου του Bandura. Τα ευρήματα αυτά είναι επίσης συμβατά με παρεμφερή ερευνητικά ευρήματα (Hipp, 1994· Krizman, 2013· Leithwood, 1994· Lewandowski, 2005· Nir & Kranot, 2006).

Συμπεράσματα σε Σχέση με το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Πώς σχετίζονται οι άλλες δύο μορφές ηγεσίας ή διεύθυνσης που περιλαμβάνονται στο Full-range Leadership Model (συναλλακτική, παθητική) με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

Όπως αναφέρθηκε στον σχολιασμό του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τις βιβλιογραφικές αναφορές που συνδέουν στενά τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία επικαλύπτονται σε αρκετά σημεία (Burns, 1978· Oterkiil & Ertesvag, 2014· Shields, 2010). Ο βαθμός επίδρασης της συναλλακτικής ηγεσίας φαίνεται, εξάλλου, να αυξάνεται με τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Podsakoff et al., 1990). Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία αποδεικνύεται

περισσότερο αποτελεσματική στις περιπτώσεις που συνδυάζει αποδεκτές μορφές συναλλαγής (Barnett, McCormick & Connors, 2001). Σύμφωνα και με τα ευρήματα της έρευνας του Eden (1998), παρόλο που οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας έχουν θεωρητικά διακριτά διαφορετικά χαρακτηριστικά, εντούτοις, οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας φαίνεται να είναι συνυφασμένες, εφόσον φορτίζουν εξίσου στην αυτο-αποτελεσματικότητα του Bandura.

Σύμφωνα με την έρευνα της Menon (2014) εντοπίζεται σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία. Αντίθετα, εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική και στην παθητική Διεύθυνση. Η παθητική διεύθυνση, συνιστά απουσία διοίκησης και παραίτηση του διευθυντή από τα καθήκοντά του. Η παθητική διεύθυνση, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, παρουσιάζει μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε σχέση με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση απουσίας διεύθυνσης προκαλεί συχνά τη δυσαρέσκεια των οπαδών, και επιφέρει έλλειψη εμπιστοσύνης έναντι του ηγέτη τους, προκαλώντας ενίοτε συγκρούσεις (Barnett, McCormick & Connors, 2001· Bass, 1985· Hinkin & Schriesheim, 2008). Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι η απουσία ικανής υποστήριξης από μέρος της διευθυντή φαίνεται να μειώνει την αντίληψη που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Lewandowski, 2005). Σύμφωνα και με τα ευρήματα της παλαιότερης έρευνας που έγινε από τον Lortie το 1975, όταν η σχολική ηγεσία δεν παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό στήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, προκαλεί σε αυτούς χαμηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (Lewandowski, 2005). Επομένως, αυτή η μορφή παθητικής διεύθυνσης θεωρείται αναποτελεσματική και ως εκ τούτου δεν αναμενόταν να σχετίζεται θετικά με την αύξηση της πεποίθησης των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Παρατηρώντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην κατηγορία υποκειμένων οι οποίοι θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί περισσότερο συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας, αυτοί έχουν υψηλά ποσοστά πεποίθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Τα ποσοστά αυτά είναι λιγότερο υψηλά σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και περισσότερο υψηλά σε σχέση με την παθητική διεύθυνση. Αναλυτικότερα, δηλώνουν βαθμό βεβαιότητας 73,55% ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τους μαθητές τους, 59,16% ως προς την ικανότητά τους να συνεργάζονται επιτυχώς με τους γονείς των μαθητών τους, και 59,54% ως προς την δυνατότητά τους να επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να αποκτούν τα εκπαιδευτικά υλικά που χρειάζονται.

Τέλος, παρατηρώντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην κατηγορία υποκειμένων, οι οποίοι θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ακολουθεί περισσότερο συμπεριφορές παθητικής Διεύθυνσης, αυτοί έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά πεποίθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, σε σχέση με της άλλες δύο μορφές ηγεσίας: τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Αναλυτικότερα, δηλώνουν βαθμό βεβαιότητας 66,01% ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τους μαθητές τους, 55,92% ως προς την ικανότητά τους να συνεργάζονται επιτυχώς με τους γονείς των μαθητών τους, και 54,04% ως προς την δυνατότητά τους να επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να αποκτούν τα εκπαιδευτικά υλικά που χρειάζονται. Η αρνητική συμβολή της παθητικής διεύθυνσης μπορεί να εξηγηθεί εύκολα εξαιτίας της αδιάφορης στάσης που χαρακτηρίζει τους διευθυντές που ακολουθούν αυτό τον τύπο διοίκησης.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ήδη σχηματίσει πεποίθηση για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους καθ' όλη την προγενέστερη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, εντούτοις παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που τυγχάνει να βρίσκονται υπό τη διοίκηση διευθυντή που έχει περισσότερα χαρακτηριστικά συμπεριφορών παθητικής διεύθυνσης έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά πεποίθησης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Η εξέταση των ευρημάτων αναδεικνύει τη σημαντικότητα υιοθέτησης μετασχηματιστικών και συναλλακτικών συμπεριφορών ηγεσίας, εφόσον οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας όταν συνδυαστούν φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Συμπεράσματα σε Σχέση με το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια είναι η σχέση μεταξύ της υιοθέτησης μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας από μέρους του διευθυντή του σχολείου και της αντιμετώπισης των παραγόντων / προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές Λυκείων;

Αναφορικά με τον εντοπισμό της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συμβολή των ηγετών προς περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν διενεργηθεί παλαιότερες έρευνες. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ιδιαίτερη συμβολή της δικής μας έρευνας, η οποία παρουσιάζει τα πρώτα ερευνητικά ευρήματα.

Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι περισσότερο μετασχηματιστικός δηλώνουν κατά μέσο όρο σε ποσοστό 63,28% ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει σε πολύ / πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής

τους είναι περισσότερο συναλλακτικός, δηλώνουν σε ποσοστό 38% ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει σε πολύ / πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ασκεί παθητική διεύθυνση δηλώνουν σε ποσοστό 33,32% ότι ο διευθυντής τους μπορεί να τους βοηθήσει σε πολύ / πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Μέσα από τη σύγκριση των μέσων όρων των τριών κατηγοριών των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι διευθυντές που μεταχειρίζονται μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας καταφέρνουν σε μεγαλύτερο βαθμό να περιορίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση 46. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι μετασχηματιστικός δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους τους βοηθά πολύ ή πάρα πολύ να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε ποσοστό 76,9%, σε σχέση με τα ποσοστά 50% και 32,5% που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι περισσότερο συναλλακτικός και παθητικός, αντίστοιχα.

Σε σχέση με τα προβλήματα που φαίνεται να απασχολούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, στην πρώτη θέση των δηλώσεων και των τριών κατηγοριών υποκειμένων βρίσκεται η μαθητική απειθαρχία με συνολικό μέσο όρο 64,36%, ακολούθως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας με μέσο όρο 60,96%, και τέλος η έλλειψη πόρων και υλικών με μέσο όρο 53,33%.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα προβλήματα που φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα σχολεία διεθνώς, αναδεικνύοντας μάλιστα το πρόβλημα της μαθητικής απειθαρχίας ως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Dicke et al., 2014· Evers, Tomic & Brouwers, 2004· Ferguson, Frost & Hall, 2012· Reed, 1989). Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας είναι επίσης βιβλιογραφικά παραδεκτό ότι μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση (Borg, Riding & Falzon 1991· Borg & Riding, 1991). Οι υπερβολικές απαιτήσεις και η ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας στους εκπαιδευτικούς φαίνεται, μάλιστα, να αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τις πεποιθήσεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Blasé, 1986· Forsyth & Hoy, 1978· Hakanen et al., 2006· Kokkinos, 2007· Peeters & Rutte, 2005· Schaufeli & Bakker, 2004· Skaalvik & Skaalvik, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Webb & Ashton, 1987). Παρομοίως, η έλλειψη πόρων και υλικών θεωρείται σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς (Borg, Riding & Falzon 1991· Borg & Riding, 1991· Dicke et al., 2014). Οι κακές σχέσεις με συναδέλφους (συνολικός μέσος όρος ποσοστού 31,4%) και οι κακές σχέσεις με γονείς (συνολικός μέσος όρος ποσοστού 34,7%) φαίνεται να μην εμποδίζουν σημαντικά τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Βιβλιογραφικά, οι

κακές σχέσεις με συναδέλφους αποτελούν σημαντικό στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Borg, Riding & Falzon 1991· Borg & Riding, 1991· Dicke et al., 2014), καθώς επίσης ο παρεμβατικός ρόλος των γονέων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται να προκαλεί στους εκπαιδευτικούς μεγάλο βαθμό δυσαρέσκειας (Blasé, 1986· Chase, 1985· Luiselli et al., 2005). Η απόκλιση αυτή από τη βιβλιογραφία φαίνεται να δείχνει ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους Κύπριους εκπαιδευτικούς ως συναδέλφους μεταξύ τους, καθώς και οι σχέσεις τους με τους γονείς βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει ο σχετικά λιγότερο παρεμβατικός ρόλος των Συνδέσμων Γονέων της Κύπρου στα δρώμενα των σχολείων, σε σχέση με τον μεγάλο παρεμβατικό ρόλο που διαδραματίζουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, και ο οποίος επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Krizman, 2013).

Επιπρόσθετα, η διαπίστωση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και από άλλο ένα βιβλιογραφικό εύρημα που εντοπίζει σημαντική σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους και τους γονείς (Coladarei, 1992· Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992· Imants & Van Zoelen, 1995). Εν προκειμένω, η έρευνά μας έδειξε υψηλά επίπεδα αντίληψης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας που τρέφουν γενικά, επομένως τα αποτελέσματα αυτά είναι συμβατά με τη βιβλιογραφία.

Συμπεράσματα σε Σχέση με τη Συμβολή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ως προς την Αύξηση της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και ως προς τη Μείωση των Προβλημάτων που Περιορίζουν την Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Βασικός στόχος της έρευνάς μας είναι να αναδείξουμε συμπεριφορές ηγεσίας που μπορούν να αυξήσουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, και να βοηθήσουν στον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνά μας διερευνώντας τον ρόλο της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας στη διοίκηση των σχολείων, δίνει επιπλέον στοιχεία για τη συνεισφορά τους σε σχέση με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τα προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η έρευνά μας, αποσκοπώντας, λοιπόν, στο να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της αύξησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, μέσω της αύξησης των πεποιθήσεων αυτο-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μέσω του περιορισμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, αναδεικνύει τη σημασία της υιοθέτησης πρακτικών μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντικών στελεχών.

Ως γνωστόν, οι άνθρωποι διαφέρουν και ως προς τις κλίσεις που παρουσιάζουν και ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους σε κάθε δραστηριότητα στην οποία επιδίδονται. Το σίγουρο είναι ότι κανείς δεν μπορεί να τα καταφέρει όλα. Η πεποίθηση όμως ότι μπορείς να τα καταφέρεις αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας (Flintham, 2006). Ο Bandura κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης κάποιου μπορεί να αυξηθεί, όταν τύχει της κατάλληλης στήριξης και ενθάρρυνσης (Bandura, 1997). Δεν υπάρχει βέβαια κοινό μέτρο για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του καθενός, ούτε είναι προκαθορισμένο μέχρι πού μπορεί να φτάσει.

Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977, 1986, 1997) μπορεί να προσφέρει σημαντικές γνώσεις, οι οποίες αν γίνουν κατανοητές, και αν αξιοποιηθούν σωστά από τις Διευθύνσεις των σχολείων και από τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και υποκινητικά, προσφέροντας αλυσιδωτά κίνητρο από τη Διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές.

Υπάρχουν, μάλιστα, ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών φαίνεται να σχετίζεται εμμέσως και η μετασχηματιστική ηγεσία (Koh et al., 1995· Leithwood & Jantzi, 2005· Leithwood & Sun, 2012). Ο εκπαιδευτικός δύναται όμως να αυξήσει την εντύπωση που έχει σχηματίσει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του, εφόσον συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να τα καταφέρει. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του μαθητή. Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν αρχίσει να επιτυγχάνει τους στόχους του, κάνοντας αρχή με τους μικρής δυσκολίας στόχους (Zimmerman, 2000· Pintrich, 2003· Woolfolk, 1998· Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Οι επιτυχίες φαίνεται να έχουν μετασχηματιστική δύναμη σε βαθμό που μπορούν να αναστρέψουν τις αντιλήψεις και τις προθέσεις του ατόμου, και να προσδώσουν θετικό πρόσημο στις αρνητικές πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1997). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, η συμβολή της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται ως σημαντική.

Η έρευνά μας, λοιπόν, με την καινοτόμο της προσέγγιση έρχεται να διευρύνει την οπτική των μελετητών, προσθέτοντας εμμέσως τη διάσταση της ηγεσίας κοντά στην προσέγγιση που θέλει τα μαθησιακά αποτελέσματα να σχετίζονται κυρίως με τις διδακτικές

δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία ίσως μπορούν τελικά να λειτουργήσουν ως καταλύτης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέσω της αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μέσω του περιορισμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και αυτή η πιθανότητα δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, το πρόβλημα που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως μεγαλύτερο σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους είναι η μαθητική απειθαρχία. Ο περιορισμός των κρουσμάτων μαθητικής απειθαρχίας, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, είναι πολύ σημαντικός, καθότι μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, να βελτιώσει το μαθησιακό κλίμα στην τάξη και να υποβοηθήσει την προσπάθεια που καταβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Luiselli et al., 2005· Dishion et al., 1991· Dryfoos, 1990· O'Donnell et al., 1995· Sugai et al., 2000· DiPerna, Volpe, & Elliott, 2002· DuPaul et al., 1998· Greenwood, 1991· Greenwood, Delquardi, & Hall, 1989· Ota & DuPaul, 2002).

Δίνοντας έμφαση στις μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλύτερη του μαθησιακού κλίματος και στη δημιουργία προσφορότερων συνθηκών για τη διεξαγωγή του μαθήματος, θα μπορούσαν να κατατεθούν σαφείς εισηγήσεις για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη, με στόχο και τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης.

Τρόποι Αύξησης των Πεποιθήσεων Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος των Διευθυντών

Η σημαντικότητα των υψηλών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει ήδη αναδειχθεί στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Είναι παραδεκτό ότι οι υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ασκούν θετική επίδραση στις προσπάθειες για υλοποίηση μιας δράσης (Bandura, 1997). Η υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέεται γενικά με θετικό αντίκτυπο σε σχέση με την ανάληψη ποικίλων δράσεων (Bandura, 1997· Judge et al., 2001· Ostroff, 1992).

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν να επιτελέσουν πολύ σημαντική αποστολή προκειμένου να επιτύχουν αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αρχικά, ο ρόλος των διευθυντών φαίνεται να είναι καθοριστικός για τη αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ως υποστηρικτική και καθοδηγητική την συμβολή του διευθυντή τους αναπτύσσουν υψηλή πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, και επιτελούν το έργο που τους

ανατέθηκε με μεγαλύτερη προθυμία (Hipp, 1997· Hoy & Woolfolk, 1993· Lewandowski, 2005· Lieberman, 1995).

Αν και μέσα στο γραφειοκρατικό σύστημα οι διευθυντές καθημερινά έχουν να διεκπεραιώσουν μεγάλο φόρτο εργασίας, θα πρέπει να βρουν το χρόνο για να συνομιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς τους και να εκφράσουν το ενδιαφέρον που τρέφουν προς αυτούς. Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να αφουγκραστούν και να κατανοήσουν τις ανάγκες των μελών του οργανισμού τους και να αφιερώσουν χρόνο για το κάθε μέλος ξεχωριστά. Ο ηγέτης αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα κάθε εργαζομένου και προσπαθεί ταυτόχρονα να διακρίνει τις ικανότητες και να διαβλέψει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του, και παράλληλα τον ενθαρρύνει και τον στηρίζει (Antonakis et al., 2003· Khasawneh et al. 2012· Yammarino et al., 1993).

Σύμφωνα με τον Bandura (1977) η θετική ανατροφοδότηση και η έκφραση εκτίμησης προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αυξήσει την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Η επίδειξη εμπιστοσύνης από μέρος του διευθυντή φαίνεται ότι μπορεί να αυξήσει την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hoffman, Sabo, Bliss & Hoy, 1994· Fullan, 2001· Leithwood, 1994· Lewandowski, 2005), άρα οι διευθυντές οφείλουν να στηρίζουν λεκτικά τους εκπαιδευτικούς τους, να τους υποστηρίζουν, να τους επιβραβεύουν και να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους. Επιπλέον, οι διευθυντές που αφήνουν περιθώρια ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς τους φαίνεται να συμβάλλουν θετικά ως προς την προσπάθεια για αύξηση των πεποιθήσεων που τρέφουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Hipp & Bredeson, 1995· Lee, Dedrick & Smith, 1991). Γενικά, ο βαθμός υποστήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές τους φαίνεται να σχετίζεται με την πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Reeves, 2011).

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχυθεί από ένα μετασηματιστικό ηγέτη στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που συχνά εμφανίζονται μπροστά του. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη από μια ικανή και αποτελεσματική ηγεσία που θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει τα προβλήματά του, θα τον βγάλει από τα αδιέξοδα, ή ακόμη καλύτερα, θα τον προφυλάξει προκειμένου να μην περιέλθει σε αδιέξοδα.

Η ηγεσία προϋποθέτει όραμα και μακρόπνοο προσανατολισμό. Οι ηγέτες που δουλεύουν με όραμα και αξίες, που κινητοποιούν τους συνεργάτες τους και αναπτύσσουν μαζί τους διαπροσωπικές σχέσεις, που προσανατολίζουν, σέβονται, επικοινωνούν, συνεργάζονται, υποκινούν, εμπιστεύονται και πείθουν, που αναζητούν τρόπους για υπέρβαση των προβλημάτων, κρίνονται ως επιτυχημένοι. Η ηγεσία αποτελεί διαδικασία

αλληλεπίδρασης, κατά την οποία ο ηγέτης επιχειρεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των οπαδών του.

Η συμβολή των διευθυντών στην όλη προσπάθεια για αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και για μείωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντική. Ο ηγέτης εξέχει και υπερέχει έναντι των υφισταμένων του λόγω της εξουσίας και του κύρους που του παρέχει το σύστημα της ιεραρχίας του οργανισμού. Ο ηγέτης βέβαια χρειάζεται να κάνει σωστή διαχείριση της εξουσίας που τον περιβάλλει, χάρη στην οποία ο λόγος του αποκτά εκ προοιμίου περισσότερη βαρύτητα. Αναμένεται να μπορεί να την αξιοποιήσει προς όφελος του οργανισμού, κάνοντας σωστό προγραμματισμό. Διακρίνει τις προτεραιότητες και ξέρει πότε να γίνει αυστηρός και πότε να επιδείξει ελαστικότητα. Μπορεί να συμφιλιώνει, να παραμερίζει τα εμπόδια και να βελτιώνει το κλίμα, καθώς και να βελτιστοποιεί την εσωτερική και εξωτερική εικόνα του οργανισμού.

Ο ηγέτης αναμένεται να ασκεί ρυθμιστικό και μεταρρυθμιστικό ρόλο. Η συγκρότηση του οράματος αποτελεί σημαντική υποχρέωση του ηγέτη. Καθώς επίσης η επαγγελματική ενίσχυση ενός εκάστου του προσωπικού του και η ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ο προγραμματισμός, ο καθορισμός υψηλών στόχων, η επιμόρφωση, η συμπαράσταση, η καθοδήγηση, η παροχή κινήτρων, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, η παρότρυνση, η ενθάρρυνση, η ενίσχυση και η ανταμοιβή αναντίρρητα αποτελούν σημαντικότερα καθήκοντα ενός ηγέτη. Μέσα από τη δράση του επιτυγχάνει να αυξήσει το ενδιαφέρον του προσωπικού για την εργασία και συνάμα να αυξήσει και τις προσδοκίες τους.

Απαραίτητη υποχρέωση του ηγέτη είναι όχι μόνο να εποπτεύει, αλλά και να γνωρίζει καλά τους υφισταμένους του: τα προβλήματα, τις ανησυχίες, τις αναζητήσεις, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις ικανότητες, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους. Ανάμεσα στις βασικές του υποχρεώσεις είναι να κατευνάζει τις ανησυχίες των υφισταμένων του, να δείχνει αυτοπεποίθηση και να δίνει λογικές και καθησυχαστικές απαντήσεις στα ερωτήματά τους.

Όπως γίνεται φανερό, η ηγεσία αναδεικνύει τη συμβολή του ηγέτη για επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων με την εθελούσια όμως εμπλοκή και δραστηριοποίηση των υφισταμένων του. Βιβλιογραφικά φαίνεται, μάλιστα, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται από την πεποίθησή τους κατά πόσον μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Bandura, 1997· Friedman & Kass, 2002· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Επομένως, οι διευθυντές θα πρέπει να δώσουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ισότιμα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Το στοίχημα για τον ηγέτη είναι να καταφέρει να εισχωρήσει στη

σχολική κουλτούρα, η οποία αγκαλιάζει τις πεποιθήσεις, τους στόχους, τους σκοπούς, τις σκέψεις, τις γνώσεις και τις προσδοκίες του οργανισμού (Deal & Peterson, 1990· 1999).

Οι διευθυντές καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, και διασφαλίζουν ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατευθύνονται προς την επίτευξή τους. Προτείνουν παράλληλα τροποποιήσεις για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, και βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη ή μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές άρα, δεν είναι μόνο διαχειριστές, αλλά μπορούν επίσης να γίνουν ηγέτες και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Αναμένεται, επομένως, από τους διευθυντές όπως ενθαρρύνουν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Blumberg & Greenfield, 1986· Bossert et al., 1982· Hallinger & Heck, 1998· Wiseman, 2004).

Τα σχολεία λοιπόν, φαίνεται να έχουν ανάγκη από χαρισματικούς ηγέτες, οι οποίοι, αφού επιτύχουν τη συλλογική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των στόχων, τους επιμορφώνουν και τους κατευθύνουν προς την υλοποίηση του κοινού οράματος. Το σίγουρο είναι πως η αποτελεσματικότητα και η μάθηση δεν προκύπτουν τυχαία. Αν δεν μάθουν πρώτα οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μάθουν από αυτούς οι μαθητές. Απαιτείται όπως το σχολείο συλλέγει, αναλύει και αξιοποιεί τα δεδομένα που έχει στη διάθεσή του, για να καταφέρει το μετασχηματισμό των πρακτικών που ακολουθεί, των στρατηγικών διδασκαλίας και της κουλτούρας του. Ο ηγέτης λοιπόν πρέπει να καταβάλλει διαρκείς προσπάθειες και να παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για να καταστήσει το σχολείο του αποτελεσματικό (Μπινιάρη, 2012). Εννοείται πως πρωτίστως θα πρέπει να διασφαλιστεί η επαγγελματική επιμόρφωση του ίδιου του ηγέτη.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου είναι η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση. Η βελτίωση από την άλλη επιτάσσει τον περιορισμό των λαθών. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί διαρκώς μανθάνοντα οργανισμό. Ολόκληρη η σχολική κοινότητα, για να διατηρηθεί σε τροχιά συνεχούς βελτίωσης, επιβάλλεται όπως ακολουθεί πορεία συνεχούς μάθησης. Χρειάζεται λοιπόν το σχολείο να επενδύει στη μάθηση των μελών του, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τις διαδικασίες επίτευξης των θετικών αλλαγών (Senge, 1994).

Στην προσπάθεια για ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οι διευθυντές των σχολείων έχουν να επιτελέσουν πολύ σημαντικό ρόλο. Συμπερασματικά, οι διευθυντές που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση, ενθάρρυνση, επιβράβευση, στήριξη και προστασία από διάφορες απειλές, και παράλληλα επιδεικνύουν σεβασμό στην αυτονομία των εκπαιδευτικών τους, συμβάλλουν στην

ενίσχυση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Coladarci, 1992· Hipp & Bredeson, 1995).

Συνοψίζοντας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ανάγκη από χαρισματικούς ηγέτες, δεδομένων των ποικίλων προκλήσεων και των πολλών δυσχερειών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν, και που βεβαίως επιβάλλεται να διαχειριστούν επιτυχώς (Day & Sammons, 2013). Η αποτελεσματική ηγεσία κρίνεται ως πολύ σημαντική για την τελική αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, χωρίς βέβαια να αποτελεί επαρκή προϋπόθεση από μόνη της (Day & Sammons, 2013· Marks & Printy, 2003).

Σύνοψη Μετασχηματιστικών και Συναλλακτικών Συμπεριφορών Ηγεσίας

Η έρευνά μας αναδεικνύει τη σημαντικότητα μεταχείρισης μετασχηματιστικών και συναλλακτικών συμπεριφορών ηγεσίας από μέρους των διευθυντικών στελεχών προκειμένου να επιτύχουν αύξηση των πεποιθήσεων που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και μείωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ως προς τούτο καταθέτουμε συνοπτικά τις βασικότερες μετασχηματιστικές και συναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν τα διευθυντικά στελέχη, προκειμένου να βελτιώσουν της ηγετικές τους συμπεριφορές και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα, ως συνέπεια της ποιοτικότερης σχέσης που θα αναπτύξουν με τους υφισταμένους τους.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να είναι συνεπής στις δεσμεύσεις του. Προσπαθεί να εμπνέει ενθουσιασμό για να εξασφαλίσει την αφοσίωση του κάθε υφισταμένου του. Καλλιεργεί αίσθημα εμπιστοσύνης στον κάθε υφιστάμενό του και προσπαθεί να τον κάνει να αισθάνεται περήφανος. Έχει ιδέες και ξέρει προς ποια κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί. Προσπαθεί να μεταδίδει αυτές τις ιδέες και κάνει ό,τι είναι δυνατό για να κάνει τον κάθε υφιστάμενό του να πιστέψει ότι μπορεί να τα καταφέρει. Βρίσκεται δίπλα στον κάθε υφιστάμενό του και τον στηρίζει. Στα μάτια των υφισταμένων του φαίνεται αξιόπιστος, χαρισματικός και οραματιστής (Ιδανική επιρροή όπως την αντιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι - attributed idealized influence).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσέχει ιδιαίτερα τη συμπεριφορά μου, αφήνει στο σπίτι τα προβλήματα του και προσπαθεί να δίνει το καλό παράδειγμα. Προσπαθεί να πείσει τον κάθε υφιστάμενό του ότι έχει πραγματική αξία η δράση του. Αισθάνεται ότι θα έρθουν σημαντικές επιτυχίες, και προσπαθεί να μεταδώσει αυτή την αισιοδοξία στον κάθε υφιστάμενό του. Στα μάτια των υφισταμένων του φαίνεται ότι έχει αξίες, είναι υποκινητικός και αισιόδοξος, πρότυπο για τον κάθε εργαζόμενο (Ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά - idealized influence as behavior)

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διοργανώνει εκδηλώσεις για εορτασμό κάθε νέας επιτυχίας. Παρέχει κίνητρα, επιβραβεύει, συγχαίρει και ενθαρρύνει τον κάθε υφιστάμενό του. Στα μάτια των υφισταμένων του φαίνεται υποκινητικός και αισιόδοξος. (Έμπνευση κινήτρων στους υφισταμένους - inspirational motivation).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ξέρει ότι η βελτίωση έρχεται μέσω της αλλαγής. Προτρέπει τον κάθε υφιστάμενό του να αμφισβητεί τις υπάρχουσες πρακτικές και να προτείνει καινοτόμες ιδέες. Στα μάτια των υφισταμένων του φαίνεται δημιουργικός και καινοτόμος (Πνευματική διέγερση - intellectual stimulation).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ατομικές ανάγκες του κάθε υφισταμένου του και αφιερώνει χρόνο για να τον ακούσει. Είναι έτοιμος να παρακάμψει τους κανονισμούς στον βαθμό που αυτό του επιτρέπεται για να τον βοηθήσει. Πιστεύει ότι ο κάθε υφιστάμενός του δεν θα τον απογοητεύσει. Αναθέτει αρμοδιότητες και εξουσίες στον κάθε υφιστάμενό του. Τον ενθαρρύνει να επιτύχει και τους προσωπικούς του στόχους. Οι υφιστάμενοί του καταλαβαίνουν ότι ενδιαφέρεται για αυτούς και ότι τους θεωρεί σημαντικούς (Εξατομικευμένη προσοχή - individualized consideration).

Γενικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κάλυψη των προσωπικών αναγκών του κάθε υφισταμένου τους και νοιάζονται για την επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Με τη συμπεριφορά τους λειτουργούν ως παράδειγμα και πρότυπο. Αποτελούν πηγή έμπνευσης και υπηρετούν την προσπάθεια για βελτίωση μέσω της αλλαγής (Avolio & Bass, 2004· Avolio, Bass & Jung, 1999· Balyer, 2012· Bass & Avolio, 1994· Bass & Riggio, 2006· Bass, 1990· Bass, 1999· Hoy & Miskel, 2005· Menon, 2014).

Ο συναλλακτικός ηγέτης αναγνωρίζει την αξία της συμφωνίας που προκύπτει μετά από διαπραγμάτευση ανάμεσα στον ίδιο και στους υφισταμένους του. Η συμφωνία αυτή συνδέει τα επιθυμητά αποτελέσματα με την αμοιβή. Ο συναλλακτικός ηγέτης προσφέρει ανταμοιβές στον κάθε υφιστάμενό του, ως επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου που του έχει ανατεθεί.

Ο συναλλακτικός ηγέτης θέτει κάποιους στόχους και ακολούθως καταμερίζει αρμοδιότητες και υπευθυνότητες σε κάθε υφιστάμενο, και του διασαφηνίζει τι αναμένεται να εκτελέσει και ποια θα είναι η αμοιβή του για αυτό. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ελέγχει τα αποτελέσματα της εργασίας των υφισταμένων του. Ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην επιτυχή ολοκλήρωση των καθηκόντων που έχουν ανατεθεί στον κάθε υφιστάμενο. Παρέχει τακτική ανατροφοδότηση και επιβραβεύει τους υφισταμένους του κάθε φορά που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο που τους έχει ανατεθεί. Από την άλλη, ενδέχεται να επιβάλει τιμωρίες στους εργαζομένους που αρνούνται

να υλοποιήσουν τα συμφωνηθέντα. Σημαντικό καθήκον του συναλλακτικού ηγέτη είναι η επιμόρφωση ανταμοιβών που είναι σύμφωνες με τις ανάγκες και προσδοκίες του κάθε υφισταμένου του (Bass, 1990· Bass, 1997· Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003· Beauchamp, Welch & Hulley, 2007· Hinkin & Schriesheim, 2008· Hoyt & Blascovich, 2003· Jung & Avolio, 2000· Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996· Nguni, Slegers & Denessen, 2006, Silins, 1994).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών το σύστημα της συναλλαγής μπορεί να λειτουργήσει υποκινητικά (Bush, 2007). Ως εκ τούτου, οι συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας. Φαίνεται, άλλωστε, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από αποδεκτές πρακτικές συναλλαγής (Barnett, McCormick & Connors, 2001).

Σύνοψη Συμπερασμάτων Έρευνας

Οι μετασχηματιστικές και οι συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας μπορούν να συνδυαστούν αποτελεσματικά, επιτυγχάνοντας θετικά αποτελέσματα ως προς την υποβοήθηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η ιδιαίτερη αξία των μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας έγκειται στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης σε κάθε εργαζόμενο, κατά τρόπο ώστε να υποκινείται και να καθίσταται πιο πρόθυμος, πιο αποδοτικός και πιο θετικός ως προς την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, ο συνδυασμός μετασχηματιστικών και συναλλακτικών πρακτικών ηγεσίας φαίνεται να προσδίδει μια ιδιαίτερη δυναμική σε αυτή την ενιαία μορφή ηγεσίας, σε βαθμό που μπορεί να προβλέψει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εντοπίζονται με τη χρήση του ερωτηματολογίου του Bandura.

Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθότι η αντίληψη που τρέφει ο κάθε εκπαιδευτικός για την αυτο-αποτελεσματικότητά του επηρεάζει την έκβαση των προσπαθειών που καταβάλλει και την τελική έκβαση της δράσης του, και επηρεάζει επίσης τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού του έργου.

Από την έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα σχολεία μας χρειάζονται αποτελεσματικούς ηγέτες, οι οποίοι να μεταχειρίζονται περισσότερες μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές ηγεσίας. Οι διευθυντές οφείλουν να προσφέρουν την απαραίτητη στήριξη στους εκπαιδευτικούς τους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να

αυξήσουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας που τρέφουν, και παράλληλα να ξεπεράσουν τα προβλήματα που παρακωλύουν το έργο τους. Το πρόβλημα της μαθητικής απειθαρχίας αποτελεί το κυριότερο πρόβλημα που απασχολεί τους Κύπριους εκπαιδευτικούς Λυκείων.

Περιορισμοί

Η έρευνα περιορίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης λυκειακού κύκλου για τη διερεύνηση της συμβολής των ηγετών τους στην αύξηση της δικής τους αυτο-αποτελεσματικότητας. Ενδεχομένως να έπρεπε να περιληφθούν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που εργάζονται και στους δύο κύκλους, προκειμένου να μπορέσει να γίνει σύγκριση ως προς το κατά πόσον οι αλληλεπιδράσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών, καθώς και τα προβλήματα και η φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο, είναι διαφορετικά από αυτά που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Λύκειο. Επομένως, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας ενδέχεται να μην μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης Γυμνασίων και Λυκείων, καθότι δεν έχει περιληφθεί στην έρευνά μας δείγμα από τους καθηγητές Γυμνασίων.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι αποφασίστηκε να μην λάβουν μέρος στην έρευνα οι διευθυντές, δεν μας έδωσε τη δυνατότητα να διασταυρώσουμε και να συγκρίνουμε τις απόψεις των διευθυντών με αυτές των εκπαιδευτικών.

Για την μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αποτελεσματικότητας του Bandura (Bandura, 2006b) η οποία ενδεχομένως να μην προσιδιάζει απόλυτα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου. Παρομοίως το ερωτηματολόγιο MLQ τείνει να παραγοντοποιείται με διαφορετικούς τρόπους γι' αυτό και έχει δεχθεί κριτική από κάποιους ερευνητές (Tracey & Hinkin, 1998· Hinkin & Schriesheim, 2008). Η διαφοροποίηση της παραγοντοποίησης σε σχέση με την αρχική εκτίμηση περί της ομαδοποίησης των δηλώσεων που προτείνουν οι κατασκευαστές έχει παρατηρηθεί από αρκετούς ερευνητές που χρησιμοποίησαν το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα κάποιοι παράγοντες τους οποίους οι κατασκευαστές συγκαταλέγουν στη συναλλακτική ηγεσία (αρ. 12, 20), η διερευνητική παραγοντοποίηση τους εντάσσει στην παθητική. Η αμφισβήτηση της εγκυρότητας της κλείδας MLQ οδήγησε κάποιους ερευνητές να υιοθετήσουν άλλες προσεγγίσεις για τη μέτρηση της μετασηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Bass, 1999· Menon, 2014).

Όπως συμβαίνει σχεδόν με όλες τις έρευνες, η επιτυχής μέτρηση εξαρτάται από την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν και από την καλή τους προαίρεση να

αφιερώνουν επαρκή χρόνο και να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, κάτι που ενδεχομένως να μην επιτεύχθηκε απόλυτα. Σε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διευθυντές φαίνεται να είχαν την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν είχαν καλή γνώμη ή δεν ήταν ικανοποιημένοι μαζί τους, επέτρεψαν μεν τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο τους, αλλά δεν φαίνεται να ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Από την άλλη κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αξιολογούν με υψηλό βαθμό τους διευθυντές με τους οποίους διατηρούν καλές σχέσεις, και με χαμηλό βαθμό τους διευθυντές με τους οποίους συμβαίνει να μην είναι ευχαριστημένοι για κάποιο λόγο μαζί του, χωρίς να διαβάζουν προσεκτικά όλες τις δηλώσεις, απαντώντας δηλαδή με θετική ή αρνητική πρόθεση, αλλά μηχανικά. Κοντά σε αυτό τον περιορισμό, ενδέχεται να υφίσταται και το ενδεχόμενο κάποιοι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν τις δηλώσεις τους μεροληπτικά, με τρόπο ώστε οι απαντήσεις τους να γίνονται αρεστές (social desirability factor), θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό μπορούν να τύχουν ευνοϊκής μεταχείρισης, αναμένοντας ανταπόδοση για την θετική τους τοποθέτηση. Η τάση κάποιων ερωτωμένων για ευθυγράμμιση τους με τον παράγοντα κοινωνικής επιθυμίας υπονομεύει τις προσπάθειες για εξαγωγή αυθεντικών ερευνητικών ευρημάτων (Kruppal, 2013). Παρατηρείται, παράλληλα, ορισμένες φορές η τάση κάποιων εκπαιδευτικών να συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πρακτική που επηρεάζει τη βασική αρχή της ειλικρινούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με βάση την υποκειμενική αντίληψη του κάθε ενός εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Αποτελεί, λοιπόν, περιορισμό —η σε κάποιες περιπτώσεις— ταυτόχρονη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από ομάδα εκπαιδευτικών που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο, γιατί υπάρχει κίνδυνος αλληλοεπηρεασμού τους κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αν και ο χρόνος που δόθηκε δεν επέτρεπε τη συνεργασία.

Ως μάχιμος εκπαιδευτικός, αναγνωρίζω εκ πείρας ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα λύκεια έχουν αρκετές εργασίες να διεκπεραιώσουν στο πλαίσιο μιας ημέρας και θεωρώ ως δικαιολογημένη την απόφαση κάποιων να απέχουν από την προαιρετική συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Για τον λόγο αυτό, θεωρώ πως το ΥΠΠΑΝ θα πρέπει να βρει τρόπους ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε έρευνες, καθότι η συμβολή των εκπαιδευτικών στις έρευνες είναι απαραίτητη, αλλά όχι δεδομένη. Θα ήταν καλό, κατά τις θεσμοθετημένες μέρες του εκπαιδευτικού να ορίζεται χρόνος για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και για ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα ευρήματα των ερευνών στις οποίες είχαν συμμετάσχει.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορά τη φύση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν συγχρονικά, ενώ τα διαχρονικά δεδομένα θα μπορούσαν να παρέχουν ισχυρότερα στοιχεία ως προς τη σχέση

αιτιότητας μεταξύ των πρακτικών ηγεσίας και της αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Τέλος, στην έρευνα δεν προχωρήσαμε σε πολυεπίπεδες διερευνήσεις και δεν έχουμε ελέγξει τον ρόλο της μετασχηματιστική ηγεσίας στο επίπεδο των μαθητών και στο επίπεδο της διεύθυνσης, μέσα από τη δική τους οπτική.

Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Θα ήταν χρήσιμη η διενέργεια ποιοτικής έρευνας προς εμβάθυνση ως προς τον εντοπισμό των τρόπων που οι διευθυντές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς τους να υπερβούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Με τη χρήση της ποιοτικής έρευνας μπορούν να διερευνηθούν και να κατανοηθούν εις βάθος κάποιες συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις. Μέσω της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής μπορεί να βρει απαντήσεις σε σχέση με το «Πώς;» και το «Γιατί;» των συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων που τρέφουν οι ερωτώμενοι σύμφωνα με την εμπειρία τους, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει το ερευνητικό αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Ακόμη, η έρευνά μας δείχνει τον δρόμο και προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός έγκυρου εργαλείου για την ακριβέστερη εξέταση της συμβολής της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας σε σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου εργαλείου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική λαμβανομένων υπόψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σήμερα οι ερευνητές που προτίθενται να προσεγγίσουν ένα τόσο ιδιαίτερο και πολύπλοκο θέμα, όπως αυτό της ανίχνευσης των παιδαγωγικών και διοικητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κάτω από την επίδραση διαφόρων μορφών και τύπων ηγεσίας.

Θα ήταν, επίσης, χρήσιμη η διενέργεια πολυεπίπεδης έρευνας που να εξετάζει την πραγματική συνεισφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στο επίπεδο των μαθητών.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διενεργηθεί μια νέα έρευνα απευθυνόμενη στους διευθυντές, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ποιο τύπο ηγεσίας ακολουθούν περισσότερο, δίνοντας με αυτό τον τρόπο την ευκαιρία στον ερευνητή να παράσχει εξατομικευμένες συμβουλές όπου χρειάζεται, προκειμένου να επιτύχουν βελτίωση των συμπεριφορών ηγεσίας που υιοθετούν.

Σύνοψη Συνεισφοράς της Έρευνας στη Θεωρία και στη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μέχρι σήμερα οι έρευνες που διερευνούν τις άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες. Η ιδιαίτερη αξία της

έρευνάς μας έγκειται στο γεγονός ότι σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου δεν έχει διενεργηθεί ξανά έρευνα που να εξετάζει τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τα προβλήματα που παρεμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζουμε, λοιπόν, τα πρώτα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία θα πρέπει να τύχουν της κατάλληλης αξιοποίησης.

Η έρευνά μας συνεισφέρει στη βιβλιογραφία της σχολικής ηγεσίας, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής, αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας ως προς την αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως προς τον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και κατά συνέπεια ως προς την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Η θεωρητική συνεισφορά της έρευνάς μας έγκειται στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις μορφές ηγεσίας ή διεύθυνσης (μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, παθητική διεύθυνση) που περιέχονται στο Full Range Leadership Model των Avolio και Bass (2004) και στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διερευνώνται με το ερωτηματολόγιο του Bandura (2006b).

Σε πρακτικό επίπεδο, η συνεισφορά της έρευνάς μας έγκειται στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις μετασχηματιστικές και συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μέσω της ενδυνάμωσης των παραγόντων που αυξάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, και μέσα από τον περιορισμό των προβλημάτων που λειτουργούν παρεμποδιστικά. Τα ευρήματα της έρευνάς μας δίνουν χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν τα διοικητικά στελέχη να καταστούν περισσότερο ικανά στην προσπάθεια για παροχή αποτελεσματικότερης στήριξης στους εκπαιδευτικούς, εφόσον μέχρι σήμερα δεν έχουν κατατεθεί πολλές εισηγήσεις βασισμένες σε ερευνητικά ευρήματα που να μπορούν να αξιοποιηθούν πρακτικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σε επίπεδο Διεύθυνσης σχολείου στην Κύπρο.

Από πλευράς, λοιπόν, της πρακτικής αξιοποίησης των ευρημάτων της έρευνάς μας, η συνεισφορά της έρευνάς μας έγκειται στην υπόδειξη κατευθύνσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για επιμόρφωση των διευθυντών και για εύρεση τρόπων που να συμβάλλουν στην αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εφόσον σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ευρήματα η αυξημένη πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητας λειτουργεί σαν ασπίδα προστασίας σε σχέση με τα προβλήματα που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς από το έργο τους. Η έρευνά μας θα πρέπει να αποτελέσει την απαρχή μιας συντονισμένης προσπάθειας σε επίπεδο καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής, αξιοποιώντας τα ευρήματα

που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας και της αύξησης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τελικώς, η έρευνά μας μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια για υποβοήθηση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, μέσα από την ενίσχυση της πεποίθησης που τρέφουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και μέσα από τον περιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά τους.

Επομένως, η ανάδειξη της σημαντικότητας της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να υποβοηθήσει την προσπάθεια για παροχή ποιοτικότερης και πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνάς μας υποδεικνύουν την αναγκαιότητα για παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς από μέρους των διευθυντών τους. Αποτελεί καθήκον των διευθυντών η καταβολή περαιτέρω προσπαθειών για αύξηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο περιορισμός των προβλημάτων που δυσχεραίνουν το έργο τους, με τελικό ζητούμενο την ενίσχυση του δημοσίου σχολείου και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του.

Οι διευθυντές των σχολείων χρειάζεται να επιμορφωθούν σε σχέση με τις μετασχηματιστικές και συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας και σε θέματα που σχετίζονται με τη ψυχολογία των εκπαιδευτικών και με την ωφέλιμη επικοινωνία των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς τους (Bass et al., 2003· Hoy & Miskel, 2013). Μέσα από την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης προς τους διευθυντές των σχολείων αναμένεται να καταστούν περισσότερο ικανοί, ώστε να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και να τους στηρίξουν, ώστε να καταστούν αποτελεσματικότεροι. Τα πορίσματα της έρευνάς μας επιβάλλεται να αξιοποιηθούν για την επιμόρφωση υφιστάμενων διοικητικών στελεχών και εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης. Προς την κατεύθυνση αυτή, θα ήταν καλό να ενταχθούν στα υφιστάμενα προγράμματα κατάρτισης διευθυντικών στελεχών και μαθήματα που να στοχεύουν στην ενημέρωση των διευθυντών σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura.

Ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Ε.Ε.Υ.) είναι εμφανής η πρόθεση για επιλογή των καταλληλότερων διευθυντών, αφού πέραν της αρχαιότητας δίδεται περισσότερη έμφαση στις βαθμολογίες αξιολόγησης και στα προσόντα του κάθε υποψηφίου. Η ιδιαίτερη αδυναμία του τρόπου επιλογής των διευθυντών έγκειται στο ότι δεν απαιτεί μεταπτυχιακά προσόντα επί παιδαγωγικών θεμάτων. Ο υποψήφιος διευθυντής που είναι κάτοχος διδακτορικού στην εκπαιδευτική διοίκηση, λόγου χάριν, δεν βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση από κάποιο συνυποψήφιο του που κατέχει διδακτορικό δίπλωμα σε άλλο επιστημονικό πεδίο, ενώ λογικά θα έπρεπε.

Παράλληλα, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εμπλουτίζοντας τα προγράμματα διδασκαλίας ειδικών πτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων σε κλάδους συναφείς με τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα, με στόχο την καταλληλότερη κατάρτιση και προετοιμασία των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών και μελλοντικών ηγετών επί του συγκεκριμένου αντικειμένου. Θα μπορούσαν ακόμη να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό υφιστάμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπως η προϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στα διάφορα προγράμματα σχολικής βελτίωσης. Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν να φανούν χρήσιμα για τα προγράμματα που έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα, και που μέσω αυτών καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα χρειάζεται όπως υποβοηθηθούν οι διευθυντές να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες. Οι διευθυντές που διακρίνονται για το ηγετικό τους χάρισμα θα πρέπει να τεθούν στην πρώτη γραμμή προς ενίσχυση των εκπαιδευτικών που έχουν περισσότερη ανάγκη για στήριξη και για ενίσχυση των πεποιθήσεων που τρέφουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Adair, J. E. (1973). *Action-centred leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 42(5), 835-855.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 29(3), 8-17.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Anderson, S., & Betz, N. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.
- 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.
- Antonakis, J., & House, R. J. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. In *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (pp. 3-33). Emerald Group Publishing Limited.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected los angeles minority schools* (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986α). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986 β). Teacher's sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton & R. B. Webb (Eds.), *Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement* (pp. 125–144). New York, NY & London: Longman.
- Avanzi, L., Zaniboni, S., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2014). The relation between overcommitment and burnout: does it depend on employee job satisfaction? *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(4), 455-465.
- Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood: Mindgarden.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- 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.
- Baker, K. (1985). Research evidence of a school discipline problem. *Phi Delta Kappan*, 66(7), 482-488.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a schotarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, 1, 1-40.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York, NY: W.H. Freeman
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 75-78.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education Behavior*, 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5 (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5 (pp. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Adams N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools—panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. <https://pdfs.semanticscholar.org/c116/3c08a7312f01048b773d002f68e1d589a38a.pdf>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Open Library: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Multifactor leadership questionnaire: Manual leader form, rater, and scoring key for MLQ (Form 5x-Short)*. Redwood: Mindgarden.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (2nd ed.). London: Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). London: Psychology Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 207-218.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal, 39*(6), 1538-1567.
- Beauchamp, M. R., Welch, A. S., & Hulley, A. J. (2007). Transformational and transactional leadership and exercise-related self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Health Psychology, 12*(1), 83-88.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research, 76*(3), 169-173.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.
- Blasé, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(4), 93-113.
- Blasé, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal, 23*(1), 13-40.
- Blasé, J. J., & Blasé, J. R. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (3rd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6(4), 355-373.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Brouwers, A., Tomic, W., & Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61(4), 211-219.
- Brewer, E. W., & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 169-186.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Brooks, J. S., Scribner, J. P., & Eferakorho, J. (2004). Teacher leadership in the context of whole school reform. *Journal of School Leadership*, 14(3), 242-265.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.

- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474-1491.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement, 10*(2), 170-175.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187-202.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*(3), 261-275.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2), 271-288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National Collage for School Leadership.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(2), 197-209.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003a). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*(1), 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003b). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 95*(4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132.
- Certo, J. L., & Fox, J. E. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal, 86*(1), 57-75.

- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chase, C. I. (1985). Two thousand teachers view their profession. *The Journal of Educational Research*, 79(1), 12-18.
- Chemers, M. (2014). *An integrative theory of leadership*. London: Psychology Press.
- Chen, F., & Chen, S. (2001). The experiences of probationary teachers' reality shock—The analysis of the first season. *Educational Research & Information*, 9(2), 107-124.
- Chen, G., & Bliese, P.D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self-and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549-556.
- Chen, S. (2014). *The effects of transformational leadership of principals on student academic achievement*. California State University (Unpublished Doctoral dissertation).
- Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Chew, J., & Chan, C.C.A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29(6), 503-522.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 377-400.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (1η έκδ.) (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Conkle, T. (1996). Inservice physical educators' stages of concerns: A test of Fuller's model and the TCQ-PE. *Physical Educator*, 53(3), 122-132.
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375.

- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ν. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Ίων.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160-169.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12(4), 219-244.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980s: A review of the literature. *The urban review*, 15(1), 37-51.
- Currall, S. C., Towler, A. J., Judge, T. A., & Kohn, L. (2005). Pay satisfaction and organizational outcomes. *Personnel Psychology*, 58(3), 613-640.
- Dale, J .C., Jr. (2012). *The Correlation of the perceived leadership style of middle school principals to teacher job satisfaction and efficacy*. Liberty University (Unpublished Doctoral dissertation).
- Dansereau, F., Yammarino, F. J., & Markham, S. E. (1995). Leadership: The multilevel approaches. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 97-109.
- Darling-Hammond L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Education Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Davis, F. W., & Yates, B. T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6(1), 23-35.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Dembo M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Egitim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model fo academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31(3), 298-312.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172.
- Drake, B., & Yadama, G. N. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. *Social Work Research*, 20(3), 179-188.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212-223.
- DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Dunn, K. E., & Rakes, G. C. (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. *Learning Environments Research*, 14(1), 39-58.
- DuPaul, G. J., Ervin, R., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 579-592.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Earley, P. C. (1999). Playing follow the leader: Status-determining traits in relation to collective efficacy across cultures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 80(3), 192-212.
- Earley, P. C., & Lituchy, T. R. (1991). Determining goal and efficacy effects: A test of three models. *Journal of Applied Psychology* 76(1), 81-98.
- Eden, D. (1998). The paradox of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 36(3), 249-61.

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Κίκιζας, Δ. (μτφρ.), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 8(4), 425-439.
- Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211-235.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-610.

- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 916-934.
- Flintham, A. (2006). What's good about leading schools in challenging circumstances? *National College for Leadership of Schools and Children's Services, 1-15*.
- Ford, M. A. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forsyth, P. B., & Hoy, W. K. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly, 14*(1), 80-96.
- Frayne, C. A., & Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology, 72*(3), 387.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*(1), 28-35.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research, 88*(5), 281-289.
- Friesen, D., Prokop, C. M., & Sarros, J. C. (1988). Why teachers burnout? *Educational Research Quarterly, 12*(3), 9-19.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research, 86*(2), 70-84.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers?. *American Journal of Education, 94*(4), 501-535.
- Fuller, B., Wood, K., Rapoport, T., & Dornbusch, S. M. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research, 52*(1), 7-30.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization 1. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207-226.
- Gardner, R. D. (2010). Should I stay or should I go? Factors that influence the retention, turnover, and attrition of K-12 music teachers in the United States. *Arts Education Policy Review, 111*(3), 112-121.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal, 109*(4), 406-427.

- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gkolia, A., & Belias, D. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6) 69-80.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodwin, V. L., Wofford, J. C., & Whittington, J. L. (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct. *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 759-774.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

- Green, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship based approach to leadership. Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children*, 57(6), 521-535.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 102-106.
- Griffin, M. A., Parker, S. K., Mason, C. M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 174-182.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819-832.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Gurung, R. A. R., Daniel, D. B., & Landrum, R. E. (2012). A multisite study of learning in introductory psychology courses. *Teaching of Psychology*, 39(3), 170-175.

- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer Netherlands.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1990. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Hardré, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16), 1-19.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*, London: Oxford University Press.
- Harris, L., & Associates. (1993). *The Metropolitan life survey of the American teacher: Violence in America's public schools*. New York: Metropolitan Life.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Henson, R. K. (2003). Relationships among preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Research in the Schools*, 10(1), 53-62.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Hinkin, T. R., & Schriesheim, C. A. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501-513.
- Hipp, K. A. (1997, March). *Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 313-323.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.

- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership, 4*(5), 484-501.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research, 85*(5), 287-294.
- Horn-Turpin, F. D. (2009). *A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management, 23*(3), 409-473.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1992). Charismatic leadership: submission or liberation? *Academy of Management Executive, 6*(2), 43-53.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.), New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoyt, C. L., & Blascovich, J. (2003). Transformational and transactional leadership in virtual and physical environments. *Small Group Research, 34*(6), 678-715.
- Hsu, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and Teacher Education, 20*(7), 681-692.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 4*(4), 369-384.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 565-575.
- Ibrahim, A., & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education, 2*(1), 41-54.
- Imants, J., & Zoelen, A. V. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organisation, 15*(1), 77-86.
- Ingersoll, R. M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher, 28*(2), 26-37.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 349-361.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why?: A review of the literature on teacher retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- Johnsrud, L. K., & Russer, V. J. (2002). Faculty members' morale and their intention to leave: a multilevel explanation. *Journal of Higher Education*, 73(4), 518-542.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Jung, D., & Avolio, B. (2000). Opening the black box: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949-964.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246-255.
- Keller, B. (2003). Snapshot of 'highly qualified' teachers is fuzzy. *Education Week*, 23(2), 24-25.
- Keough, T., & Tobin, B. (2001, May). Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice. In *Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec, May*.

- Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A. M. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: The case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration Leadership*, 40(4), 494-508.
- Kieffer, J. C. (1994). Using a problem-focused coping strategy on teacher stress and burnout. *Teaching and Change*, 1(2), 190-206.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61-63.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57(1), 127-151.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organisational Behaviour*, 16(4), 319-333.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Konu, A., Viitanen, E., Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44-57.
- Koontz, A., & O'Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήση.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2010). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2) 361-386.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2011). *Credibility: How leaders gain and lose it. Why people demand It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1998). *Organizational Behavior*. Boston: McGraw-Hill.

- Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement*. Middle East Technical University. (Doctoral dissertation).
- Krueger, P. J. (2000). Beginning music teachers: will they leave this profession? *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(1), 22-26.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Kuzsman, F. J., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6(3), 3-10.
- Kwon, H. G. (2012). The effects of transformation leadership and transactional leadership on organizational performance: Moderating roles of self-efficacy and job satisfaction. *Management & Information Systems Review*, 31(2), 1-20.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work related attitudes on the intention to leave the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.
- Langer, J. (2000). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Lamude, K. G., Scudder, J., & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(4), 597-610.
- Lee, V., Dedrick, R. F., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-115.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. *Teacher Development and Educational Change*, 86-103.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest, to understand school leadership, στο Murphy & Karen Seashore Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*, 2, 45-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Toronto: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2009). Seven strong claims about leadership and the performance of international innovation seeking alliances. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 191-206.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascall, B. (2002). Large-scale reform: What works. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004a). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24(1), 57-80.

- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Fullan, M., Levin, B. (2004b). Leadership for large-scale reform. *School Leadership and Management*, 24(1), 57-80.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H., & Dart, B. (1991). Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 85-109.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 199-215.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans school leadership center. *Journal of School Leadership*, 13(6), 707-738.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Leung, D. Y., & Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129-141.
- Lewandowski, K. (2005). *A Study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Lewis, P. S., Goodman, S. H., & Fandt, P. M. (1998). *Management: challenges in the 21st century*. Cincinnati: Thomson.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs In student Engagement and Learning In the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Little, J. W. (1993). Teachers professional development and educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Liu, P. (2015). Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 735-754.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.

- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198.
- MacDonald, C. J. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(4), 407-418.
- MacKie, D. (2008). Leadership derailment and psychological harm. *The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd, 30*(2), 12-13.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*, New York: Westview Press.
- Malinen, O.P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 526-534.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (1996). *Advanced Capacity equation modelling: Issues and techniques*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marks, M., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 16*(4), 331-345.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: a theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546-559.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367-380.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.

- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management, Administration & Leadership*, 44(2) 322-342.
- McCartney, W. W., & Campbell, C. R. (2006). Leadership, management, and derailment: A model of individual success and failure. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(3), 190-202.
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559.
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(1), 22-33.
- McCoy, J. H. (2014). *Transformational leadership and a culture of efficacy: A search for correlation in the Alabama two-year college system*. (Doctoral dissertation).
- McFarlin, D.B., & Sweeney, P.D. (1998). *International management: trends, challenges and opportunities*, Ohio: South-Western College Publishing.
- McLaughlin, M. W. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D., & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 70-94.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Menon E. M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teacher job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles J. S. (1989a). Student-teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989b). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.

- Milner, H. R., & Woolfolk-Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.
- Mobley, W. (1982). *Employee turnover: Causes, consequences, and control*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
- Mohamadi, F. S., & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
- Mojavezi, A., & Tamiz, P. M. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.
- Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2007). Transformational leadership: the influence of culture on the leadership behaviors of expatriate managers. *School of Management, Australia*, 2(2), 265-283.
- Mugenda, O. M. (1999). *Research methods: Quantitative and qualitative approaches*. African Centre for Technology Studies.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.

- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2004). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables: User's guide*. Muthén & Muthén.
- NAESP (National Association of Elementary Schools Principals) (1986). *Proficiencies for Principals: Kindergarten through Eighth Grade*. Reston, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals.
- Natale, J. A. (1993). Why Teachers leave? *Executive Educator*, 15(7), 14-18.
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 49-68.
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. SIU Press.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: a cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 46(9), 1236-1244.
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227.
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3), 205-218.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.

- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(1), 87-100.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (volume IV), PISA, OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results in Focus*, PISA, OECD Publishing.
- Olson, L. (2002). Schools discovering riches in data. *Education Week*, 21(40), 1-3.
- Osborn, R. N., & Marion, R. (2009). Contextual leadership, transformational leadership and the performance of international innovation seeking alliances. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 191-206.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Ota, K. R., & DuPaul, G. J. (2002). Task engagement and mathematics performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 242-257.
- Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 5-27.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111-129.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teacher autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R., & Switzler, A. (2007). *Influence: The power to change anything*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.

- Peeters, M. A., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(1), 64-75.
- Peled, A. (2000). Politicking for Success: The missing skill. *Leadership & Organization Development Journal, 21*(1), 20-29.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator, 32*(2), 25-41.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M., & Nygren, Å. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 84-95.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.
- Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management, 17*(2), 144-159.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30*(2), 21-31.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching, 8*(2), 121-140.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research, 86*(4), 247-253.
- Podsakoff, P. M., MacKensie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organisational citizenships behaviours, *The Leadership Quarterly, 1*(2), 107-142.
- Popper, M., Mayselless, O., & Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly, 11*(2), 267-289.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Assessing moderated mediation hypotheses: Strategies, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*(1), 185-227.

- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 523-538.
- Rabinowitz, S., Kushnir, T., & Ribak, J. (1996). Preventing Burnout: Increasing professional self-efficacy in primary care nurses in a balint group. *American Association of Occupational Health Nurses Journal, 44*(1), 28-32.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly, 15*(3), 329-354.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65*(2), 150-167.
- Reed, D. (1989). Student Teacher Problems with Classroom Discipline: Implications for Program Development. *Action in Teacher Education, 11*(3), 59-65.
- Reeves, D. (2011). *Transforming professional learning into student results*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Riehl, C. (2002). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 40*(1), 55-81.
- Robertson, C., & Dunsmuir, S. (2013). Teacher stress and pupil behaviour explored through a rational-emotive behaviour therapy framework. *Educational Psychology, 33*(2), 215-232.
- Robinson, V. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher, 27*(1), 17-26.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why?* Melbourne: Australian Council of Leaders.
- Rohaani, E. J., Taconis, R., & Jochems, M. G. (2012). Analysing teacher knowledge for technology education in primary schools. *International Journal of Technology and Design Education, 22*(3), 271-280.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research, 74*(3), 185-190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.
- Ross, J. A. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 10*(1), 50-60.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 385-400.

- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163-188.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *Elementary School Journal, 102*(2), 141-156.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 798-822*.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006b). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179-201.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1-28.
- Roueche, J.E., & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Rowold, J., & Heinitz, K. (2007). Transformational and charismatic leadership: assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS. *The Leadership Quarterly, 18*(2), 121-133.
- Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 521-538.
- Sadri, G., & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: a review and meta-analysis. *Applied Psychology, 42*(2), 139-152.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools: Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education, 29*(4), 455-469.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education, 54*(1), 103-112.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*(3), 291-306.
- Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 200-215.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 1007-1021.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(2), 177-196.
- Schein, E. H. (1971). The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 401-426.
- Schroeder, R. M., Akotia, C. S., & Apekey, A. K. (2001). Stress and coping among Ghanaian school teachers. *IFE Psychologia*, 9(1), 89-98.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Shao, L., & Webber, S. (2006). A cross-cultural test of the 'five-factor model of personality and transformational leadership'. *Journal of Business Research*, 59(8), 936-944.
- Shatzer, R. H., Candarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shaw, J. D., Gupta, N., & Delery, J. E. (2005). Alternative conceptualizations of the relationship between voluntary turnover and organizational performance. *Academy of Management Journal*, 48(1), 50-68.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Short, J. J. (2016). *Teachers' Self-Efficacy and Their Perceptions of Principals' Transformational Leadership Practices*. (Doctoral dissertation, Baker University).
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828-841.
- Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.

- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Silins, H. C., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silins, H., & Murray-Harvey, R. (1999). What makes a good senior secondary school? *Journal of Educational Administration*, 37(4), 329-344.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Sørli, M. A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191.
- Spillane, J., Cambum, E., Stitzel, P. A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of intervention to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.

- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 240-261.
- Steers, R. M., Porter, L. W., Steers, R. M., & Bigley, G. A. (1996). *Motivation and leadership at work*. New York: McGraw-Hill.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4*(2), 171-187.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *54*, 1-29.
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, *40*(5), 742-771.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, *21*(1), 37-53.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, *25*(1), 35-71.
- Stoll, L., & Myers, K. (1998). *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Stone, A., Russell, R., Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, *25*(4), 349-361.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, *24*(3), 249-265.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., ... & Turnbull, H. R. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *2*(3), 131-143.
- Swars, S. L., & McMunn-Dooley, C. M. (2010). Changes in teaching efficacy during a professional development school-based science methods course. *School Science and Mathematics*, *110*(4), 193-202.
- Tang, C. S.-K., Au, W.-T., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *22*(8), 887-901.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

- Tejeda, M., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52.
- Temiz, T., & Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1435-1452.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903-918.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, J. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011a). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2011b). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. (1986). *The Transformational Leader*. New York: Wiley.
- Tomic, W., & Brouwers, A. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices?. *Group & Organization Management*, 23(3), 220-236.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional

- exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Ullstadius, E., Carlstedt, B., & Gustafsson, J. E. (2004). Multidimensional item analysis of ability factors in spatial test items. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1003-1012.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433-441.
- Valentine, J., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.
- Van Yperen, N. W. (1998). Informational support, equity and burnout: The moderating effect of self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(1), 29-33.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J., Puranam, P. (2001). Does leadership matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk?. *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales, *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.
- Walumbwa, F. O., & Lawler, J. J. (2003). Building effective organizations: Transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes and withdrawal behaviours in

- three emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7), 1083-1101.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515-530.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wayson, W. W. (1985). The politics of violence in school: Doublespeak and disruptions in public confidence. *The Phi Delta Kappan*, 67(2), 127-132.
- Webb, R., & Ashton, P. T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. In S. Walker, & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling* (pp. 22-40). Philadelphia: Open University Press.
- Weber, M. R. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Wehrich, H., & Koontz, H. (1993). *Management: a global perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17-31.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- Wiseman, A. W. (2004). Management of semi-public organizations in complex environments. *Public Administration and Management*, 9(2), 166-181.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wong, K-T., Teo, T., & Russo, S. (2012). Influence of gender and computer teaching efficacy on computer acceptance among Malaysian student teachers: An extended technology acceptance model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1190-1207.
- Woolfolk, E.A. (1998). *Educational psychology (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk-Hoy, A., & Davis, H. A. (2005). Teachers' sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In T. Urda & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education:*

- Vol. 5. *Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 117-137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Woolfolk-Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Woolfolk-Hoy, A., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wright, R., O'Hair, M., & Alley, R. (1988). Student teachers examine and rate classroom discipline factors: Help for the supervisor. *Action in Teacher Education*, 10(2), 85-91.
- Wu, J. B., Tsui, A. S., & Kinicki, A. J. (2010). Consequences of differentiated leadership in groups. *Academy of Management Journal*, 53(1), 90-106.
- Yammarino, F. J., Spangler, W. D., & Bass, B. M. (1993). Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *The Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The comparative effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong and Canada. *Journal of Educational Administration*, 1(4), 368-384.
- Yukl, G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*, (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K., & Molnar, A. (2003). Teaching practices for smaller classes. *Educational Leadership*, 61(1), 75-77.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2017). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2017, Κύπρος, τ. 2, «Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης – 2017». Αντλημένο από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-cy_el.pdf
- Ζαβλάνος, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing Co.
- Κανονισμοί (2017). Οι περί λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης κανονισμοί. *Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Παράρτημα Τρίτο, Μέρος Ι, Κανονιστικές Διοικητικές Πράξεις, Κ.Δ.Π. 60/2017. <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp5532b>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μάντζαρης, Γ. (2003). *Σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Γκούρδας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Οικοσελίδα1 ΥΠΠ. *Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. <http://nop.moec.gov.cy/index.php/domi/a-lykeiou>
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Parageorgiou_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία: Printco Ltd.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Στατιστική Υπηρεσία (2014/2015). *Στατιστικές της Εκπαίδευσης*. Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας. [http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/4A240F088B34155BC22577E4002C70CD/\\$file/EDUCATION-14_15-300817.pdf?OpenElement](http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/4A240F088B34155BC22577E4002C70CD/$file/EDUCATION-14_15-300817.pdf?OpenElement)
- ΥΠΠ. (2017). *Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης (Γυμνάσια - Λύκεια)*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. http://www.moec.gov.cy/pdf/el_dimosia_mesi_geniki.pdf

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κυριακίδη.

ΑΝΔΡΕΑΣ Γ. ΛΕΥΤΕΡΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΑΝΔΡΕΑΣ Γ. ΛΕΥΤΕΡΗΣ

Παράρτημα Α

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η έρευνά μου με τίτλο «Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την της-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Μέσης Ανώτερης Γενικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο» εξετάζει τη σχέση της ηγεσίας με την της-αποτελεσματικότητα των καθηγητών Λυκείων και τη δυνατότητα της να ξεπεράσουν τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον σχολικό χώρο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και, ως εκ τούτου, οι πληροφορίες που ζητούνται δεν μπορούν να ταυτιστούν με τον εκπαιδευτικό που έχει συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται περίπου 20 λεπτά. Παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια και να απαντήσετε σε της της δηλώσεις, έτσι ώστε να εξαχθούν αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται μόνο της καθηγητές που έχουν ως έδρα της το σχολείο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, και δεν πρέπει να χορηγηθεί της καθηγητές που ανήκουν σε άλλο σχολείο.

Της παρακαλούμε να απαντήσετε της ερωτήσεις που ακολουθούν. Η έρευνα εξετάζει της αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για της πρακτικές ηγεσίας των διευθυντών. Παρακαλούμε να υποδείξετε ό,τι ισχύει για το άτομό της. Συμπληρώστε τον αριθμό της κενούς χώρους ή κυκλώστε την επιλογή που ισχύει για εσάς.

Της ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία της.

Ανδρέας Λευτέρη, Διδακτορικός φοιτητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης, **andrlf8@yahoo.gr**

Επόπτρια διατριβής: **Μαρία Ηλιοφώτου**, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης,

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **melmen@ucy.ac.cy**

**Ερωτηματολόγιο Μέτρησης των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών, ως προς τη Σχέση της
Μετασχηματιστικής Ηγεσίας με την Αυτο-Αποτελεσματικότητά τους**

Μέρος Α: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: 1. Άντρας 2. Γυναίκα

2. Χρόνια υπηρεσίας σε Λύκειο:..... Χρόνια

3. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση: Χρόνια

4. Χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο:Χρόνια

5. Μεταπτυχιακά προσόντα:

1. Μάστερ στην ειδικότητά μου
2. Μάστερ στην εκπαιδευτική διοίκηση
3. Διδακτορικό στην ειδικότητά μου
4. Διδακτορικό στην εκπαιδευτική διοίκηση
5. Κανένα

6. Οργανική θέση:

1. Καθηγητής
2. Βοηθός Διευθυντής
3. Βοηθός Διευθυντής Α΄

Μέρος Β:

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στην περιγραφή του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου σας, όπως το αντιλαμβάνεστε εσείς. **Αν για κάποια ερώτηση δεν είστε σίγουροι ή δεν γνωρίζετε την απάντηση, αφήστε το πεδίο κενό.**

Στις ακόλουθες περιγραφικές δηλώσεις, παρακαλώ να κρίνετε εσείς σε ποιο βαθμό/πόσο συχνά ισχύει η κάθε δήλωση για τον διευθυντή ή τη διευθύντριά σας, σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

Σχεδόν καθόλου	Μερικές φορές	Συχνά	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
0	1	2	3	4

Ο διευθυντής / η διευθύντριά μου:

1. μου παρέχει βοήθεια ως επιβράβευση για τις προσπάθειές μου.	0	1	2	3	4
2. επανεξετάζει βασικές παραδοχές και αξιολογεί την καταλληλότητά τους.	0	1	2	3	4
3. επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4
4. εστιάζει την προσοχή του/της σε παρατυπίες, λάθη, εξαιρέσεις και παρεκκλίσεις από κανόνες.	0	1	2	3	4
5. αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6. μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της.	0	1	2	3	4
7. είναι απών όταν τον/την χρειάζομαι.	0	1	2	3	4
8. αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος.	0	1	2	3	4
9. μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10. με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11. αναφέρει συγκεκριμένα ποιος είναι υπεύθυνος/η για την επίτευξη των στόχων.	0	1	2	3	4
12. αναλαμβάνει δράση μόνο όταν τα πράγματα πάνε στραβά.	0	1	2	3	4
13. μιλά με ενθουσιασμό για όσα πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
14. τονίζει τη σημασία του να νιώθει έντονα κάποιος/α ότι έχει κάποιο σκοπό (να εκπληρώσει).	0	1	2	3	4
15. αφιερώνει χρόνο για εκπαίδευση και καθοδήγηση.	0	1	2	3	4
16. καθιστά σαφή τα οφέλη που αναμένεται να έχουμε όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
17. δείχνει να πιστεύει ακλόνητα στο ρητό «μη διορθώνεις κάτι εάν δεν έχει πρόβλημα».	0	1	2	3	4
18. παραμερίζει το προσωπικό του/της συμφέρον για το καλό της ομάδας.	0	1	2	3	4
19. με αντιμετωπίζει ως άτομο και όχι μόνο ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4

Σχεδόν καθόλου 0	Μερικές φορές 1	Συχνά 2	Αρκετά συχνά 3	Σχεδόν πάντα 4	
20. δείχνει με τη σάση του/της ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνονται χρόνια προτού κάποιος αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4
21. ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γεννά τον σεβασμό μου προς αυτόν/αυτήν.	0	1	2	3	4
22. συγκεντρώνει την απόλυτη προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23. λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεών του/της.	0	1	2	3	4
24. γνωρίζει τα λάθη που γίνονται.	0	1	2	3	4
25. είναι δυναμικός/ή και έχει αυτοπεποίθηση.	0	1	2	3	4
26. παρουσιάζει μεγαλόπνοο όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27. μου επισημαίνει αποτυχίες ανταπόκρισης στα πρότυπα του σχολείου.	0	1	2	3	4
28. αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4
29. με θεωρεί ως άτομο που έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	0	1	2	3	4
30. με κάνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές προοπτικές.	0	1	2	3	4
31. με βοηθά να αναπτύσω τις ικανότητές μου.	0	1	2	3	4
32. προτείνει νέους τρόπους για ολοκλήρωση των εργασιών που μου αναθέτει.	0	1	2	3	4
33. καθυστερεί να απαντήσει σε επείγουσες ερωτήσεις.	0	1	2	3	4
34. δίνει έμφαση στη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής αντίληψης της αποστολής του σχολείου.	0	1	2	3	4
35. εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	0	1	2	3	4
36. εκφράζει τη βεβαιότητά του/της ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
37. ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εργασιακές ανάγκες μου.	0	1	2	3	4
38. μεταχειρίζεται κατάλληλες μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39. με εμπνέει να κάνω περισσότερα απ' όσα νόμιζα ότι θα μπορούσα να καταφέρω.	0	1	2	3	4
40. με εκπροσωπεί ικανοποιητικά σε ανώτερους λειτουργούς.	0	1	2	3	4
41. συνεργάζεται μαζί μου ικανοποιητικά.	0	1	2	3	4
42. ενδυναμώνει την επιθυμία μου να πετύχω.	0	1	2	3	4
43. ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	0	1	2	3	4
44. με κάνει πιο πρόθυμο να προσπαθώ περισσότερο.	0	1	2	3	4
45. ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0	1	2	3	4
46. με βοηθά να ξεπεράσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.	0	1	2	3	4

Μέρος Γ:

Οι ακόλουθες περιγραφές μάς βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα ποιοι παράγοντες δημιουργούν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά τις σχολικές τους δραστηριότητες. Προσδιορίστε πόσο βέβαιο είστε ότι μπορείτε να κάνετε τις ενέργειες που αναφέρονται παρακάτω, γράφοντας τον κατάλληλο αριθμό. Αξιολογήστε τον βαθμό βεβαιότητάς σας καταγράφοντας έναν αριθμό από το 0 έως το 100, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Δεν μπορώ
καθόλου

Μπορώ
σε μέτριο βαθμό

Μπορώ με πολύ
μεγάλο βαθμό βεβαιότητας

Βεβαιότητα
(0-100)

1. Επηρεάζω τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο.	
2. Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου πάνω σε σημαντικά σχολικά θέματα.	
3. Μπορώ να εξασφαλίσω τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που χρειάζομαι.	
4. Τα καταφέρνω / τα βγάζω πέρα με τους πιο δύσκολους μαθητές.	
5. Καταφέρνω να βελτιώσω τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μου, ακόμα κι όταν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι.	
6. Κρατώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μου, ακόμα κι όταν τους αναθέτω δύσκολες εργασίες.	
7. Αυξάνω τη δυνατότητα των μαθητών μου να θυμούνται αυτά που τους έχω διδάξει στα προηγούμενα μαθήματα.	
8. Υποκινώ τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.	

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Δεν μπορώ
καθόλου

Μπορώ
σε μέτριο βαθμό

Μπορώ με πολύ
μεγάλο βαθμό βεβαιότητας

Βεβαιότητα
(0-100)

9. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εργαστούν συνεργατικά και να πετύχουν καλό αποτέλεσμα.	
10. Αντιμετωπίζω με επιτυχία την επίδραση των δυσμενών συνθηκών της κοινότητας στη μάθηση των μαθητών.	
11. Καταφέρνω να πείσω τα παιδιά να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους.	
12. Μπορώ να πείσω τους μαθητές μου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.	
13. Ελέγχω τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μου στην τάξη.	
14. Αποτρέπω την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μου στο σχολείο.	
15. Μπορώ να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.	
16. Βοηθώ τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε να προοδεύουν στο σχολείο.	
17. Καταφέρνω να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα όταν έρχονται στο σχολείο.	
18. Καταφέρνω να κάνω το σχολείο ασφαλές μέρος.	
19. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να απολαμβάνουν το σχολείο.	
20. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.	
21. Βοηθώ άλλους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.	
22. Βελτιώνω τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.	
23. Καταφέρνω να μειώσω τις απουσίες των μαθητών.	
24. Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.	

Μέρος Δ:

1. Προσδιορίστε σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω προβλήματα θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

	Ελάχιστα 0	Λίγο 1	Μέτρια 2	Πολύ 3	Πάρα πολύ 4
1. Μαθητική απειθαρχία				0	1 2 3 4
2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας				0	1 2 3 4
3. Έλλειψη πόρων / υλικών				0	1 2 3 4
4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους				0	1 2 3 4
5. Κακές σχέσεις με γονείς				0	1 2 3 4
6. Άλλο:				0	1 2 3 4
7. Άλλο:				0	1 2 3 4
8. Άλλο:				0	1 2 3 4

2. Για το καθένα από τα πιο πάνω προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας, δηλώστε πόσο συχνά ο διευθυντής / η διευθύντρια σας βοηθά να τα αντιμετωπίσετε /να τα επιλύσετε, σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

	Ελάχιστα 0	Λίγο 1	Μέτρια 2	Πολύ 3	Πάρα πολύ 4
1. Μαθητική απειθαρχία				0	1 2 3 4
2. Υπερβολικός φόρτος εργασίας				0	1 2 3 4
3. Έλλειψη πόρων / υλικών				0	1 2 3 4
4. Κακές σχέσεις με συναδέλφους				0	1 2 3 4
5. Κακές σχέσεις με γονείς				0	1 2 3 4
6. Άλλο:				0	1 2 3 4
7. Άλλο:				0	1 2 3 4
8. Άλλο:				0	1 2 3 4

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΔΙΑΘΕΣΑΤΕ!

Παράρτημα Β

Το Πλήρες Ερωτηματολόγιο του Bandura

Κλίμακα Μέτρησης της Αυτο-Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Δεν μπορώ
καθόλου

Μπορώ
σε μέτριο βαθμό

Μπορώ με πολύ
μεγάλο βαθμό βεβαιότητας

Επηρεασμός των διαδικασιών λήψης αποφάσεων

Επηρεάζω τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο.

Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου πάνω σε σημαντικά σχολικά θέματα.

Μπορώ να εξασφαλίσω τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που χρειάζομαι.

Εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα

Τα καταφέρνω / τα βγάζω πέρα με τους πιο δύσκολους μαθητές.

Καταφέρνω να βελτιώσω τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μου, ακόμα κι όταν υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το σπίτι.

Κρατώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μου, ακόμα κι όταν τους αναθέτω δύσκολες εργασίες.

Αυξάνω τη δυνατότητα των μαθητών μου να θυμούνται αυτά που τους έχω διδάξει στα προηγούμενα μαθήματα.

Υποκινώ τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.

Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εργαστούν συνεργατικά και να πετύχουν καλό αποτέλεσμα.

Αντιμετωπίζω με επιτυχία την επίδραση των δυσμενών συνθηκών της κοινότητας στη μάθηση των μαθητών.

Καταφέρνω να πείσω τα παιδιά να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους.

Πειθαρχική αυτο-αποτελεσματικότητα

Μπορώ να πείσω τους μαθητές μου να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.

Ελέγχο τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μου στην τάξη.
Αποτρέπω την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μου στο σχολείο.

Αύξηση της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές δράσεις

Μπορώ να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες.
Βοηθώ τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, ώστε να προοδεύουν στο σχολείο.
Καταφέρνω να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα όταν έρχονται στο σχολείο.

Αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή της Κοινότητας

Μπορώ να εμπλέκω ομάδες της κοινότητας, ώστε να συνεργαστούν με το σχολείο.
Μπορώ να ενθαρρύνω τις επιχειρήσεις, ώστε να συνεργαστούν με το σχολείο.
Μπορώ να εμπλέκω τοπικά κολέγια και πανεπιστήμια, ώστε να συνεργαστούν με το σχολείο.

Δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο

Καταφέρνω να κάνω το σχολείο ασφαλές μέρος.
Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να απολαμβάνουν το σχολείο.
Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς.
Βοηθώ άλλους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες.
Βελτιώνω τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.
Καταφέρνω να μειώσω την εγκατάλειψη του σχολείου.
Καταφέρνω να μειώσω τις απουσίες των μαθητών.
Καταφέρνω να κάνω τους μαθητές μου να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.

(Bandura, 2006b)

Παράρτημα Γ

3 Ιανουαρίου 2019

Διευθυντές / Διευθύντριες Λυκείων

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Αγαπητέ κύριε/κυρία,

Ο υποψήφιος Διδάκτωρ Ανδρέας Λευτέρη Γεωργίου έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας Μαρίας Ηλιοφώτου-Μένον. Τίτλος της διατριβής είναι «Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Μέσης Ανώτερης Γενικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο». Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται η έρευνα είναι ότι η υιοθέτηση μετασχηματιστικών συμπεριφορών ηγεσίας, από μέρους των Διευθυντών Λυκείων, σχετίζεται θετικά με την αύξηση της πεποίθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των καθηγητών Λυκείων και με την ικανότητά τους για επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Γενικός σκοπός είναι η διερεύνηση του αντικτύπου που ασκεί το ηγετικό στυλ των Διευθυντών στο επίπεδο αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και στο σθένος που επιδεικνύουν όταν βρεθούν αντιμέτωποι με προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον σχολικό χώρο. Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική στο πλαίσιο εμπλουτισμού των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Το σχολείο σας έχει επιλεγεί ανάμεσα στα 10 συνολικά Λύκεια που θα αποτελέσουν τον πληθυσμό της έρευνας, και ως εκ τούτου, σας παρακαλούμε να αποδεχτείτε την πρόταση για συμμετοχή των καθηγητών του σχολείου σας στην έρευνα.

Προσεχώς θα σας παραδώσουμε τα ερωτηματολόγια που πρέπει να χορηγηθούν στους καθηγητές, Βοηθούς Διευθυντές και Βοηθούς Διευθυντές Α΄ που εργάζονται στο σχολείο σας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται μόνο στους καθηγητές που έχουν ως έδρα τους το σχολείο στο οποίο χορηγείται το ερωτηματολόγιο, και ως εκ τούτου, παρακαλώ ενημερώστε μας για τον αριθμό όλων των καθηγητών που έχουν για έδρα τους το σχολείο σας.

Παρακαλούμε όπως τα ερωτηματολόγια συμπληρωθούν πριν από τα μέσα Ιανουαρίου 2019, οπότε και πρέπει να μας επιστραφούν.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα παραμείνουν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν σε εσάς και στη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, μετά από την ολοκλήρωση της έρευνας. Η άδεια διεξαγωγής της έρευνας επισυνάπτεται.

Εκ των προτέρων σας ευχαριστούμε.

Για περαιτέρω πληροφορίες επικοινωνήστε:

Ανδρέας Λευτέρη: τηλ. 99547395, andrlef8@yahoo.gr

Μαρία Ηλιοφώτου: melmen@ucy.ac.cy

Με εκτίμηση,

Λευτέρη Ανδρέας

Ηλιοφώτου-Μένον Μαρία

Καθηγητής Μ.Ε.

Καθηγήτρια

Υποψήφιος Διδάκτωρ

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου



Πανεπιστήμιο Κύπρου

Διευθυντές / Διευθύντριες Λυκείων

Ευχαριστίες για συμμετοχή σε έρευνα με θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών»

Αγαπητέ/ή κύριε/κυρία,

Διά της παρούσης σας εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας για τη συγκατάθεσή σας να διεξαχθεί η έρευνά μας στο σχολείο σας, καθώς και για την προτροπή σας προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της διδακτορικής διατριβής του Ανδρέα Λευτέρη, υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας Μαρίας Ηλιοφώτου-Μένον, με θέμα: «Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Μέσης Ανώτερης Γενικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο», και η συμβολή σας θεωρείται πολύ σημαντική.

Με εκτίμηση,

Λευτέρη Ανδρέας

Καθηγητής Μ.Ε.

Υποψήφιος Διδάκτωρ

Ηλιοφώτου-Μένον Μαρία

Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Αρ. Φακ.: 7.15.01.25.8.2/6
Αρ. Τηλ.: 22800664
Αρ. Φαξ: 22428268
E-mail: circularsec@schools.ac.cy

Παράρτημα Ε

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

17 Δεκεμβρίου 2018

Κύριο
Ανδρέα Λευτέρη
Σωτήρη Σωτηρίου 104
5520 Άγιος Γεώργιος Αχερίτου
Αμμόχωστος

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Αναφορικά με τη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, ημερομηνίας 18/9/2018, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας, με θέμα «*Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την απόδοτικότητα των Εκπαιδευτικών Μέσης Ανώτερης Γενικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*», στα πλαίσια έρευνας για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, εγκρίνεται. Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης οι οποίες επισυνάπτονται και ότι θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των Διευθυντών / -τριών των Σχολείων τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των μαθητών θα είναι εκπαιδευτικών,
3. θα εξασφαλίσετε τη γραπτή συγκατάθεση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. δε θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας,
5. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους, και τέλος,
6. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και στα σχολεία που θα σας παραχωρήσουν διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.

α.α.

Δρ Κυπριανός Δ. Λούης
Διευθυντής
Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

BK