

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ
ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

ΕΛΕΝΑ ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2009

© Έλενα Χριστοφίδου

Έλενα Χριστοφίδου

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Έλενα Χριστοφίδου

Τίτλος Διατριβής: Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση Διδακτορικού Πτυχίου στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και εγκρίθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2009 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον	Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Πέτρο Πασιαρδή	Καθηγητή στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)
Λεωνίδα Κυριακίδη	Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Ειρήνη – Άννα Διακίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Ιωσήφ Μπουζάκη	Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών (Μέλος)

.....

Δρ. Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ερευνητικός Σύμβουλος

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή πραγματεύεται τη διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Λόγω του ότι ζούμε σε μια περίοδο συνεχούς αλλαγής και η αλλαγή παρατηρείται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, η μελέτη του τομέα της διαχείρισης της αλλαγής στον εκπαιδευτικό χώρο, θεωρείται πολύ σημαντική. Σε σχέση με τα προαναφερθέντα, θα πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης αναμένονται πολύ μεγάλες αλλαγές, λόγω της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και λόγω της πιθανής επίλυσης του κυπριακού προβλήματος, αλλαγές οι οποίες προκύπτουν και ως εισηγήσεις από την Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Οι αλλαγές αυτές θα έχουν οπωσδήποτε μεγάλη επίδραση και διαφοροποίηση στο ρόλο του διευθυντή των δημοτικών σχολείων, ο οποίος θα πρέπει να αναλάβει το σημαντικό ρόλο του φορέα αλλαγής. Η μελέτη λοιπόν των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα, είναι πολύ μεγάλης σημασίας.

Συνεπώς, έχοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα καθώς και το γεγονός ότι ο τομέας της ηγεσίας δεν έχει διερευνηθεί πλήρως, ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποια η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα;»*

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνδυασμένη μελέτη των τριών αυτών παραγόντων δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν, στοιχείο που ενισχύει σημαντικά την πρωτοτυπία και τη σημασία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας, θα πρέπει να ειπωθεί ότι αυτή στηρίχθηκε σε καθαρά ποσοτικές μεθόδους, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της διασφάλισης της αξιοπιστίας και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα έτυχαν πρωταρχικής επεξεργασίας στο SPSS και στη συνέχεια καταχωρήθηκαν στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), ενός πολύ εξειδικευμένου λογισμικού πακέτου, το οποίο επιτρέπει την έγκυρη μελέτη των σχέσεων των εξεταζόμενων μεταβλητών. Το EQS χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου της έρευνας και την εξαγωγή του τελικού εμπειρικού μοντέλου.

Στην έρευνα συμμετείχαν, μέσα από τυχαία αναλογική δειγματοληψία, 150 δημοτικά σχολεία παγκυπρίως. Στο τελικό δείγμα συμμετείχαν 125 δημοτικά σχολεία. Συνεπώς, στην έρευνα συμμετείχαν 125 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης και 1039 εκπαιδευτικοί.

Για τη μελέτη των τριών εξεταζόμενων παραγόντων της έρευνας (προσωπικότητα, στυλ ηγεσίας, διαχείριση αλλαγής) χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε το Δοκίμιο Προσωπικότητας της Θεωρίας των Πέντε Παραγόντων των Costa & McCrae (1997), χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων της θεωρίας των Bolman & Deal (1991) και για την αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για την αλλαγή, έγινε χρήση σεναρίου, το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια.

Τα βασικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα συνοψίζονται ως ακολούθως:

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις που έχουν γίνει για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, έχει προκύψει ότι το ερωτηματολόγιο των Bolman & Deal (1991), για τα ηγετικά πλαίσια, τουλάχιστον στον κυπριακό χώρο, παρουσιάζει χαμηλή εγκυρότητα γνωρίσματος, στοιχείο το οποίο υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα άλλων δυο διδακτορικών διατριβών που διενεργήθηκαν στον κυπριακό χώρο. Χρειάζεται λοιπόν αναθεώρηση η θεωρία και το εργαλείο των ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1991). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας τα οποία σχετίζονται με τη θεωρία των τεσσάρων πλαισίων των Bolman & Deal (1991), θα πρέπει να τύχουν επιφυλακτικού χειρισμού.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα είναι ότι ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας (Pg – Social Likeability Factor) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας καθώς και με το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» του Στυλ Ηγεσίας. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στα ηγετικά πλαίσια - στυλ ηγεσίας, μόνο δύο στυλ ηγεσίας, το ανθρώπινο και το δομικό πλαίσιο, παρουσιάζονται να είναι στατιστικά σημαντικά, ενώ το πολιτικό και το συμβολικό πλαίσιο, δεν περιλαμβάνονται στο τελικό, εμπειρικό μοντέλο της έρευνας. Όσον αφορά στη διαχείριση της αλλαγής, τρεις παράγοντες παρουσιάζονται να είναι στατιστικά σημαντικοί: η γονεϊκή εμπλοκή, η κουλτούρα και η συνεργασία.

Επιπρόσθετα, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» (Openness to experience), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το «ανθρώπινο πλαίσιο» (human frame) του στυλ ηγεσίας. Ακόμη, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα

της διαχείρισης της αλλαγής, όπως και ο τύπος προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» (Extraversion), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής.

Το «ανθρώπινο πλαίσιο» του στυλ ηγεσίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής.

Όσον αφορά στην πρακτική αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι ένα σημαντικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας εργασίας είναι ότι στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο, η θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1997), καθώς και το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο, φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλή εγκυρότητα γνωρίσματος. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα λοιπόν προκύπτει άμεσα η ανάγκη ανάπτυξης περιπτωσιακών μοντέλων διοίκησης, τα οποία να παρέχουν την ευελιξία στον ηγέτη να ελίσσεται και να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά και ανάλογα με τους παράγοντες που εμπλέκονται.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένας αριθμός εισηγήσεων, για πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα στον εξεταζόμενο τομέα.

Abstract

The specific study examines the relationship between personality and leadership style of the head teachers in primary education, and the way in which these two factors affect their attitudes and beliefs about the management of change. It has to be highlighted that the combined study of these three factors (personality, leadership styles and change) has not been conducted by other researchers in the past.

The main goal of the study is to answer the following question: «*How personality and leadership styles of head teachers in primary education in Cyprus affect their attitudes and beliefs about the management of change*»

The methodology used to conduct this study, was based on quantitative methods. Specifically, the data generated by the study, were initially analyzed with SPSS and at the final stage, were analyzed with Structural Equation Modeling – EQS. The SEM - EQS is an advanced statistical software programme, used for the extensive examination of the relations of the factors of the study, in order to test the theoretical model of the study.

A random sample of head teachers of primary education was used. In total, 150 primary schools were selected to participate at the study. The final sample of the study consisted of 125 head teachers and their teaching personnel, 1039 teachers.

The instruments used for data collection were the following:

The Personality Inventory (“The Big Five”: neuroticism, conscientiousness, openness to experience, agreeableness, extraversion), a questionnaire with self-references, completed by the head teachers of the study (Costa & McCrae, 1997).

Leadership styles questionnaire («The Four Frames of Leadership»: structural, human, political, symbolic) (Bolman & Deal, 1992). Head teachers and their teaching personnel completed this questionnaire, but only the data collected by the teachers were finally used.

A Scenario (case study) was used for examining head teachers’ attitudes and beliefs about the management of change. This instrument was completed by the head teachers.

The most important results of the study are summarized as follows:

It has to be stated that theoretical problems of Bolman and Deal’s four frame theory have been identified, underlying the need for further research in order to expand or redefine the theory. Besides, a variety of statistically important relations have been found in the final empirical model of the study, linking the three examined factors (personality, leadership style, change). Specifically, the general factor of personality (Pg – Social Likeability Factor) statistically relates negatively with the general factor of leadership

style, and with the «human frame» of leadership styles. Moreover, taking into consideration the four frames of leadership, only the «human frame» and the «structure frame» are found to be statistically important, so that in the final empirical model of the study, the «symbolic» and «political» frames are not included. In relation to «change», only three factors were found to be statistically important: parental involvement, culture and cooperation.

In addition, the personality type «Openness to experience», is negatively correlated with the «human frame» of leadership styles. Also, the personality types «Openness to experience» and «Extraversion» are correlated with the general factor of change, whereas the «human frame» of leadership styles also relates with the general factor of change.

Based on the previously mentioned results, implications for educational policy and for further research are presented.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωταρχικά θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον επόπτη μου, κύριο Πέτρο Πασιαρδή, για όλη την πολύτιμη στήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών. Η συνεχής εμπειριστατωμένη βοήθεια εκ μέρους του κύριου Πασιαρδή, καθώς και η καταλυτικότατη στήριξη του σε όλη τη δύσκολη πορεία υλοποίησης της διδακτορικής μου διατριβής, συνέβαλαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επιτυχή ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, για αυτό και τον ευχαριστώ ιδιαίτερα.

Ευχαριστίες ακόμη εκφράζω σε όλα τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, στην κυρία Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον, στην κυρία Ειρήνη – Άννα Διακίδου, στον κύριο Σήφη Μπουζάκη και στον κύριο Λεωνίδα Κυριακίδη, για τις εισηγήσεις τους.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, και κατέστησαν τη συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήσιμη.

Θερμότερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στο σύζυγό μου, Κώστα, τόσο για την κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών, όσο και για τη συνεχή στήριξη, τη συμπαράσταση και τη βοήθεια που μου παρείχε. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους αγαπημένους μου γονείς, Γιαννάκη και Κωνσταντία, οι οποίοι μου έδωσαν τα καλύτερα εφόδια, για να προχωρώ και να προσπαθώ πάντοτε για το καλύτερο. Τους ευχαριστώ επίσης για όλη τη βοήθεια που μου παρείχαν, καθώς και για όλο τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν στο μικρό Ανδριανό, ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ επάξια στην ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής.

Στον Κώστα και
στον Ανδριανό,
για τον πολύτιμο χρόνο
που τους στέρησα...

Έλενα Χριστοφίδου

Περιεχόμενα

	Σελ.
Σελίδα εγκυρότητας	i
Περίληψη στα Ελληνικά	ii
Περίληψη στα Αγγλικά	v
Ευχαριστίες	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Πινάκων	xii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xiii
Κεφάλαιο I – Εισαγωγή	1
Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας	1
Σκοπός εργασίας	4
Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	4
Υποθέσεις	5
Λειτουργικοί Ορισμοί	5
Αναγκαιότητα/Σημασία έρευνας	7
Κεφάλαιο II – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	15
Ηγεσία	16
Ιστορική αναδρομή	16
Το Θεωρητικό Μοντέλο των Ηγετικών Πλαισίων των Bolman & Deal	19
Στυλ ηγεσίας	21
Ο ρόλος του ηγέτη στην αλλαγή	24
Διαμορφωτική/Μετασχηματιστική ηγεσία	25
Τα 4 I's του μετασχηματιστικού ηγέτη	26
Διαφοροποίηση Μάνατζερ (manager) - Ηγέτη (leader)	28
Ερευνητικά δεδομένα για μετασχηματιστικό ηγέτη	28
Συναισθηματική νοημοσύνη	30
Διαχείριση αλλαγής	31
Ορισμός αλλαγής	32
Είδη αλλαγής	35
Θεωρία του Χάους	36
Πολύπλοκα Δυναμικά Συστήματα (Complex Dynamic Systems)	36
Βασικές Αρχές Αλλαγής	37

Στάδια αλλαγής	39
Βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς αλλαγής	41
Προσωπικότητα	63
Ορισμός προσωπικότητας	63
Ιστορική αναδρομή Θεωριών Προσωπικότητας	63
Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (The “Big” Five)	65
Σχέση προσωπικότητας με ηγεσία	67
Σχέση προσωπικότητας με διαχείριση αλλαγής	70
Το Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας	72
Κεφάλαιο III – Μεθοδολογία	75
Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συλλογής δεδομένων	75
Οι μεταβλητές της έρευνας	76
Ανεξάρτητες μεταβλητές	76
Εξαρτημένες μεταβλητές	80
Όργανα Συλλογής Δεδομένων	80
Όργανο Μέτρησης της Προσωπικότητας	82
Όργανο Μέτρησης του Στυλ Ηγεσίας	83
Όργανο Μέτρησης της Διαχείρισης της Αλλαγής	85
Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας	89
Πληθυσμός και Δείγμα της Έρευνας	90
Δημογραφικά Στοιχεία	91
Επεξεργασία και Ανάλυση των Δεδομένων	95
Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης	95
Πολυεπίπεδα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων (SEM - EQS)	96
Περιορισμοί στη Μεθοδολογία	96
Περίληψη	97
Κεφάλαιο III – Αποτελέσματα	98
Αποτελέσματα περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής	98
Προσωπικότητα	98
Στάσεις και Απόψεις για τη διαχείριση της αλλαγής	103
Το Ηγετικό Στυλ του διευθυντή	109

Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων	110
Προσωπικότητα	114
Ηγετικό Στυλ	114
Διαχείριση Αλλαγής	114
Σχέση Προσωπικότητας με Στυλ Ηγεσίας	116
Σχέση Προσωπικότητας με Διαχείριση Αλλαγής	117
Σχέση Στυλ Ηγεσίας με Διαχείριση Αλλαγής	117
Περίληψη	118
Κεφάλαιο V – Συμπεράσματα / Εισηγήσεις	120
Αποτελέσματα και υφιστάμενες θεωρίες	120
Πρακτικές αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας	135
Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	143
Σύνοψη των συμπερασμάτων της έρευνας	145
Αναφορές	147
Παράρτημα	172
Παράρτημα Α: Έγκριση Υπουργείου Παιδείας για Διεξαγωγή της Έρευνας	173
Παράρτημα Β: Επιστολή προς διευθυντές δείγματος	174
Παράρτημα Γ: Οδηγίες προς διευθυντές δείγματος	175
Παράρτημα Δ: Επιστολή προς εκπαιδευτικούς δείγματος	176
Παράρτημα Ε: Εργαλείο μέτρησης των απόψεων και των στάσεων των Διευθυντών για την αλλαγή	177
Παράρτημα ΣΤ: Δοκίμιο Προσωπικότητας	188
Παράρτημα Ζ: Η ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Διευθυντή	191
Παράρτημα Η: Η ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου του Εκπαιδευτικού	195

Κατάλογος Πινάκων

	Σελ.
Πίνακας 1: Ταξινόμηση των 6 ερωτήσεων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή.	78
Πίνακας 2: Ταξινόμηση των 61 ερωτήσεων του Δοκιμίου Μέτρησης της προσωπικότητας.	82
Πίνακας 3: Ταξινόμηση των 19 ερωτήσεων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου των Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών	84
Πίνακας 4: Ταξινόμηση των 6 ερωτήσεων του Β' μέρους του ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή.	85
Πίνακας 5: Ταξινόμηση των 80 δηλώσεων του εργαλείου μελέτης των απόψεων και των στάσεων των Διευθυντών για τη Διαχείριση της Αλλαγής	88
Πίνακας 6: Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας	89
Πίνακας 7: Κατανομή σχολείων έρευνας ανά το παγκύπριο	91
Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία Διευθυντών δείγματος	92
Πίνακας 9: Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτικών δείγματος	94
Πίνακας 10: Φορτίσεις των δεκαεπτά παραγόντων των τύπων προσωπικότητας	99
Πίνακας 11: Φορτίσεις των είκοσι τριών παραγόντων των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για την αλλαγή	104
Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας	111

Κατάλογος Διαγραμμάτων

	Σελ.
Διάγραμμα 1: Το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας	16
Διάγραμμα 2: Το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας	72
Διάγραμμα 3: Οι σχέσεις των παραγόντων της έρευνας	76
Διάγραμμα 4: Οι μεταβλητές της έρευνας	76
Διάγραμμα 5: Το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας	112
Διάγραμμα 6: Το εμπειρικό μοντέλο της έρευνας	113
Διάγραμμα 7: Η θεωρία του «Κύκλου της ζωής» των Hersey και Blanchard	124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής, στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Η διερεύνηση της σχέσης των τριών αυτών παραγόντων δεν έχει ξαναγίνει στο παρελθόν, στοιχείο που ενισχύει σημαντικά την πρωτοτυπία και τη μοναδικότητα της εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, το οποίο ενισχύει τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, όπως αυτός διατυπώνεται. Παρουσιάζονται επίσης τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας καθώς και οι υποθέσεις. Ακολούθως, παρουσιάζεται η σημασία και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας.

Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της Έρευνας

Είναι γεγονός ότι η σημερινή κοινωνία κινείται σε πολύ γρήγορους ρυθμούς αλλαγών και μετασχηματισμών, το μέλλον είναι αβέβαιο και η αλλαγή προκύπτει σχεδόν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Bolman & Deal, 1997, 2003· Fullan, 1991· Tsiakkios & Pashiardis, 2002). Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, με έμφαση στα οικονομικά κι επιστημονικά – τεχνολογικά επιτεύγματα, τις δημογραφικές αλλαγές, την παγκοσμιοποίηση, την έκρηξη γνώσεων και τα παγκόσμια προβλήματα που ταλανίζουν την ανθρωπότητα (Pashiardis 1997· Phylaktou, 1999). Οι μεγάλες αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εποχή μας στην τεχνολογία, στην παραγωγή, στους θεσμούς οργάνωσης της κοινωνίας και της παγκόσμιας κοινότητας, απαιτούν σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίστροφα, για να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά τις προκλήσεις των καιρών, μια κοινωνία οφείλει να χρησιμοποιήσει το μοχλό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για να απελευθερωθεί από αγκυλώσεις και να προκαλέσει εσωτερικές ανακατατάξεις που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δυναμική της πορεία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, με πολίτες εφοδιασμένους με τη μόρφωση που απαιτεί η νέα εποχή (Burke, 2002· Roettger, 2006).

Μελετώντας το μικροεπίπεδο, διαφαίνεται ότι η Κύπρος βρίσκεται ήδη στο προσκήνιο δραστηκών αλλαγών, τόσο με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και με την επίλυση (ή όχι) του κυπριακού προβλήματος. Οι αλλαγές αυτές αναπόφευκτα θα έχουν μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευση, αφού θα επιφέρουν αυξημένες απαιτήσεις στην αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γεγονός που θα προϋποθέσει την ύπαρξη ηγετών-φορέων αλλαγής στα σχολεία. Επίσης, να τονιστεί ότι οι

προαναφερθείσες αλλαγές έχουν ήδη οδηγήσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, στο να προχωρήσουν σε Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να συμβαδίζει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί την πιο φιλόδοξη προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, και περιλαμβάνει εισηγήσεις για αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, όπως είναι τα νέα αναλυτικά προγράμματα, το νέο σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και η αποκέντρωση της σχολικής μονάδας .

Είναι γεγονός, ότι ένας οργανισμός, όπως είναι η σχολική μονάδα, για να θεωρείται υγιής, πρέπει όχι απλώς να επιβιώνει στο περιβάλλον του, αλλά να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και μακροπρόθεμα τις νέες συνθήκες που τον περιβάλλουν, με βάση τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικές τάσεις και ρεύματα, να αναπτύσσεται και να επεκτείνει τις δυνατότητες επιβίωσής του (Hoy & Miskel, 2008).

Σε σχέση με τα προαναφερθέντα, οι Mumford et al (2002) αναφέρουν:

«Οι σχολικές μονάδες του εικοστού πρώτου αιώνα έχουν ανάγκη από ηγέτες οι οποίοι θα προβαίνουν δημιουργικοί στη γέννηση νέων ιδεών, αλλά και καινοτόμοι , όσον αφορά τη μεταφορά αυτών των ιδεών στη πράξη»(σ. 705).

Συνεπώς, οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις, για να εξασφαλίσουν την υγιή ύπαρξη των σχολείων στο μέλλον (Pashiaridis, 1993), έχοντας υπόψη τις αλλαγές που αναμένονται να γίνουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επιπρόσθετα, οι Germinario & Cram (1998) πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η ηγεσία στον οποιονδήποτε οργανισμό αποτελεί το βασικό «μυή» στη διαδικασία της αλλαγής, ταυτίζοντας αναλογικά το ρόλο του ηγέτη στη διαδικασία αλλαγής, με το ρόλο του μυός της καρδιάς, στο κυκλοφορικό σύστημα.

Αναλυτικότερα, τονίζεται ότι αν τα σχολεία, ως ανοιχτά συστήματα (Hoy & Miskel, 2008), πρέπει να αλλάξουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις αλλαγές τόσο της σύγχρονης, όσο και της αυριανής κοινωνίας, επιβάλλεται συγχρόνως και ο αλυσιδωτός μετασχηματισμός στο ρόλο των απλών εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να μετασχηματιστεί από τη σχετικά απομονωμένη θέση τους μέσα στην τάξη, σε ένα ρόλο ο οποίος θα περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή τους σε όλα τα δρώμενα της σχολικής μονάδας, καθώς και τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, γονείς, και διάφορα μέλη της κοινότητας, ώστε να επιτευχθεί το όραμα και οι στόχοι του οργανισμού (Germinario & Cram, 1998· Hoy & Miskel, 2008· Fullan, 2004, 2005).

Κατ' επέκταση, και ο ρόλος του διευθυντή θα διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, αφού αυτός θα έχει τη βασική ευθύνη και το συντονισμό της καινούριας τάξης πραγμάτων, αναφορικά με τη σχολική μονάδα της οποίας θα ηγείται, υιοθετώντας το δύσκολο, αλλά και προκλητικό ρόλο του «φορέα αλλαγής» (Fullan, 1991, 2005· Hopkins et al, 1994· Meuser & Lapp, 2004· Morrison, 1998· Westphal & Fredrickson, 2001).

Η πιο πάνω θέση ενισχύεται σημαντικά από τους Bolman & Deal (1997), οι οποίοι τονίζουν ότι: « η πιο βασική στρατηγική αλλαγής είναι η βελτίωση της ηγεσίας»(σ. 8). Ο Whitaker (1993) συμφωνεί και υπερθεματίζει τονίζοντας ότι η ηγεσία είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας για ουσιαστική αλλαγή, για ανάπτυξη και βελτίωση του οργανισμού. Κατ' επέκταση, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή, και γενικότερα του ηγέτη, είναι μεγάλης σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στον οποιονδήποτε οργανισμό, στην οποιαδήποτε σχολική μονάδα (Bowe, Ball & Gold, 1992· Fullan, 2002a, b, c, 2005· Garnett & Kouzmin, 2000· Hall & George, 1999· Hall & Hord, 2001· Newman, King & Youngs, 2000· Collins, 2001· Fink & Resnick, 2001· Fullan, 2001a, b· Leonard & Leonard, 2003· Hall & Hord, 2001· Simkins, 2000· Sammons, 1999· Badaracco, 2002· Farson & Keyes, 2002· Elmore, 2000· Mumford et al, 2002· Bryk et al, 1998· Westphal & Fredrickson, 2001).

Η πιο πάνω θέση ενισχύεται από το γεγονός ότι η έρευνα εντός των σχολείων καταδεικνύει ότι οι διευθυντές έχουν ισχυρή επίδραση στους εκπαιδευτικούς τους (Vanderstoep, Anderman & Midgley, 1994· Sun, 2004), στοιχείο μεγάλης σημασίας, αφού η οποιαδήποτε αλλαγή σε μια σχολική μονάδα στηρίζεται άμεσα στην υλοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς, τον «επιχειρησιακό πυρήνα», κατά τον Mintzberg (Morrison, 1998· Hopkins et al, 1994· Fullan, 1991, 2005· Garnett & Kouzmin, 2000· Johnson, Scholes & Whittington, 2006).

Επίσης, τονίζεται ότι η άμεση ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη αφοσίωσης στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, στοιχείο απαραίτητο στην επιτυχή ανάπτυξη και εφαρμογή της οποιασδήποτε αλλαγής (Fullan, 1992· 2004· 2005· Hall & Hord, 2001· Hopkins et al, 1994· Stanford, 1998). Εξάλλου, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο του σχολείου, θεωρείται σημαντικός παράγοντας επιτυχούς αναδόμησης της σχολικής μονάδας (Fullan & Hargreaves, 1992· Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Munrey & McQuillan, 1996· Dantow & Castellano, 2001), στοιχείο πολύ συχνά απαραίτητο στην εφαρμογή μιας αλλαγής (Morrison, 1998· Hopkins et al, 1994· Fullan, 1991, 2005).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καθώς και οι εκπαιδευτικοί που αναμένονται να γίνουν διευθυντές στο προσεχές μέλλον, με ιδιαίτερη

έμφαση στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πρέπει να υιοθετήσουν το δυναμικό ρόλο του φορέα αλλαγής, του καινοτόμου, του οραματιστή και του μετασχηματιστικού ηγέτη, εγκαταλείποντας το ρόλο που έχουν σήμερα, αυτό του απλού διοικητικού, του γραφειοκράτη. Εντούτοις, η υιοθέτηση του ρόλου του φορέα αλλαγής, προϋποθέτει την παράλληλη μελέτη και άλλων παραγόντων (όπως η προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας), οι οποίοι πιθανότατα να συνδέονται και να ενισχύουν τα προαναφερθέντα, αλλά να μην έχουν ακόμη διερευνηθεί, πράγμα το οποίο προτίθεται να γίνει με την προτεινόμενη έρευνα.

Σκοπός Εργασίας

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη στη διαχείριση της αλλαγής. Συγκεκριμένα, με την εργασία αυτή επιδιώκεται να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ακόλουθο γενικό ερευνητικό ερώτημα, ώστε να ενισχυθεί η έρευνα γύρω από τον τομέα της ηγεσίας και της διαχείρισης της αλλαγής στο επίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, ενισχύοντας συγχρόνως τη θεωρία της ψυχολογίας, γύρω από τη γνωστική περιοχή της προσωπικότητας. Με βάση τα προαναφερθέντα, ο σκοπός της παρούσας εργασίας συνοψίζεται στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

«Ποια η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα;»

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία ενισχύουν το βασικό σκοπό.

Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της προτεινόμενης έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Πώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής;
- Πώς ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής;
- Πώς ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας;

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Υποθέσεις

Λόγω του ότι, μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει εξευρεθεί ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών οι οποίες ωστόσο μελετούν μέρος των σχέσεων που εξετάζονται στην προτεινόμενη έρευνα, η παρούσα εργασία ως καθαρά διερευνητική, καταλήγει να στηρίζεται στις εξής, βασικές υποθέσεις:

- Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη στη διαχείριση της αλλαγής. Το δομικό πλαίσιο και το ανθρώπινο πλαίσιο (στυλ ηγεσίας) αναμένεται να έχει υψηλή, θετική συσχέτιση με τις στάσεις και απόψεις του διευθυντή αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, όπως αυτή προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.
- Ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη στη διαχείριση της αλλαγής. Το προφίλ προσωπικότητας με υψηλή βαθμολογία στον τομέα της αναζήτησης και εξερεύνησης, υψηλής ευσυνειδησίας, μέτριας εξωστρέφειας, μέτριας προς υψηλής προσήνειας και χαμηλού νευρωτισμού, αναμένεται να έχει θετική συσχέτιση με τις στάσεις και απόψεις του διευθυντή αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, όπως αυτή προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.
- Ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζεται η σχέση ανάμεσα σε τρεις βασικούς παράγοντες: την προσωπικότητα, το στυλ ηγεσίας και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν οι λειτουργικοί ορισμοί των τριών αυτών παραγόντων, όπως αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας.

Το στυλ ηγεσίας ορίζεται ως τα σύνολα ηγετικών συμπεριφορών ή ενεργειών, οι οποίες μπορεί να μετρηθούν ή να συγκριθούν, χαρακτηρίζοντας την ευρύτερη συμπεριφορά του ηγέτη (Immegert, 1988· Leitwood & Duke, 1999· Richmon & Allison, 2003). Το στυλ ηγεσίας αφορά πρωτίστως στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης υιοθετεί το ρόλο του, στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί την εξουσία και τη δύναμή του και στον τρόπο και στις διαδικασίες που ακολουθεί κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο κάθε ηγέτης επιλέγει ως στυλ ηγεσίας εκείνο το οποίο συνάδει καλύτερα με τις αρχές, τα πιστεύω και την προσωπικότητά του (Brennen, 2004). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιείται η θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων των

Bolman & Deal (1991, 2003), μέσα από την οποία μελετάται ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας με έναν πολυπρισματικό τρόπο.

Όσον αφορά στο λειτουργικό ορισμό της αλλαγής, κατά το Fullan:

«...αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούριο για το άτομο που προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα» (σ. 4).

Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, η οποιαδήποτε αλλαγή αποτελεί κοινό δεσμό για τα άτομα μιας σχολικής μονάδας (Lorange, 2002· Jick & Peiperl, 2003). Συγκεκριμένα, η αλλαγή μπορεί να αφορά τους ακόλουθους τομείς: περιοχές του Α.Π.(όπως είναι η ανάγνωση, τα μαθηματικά, η επιστήμη, τα κοινωνικά θέματα και άλλα συναφή θέματα), εισαγωγή νέας τεχνολογίας (όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές), προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας, εφαρμογή συνεργατικής μάθησης, ειδική εκπαίδευση, αλλαγές στη δομή και στην οργάνωση του σχολείου, εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλαγές στα πιστεύω, τις αξίες, τις νόρμες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών κλπ. (Fullan, 1991, 2004, 2005). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αναπτύχθηκε ένα εργαλείο μελέτης των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Το εργαλείο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια υπό μορφή σεναρίου, γιατί δεν εξευρέθηκε κάτι ανάλογο στον εξεταζόμενο τομέα.

Η προσωπικότητα ορίζεται ως τα σταθερά μοτίβα χαρακτηριστικών τρόπων με τους οποίους το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, παρωθείται και συμπεριφέρεται, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η έννοια της προσωπικότητας συσχετίζεται με όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cloninger, 1996· MacCrae & Costa, 1999· Eysneck, 1994· Gage & Berliner, 1984· Jonassen & Grabowski, 1993· Ryckman, 1999· Saklofske & Zeidner, 1995· Simonton, 1995). Συγκεκριμένα, ο Demetriou (2004) ορίζει την προσωπικότητα ως «τις προδιαθέσεις του ατόμου, με τις οποίες το άτομο σχετίζεται και αλληλεπιδρά με τον ευρύτερο κόσμο, με ποικίλους τρόπους» (σ.73).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (*The Big Five*) των Costa & McCrae (1997), το οποίο θεωρείται ως το επικρατέστερο στο χώρο (Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003· MacCrae & Costa, 1987, 1997, 1999· Costa & MacCrae, 1985,1992,1997· Jonassen & Grabowski, 1993· Hedriks et al, 2003).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους κρίνεται αναγκαία και πολύ σημαντική η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Αναγκαιότητα - Σημασία Έρευνας

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από συνεχή αλλαγή σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα πάντα αλλάζουν και μαζί τους πρέπει να αλλάζουν οι ρυθμοί, οι αξίες τα πιστεύω και οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Bolman & Deal, 1997, 2003· Fullan, 1991, 2005· Garnett & Kouzmin, 2000· Morrison, 1998· Germinario & Cram, 1998· Stanford, 1998· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων η αλλαγή είναι εμφανής και συνεχής σε όλους τους τομείς της ζωής μας (Pashiardis 1997· Phylaktou, 1999· Hoy & Miskel, 2008). Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των αλλαγών, και κατ' επέκταση οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές με τις οποίες βομβαρδίζεται συνεχώς η εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν τις ανάλογες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις για να το πράξουν αυτό (Mestry & Grobler, 2004· Glantz, 2006). Άρα, προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρέπει να αλλάξει, στοιχείο που προϋποθέτει και την ανάλογη ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αρχών. Συνεπώς, με βασικό πυρήνα τα προαναφερθέντα, η διενέργεια της παρούσας έρευνας καθίσταται ως αναγκαία και σημαντική για τους ακόλουθους λόγους:

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν έχει εξευρεθεί ανάλογη έρευνα, η οποία να μελετά τη σχέση της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών, αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής. Η συνδεδεμένη μελέτη των τριών αυτών παραγόντων (προσωπικότητα διευθυντή, στυλ ηγεσίας, στάσεις και απόψεις για αποτελεσματική διαχείριση αλλαγής) δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν από άλλο ερευνητή. Το στοιχείο αυτό καθιστά την προτεινόμενη έρευνα πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της, ενισχύοντας συγχρόνως την ανάγκη διεξαγωγής της, ώστε να εμπλουτιστεί η επιστημονική γνώση στη γνωστική αυτή περιοχή.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν έχει εντοπιστεί έρευνα, η οποία να μελετά γενικότερα τις στάσεις και τις απόψεις των διευθυντών σχολικής μονάδας, για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής. Σχετικές έρευνες που έχουν γίνει περιορίζονται στη μελέτη της προσωπικότητας των διευθυντών (κυρίως επιχειρήσεων) αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν, ενώ όσο αφορά στην εκπαίδευση, δεν έχει εξευρεθεί έρευνα που να ασχολείται με την ομάδα των διευθυντών των σχολικών μονάδων .

Ο Nystedt (1997), ενισχύοντας την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας στην εξεταζόμενη γνωστική περιοχή, τονίζει ότι καμία έρευνα δεν έχει ακόμη δημοσιευθεί, η

οποία να μελετά τη σχέση ανάμεσα στη διαχείριση και ανάπτυξη αλλαγής και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ωστόσο, η παρούσα εργασία προτίθεται να μελετήσει τη σχέση της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικής μονάδας, αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους στη διαχείριση και ανάπτυξη της αλλαγής. Επίσης, όπως αναφέρει ο Nystedt (1997) :

«Οι ερευνητές στον τομέα της ηγεσίας αυξητικά ολοένα αναγνωρίζουν ότι η προσωπικότητα μπορεί να έχει ένα ρόλο να παίζει στο να επεξηγήσει τη συμπεριφορά του ηγέτη καθώς και την αποτελεσματικότητά του» (σ.12).

Εξάλλου, οι Immegart (1988) και Leithwood & Duke (1999) ενισχύουν την πιο πάνω θέση, τονίζοντας ότι ο τομέας της ηγεσίας δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος, αφού υπάρχουν διαστάσεις και μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται με τη γνωστική περιοχή που μελετάται, και οι οποίες, όταν εντοπιστούν, θα συμβάλουν στην ανάπτυξη και στον εμπλουτισμό της θεωρίας για την ηγεσία. Το στοιχείο αυτό, σε σχέση με τα προαναφερθέντα, ενισχύουν σημαντικά τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα διεξαγωγής της προτεινόμενης έρευνας.

Επίσης, τα πορίσματα της παρούσας εργασίας, ενισχύοντας ερευνητικά το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, θα συμβάλουν σημαντικά στην προετοιμασία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις προκλήσεις και αλλαγές του μέλλοντος. Μ' αυτό τον τρόπο η προτεινόμενη έρευνα θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός γενικού πλαισίου για τη δημιουργία οράματος διαχείρισης του μέλλοντος (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 1996).

Μια πληθώρα ερευνητών αναφέρει ότι η προγραμματισμένη αλλαγή, η σχολική βελτίωση, τα αποτελεσματικά σχολεία και η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, έχουν όλα τη σφραγίδα του διευθυντή, ως τη βασικότερη μορφή ανάπτυξης και στήριξης της αλλαγής (Barth, 1986· Bossert et al., 1982· Hord & Hall, 1987· Leitwood & Montgomery, 1982, 1986· Manasse, 1987· Cox et al., 1987). Ο ρόλος του διευθυντή, του ηγέτη, είναι μεγάλης σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στον οποιονδήποτε οργανισμό, στην οποιαδήποτε σχολική μονάδα, αφού αυτός αποτελεί την παρωθητική δύναμη στην όλη διαδικασία (Fullan, 1991, 1992, 2002a, b, c, 2004, 2005· Glantz, 2006· Newman, King & Youngs, 2000· Collins, 2001· Fink & Resnick, 2001· Fullan, 2001a, b· Leonard & Leonard, 2003· Hall & Hard, 2001· Sammons, 1999· Badaracco, 2002· Farson & Keyes, 2002· Elmore, 2000· Mumford et al, 2002· Bryk et al, 1998).

Ωστόσο, ο τομέας της ηγεσίας σε σχέση με την πολύπλευρη διαδικασία της αλλαγής στον οργανισμό δεν έχει ακόμη ερευνηθεί σε βάθος (Fullan, 2001b· Newman et

al, 2000· Leithwood, 2000), στοιχείο που ενισχύει την ανάγκη διεξαγωγής της προτεινόμενης έρευνας. Συγκεκριμένα, ο Fullan (2001b) αναφέρει:

«Παρόλο που η έρευνα για τη σχολική βελτίωση διανύει την τρίτη της δεκαετία, ωστόσο δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα για το πώς ακριβώς λειτουργεί ο διευθυντής για τη διαχείριση της αλλαγής. Ο ρόλος αυτός δεν έχει ακόμη μελετηθεί σε βάθος» (σ. 1).

Εξάλλου, σύμφωνα με το Fullan (1992), μόνο ένας στους δέκα διευθυντές μπορεί πραγματικά να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής. Αυτό, όπως αναφέρουν οι Trider & Leithwood (1988) οφείλεται στο γεγονός ότι οι γνώσεις και οι ειδικότητες που έχουν οι διευθυντές επηρεάζουν και τις επιλογές τους, τις απόψεις και τις στάσεις τους για ανάπτυξη καινοτομιών και γενικών αλλαγών. Επιπρόσθετα, οι Mestry & Grobler (2004) αναφέρουν ότι οι σημερινοί διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές που αφορούν στην εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο οι ίδιοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου, λόγω κυρίως περιορισμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν την εξεταζόμενη γνωστική περιοχή. Ωστόσο, το πιο πάνω φαινόμενο ίσως να προκύπτει και ως αποτέλεσμα άλλων παραγόντων, οι οποίοι ακόμη δεν έχουν μελετηθεί (Fullan, 1992).

Δεδομένου ότι προτίθεται να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών σχολικής μονάδας αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη και τις απαραίτητες διαδικασίες για την επίτευξη της οποιασδήποτε αλλαγής, θ' αποκαλυφθούν ουσιαστικά και οι αξίες, οι προσωπικές ανάγκες των διευθυντών στην εξεταζόμενη γνωστική περιοχή. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα θ' αποκαλύψει παράλληλα τις ανάγκες και τις πιθανές αδυναμίες των διευθυντών στον τομέα της διαχείρισης της αλλαγής, ώστε να αναπτυχθούν ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Αυτό θα ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αφού σύμφωνα με τους Getzels & Guba (1957), η ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των εργαζομένων αποτελούν τη βασική κινητήρια δύναμη, η οποία θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Η θεωρία της δύναμης των French & Raven (1968) ενισχύει την πιο πάνω θέση, τονίζοντας ότι η πιο ισχυρή μορφή δύναμης και εξουσίας που μπορεί να έχει κάποιος, είναι αυτή της δύναμης του ειδικού (expertise), η οποία προκύπτει από τον πλούτο γνώσεων στην εξεταζόμενη γνωστική περιοχή.

Επίσης, να τονιστεί ότι οι ατομικές διαφορές και οι παράγοντες της προσωπικότητας έχουν προκύψει ως πολύ σημαντικά θέματα στις εφαρμοσμένες οργανωτικές επιστήμες. Γενικά, η επίδραση της προσωπικότητας του ατόμου στη

συμπεριφορά του ατόμου στην εργασία του, έχει προκύψει την τελευταία δεκαετία ως ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά θέματα από γενικής, κοινωνικής και ψυχολογικής προοπτικής (Goldberg, 1993· Mischel, 1990· Snyder & Ickes, 1985), καθώς και από προοπτικής ανάπτυξης των οργανισμών (Barrick & Mount, 1991· Church & Waclawski, 1998a· Furnham & Stringfield, 1993· Hogan, Hogan & Roberts, 1996· Lind & Otte, 1994· Rousch, 1992· Van Eron & Burke, 1992). Επιβάλλεται λοιπόν να γίνει περισσότερη έρευνα στον τομέα της προσωπικότητας και των ηγετικών συμπεριφορών, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Berr, Church & Waclawski, 2000).

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας, η οποία θα μελετά τη σχέση της προσωπικότητας των ηγετών με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν, αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους για τη διαχείριση της αλλαγής, θα εξοπλίσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με αξιόλογες πληροφορίες που αφορούν το πλαίσιο της σχολικής μονάδας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Αυτό θα τους βοηθήσει να εντοπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες και αξίες των πελατών τους, ώστε να διοργανώσουν ανάλογες ηγετικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα στα πλαίσια προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των ηγετών, ώστε να γίνουν ηγέτες-φορείς αλλαγής και καινοτομιών (Everard & Morris, 1996· Mestry & Grobler, 2004). Επιπρόσθετα, με το να εντοπιστούν αυτές οι συνδέσεις σε ατομική βάση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ώθηση για να καθοδηγηθεί ο ηγέτης με τους καλύτερους δυνατούς τρόπους, να αναπτύξει συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις, στις οποίες χρειάζεται βελτίωση και εξάσκηση, ώστε να είναι αποτελεσματικότερος στο ηγετικό του έργο (Berr et al, 2000).

Εξάλλου, ο Fiedler (1967) αναφέρει ότι οι ηγέτες πρέπει να προσαρμόζουν την κατάσταση στο στυλ ηγεσίας τους, ή να επιλέγονται ως ηγέτες σε καταστάσεις που ταιριάζουν οι προσωπικότητές τους και τα στυλ ηγεσίας τους. Εντούτοις, οι Reddin (1983) και Anderson (1994), υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα στοιχεία που να στηρίζουν την άποψη ότι το στυλ ηγεσίας σχετίζεται με παράγοντες της προσωπικότητας ή στηρίζεται πάνω σε παράγοντες της προσωπικότητας και περιπτώσιακών παραγόντων. Αυτή η θέση έρχεται να ενισχύσει σημαντικά την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της παρούσας εργασίας, αφού προκύπτει άμεσα η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στην εξεταζόμενη γνωστική περιοχή.

Συνεπώς, προκύπτει άμεσα η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα του ρόλου του διευθυντή κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Η παρούσα εισήγηση για έρευνα στοχεύει να εμπλουτίσει τη θεωρία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, μελετώντας συγχρόνως τον

τύπο προσωπικότητας και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών, σε σχέση με τις στάσεις και τις απόψεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, πτυχή η οποία δε φαίνεται να έχει μελετηθεί από προηγούμενους ερευνητές.

Η διενέργεια της παρούσας εργασίας καθίσταται σημαντική και αναγκαία αφού, πέραν των καθημερινών αλλαγών που προκύπτουν ανά το παγκόσμιο και αφορούν κάθε πτυχή της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, μελετώντας το μικροεπίπεδο, διαφαίνεται ότι η Κύπρος βρίσκεται ήδη στο προσκήνιο μεγάλων αλλαγών, τόσο με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και με την επίλυση (ή όχι) του κυπριακού προβλήματος. Οι αλλαγές αυτές αναπόφευκτα θα έχουν μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευση, αφού θα επιφέρουν αυξημένες απαιτήσεις στην αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εξάλλου, οι Kimbrough & Burket (1991) αναφέρουν ότι σε γενικές γραμμές, η αλλαγή αποτελεί αναπόφευκτο συστατικό της σχολικής μονάδας, είτε αυτή είναι προγραμματισμένη ή απρογραμματιστή.

Αναλυτικότερα, μια από τις βασικότερες αλλαγές που αναμένονται να γίνουν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να επιτευχθούν οι 13 στόχοι για τη στρατηγική της Λισσαβόνας 2010 (Progress report, 2004), είναι η αποκέντρωση της σχολικής μονάδας, εισήγηση η οποία προκύπτει και από την επιτροπή για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Η αποκέντρωση ως μέσο ευέλικτης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, προκύπτει και ως εισήγηση της έκθεσης της ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, ο Πασιαρδής (1996) υπογραμμίζει ότι ο συγκεντρωτισμός, μαζί με το συντεχνιασμό και το συντηρητισμό (τα 3 Σ'ς του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος), που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αποτελεί το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο για την εισαγωγή καινοτομιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής και εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 1996). Εξάλλου, διεθνείς συγκριτικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Ψαχαρόπουλος, 2005).

Η αποκέντρωση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση η αποκέντρωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων εγκαθιδρύει νέους ρόλους και υπευθυνότητες για τους ηγέτες (διευθυντές), για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο επίπεδο του σχολείου (OECD, 1989). Συνεπώς, η αποκέντρωση από μόνη της θεωρείται η μεγαλύτερη ίσως αλλαγή, την οποία θα κληθούν να αναπτύξουν και να στηρίξουν πρωτίστως οι διευθυντές του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, που θα ηγηθούν αυτής της νέας τάξης πραγμάτων, αναλαμβάνοντας επάξια τις ευθύνες που θα προϋποθέτει ο νέος τους ρόλος

(Fullan, 2005). Οι Uchida et al (1996) ενισχύουν την πιο πάνω θέση τονίζοντας ότι η υιοθέτηση της αυτοδιοίκησης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι η μοναδική πιο σημαντική αλλαγή, που το σχολείο μπορεί να κάνει. Είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος, για να προωθήσεις την υιοθέτηση σημαντικών καινοτομιών.

Εξάλλου, όπως αναφέρουν οι Paglis & Green (2002), ο ρόλος των ηγετών στους διάφορους άλλους οργανισμούς έχει ήδη αλλάξει, αφού αντί να ζητείται απ' αυτούς να δίνουν έμφαση στην ισορροπία, στη σταθερότητα και στον έλεγχο, ζητείται απ' αυτούς να αντιδρούν γρήγορα και αποτελεσματικά στα συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα της σύγχρονης κοινωνίας. Ένα τέτοιο ρόλο αναμένεται να υιοθετήσουν πολύ σύντομα και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε τα σχολεία, ως ανοιχτά συστήματα (Hoy & Miskel, 2008) να βρίσκονται σε αρμονία με το ευρύτερο περιβάλλον.

Επίσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 έθεσε ως βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον εξής:

«Να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομική οντότητα στον κόσμο, βασισμένη στην κοινωνία της γνώσης, ικανή για συνεχή οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερα και καλύτερα επαγγέλματα και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (PROGRESS REPORT, 2004).

Για να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος χρειάζεται μετασχηματισμός τόσο της κοινωνικής ευημερίας, όσο και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι για να επιτευχθούν τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο, το οποίο να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα καλλιεργούνται και θα αναπτύσσονται μέσω της δια βίου μάθησης (PROGRESS REPORT, 2004). Αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να περιλαμβάνει τη χρήση και τη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών (ICT), την ανάπτυξη και στήριξη τεχνολογικής κουλτούρας, την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Lisbon European Council, 23-24 March, 2000, point 26). Συνεπώς, και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αναμένονται μεγάλες αλλαγές, ώστε αυτό να συμβαδίζει με το ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Αναμένονται λοιπόν αλλαγές και καινοτομίες στις σχολικές μας μονάδες, ώστε να μπορέσει η εκπαίδευση να συμβαδίσει με το ευρύτερο περιβάλλον της αλλαγής και της αναδιαμόρφωσης. Οι Snowden & Gorton (1998) υπογραμμίζουν ότι παρόλο που η επιτυχία των διαφόρων καινοτομιών δεν ήταν και ιδιαίτερα ψηλή, υπάρχει μεγάλη τάση για αναδιαμόρφωση των σχολικών μονάδων, ώστε αυτές να βρίσκονται σε αρμονία με το εξωτερικό περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2008). Συνεπώς, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη αναδόμησης και αναδιάρθρωσης των σχολικών μονάδων (Fullan & Hargreaves, 1996· Hargreaves & Fullan, 1998· Garnett & Kouzmin, 2000), αφού ο κάθε υγιής οργανισμός

οφείλει να αναδομείται και να αναδιαμορφώνεται, αποφεύγοντας την απολίθωση και την καθήλωση στις υφιστάμενες δομές (Leithwood, 1994).

Επίσης, η σημασία και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της προτεινόμενης έρευνας έγκειται και στο γεγονός ότι αυτή θα συμβάλει στην ενίσχυση και στη βελτίωση της θεωρίας και της πράξης που αφορά στην ηγεσία των σχολικών μονάδων, εντός του συγκεκριμένου της κυπριακής εκπαίδευσης, αφού δεν έχει διενεργηθεί ανάλογη έρευνα στον κυπριακό χώρο. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί ένα από τα μαθήματα που παίρνουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ότι η διεθνής ηγεσία είναι σχετικά διαφοροποιημένη από την τοπική της κάθε χώρας (Morrison, 2000). Το τι λειτουργεί και είναι αποτελεσματικό στην Κίνα, όσον αφορά την ηγεσία, μπορεί να μη λειτουργεί στον Καναδά ή στην Ινδία. Αυτό οφείλεται στην ιδιαίτερη κουλτούρα του κάθε τόπου (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961· Hofstede, 1980· Boyacigiller & Adler, 1991). Συγκεκριμένα, τα ηγετικά μοντέλα στην Ευρώπη, στην Ασία και στη Λατινική Αμερική, είναι συνήθως πολύ διαφορετικά από ανάλογες προσεγγίσεις στην Αμερική (Arvey, Bhagat & Salas, 1991· Ronen, 1986· Misumi, 1985· Graen & Wakabayashi, 1994· Ali, 1990· Khadra, 1990). Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, ενισχύεται ακόμη περισσότερο η ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ώστε να εξευρεθούν οι πραγματικές υπό εξέταση διαστάσεις στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίες πιθανότατα να διαφοροποιούνται από ανάλογες διαστάσεις στο διεθνή χώρο.

Η πιο πάνω θέση ενισχύεται ακόμη περισσότερο και από το γεγονός ότι πέραν του εντοπισμού διαφορών στις αξίες, στις στάσεις και στα πιστεύω των ηγετών ανά το παγκόσμιο, οι Yeung & Ready (1995), σε μια μεγάλη έρευνα 10 πολυεθνικών συνασπισμών από 8 διαφορετικές χώρες, βρήκαν σημαντικές διαφορές σε ικανότητες-κλειδιά της ηγεσίας ανά χώρα. Για παράδειγμα, ενώ οι Αυστραλοί πίστευαν ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι καταλύτες στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού τους, οι Ιάπωνες και οι Κορεάτες δε θεωρούσαν ότι αυτό το στοιχείο είναι σημαντική ικανότητα των ηγετών. Επίσης, βρέθηκε ότι οι Κορεάτες και οι Γερμανοί ηγέτες δίνουν μεγάλη σημασία στην τιμότητα και στην εμπιστοσύνη, ενώ οι Ιταλοί πιστεύουν ότι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι σημαντικότερα στοιχεία του αποτελεσματικού ηγέτη (Yeung & Ready, 1995). Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει εξαπλωθεί στην αμερικανική και στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία και έρευνα, αλλά δε θεωρείται τόσο διαδεδομένη στην Ασία (Morrison, 2000). Αρκετοί άλλοι ερευνητές βρήκαν ανάλογα ευρήματα, αναφορικά με διαφορές στην ηγεσία, σε σχέση με διαφορετικές κουλτούρες (Jago & Vroom, 1977· Cox, Label & McLead, 1991· Maczynski, Jago, Reber & Bohnisch, 1994).

Συνεπώς, για τη χάραξη μιας έγκυρης εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα, δεν είναι επαρκής η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας στη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, αφού όπως έχει προκύψει από τα προαναφερθέντα, ο ιδιαίτερος χαρακτήρας μιας χώρας και η κουλτούρα της παίζουν καταλυτικό ρόλο. Συνεπώς, η διενέργεια έρευνας στον κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η οποία να μελετά τη σχέση του στυλ ηγεσίας και την προσωπικότητας των ηγετών αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους για τη διαχείριση της αλλαγής, αναμένεται να δώσει νέα ευρήματα στον κυπριακό, αλλά και στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο της διοίκησης.

Επιπρόσθετα, μέσα από τη μελέτη της προσωπικότητας στον τομέα της ηγεσίας, επιτυγχάνεται η διεπιστημονικότητα, αφού με τη συγκεκριμένη εργασία ο τομέας της Ψυχολογίας έρχεται να ενισχύσει ερευνητικά τον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Herrington, 1998). Η διεπιστημονικότητα ενισχύει σημαντικά τον πλούτο των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων, μελετώντας ένα φαινόμενο από ποικίλες οπτικές επιστημονικές γωνίες, ενισχύοντας έτσι την επιστημονική έρευνα και τις διαφορετικές επιστήμες (Robson, 1998). Εξάλλου, η πιο πάνω θέση ενισχύεται και από το γεγονός ότι μια βασική κριτική της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, είναι ότι αυτή δεν περιλαμβάνει στοιχεία και από άλλες επιστήμες (Thrupp, 1999; Slee et al, 1998). Οι υποστηρικτές της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποδέχονται την πιο πάνω κριτική και εισηγούνται ότι στην έρευνά τους θα πρέπει να περιλάβουν στοιχεία και από άλλες επιστήμες, όπως είναι η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, τα Οικονομικά κλπ (Teddlie & Reynolds, 2000). Συνεπώς, τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ίσως αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνα και επέκταση στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι μια πλούσια ποικιλία παραγόντων καθιστούν τη διενέργεια της προτεινόμενης έρευνας ως αναγκαία και πολύ σημαντική. Ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι δυο παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο εξεταζόμενο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας με το στυλ ηγεσίας, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής. Με βάση το σκοπό της εργασίας κρίθηκε απαραίτητη η ενδεδειγμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στους τρεις εξεταζόμενους παράγοντες: προσωπικότητα, στυλ ηγεσίας και διαχείριση αλλαγής.

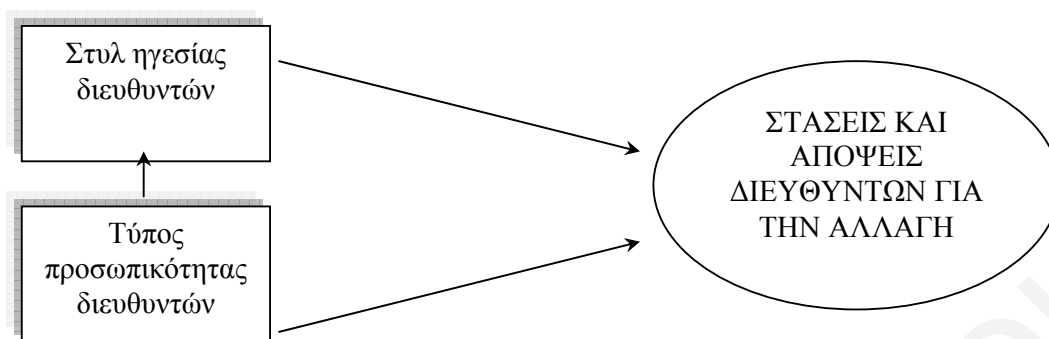
Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες της ηγεσίας και στα στυλ ηγεσίας σε σχέση με την αλλαγή. Δίδεται ο ορισμός του στυλ ηγεσίας και παρουσιάζεται ο ρόλος του ηγέτη στην αλλαγή. Παρουσιάζεται στη συνέχεια η θεωρία που αφορά στη Διαμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία. Γίνεται επίσης αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη και στα 4 I's του μετασχηματιστικού ηγέτη. Διαφοροποιείται ακόμη η έννοια του Μάνατζερ και του Ηγέτη, και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για το μετασχηματιστικό ηγέτη.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη διαχείριση της αλλαγής. Δίνεται ο ορισμός και τα είδη της αλλαγής. Ακολούθως, παρουσιάζεται η Θεωρία του Χάους καθώς και η θεωρία που αφορά στα Πολύπλοκα Δυναμικά Συστήματα (Complex Dynamic Systems). Αναλύονται επίσης οι βασικές αρχές της αλλαγής, τα στάδια και οι βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς αλλαγής.

Ακολούθως γίνεται εκτενής αναφορά στον παράγοντα «προσωπικότητα». Δίνεται αρχικά ο ορισμός της προσωπικότητας. Παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες που αφορούν στην προσωπικότητα, καθώς και η θεωρία που αφορά στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (The Big Five). Παρουσιάζεται ακόμη η σχέση της προσωπικότητας με την ηγεσία και η σχέση της προσωπικότητας με τη διαχείριση της αλλαγής. Στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας.

Ο βασικός σκοπός της έρευνας και τα τρία επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, απεικονίζονται στο εννοιολογικό πλαίσιο, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1: Το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας



Η ανάγκη μελέτης των πιο πάνω σχέσεων προκύπτει ως αποτέλεσμα ενδελεχούς μελέτης της θεωρίας και της έρευνας που αφορά στη διαχείριση της αλλαγής καθώς και στην έρευνα που συνδέει τον τομέα της προσωπικότητας με την ηγεσία. Συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη της έρευνας για τη διαχείριση της αλλαγής, θα υιοθετηθούν οι βασικές αρχές του μοντέλου CBAM (Concerns Based Adoption Model) των Hall & Hord (2001), το οποίο, ακολουθεί μια συστηματική προσέγγιση στη διαχείριση της αλλαγής.

Ηγεσία

Ιστορική Αναδρομή

Το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην ηγεσία, έχει αναπτυχθεί μέσα από την πάροδο των χρόνων, με διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Οι Θεωρίες των Γνωρισμάτων (Trait theories)

Οι θεωρίες των Γνωρισμάτων αναπτύχθηκαν στις αρχές του εικοστού αιώνα, μέχρι και το τέλος του 1940. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, ο τομέας της ηγεσίας περιοριζόταν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, στα πνευματικά και στα φυσικά του χαρίσματα. Βασική παραδοχή αυτών των θεωριών, ήταν ότι οι ηγέτες γεννιούνται, δεν αναπτύσσονται μέσα από το ευρύτερο περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2008).

Ωστόσο, η πιο πάνω θεωρία αμφισβητήθηκε για την εγκυρότητά της, αφού η μελέτη σχετικών ερευνών κατέδειξε την μη ύπαρξη συστηματικής διασύνδεσης μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και του ηγέτη, καθώς και την έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (Robbins, 1993· Owens, 1998). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν με βάση τη θεωρία των

γνωρισμάτων, δεν εντόπισαν χαρακτηριστικά των ηγετών, τα οποία να συνδέονται συστηματικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Η αδυναμία αυτή οφειλόταν κυρίως στο γεγονός ότι στη συγκεκριμένη θεωρία δε λαμβάνονταν υπόψη εκείνες οι μεταβλητές, οι οποίες παρεμβάλλονταν ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τις επιτυχίες του (Hoy & Miskel, 2008 · Yukl, 2002).

Οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς (Behavioral Theories)

Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, οι ερευνητές στράφηκαν προς τη μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές στον τομέα της ηγεσίας προσπάθησαν να μελετήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αποτελεσματικών ηγετών, τα οποία και προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν. Η έρευνα στις Θεωρίες της Συμπεριφοράς εστιάστηκε στους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες μεταβίβαζαν καθήκοντα, επικοινωνούσαν με τους υφισταμένους τους, τους παρωθούσαν και ασκούσαν ευρύτερα το ρόλο τους. Σε αντίθεση με τις Θεωρίες των Γνωρισμάτων, οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι δε γεννιούνται ηγέτες, αλλά αν εκπαιδευτούν σωστά, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί ηγέτες (Blake & Mouton, 1964, 1985· Hoy & Miskel, 2008).

Ωστόσο, όπως και οι Θεωρίες των Γνωρισμάτων, έτσι και οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς, δέχτηκαν οξύτατη κριτική, λόγω κυρίως της υπεραπλούστευσης που τους χαρακτήριζε, αφού υπήρχε η τάση να καταγράφονται εύκολες απαντήσεις, σε πολύ δύσκολες και σύνθετες ερωτήσεις που αφορούσαν στην ηγεσία. Επίσης, η απουσία μιας ενοποιημένης μεθόδου για την αξιολόγηση των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών, οδήγησε στην απόρριψη της θεωρίας (Yukl, 2001).

Η Ηγεσία του Ενδεχομένου και της Περίπτωσης (Contingency and Situational Theory)

Ο Fiedler (1958, 1967, 1981, 1983, 1994) υπήρξε ο βασικός εισηγητής της Θεωρίας για την Ηγεσία του Ενδεχομένου (Contingency Theory), σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει το καλύτερο στυλ ηγεσίας, αλλά η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται από την καταλληλότητα του ηγετικού στυλ που υιοθετεί, σε σχέση με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει ο ηγέτης. Παρόλο που η θεωρία του Fiedler (1958) προσέφερε πολλά στον τομέα της ηγεσίας, δέχτηκε αρκετή κριτική, αφού σε αυτήν εντοπίστηκαν αρκετές αδυναμίες, λόγω κυρίως του γεγονότος ότι τα προτεινόμενα ηγετικά στυλ δεν άλλαζαν, με αποτέλεσμα οι ηγέτες να πρέπει να προσαρμόζονται στην κατάλληλη κατάσταση ή η κατάσταση να αλλάζει, ώστε αυτή να προσαρμόζεται στον ηγέτη.

Οι Hersey & Blanchard (1982), σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler (1958), στο περιπτωσιακό μοντέλο τους «Ο κύκλος της ζωής», εισηγούνται ότι ο ηγέτης τροποποιεί το στυλ ηγεσίας του, ανάλογα με την ωριμότητα και την ετοιμότητα των υφισταμένων του. Με βάση αυτή τη θεωρία, ο ηγέτης κινείται σε δυο βασικούς άξονες. Ανάλογα με το βαθμό ωριμότητας και ετοιμότητας των υφισταμένων του, δίνει έμφαση στην εργασία και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, καθώς και στο πλέγμα των ανθρωπίνων σχέσεων (Hersey et al, 2008). Συνεπώς, ο ηγέτης πρέπει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει το ηγετικό του στυλ, όταν η κατάσταση και οι συνθήκες αλλάζουν (Hoy & Miskel, 2008).

Ακόμη ένα περιπτωσιακό μοντέλο, είναι αυτό των Vroom και Yetton (1973) για τα ηγετικά στυλ. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η υιοθέτηση διαφορετικών ηγετικών στυλ κρίνεται αναγκαία, στην περίπτωση που οι υφιστάμενοι εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ανάλογα με την κατάσταση οι ηγέτες χρησιμοποιούν τέσσερα διαφορετικά ηγετικά στυλ, για να εμπλέξουν τους υφισταμένους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: (α) το αυταρχικό στυλ (β) το συμβουλευτικό στυλ (γ) το συμμετοχικό στυλ.

Τα περιπτωσιακά μοντέλα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν πιο πάνω, παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα και η συνεισφορά τους στον τομέα της ηγεσίας υπήρξε πολύ σημαντική. Αναλυτικά, η αξιοπιστία των περιπτωσιακών μοντέλων, ως μοντέλα εκπαίδευσης των ηγετών, η πρακτικότητά τους καθώς και η έμφαση που δίνουν στην ευελιξία των ηγετών και στη διαφοροποιημένη προσέγγιση των υφισταμένων, αποτελούν σημαντικά σημεία στην ανάπτυξη της θεωρίας που αφορά στην ηγεσία (Hoy & Miskel, 2008).

Ωστόσο, μια κριτική που έχουν δεχτεί τα περιπτωσιακά μοντέλα είναι ότι υπάρχει ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός εμπειρικών δεδομένων, ο οποίος υποστηρίζει την έγκυρη εφαρμογή τους. Επίσης, η ευελιξία η οποία παρέχεται στον ηγέτη από τα περιπτωσιακά μοντέλα, προκαλεί και αντίστοιχες δυσκολίες, αφού δεν επεξηγείται επαρκώς ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες θα μπορούσαν να αναπτύξουν την ευελιξία τους και να προσαρμόζουν το ηγετικό τους στυλ στην εκάστοτε κατάσταση και στις ιδιαίτερες ανάγκες των υφισταμένων τους (Hoy & Miskel, 2008).

Το Θεωρητικό Μοντέλο των Ηγετικών Πλαισίων των Bolman & Deal

Ακόμη ένα είδος λιγότερου περιπτωσιακού μοντέλου από τα προαναφερθέντα, είναι αυτό των Ηγετικών Πλαισίων των Bolman & Deal (1991). Με βάση αυτή τη θεωρία, ανάλογα με τον ηγέτη και την κατάσταση, ένα ή περισσότερα πλαίσια μπορούν να τον οδηγήσουν σε αποτελεσματική διεκπεραίωση του έργου του. Ο ηγέτης έχει στη διάθεσή του τέσσερα διαφορετικά ηγετικά πλαίσια (δομικό, συμβολικό, πολιτικό και ανθρώπινο) (Bolman & Deal, 1991, 1997) τα οποία και αναλύονται στη συνέχεια.

Το δομικό πλαίσιο: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ο οργανισμός έχει ξεκάθαρη δομή και ο ηγέτης, μέσα από ορθολογιστικές διαδικασίες, προχωρεί στο σχεδιασμό και στον προγραμματισμό, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η ανάπτυξη αυτού του πλαισίου στηρίχθηκε σε ιδέες από το χώρο της κοινωνιολογίας.

Το συμβολικό πλαίσιο: Ο ηγέτης δίνει σημασία στα σύμβολα του οργανισμού, τα οποία ενισχύουν την κουλτούρα του ίδιου του οργανισμού, ώστε μέσα από ανάλογες διαδικασίες να ενδυναμωθεί η ιδιαίτερη ταυτότητα του οργανισμού. Αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιεί τις βασικές αρχές της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της ανθρωπολογίας της κουλτούρας, σύμφωνα με τις οποίες οι οργανισμοί θεωρούνται ως συστήματα κουλτούρας και ιστορίας κοινών νοημάτων.

Το πολιτικό πλαίσιο: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξομάλυνση των συγκρούσεων εντός του οργανισμού, μέσα από ποικιλία αποτελεσματικών χειρισμών, όπως είναι η διπλωματία, ο συμβιβασμός, η διαπραγμάτευση, ο εξαναγκασμός και η πίεση. Η ανάπτυξη αυτού του πλαισίου βασίστηκε κυρίως σε ιδέες από το χώρο των πολιτικών επιστημών.

Το ανθρώπινο πλαίσιο: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην ταυτόχρονη ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων και των αναγκών και των στόχων του οργανισμού. Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης δίνει μεγάλη σημασία στο πλέγμα των ανθρωπίνων σχέσεων, στα αισθήματα και στην παρόθηση. Οι στόχοι του οργανισμού επιτυγχάνονται μέσα από τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, τη συναίνεση και τη συλλογική δράση. Η ανάπτυξη αυτού του πλαισίου βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις ιδέες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας.

Η θεωρία των τεσσάρων πλαισίων στηρίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι οργανισμοί είναι πολύπλοκα, σύνθετα συστήματα συνεχούς εναλλαγής. Άρα, αποτελεσματικός θεωρείται εκείνος ο ηγέτης ο οποίος έχει την ικανότητα να βλέπει και να αναλύει με πολυπρισματικό τρόπο τις καταστάσεις γύρω του, και να ελίσσεται ανάλογα.

Συνοπτικά, στη θεωρία των Bolman & Deal (1991, 1997) τονίζεται ότι ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει ο ηγέτης, καλείται να χρησιμοποιήσει ένα ή

περισσότερα πλαίσια, ώστε να δράσει αποτελεσματικά, αφού κάθε πλαίσιο προσφέρει και τη δική του θεώρηση ως προς την ηγετική διαδικασία. Οι ηγέτες που χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα πλαίσια είναι περισσότερο αποτελεσματικοί από όσους χρησιμοποιούν ένα και μόνο πλαίσιο (Hoyle, 1999 · Fidler, 1997).

Έρευνες που έγιναν από τους εισηγητές της συγκεκριμένης θεωρίας (Bolman & Deal, 1991, 1992) καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, ανάμεσα στην ικανότητα των ηγετών να χρησιμοποιούν τα τέσσερα πλαίσια και στο βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και στην έρευνα του Bensimon (1989) σε προέδρους πανεπιστημιακών τμημάτων. Σε αυτή την έρευνα προέκυψε ότι τα περισσότερα ηγετικά πλαίσια τα χρησιμοποιούσαν οι πιο έμπειροι πρόεδροι, οι οποίοι και κρίνονταν ως πιο αποτελεσματικοί, ενώ οι λιγότεροι έμπειροι πρόεδροι χρησιμοποιούσαν κυρίως το δομικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα που έγινε σε διευθυντές αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων, προέκυψε ότι οι διευθυντές των λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων χρησιμοποιούσαν κυρίως το δομικό πλαίσιο και το πολιτικό πλαίσιο, ενώ οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων, χρησιμοποίησαν κυρίως το συμβολικό πλαίσιο, με το πολιτικό πλαίσιο (Wimpelberg, 1987).

Σε μια άλλη προσπάθεια εγκυροποίησης της θεωρίας των τεσσάρων πλαισίων οι Bolman & Grannell (1999) διεξήγαγαν συγκριτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς στη Βενεζουέλα, τη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και την Ασία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποδηλώνουν ότι η θεωρία των τεσσάρων πλαισίων αποτελεί έγκυρη προσέγγιση της διοίκησης και της ηγεσίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα τέσσερα πλαίσια ηγετικής συμπεριφοράς προβλέπουν το 38% της διακύμανσης στη διοικητική αποτελεσματικότητα και το 46% στην ηγετική αποτελεσματικότητα, ενώ συγχρόνως προέκυψε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν συνήθως ένα ή δύο πλαίσια, με επικρατέστερα το δομικό πλαίσιο και το ανθρώπινο.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η κλίμακα μέτρησης των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων φαίνεται να παρουσιάζει εννοιολογική συνέπεια κατά την εφαρμογή της σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεωρίας για την υλοποίηση της προτεινόμενης έρευνας στηρίχτηκε κυρίως στο γεγονός ότι η θεωρία των τεσσάρων πλαισίων ανταποκρίνεται πρωτίστως στο βασικό σκοπό της έρευνας. Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί μια έγκυρη, περιεκτική σύνθεση των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για την ηγεσία, η οποία συγχρόνως επιτυγχάνει να παρουσιάσει την πολυπλοκότητα στην άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας, μέσα από ένα πολυπρισματικό τρόπο ευελιξίας του σύγχρονου ηγέτη.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει εκτενής αναφορά στα στυλ ηγεσίας, ώστε να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του εξεταζόμενου φαινομένου.

Στυλ Ηγεσίας

Παραδοσιακά, το στυλ ηγεσίας ορίζεται ως τα σύνολα ηγετικών συμπεριφορών ή ενεργειών, οι οποίες μπορεί να μετρηθούν ή να συγκριθούν, χαρακτηρίζοντας την ευρύτερη συμπεριφορά του ηγέτη (Immegert, 1988· Leitwood & Duke, 1999· Richmon & Allison, 2003). Η Brennen (2004) ενισχύει την πιο πάνω θέση τονίζοντας ότι το στυλ ηγεσίας αφορά πρωτίστως στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης υιοθετεί το ρόλο του, στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί την εξουσία και τη δύναμή του και στον τρόπο και στις διαδικασίες που ακολουθεί κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο κάθε ηγέτης επιλέγει ως στυλ ηγεσίας εκείνο το οποίο συνάδει καλύτερα με τις αρχές, τα πιστεύω και την προσωπικότητά τους (Brennen, 2004). Οι Hoy & Miskel (2008) αναφέρουν ότι το στυλ ηγεσίας καθορίζεται ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες του ηγέτη, οι οποίες κατευθύνουν τα κίνητρα και την ευρύτερή του συμπεριφορά. Υπογραμμίζεται επίσης, ότι αρκετοί ηγέτες μέσα από ανάλογη εκπαίδευση και ενδοσκόπηση, κατόρθωσαν να αλλάξουν ριζικά το αρχικό τους στυλ ηγεσίας (Brennen, 2004).

Η Brennen (2004) εισηγείται την ύπαρξη των εξής στυλ ηγεσίας:

Αυταρχικό Στυλ Ηγεσίας

Σ' αυτή την περίπτωση ο ηγέτης παίρνει όλες τις αποφάσεις από μόνος του, είναι συγκεντρωτικός και θεωρεί το προσωπικό του ως απλούς εκτελεστές των δικών του οδηγιών. Σ' αυτή την περίπτωση ο ηγέτης είναι οπαδός της θεωρίας X του McGregor (1960).

Δημοκρατικό Στυλ Ηγεσίας

Ο δημοκρατικός ηγέτης στηρίζεται στην ανάπτυξη συλλογικότητας και ομαδικού πνεύματος, εμπλέκει το προσωπικό του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων του.

Φιλελεύθερο Στυλ Ηγεσίας

Σ' αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει ουσιαστικό στυλ ηγεσίας, αφού ο καθένας είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι τον ευχαριστεί. Δεν υπάρχουν στόχοι ή ξεκάθαρη κατεύθυνση, μ' αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον ηγέτη. Επίσης, οι υφιστάμενοι συνήθως χάνουν την εμπιστοσύνη που έχουν και στον

ιδιό τους τον εαυτό, μ' αποτέλεσμα η παραγωγικότητα στον οργανισμό να είναι σαφώς μειωμένη.

Οι Hoy & Miskel (2008) παρουσιάζουν τα ακόλουθα στυλ ηγεσίας:

Εκπαιδευτικό Στυλ Ηγεσίας

Σ' αυτή την περίπτωση ο ηγέτης δίνει έμφαση στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών στη σχολική μονάδα, μέσα από την μεγιστοποίηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του προσωπικού του αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο ίδιος ο ηγέτης υιοθετεί το ρόλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, διενεργεί δειγματικές διδασκαλίες και παρακολουθήσεις στην τάξη, καθώς και σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για το προσωπικό του, στοχεύοντας άμεσα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συναλλακτικό Στυλ Ηγεσίας

Ο «συναλλακτικός» ηγέτης αναπτύσσει σχέσεις συναλλαγής με το προσωπικό του, στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων του οργανισμού, αλλά και των δικών του προσωπικών αναγκών. Σχεδόν ό,τι προσφέρει στο προσωπικό του, το κάνει για να πάρει πίσω κάποιο αντάλλαγμα.

Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, είναι καινοτόμος, δημιουργικός και στόχος του είναι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στον οργανισμό του, στοιχείο που θα διευκολύνει την επίτευξη της οποιασδήποτε αλλαγής (Hoy & Miskel, 2008).

Επιπρόσθετα, το μοντέλο των τεσσάρων πλαισίων των Bolman & Deal (1992) περιλαμβάνει, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, τα ακόλουθα πλαίσια (στυλ ηγεσίας):

Δομικό Πλαίσιο

Οι δομικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στη λογικότητα, στην απόδοση, στη λειτουργική δομή του οργανισμού και στην πολιτική. Μελετούν και αναλύουν τα δεδομένα που έχουν, παρακολουθούν και συντονίζουν την «πρώτη γραμμή» (δηλαδή τους απλούς εκπαιδευτικούς), θέτουν ξεκάθαρους στόχους και κατευθύνσεις, κρατούν τα άτομα υπεύθυνα για τα αποτελέσματά τους και προσπαθούν να επιλύσουν οργανωτικά προβλήματα με νέες πολιτικές τακτικές και κανόνες, ή μέσω αναδόμησης του οργανισμού.

Πλαίσιο Ανθρωπίνου Δυναμικού

Αυτός ο τύπος ηγέτη δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ανάγκες του ατόμου και στις ανάγκες του οργανισμού, στοιχείο που συνάδει με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels & Guba (1957). Η έμφαση του ηγέτη σ' αυτή την περίπτωση είναι στις σχέσεις και στα αισθήματα των ατόμων του οργανισμού. Ο ηγέτης επιδιώκει να διευθύνει τον οργανισμό μέσα από την ενδυνάμωση και τη διευκόλυνση των μελών του.

Πολιτικό Πλαίσιο

Ο πολιτικός ηγέτης δίνει έμφαση στον εντοπισμό και εξομάλυνση των συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Παίζει το ρόλο του συμβούλου, του δικηγόρου και του διαπραγματευτή. Επίσης, οι πολιτικοί ηγέτες περνούν τον περισσότερο τους χρόνο για ανάπτυξη δικτύων, για δημιουργία συνασπισμών, για ανάπτυξη βάσης εξουσίας και για διαπραγμάτευση συμβιβαστικών λύσεων.

Συμβολικό Πλαίσιο

Ο συμβολικός ηγέτης βλέπει την ύπαρξη ενός χαοτικού κόσμου, στον οποίο το νόημα και η προβλεψιμότητα είναι κοινωνικά δομημένα και τα γεγονότα είναι ερμηνεύσιμα με βάση κάποια δεδομένα (θεωρητικά δεν υπάρχει αντικειμενική ερμηνεία των δεδομένων). Αυτός ο τύπος ηγέτη δίνει ιδιαίτερη σημασία στους μύθους, στα έθιμα, στις τελετές, στις ιστορίες και σε άλλες συμβολικές μορφές.

Με βάση όλα τα πιο πάνω αναφορικά με τα στυλ ηγεσίας, προκύπτει ότι υπάρχει ποικιλία ηγετικών στυλ. Ωστόσο, ο Whitaker (1993), πολύ εύστοχα τονίζει:

«Κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως το ιδανικό στυλ σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό που χρειάζεται είναι μια ιδανική συμπεριφορά του ηγέτη, κατάλληλη προς τις ανάγκες και τις καταστάσεις ποικίλων περιπτώσεων» (Whitaker, 1993:31)

Νοουμένου ότι το στυλ ηγεσίας σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο ηγέτης υιοθετεί, ενσαρκώνει το ρόλο του, θα μελετηθεί στη συνέχεια ο ρόλος του ηγέτη στην αλλαγή, στοιχείο το οποίο μελετάται ερευνητικά στην παρούσα εργασία.

Ο Ρόλος του Ηγέτη στην Αλλαγή

Έρευνες στον τομέα της αλλαγής αποκαλύπτουν τη μεγάλη σημασία του κεντρικού ρόλου του ηγέτη/ διευθυντή για την αποτελεσματική ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα (Barth, 1990· Bolman & Deal, 1997, 2003· Bossert et al, 1982· Fullan, 1988, 1991· Fiore, 2004· Hall & Hord, 1987· Hord, Stiegelbauer & Hall, 1984· Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood & Montgomery, 1982). Ο ρόλος του διευθυντή στην αλλαγή πρέπει να είναι πρωτίστως υποστηρικτικός και ενισχυτικός, προωθώντας ο ίδιος τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους (Fullan & Hargreaves, 1992), στοιχείο που συνδέεται με τη Θεωρία του Κύκλου Ζωής των Hersey & Blanchard (Hoy & Miskel, 2008). Αυτό συνεπάγεται την προσφορά βοήθειας και καθοδήγησης από το διευθυντή, στο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη δική τους κατάσταση, το δικό τους ρόλο στην όλη διαδικασία, με τρόπο που θα τους προωθή στην ενδοσκόπηση και στην ενόραση (Fullan & Hargreaves, 1992), στοιχεία που συνάδουν με τη θεωρία του Κύκλου Ζωής των Hersey & Blanchard (Hoy & Miskel, 2008).

Οι Fullan & Hargreaves (1992) επιγραμματικά αναφέρουν ότι οι οκτώ βασικότερες αρχές που πρέπει να ακολουθεί ένας διευθυντής για την επιτυχή ανάπτυξη και εφαρμογή της οποιασδήποτε αλλαγής στον τομέα της εκπαίδευσης είναι οι εξής: Ο διευθυντής πρέπει πρωτίστως να κατανοεί την κουλτούρα του οργανισμού του, να εκτιμά το προσωπικό του ως άτομα και ως επαγγελματίες, να επεκτείνει και να εκφράζει αυτό που εκτιμά με ποικίλους τρόπους, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη νέας κουλτούρας, να προωθεί και να στηρίζει τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, να προτείνει «μενού» και όχι να βγάζει τυφλοσύρτες, να χρησιμοποιεί τα γραφειοκρατικά μέσα (όπως είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση) για να διευκολύνει τις διαδικασίες της αλλαγής και όχι για να τις περιορίσει, να συνδέεται και να αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Fullan & Hargreaves, 1992).

Επίσης, για να επιτευχθεί η αλλαγή, σύμφωνα με τον Whitaker (1993), πρέπει ο ηγέτης να είναι οπαδός της θεωρίας Ψ του McGregor (1960), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι από τη φύση τους, αρέσκονται να εργάζονται. Συνεπώς, για να επιτευχθεί η αλλαγή, οι υφιστάμενοι δε χρειάζεται να πιέζονται ή να απειλούνται από τη διεύθυνση, γιατί κάτι τέτοιο θα φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα. Μέσα από καθοδήγηση και στήριξη, οι εργαζόμενοι θα αναλάβουν την ευθύνη για να φέρουν εις πέρας την αλλαγή στον οργανισμό τους, δεδομένου όμως ότι έχουν πειστεί για την ανάγκη και τη χρησιμότητα αυτής της διαδικασίας. Κατ' επέκταση, η υιοθέτηση του ρόλου αυτού του διευθυντή για την επιτυχή ανάπτυξη της αλλαγής στη σχολική μονάδα, συνδέεται άμεσα και με την

υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, το οποίο και θα αναλυθεί εμπειριστατωμένα στη συνέχεια.

Διαμορφωτική/Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Η επικρατούσα και η αποτελεσματικότερη μορφή (στυλ) ηγεσίας στη διαδικασία της αλλαγής, είναι αυτή του διαμορφωτικού/μετασχηματιστικού ηγέτη (transformational leader) (Fullan, 1991, 1998, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2005· Fiore, 2004· Bolman & Deal, 1997· Leithwood & Jantzi, 1999· Yukl, 1994· Bass, 1998· Burns, 1978· Westphal & Fredrickson, 2001). Ο Leithwood (1992) περιγράφει τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα είδος διευκολυντικής δύναμης, η οποία είναι εμφανής μέσω άλλων ατόμων, και όχι πάνω στα άλλα άτομα.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προάγει μια δυνατή συναισθηματική προσκόλληση των υφισταμένων στον ηγέτη (Bass, 1985), αφού ο μετασχηματιστικός ηγέτης υποκινεί τα άτομα, με το να αναπτύσσει και να συνδέει την αυτοεικόνα τους σε μια κοινή αποστολή (Shamir et al, 1993). Εξάλλου, αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την ύπαρξη αιτιατής σχέσης ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην ανάπτυξη αφοσίωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την αλλαγή (Leithwood, 1994· Leithwood et al., 1999· Yammarino, Dubinsky & Spangler, 1998· Bass, 1985· Burns, 1978· Yukl, 1994).

Οι διαμορφωτικοί ηγέτες φροντίζουν να αναπτύξουν αφοσίωση στους στόχους του οργανισμού και υποκινούν τους υφισταμένους τους να επιτύχουν αυτούς τους στόχους (Fullan & Hargreaves, 1992· Yukl, 1989· Yukl & Van Fleet, 1990). Αυτό το επιτυγχάνουν ορίζοντας αρχικά την ανάγκη για αλλαγή (Fullan, 1991· 2004· 2005· Hoy & Miskel, 2008· Fullan & Miles, 1992· Hargreaves et al, 1997· Meuser & Lapp, 2004· Sosik & Godshalk, 2000) και αναπτύσσοντας ένα όραμα για τον οργανισμό (Morrison, 1998· Fullan, 2005· Hopkins et al, 1994· Germinario & Cram, 1998· Gardner, 1990· Sergiovanni, 1990· Hoy & Miskel, 2001), το οποίο προκύπτει στο μέσο της διαδικασίας της αλλαγής, μέσα από την αξιολόγηση των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων ατόμων (Fullan & Miles, 1992).

Εξάλλου, στον οποιοδήποτε απλό ορισμό της ηγεσίας εμπεριέχεται το στοιχείο της αλλαγής, αφού οι Paglis & Green (2002), θέλοντας να ορίσουν την ηγεσία αναφέρουν:

«Η ηγεσία είναι η διαδικασία του να εντοπίζεις πού βρίσκεται η ομάδα μια δεδομένη στιγμή και πού χρειάζεται να βρίσκεται στο μέλλον, δημιουργώντας μια στρατηγική για να φτάσει εκεί. Ακόμη, η ηγεσία περιλαμβάνει την επίτευξη αλλαγής, μέσα από την ανάπτυξη μιας βάσης επιρροής στους υφισταμένους, υποκινώντας τους να

αφοσιωθούν στην αλλαγή και να εργαστούν σκληρά, ώστε να επιτύχουν αυτούς τους σκοπούς της αλλαγής, μέσα από συνεχή συνεργασία με τον ηγέτη, ξεπερνώντας έτσι τα διάφορα εμπόδια της αλλαγής».(σ.217)

Ο Walker (1993) προτείνει την ύπαρξη τριών διαστάσεων στη μετασχηματιστική ηγεσία:

- τη συνεργατική διάσταση, στην οποία ο ηγέτης υποκινεί και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή
- την επαγγελματική διάσταση, στην οποία ο ηγέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον επαγγελματισμό των δασκάλων και στην ενδυνάμωσή τους, έχοντας την πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να είναι ηγέτες, προωθώντας έτσι τους υφιστάμενους να είναι πιο αυτοκατευθυνόμενοι
- τη διάσταση της πλήρους αντίληψης και κατανόησης της διαδικασίας της αλλαγής, προωθώντας, ως «πυρήνες αλλαγής», τη βελτίωση και στοχεύοντας συγχρόνως στην εκπαίδευση των μαθητών για το μέλλον (Walker, 1993).

Τα 4 I's του Μετασχηματιστικού Ηγέτη

Οι Hoy & Miskel (2008) πολύ εύστοχα αναφέρουν ότι η συμπεριφορά του διαμορφωτικού / μετασχηματιστικού ηγέτη χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες τέσσερις περιοχές (4 I's): 1. Εξιδανικευμένη επίδραση (Idealized influence) 2. Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation) 3. Νοητική παρώθηση (Intellectual stimulation) 4. Ατομικό ενδιαφέρον (Individual consideration). Στη συνέχεια οι τέσσερις προαναφερθείσες περιοχές του διαμορφωτικού ηγέτη θα αναλυθούν πολύ επιγραμματικά:

Εξιδανικευμένη επίδραση

Η περιοχή αυτή περιλαμβάνει το χτίσιμο εμπιστοσύνης και σεβασμού από τους υφιστάμενους. Αποτελεί τη βάση για αποδοχή ραγδαίων και βασικών αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται τα άτομα και ολόκληρος ο οργανισμός. Οι ηγέτες τυγχάνουν θαυμασμού, σεβασμού και εμπιστοσύνης από τους υφιστάμενους, στοιχεία υψίστης σημασίας για τη μείωση της αντίστασης προς την αλλαγή (Hall & Hord, 2001). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα για τους υφιστάμενούς τους, δείχνοντας υψηλά επίπεδα ήθους και συμπεριφοράς (Hoy & Miskel, 2008). Επίσης, οι ηγέτες μοιράζονται δημιουργικά ρίσκα με τους υφιστάμενους τους για τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των άλλων πάνω απ' τις δικές τους και χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να υποκινήσουν τα άτομα ή

τις ομάδες προς επίτευξη της αποστολής του οράματος του οργανισμού, αλλά ποτέ για προσωπικό συμφέρον.

Εμπνευσμένη παρώθηση

Ο διαμορφωτικός ηγέτης αλλάζει τις προσδοκίες των μελών της ομάδας, έτσι ώστε να πιστεύουν ότι τα προβλήματα του οργανισμού μπορούν να επιλυθούν. Εμπλέκει ακόμη τα άτομα στη δημιουργία οραμάτων για τον οργανισμό. Συνεπώς, το ομαδικό πνεύμα, ο ενθουσιασμός, η αισιοδοξία, η αφοσίωση στους στόχους και ένα κοινό όραμα διαπνέουν την εργασία της ομάδας του οργανισμού.

Νοητική παρώθηση

Οι διαμορφωτικοί ηγέτες υποκινούν τους υφιστάμενους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί, αναδιαμορφώνοντας τα προβλήματα και προσεγγίζοντας παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους. Ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα σε νέες διαδικασίες, προγράμματα και επίλυση προβλήματος και δεν κατακρίνουν δημοσίως άτομα για λάθη που έχουν κάνει. Επιμένουν στη διαρκή, ανοικτή επικοινωνία μεταξύ όλων και στη συνολική αφοσίωση στη διαδικασία της αλλαγής.

Ατομικό ενδιαφέρον

Οι διαμορφωτικοί ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες του κάθε ατόμου του οργανισμού για ανάπτυξη. Καθορίζουν, κάνουν διάγνωση των αναγκών και των δυνατοτήτων των άλλων, ώστε να μπορούν να καθορίζουν σωστά και επακριβώς τους ρόλους του καθενός στην αλλαγή, στοιχεία υψίστης σημασίας στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels & Guba (1957). Λειτουργούν λοιπόν ως μέντορες (θεωρία του κύκλου της ζωής των Hersey & Blanchard), για να βοηθήσουν τους υφιστάμενους ν' αναπτυχθούν σε υψηλά επίπεδα και ν' αναλάβουν υπευθυνότητες πρωτίστως για τη δική τους ανάπτυξη.

Με βάση τα προαναφερθέντα, απαραίτητες συμπεριφορές των διαμορφωτικών ηγετών για την επίτευξη του «ατομικού ενδιαφέροντος» είναι η δημιουργία νέων μαθησιακών ευκαιριών σ' ένα υποστηρικτικό κλίμα, η αναγνώριση και η αποδοχή ατομικών διαφορών, η δημιουργία ανοικτού – διπλού καναλιού επικοινωνίας και η άλλη επίδραση με τους υφιστάμενους σε προσωπικό επίπεδο (Hoy & Miskel, 2008).

Σε σχέση με τα πιο πάνω, ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να είναι συγχρόνως μάνατζερ και ηγέτης (Leitwood & Jantzi, 1990). Ακολούθως γίνεται προσπάθεια διαφοροποίησης των δυο όρων (μάνατζερ vs ηγέτης).

Διαφοροποίηση Μάνατζερ(manager) - Ηγέτη (leader)

Οι Louis & Miles (1990) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία (leadership) και στη διοίκηση (management), τονίζοντας συγχρόνως ότι και οι δυο προοπτικές είναι πολύ σημαντικές και κρίνονται ως απαραίτητες στην οποιαδήποτε επιτυχή διαδικασία αλλαγής. Συγκεκριμένα τονίζεται ότι η ηγεσία (leadership) αναφέρεται στην αποστολή, στο κτίσιμο του οράματος, στην κατεύθυνση και στην έμπνευση. Από την άλλη, η διοίκηση (management), εμπεριέχει το στοιχείο του σχεδιασμού και την προώθηση σχεδίων και διαδικασιών, την εξεύρεση πόρων και πηγών και γενικότερα την εξασφάλιση ότι τα πράγματα γίνονται ολοκληρωμένα, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού, μέσα από μια αποτελεσματική συνεργασία με τα άτομα του οργανισμού (Louis & Miles, 1990).

Συνεπώς, οι αποτελεσματικοί διευθυντές διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική τους μονάδα, αφού πρωτίστως καταφέρουν να «παντρέψουν» αρμονικά τη διοίκηση με την ηγεσία στο δικό τους στυλ ηγεσίας (Leitwood & Jantzi, 1990). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Bennis & Nanus (1985) οι μάνατζερς κάνουν πάντοτε τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες φροντίζουν να κάνουν πάντοτε το σωστό («*Managers do things right. Leaders do the right thing.* »).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα για το μετασχηματιστικό ηγέτη.

Ερευνητικά Δεδομένα για Μετασχηματιστικό Ηγέτη

Η διαδικασία της αλλαγής συνεπώς προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διαμορφωτικού/ μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος θα φέρει εις πέρας το διττό χαρακτήρα της αλλαγής, την αναδόμηση της κουλτούρας και της δομής του οργανισμού (Fullan, 1991· Fullan & Hargreaves, 1996· Hargreaves & Fullan, 1998), αφού η οποιαδήποτε αλλαγή συνεπάγεται και νέους ρόλους (Hoy & Miskel, 2008). Εξάλλου ο Fullan (2001b) τονίζει: «...το τι είναι σημαντικό, είναι η αλλαγή της κουλτούρας στα σχολεία, στοιχείο που θα φέρει μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη αλλαγή» (σ.13). Ο Elmore (2000) υπερθεματίζει λέγοντας

« η δουλειά των διευθυντικών στελεχών είναι πρωταρχικά να προωθούν και να ενισχύουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ατόμων του οργανισμού, δημιουργώντας μια κοινή κουλτούρα προσδοκιών γύρω από τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και των γνώσεων, συγκρατώντας έτσι μαζί, σε μια παραγωγική σχέση, τα διάφορα κομμάτια του οργανισμού, καθιστώντας συγχρόνως τα άτομα υπόλογα για την επικοινωνία τους, με έμφαση στο συλλογικό αποτέλεσμα» (σ.15).

Οι Bryk et al (1998) εξετάζοντας σχολεία στο Σικάγο στα οποία παρατηρήθηκε αξιόλογη αλλαγή και βελτίωση, εντόπισαν ότι σ' αυτά οι διευθυντές εργάζονταν

συστηματικά με μια υποστηρικτική βάση γονιών, δασκάλων και μελών της κοινότητας, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Αυτοί οι διευθυντές, ως μετασχηματιστικοί ηγέτες είχαν ως βασικούς τους στόχους τους ακόλουθους: (α) να ενδυναμώσουν τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, (β) να επεκτείνουν, να ενισχύσουν τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, προωθώντας τη δημιουργία μιας συνεπούς επαγγελματικής κοινότητας και αξιοποιώντας τις πηγές και τους πόρους, για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Επίσης, αυτοί οι διευθυντές είχαν συνολικό, διευκολυντικό προσανατολισμό, έδιναν έμφαση στη μάθηση του μαθητή, εφάρμοζαν επαρκή διοίκηση, συνδύαζαν την πίεση και τη στήριξη, και είχαν αναπτύξει σχέδια στρατηγικού σχεδιασμού και βελτίωσης (Bryk et al, 1998).

Σε ανάλογη έρευνα οι Day et al (2000) εντόπισαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είχαν όραμα, το οποίο περιστρεφόταν γύρω από προσωπικές αξίες που αφορούσαν την προαγωγή του σεβασμού προς τα άτομα, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, το ενδιαφέρον τους για το πόσο καλά πάνε οι μαθητές, την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού. Αυτοί οι ηγέτες ήταν προσανατολισμένοι προς τις ανθρώπινες σχέσεις, ήταν εστιασμένοι στα επαγγελματικά επίπεδα, έψαχναν για ιδέες και διασυνδέσεις εκτός σχολείου και συντόνιζαν το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας (Day et al, 2000· Glantz, 2006· Johnson et al, 2006).

Επίσης, οι Donaldson (2001), Leithwood et al (2000), Newman et al (2000) και King and Newman (2000), υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία κατευθύνει προς ένα ηθικό σκοπό και όραμα, προωθώντας το ανοικτό ειλικρινές κλίμα, το σεβασμό και την αφοσίωση προς τον κοινό σκοπό, αναπτύσσοντας συνεργατικές κουλτούρες μεταξύ των υποομάδων των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας τον επαγγελματισμό και την ανάπτυξη των υφισταμένων του.

Κατ' επέκταση, διαφαίνεται ότι η ηγεσία και συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η οποιαδήποτε αλλαγή στον οργανισμό (Datnow & Castellano, 2001· Everard & Morris, 1996· Hall & Hord, 2001· Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999· Newmann et al, 2000), αφού όπως αναφέρουν ο Brighthouse & Woods (1999), οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι «δημιουργοί ενέργειας» για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής. Στη συνέχεια θα μελετηθεί η διαχείριση της αλλαγής, ως ένας από τους τρεις παράγοντες οι οποίες ερευνούνται στην παρούσα εργασία.

Με βάση τα προαναφερθέντα για τη μετασχηματιστική ηγεσία, διαφαίνεται ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει συγχρόνως υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχείο το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

Συναισθηματική Νοημοσύνη Ηγέτη

Περιβαλλοντικές πιέσεις προκαλούν έντονα την ανάγκη για τους ηγέτες να έχουν επαρκείς διαπροσωπικές ικανότητες, για να δουλέψουν με τον κυνισμό των υπαλλήλων, ώστε να εξομαλύνουν την πρόοδο της διαχείρισης της αλλαγής (Schmidt, 1997· Argyris, 1993). Τέτοιες ικανότητες είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να χειρίζεσαι το συναίσθημα στον εαυτό σου και στους άλλους (Mayer & Salovey, 1997).

Οι ερευνητές θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια πολύ σημαντική ικανότητα του ηγέτη για τη διαχείριση της αλλαγής (George, 2000· Moitra, 1998· Goleman, 1995, 1998· Ferrer & Connell, 2004), καθώς και για την προσφορά βοήθειας στα άτομα, για να αντιδρούν θετικά σε περιόδους αναστάτωσης στον οργανισμό (George, 2000· Schmidt, 1997).

Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τα αισθήματα του εαυτού του και των υφισταμένων του, αμέσως αντιλαμβάνεται και ποιες ενέργειες, οι οποίες συνδέονται με τα συναισθήματα μπορούν να ενισχύσουν ένα επιτυχημένο όραμα, στοιχείο απαραίτητο στην οποιαδήποτε αλλαγή (Ferrer & Connell, 2004). Το να διαθέτει ένας ηγέτης ενσυναίσθηση, αυτό ίσως να τον βοηθά να κατανοεί τα νοητικά μοντέλα των υπαλλήλων του καθώς και τα ήδη υπάρχοντα νοητικά τους πλαίσια, γιατί τέτοιου είδους ηγέτες είναι ικανοί να διαβάζουν κοινωνικές καταστάσεις και να ερμηνεύουν πληροφορίες που δεν εκφράζονται ξεκάθαρα ή δεν ειπώνονται από τους υπαλλήλους (Schmidt, 1997). Η σιωπηρή, μη λεχθείσα επικοινωνία αποτελεί σημαντικό κλειδί επιτυχίας για τους ηγέτες (Wagner & Sternberg, 1986).

Οι ηγέτες που θεωρούνται ότι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούν να χειριστούν τα δικά τους συναισθήματα, στοιχείο που τους καθιστά ικανότερους στο να προσαρμοστούν σε ποικίλες και εναλλασσόμενες απαιτήσεις (Abraham, 2000). Αυτή η δεξιότητα συμβάλλει σε οικοδομιστικά μοτίβα σκέψης και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με ένα ελάχιστο ποσό άγχους (George, 2000). Επιπρόσθετα, οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνται ικανοί να θέτουν προκλητικούς σκοπούς και να παίρνουν υπολογισμένα ρίσκα (Pashardis, 1998), καθ' όλη τη διαδικασία της αλλαγής (Carney, 2000).

Πέραν του χειρισμού των δικών τους συναισθημάτων, οι ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ικανοί να επηρεάσουν τα συναισθήματα των υπαλλήλων τους και να τους παρακινήσουν να επανεξετάσουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα που έχουν για την αλλαγή (Wasielowski, 1985), συμβάλλοντας έτσι στη μείωση της αντίστασης για την αλλαγή. Για παράδειγμα, αν ένας υπάλληλος νιώθει αγχωμένος για την αναμενόμενη αλλαγή, ένας ηγέτης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη πιθανότατα θα είναι ικανός να αναγνωρίσει αυτά τα συναισθήματα, να πείσει τον υπάλληλο για τη σημασία της αλλαγής και να προτείνει μια εναλλακτική εικόνα, λιγότερο επώδυνη, της όλης διαδικασίας που αφορά την αλλαγή (Ferres & Connell, 2004). Συγκεκριμένα, οι Ferres & Connell (2004) αναφέρουν ότι ο κυνισμός των υπαλλήλων προς τον οργανισμό (η αρνητική στάση των υπαλλήλων προς τον οργανισμό) ήταν χαμηλότερος στις περιπτώσεις που ο ηγέτης είχε υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Σε γενικές γραμμές λοιπόν η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί απαραίτητο εφόδιο στους ηγέτες για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής, καθώς και για τη γενικότερη ομαλή λειτουργία του οργανισμού τους (Ferres & Connell, 2004).

Διαχείριση Αλλαγής

Ο Senge (1990) αναφέρει: «Οι λύσεις του χθες γίνονται προβλήματα του σήμερα»(σ.57), θέλοντας να δείξει ότι η αλλαγή είναι αναπόφευκτη και αφορά κάθε τομέα της σημερινής κοινωνίας, τις επιστήμες, την πολιτική, τις οικονομικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η εκπαίδευση είναι μέρος αυτών των ευρύτερων τάσεων της κοινωνίας, και η αλλαγή είναι πλέον ένα γεγονός της ζωής, το οποίο δεν μπορεί πλέον να σταματήσει να επηρεάζει τον καθένα μας (Hopkins et al, 1994· Morrison, 1998). Εξάλλου, η πιο πάνω δήλωση ενισχύεται, έχοντας υπόψη ότι με την ανάπτυξη του διεθνούς κεφαλαίου, την έκρηξη των γνώσεων και των πληροφοριών, έχουμε μετακινηθεί από τον κόσμο του μοντερνισμού, στον κόσμο του μεταμοντερνισμού (Clegg, 1992). Κατ' επέκταση, ασχέτως το πώς κάποιος βλέπει την κοινωνία, η εκπαίδευση, ως ένα σημαντικό συστατικό της κοινωνικο-κουλτούρας, της οικονομικής ανανέωσης κι ανάπτυξης, αναπόφευκτα καταλήγει να βρίσκεται στο επίκεντρο της δίνης της αλλαγής (Morrison, 1998).

Επιβάλλεται συνεπώς, να επέλθει η αλλαγή και στις σχολικές μονάδες, ώστε αυτές, ως μέρη του όλου συστήματος, με βάση τη συστημική θεωρία (Hoy & Miskel, 2008), να ανταπεξέλθουν στους ρυθμούς και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας του μεταμοντερνισμού (post modernism) (Clegg, 1992). Στη συνέχεια θα αναλυθεί πώς πραγματικά ορίζεται η αλλαγή, ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις για το συγκεκριμένο όρο.

Ορισμός αλλαγής

Όπως έχει ήδη τονιστεί, η αλλαγή είναι παντού, σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Κατά τους Hall & Hord (2001), κανείς δεν μπορεί ν' αποφύγει την αλλαγή στη δουλειά, στην προσωπική του ζωή, ακόμη και στην απλή καθημερινότητα.

Ο Fullan (1991) με πολύ εύστοχο τρόπο υπογραμμίζει ότι ο καθένας έχει μια άποψη για το θέμα «αλλαγή» στην εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να κατανοεί πλήρως το νόημα της αλλαγής. Συγκεκριμένα, ο Fullan (1991) αναφέρει ως παράδειγμα ότι ένας απλός πολίτης υποστηρίζει ότι τα σχολεία βομβαρδίζονται συνεχώς με αλλαγές, κάποιος άλλος παρατηρεί ότι δεν υπάρχει τίποτα καινούριο στην εκπαίδευση, ένας υπεύθυνος για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής καταλογίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, ένας εκπαιδευτικός παραπονιέται ότι οι διευθυντές εισάγουν αλλαγές για τη δική τους προβολή και ανέλιξη. Ένας καθηγητής πανεπιστημίου είναι πεπεισμένος ότι τα σχολεία είναι προέκταση της κοινωνίας και δεν πρέπει να αναμένεται ότι μέσω τους θα επέλθει αλλαγή. (Fullan, 1991). Προφανώς όλοι έχουν μια άποψη για την αλλαγή. Ωστόσο, θα πρέπει να διερευνηθεί πώς ορίζεται η αλλαγή, ώστε αυτή να μπορεί να μελετηθεί και να αναλυθεί στα επιμέρους στοιχεία της (Fullan, 1991).

Ο Connor (1993), προσπαθώντας να ορίσει την αλλαγή, περιγράφει τρία επίπεδα αλλαγής, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να συμβαίνουν ταυτόχρονα:

- Ως αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι διάφορες ανανεωτικές ενέργειες, οι οποίες έχουν ως στόχο να συμβάλουν στη βελτίωση του έργου του σχολείου, ώστε να προκύψουν καλύτερα, σαφώς βελτιωμένα αποτελέσματα.
- Επίσης, ως αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι διάφορες μετασχηματιστικές δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν τις υφιστάμενες διαδικασίες και απαιτήσεις, βοηθώντας συγχρόνως το σχολείο να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις ή απαιτήσεις.
- Επιπρόσθετα, ως αλλαγή θεωρούνται οι δραστηριότητες αναδόμησης, στόχος των οποίων είναι η αλλαγή της βασικής πρακτικής, των ρόλων και των σχέσεων εντός του σχολείου, καθώς και των ρόλων και των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Connor, 1993).

Κατά το Fullan (1991), ως αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα διάφορα προγράμματα καινοτομιών που εντάσσονται στα σχολεία. Εντούτοις, επεκτείνοντας τον ορισμό της αλλαγής, αυτή περιλαμβάνει αλλαγές που αφορούν τη νομοθεσία, ένα καινούριο και αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικά προγράμματα και γενικότερα:

«...αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούριο για το άτομο που προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα» (Fullan, 1991: 4).

Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, η οποιαδήποτε αλλαγή αποτελεί κοινό δεσμό για τα άτομα μιας σχολικής μονάδας (Lorange, 2002· Jick & Peiperl, 2003). Συγκεκριμένα, η αλλαγή μπορεί να αφορά τους ακόλουθους τομείς: περιοχές του Α.Π.(π.χ ανάγνωση, μαθηματικά, επιστήμη, κοινωνικά θέματα κλπ), εισαγωγή νέας τεχνολογίας (π.χ ηλεκτρονικοί υπολογιστές), προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας, εφαρμογή συνεργατικής μάθησης, ειδική εκπαίδευση, αλλαγές στη δομή και στην οργάνωση του σχολείου, εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλαγές στα πιστεύω, τις αξίες, τις νόρμες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών κλπ. (Fullan, 1991· 2004· 2005). Ο Elmore (1990), ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, προτείνει ότι τα τρία βασικότερα συστατικά αλλαγής εστιάζονται στα ακόλουθα:

- η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία, με έμφαση την υιοθέτηση της θεωρίας του οικοδομισμού (Brooks & Brooks, 1993· Daielson, 1996)
- η αλλαγή των συνθηκών εργασίας του σχολείου
- η αλλαγή της κατανομής δύναμης ανάμεσα στο σχολείο και στους πελάτες. Ως εξωτερικοί πελάτες της σχολικής μονάδας ορίζονται οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα ή ακόμη και η ίδια η κοινωνία, ενώ εσωτερικοί πελάτες της σχολικής μονάδας θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί (Deming, 1986· Bush & Coleman, 2000).

Ο γενικός στόχος της αλλαγής είναι να ενισχυθούν τα σχολεία να επιτύχουν τους σκοπούς τους πιο αποτελεσματικά, μέσω της αντικατάστασης κάποιων δομών, προγραμμάτων ή πρακτικών, ώστε να έχουν καλύτερα αποτελέσματα (Meuser & Lapp, 2004). Η διαδικασία της προγραμματισμένης αλλαγής είναι πολύ πιο σύνθετη απ' ό,τι θα αναμενόταν. Το να κατανοήσεις και να ανταπεξέλθεις με το τι συμβαίνει σε μια προγραμματισμένη εκπαιδευτική αλλαγή, είναι απαραίτητο για να αντιληφθείς τι γίνεται στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου, στα τοπικά και στα διεθνή επίπεδα της εκπαίδευσης (Gerninario & Cram, 1998· Hopkins et al, 1994· Morrison, 1998). Συγκεκριμένα, ο Fullan (1991) αναφέρει:

« Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής στη σύγχρονη κοινωνία είναι τόσο σύνθετη που επιβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη να κατανοήσεις τις δυναμικές και τις σύνθετες πτυχές της» (σ.16).

Η Morrison (1998), ενισχύοντας την πιο πάνω θέση υπογραμμίζει ότι η αλλαγή θεωρείται ως μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης που εμπεριέχει το στοιχείο της αναδιοργάνωσης σε σχέση με τις υπάρχουσες ανάγκες. Είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού, μια μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, είτε αυτή προκαλείται από εσωτερικούς παράγοντες ή εξωτερικές δυνάμεις. Η αλλαγή είναι πολυδιάστατη (multidimensional) και μπορεί να αναφέρεται στο επίπεδο της τάξης, του εκπαιδευτικού, του σχολείου καθώς και της ευρύτερης κοινότητας (Fullan, 1991· 2005· Huberman & Miles, 1984).

Ακόμη και όταν η αλλαγή περιοριστεί σε μια καινοτομία στην τάξη, αυτή είναι και πάλι πολυδιάστατη, αφού κατά τον Fullan (1991) όταν εφαρμόζεις οποιοδήποτε καινούριο πρόγραμμα ή πολιτική, εμπεριέχονται τρία τουλάχιστον «συστατικά» αλλαγής:

- η πιθανή χρήση νέων ή αναθεωρημένων υλικών (άμεσες εκπαιδευτικές πηγές όπως ολικά Α.Π. ή τεχνολογίες)
- η πιθανή χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ νέες διδακτικές στρατηγικές ή δραστηριότητες)
- η πιθανή αλλαγή των πεποιθήσεων και των αξιών, η οποία θεωρείται ως η πιο δύσκολη πτυχή της αλλαγής.

Είναι ξεκάθαρο ότι το κάθε άτομο μπορεί να εφαρμόζει καμία από τις προαναφερθείσες διαστάσεις, μια, δυο ή και τις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί νέα υλικά για Α.Π. ή τεχνολογίες, χωρίς να μεταβάλλει τη διδακτική του προσέγγιση, ή μπορεί να χρησιμοποιεί τα υλικά και να μεταβάλλει κάποιες διδακτικές συμπεριφορές, χωρίς να γνωρίζει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που αφορούν στην αλλαγή (Fullan, 1991).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αλλαγή καταλήγει να είναι τρόπος ζωής στους οργανισμούς. Η αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την επιβίωση, τη βελτίωση, την ανάπτυξη και την επίτευξη των στόχων των οργανισμών (Bolman & Deal, 1997· 2003) Κατ' επέκταση, η οποιαδήποτε σχολική μονάδα, ως ένας ζωντανός οργανισμός, βιώνει συστηματικά μικρές και μεγάλες αλλαγές (Fullan, 1991· Germinario & Cram, 1998). Οι Hall & Hord (2001), τονίζουν ότι η αλλαγή είναι σαν ένα εκκρεμές, πηγαίνει μπρος-πίσω και η λειτουργία της είναι συνεχής μέσα στον οργανισμό. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορα είδη αλλαγής τα οποία θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Είδη αλλαγής

Η αλλαγή μπορεί να είναι εσωτερική, δηλαδή να προκαλείται από ανάγκες που έχουν προκύψει εντός του οργανισμού, οπότε η αλλαγή γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τα μέλη του οργανισμού, αφού βασικός της στόχος είναι να ικανοποιήσει τις δικές τους ανάγκες (Fullan, 1991· Hargreaves, 1997· Hopkins et al, 1994· Stanford, 1998). Από την άλλη, υπάρχει περίπτωση η αλλαγή να προωθείται και να καθοδηγείται από εξωτερικές δυνάμεις του οργανισμού, να είναι θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής και να έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς φορείς, ακολουθώντας διαδικασίες «από πάνω προς τα κάτω» (McLaughlin, 1990). Σ' αυτή την περίπτωση της «εξωτερικής αλλαγής», τα άτομα δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν τη διαδικασία της αλλαγής, μ' αποτέλεσμα να αυξάνεται η αντίσταση σ' αυτήν και να δυσχεραίνεται έτσι η όλη διαδικασία (Hall & Hord, 2001· Fullan, 1991· Hopkins et al, 1994).

Ακόμη ένας διαδεδομένος διαχωρισμός της αλλαγής στους οργανισμούς είναι αυτός της σταδιακής, βήμα προς βήμα αλλαγής και της αιφνίδιας ή προκαθορισμένης αλλαγής (Germinario & Cram, 1998· Morrison, 1998· Hoy & Miskel, 2008· Fullan, 1991· Hopkins et al, 1994). Πολύ επιγραμματικά να τονιστεί ότι στη σταδιακή αλλαγή ακολουθούνται μικρά και σταθερά βήματα από όλους τους εμπλεκόμενους, για την υλοποίηση του νέου οράματος. Συγκεκριμένα, η σταδιακή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας και συμπρογραμματισμού, αφού γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των παλιών με τις υφιστάμενες και τις μελλοντικές καταστάσεις. Από την άλλη, στην περίπτωση της αιφνίδιας αλλαγής, διακόπτεται η φυσική ανάπτυξη των γεγονότων και συχνά, σε συγκεκριμένη μέρα, ζητείται από τα άτομα να εγκαταλείψουν προηγούμενες πρακτικές, για να οικοδομήσουν καινούριες. Στην αιφνίδια αλλαγή τα πάντα τρέχουν σε πολύ γρήγορους ρυθμούς, μ' αποτέλεσμα στις πλείστες περιπτώσεις να δημιουργείται υπέρμετρο άγχος και ανασφάλεια στους συμμετέχοντες (Evans, 1996· Hall & Hord, 2001· Hargreaves & Fine, 2000· Hopkins et al, 1994).

Ακολούθως θα μελετηθούν διάφορες θεωρίες που αφορούν στην αλλαγή, ώστε να γίνει ακόμη πιο ξεκάθαρο το θεωρητικό πεδίο το οποίο εξετάζεται αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η θεωρία του χάους και η θεωρία των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων, θεωρίες που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη της θεωρίας για τη διαχείριση της αλλαγής στους οργανισμούς..

Θεωρία του Χάους

Η θεωρία της αλλαγής έχει συνδεθεί από τη δεκαετία του '60 με τη θεωρία του χάους, στην οποία επικρατέστερα στοιχεία είναι η αβεβαιότητα και η απροβλεψιμότητα (Gleick, 1987). Επιγραμματικά, οι βασικότερες αρχές της θεωρίας του χάους, τις οποίες θα πρέπει να έχουν υπόψη τους οι εμπλεκόμενοι στην αλλαγή, έχουν ως ακολούθως:

- Μικρές αλλαγές σε αρχικές συνθήκες, μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες και απρόβλεπτες αλλαγές στο τελικό αποτέλεσμα (για παράδειγμα, το πέταγμα πεταλούδας στην Καραϊβική μπορεί να προκαλέσει ανεμοστρόβιλο στην Αμερική).
- Οι επιδράσεις δεν είναι γραμμικά συνεπακόλουθα των λειτουργικών τους αιτιών.
- Το σύμπαν είναι απρόβλεπτο.
- Αν κάτι λειτουργήσει αποτελεσματικά μια φορά, δεν είναι σίγουρο ότι θα λειτουργήσει και δεύτερη φορά με τον ίδιο τρόπο.
- Η συνέχεια αντικαθίσταται από την ασυνέχεια.
- Δεν μπορούν να γίνουν έγκυρες μακροπρόθεσμες προβλέψεις, γιατί όλα αλλάζουν (Morrison, 1998).

Πιο πρόσφατα, οι θεωρίες του χάους, έχουν επεκταθεί στη θεωρία της πολυπλοκότητας (complexity theory) και των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων (complex dynamic systems) (Waldrop, 1992· Lewin, 1993· Kaufman, 1995), θεωρία η οποία αναλύεται στη συνέχεια.

Πολύπλοκα Δυναμικά Συστήματα (Complex Dynamic Systems)

Ένα πολύπλοκο δυναμικό σύστημα αποτελείται από ανεξάρτητα στοιχεία, τα οποία να μεν λειτουργούν μόνα τους, ωστόσο συγχρόνως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ωθούν στην ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων, με βάση κάποια μοτίβα (Am, 1994). Σ' αυτά τα συστήματα η σειρά και η τάξη δεν είναι επακριβώς προκαθορισμένη, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ότι τίποτα δεν παραμένει στάσιμο. Όλα φαίνεται να αλλάζουν, ακόμη και το ευρύτερο περιβάλλον - το οποίο αποτελεί μέρος του συστήματος - όπως και να καθορίζεται, είναι δημιουργικό και εναλλασσόμενο (Morrison, 1998).

Μέσα από την ανατροφοδότηση, τη διαταραχή, την αυτό-οργάνωση και τον προγραμματισμό, προκύπτουν ψηλότερα και καλύτερα επίπεδα πολυπλοκότητας και διαφοροποίησης. Αυτές οι απλές μορφές συχνά προκύπτουν και από απλά σύνολα κανόνων και συμπεριφορών, τα οποία ωστόσο προκαλούν πολυπλοκότητα και απόκλιση (Waldrop, 1992· Lewin, 1993· Am, 1994· Peak & Frame, 1994). Επίσης, σ' αυτά τα συστήματα, γενικοί νόμοι μπορούν να διοικούν προσαρμοστικές, δυναμικές διαδικασίες (Kauffman, 1995), αφού τα πολύπλοκα δυναμικά συστήματα συνεχώς αλλάζουν και

αναδιαρθρώνουν τις δομές και τις διαδικασίες τους, ακολουθώντας προσεγγίσεις λύσης προβλήματος. Εξάλλου, τα πολύπλοκα δυναμικά συστήματα, μέσα σε μια φαινομενικά χαώδη κατάσταση, αναπτύσσουν την ικανότητα να καταλήγουν σε ισορροπία (Waldrop, 1992).

Όπως εύστοχα τονίζει η Morrison (1998), στη θεωρία του χάους και των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων, η αλλαγή, η αβεβαιότητα και η ανοιχτοσύνη, αποτελούν την καθημερινή ρουτίνα, για τους οργανισμούς που μπορούν να ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην οποιαδήποτε αλλαγή. Ο μεταμοντερνισμός, η θεωρία του χάους και η θεωρία της πολυπλοκότητας, θεωρούνται ως αδέρφια εξ' αίματος (Morrison, 1998).

Ακολούθως, θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της θεωρίας της αλλαγής, ώστε να διαλευκανθεί ακόμη περισσότερο το ερευνητικό αυτό πεδίο.

Βασικές Αρχές Αλλαγής

Όπως αναφέρει ο Cuban (1990), η οποιαδήποτε αλλαγή είναι δομική (αφορά αλλαγές στη δομή ενός οργανισμού, αφορά νέους ρόλους και υποχρεώσεις) και συστημική, παρά τεχνητή. Αναλυτικότερα, η αλλαγή είναι μια δυναμική διαδικασία, δεν είναι ένα γεγονός. Κατ' επέκταση, χρειάζεται χρόνο για να εφαρμοστεί και να παρουσιάσει τα πρώτα αποτελέσματα (Datnow & Castellano, 2001· Fullan, 1991· Fullan & Miles, 1992). Παράλληλα, ως διαδικασία, η αλλαγή δεν ακολουθεί γραμμική πορεία (Carnall, 1995), αφού αυτή συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες του χάους και των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων (Morrison, 1998). Γενικά, η αλλαγή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει στόχους, λειτουργίες, οργάνωση, διοίκηση, δομές, γνώση, δεξιότητες, συμπεριφορές, πιστεύω και αξίες (Hall & Hord, 2001· Fullan & Hargreaves, 1992).

Ως εκ τούτου, η αλλαγή περιλαμβάνει πολλαπλές προοπτικές και ποικίλες διαστάσεις (Hopkins et al, 1994), και γι' αυτό συνήθως παρατηρείται αντίσταση και σύγκρουση, κατά την προσπάθεια ανάπτυξης και εφαρμογής της (Briggs & Peat, 1989· Rusch & Perry, 1999· Hall & Hord, 2001). Συγκεκριμένα, ενώ η αλλαγή είναι πλέον τρόπος ζωής στη σημερινή εποχή, τα περισσότερα άτομα που έρχονται σε επαφή με την αλλαγή τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς θα προστατέψουν τους εαυτούς τους απ' αυτήν, παρά στο πώς θα την αξιοποιήσουν αποτελεσματικά για να βελτιωθούν και να πετύχουν τους στόχους τους (Morrison, 1998). Ωστόσο, η σύγκρουση πρέπει να θεωρείται ως μια ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη, παρά ως μια αξεπέραστη δυσκολία (Dalín et al, 1993).

Η οποιαδήποτε αλλαγή, ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και ως μια πολύπλοκη διαδικασία, προϋποθέτει ισχυρή επένδυση στις δομές, στα άτομα, στην κουλτούρα καθώς και σε τεχνολογική και ψυχολογική στήριξη των ατόμων, αφού η αλλαγή είναι τόσο ατομικό, όσο και οργανισμικό ζήτημα (Morrison, 1998). Αυτό υποδηλώνει ότι στη μελέτη της αλλαγής πρέπει να υιοθετείται η συστημική θεωρία, αφού αυτή αφορά τόσο τα υποσυστήματα του συστήματος (οργανισμού) (κουλτούρα, άτομα, δομή, μικροπολιτική), όσο και το ευρύτερο περιβάλλον του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008). Συνεπώς, οι συνθήκες ενός οργανισμού και η ανάπτυξη αφοσίωσης από όλους τους εμπλεκόμενους είναι μεγάλης σημασίας στην επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής (Fullan & Hargreaves, 1992).

Αυτό που είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι ενδιαφερόμενοι και οι εμπλεκόμενοι στην αλλαγή είναι ότι οι πρακτικές συχνά αλλάζουν πριν τα πιστευώ (Fullan, 1991· Hargreaves, 1994). Υπογραμμίζεται ακόμη ότι είναι ιδανικό κάποιος να θέτει ψηλούς στόχους και να στοχεύει για το καλύτερο, έχοντας όμως συγχρόνως στο μυαλό του ότι για να επιτευχθεί η αλλαγή, είναι προτιμότερο να ξεκινά με μικρά, σταθερά και σίγουρα βήματα (Senge, 1990· Hargreaves, 1994). Ακόμη, τα άτομα που εμπλέκονται στην αλλαγή πρέπει να είναι ευέλικτα στην όλη διαδικασία, γνωρίζοντας ότι ο ανατρεπτικός και ευέλικτος προγραμματισμός δουλεύει καλύτερα από το γραμμικό προγραμματισμό (Hargreaves, 1994), αφού αυτός λαμβάνει υπόψη τα απρόβλεπτα που προκύπτουν, με βάση τη θεωρία της πολυπλοκότητας.

Στο εξεταζόμενο επίπεδο της εκπαίδευσης, η σημαντικότερη πλευρά της αλλαγής αφορά το επίπεδο της τάξης και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ο βασικός φορέας της αλλαγής (Dalin et al, 1993· Hargreaves, 1994· Hopkins et al, 1994). Η θέση αυτή ενισχύεται και από το δομικό πλαίσιο της θεωρίας του Mintzberg (1983), σύμφωνα με το οποίο, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον επιχειρησιακό πυρήνα του οργανισμού, στον οποίο επιτελείται το βασικό έργο του ιδρύματος, αφού ουσιαστικά μέσω των εκπαιδευτικών γίνεται η παραγωγή και η παροχή υπηρεσιών.

Για όλους τους πιο πάνω λόγους, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η αλλαγή αφορά και επηρεάζει πρωτίστως τους ανθρώπους, παρά τα πλαίσια στα οποία θεωρητικά αναφέρεται (Hoyle, 1975· 1976· Dalin et al., 1993). Κατά τους Fullan & Hargreaves (1992) δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση και κατ' επέκταση αλλαγή στην εκπαίδευση, χωρίς τη σημαντικότερη συμβολή των απλών εκπαιδευτικών, ο ρόλος των οποίων είναι καταλυτικός. Συγκεκριμένα, η αλλαγή αλλάζει τους ανθρώπους, αλλά και οι άνθρωποι με

τη σειρά τους επενεργούν και μετασχηματίζουν την ίδια την αλλαγή, ως διαδικασία (Hoyle, 1975· 1976· Dalin et al., 1993).

Αναλυτικότερα, οι άνθρωποι φαίνεται να αντιδρούν στην αλλαγή, ανάλογα με το πώς την αντιλαμβάνονται (Hargreaves, 1994· Morrison, 1998· Fullan, 1991). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), αν οι άνθρωποι ορίσουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, τότε και τα συνεπακόλουθα των καταστάσεων είναι πραγματικά. Συνεπώς, όπως εύστοχα υπογραμμίζει η Stanford (1998), η οποιαδήποτε αλλαγή προϋποθέτει αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για τον οργανισμό στον οποίο είμαστε καθώς και για την ίδια την αλλαγή. Άρα, μέρος της επιτυχούς διαχείρισης της αλλαγής είναι ο εντοπισμός των αντιλήψεων, των στάσεων, των αξιών, των πιστεύω και των απόψεων των συμμετεχόντων, ώστε όλοι να έχουν κοινούς χάρτες αλλαγής (Fullan & Miles, 1992· Morrison, 1998· Stanford, 1998).

Στη συνέχεια θα μελετηθούν τα στάδια της αλλαγής, όπως αυτά προκύπτουν από διάφορους ερευνητές. Οι εμπλεκόμενοι στην οποιαδήποτε αλλαγή, πρέπει να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης και διαχείρισης της αλλαγής, ώστε να έχουν ένα πιο ξεκάθαρο πλάνο της όλης πορείας που θα διανύσουν.

Στάδια αλλαγής

Ο Fullan (1991:47-48) παρουσιάζει την ύπαρξη τεσσάρων βασικών σταδίων στη διαδικασία της αλλαγής, τα οποία το ένα μπορεί να εμπεριέχεται μέσα στο άλλο. Επιγραμματικά, τα στάδια αυτά, έχουν ως ακολούθως:

Στάδιο «εισαγωγής» αλλαγής

Στο στάδιο αυτό, μέσα από αξιολόγηση αναγκών (Kauffman, 1998), προκύπτει η ανάγκη και ο καθορισμός της αλλαγής. Αποφασίζεται λοιπόν ότι ο οργανισμός θα προχωρήσει σε συγκεκριμένη αλλαγή.

Στάδιο εφαρμογής αλλαγής

Στο στάδιο αυτό η αλλαγή και οι συναφείς διαδικασίες της τίθενται σε εφαρμογή. Ο προγραμματισμός υλοποιείται και οι ρόλοι, όπου κρίνεται απαραίτητο, διαφοροποιούνται.

Στάδιο συνέχειας/ θεσμοθέτησης αλλαγής

Αντιπροσωπεύει τη φάση όπου η καινοτομία και η αλλαγή έχουν πλέον σταματήσει να θεωρούνται ως κάτι καινούριο, και θεωρούνται ως μέρος του συνήθους τρόπου λειτουργίας του σχολείου.

Στάδιο αποτελεσμάτων

Στο στάδιο αυτό αξιολογούνται τα αποτελέσματα της αλλαγής και της καινοτομίας. Η αξιολόγηση των γενικών διαδικασιών της αλλαγής πρέπει να είναι συνεχής και συντρέχουσα, ώστε να τροποποιείται ανάλογα, αν χρειάζεται, ο αρχικός προγραμματισμός. Ωστόσο, η αξιολόγηση των τελικών αποτελεσμάτων της αλλαγής πρέπει να γίνει μετά από πάροδο αρκετού χρονικού διαστήματος, αφού κατά το Fullan (1991), τα αποτελέσματα μιας καινοτομίας ή ενός παρεμβατικού προγράμματος το οποίο θεωρείται ως αλλαγή, θα προκύψουν μετά από πάροδο 3-5 χρόνων.

Με ανάλογο τρόπο με τον προαναφερθέντα, παρουσιάζει πολύ παραστατικά ο Lewin (1958) την πορεία της αλλαγής, ως μια διαδικασία «ξεπαγώματος-συνέχειας-παγώματος» (unfreezing-moving-refreezing) του οργανισμού. Αναλυτικότερα, το πρωταρχικό στάδιο του «ξεπαγώματος» απαιτεί αναγνώριση ότι οι υφιστάμενες πρακτικές και διαδικασίες του οργανισμού, δεν είναι πλέον αποτελεσματικές και χρειάζονται αλλαγή (Clark, 1994· Burnes, 1996). Σ' αυτό το στάδιο γίνεται παράλληλα εντοπισμός των ισχυρών θετικών δυνάμεων προς την αλλαγή, καθώς και των δυνάμεων που είναι εναντίον της αναμενόμενης αλλαγής, διαδικασίες οι οποίες εμπίπτουν στην τεχνική της διαδικασίας ανάλυσης δυνάμεων πεδίου (Lewin, 1958).

Κατ' επέκταση, από την αρχή της καθορισμένης αλλαγής πρέπει να εντοπιστούν οι παράγοντες που είναι υπέρ και εναντίον της προτεινόμενης αλλαγής. Άρα, καθίσταται απαραίτητη η διενέργεια «ανάλυσης δυνάμεων πεδίου» από τον ηγέτη (Lewin, 1958· 1976), ώστε να γίνει προσπάθεια ομαδοποίησης των παραγόντων σε:

1. Εξωτερικούς παράγοντες
2. Φυσικούς/ οικονομικούς παράγοντες πηγών
3. Παράγοντες συμπεριφοράς διδακτικού προσωπικού /μη διδακτικού προσωπικού/ γονιών/ μαθητών (Everard & Morris, 1996· Lewin, 1976). Με βάση την ανάλυση δυνάμεων πεδίου θα εντοπιστούν οι θετικές δυνάμεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για να διευκολύνουν την αλλαγή και θα σχεδιαστούν παράλληλα τεχνικές αποδύναμωσης των αρνητικών δυνάμεων προς την αλλαγή, ώστε να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία.

Επιπρόσθετα, να τονιστεί ότι η αξιοποίηση και η εξεύρεση πόρων και πηγών, καθώς και πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική διαδικασία για την επίτευξη αλλαγής σ' έναν οργανισμό, αφού η οποιαδήποτε αλλαγή χαρακτηρίζεται ως απαιτητική στην αξιοποίηση πηγών και πόρων (Fullan & Miles, 1992). Κατ' επέκταση θεωρείται μεγάλης σημασίας η δημιουργία μιας ομάδας ατόμων, τα οποία να διενεργούν περιβαλλοντική επισκόπηση (environmental scanning) (Pashiardis, 1996), ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια επίτευξης της αλλαγής στον οργανισμό (Hoy &

Miskel, 2008). Η περιβαλλοντική επισκόπηση θεωρείται ως σημαντικό μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού του οργανισμού (Pashardis, 1996).

Στο δεύτερο στάδιο της συνέχειας της αλλαγής, με βάση το μοντέλο του Lewin (1958) («ξεπάγωμα-συνέχεια-πάγωμα») οι εμπλεκόμενοι στην αλλαγή αναλαμβάνουν πλέον δράση να προχωρήσουν, αφού έχει ήδη εντοπιστεί η ανάγκη για αλλαγή. Σ' αυτό το στάδιο πρέπει να υπάρχει προσεκτική στήριξη, πολύ καλός προγραμματισμός και συντονισμός όλων των εμπλεκομένων, καθώς και δημιουργία ασφαλών καταστάσεων, για να επιτευχθεί η αλλαγή. Το τρίτο στάδιο του «παγώματος», συνεπάγεται τη σταθεροποίηση του οργανισμού στη νέα του κατάσταση. Αυτό περιλαμβάνει και πάλι προσεκτική στήριξη και σχεδιασμό στρατηγικών, μηχανισμών, αμοιβών και κινήτρων, καθώς και την ανάπτυξη και διατήρηση της νέας πλέον κουλτούρας του οργανισμού (Lewin, 1958).

Με βάση τα προαναφερθέντα στάδια για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής στους οργανισμούς, κρίνεται απαραίτητο να αναλυθούν οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής, οι οποίες και παρουσιάζονται στη συνέχεια, όπως αυτές προκύπτουν από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας στη γνωστική περιοχή που εξετάζεται.

Βασικές Προϋποθέσεις Επιτυχούς Αλλαγής

Οι βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς αλλαγής στους οργανισμούς αφορούν επιγραμματικά στα ακόλουθα στοιχεία: στη φύση της αλλαγής ως συστημικής, στην ανάπτυξη οράματος, στο στρατηγικό σχεδιασμό, στην κουλτούρα των οργανισμών, στην κατανομή εξουσίας, στην αλλαγή στη δομή, στα ψηλά / συγκεκριμένα επίπεδα, στην επένδυση απαραίτητου χρόνου, στη μείωση της αντίστασης στην αλλαγή, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων στην αλλαγή, στην αξιοποίηση του περιβάλλοντος, στην ανοιχτή και σαφή επικοινωνία, στη μονιμότητα των σχολικών ηγετών και του προσωπικού, στη γονεϊκή εμπλοκή, στην ανάπτυξη κινήτρων και στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Ακολούθως, οι πιο πάνω προϋποθέσεις επιτυχούς αλλαγής θα παρουσιαστούν αναλυτικά:

Συστημική Αλλαγή

Είναι σημαντικό από την αρχή να γίνει αντιληπτό ότι η ουσιαστική αλλαγή είναι συστημική, επηρεάζει όλα τα μέρη του συστήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την κοινότητα, τους μαθητές κλπ (Fullan & Miles, 1992· Hargreaves & Fine, 2000). Συνεπώς η αλλαγή

επιρεάζει όλα τα υποσυστήματα του ευρύτερου συστήματος (κουλτούρα, δομή, πολιτική, άτομα) καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον (Fullan, 1991). Κατ' επέκταση, όλοι πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αλλαγής και να λειτουργήσουν ως «φορείς της αλλαγής», για να υλοποιήσουν το όραμα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008). Ο ηγέτης πρέπει να είναι ο βασικός συντονιστής των λειτουργιών των διαφορετικών μερών του συστήματος, ώστε να επέλθει με επιτυχία η αλλαγή (Hopkins et al, 1994). Έχοντας υπόψη τα προαναφερθέντα για το συστημικό χαρακτήρα της αλλαγής, διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη οράματος, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τα διάφορα μέρη του συστήματος, αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό, στοιχείο το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

Ανάπτυξη Οράματος Αλλαγής

Στην οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να υπάρχει ένα όραμα, ένας βασικός στόχος προς επίτευξη (Fullan, 1991, 1992, 2005· Germinario & Cram, 1998· Hall & Hord, 2001· Carter, 1997· Hopkins et al, 1994· Ball & Rundquist, 1993), το οποίο ενισχύει την προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης της σχολικής μονάδας (Boyd, 1992· Hannay & Ross, 1997· Bezzina, 2001· Dyer & Carothers, 2000). Το όραμα πολύ συχνά εκφράζεται ως μια γενική περιγραφή ενός σκοπού, μπορεί να αφορά κίνητρα, να εμπεριέχει φαντασία και δημιουργικότητα, και να είναι κατευθυντικό (Kaufman & Herman, 1991). Γενικά, το όραμα δίνει μια αίσθηση κατεύθυνσης στον οργανισμό, καθορίζει πού θα δοθεί έμφαση, ελέγχει και περιορίζει τους φόβους και τους προβληματισμούς, δίνει περιεχόμενο και έμφαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και καθιστά ευκολότερη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Fullan, 1992· Hopkins et al, 1994). Η δημιουργία ενός κοινού οράματος πρέπει να είναι διπολική και συλλογική πορεία, συμπόρευσης και αλληλοστήριξης, στην οποία οι διευθυντές μαθαίνουν, αλλά και προωθούν τη μάθηση στους άλλους εμπλεκόμενους (Bolman & Deal, 1990· Louis & Miles, 1990).

Για να είναι αποτελεσματικός ο οργανισμός πρέπει να έχει ένα ξεκάθαρο όραμα τόσο από θέμα φύσεως και περιεχομένου όσο και από θέμα των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη του οράματος (Fullan, 1992), στοιχεία μεγάλης σημασίας στη θεωρία της Διεύθυνσης Ολικής Ποιότητας (TQM) (Deming, 1986), Παρόλο που το όραμα μπορεί και πρέπει να διατυπωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, πρέπει οπωσδήποτε να δίνει έμφαση στο ότι όλοι οι μαθητές σ' ένα σχολείο είναι ικανοί να πετύχουν σ' όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, υιοθετώντας έτσι τη βασική αρχή της Διεύθυνσης Ολικής Ποιότητας, σύμφωνα με την οποία σε ένα οργανισμό πρέπει πρωτίστως να δίδεται έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του «πελάτη» (Deming,

1983). Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, πελάτης θεωρητικά είναι ο ίδιος ο μαθητής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η κοινότητα, ακόμη και η ίδια η κοινωνία. Επίσης, το όραμα πρέπει να διασφαλίζει συγχρόνως την αποδοχή και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, για να κάνουν το όραμα αυτό πραγματικότητα (Lezotte & Jacoby, 1992). Σε γενικές γραμμές η Διεύθυνση Ολικής Ποιότητας στοχεύει στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών προς τον πελάτη, στοιχείο που προϋποθέτει ότι ο οργανισμός αλλάζει συνεχώς και βελτιώνεται, αφού η ποιότητα δεν είναι στατικό χαρακτηριστικό, αλλά αλλάζει συνεχώς, γιατί και οι ανάγκες των πελατών διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου (Deming, 1986· Goetsch & Davis, 2002· Fiore, 2004).

Το όραμα για αλλαγή θα προκύψει μέσα από την αξιολόγηση αναγκών (Kaufman, 1988) όλων των εμπλεκόμενων στον οργανισμό (Snowden & Gorton, 1998· Geminario & Cram, 1998· Fullan, 1991, 2004, 2005· Hargreaves et al, 1992), ώστε να υπάρχει ένα «συνεταιριστικό όραμα», το οποίο να ενισχύει την αφοσίωση των μελών του οργανισμού προς την επίτευξή του. Ο Rogers (1990), προσπαθώντας να απλοποιήσει τον ορισμό του οράματος υπογραμμίζει ότι το όραμα ενός οργανισμού εξυπηρετεί τον προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση. Άρα, συναφές και εξίσου σημαντικό στοιχείο με το όραμα για την αλλαγή είναι και η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού (Fullan, 1991), στοιχείο το οποίο θα αναπτυχθεί στη συνέχεια.

Στρατηγικός Σχεδιασμός

Για την επίτευξη της αλλαγής πρέπει να υπάρχει από την αρχή ξεκάθαρη πορεία του οργανισμού. Επιβάλλεται λοιπόν ο καταρτισμός στρατηγικού σχεδιασμού με την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (Fullan & Miles, 1992· Hargreaves & Hopkins, 1993· Pashiardis, 1993· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν τον ίδιο ξεκάθαρο χάρτη για την πορεία αλλαγής και να γνωρίζουν από την αρχή τους ρόλους, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους προς τον οργανισμό (Fullan, 1991, 2004, 2005· Fullan & Miles, 1993).

Αναλυτικότερα, οι ηγέτες δίνουν έμφαση στο στρατηγικό σχεδιασμό, ως μέσο υλοποίησης του οράματος και της αλλαγής (Everard & Morris, 1996· Louis & Miles, 1990· Pashiardis, 1993· Patterson, Purkey & Parker, 1986· Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Με το στρατηγικό σχεδιασμό οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσπαθούν ν' αναπτύξουν και να εδραιώσουν την αφοσίωση του οράματος, προωθώντας ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων το οποίο να προάγει την ειλικρίνεια, τις ανοικτές σχέσεις, τη συναδελφικότητα, τη συναινετική λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη, την εμπιστοσύνη, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, την εμπιστοσύνη και την επιμονή προς

την τελειότητα, την έρευνα και τον πειραματισμό (Glantz, 2006· Ramsey, 1999 Dyer & Carothers, 2000· Leonard & Leonard, 2003· Sergiovanni, 1990· Donaldson, 2001). Ο στρατηγικός σχεδιασμός θεωρεί ότι οι οργανισμοί είναι ανοικτά συστήματα και ότι αυτοί πρέπει σταθερά να αλλάζουν και να προσαρμόζονται καθώς οι ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας αλλάζουν. Μέσω του στρατηγικού σχεδιασμού δίδεται έμφαση στη διαδικασία του προγραμματισμού, της ανάπτυξης οράματος και της ανάπτυξης της ευρύτερης κοινότητας (Basham & Luneburg, 1989).

Ο προγραμματισμός, και συγκεκριμένα ο στρατηγικός σχεδιασμός, θεωρείται ως η καρδιά της διαδικασίας αλλαγής, με την εγκαθίδρυση ενός κεντρικού εστιασμού για τη σχολική βελτίωση. Η ηγεσία αποτελεί το μυή αυτής της καρδιάς, μέσω του οποίου ο προγραμματισμός προωθείται και εφαρμόζεται στην πράξη (Germinario & Cram, 1998). Ο στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τους σκοπούς και τους στόχους για τη υλοποίηση του οράματος, τις διαδικασίες και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν καθώς και το σαφή καθορισμό νέων ρόλων και υπευθυνοτήτων (Hallinger & Heck's, 1998). Όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν οι Hargreaves & Hopkins (1991) και Mortimore (1993), οι διαδικασίες προγραμματισμού συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και στην τροποποίηση της κουλτούρας του οργανισμού, ώστε αυτή να συνάδει με το ευρύτερο πλαίσιο της προτεινόμενης αλλαγής. Κατ' επέκταση, η ανάπτυξη κατάλληλης υποστηρικτικής κουλτούρας, αποτελεί μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για επιτυχή αλλαγή στον οργανισμό, στοιχείο που αναλύεται εκτενέστερα στη συνέχεια.

Κουλτούρα

Η ουσιαστική αλλαγή στον οποιοδήποτε οργανισμό συνεπάγεται και μια βαθύτερη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού (Fullan, 1991, 1998· Fullan & Hargreaves, 1996· Hargreaves & Fullan, 1998· Hopkins et al, 1994· Germinario & Cram, 1998· Rosenholtz, 1989). Οι Deal & Kennedy (1983a) τονίζουν ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού, και όχι η δομή και οι στρατηγικές που ακολουθεί, είναι ο βασικός παράγοντας αποτελεσματικής εργασίας, καθώς η συμπεριφορά επηρεάζεται από τις κοινές αξίες και τα πιστεύω για τον οργανισμό, για το τι κάνει και πώς πρέπει να λειτουργεί. Οι Germinario & Cram (1998), και Ogden & Germinario (1995) συμφωνούν και υπερθεματίζουν με τα προαναφερθέντα, υπογραμμίζοντας ότι στο σχεδιασμό ενός επιτυχημένου μετασχηματισμού, μιας επιτυχημένης αλλαγής, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η δημιουργία μιας επαγγελματικής κουλτούρας, στην οποία η διδασκαλία και οι αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα να στηρίζονται σε ενημερωμένη έρευνα, να

προωθείται και να στηρίζεται η διερεύνηση και η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, και να οικοδομηθεί ένα πρωταρχικό ενδιαφέρον από το εκπαιδευτικό κυρίως προσωπικό, για την εξασφάλιση εμπειριών επιτυχίας και επιτευγμάτων από όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, ο Moffett (2000) τονίζει:

« Για να επέλθει η αλλαγή σε έναν οργανισμό, είναι απαραίτητη και η αλλαγή στη δομή του οργανισμού. Ωστόσο, το κλειδί της επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό είναι η αλλαγή στην ίδια την κουλτούρα του οργανισμού» (σ.36).

Η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει αξίες (Schein, 1985), λειτουργικές νόρμες, στάσεις, προσδοκίες, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσα από τελετές, εορτασμούς, επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα και συστήματα επικοινωνίας, καθώς και μέσα από γενικές αξιολογήσεις (Fiore, 2004· Mintzberg, 1973· Martin, 1985· Schwartz & Davis, 1981). Η κουλτούρα είναι τα πιστεύω και οι προσδοκίες που είναι εμφανείς στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο λειτουργεί, κυρίως σε σχέση με το πώς οι άνθρωποι συνδέονται ή αποτυγχάνουν να συνδεθούν μεταξύ τους (Fullan & Hargreaves, 1992). Με απλούς όρους, η κουλτούρα είναι η «συνεκτική γόμα» του οργανισμού, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ενός οργανισμού συνδέονται και ενεργούν μεταξύ τους (Whitaker, 1993· 1999). Συνεπώς, προτού προχωρήσει ο ηγέτης στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού του, πρέπει πρωτίστως να κατανοήσει πλήρως την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα (Fullan & Hargreaves, 1992), αφού όπως τονίζει ο Louden (1991), η παράδοση είναι εξίσου σημαντική με την αλλαγή.

Η κατανόηση/ η διάγνωση της κουλτούρας του οργανισμού μπορεί να γίνει τόσο με ανεπίσημους τρόπους από μέρους του ηγέτη, όσο και με επίσημους. Η ανεπίσημη διάγνωση της κουλτούρας περιλαμβάνει αρκετή παρακολούθηση, να βγαίνει ο ηγέτης έξω από το γραφείο, να περπατά στο σχολείο και να συναναστρέφεται με το προσωπικό του (Fullan & Hargreaves, 1992), δηλαδή να κάνει αυτό που ο Peters (1987) ονομάζει «*Management by walking about*», υιοθετώντας ουσιαστικά αυτό που οι Hoy & Miskel (2008), ονομάζουν ως «κλινική στρατηγική» στη διάγνωση της κουλτούρας.

Είναι σημαντικό στη διάγνωση της υφιστάμενης κουλτούρας ο ηγέτης να συναναστρέφεται με το προσωπικό του, να μάθει και να καθορίσει μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις τι κάνει το προσωπικό του, τι εκτιμά ως σημαντικό, τι είναι αυτό που τους προκαλεί ικανοποίηση και τι δυσανασχέτηση (στοιχεία που συνδέονται με τη θεωρία του Herzberg για τους ενισχυμένους και τους απλούς παρωθητές), ποιες είναι οι πηγές ευφορίας, αλλά και προβληματισμού τους, ανακαλύπτοντας έτσι τις βασικές νόρμες και αξίες του προσωπικού του (Fullan & Hargreaves, 1992).

Τα αποτελέσματα της πιο πάνω διαδικασίας μπορούν να γίνουν ακόμη πιο έγκυρα με τη χρήση συγκεκριμένων οργάνων μέτρησης, όπως είναι αυτό της μέτρησης του κλίματος του οργανισμού (OCDQ), της υγείας του οργανισμού (OHI), και του έλεγχου της ιδεολογίας των μαθητών (PCI-pupil control ideology) (Hoy & Miskel, 2008). Επίσης, για τη μέτρηση του κλίματος στον οργανισμό και εξεύρεση των αντιστοίχων αναγκών των υφισταμένων αναφορικά με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και το ερωτηματολόγιο μέτρησης του σχολικού κλίματος της Πασιαρδή (2000).

Επιπρόσθετα, ο Kilman (1984) εισηγείται τη χρήση της «στρατηγικής της αλλαγής των νορμών», κατά την οποία μέσα από ομαδική συζήτηση/ συνέντευξη ή με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, τα άτομα του οργανισμού παρουσιάζουν τις νόρμες τους, καθώς και τις προθέσεις τους για το πού θέλει να φτάσει ο οργανισμός, ώστε να εντοπιστούν συγχρόνως οι νέες νόρμες, τα χάσματα κουλτούρας που πιθανόν να προκύψουν καθώς και οι τρόποι «κλεισίματος» αυτών των χασμάτων κουλτούρας. Ο Miner (1988) τονίζει ότι η προαναφερθείσα διαδικασία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στον εντοπισμό και στην αλλαγή των αρνητικών πτυχών της κουλτούρας ενός οργανισμού.

Επιπρόσθετα, όπως έχει προαναφερθεί, είναι σημαντικό ο ηγέτης να εκφράζει στο προσωπικό του το τι εκτιμά ως σημαντικό (Fullan & Hargreaves, 1992), ενισχύοντας έτσι την προσπάθεια ενδυνάμωσης της υφιστάμενης κουλτούρας, όσο και στην προσπάθεια αλλαγής της. Η παρουσίαση του τι εκτιμάται από το διευθυντή, συμβάλλει άμεσα στην ανάπτυξη των αξιών και των νορμών του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους: Με το να είναι ο ίδιος ο διευθυντής παράδειγμα προς μίμηση, με το να καθοδηγεί και να συντονίζει το προσωπικό του, με το σχεδιασμό τελετών και παραδόσεων, μέσα από την επαναφορά ιστοριών και μύθων, μέσα από τη χρήση ανεπίσημων δικτύων (Deal & Kennedy, 1982· Fullan & Hargreaves, 1992· Hoy & Miskel, 2008), με το να τιμά δημοσίως σε συγκεντρώσεις τα επιτεύγματα τόσο του προσωπικού του, όσο και των μαθητών του σχολείου (στοιχείο που συνδέεται με τη θεωρία των επιτευγμάτων του McClelland).

Επίσης, η ανάπτυξη των αξιών και των νορμών μέσα από την έκφραση του τι εκτιμά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προκύπτει και όταν ο διευθυντής γράφει προσωπικά μηνύματα στο προσωπικό του, για να εκφράσει τις ευχαριστίες του για ειδικούς κόπους και προσπάθειες, ή και ακόμη όταν ενθαρρύνει και στηρίζει το προσωπικό του να μοιράζονται εμπειρίες μεταξύ τους, συμμετέχοντας σε ανεπίσημους εορτασμούς και ζητώντας τη δική του βοήθεια όταν τη χρειάζονται (Fiore, 2004· Nias et al, 1989· Leithwood & Jantzi, 1990). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο ηγέτης

ότι οι στάσεις, οι αξίες και τα πιστεύω των ατόμων δεν μπορούν να αλλάξουν, εκτός και αν τα άτομα πιστέψουν ότι αυτό που κάνουν έχει εσωτερική αξία, είναι σημαντικό και αξιόλογο τόσο για τους ίδιους, όσο και για τις ζωές των άλλων ανθρώπων (Frangos, 1993).

Ο Harrison (1994) εισηγείται ότι υπάρχουν τέσσερις τύποι κουλτούρας που αφορούν τους οργανισμούς: κουλτούρα ρόλων, κουλτούρα δύναμης, κουλτούρα επιτευγμάτων, κουλτούρα στήριξης. Σε ένα σχολείο, αλλά και στον οποιοδήποτε οργανισμό, δεν μπορεί να υπάρχει ένας και μόνο τύπος κουλτούρας. Το ιδανικότερο σε ένα οργανισμό είναι να υπάρχουν στοιχεία από τον κάθε τύπο κουλτούρας που αναφέρει ο Harrison (1994). Επίσης, η Rosenholtz (1989) αναφέρει ότι τα «κινούμενα» σχολεία για αλλαγή έχουν τα εξής χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν συνάμα και την κουλτούρα τους: ψηλό βαθμό κοινής συναίνεσης, βεβαιότητα και αυτοπεποίθηση των δασκάλων, υψηλή αφοσίωση στο έργο του σχολείου, συνεκτικότητα μεταξύ των ατόμων, συνεργασία και εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης.

Γενικότερα, τα σχολεία στα οποία επικρατούν «συνεργατικές κουλτούρες» με έμφαση την στήριξη της ποιοτικής διδασκαλίας, κινούνται πιο εύκολα και επιτυχημένα στη διαδικασία αλλαγής (Hopkins et al, 1994). Η Rosenholtz (1985) εξάλλου αναφέρει ότι «τα πιο αποτελεσματικά σχολεία δεν απομονώνουν τους δασκάλους τους, αλλά ενθαρρύνουν τον επαγγελματικό διάλογο και τη συνεργασία» (σ.351). Συνεπώς, οι «συνεργατικές κουλτούρες» είναι ένα απαραίτητο συστατικό στην οικοδόμηση της οποιασδήποτε αλλαγής, ώστε να επέλθει η βελτίωση και η ανάπτυξη του οργανισμού (Hargreaves, 1991, 1992, 1993· Nias et al, 1989· Little, 1990).

Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Deming (1986), βασικό χαρακτηριστικό στη Διεύθυνση Ολικής Ποιότητας (TQM), είναι η ύπαρξη συνεργασίας και αλληλοστήριξης μεταξύ των εμπλεκόμενων στον οργανισμό (Fiore, 2004). Επίσης, μελετώντας την κουλτούρα των ιαπωνικών επιχειρήσεων, προκύπτει ότι και σε αυτήν, κυρίαρχα στοιχεία είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα, με αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλών στόχων και συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης του οργανισμού, μέσα από ένα κλίμα αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης (Kamata, 1983· Wickens, 1987).

Εξάλλου, όπως εύστοχα τονίζουν οι Germinario & Cram (1998), είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή (εκπαιδευτικών, ηγεσίας, γονιών, κοινότητας), αφού έρευνες δηλώνουν ότι αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη και εξεύρεση καλύτερων λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν καθώς και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης όλων των εμπλεκόμενων για την επίτευξη του κοινού οράματος της αλλαγής. Συγχρόνως η συνεργασία συμβάλλει στην ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών

των μαθητών, στοιχεία που επηρεάζουν την προοπτική τους για μάθηση (Germinario & Cram, 1998· Bolman & Deal, 1990, 2003· Louis & Miles, 1990· Fullan & Hargreaves, 1992). Παράλληλα, η Johnson (1990) αναφέρει:

« Ένας δάσκαλος από μόνος του μπορεί να μάθει στους μαθητές του τα φωνήματα, τις μαθηματικές εξισώσεις ή τον περιοδικό πίνακα, αλλά μόνο μέσα από τις συνεργατικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκομένων, ένα σχολείο θα μπορέσει να παράξει αποφοίτους, που θα μπορούν να συνδέουν υπεύθυνα τους εαυτούς τους ως ώριμοι πολίτες» (σ.149).

Ωστόσο, οι συνεργατικές κουλτούρες δεν προκύπτουν τυχαία. Είναι το αποτέλεσμα συνειδητών ενεργειών που στηρίζουν την εργασία των δασκάλων και των μαθητών, καθώς και ολόκληρου του έργου του σχολείου, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hopkins et al, 1994· Smith & Scott, 1990· NASSP, 1996). Αυτό μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Απαιτείται πρωτίστως μια αλλαγή στην πολιτική του σχολείου, και συχνότερα απαιτείται μια αλλαγή στην επικρατούσα διοικητική φιλοσοφία, στα πιστεύω και στις αξίες που το στηρίζουν.

Αναλυτικά, η συνεργασία για να είναι πράγματι αποτελεσματική απαιτεί συγκεκριμένη «εκπαίδευση» των εμπλεκομένων, στη λύση προβλήματος, στη διαδικασία λειτουργίας της ομάδας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα όπως το «σύνδρομο της ομαδικής σκέψεως»), και γενικότερα απαιτεί αφοσίωση χρόνου και ενέργειας όλων όσων εμπλέκονται (Hoy & Miskel, 2008· Geminario & Cram, 1998).

Συγκεκριμένα, η συνεργασία ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί προωθούνται από την ηγεσία να εμπλέκονται σε συχνές, συνεχείς συνομιλίες, να ανταλλάσσουν απόψεις για διδακτικές πρακτικές, ώστε να αναπτύξουν κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν να παρακολουθούν ο ένας τον άλλο στη διδασκαλία του, ώστε μέσα από ανατροφοδότηση να έχουν κοινά σημεία αναφοράς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν, να ερευνούν, να αξιολογούν και να προετοιμάζουν μαζί διδακτικά υλικά και εγχειρίδια (Hargreaves, 1991· 1992· 1993).

Έχοντας υπόψη τα προαναφερθέντα για την κουλτούρα, και τη σημασία της στην ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής (Fullan, 1991) προκύπτει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κάνουν διάγνωση των αξιών και των πεποιθήσεων των ατόμων του οργανισμού, ώστε να μπορέσουν να διενεργήσουν σημαντικές αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού, εκφράζοντας παράλληλα τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις - στοιχείο που ενώνει τους υφιστάμενους και αλλάζει τους σκοπούς και τα πιστεύω τους με τρόπο

παραγωγής ψηλότερων επιπέδων απόδοσης (Sergiovanni, 1994· Hoy & Miskel, 2008· Fullan, 1991, 2004, 2005· Donaldson, 2001). Η ανάπτυξη συνεργατικών κουλτούρων, όπως αναπτύχθηκε πιο πάνω, οι οποίες θα στηρίζουν και θα ενισχύουν την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής, ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την κατανομή της εξουσίας στα διάφορα άτομα που εμπλέκονται στην αλλαγή στον οργανισμό (Germinario & Cram, 1998), στοιχείο το οποίο θα παρουσιαστεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Κατανομή Εξουσίας

Η κατανομή εξουσίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για επιτυχή αλλαγή σε ένα οργανισμό (Badaracco, 2002). Οι μετασηματιστικοί ηγέτες φροντίζουν να εμπνέουν τους υφιστάμενους να υπερβαίνουν τα δικά τους ενδιαφέροντα, για να έχουν υψηλότερους στόχους και τους παρακινούν να αναλάβουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για το δικό τους καλό και των άλλων (Hoy & Miskel, 2008· Sosik & Godshalk, 2000). Κατανέμουν την εξουσία τους καθιστώντας τους υφιστάμενους ως ηγέτες, και τους εαυτούς του ως «πυρήνες αλλαγής» (Farson & Keyes, 2002· Badaracco, 2002). Επίσης, οι Germinario & Cram (1998), τονίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής, ο οποίος φροντίζει για την επίτευξη της αλλαγής στη σχολική του μονάδα, υιοθετεί ένα νέο ρόλο, γίνεται ένας «ηγέτης κουλτούρας», ένας μετασηματιστικός ηγέτης, προσπαθώντας να καθορίσει, να ενδυναμώσει και να καλλιεργήσει αξίες και πιστεύω που θα δώσουν στο σχολείο ταυτότητα και σκοπό. Αυτό θα επιτευχθεί με την κατανομή εξουσίας και δύναμης, καθώς και υπευθυνοτήτων, σε διάφορα άτομα του οργανισμού, αφού:

«Ο πιο σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι να αναπτύξει μια σχολική κουλτούρα, η οποία να εκτιμά και να ενθαρρύνει την ηγεσία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού» (Germinario & Cram, 1998:183).

Επιβάλλεται λοιπόν η ύπαρξη ηγετών σε πολλά επίπεδα, αφού ο οργανισμός δεν μπορεί ν' αναπτυχθεί, ν' αναδιαμορφωθεί και ν' αλλάξει πραγματικά, με τις ενέργειες ενός και μόνο κορυφαίου ηγέτη (Fullan, 2002b· Glantz, 2006· Giles, 2001· Smith, 2002· Sergiovanni, 1990· Hall & Hord, 2001). Εξάλλου, ο Fullan (2002b) τονίζει ότι σε ένα συγκεκριμένο βαθμό η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη έγκειται τόσο στο βαθμό δημιουργίας μιας κουλτούρας σταθερής αλλαγής, καθώς και από τους ηγέτες που θ' αφήσει πίσω του.

Συνεπώς είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας να αναλάβουν το ρόλο του ηγέτη, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αφοσιωθούν στην επίτευξη κοινών στόχων, προς επίτευξη της αλλαγής (Pounder & Ogawa, 1995· Louis & Miles, 1990). Αυτό θα ενισχύσει την αποτελεσματική ανάπτυξη της αλλαγής στη σχολική μονάδα, αφού

οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως τα άτομα που είναι πιο κοντά στα προβλήματα της σχολικής μονάδας, και κατ' επέκταση θεωρούνται και οι πιο ειδικοί για να τα επιλύσουν (Howee, 1988). Οι Henderson & Barron (1995) εντοπίζουν ηγετικούς ρόλους που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν τους εξής ρόλους

- Το ρόλο του «Ειδικού/ έμπειρου εκπαιδευτικού», ο οποίος βοηθά και καθοδηγεί τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς.
- Το ρόλο του «Ειδικού στα Αναλυτικά Προγράμματα»,
- Το ρόλο του μέντορα, του σύμβουλου των μαθητών
- Το ρόλο του ερευνητή κλπ.

Συνεπώς, έχοντας υπόψη τα προαναφερθέντα για την κατανομή εξουσίας αναφορικά με την επιτυχή αλλαγή σε έναν οργανισμό, θα μπορούσε να υιοθετηθεί το συνεταιριστικό μοντέλο λήψης αποφάσεων των Hoy & Tarter (1992· 1993a), το οποίο λειτουργεί με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα, αναφορικά με τα άτομα που θα συμπεριληφθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: 1. Αν τα θέμα αφορά τα άτομα 2. Αν το θέμα βρίσκεται εντός της ζώνης αποδοχής των ατόμων 3. Αν τα άτομα είναι έμπιστα προς τον οργανισμό. Εξάλλου, οι Mortimore et al. (1988), βρήκαν ότι η ανάμειξη του βοηθού διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ήταν ένα βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων του δείγματος.

Ωστόσο, όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η κατανομή εξουσίας στα άτομα του οργανισμού, προϋποθέτει και μιαν ουσιαστικότερη αλλαγή στους ρόλους των ατόμων και κατ' επέκταση αφορά στην αλλαγή της δομής του οργανισμού, στοιχείο το οποίο θα μελετηθεί παρακάτω, ως βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής.

Αλλαγή στη Δομή

Είναι εμφανές ότι, για να επιτευχθεί η πιο πάνω αλλαγή στους ρόλους των εκπαιδευτικών, συνεπάγεται μιαν ουσιαστική αλλαγή στη δομή του σχολείου (Germinario & Cram, 1998· Harvard Business Review, 1991· Drucker, 1991). Η δομή προσφέρει σαφήνεια, προβλεψιμότητα και ασφάλεια στον οργανισμό. Οι επίσημοι ρόλοι περιγράφουν τα καθήκοντα και υπογραμμίζουν πώς πρέπει να γίνει η εργασία, για να επιτευχθεί η αλλαγή (Bolman & Deal, 1997).

Συνεπώς, οι νέοι ρόλοι που θα κληθούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της αλλαγής, πρέπει να διασαφηνιστούν από την αρχή της όλης διαδικασίας (ποιες είναι οι προσδοκίες του οργανισμού απ' αυτούς, τι προνοείται κλπ), αλλά και συγχρόνως οι ρόλοι αυτοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες

του κάθε ατόμου, ώστε τα άτομα να μπορέσουν να προχωρήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, όπως αναφέρουν στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων οι Getzels & Guba (1957), μειώνοντας παράλληλα την πιθανότητα αντίστασης στην αλλαγή (Hopkins et al, 1994· Germinario & Cram, 1998· Morrison, 1998). Η αλλαγή διαταράσσει την ισορροπία μεταξύ του προσδιορισμού του ρόλου και των προσδοκιών του (Sergiovanni, 2001), μ' αποτέλεσμα τα άτομα να χάνουν την αξιοπιστία τους απέναντι στο σύστημα (Hopkins et al, 1994).

Σε περίπτωση που οι υφιστάμενοι δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα του τι προϋποθέτει ο ρόλος τους στη διαδικασία της αλλαγής, τείνουν να σχηματίσουν τους ρόλους τους γύρω από προσωπικές προτιμήσεις, παρά με βάση τους οργανωτικούς στόχους. Από την άλλη, αν τους έχουν ανατεθεί βαρυφορτωμένες υπευθυνότητες, τα άτομα του οργανισμού τείνουν να υιοθετούν πλέον γραφειοκρατικά και μηχανικά τους νέους τους ρόλους, παραμένοντας μόνο στα ελάχιστα τυπικά καθήκοντα που προνοεί ο ρόλος τους (Bolman & Deal, 1997). Και στις δυο προαναφερθείσες περιπτώσεις καταστρατηγείται η επιτυχής ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής.

Επιβάλλεται λοιπόν από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, η ξεκάθαρη παρουσίαση των νέων ρόλων των υφισταμένων από την αρχή της ανάπτυξης της οποιασδήποτε αλλαγής (Fullan, 1991· Hopkins et al, 1994). Εντούτοις, για να επιτευχθεί η αλλαγή δεν αρκεί η απλή διασαφήνιση των καθηκόντων των νέων ρόλων των υφισταμένων. Συναφές και εξίσου σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή αλλαγή στον οργανισμό είναι και η ύπαρξη συγκεκριμένων/ υψηλών επιπέδων, στα διάφορα επίπεδα και διαδικασίες του οργανισμού (Mintzberg, 1979). Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων στον οργανισμό αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό, στοιχείο το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα - Ψηλά επίπεδα

Οι Bennis & Nanus (1985) τονίζουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες που επιτυγχάνουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή της αλλαγής, θέτουν πρωτίστως ψηλά επίπεδα στον οργανισμό, αξιοποιώντας παράλληλα πέντε βασικές δεξιότητες: Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αποδέχονται τους ανθρώπους όπως είναι, προσεγγίζουν σχέσεις και προβλήματα σε σχέση με τα δεδομένα του παρόντος και όχι του παρελθόντος, συμπεριφέρονται στα πολύ κοντινά τους άτομα με την ίδια προσοχή και επιφυλακτικότητα που θα συμπεριφέρονταν στους ξένους, δείχνουν εμπιστοσύνη, έστω και αν το ρίσκο είναι μεγάλο, μπορούν να εξακολουθήσουν να λειτουργούν αποτελεσματικά, χωρίς τη σταθερή αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους.

Επιπρόσθετα, μελετώντας το δομικό πλαίσιο της θεωρίας του Mintzberg (1979), προκύπτει ότι τρεις από τους βασικότερους συντονιστικούς μηχανισμούς του οποιοδήποτε οργανισμού είναι οι ακόλουθοι:

- Η ύπαρξη επιπέδων εργασίας, η οποία επιτυγχάνεται με τον προγραμματισμό του περιεχομένου της εργασίας. Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων τα επίπεδα εργασίας μπορεί να αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, στις διάφορες μεθοδολογίες, στις εγκυκλίους (Πασιαρδής, 1993).
- Η ύπαρξη επιπέδων ποιότητας των αποτελεσμάτων της αλλαγής. Θα πρέπει λοιπόν να καθοριστούν από την αρχή τα προϊόντα που αναμένονται με την εφαρμογή της αλλαγής.
- Η ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό πρέπει να έχουν συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες να ανταποκρίνονται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας (Πασιαρδής, 1993), το οποίο στην περίπτωση της επιτυχούς αλλαγής, θα τους ενισχύσει σημαντικά, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στους νέους τους ρόλους. Άρα, έχοντας υπόψη την ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, προκύπτει ότι η θέση αυτή συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων στην αλλαγή. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων στην αλλαγή θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, ώστε αυτοί να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στους νέους τους ρόλους που τους επιβάλλει η αλλαγή (Day et al, 2000· Elmore, 2007· Fullan, 2002b· 2005· Collins, 2001· Badaracco, 2002). Επιβάλλεται λοιπόν η ανάπτυξη μαθησιακών συνθηκών όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών εντός του οργανισμού (Fullan ,2002b· Sparks & Loucks-Horsley, 1987· Glickman, 1990), μέσω ενός επίσημου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στον οργανισμό, αφού όπως προκύπτει από έρευνες, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη σχολική βελτίωση στη σχολική μονάδα (Wood & Kleine, 1987· Hopkins et al, 1994).

Βασικός στόχος του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης για την κάθε σχολική μονάδα, είναι να αυξήσει την ποιότητα της μάθησης στο μαθητή, με την ταυτόχρονη αύξηση των δυνατοτήτων, των προοπτικών και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

(Germinario & Cram, 1998· Hopkins et al, 1994). Ωστόσο, βασική προϋπόθεση εγκαθίδρυσης προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στα σχολεία, είναι η δημιουργία των ακόλουθων συνθηκών:

- Ανάπτυξη γραπτής πολιτικής του σχολείου, για το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Εφαρμογή διαδικασιών για διασφάλιση του γεγονότος ότι η προτεινόμενη πολιτική της επαγγελματικής ανάπτυξης ανταποκρίνεται στις πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού.
- Συζήτηση και αξιολόγηση των επαγγελματικών αναγκών του προσωπικού.
- Παροχή στήριξης και διευκολύνσεων στο προσωπικό που αναμειγνύεται σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Hopkins et al, 1994).

Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό σε μια σχολική μονάδα, αλλά και στον οποιοδήποτε οργανισμό, να υπάρξει διαφοροποίηση της ατομικής επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία σχεδιάζεται για τα άτομα, ενθαρρύνοντας την καλλιέργεια της μοναδικότητας, και της ομαδικής επαγγελματικής ανάπτυξης (staff development), η οποία σχεδιάζεται για ομάδες, ενθαρρύνοντας τη συνολική ανάπτυξη σε μια κοινή κατεύθυνση (Duke, 1990). Ο κάθε εκπαιδευτικός ως ιδιαίτερο και μοναδικό άτομο, έχει τις δικές του ιδιαίτερες επαγγελματικές ανάγκες, οι οποίες πιθανότατα να διαφοροποιούνται από κάποιες κοινές, ομαδικές επαγγελματικές ανάγκες, στοιχείο που υποδηλώνει την ανάγκη διαφοροποιημένης επαγγελματικής ανάπτυξης (The National Association of Secondary School Principals, 1991). Με βάση τα προαναφερθέντα, ο Johnson (1993), αναφέρει ότι όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν από μόνοι τους την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη σε συγκεκριμένους τομείς, αναπτύσσουν εντονότερη την αίσθηση του επαγγελματισμού, βελτιώνονται οι σχέσεις τους με τους διευθυντές και τους γονείς, και τείνουν να έχουν αυξημένες ανησυχίες για τους συναισθηματικούς προβληματισμούς των μαθητών τους.

Μελετώντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης άπειρων και έμπειρων εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι αυτές είναι πολύ διαφορετικές. Η επαγγελματική ανάπτυξη των άπειρων, πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών, πρέπει να δίνει έμφαση σε δεξιότητες που αφορούν την αποτελεσματική διοίκηση της τάξης, καθώς και διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (Tonnesen & Paterson, 1992). Από την άλλη, η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στην περίπτωση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, γίνεται σαφώς πιο εξειδικευμένη, αφού οι έμπειροι πλέον εκπαιδευτικοί χρειάζονται να αξιολογούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και να έχουν εναλλακτικές λύσεις, να έχουν ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους και καθοδήγηση από άλλους συναδέλφους (Joyce

& Showers, 1988· Valencia & Killion, 1988· Ackland, 1991). Επίσης, ένας πολύ έμπειρος εκπαιδευτικός με ιδιαίτερες δεξιότητες, αναμένεται να είναι σε θέση να κάνει ο ίδιος από μόνος του τις αποφάσεις και τις επιλογές του, για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Goswani & Stillman, 1987).

Ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι η έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων σε έναν οργανισμό, αποτελεί σημαντικό παράγοντα μείωσης της αντίστασης των υφισταμένων στην αλλαγή, αφού μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα των ατόμων, καθιστώντας τα ικανά να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις που προνοεί ο νέος τους ρόλος (Fullan & Miles, 1992· Hall & Hord, 2001· Morrison, 1998). Η μείωση της αντίστασης στην αλλαγή, ως βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής, θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Μείωση Αντίστασης στην Αλλαγή

Η οποιαδήποτε αλλαγή εμπεριέχει αντίσταση, γιατί τα άτομα δύσκολα δέχονται νέες διαδικασίες, οι οποίες έρχονται ν' ανατρέψουν τις ισορροπίες των αναγκών και των ρόλων τους (Briggs & Peat, 1989· Fullan & Miles, 1992· Hopkins et al, 1994).

Ο Machiavelli συγκεκριμένα αναφέρει:

«Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν υπάρχει τίποτα πιο δύσκολο να φέρεις εις πέρας, πιο αμφίβολο να πετύχεις, πιο επικίνδυνο να χειριστείς από το να επιχειρήσεις μια νέα τάξη πραγμάτων» (Kimbrough & Burket, 1990:126).

Το στοιχείο αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τον ηγέτη της αλλαγής, ώστε αφού διαγνώσει τις πραγματικές αιτίες αντίστασης, να φροντίσει να τις μειώσει, για να επιτευχθεί ομαλά η διαδικασία της αλλαγής (Hall & Hord, 2001· Reddin, 1970· Kotter & Schlesinger, 1991).

Οι Dalin (1978) και Dalin et al.(1993) παρουσιάζουν ως βασικά εμπόδια, τα οποία προκαλούν αντίσταση στην οποιαδήποτε αλλαγή, τα ακόλουθα:

- *Εμπόδια αξιών:* Αφορούν την περίπτωση στην οποία η αλλαγή έρχεται σε σύγκρουση με τις αξίες κάποιου ή γενικότερα, όταν τα άτομα διαφωνούν με τις προτεινόμενες αξίες της αλλαγής.
- *Εμπόδια δύναμης:* Τα άτομα μπορεί να δεχτούν την αλλαγή, αν η όλη διαδικασία αναμένεται να φέρει σ' αυτούς μεγαλύτερη δύναμη, ή υπάρχει και η περίπτωση τα άτομα να αντισταθούν στην αλλαγή, αν αυτή πρόκειται να υποβαθμίσει και να περιορίσει τη δύναμή τους.

- *Ψυχολογικά εμπόδια:* Τα άτομα αντιστέκονται στην προοπτική να χάσουν την ασφάλεια, τη σιγουριά, τη συναισθηματική σταθερότητα και ομοιόσταση, μέσω της αλλαγής.
- *Πρακτικά εμπόδια:* Τα άτομα θα αντισταθούν στην αλλαγή αν αυτή απαιτεί την ανάπτυξη δύσκολων δεξιοτήτων, ή οι πηγές (υλικά, άτομα, χρήματα, διοικητική στήριξη), είναι ανεπαρκή, για να στηρίξουν την αλλαγή.

Στον τομέα των επιχειρήσεων, οι Bowman & Asch (1987:233-4), τονίζουν ότι οι άνθρωποι θα αντισταθούν στην αλλαγή, έχοντας το φόβο ότι δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στους νέους τους ρόλους, και επίσης αντιστέκονται θεωρώντας ότι θα χάσουν το υφιστάμενο τους στάτους και την ικανοποίησή τους από την εργασία. Οι Katzenbach & Smith (1993a) συμπληρώνουν ότι η αντίσταση μπορεί να προκύψει από την αδυναμία των ατόμων να πειστούν για την ανάγκη της αλλαγής (το εμπόδιο των αξιών), καθώς και την ανάληψη προσωπικού ρίσκου για την επίτευξη της διαδικασίας (ψυχολογικό εμπόδιο).

Επίσης, στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει βρεθεί ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πιο αρνητικοί απέναντι στην καινοτομία και παρουσιάζονται γενικώς πιο ανήσυχοι για την όλη διαδικασία (Rusch & Perry, 1999). Αυτό ενισχύεται και από ανάλογη έρευνα του Evans (1996), σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν με μεγάλη επιφύλαξη και φόβο την ανάληψη ρίσκων, παρουσίαζαν έντονα το φόβο της απώλειας δύναμης, της αλλαγής ρόλων και υπευθυνοτήτων και γενικά παρουσίαζαν έλλειψη εμπιστοσύνης προς την καινοτομία.

Σε γενικές γραμμές οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή μπορεί να αφορούν τα ακόλουθα: άγνοια για το θέμα, λόγω ανεπαρκούς πληροφόρησης για την αλλαγή, περιπτώσιακούς παράγοντες (για παράδειγμα, το τι εισηγούνται για αλλαγή, δε θεωρείται ως βελτίωση από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων), απόρριψη της αλλαγής, λόγω προηγούμενων αποτυχημένων προσπαθειών για αλλαγή (Morrison, 1998). Επιπρόσθετα, ο Plant (1987), προσθέτει ότι η αντίσταση στην αλλαγή προκύπτει από το φόβο του αγνώστου που προϋποθέτει η αλλαγή, από την έλλειψη πληροφοριών, από την παραπληροφόρηση, από το φόβο της αποτυχίας, ο οποίος μπορεί να ενισχύεται από προηγούμενες παρόμοιες ανεπιτυχείς προσπάθειες αλλαγής. Η αντίσταση στην αλλαγή ενισχύεται επίσης και από την ύπαρξη κουλτούρας χαμηλής εμπιστοσύνης στον οργανισμό, καθώς και από την ύπαρξη χαλαρών συνεκτικών δεσμών και επιφανειακών σχέσεων στον οργανισμό (Plant, 1987).

Όλα τα προαναφερθέντα που αφορούν αισθήματα και αντιλήψεις των ατόμων που σχετίζονται με την αντίσταση στην αλλαγή, ο Fuller (1969), συμβουλευτικός ψυχολόγος

στο Τέξας, τα κατονόμασε ως «ανησυχίες» (concerns). Κατά το Fuller (1969) οι βασικές ανησυχίες των ατόμων που εμπλέκονται στην αλλαγή και διαφοροποιούν ανάλογα την αντίστασή τους σ' αυτήν κινούνται σε τέσσερα επίπεδα:

- Άγνοια, αδιαφορία για αλλαγή (unrelated).
- Πώς η αλλαγή θα τους επηρεάσει ως άτομα (self).
- Πώς η αλλαγή θα επηρεάσει την εργασία τους (task).
- Τι επίδραση θα έχει στα αποτελέσματα της εργασίας τους (Impact)

Ένας αξιόλογος αριθμός ερευνητών συμφωνεί με την πιο πάνω κατηγοριοποίηση των επιπέδων της αντίστασης στην αλλαγή (Var den Berg & Vandenberghe, 1981· Persichitte & Bauer, 1996· Scieh, 1996), τονίζοντας ότι ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να διαγιγνώσκει το επίπεδο αντίστασης και προβληματισμού των υφισταμένων του, ώστε να τροποποιεί ανάλογα το στυλ ηγεσίας του (στοιχείο που συνάδει με τη θεωρία του Κύκλου Ζωής των Hersey & Blanchard), διευκολύνοντας έτσι την αλλαγή.

Άμεση σχέση με το μοντέλο του Fuller (1969) έχει το μοντέλο Concerns-Based-Adoption-Model (CBAM) των Hall & Hord (2001), με τη βοήθεια του οποίου ο ηγέτης μπορεί να διαγνώσει καλύτερα τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των μελών του οργανισμού του, ώστε με τις ανάλογες ενέργειες να μειώσει την αντίσταση στην αλλαγή (Sergiovanni, 2001· Fullan & Miles, 1992· Rusch & Perry, 1999· Mumford et al, 2002). Συγκεκριμένα, οι Hall & Hord (2001), επεκτείνουν το μοντέλο των επιπέδων ανησυχίας για την αλλαγή, του Fuller (1969), δίνοντας το δικό τους μοντέλο (Stages of Concern – Soc), με επτά υποεπίπεδα που αφορούν τα τέσσερα αρχικά επίπεδα προβληματισμού/ ανησυχίας για τη αλλαγή, όπως αυτά έχουν ήδη παρουσιαστεί από το Fuller (1969): 1. Αδιαφορία για την αλλαγή (unrelated) 2. Ανησυχία ατόμου για το πώς μπορεί η αλλαγή να τον επηρεάσει προσωπικά (self) 3. Ανησυχία ατόμου για το πώς μπορεί η αλλαγή να επηρεάσει την εργασία του (task) 4. Ανησυχία ατόμου για την επίδραση που θα έχει η αλλαγή στα αποτελέσματα των μαθητών του (impact).

Σε περίπτωση που η αλλαγή/ η καινοτομία είναι κατάλληλη για τον οργανισμό, ο ηγέτης στηρίζει και ενισχύει με κάθε δυνατό τρόπο τη διαδικασία, και γενικά η διαδικασία της αλλαγής εφαρμόζεται με τρόπο που να εμπλέκει λειτουργικά όλους τους επηρεαζόμενους. Τότε αναμένεται όπως οι εκπαιδευτικοί προχωρήσουν από τα πρώτα επίπεδα προβληματισμού που αφορούν τον εαυτό τους, στα επίπεδα προβληματισμού που αφορούν το έργο, και ακολούθως στα επίπεδα προβληματισμού που αφορούν την επίδραση. Ωστόσο, σε περίπτωση που ο ηγέτης αποτύχει να εφαρμόσει την αλλαγή κατάλληλα, ή η πολιτεία προσθέτει και άλλες καινοτομίες, ενώ καμία καινοτομία δεν έχει

πλήρως εφαρμοστεί, τότε παρεμποδίζεται η ομαλή διαδικασία μετάβασης από το ένα στάδιο προβληματισμού στο άλλο (Hall & Hord, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Kotter & Schlesinger (1991) αναφέρουν ότι ένας πολύ καλός τρόπος μείωσης της αντίστασης των ατόμων στην αλλαγή είναι η εκπαίδευση και η σαφής, συστηματική επικοινωνία. Ο ηγέτης είναι ιδανικό να φροντίσει να εκπαιδευτούν και να ενημερωθούν καταλλήλως όλοι οι εμπλεκόμενοι στην αλλαγή, προτού προχωρήσει σ' αυτήν. Επίσης, για να μειωθεί η αντίσταση στην αλλαγή, όλοι οι επηρεαζόμενοι, πρέπει να συμμετέχουν και να έχουν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία. Επίσης, θεωρείται μεγάλης σημασίας η διασαφήνιση των προσδοκιών του ρόλου που αναλαμβάνει ο καθένας, ώστε ο κάθε εμπλεκόμενος να συμβάλει στην αλλαγή όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Sergiovanni, 2001). Από την άλλη οι ηγέτες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρέπει να στηρίζουν τους υφισταμένους τους, προσφέροντάς τους επιμόρφωση σε νέες δεξιότητες και νέους τομείς, ή απλά παρέχοντάς τους συναισθηματική στήριξη (Kotter & Schlesinger, 1991· Lawrence, 1991· Meuser & Larr, 2004). Επιπρόσθετα, η σωστή αξιοποίηση του ευρύτερου περιβάλλοντος του οργανισμού, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση της αντίστασης στην αλλαγή (Hoy & Miskel, 2008· Morrison, 1998). Η αξιοποίηση του περιβάλλοντος ως βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό, θα μελετηθεί στη συνέχεια.

Αξιοποίηση Περιβάλλοντος

Η οποιαδήποτε σχολική μονάδα, ο οποιοσδήποτε οργανισμός δεν αποτελεί «απομονωμένο νησί» στο μέσο του πελάγους (Hargreaves & Fink, 2000), αλλά μέρος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, από το οποίο όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και εξαρτάται, για εξεύρεση πηγών και πόρων προς επιβίωσή (Hoy & Miskel, 2008) . Συνεπώς, η αξιοποίηση και η εξεύρεση πόρων και πηγών (Ashby et al, 1996· Brighthouse & Woods, 1999· Boyd, 1992· Germinario & Cram, 1998· Hopkins et al, 1994· Morrison, 1998), καθώς και πληροφοριών και ανθρωπίνου δυναμικού από το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική διαδικασία για την επίτευξη αλλαγής σ' έναν οργανισμό, αφού η οποιαδήποτε αλλαγή χαρακτηρίζεται ως απαιτητική στην αξιοποίηση πηγών και πόρων (Fullan & Miles, 1992· Hall & Hord, 2001). Κατ' επέκταση, θεωρείται μεγάλης σημασίας η δημιουργία μιας ομάδας ατόμων, τα οποία να διενεργούν περιβαλλοντική επισκόπηση (Pashardis, 1996), ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια επίτευξης της αλλαγής στον οργανισμό, μειώνοντας συγχρόνως την αντίσταση των υφισταμένων στην αλλαγή (Hoy & Miskel, 2008). Εντούτοις, για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική αξιοποίηση του ευρύτερου, εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, η οποία θα

διευκολύνει τη διαδικασία της αλλαγής, επιβάλλεται η ύπαρξη ανοιχτής, ουσιαστικής, ξεκάθαρης και συντονισμένης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων στην αλλαγή (Whitaker, 1993), στοιχείο το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

Επικοινωνία

Παράλληλα, μια πολύ σημαντική διαδικασία για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής είναι η συνεχής, ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού. Αφού τα άτομα χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα, ιδιομορφία και διαφορετικές εμπειρίες, για να επιτευχθεί η αλλαγή πρέπει να διασφαλιστεί και να ξεκαθαριστεί επακριβώς η σημασία της στα διαφορετικά άτομα. (Fullan, 1991· Morrison, 1998· Stanford, 1998· Whitaker, 1993). Η δημιουργία συχνών συναντήσεων, άτυπων συνεδριών και ανεπίσημων ομιλιών για την πορεία του οργανισμού ενισχύουν την αφοσίωση των μελών προς την υλοποίηση του οράματος της αλλαγής και ενδυναμώνουν τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων (Hall & Hord, 1987· Hopkins et al, 1994· Everard & Morris, 1996). Παράλληλα, η χρήση σαφούς, ουσιαστικής επικοινωνίας από μέρους του ηγέτη προς το προσωπικό του, συμβάλλει σημαντικά στη διαλεύκανση του πεδίου της αλλαγής, περιορίζοντας συγχρόνως σε μεγάλο βαθμό την πιθανή αντίσταση των ατόμων στην αλλαγή (Fullan, 1991, 2004, 2005· Hargreaves, 1991, 1992· Germinario & Cram, 1998· Morrison, 1998). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, πρέπει να διευκρινιστεί σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ότι η αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά χρειάζεται χρόνο (Fullan, 1991), στοιχείο το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια, ως βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής.

Χρόνος

Όπως έχει ήδη τονιστεί η αλλαγή είναι μια εν δυνάμει εξελικτική διαδικασία, δεν είναι ένα γεγονός (Morrison, 1998· Stanford, 1998· Germinario & Cram, 1998· Hall & Hord, 2001· Fullan, 1991). Κατ' επέκταση, η αλλαγή χρειάζεται χρόνο για να εφαρμοστεί και να παρουσιάσει τα πρώτα αποτελέσματα (Fullan & Miles, 1992). Παράλληλα, ως διαδικασία, η αλλαγή δεν ακολουθεί γραμμική πορεία (Carnall, 1995), αφού αυτή συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες του χάους και των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων (Morrison, 1998). Γενικά, η αλλαγή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει στόχους, λειτουργίες, οργάνωση, διοίκηση, δομές, γνώση, δεξιότητες, συμπεριφορές, πιστεύω και αξίες (Hall & Hord, 2001).

Συνεπώς, προκύπτει ότι για να έχουμε εμφανή αποτελέσματα από τη διαδικασία της αλλαγής, αυτό προϋποθέτει αρκετό χρόνο. Πολύ σωστά οι Germinario & Cram (1998)

αναφέρουν ότι οι σχολικές μονάδες ως γραφειοκρατικά συστήματα κινούνται με πολύ αργούς ρυθμούς στην υλοποίηση καινοτομιών και αλλαγών. Κατ' επέκταση επιβάλλεται το προσωπικό το οποίο θα φέρει εις πέρας την αλλαγή να μην ενεργεί βιαστικά, αλλά να κινείται με μικρά, αλλά σταθερά βήματα, και γενικότερα να κινείται με ένα ρυθμό ο οποίος να βρίσκεται σε συνέπεια με τις ανάγκες της ομάδας του οργανισμού (Morrison, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως προσπαθούν να δουν τα αποτελέσματα της αλλαγής από τη χρονική στιγμή που οι ίδιοι ξεκινούν να την εφαρμόζουν, στοιχείο το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Γενικότερα, υπάρχει η λανθασμένη τάση η αλλαγή να αντιμετωπίζεται ως ένα γεγονός και όχι ως μια μακρόχρονη διαδικασία (Lorange, 2002· Hall & Hord, 2001· Hopkins et al, 1994· Shipengrover & Conway, 1996).

Είναι σημαντικό λοιπόν οι ηγέτες, ως οι βασικοί πυρήνες της αλλαγής, να γνωρίζουν ότι η οποιαδήποτε αλλαγή για να εφαρμοστεί και να παρουσιάσει μετρήσιμα αποτελέσματα, χρειάζεται χρόνο, υπομονή και επιμονή. Και αυτός ο χρόνος, ανάλογα με τη φύση και το είδος της αλλαγής, μπορεί να κυμαίνεται στην περίπτωση των μικρών καινοτομιών από ένα με τρία χρόνια, ενώ στην περίπτωση μεγάλων αλλαγών, αυτές μπορεί να χρειαστούν πέντε και περισσότερα χρόνια (Fullan, 1991). Κατ' επέκταση, νοουμένου ότι η αλλαγή χρειάζεται χρόνο για να υλοποιηθεί και να δείξει έγκυρα αποτελέσματα, συνεπάγεται και την ανάγκη μονιμότητας των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία, ώστε να φέρουν εις πέρας το έργο που έχουν αναλάβει (Fullan, 1991, 2004, 2005). Συνεπώς, η μονιμότητα των σχολικών ηγετών και του προσωπικού που εμπλέκεται στη διαδικασία της αλλαγής, αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό, στοιχείο το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Μονιμότητα Σχολικών Ηγετών και Προσωπικού

Οι Fullan & Miles (1992), τονίζουν ότι η μακρόχρονη τοποθέτηση ενός ηγέτη με το ίδιο προσωπικό σε μια σχολική μονάδα, ενισχύει την αποτελεσματικότητα της οποιασδήποτε αλλαγής, γιατί μέσα από τη σχετική μονιμότητα του προσωπικού, αναπτύσσεται καλύτερα μια ενιαία κουλτούρα, η οποία θα στηρίζει την αλλαγή. Σε αντίθετη περίπτωση, μετακίνησης του ηγέτη ή ατόμων του προσωπικού, φθείρονται οι «πηγές» της αλλαγής, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η όλη διαδικασία (Fullan & Miles, 1992· Hall & George, 1999· Hall & Hord, 2001). Συνεπώς, για να επιτευχθεί η αλλαγή πρέπει να υπάρχει σταθερή ηγεσία (Fullan, 2002a) αλλά και σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μη φθείρονται οι πυρήνες της αλλαγής (Fullan & Miles, 1992).

Νοουμένου ότι η μονιμότητα του προσωπικού θα συμβάλει στην επιτυχή ανάπτυξη της αλλαγής, προκύπτει συγχρόνως και η ανάγκη ανάπτυξης κινήτρων για το συγκεκριμένο προσωπικό, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή (Fuhrman & O'Day, 1996), στοιχείο το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Κίνητρα

Η ύπαρξη κινήτρων για το προσωπικό του οργανισμού θεωρείται υψίστης σημασίας στην επίτευξη της οποιασδήποτε αλλαγής (Fullan, 1991· 2005· Whitaker, 1993· Germinario & Cram, 1998· Morrison, 1998). Η πεποίθηση αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Herzberg (1966) «Ενισχυμένοι / Απλοί παρωθητές», σύμφωνα με την οποία, κάθε εργαζόμενος για να αποδίδει θα πρέπει να νιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 1996), ώστε μέσα από την ικανοποίηση των δικών του αναγκών να προχωρεί παράλληλα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, στοιχεία πολύ σημαντικά στη Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων (Getzels & Guba, 1957). Η ικανοποίηση στην εργασία, σύμφωνα με τον Herzberg, είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης δύο συνόλων αμοιβών: των ενισχυμένων παρωθητών και των απλών παρωθητών.

Η παρουσία των ενισχυμένων παρωθητών αυξάνει σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του. Σε αυτή την κατηγορία παραγόντων εντάσσονται η αναγνώριση, η επιτυχία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανέλιξη. Από την άλλη, στην κατηγορία των απλών παρωθητών περιλαμβάνονται παράγοντες, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις του εργαζομένου με τους υφιστάμενους, προϊστάμενους και συναδέλφους, οι συνθήκες εργασίας και οι απολαβές. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που η παρουσία των απλών παρωθητών αυξάνει σε μικρό βαθμό την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους, εντούτοις η απουσία αυτών των παραγόντων προκαλεί δυσαρέσκεια στους εργαζομένους (Hoy & Miskel, 2008· Herzberg, 1966).

Επιπρόσθετα, ο ηγέτης θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αμείβει με ποικίλους τρόπους τις προσπάθειες και τα επιτεύγματα του προσωπικού του, αφού σύμφωνα με τη θεωρία των Επιτευγμάτων του McClelland, τα άτομα χρειάζονται να θέτουν υψηλούς στόχους τους οποίους και να επιτυγχάνουν, έχοντας συγχρόνως την αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου τους, από τους προϊσταμένους τους.

Παράλληλα, για την ενίσχυση της συνεργασίας και του θετικού κλίματος στην κάθε σχολική μονάδα πρέπει να απονέμονται «ομαδικά βραβεία» (τίτλοι ή συμβολικά χρηματικά ποσά) σε ομάδες εκπαιδευτικών (Fuhrman & O'Day, 1996· Odden & Kelley, 1997) που έχουν επιτύχει ως ομάδα συγκεκριμένους στόχους στη διαδικασία της

αλλαγής. Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι η αλλαγή σ' έναν οργανισμό είναι μια πορεία, η οποία εμπεριέχει ποικίλες διαδικασίες για να επιτευχθεί. Ο βασικός συντονιστής της αλλαγής είναι ο ίδιος ο διευθυντής του εκάστοτε οργανισμού, στην περίπτωση δε της εκπαίδευσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί τον «κεντρικό φορέα της αλλαγής» (gatekeeper of change). Μια άλλη βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής στη σχολική μονάδα είναι η γονεϊκή εμπλοκή, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Γονεϊκή Εμπλοκή

Η ενεργός εμπλοκή και αξιοποίηση των γονιών στη διαδικασία αλλαγής, διευκολύνει το όλο έργο της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά της (Ainscow & Muncey, 1989· Cotton & Wikeland, 1989· Crozier, 2000· Epstein, 1987· 1992· 1995· Kagan, 1984). Συγκεκριμένα, για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και ανάπτυξη των σημερινών μαθητών σε αυριανούς πολίτες, καθίσταται απαραίτητη η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Dowling & Osborne, 1985· Epstein, 1992), σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της οποιασδήποτε αλλαγής στην εκπαίδευση (Fullan, 1991· Germinario & Cram, 1998). Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή, η οποία θα ενισχύσει και θα ενδυναμώσει το έργο του σχολείου στην επίτευξη αλλαγής, προβάλλει ως άμεση ανάγκη (Epstein, 1987· Fiore, 2004· Stevenson & Baker, 1987).

Είναι γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή, θεωρείται ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης των αποτελεσματικών σχολείων (Creemers, 1997· Reynolds et al, 1994· Campbell & Mandel, 1990· Dauber & Epstein, 1989· Georgiou, 1999· Henderson, 1987· Rosenholtz, 1989· Mortimore et al, 1988). Συγκεκριμένα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποκαλύπτει ότι η πρόοδος των μαθητών είναι θετικά συσχετισμένη με την ενεργό γονεϊκή εμπλοκή (Reynolds et al, 1994· Fullan, 1991· Mortimore et al, 1988).

Γενικότερα ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» έχει χρησιμοποιηθεί με την έννοια της προφορικής ενίσχυσης του γονιού προς το παιδί, της εποπτείας της σχολικής κατ' οίκον εργασίας των παιδιών, εννοώντας τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων και θετικών στάσεων στα παιδιά για την εκπαίδευση, με τη σημασία των γονεϊκών προσδοκιών για τα παιδιά, ή ακόμα με την έννοια των επαφών που έχουν οι γονείς με το δάσκαλο των παιδιών τους και της πραγματικής συμμετοχής του γονιού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα διοίκησης του σχολείου (Bloom, 1984· Hess et al, 1984· Keith et al, 1986· Watson et al, 1983).

Η πιο εύχρηστη και γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους το σχολείο όχι μόνο επικοινωνεί, αλλά συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών έχει προταθεί από την Epstein (1995). Συγκεκριμένα η Epstein (1995) προτείνει:

- *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*: Δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης με τη βοήθεια του οποίου οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο του παιδιού τους, και το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην οικογένεια και σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού.
- *Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο*: Προσφορά υπηρεσιών από τους γονείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. σε συγκεκριμένες σχολικές εκδηλώσεις)
- *Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι*: Η οικογένεια δημιουργεί στο σπίτι ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του σχολείου, όταν η οικογένεια αδυνατεί να το κάνει μόνη της.
- *Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού*: Σε συνεργασία με το δάσκαλο οι γονείς προσφέρουν στο παιδί τους πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι και όσο τη χρειάζεται.
- *Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου*: Πολυεπίπεδη συμμετοχή των οικογενειών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους.
- *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας*: Χρησιμοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα για την εξυπηρέτηση των αναγκών του σχολείου, αλλά και συγκεκριμένων οικογενειών.

Με βάση τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία στήριξης, ανάπτυξης και διαχείρισης της οποιασδήποτε επιτυχημένης αλλαγής στη σχολική μονάδα, αφού οι γονείς αποτελούν σημαντικό μέρος του όλου συστήματος, στο οποίο θα γίνει η αλλαγή (Fullan, 1991). Ωστόσο, έχοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις για επιτυχή αλλαγή, προκύπτει ως γενική βασική προϋπόθεση επιτυχούς αλλαγής, η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, στοιχείο το οποίο θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Αξιολόγηση Αλλαγής

Από την αρχή που θα καθοριστεί η ανάγκη για αλλαγή στον οργανισμό, πρέπει να καθοριστεί και τρόπος αξιολόγησης των διαδικασιών και των ενδιάμεσων προϊόντων (Morrison, 1998). Άρα, πρέπει να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση και έλεγχος της προόδου για αλλαγή (Everard & Morris, 1996). Συνεπώς, θα πρέπει να καθοριστούν από την αρχή κριτήρια προόδου, ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση της αλλαγής (Fullan, 1991). Θα

μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο αξιολόγησης του Stufflebeam (2002), το CIPP (Context-Input-Process-Product).

Αφού έχει ολοκληρωθεί το κεφάλαιο που αφορά στη διαχείριση της αλλαγής, θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ο παράγοντας «προσωπικότητα» και πώς αυτή σχετίζεται με τον τομέα της αλλαγής.

Προσωπικότητα

Ορισμός

Η λέξη προσωπικότητα προκύπτει από τη λατινική λέξη *persona*, η οποία αναφέρεται στην έννοια της μάσκας. Όπως οι μάσκες διαχώριζαν τον ένα χαρακτήρα από τον άλλο στα αρχαία ελληνικά και ρωμαϊκά θέατρα, έτσι και η προσωπικότητα διαφοροποιεί το άτομο και το καθιστά μοναδικό (Sdorow, 1998).

Είναι γεγονός ότι η προσωπικότητα δύσκολα ορίζεται (Fontana, 1986). Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές ορίζουν την προσωπικότητα ως τα σταθερά μοτίβα χαρακτηριστικών τρόπων με τους οποίους το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, παρωθείται και συμπεριφέρεται, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η έννοια της προσωπικότητας συσχετίζεται με όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cloninger, 1996· MacCrae & Costa, 1999· Eysneck, 1994· Gage & Berliner, 1984· Jonassen & Grabowski, 1993· Ryckman, 1999· Saklofske & Zeidner, 1995· Simonton, 1995). Συγκεκριμένα, ο Demetriou (2004) ορίζει την προσωπικότητα ως «τις προδιαθέσεις του ατόμου, με τις οποίες το άτομο σχετίζεται και αλληλεπιδρά με τον ευρύτερο κόσμο, με ποικίλους τρόπους» (σ.73). Γι' αυτό και μπορεί να ειπωθεί ότι η προσωπικότητα θέτει τα πλαίσια μέσα στα οποία η νοημοσύνη και το μυαλό μπαίνουν σε λειτουργία (Demetriou, 2004). Στη συνέχεια θα γίνει μια ιστορική αναδρομή των θεωριών που αφορούν στη μελέτη της προσωπικότητας.

Ιστορική Αναδρομή Θεωριών Προσωπικότητας

Λειτουργικοί τύποι του Jung

Ο Carl Jung, Ελβετός ψυχίατρος, διέτύπωσε μια τυπολογία της προσωπικότητας, με βάση την προτίμηση και την ετοιμότητα του ατόμου να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις. Με βάση την τυπολογία της προσωπικότητας του Jung, υπάρχουν δυο γενικοί τύποι της προσωπικότητας : (α) ο εξωστρεφής, ο οποίος είναι προσανατολισμένος προς τον εξωτερικό κόσμο, στα πράγματα και στα πρόσωπα και (β) ο εσωστρεφής, ο οποίος είναι προσανατολισμένος προς τον εσωτερικό του κόσμο, και κατευθύνει το ενδιαφέρον του στις έννοιες και στις ιδέες (Ryckman, 1999). Πέραν του διπόλου της εσωστρέφειας – εξωστρέφειας, ο Jung προχωρεί σε περαιτέρω διαίρεση της τυπολογίας

του, με βάση τις ακόλουθες λειτουργίες: τη νόηση, το συναίσθημα, την αντίληψη και την ενόραση. Με βάση λοιπόν τα προαναφερθέντα, ο Jung διακρίνει οχτώ λειτουργικούς τύπους στη θεωρία του. Οι τύποι αυτοί της προσωπικότητας είναι οι εξής:

Ο εξωστρεφής διανοητικός τύπος, ο εσωστρεφής διανοητικός τύπος, ο εξωστρεφής συναισθηματικός τύπος, ο εσωστρεφής συναισθηματικός τύπος, ο εξωστρεφής αισθητηριακός τύπος, ο εσωστρεφής αισθητηριακός τύπος, ο εξωστρεφής εννοιατικός τύπος και ο εσωστρεφής εννοιατικός τύπος.

Η μέτρηση της προσωπικότητας με βάση την τυπολογία του Jung, γίνεται με το εργαλείο μέτρησης της προσωπικότητας MBTI (Myers – Briggs Type Indicator) (Briggs & Myers, 1976 · Jung, 1964, 1969 · Ryckman, 1999).

Η Θεωρία του Allport

Ο Allport, Αμερικανός Ψυχολόγος, ήταν ο πρώτος ο οποίος άσκησε δριμύτατη κριτική κατά των θεωριών που αφορούσαν στην τυπολογία της προσωπικότητας, αφού θεωρούσε ότι αυτές περιλάμβαναν υπερβολικές απλοποιήσεις και γενικεύσεις. Ο Allport, ακολουθώντας μια ουμανιστική προσέγγιση, ισχυρίζεται ότι η κατανόηση της ατομικότητας είναι εφικτή, μέσα από την αναλυτική περιγραφή της προσωπικότητας, η οποία εξασφαλίζεται με τη μέθοδο των ψυχολογικών γνωρισμάτων. Το βασικό πρόβλημα της μεθόδου των ψυχολογικών γνωρισμάτων είναι να καθοριστεί ο αριθμός των γνωρισμάτων, τα οποία θεωρούνται επαρκή, ώστε να περιγραφούν όλες οι παραλλαγές της ανθρώπινης ψυχοσυνθέσεως.

Ο Allport ταξινομεί τα γνωρίσματα της προσωπικότητας σε τρεις βαθμολογικές κατηγορίες: τα περίοπτα γνωρίσματα, τα κεντρικά γνωρίσματα και τα δευτερεύοντα γνωρίσματα. Επίσης, ο Allport υποστηρίζει ότι η κατανόηση της προσωπικότητας είναι δυνατή κυρίως με τη μελέτη ενός και μόνο ατόμου κάθε φορά (Allport, 1937, 1961 · Ryckman, 1999), στοιχείο το οποίο απορρίπτεται από τις σύγχρονες θεωρίες της προσωπικότητας (Saklofske & Zeidner, 1995).

Παραγοντική ανάλυση της προσωπικότητας από τον Cattell

Ο Cattell, διακρίνει τα κοινά γνωρίσματα της προσωπικότητας σε δύο είδη: τα επιφανειακά και τα πρωτογενή. Τα επιφανειακά αντιπροσωπεύουν έκδηλες μορφές συμπεριφοράς και τα βαθύτερα αντιπροσωπεύουν βαθύτερους πρωταρχικούς παράγοντες, που ο καθένας τους καθορίζει εκδηλώσεις των επιφανειακών γνωρισμάτων. Ο Cattell κατέληξε σε 16 πρωτογενείς παράγοντες της προσωπικότητας, οι οποίοι μετριοούνται με το εργαλείο, γνωστό ως 16PF (Cattell, 1950, 1979, 1980, 1982).

Η τυπολογία της προσωπικότητας του Eysenck

Προσπάθεια για το συνδυασμό των δυο βασικών μεθόδων περιγραφής της προσωπικότητας – των τυπολογιών και των γνωρισμάτων – αποτελεί η θεωρία για την ιεραρχική οργάνωση της προσωπικότητας, του Άγγλου ψυχιάτρου Hans Eysenck. Ο Eysenck αρχικά προσπάθησε, χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο της ανάλυσης παραγόντων, να εντοπίσει εμπειρικά βασικούς τύπους προσωπικότητας και στη συνέχεια να καθορίσει τα γνωρίσματα που συνθέτουν κάθε τύπο. Στην προσπάθειά του αυτή εντόπισε αρχικά τρεις γενικούς τύπους προσωπικότητας : τον εξωστρεφή – εσωστρεφή, το νευρωτικό – μη νευρωτικό και τον ψυχωτικό – μη ψυχωτικό. Αυτοί οι τρεις τύποι, σύμφωνα με τον Eysenck, αποτελούν τις μεγαλύτερες ατομικές διαφορές, οι οποίες είναι οι πιο χρήσιμες στο να περιγράφουν τη λειτουργία της προσωπικότητας (Eysenck, 1982).

Στη συνέχεια ο Eysenck καθόρισε για κάθε τύπο προσωπικότητας, έναν αριθμό επί μέρους συνδρόμων συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, κατά τον Eysenck, η εξωστρέφεια αποτελείται από πέντε σύνδρομα συμπεριφοράς: την κοινωνικότητα, τον αυθομητισμό, την ενεργητικότητα, τη ζωνρότητα και την ερεθιστικότητα. Τέλος, για κάθε σύνδρομο καθόρισε έναν αριθμό «καθ'έξιν» αντιδράσεων και για κάθε τέτοια αντίδραση, έναν αριθμό εξειδικευμένων αντιδράσεων (Eysenck, 1982, 1990, 1997). Με βάση τη θεωρία του ο Eysenck ανέπτυξε και αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης της προσωπικότητας, το Eysenck Personality Questionnaire, γνωστό ως EPQ (Eysenck & Eysenck, 1975).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το μοντέλο «Των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας», ως το επικρατέστερο μοντέλο στο συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο.

Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (The “Big” Five)

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα τυπολογίας της προσωπικότητας στο χώρο της ψυχολογίας. Ωστόσο, ως επικρατέστερο θεωρείται το μοντέλο «Των Πέντε Παραγόντων» (“The Big Five”) (Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003· MacCrae & Costa, 1987, 1997, 1999· Costa & MacCrae, 1985,1992,1997· Jonassen & Grabowski, 1993· Hedriks et al, 2003). Το μοντέλο «Των Πέντε Παραγόντων» είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο μέτρησης της προσωπικότητας, το οποίο προέκυψε μέσα από έρευνες δεκαετιών, εντοπίζοντας 5 διεθνείς διαστάσεις της προσωπικότητας (Barrick & Mount, 1991· Costa & MacCrae, 1991, 1992, 1997· Furnham, 1996· John, 1990· MacCrae & Costa, 1987· MacCrae & John, 1992). Αυτοί οι πέντε παράγοντες θεωρούνται ότι έχουν σημαντική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά (Berr et al, 2000· Costa & MacCrae, 1997· Costa & MacCrae, 1992· Kohnstamm & Mervielde, 1998).

Σε συγκριτική έρευνα εφαρμογής του μοντέλου των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας που έγινε από τους Hedriks et al (2003) σε 10 ευρωπαϊκές χώρες, στην Αμερική, στο Ισραήλ και στην Ιαπωνία, φάνηκε ότι εκτός από την περίπτωση της Αμερικής, σε όλες τις υπόλοιπες χώρες της έρευνας, υπήρχε συνέπεια στους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας του μοντέλου. Γενικά, η δομή του μοντέλου των πέντε παραγόντων έχει γενικευθεί στις διάφορες κουλτούρες και υπάρχουν αξιολογικά στοιχεία που δηλώνουν ότι το μοντέλο των πέντε παραγόντων είναι διαχρονικό και σταθερό με την πάροδο του χρόνου (Costa & MacCrae, 1992· Cable & Judge, 2003).

Οι πέντε παράγοντες προσωπικότητας όπως παρουσιάζονται στο μοντέλο είναι οι ακόλουθοι: εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, νευρωτισμός, αναζήτηση και εξερεύνηση (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1997· Kohnstamm & Mervielde, 1998· MacCrae & Costa, 1999). Οι πέντε παράγοντες του μοντέλου αναλύονται στη συνέχεια:

α) *Εξωστρέφεια (Extraversion)* : Τα εξωστρεφή άτομα είναι κοινωνικά, εκφραστικά, ενεργητικά και χωρίς αναστολές (Demetriou et al, 2003· Goldberg, 1990). Η εξωστρέφεια συνδέεται με την τάση του ατόμου να συμπεριφέρεται με τρόπο που να ταιριάζει στους άλλους ανθρώπους. Από την άλλη, τα εσωστρεφή άτομα είναι ντροπαλά και έχουν αναστολές (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1997· Kohnstamm & Mervielde, 1998).

β) *Προσήνεια (Agreeableness)* : Το άτομο χαρακτηρίζεται από προσήνεια, όταν είναι καλόκαρδο, γενναιόδωρο, συγχωρεί εύκολα (Demetriou et al, 2003) και είναι αρεστό, ευκολοπροσάρμοστο, συνεργάσιμο και καλλιεργημένο (Cable & Judge, 2003). Τα άτομα με χαμηλή προσήνεια χαρακτηρίζονται από καχυποψία, ισχυρογνωμοσύνη και επιθετικότητα (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1997· Kohnstamm & Mervielde, 1998).

γ) *Ευσυνειδησία (Conscientiousness)* : Ο παράγοντας αυτός της προσωπικότητας αναφέρεται σε χαρακτηριστικά επιτευγμάτων, επιτυχίας και οργάνωσης. Αναλυτικότερα, τα ευσυνείδητα άτομα είναι συνήθως φιλόδοξα , πρακτικά, επίμονα, δραστήρια, ειλικρινή και οργανωμένα (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1997· Costa & MacCrae, 1992· Kohnstamm & Mervielde, 1998· Mount & Barrick, 1995). Σε αντίθεση, τα άτομα με χαμηλή ευσυνειδησία χαρακτηρίζονται από αδιαφορία, τεμπελιά, ανωριμότητα και αποσπάται εύκολα η προσοχή τους (Demetriou et al, 2003).

δ) *Νευρωτισμός (neuroticism)*: Τα νευρωτικά άτομα είναι νευρικά, αγχώδη, εγωκεντρικά και βρίσκονται σε ένταση. Σε αντίθεση, τα άτομα με χαμηλό νευρωτισμό, παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι σε επαγρύπνηση (alert) και

είναι ικανοποιημένοι (content) με τον εαυτό τους (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1992· Costa & MacCrae, 1997· Kohnstamm & Mervielde, 1998·). Γενικά, τα μη νευρωτικά άτομα είναι ασφαλή, συναισθηματικά προσαρμοσμένα και ήρεμα (Wiggins, 1996).

ε) *Αναζήτηση και εξερεύνηση (Openness to experience)* : Αναφέρεται στα άτομα που έχουν φαντασία, καλλιτεχνικότητα και αυτονομία. Αποτελεί τον καλύτερο δείκτη για καλλιτεχνική και επιστημονική δημιουργικότητα (Feist, 1998· Cable & Judge, 2003). Τα άτομα που είναι ανοιχτά στην αναζήτηση και στην εξερεύνηση χαρακτηρίζονται από περιέργεια, πρωτοτυπία, με πλούσια ποικιλία ενδιαφερόντων, ενώ τα άτομα που δεν είναι ανοιχτά στην αναζήτηση και στην εξερεύνηση είναι επιφυλακτικά και χαρακτηρίζονται από συντηρητισμό (Demetriou et al, 2003· Costa & MacCrae, 1997· MacCrae & Costa, 1999· Kohnstamm & Mervielde, 1998). Στη συνέχεια θα μελετηθεί η σχέση της προσωπικότητας με την ηγεσία, σχέση η οποία εμπίπτει στο βασικό σκοπό της παρούσας ερευνητικής πρότασης.

Σχέση Προσωπικότητας με Ηγεσία

Τα εννοιολογικά πλαίσια της προσωπικότητας βοηθούν σημαντικά στην επεξήγηση του πώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, χειρίζονται την αλλαγή και συμπεριφέρονται κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις (Saklofske & Zeidner, 1995). Ο Cloninger (1996) εύστοχα αναφέρει ότι ενώ ορισμένοι άνθρωποι λένε « η προσωπικότητά μου δε σε αφορά», τα πορίσματα ερευνών καθώς και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή καταδεικνύουν ότι τα άτομα «παίρνουν» μαζί τους τις προσωπικότητές τους στο χώρο εργασίας τους, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται.

Συγκεκριμένα, ο Simonton (1995) αναφέρει ότι μέσα από τη μελέτη της προσωπικότητας μπορεί να προβλεφθεί σε σημαντικό βαθμό ποια άτομα κρίνονται ως καταλληλότερα σε θέσεις δύναμης και επιρροής, ποια άτομα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καλύτερα ως ηγέτες κοκ. Αναλυτικά, έρευνες δείχνουν ότι διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας σχετίζονται σημαντικά με τον τομέα της ηγεσίας (Bass, Avolio & Goddheim, 1987· Hanbury, 2001· Kenny & Hallmark, 1992· Zaccaro, Gilbert, Thor & Mumford, 1991· Simonton, 1995). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η «αυτοκατεύθυνση/ αυτοέλεγχος» (Dobbins, Long, Dedrick & Clemons, 1990· Ellis, 1988· Zaccaro, Foti & Kenny, 1991). Η «αυτοκατεύθυνση/ αυτοέλεγχος» ορίζεται ως η πρόθεση του ατόμου να χειρίζεται προσεκτικά την εντύπωση που κάνει στους υπόλοιπους, μια δεξιότητα βασική για την αποτελεσματική ηγεσία (Snyder, 1974).

Επίσης σε έρευνα των Berr et al (2000), με τη χρήση του μοντέλου «Των Πέντε Παραγόντων», βρήκαν ότι οι τύποι προσωπικότητας των ηγετών σε σχέση με συγκεκριμένες αξιολογήσεις της συμπεριφοράς τους δεν ταυτίζονταν με ανάλογες αξιολογήσεις που τους έκαναν οι υφιστάμενοί τους. Για παράδειγμα, οι εξωστρεφείς, αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους πιο δεσμευμένους σε συμπεριφορές που εστίαζαν στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, και έδιναν υψηλότερες βαθμολογίες στους εαυτούς τους στη στρατηγική σκέψη και στις σχέσεις τους με τον πελάτη, στοιχεία τα οποία δεν προέκυπταν από τις βαθμολογίες των υφισταμένων τους (Berr et al, 2000).

Παράλληλα, στον τομέα των επιχειρήσεων, όπως τονίζεται από το American Management Association (1999), πολλοί οργανισμοί και εταιρείες χρησιμοποιούν τεστ προσωπικότητας τόσο για να αξιολογήσουν τους υπαλλήλους τους (31% των εταιριών), όσο και για να αξιολογήσουν τα άτομα που θα προσλάβουν (39% των εταιριών). Ο έλεγχος της προσωπικότητας σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο χρησιμοποιείται για να ενισχύσει τη γνώση του ίδιου του εαυτού μας (Cacioppe, 1998· McClure & Werther, 1993), να εντοπίσει δυνατότητες και αδυναμίες (Stanton & Matthews, 1995) καθώς και για να προωθήσει/ να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Kamen, 1997). Πολύ εύστοχα, οι Berr, Church & Waclawski (2000) αναφέρουν ότι το να κατανοήσεις τη σχέση ανάμεσα στον τύπο προσωπικότητας κάποιου και της καθημερινής του συμπεριφοράς, είναι κριτικής σημασίας για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών τακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η πιο πάνω θέση ενισχύεται και από το γεγονός ότι, όπως υποστηρίζει ο Harland (2003), η απόδοση των διευθυντών και των πωλητών είναι υψηλότερη, αν αυτοί είναι εξωστρεφείς. Φαίνεται λοιπόν ότι η γνώση της προσωπικότητας των ατόμων, και ιδιαίτερα των διευθυντικών στελεχών είναι σημαντικό κλειδί για τον πληρέστερο και αποτελεσματικότερο προγραμματισμό και λειτουργία του οποιουδήποτε οργανισμού (Harland, 2003).

Παράλληλα, ο Hanbury (2001) διερευνώντας τη σχέση των παραγόντων προσωπικότητας και των στυλ ηγεσίας των επιχειρηματιών, με το χρόνο παραμονής στην εργασία τους, κατέληξε ότι συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας καθώς και οι παράγοντες προσωπικότητας, όχι μόνο έχουν συνάφεια μεταξύ τους, αλλά θεωρούνται και στατιστικά σημαντικοί αναφορικά με το χρόνο παραμονής των επιχειρηματιών στην εργασία τους. Ωστόσο, προβάλλεται έντονα η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο τομέα (Hanbury, 2001).

Οι Lord, De Vader & Alliger (1986) επανεξετάζοντας τα ευρήματα της έρευνας του Mann (1959), ο οποίος μελέτησε τη σχέση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και του ηγετικού στάτους σε ομάδες, καταλήγουν ότι:

«Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με την αντίληψη για την ηγεσία (leadership perception) σε μεγαλύτερο βαθμό και με μεγαλύτερη συνέπεια απ' όση δείχνει η διεθνής βιβλιογραφία» (σ. 407).

Παράλληλα, ο Fiedler (1967), υποστηρίζει ότι το στυλ ηγεσίας στηρίζεται εν μέρει στην προσωπικότητα του ηγέτη, γιατί το στυλ ηγεσίας σχετίζεται με τις ανάγκες του ατόμου και με τις δομές των κινήτρων. Κατά το Fiedler (1967) ο κάθε ηγέτης έχει ένα κυρίαρχο στυλ ηγεσίας. Αυτό το στυλ ηγεσίας «ριζώνεται» στην προσωπικότητά του και εκφράζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Έτσι, για το Fiedler (1967), οι ηγέτες πρέπει να προσαρμόζουν την κατάσταση στο στυλ ηγεσίας τους, ή να επιλέγονται ως ηγέτες σε καταστάσεις που ταιριάζουν οι προσωπικότητές τους και τα στυλ ηγεσίας τους.

Σε έρευνά του ο Bass (1990) βρήκε ότι ο προσανατολισμός του ηγέτη προς τις ανθρώπινες σχέσεις βρέθηκε να είναι θετικά συσχετισμένος με μεταβλητές της προσωπικότητας που μετρούν τη ζεστασιά, την κοινωνικότητα, την ανάγκη για δημιουργία δεσμών, τη συναισθηματικότητα, τον αλτρουισμό και την κοινωνική προσαρμογή. Οι συσχετίσεις ωστόσο ήταν χαμηλές (Bass, 1990).

Ωστόσο, ο Nystedt (1997), αναφέρει ότι σε μια μη δημοσιευμένη του έρευνα, χρησιμοποιώντας τα ηγετικά προφίλ των Ekvall & Arvonen (1991) και το μοντέλο «Των Πέντε Παραγόντων», προέκυψε ότι κάθε ηγετικό προφίλ χαρακτηριζόταν από διαφορετικό τύπο / παράγοντα προσωπικότητας. Για παράδειγμα, ο απολυταρχικός ηγέτης, ο οποίος χαρακτηριζόταν να έχει υψηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση και επίτευξη του όλου έργου του οργανισμού, είχε πολύ χαμηλή κατεύθυνση στις σχέσεις και στην ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής, και συγχρόνως (όσον αφορά τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας), είχε υψηλή βαθμολογία στην ευσυνειδησία, αλλά πολύ χαμηλή βαθμολογία στη συναισθηματική σταθερότητα, στην εξωστρέφεια, στην αναζήτηση και εξερεύνηση και στην προσήνεια. Από την άλλη, ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσίασε πολύ υψηλή βαθμολογία στην εξωστρέφεια, στη προσήνεια και στην αναζήτηση και εξερεύνηση, είχε υψηλή συναισθηματική σταθερότητα και μόνο μέτρια ευσυνειδησία (Nystedt, 1997). Όλα τα προαναφερθέντα δείχνουν ότι οι ηγέτες που έχουν διαφορετικά ηγετικά προφίλ, έχουν και διαφορετικά μοτίβα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Επίσης, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι το επίπεδο ενεργητικότητας, η νοημοσύνη, η προσαρμοστικότητα, η διεκδικητικότητα, η κυριαρχία, η συναισθηματική ισορροπία, ο συναισθηματικός έλεγχος, η ανεξαρτησία, η πρωτοτυπία, η

προσωπική ακεραιότητα, η αυτοπεποίθηση, η ανεκτικότητα του άγχους, το κίνητρο του επιτεύγματος, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία, η κοινωνικότητα και η διπλωματικότητα, έχουν βρεθεί να είναι θετικά συσχετισμένα στην ηγετική επιτυχία (Bass, 1990· Kirkpatrick & Locke, 1991). Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν στις πέντε διαστάσεις του μοντέλου «Των Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας» των Costa & MacCrae (1992).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Chidester, Kanki, Foushee, Dickinson & Bowles (1990) και Chidester, Helmreich, Gregorish & Geis (1991), έδειξε ότι η απόδοση του πληρώματος σε μια πτήση είναι σημαντικά συσχετισμένη με την προσωπικότητα του καπετάνιου. Πληρώματα με καπετάνιους που χαρακτηρίζονται ως ζεστοί καλόκαρδοι, ευαίσθητοι, με αυτοπεποίθηση, δραστήριοι και ικανοί να αντεπεξέλθουν σε πίεση και δυσκολίες, έκαναν τα λιγότερα λάθη σε πτήσεις με προβλήματα. Από την άλλη, πληρώματα με καπετάνιους που είχαν πολύ φτωχά κίνητρα, έκαναν σημαντικά λάθη και ήταν αναποτελεσματικοί σε πτήσεις με προβλήματα. Επίσης, σε περιπτώσεις πτήσεων με καπετάνιους που χαρακτηρίζονταν ως εγωιστές, δικτατορικοί και επιθετικοί, η απόδοση του πληρώματος δε χαρακτηριζόταν από σταθερότητα και συνέπεια. Σε γενικές γραμμές προκύπτει ότι όλες οι πιο πάνω έρευνες στηρίζουν την άποψη ότι παράγοντες της προσωπικότητας είναι σημαντικοί στο να καθορίσουν μιαν αποτελεσματική ηγεσία, αλλά όπως τονίζει ο Nystedt (1997), χρειάζεται ακόμη περαιτέρω εμβάθυνση και έρευνα στον υπό εξέταση τομέα.

Σχέση Προσωπικότητας με Διαχείριση Αλλαγής

Ένας αξιόλογος αριθμός ερευνών (Judge et al, 2002· Judge & Bono,2000) που έγιναν στον υπό εξέταση τομέα φανερώνουν ότι, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως πρόκληση, ως μια νέα εμπειρία την οποία μπορούν αποτελεσματικά να χειριστούν (Fullan, 1991,2002a, 2004, 2005, 2006, 2008· Elmore, 2000, 2007· Badaracco, 2002· Morrison, 1998· Demetriou & Kazi, 2001· Costa & McCrae,1997). Αυτά τα άτομα διακρίνονται για την αποκλείουσα σκέψη τους (McCrae, 1987,1994· Yukl, 1998) καθώς και το ψηλό βαθμό δημιουργικότητας και φαντασίας που διαθέτουν (Feist, 1998· Bono & Judge, 2004), αξιοποιούν τις πηγές και βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα (John & Srivistava,1999).

Παράλληλα, στην έρευνα που έχουν κάνει, οι Judge et al (2002), προκύπτει ότι ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.24) με την αποτελεσματική, διαμορφωτική ηγεσία. Επιπρόσθετα, ενισχυτικό

των πιο πάνω αποτελεσμάτων, είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Sosik, Kahai & Avolio, 1998· Judge & Bono, 2000· John & Srivastava, 1999), στα οποία προκύπτει ότι οι ηγέτες που διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή, και κατ' επέκταση κατέχουν σε βάθος τη θεωρία της αλλαγής, χαρακτηρίζονται συνήθως από τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση».

Επίσης, άλλες έρευνες δηλώνουν ότι οι εξωστρεφείς διευθυντές, είναι άτομα κοινωνικά, εκφραστικά και πολύ δραστήρια (Demetriou et al, 2003· Goldberg, 1990· Watson & Clark, 1997), συμπεριφορές που προάγουν την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής. (Fullan, 1991· Gardner & Avolio, 1998· Nystedt, 1997· Ekvall & Arvonen, 1991). Σε έρευνά του ο Bass (1998) κατέδειξε ότι η κοινωνικότητα είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διαμορφωτική, ηγετική συμπεριφορά. Η κοινωνικότητα θεωρείται ωστόσο το πρωταρχικό συστατικό της εξωστρέφειας (Watson & Clark, 1997), στοιχείο το οποίο υποδηλώνει ότι η εξωστρέφεια έχει θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής (Judge & Bono, 2000· Cable & Judge, 2003). Επίσης, στην έρευνα του Nystedt (1997) προκύπτει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσίασε πολύ υψηλή βαθμολογία στην εξωστρέφεια, στη προσήνεια και στην αναζήτηση και εξερεύνηση, είχε υψηλή συναισθηματική σταθερότητα και μόνο μέτρια ευσυνειδησία. Γενικά, η εξωστρέφεια σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική ηγεσία (Bass, 1998· Costa & McCrae, 1988· Watson & Clark, 1997), αφού ένας εξωστρεφής ηγέτης τείνει να είναι ιδιαίτερα εκφραστικός και χρησιμοποιεί τη ρητορική και επικοινωνιακή του ικανότητα, για να παρουσιάσει το όραμα και τους στόχους του, για να πείσει, να επηρεάσει και να κατευθύνει τους υφισταμένους του για την επίτευξη της αλλαγής (Judge & Bono, 2000).

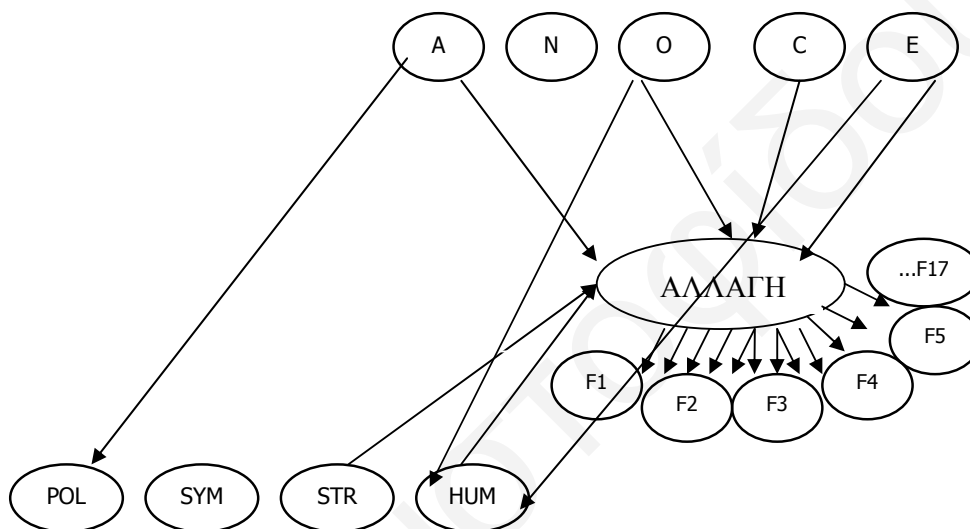
Εξάλλου, όπως τονίζεται από τους Judge & Bono (2000), η εξωστρέφεια έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διαμορφωτική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής (0.24). Σε αντίστοιχη έρευνα των Judge et al (2002) η εξωστρέφεια είχε πάλι στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.31) με τη διαμορφωτική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής.

Συνοψίζοντας, ο Nystedt (1997), ενισχύει την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας στον υπό εξέταση τομέα, τονίζοντας ότι είναι πολύ σημαντική η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη διαχείριση και ανάπτυξη της αλλαγής και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, για αυτό και επιβάλλεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας θα εμπλουτίσει σημαντικά τόσο τη θεωρία της Διοίκησης για τη Διαχείριση της Αλλαγής, όσο και τη θεωρία της Προσωπικότητας.

Το Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας

Αφού έχει ολοκληρωθεί το θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης εργασίας, με βάση όλα τα προαναφερθέντα τα οποία σχετίζονται με το βασικό σκοπό της έρευνας και τους τρεις εξεταζόμενους παράγοντες (προσωπικότητα, στυλ ηγεσίας και διαχείριση αλλαγής), θα παρουσιαστεί στη συνέχεια το θεωρητικό μοντέλο της εργασίας.

Διάγραμμα 2: Το Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας



Το Θεωρητικό Μοντέλο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2, έχει διαμορφωθεί τόσο μέσα από τις βασικές υποθέσεις της έρευνας, όσο και μέσα από τη σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον εξεταζόμενο τομέα, με στόχο να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις στο γενικό σκοπό της παρούσας εργασίας. Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη στη διαχείριση της αλλαγής. Το δομικό πλαίσιο και το ανθρώπινο πλαίσιο (στυλ ηγεσίας) αναμένεται να έχει υψηλή, θετική συσχέτιση με τις στάσεις και απόψεις του διευθυντή αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, όπως αυτή προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.
- Ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη στη διαχείριση της αλλαγής. Το προφίλ προσωπικότητας με υψηλή βαθμολογία στον τομέα της αναζήτησης και εξερεύνησης, υψηλής ευσυνειδησίας, μέτριας εξωστρέφειας, μέτριας προς υψηλής προσήνειας και χαμηλού νευρωτισμού, αναμένεται να έχει θετική συσχέτιση με τις

στάσεις και απόψεις του διευθυντή αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, όπως αυτή προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.

- Ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, μελετώντας το Διάγραμμα 2, στο Θεωρητικό Μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται η αναμενόμενη συσχέτιση των τεσσάρων από τους πέντε τύπους προσωπικότητας (A=agreeableness-προσήνεια, O= Openness to experience – αναζήτηση και εξερεύνηση, C=consciousness-ευσυνειδησία, E=extraversion-εξωστρέφεια) με τη διαχείριση της αλλαγής. Ωστόσο, λόγω του ότι δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες στις οποίες να εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στους πέντε τύπους προσωπικότητας και στα τέσσερα ηγετικά πλαίσια (POL=political-πολιτικό, SYM=symbolic-συμβολικό, STR=structural-δομικό, HUM=human-ανθρώπινο) των Bolman & Deal (1991), διαισθητικά, ο τύπος προσωπικότητας «προσήνεια», αναμένεται να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το πολιτικό πλαίσιο ηγεσίας, ενώ η «αναζήτηση κι εξερεύνηση» καθώς και η «εξωστρέφεια» αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το ανθρώπινο πλαίσιο ηγεσίας.

Επίσης, στο προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται ότι συναποτελούν τον παράγοντα «ΑΛΛΑΓΗ». Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται ως F1, F2, F3 μέχρι και F17, και αντιστοιχούν στα ακόλουθα:

F1= Συλλογικότητα οράματος

F2=Αιτιολογημένη Αντίσταση

F3=Μεγάλο χρονικό διάστημα για επίτευξη αλλαγής

F4=Συνεργατική Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού

F5=Συνεργατικές κουλτούρες

F6=Κατανομή Εξουσίας

F7=Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

F8=Γονεϊκή Εμπλοκή

F9=Μονιμότητα Προσωπικού/Ηγέτη

F10=Συλλογικότητα Λήψης Αποφάσεων

F11=Συλλογική Αξιολόγηση Αλλαγής

F12=Συναισθηματική Νοημοσύνη Ηγέτη

F13=Εσωτερική Αλλαγή

F14=Αλλαγή Κουλτούρας για Επίτευξη Αλλαγής

F15=Αξιοποίηση Ευρύτερου Περιβάλλοντος

F16=Παροχή Κινήτρων

F17=Προσωπικότητα Ηγέτη

Μετά την ολοκληρωμένη παρουσίαση του Θεωρητικού Μοντέλου της έρευνας, θα γίνει στη συνέχεια η παρουσίαση της μεθοδολογίας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται και η υλοποίηση της προτεινόμενης έρευνας.

Έλενα Χριστοφίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με την εργασία αυτή επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής, ώστε να αναπτυχθεί και να εγκυροποιηθεί το αντίστοιχο μοντέλο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του πιο πάνω στόχου είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της παρούσας έρευνας.

Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συλλογής Δεδομένων

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας έχουν υιοθετηθεί ποσοτικές μέθοδοι συλλογής κι ανάλυσης των δεδομένων. Με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Bryman, 1988· Burns, 2000· Keeves, 1988· Cohen et al, 2007). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Frank (1998), η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο για να κατανοήσει κάποιος πώς καθορίζεται και εφαρμόζεται η ηγεσία, ποιες είναι οι απόψεις των ηγετών για τη διαχείριση του οργανισμού, καθώς επίσης και ποιες είναι οι στρατηγικές που ακολουθούν οι ηγέτες (Frank, 1998).

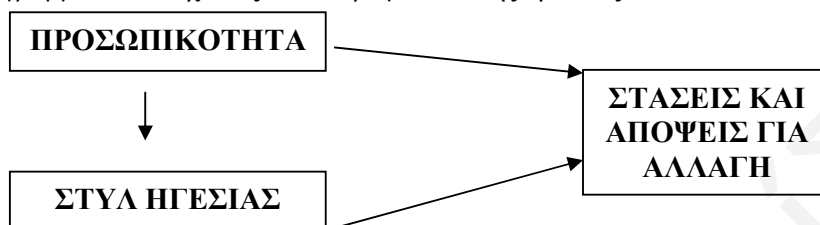
Ενισχυτικό των πιο πάνω θέσεων αποτελεί το γεγονός ότι διεθνείς έρευνες μελέτης του στυλ ηγεσίας, της προσωπικότητας καθώς και των στάσεων και των απόψεων των ατόμων, έχουν διενεργηθεί με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, και κυρίως με τη χρήση ερωτηματολογίου (Nystedt, 1997· Costa & MacCrae, 1997· Demetriou & Kazi, 2001· Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2004· Bolman & Deal, 1992· Walker, 1993). Εξάλλου, ο Παπαναστασίου (1996) τονίζει ότι η χρήση ερωτηματολογίου, ως όργανο ποσοτικής έρευνας, δίνει την ευχέρεια στον ερευνητή να προβεί στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν ένα μεγάλο δείγμα ατόμων, θέτοντας συγχρόνως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι ποσοτικές μέθοδοι πλεονεκτούν ως προς την εφαρμογή τους σε μεγάλο δείγμα ατόμων (Cohen et al, 2007, Fields, 2005). Συνοψίζοντας, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας εφαρμόστηκαν ποσοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Σε γενικό πλαίσιο, τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, έτυχαν αρχικά επεξεργασίας με περιγραφικές στατιστικές μεθόδους στο SPSS και στη συνέχεια τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), για την εξαγωγή του τελικού μοντέλου της έρευνας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί λεπτομερώς η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.

Οι Μεταβλητές της Έρευνας

Νοούμενου ότι η παρούσα εργασία στοχεύει στο να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και πώς αυτές οι δυο μεταβλητές επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για τη διαχείριση της αλλαγής, οι παράγοντες και οι σχέσεις τους φαίνονται στο πιο κάτω γενικευμένο θεωρητικό μοντέλο:

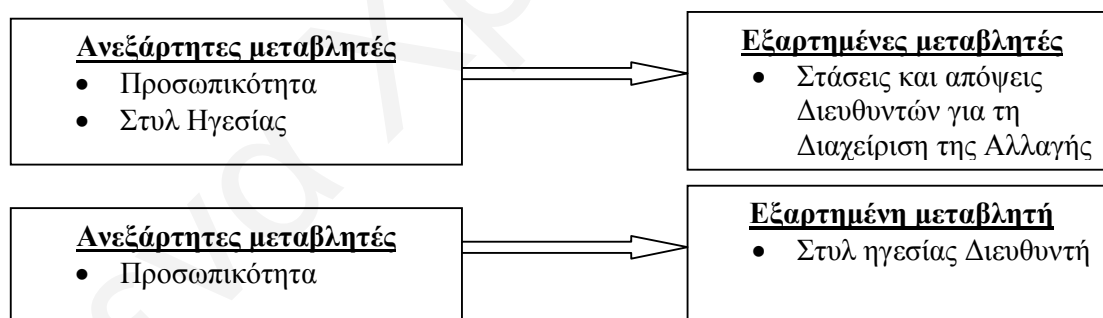
Διάγραμμα 3: Οι σχέσεις των παραγόντων της έρευνας



Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας καθορίζονται η Προσωπικότητα και το Στυλ Ηγεσίας του Διευθυντή, και ως εξαρτημένη μεταβλητή καθορίζονται οι Στάσεις και οι Απόψεις των Διευθυντών για τη Διαχείριση της Αλλαγής. Επίσης, στην περίπτωση μελέτης της επίδρασης της Προσωπικότητας στο Στυλ Ηγεσίας, η Προσωπικότητα καθορίζεται ως η ανεξάρτητη μεταβλητή και το Στυλ Ηγεσίας ως η εξαρτημένη.

Συνοπτικά οι μεταβλητές της έρευνας έχουν ως ακολούθως

Διάγραμμα 4: Οι μεταβλητές της έρευνας



Ανεξάρτητες μεταβλητές

Προσωπικότητα

Η Προσωπικότητα του Διευθυντή μετρήθηκε με το Δοκίμιο Μέτρησης της Προσωπικότητας (Demetriou & Kazi, 2001· Besevegis, Pavlopoulos & Mourousaki, 1996) της Θεωρίας των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας» (Costa & MacCrae, 1992· 1997). Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο δοκίμιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ), μέσα από διερευνητική παραγοντική ανάλυση (CFI), στο στατιστικό πακέτο SPSS ομαδοποιήθηκαν σε παράγοντες, και τα δεδομένα αυτά έτυχαν ανάλογης επεξεργασίας στο

Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), για εξαγωγή του τελικού μοντέλου της έρευνας .

Το Ηγετικό Στυλ του Διευθυντή

Το Ηγετικό Στυλ του Διευθυντή μετρήθηκε με βάση την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου των Bolman & Deal (1991) με τίτλο Leadership Orientations. Χρησιμοποιήθηκαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, για σκοπούς διασφάλισης της αξιοπιστίας των απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος λοιπόν, με τη μέθοδο της ετεροαξιολόγησης αξιολόγησαν το ηγετικό στυλ του διευθυντή τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η), οι οποίες βρίσκονται υπό μορφή 19 δηλώσεων σε κλίμακα Likert 1-5, με τη χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης στο SPSS, έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης των 19 δηλώσεων. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη ενός μόνο κύριου παράγοντα, ο οποίος ερμήνευε το 64.285 % των αποκλίσεων και φόρτιζε στις 19 δηλώσεις. Αυτό το αποτέλεσμα δεν εξυπηρετούσε στις αναλύσεις και στους στόχους της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τους οποίους, αναμενόταν να γίνει σύνδεση των τεσσάρων διαφορετικών ηγετικών πλαισίων/στυλ με τους παράγοντες της προσωπικότητας και με τις απόψεις και τις στάσεις για τη διαχείριση της αλλαγής.

Γι' αυτό το λόγο αποφασίστηκε όπως χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της έρευνας τα δεδομένα που προέκυψαν από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1997), τα οποία, με βάση τις αναλύσεις που έγιναν, δίνουν τους τέσσερις διαφορετικούς παράγοντες που αφορούν στο στυλ ηγεσίας, και όχι τον ένα παράγοντα που προέκυπε από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, και ο οποίος δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η) περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα, που αφορούν στα ηγετικά στυλ του διευθυντή. Για κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις δηλώσεις, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να τις ιεραρχήσει από το 1 (δήλωση που τον εκφράζει λιγότερο) μέχρι το 4 (η δήλωση που τον εκφράζει περισσότερο). Παράδειγμα:

Ερώτηση 2: Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής του διευθυντή μου είναι:

- A. Καλός τεχνοκράτης
- B. Καλός ακροατής
- Γ. Ικανός διαπραγματευτής
- Δ. Ηγέτης που εμπνέει

Αναλυτικά, οι ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν στα ηγετικά στυλ του διευθυντή, έχουν ως εξής:

Πίνακας 1: Ταξινόμηση των 6 ερωτήσεων του Β' μέρους του Ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή

Ηγετικό Πλαίσιο	Αριθμός Ερώτησης
Δομικό Πλαίσιο	1α,2α,3α,4α,5α,6 ^α
Ανθρώπινο Πλαίσιο	1β,2β,3β,4β,5β,6β
Πολιτικό Πλαίσιο	1γ,2γ,3γ,4γ,5γ,6γ
Συμβολικό Πλαίσιο	1δ,2δ,3δ,4δ,5δ,6δ

Ο έλεγχος γενικευσιμότητας στις περιπτώσεις των πιο πάνω ερωτήσεων που βρίσκονται στη διατακτική κλίμακα έγινε με τη μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kendall's W. Ο δείκτης Kendall's W ορίζεται ως ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ αυτών που καλούνται να ιεραρχήσουν δηλώσεις (Μακράκης, 2005). Κάθε περίπτωση είναι ένα άτομο που ιεραρχεί και κάθε μεταβλητή είναι μια δήλωση που ιεραρχείται. Για κάθε περίπτωση το άθροισμα των ιεραρχήσεων υπολογίζεται. Οι τιμές του Kendall's W κυμαίνονται μεταξύ του 0 (πλήρης ασυμφωνία) και του 1 (πλήρης συμφωνία). Όσον αφορά στις ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου του ηγετικού στυλ του διευθυντή, ο συντελεστής Kendall's W έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά αφού αυτά κυμαίνονταν από 0.160 έως 0.929, στοιχείο που υποδηλώνει την ύπαρξη ομοιογένειας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του διευθυντή τους, με βάση τις δηλώσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου.

Συνεπώς, για την υλοποίηση των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν για τον κάθε διευθυντή οι τιμές που προέκυψαν ανά δήλωση (στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου) από την ανάλυση Kendall's W (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η). Μέσα από τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης με τις τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση Kendall's W, διαφάνηκε ότι για κάθε ηγετικό πλαίσιο (π.χ 1^α,2^α,3^α,4^α,5^α,6^α) προέκυπτε και ένας παράγοντας. Κατ' επέκταση με την εντολή «compute» στο SPSS προέκυψαν τα τέσσερα ηγετικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες τιμές που προέκυψαν από το Kendall's W. Συγκεκριμένα, το δομικό πλαίσιο ηγεσίας προέκυψε από το άθροισμα των μέσων όρων κατάταξης των δηλώσεων του Kendall's W, 1^α,2^α,3^α,4^α,5^α,6^α, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για τη εξεύρεση των υπολοίπων τριών ηγετικών πλαισίων που αφορούν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ανθρώπινο πλαίσιο: δηλώσεις

1β,2β,3β,4β,5β,6β/ πολιτικό πλαίσιο: δηλώσεις 1γ,2γ,3γ,4γ,5γ,6γ/ συμβολικό πλαίσιο: δηλώσεις 1δ,2δ,3δ,4δ,5δ,6δ).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η), μετρήθηκε η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ως διοικητικού και ως ηγέτη με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων σε κάθε μια από τις δυο ερωτήσεις για κάθε διευθυντή ξεχωριστά.

Σε σχέση με τα προαναφερθέντα, το ηγετικό στυλ του κάθε διευθυντή προέκυψε από την αντίστοιχη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου των Bolman & Deal (1992) από το προσωπικό του κάθε διευθυντή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η) και όχι από τον ίδιο το διευθυντή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ). Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης, αφού οι απαντήσεις των υφισταμένων της κάθε σχολικής μονάδας, είναι αυτές που κατέδειξαν το ηγετικό στυλ του κάθε διευθυντή, και όχι η αυτοαξιολόγηση του ίδιου του διευθυντή. Η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης επιλέχθηκε για να αποφευχθούν προβλήματα αξιοπιστίας, τα οποία συνήθως προκύπτουν σε περιπτώσεις αυτοαξιολόγησης, αφού τα άτομα τείνουν να αξιολογούν «ψηλά» τον εαυτό τους, χωρίς αυτό να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Παπαναστασίου, 1996). Αναλυτικά, επιλέχθηκε η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης για τους εξής βασικούς λόγους:

Αρχικά, να τονιστεί ότι σε διάφορες έρευνες που έχουν κάνει οι Bolman & Deal (1991, 1992a, 1992b, 1997) έχει διαπιστωθεί ότι όταν ζητηθεί από τους ηγέτες να αξιολογήσουν το ηγετικό τους στυλ, τείνουν να το αξιολογούν πολύ ψηλότερα, σε σχέση με τις αντίστοιχες αξιολογήσεις των υφισταμένων τους. Επίσης, ένας αξιολογος αριθμός ερευνών που εξέτασε την επίδραση του ηγετικού στυλ στις επιδράσεις των μαθητών, υπογραμμίζει ότι στην περίπτωση που οι ίδιοι οι διευθυντές αξιολόγησαν το ηγετικό τους στυλ, δεν εντοπίστηκαν επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών (Bradsma & Knuver, 1989· Bookover et al, 1978· Mortimore, Sammons, Ecob & Stoll,1988· Van de Grift, 1987· Van de Grift & Houtven, 1999). Το πιο πάνω θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ακολούθως: Στις περιπτώσεις που οι ίδιοι οι διευθυντές αξιολογούν τους εαυτούς τους, εντοπίζονται μικρές αποκλίσεις, αφού ο κάθε διευθυντής τείνει να αξιολογεί ψηλά τον εαυτό του και έτσι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των διευθυντών, στοιχείο που διαφοροποιείται, όταν η αξιολόγηση του ηγετικού στυλ των διευθυντών γίνεται από το προσωπικό τους. Σε αυτή την περίπτωση της ετεροαξιολόγησης εντοπίστηκαν επιδράσεις του ηγετικού στυλ στις επιδόσεις των μαθητών (Andrews & Bamberg, 1989).

Εξαρτημένες Μεταβλητές

Στάσεις και Απόψεις για τη Διαχείριση της Αλλαγής

Οι στάσεις και οι απόψεις των Διευθυντών για τη Διαχείριση της Αλλαγής μετρήθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών που αφορούσαν στις δηλώσεις του σεναρίου της αλλαγής σε κλίμακα Likert 1-7 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια. Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο δοκίμιο μέσα από διερευνητική παραγοντική ανάλυση ομαδοποιήθηκαν σε παράγοντες/μεταβλητές που αφορούσαν στη διαχείριση της αλλαγής. Οι μεταβλητές αυτές καταχωρήθηκαν για επεξεργασία στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), ώστε να προκύψει το τελικό μοντέλο της έρευνας, με τους τρεις υπό εξέταση παράγοντες (προσωπικότητα – στυλ ηγεσίας – διαχείριση αλλαγής).

Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή

Στην περίπτωση μελέτης της σχέσης προσωπικότητας και στυλ ηγεσίας, να αναφερθεί ότι το στυλ ηγεσίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο *Διάγραμμα 3*, είναι εξαρτημένη μεταβλητή. Ωστόσο, λόγω του ότι το στυλ ηγεσίας αναλύθηκε πιο πάνω, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, δεν θα ξαναγίνει περαιτέρω αναφορά.

Όργανα Συλλογής Δεδομένων

Για τη μελέτη των παραγόντων «προσωπικότητα», «στυλ ηγεσίας» και «στάσεις και απόψεις για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής», η συλλογή των δεδομένων για αυτούς τους παράγοντες έγινε μέσα από τη χρήση τριών διαφορετικών οργάνων συλλογής δεδομένων, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια.

Το Όργανο Μέτρησης της Προσωπικότητας («The Big Five»/ Demetriou & Kazi, 2001· Besevegis, Pavlopoulos & Mourousaki, 1996· Costa & MacCrae, 1997). Το όργανο αυτό, το οποίο έχει τη μορφή ερωτηματολογίου με αυτοαναφορές, έχει χορηγηθεί στους διευθυντές του δείγματος.

Το Όργανο Μέτρησης των Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών (Μοντέλων των τεσσάρων πλαισίων των Bolman & Deal, 1991). Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει χορηγηθεί τόσο στους διευθυντές του δείγματος, όσο και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του κάθε διευθυντή του δείγματος.

Χρήση σεναρίου (μελέτη περίπτωσης) για τη μελέτη των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών στην αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα.

Το όργανο μέτρησης της προσωπικότητας καθώς και το όργανο μέτρησης των στυλ ηγεσίας των διευθυντών συνδέονται άμεσα με τις θεωρίες που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 2 και έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητά τους, στοιχεία τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στην επιλογή των συγκεκριμένων οργάνων για τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, τα όργανα αυτά έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες (Demetriou & Kazi, 2001· Besevegis, Pavlopoulos & Mourousaki, 1996· Costa & McCrae, 1997· Bolman & Deal, 1984· Bolman & Deal, 1991· Bolman & Deal, 1992a, 1992b, 1997· Judge & Bono, 2000· Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002· Bono & Judge, 2004) , στοιχείο που καθιστά δυνατή τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των διεθνών αυτών ερευνών, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στον κυπριακό χώρο. Συνεπώς, επιλέγηκαν τα προαναφερθέντα όργανα, αφού βασικό κριτήριο επιλογής των οργάνων συλλογής δεδομένων ήταν αυτά να στηρίζονται σε έγκυρα θεωρητικά μοντέλα, ώστε να μετρούν βασικές διαστάσεις του ηγετικού στυλ και της προσωπικότητας των διευθυντών

Ωστόσο, λόγω του ότι δεν εντοπίστηκε αντίστοιχο όργανο για τη μελέτη των στάσεων και των απόψεων στη διαχείριση της αλλαγής, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαχείριση της αλλαγής, αναπτύχθηκε αντίστοιχο εργαλείο από την ερευνήτρια, το οποίο και πέρασε από πιλοτικό έλεγχο, προτού χορηγηθεί επίσημα για τους σκοπούς της έρευνας. Ο πιλοτικός έλεγχος έγινε μέσα από τα ακόλουθα στάδια:

- Αρχικά, το εργαλείο της αλλαγής δόθηκε σε ένα τυχαίο δείγμα δέκα διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης (5 άντρες και 5 γυναίκες). Τα άτομα αυτά ενημερώθηκαν αρχικά για τη συμμετοχή τους στον πιλοτικό έλεγχο του συγκεκριμένου εργαλείου.
- Αυτοί οι διευθυντές συμπλήρωσαν το εργαλείο και σημείωσαν σ' αυτό τα σχόλιά τους (για παράδειγμα, αν κάποια δήλωση δεν ήταν κατανοητή).
- Ακολούθησε κοινή συγκέντρωση των δέκα αυτών διευθυντών, στην οποία έγινε ομαδική συζήτηση για το συγκεκριμένο εργαλείο. Οι διευθυντές, σε αυτή την περίπτωση εξέφρασαν προφορικά τις απόψεις τους και τις εισηγήσεις τους για βελτίωση του εργαλείου. Στη συνέχεια, έγινε συλλογή των ερωτηματολογίων από τους δέκα διευθυντές, με σκοπό την περαιτέρω βελτίωσή του.
- Ακολούθως, με βάση τις εισηγήσεις και τα σχόλια των δέκα διευθυντών, έγινε τροποποίηση του εργαλείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δέκα διευθυντών του πιλοτικού ελέγχου.

- Στη συνέχεια χορηγήθηκε εκ νέου το εργαλείο στους δέκα διευθυντές του πιλοτικού ελέγχου, και ζητήθηκε πάλι απ' αυτούς να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους, τις οποίες και παρουσίασαν πάλι σε μια ομαδική συγκέντρωση.
- Ακολούθησε η οριστικοποίηση του εργαλείου, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Τα τρία προαναφερθέντα όργανα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια:

Όργανο Μέτρησης της Προσωπικότητας (The Personality Inventory)

Το όργανο μέτρησης της προσωπικότητας περιλαμβάνει 61 δηλώσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ), οι οποίες μετρούν σε κλίμακα Likert 1-5 τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας. Οι δηλώσεις αυτές επιλέχθηκαν με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας (Demetriou & Kazi, 2001), ώστε να παρουσιαστούν οι βασικές πτυχές που περιλαμβάνονται στους πέντε μεγάλους παράγοντες. Οι δηλώσεις πάρθηκαν από μια εκτενή ελληνική παραλλαγή ενός οργάνου μέτρησης της προσωπικότητας που αναφερόταν στους «Πέντε μεγάλους παράγοντες» της προσωπικότητας (Besevegis, Pavlopoulos & Mourousaki, 1996).

Αναλυτικά, το όργανο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (*Personality Inventory*) περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες με τον ανάλογο αριθμό δηλώσεων :

- α) Νευρωτισμός (neuroticism) – 11 δηλώσεις
- β) Ευσυνειδησία (Conscientiousness) – 12 δηλώσεις
- γ) Αναζήτηση και εξερεύνηση (Openness to experience) – 8 δηλώσεις
- δ) Προσήνεια (Agreeableness) – 17 δηλώσεις
- ε) Εξωστρέφεια (Extraversion) – 13 δηλώσεις

Πίνακας 2: Ταξινόμηση των 61 ερωτήσεων του Δοκιμίου Μέτρησης της Προσωπικότητας

Παράγοντας	Αριθμός Δήλωσης
Προσωπικότητας	
Νευρωτισμός	4,6,22,28,33,36,38,49,53,55,58
Ευσυνειδησία	1,7,9,11,15,24,26,30,37,44,48,59
Αναζήτηση Εξερεύνηση	2,12,16,23,25,32,40,54
Προσήνεια	3,14,17,19,20,21,29,31,41,43,45,47,50,51,52,57,61
Εξωστρέφεια	5,8,10,13,18,27,34,35,39,42,46,56,60

Όργανο Μέτρησης των Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών

Έχει χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η) του μοντέλου των τεσσάρων πλαισίων του ηγετικού στυλ των Bolman & Deal (1991), το οποίο πέρασε από έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας μέσα από την έρευνα που διεξήχθη στον κυπριακό χώρο από τον Κυθραιώτη (2006). Συγκεκριμένα, οι Bolman & Deal (1991, 1992^α, 1992^β, 1997) θεωρούν ότι το άτομο μπορεί να υιοθετεί ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας («πλαίσιο»), ή στην περίπτωση που το άτομο έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί περισσότερο από ένα πλαίσιο, αυτό αυξάνει την ικανότητά του να κάνει ξεκάθαρες κρίσεις και να ενεργεί αποτελεσματικά στο χώρο που διαχειρίζεται.

Το μοντέλο των τεσσάρων πλαισίων των Bolman & Deal (1992) περιλαμβάνει τα ακόλουθα πλαίσια (στυλ ηγεσίας):

Δομικό πλαίσιο

Το δομικό πλαίσιο αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ο διευθυντής είναι αναλυτικός και οργανωτικός (π.χ. «Αναλύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με βάση τη λογική»). Οι δομικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στη λογικότητα, στην απόδοση, στη λειτουργική δομή του οργανισμού και στην πολιτική. Μελετούν και αναλύουν τα δεδομένα που έχουν, παρακολουθούν και συντονίζουν την «πρώτη γραμμή» (δηλαδή τους απλούς εκπαιδευτικούς), θέτουν ξεκάθαρους στόχους και κατευθύνσεις, κρατούν τα άτομα υπεύθυνα για τα αποτελέσματά τους και προσπαθούν να επιλύσουν οργανωτικά προβλήματα με νέες πολιτικές τακτικές και κανόνες, ή μέσω αναδόμησης του οργανισμού.

Πλαίσιο ανθρωπίνου δυναμικού

Αυτός ο τύπος ηγέτη δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ανάγκες του ατόμου και στις ανάγκες του οργανισμού, στοιχείο που συνάδει με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων των Getzels & Guba (1957). Γενικά, το πλαίσιο του ανθρωπίνου δυναμικού αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ο ηγέτης είναι υποστηρικτικός και συμμετοχικός (π.χ «Ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών»). Η έμφαση του ηγέτη σ' αυτή την περίπτωση είναι στις σχέσεις και στα αισθήματα των ατόμων του οργανισμού. Ο ηγέτης επιδιώκει να διευθύνει τον οργανισμό μέσα από την ενδυνάμωση και τη διευκόλυνση των μελών του.

Πολιτικό πλαίσιο

Στην περίπτωση του πολιτικού πλαισίου, ο πολιτικός ηγέτης δίνει έμφαση στον εντοπισμό και εξομάλυνση των συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων καθώς και στη δημιουργία συμμαχιών (π.χ «Είναι πολύ καλός διαπραγματευτής»). Ο πολιτικός ηγέτης παίζει το ρόλο του συμβούλου, του δικηγόρου και του διαπραγματευτή. Επίσης, οι πολιτικοί ηγέτες περνούν τον περισσότερο τους χρόνο για ανάπτυξη δικτύων, για

δημιουργία συνασπισμών, για ανάπτυξη βάσης εξουσίας και για διαπραγμάτευση συμβιβαστικών λύσεων.

Συμβολικό πλαίσιο

Το συμβολικό πλαίσιο αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ο ηγέτης λειτουργεί ως εμπνευστής και χαρισματικός (π.χ «Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς για να κάνουν το καλύτερο που μπορούν»). Ο συμβολικός ηγέτης βλέπει την ύπαρξη ενός χαοτικού κόσμου, στον οποίο το νόημα και η προβλεψιμότητα είναι κοινωνικά δομημένα και τα γεγονότα είναι ερμηνεύσιμα με βάση κάποια δεδομένα (θεωρητικά δεν υπάρχει αντικειμενική ερμηνεία των δεδομένων). Αυτός ο τύπος ηγέτη δίνει ιδιαίτερη σημασία στους μύθους, στα έθιμα, στις τελετές, στις ιστορίες και σε άλλες συμβολικές μορφές.

Το όργανο μέτρησης των στυλ ηγεσίας των Bolman & Deal (1991) έχει τη μορφή ερωτηματολογίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η), το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται σε κλίμακα Likert 1-5 οι 19 δηλώσεις που στηρίζουν τα τέσσερα πλαίσια του μοντέλου (Δομικό, Ανθρώπινο, Πολιτικό και Συμβολικό). Από τις 19 ερωτήσεις, οι τέσσερις μετρούν το δομικό πλαίσιο, οι πέντε ερωτήσεις μετρούν το ανθρώπινο πλαίσιο, οι πέντε ερωτήσεις μετρούν το πολιτικό πλαίσιο και οι πέντε ερωτήσεις μετρούν το συμβολικό πλαίσιο. (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Ταξινόμηση των 19 ερωτήσεων του Α' Μέρους του Ερωτηματολογίου των στυλ ηγεσίας των διευθυντών

Ηγετικό Πλαίσιο	Αριθμός Ερώτησης
Δομικό Πλαίσιο	1,6,8,11
Ανθρώπινο Πλαίσιο	2,3,9,14,16
Πολιτικό Πλαίσιο	4,10,12,17,19
Συμβολικό Πλαίσιο	5,7,13,15,18

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν έξι ερωτήσεις στη διατακτική κλίμακα. Για κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στα τέσσερα διαφορετικά πλαίσια του μοντέλου. Ο ερωτώμενος πρέπει να ιεραρχήσει τις δηλώσεις αυτές από το 1 (η δήλωση που τον εκφράζει λιγότερο) μέχρι το 4 (η δήλωση που τον εκφράζει περισσότερο).

Παράδειγμα:

Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής του διευθυντή μου είναι:

- α. Καλός τεχνοκράτης(μάννατζερ, διοικητικός)
- β. Καλός ακροατής

γ. Ικανός διαπραγματευτής

δ. Ηγέτης που εμπνέει

Με βάση τα προαναφερθέντα, οι έξι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου των τεσσάρων πλαισίων του ηγετικού στυλ του διευθυντή, ταξινομούνται ως ακολούθως:

Πίνακας 4: Ταξινόμηση των 6 ερωτήσεων του Β 'μέρους του ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή

Ηγετικό Πλαίσιο	Αριθμός Ερώτησης
Δομικό Πλαίσιο	1α,2α,3α,4α,5α,6 ^α
Ανθρώπινο Πλαίσιο	1β,2β,3β,4β,5β,6β
Πολιτικό Πλαίσιο	1γ,2γ,3γ,4γ,5γ,6γ
Συμβολικό Πλαίσιο	1δ,2δ,3δ,4δ,5δ,6δ

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται από τους διευθυντές να αξιολογήσουν τη γενικότερη αποτελεσματικότητά τους ως διοικητικοί και ως ηγέτες, και στη περίπτωση που το ερωτηματολόγιο χορηγείται στους απλούς εκπαιδευτικούς, ζητείται απ' αυτούς να αξιολογήσουν τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους ως μάνατζερ και ως ηγέτη. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-5, οι οποίες εξετάζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή ως διοικητικού και ως ηγέτη.

Όργανο Μέτρησης της Διαχείρισης της Αλλαγής

Η μελέτη των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών δημοτικής αναφορικά με την αποτελεσματική ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα έχει γίνει με τη χρήση σεναρίου (μελέτης περίπτωσης) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε), τεχνική η οποία θεωρείται ότι ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, αφού οι συμμετέχοντες τείνουν να απαντούν με περισσότερη ειλικρίνεια, νιώθοντας ότι δεν αξιολογούνται οι ίδιοι μέσα από αυτά τα σενάρια (Clark, 1986· Herreid,1997· Hoy & Miskel, 2008· Kowalski,1999· McCarthy,1999· Owens,1998· Robson, 1998· Yin,1984).

Η χρήση σεναρίου έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στον τομέα της Διοίκησης Επιχειρήσεων και θεωρείται ως ένα από τα καλύτερα εργαλεία ερευνών στο Πανεπιστήμιο του Harvard (Christensen, 1987· Erskine, Leenders & Mauffette-Leenders, 1981). Στα μαθήματα της Διοίκησης, τα σενάρια χρησιμοποιούνται ως πραγματικά γεγονότα, για να ενισχύσουν τις δεξιότητες των φοιτητών αναφορικά με τη λύση προβλήματος και τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να μπορούν να αξιολογούν συμπεριφορές ηγεσίας (Herreid, 1997). Οι φοιτητές, απαντώντας στις δηλώσεις που αφορούν στο σενάριο, παρουσιάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για το θέμα που μελετάται και απαντούν με περισσότερη ειλικρίνεια (Kowalski, 2001). Κατά αντίστοιχο τρόπο, η χρήση του σεναρίου ως βασικό ερευνητικό εργαλείο, έχει επεκταθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης (Yin, 1984· Lancy, 1993).

Συγκεκριμένα, στο σενάριο (μικρή ιστορία), το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια με βάση τη θεωρία για τη διαχείριση της αλλαγής στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, προβάλλονται εικονικές καταστάσεις αλλαγής στη σχολική μονάδα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς έρευνας στο υπό εξέταση θέμα, δεν εξευρέθηκε ανάλογο εργαλείο, το οποίο να μετρά τις στάσεις και τις απόψεις των διευθυντών για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαίο η ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου. Επιπρόσθετα, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου (μελέτη περίπτωσης-σενάριο) για τη μελέτη της διαχείρισης της αλλαγής κρίθηκε απαραίτητη, λόγω του ότι οι διευθυντές στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση λειτουργούν μέσα σ' ένα συγκεντρωτικό σύστημα, στοιχείο που θα δυσχέραινε σημαντικά τη θέση τους να εκφράσουν αντικειμενική άποψη για τη διαχείριση της αλλαγής.

Ζητήθηκε από τους διευθυντές του δείγματος να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα δηλώσεων σχετικών με τα σενάρια, σε κλίμακα Likert 1-7 (ή να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε σχέση με τις προτεινόμενες δηλώσεις). Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία μετρήθηκαν με έναν πρωτότυπο τρόπο οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών σχολικής μονάδας, για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής.

Το σενάριο για τη μελέτη της αλλαγής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε) πέρασε αρχικά από πιλοτικό έλεγχο, ώστε να παραχθεί το τελικό εργαλείο, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει 80 δηλώσεις, οι οποίες μετρούν 17 παράγοντες που αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής και έχουν ως ακολούθως:

- Συλλογικότητα οράματος (7 δηλώσεις)
- Αιτιολογημένη Αντίσταση στην Αλλαγή (6 δηλώσεις)
- Μεγάλο χρονικό διάστημα για επίτευξη αλλαγής (4 δηλώσεις)
- Συνεργατική Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού (4 δηλώσεις)
- Συνεργατικές κουλτούρες (9 δηλώσεις)
- Κατανομή Εξουσίας (3 δηλώσεις)
- Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού (2 δηλώσεις)

- Γονεϊκή Εμπλοκή (6 δηλώσεις)
- Μονιμότητα Προσωπικού και Ηγέτη (3 δηλώσεις)
- Συλλογικότητα Λήψης Αποφάσεων (4 δηλώσεις)
- Συλλογική Αξιολόγηση Αλλαγής (5 δηλώσεις)
- Συναισθηματική Νοημοσύνη Ηγέτη (5 δηλώσεις)
- Εσωτερική Αλλαγή (3 δηλώσεις)
- Αλλαγή Κουλτούρας για Επίτευξη Αλλαγής (6 δηλώσεις)
- Αξιοποίηση Ευρύτερου Περιβάλλοντος (4 δηλώσεις)
- Παροχή Κινήτρων (5 δηλώσεις)
- Προσωπικότητα Ηγέτη (4 δηλώσεις)

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο πίνακας ταξινόμησης των 80 δηλώσεων που αφορούν στο δοκίμιο της αλλαγής.

Πίνακας 5: Ταξινόμηση των 80 δηλώσεων του εργαλείου μελέτης των Απόψεων και των Στάσεων των Διευθυντών για τη Διαχείριση της Αλλαγής

Παράγοντας Διαχείρισης Αλλαγής	Αριθμός Δήλωσης
Συλλογικότητα οράματος	1,2,9,15,29,30,35
Αιτιολογημένη Αντίσταση	5,6,8,9,31,39
Μεγάλο χρονικό διάστημα για επίτευξη αλλαγής	10,16,17,21
Συνεργατική Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού	3,4,13,14
Συνεργατικές κουλτούρες	38,41,42,45,46,47,52,61,71
Κατανομή Εξουσίας	43,48,49
Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού	50,53
Γονεϊκή Εμπλοκή	44,51,54,63,73,75
Μονιμότητα Προσωπικού/Ηγέτη	19,56,59
Συλλογικότητα Λήψης Αποφάσεων	57,68,76,78
Συλλογική Αξιολόγηση Αλλαγής	18,20,32,40,58
Συναισθηματική Νοημοσύνη Ηγέτη	11,34,55,60,72
Εσωτερική Αλλαγή	22,23,25
Αλλαγή Κουλτούρας για Επίτευξη Αλλαγής	24,26,27,65,66, 67
Αξιοποίηση	28,64,69,70
Ευρύτερου Περιβάλλοντος	
Παροχή Κινήτρων	62,76,77,79,80
Προσωπικότητα Ηγέτη	12,33,36,37

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας

Για την υλοποίηση των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήθηκαν χρονικά τα εξής στάδια:

Πίνακας 6: Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας

Χρονική Περίοδος	Δραστηριότητα
Δεκέμβριος 2005-Ιανουάριος 2006	Ανάπτυξη εργαλείου μελέτης της διαχείρισης της αλλαγής.
Ιανουάριος 2006 – Αρχές Μαρτίου 2006	Πιλοτική εφαρμογή και οριστικοποίηση του εργαλείου διαχείρισης της αλλαγής / Οριστικοποίηση ερωτηματολογίου προσωπικότητας και στυλ ηγεσίας /
Μάρτιος 2006 – Μάιος 2006	Εξασφάλιση άδειας διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού/ Καθορισμός δείγματος σε παγκύπρια κλίμακα, μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας αναλογικής δειγματοληψίας. Διεξαγωγή της έρευνας (χορήγηση ερωτηματολογίων στα σχολεία) και συλλογή δεδομένων.
Ιούνιος 2006 – Σεπτέμβριος 2006	Καταχώρηση δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS και EQS
Οκτώβριος 2006 – Ιούνιος 2007	Στατιστικές αναλύσεις
Δεκέμβριος 2007 – Ιανουάριος 2009	Συγγραφή διδακτορικής διατριβής

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή δεδομένων εξασφαλίστηκε γραπτή έγκριση από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

Πληθυσμός και Δείγμα της Έρευνας

Μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας, αναλογικής δειγματοληψίας επιλέγηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα 150 δημοτικών σχολείων παγκύπρια, από τα 256 (δηλαδή το 58.59% του συνολικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο), ώστε να μελετηθούν 150 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης για τις ανάγκες της έρευνας. Από το δείγμα αποφασίστηκε να αποκλειστούν οι διευθυντές οι οποίοι βρίσκονται σε ειδικά, μικρά σχολείο (μονοδιδάσκαλα, διδιδάσκαλα, τριδιδάσκαλα κλπ.). Συνεπώς, συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα διευθυντές, οι οποίοι ηγούνται σχολικής μονάδας (με διδακτικό προσωπικό πέραν των έξι ατόμων).

Η χρήση της τυχαίας αναλογικής δειγματοληψίας καθώς και το μεγάλο μέγεθος του δείγματος (150 διευθυντές από πληθυσμό 256 – 58.59% του πληθυσμού) ανά το παγκύπριο, συμβάλλει στη μείωση του σφάλματος δειγματοληψίας, στη διασφάλιση της αξιοπιστίας των δεδομένων και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. (Παπαναστασίου 1996, Burns, 2000).

Επιπρόσθετα, για διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, έχει γίνει και σκόπιμη δειγματοληψία (Strauss, 1987). Συγκεκριμένα, έχουν επιλεγεί ως ξεχωριστό δείγμα, το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας του κάθε διευθυντή που συμμετείχε στην έρευνα, γιατί ζητήθηκε από τον κάθε εκπαιδευτικό να «αξιολογήσει» το διευθυντή του ως προς το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Ακολουθήθηκε συνεπώς η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης, όσον αφορά στο ηγετικό στυλ του κάθε διευθυντή, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων (Bolman & Deal, 1991, 1992α, 1992β, 1997). Βασική συνθήκη συμπερίληψης των απλών εκπαιδευτικών στο δείγμα ήταν η εξής: Να είναι τουλάχιστον ο δεύτερος χρόνος εργασίας τους με το συγκεκριμένο διευθυντή, ώστε να μπορούν να εκφέρουν αντικειμενική άποψη για το στυλ ηγεσίας τους.

Αναλυτικά, ανά επαρχία, επιλέγηκε ο ακόλουθος αριθμός σχολείων, ώστε να υπάρχει ομοιόμορφη κατανομή του δείγματος παγκύπρια.

Πίνακας 7: Κατανομή σχολείων έρευνας ανά το παγκύπριο

ΕΠΑΡΧΙΑ	ΠΟΛΗ		ΥΠΑΙΘΡΟΣ	
	Αρ.Σχολείων (Πληθυσμός)	Αρ.Σχολείων (Δείγμα)	Αρ.Σχολείων (Πληθυσμός)	Αρ.Σχολείων (Δείγμα)
Λευκωσία	56	31	58	32
Λάρνακα	16	9	37	21
Λεμεσός	40	22	32	18
Αμμόχωστος	17	10		
Πάφος	12	7		
ΣΥΝΟΛΟ	141	79	127	71

Από τα 150 δημοτικά σχολεία που επιλέγηκαν ως δείγμα της παρούσας έρευνας και στα οποία χορηγήθηκαν τα αντίστοιχα εργαλεία συλλογής δεδομένων, συμμετείχαν τελικά στην έρευνα μόνο τα 125 (ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων 83.33%). Συνεπώς το τελικό δείγμα της έρευνας αφορούσε 125 δημοτικά σχολεία παγκύπρια (48.82% του συνολικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων ανά το παγκύπριο), το οποίο αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, στοιχείο το οποίο διασφαλίζει και ενισχύει την αξιοπιστία των δεδομένων, συμβάλλοντας παράλληλα και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. (Παπαναστασίου, 1996· Burns, 2000).

Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούσαν στο φύλο, στη θέση που κατείχαν στην εκπαίδευση, στα ακαδημαϊκά τους προσόντα, στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στην περίπτωση των διευθυντών, στα χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή.

Στην περίπτωση του φύλου, οι άντρες καταχωρήθηκαν με τον αριθμό «1» και οι γυναίκες με τον αριθμό «2». Όσον αφορά τη θέση που κατείχαν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση, οι διευθυντές καταχωρήθηκαν με τον αριθμό «1», οι απλοί εκπαιδευτικοί με τον αριθμό «2» και οι Βοηθοί Διευθυντές με τον αριθμό «3». Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, αθροιστικά αναλογούσε στο κάθε ακαδημαϊκό προσόν μια μονάδα, ενώ στην περίπτωση που το άτομο κατείχε διδακτορικό τίτλο του αναλογούσαν αθροιστικά +2 μονάδες. Για παράδειγμα, αν κάποιος από τους συμμετέχοντες κατείχε όλα τα πιο κάτω: α) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (+1) β) Πτυχίο Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου(+1) γ)Μεταπτυχιακές Σπουδές επιπέδου

Μάστερ (+1) και δ)Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικού Επιπέδου (+2), συγκέντρωσε 5 μονάδες όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα.

Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν:

Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία Διευθυντών Δείγματος

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			%
ΦΥΛΟ	Ανδρας	52	41.6
	Γυναίκα	73	58.4
ΣΥΝΟΛΟ (N)		125	100.0
ΠΡΟΣΟΝΤΑ			
	1. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης/ Πανεπιστήμιου	7	5.6
	2. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης/ Πανεπιστήμιου	88	70.4
	3. Μάστερ	23	18.4
	4. Διδακτορικό	1	0.8
	5. Άλλες σπουδές	6	4.8
ΣΥΝΟΛΟ (N)		125	100.0
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			
ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ			
	1	6	4.8
	2-5	98	78.4
	6-9	21	16.8
ΣΥΝΟΛΟ		125	100.0
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			
ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
	1-2	79	63.2
	3-4	35	28.0
	5-7	10	8.0
	ΑΣΥΜΠΛΗΡΩΤΟ	1	0.8
ΣΥΝΟΛΟ (N)		125	100.0

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
22-28	6	4.8
29-32	53	42.4
33-35	50	40.0
36-38	16	12.8
39-40	4	3.2
ΑΣΥΜΠΛΗΡΩΤΟ	2	1.6
ΣΥΝΟΛΟ (N)	125	100.0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, από τους 125 διευθυντές του δείγματος, οι 52 ήταν άντρες (41.6%) και 73 γυναίκες (58.4%). Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών, 88 στους 125 (70.4%) κατέχει Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου, ενώ 7 διευθυντές (5.6%) κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Εξομοίωσης ή Πτυχίο Πανεπιστημίου. Από τους 125 διευθυντές, οι 23 (18.4%) κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο Μάστερ κι ένα μόνο άτομο (0.8%) είναι κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου. Έξι διευθυντές (4.8%) έχουν πτυχίο που σχετίζεται με άλλες σπουδές, πέραν της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στη θέση Διευθυντή, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (98 συμμετέχοντες, 78.4%) έχει 2-5 χρόνια. Έξι διευθυντές (4.8%) εργάζονται για πρώτη σχολική χρονιά στη θέση του διευθυντή και 21 διευθυντές (16.8%) εργάζονται για 6-9 χρόνια στη θέση Διευθυντή. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών του δείγματος στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των διευθυντών, 53 στους 125 (42.4%) έχουν 29-32 χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, 50 διευθυντές (40%) έχουν 33-35 χρόνια υπηρεσίας, 6 διευθυντές (4.8%) έχουν 22-28 χρόνια υπηρεσίας, 16 διευθυντές (12.8%) έχουν 36-38 χρόνια υπηρεσίας και 4 διευθυντές έχουν 39-40 χρόνια υπηρεσίας (3.2%).

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών υπηρετούσε στο ίδιο σχολείο 1-2 χρόνια (63.2%), το 28% υπηρετούσε 3-4 χρόνια, και 8% υπηρετούσε 5-7 χρόνια στο ίδιο σχολείο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο πίνακας των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 9: Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			%	
ΦΥΛΟ	Ανδρας	180	41.6	
	Γυναίκα	853	58.4	
ΑΣΥΜΠΛΗΡΩΤΟ		6	0.6	
ΣΥΝΟΛΟ (N)		1039	100.0	
ΘΕΣΗ	Απλός Εκπαιδευτικός	894	86.0	
	Β.Διευθυντής/ντρια	145	14.0	
	ΣΥΝΟΛΟ (N)	1039	100.0	
ΠΡΟΣΟΝΤΑ	1.Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης/ Πανεπιστήμιου	552	53.1	
	2. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης/ Πανεπιστήμιου	373	35.9	
	3. Μάστερ	97	9.3	
	4. Διδακτορικό	3	0.3	
	5. Άλλες σπουδές	7	0.7	
	ΑΣΥΜΠΛΗΡΩΤΟ	7	0.7	
	ΣΥΝΟΛΟ (N)	1039	100.0	
	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			
		1-5	282	27.14
	6-10	257	24.73	
	11-15	236	22.71	
	16-20	133	12.80	
	21-25	51	4.90	
	26-30	32	3.07	
	31-39	40	3.84	
	ΑΣΥΜΠΛΗΡΩΤΟ	8	0.76	
	ΣΥΝΟΛΟ (N)	1039	100.0	

Στο τελικό δείγμα των 125 σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τον πιο πάνω πίνακα, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ως ακολούθως: Από τους 1039 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 180 (41.6%) ήταν άνδρες και 853 (58.4%) γυναίκες (υπήρχαν και 6 εκπαιδευτικοί που δε δήλωσαν το φύλο τους). Οι 894 εκπαιδευτικοί (86%) κατείχαν τη θέση του απλού εκπαιδευτικού και 145 (14%) κατείχαν τη θέση του Β.Διευθυντή. Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία, ποσοστό 53.1% κατείχε Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Εξομοίωσης ή Πτυχίο Πανεπιστημίου. Το 35.9% των εκπαιδευτικών κατείχαν Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Πτυχίο Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου. Μόνο 97 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 9.3%, ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου Μάστερ και 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 0.3% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου. Ποσοστό 0.7% των εκπαιδευτικών είχαν πτυχίο που αφορούσε σε άλλες σπουδές.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, 27.14% των εκπαιδευτικών έχουν 1-5 χρόνια υπηρεσίας, 24.73% έχουν 6-10, 22.71% έχουν 11-15, 12.80% έχουν 16-20, 4.90% των εκπαιδευτικών έχουν 21-25 χρόνια υπηρεσίας, 3.07% έχουν 26-30 χρόνια υπηρεσίας και 3.84% έχουν 31-39 χρόνια υπηρεσίας.

Επεξεργασία και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοτικών τεχνικών, οι οποίες εξυπηρετούσαν καλύτερα τις ανάγκες και τους σκοπούς της έρευνας, όπως αυτοί αναλύθηκαν προηγουμένως. Οι τεχνικές αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης

Αρχικά, τα δεδομένα που προέκυψαν από τα τρία διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (Δοκίμιο Προσωπικότητας, Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Ηγετικού Στυλ, Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Αλλαγής) καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS. Αρχικά αποκλείστηκαν όλες οι περιπτώσεις, οι οποίες είχαν τιμές που απουσίαζαν. Οι τιμές των απαντήσεων στα δοκίμια αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες στη στατιστική ανάλυση.

Σε γενικές γραμμές, για τα δεδομένα που προέκυψαν από τα τρία διαφορετικά όργανα συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικές στατιστικές τεχνικές, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συσχετίσεις, όσο και επαγωγικές τεχνικές, καθώς και Διερευνητική/ Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (EFA/CFA), ανάλυση Kendall's W

και Reliability Analysis. Στις Παραγοντικές Αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν το Principal Component Analysis και η περιστροφή Varimax (Norusis, 1993· Kline,1994).

Πολυεπίπεδα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων (SEM-EQS).

Για τον έλεγχο εφαρμογής του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου της εργασίας, διερεύνησης της σχέσης του στυλ ηγεσίας και της προσωπικότητας, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής, χρησιμοποιήθηκαν τα Πολυεπίπεδα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων (SEM-Structural Equation Modeling/ EQS) (Kline, 1998· Marcoulides & Schumaker, 1996). Για να διακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο τα Πολυεπίπεδα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων συμφωνούν με τα δεδομένα, εξετάστηκε το Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) (Brown & Mels,1990). Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης RMSEA για την καταλληλότητα του μοντέλου, αφού αυτός δεν επηρεάζεται από το μέγεθος του δείγματος, έχει μια θεωρητικά γνωστή κατανομή και θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική μονάδα μέτρησης, για να αξιολογήσει την ποιότητα της καταλληλότητας του μοντέλου με τα δεδομένα (Kline, 1998· Marcoulides & Schumaker, 1996). Επίσης, οι Browne & Cudeck (1992) αναφέρουν ότι όταν η τιμή του RMSEA είναι 0.5 ή μικρότερη, τότε υπάρχει ισχυρή ένδειξη ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο.

Περιορισμοί στη Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των σκοπών της συγκεκριμένης έρευνας επιλέγηκε μια μεθοδολογία, η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την ικανοποίηση των αναγκών της έρευνας. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η κάθε μεθοδολογική προσέγγιση, πέραν των θετικών στοιχείων, τα οποία υπερτερούν και οδηγούν στην υιοθέτηση της προσέγγισης για την υλοποίηση της έρευνας, εμπεριέχει και ορισμένες αδυναμίες και περιορισμούς, στοιχεία τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς εμπεριέχει προβλήματα, παρά το γεγονός ότι η χρήση τους στον τομέα της προσωπικότητας θεωρείται απαραίτητη (Costa & McCrae, 1997· Folkman & Lazarus,1985). Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς εμπεριέχει τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες να μην δίνουν απαντήσεις που να ανταποκρίνονται στην πραγματική κατάσταση που τους χαρακτηρίζει, όσον αφορά τον εξεταζόμενο παράγοντα, στοιχείο που θα οδηγήσει σε ψευδή και λανθασμένα αποτελέσματα.

Ανάλογα προβλήματα με το προαναφερθέν, παρουσιάζει και η χρήση των κλιμάκων μέτρησης στο εργαλείο μέτρησης του ηγετικού στυλ. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της κλίμακας Likert δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αποφύγουν να παρουσιάσουν

τις πραγματικές τους θέσεις για τον ηγέτη που αξιολογούν, αξιολογώντας με ψηλό βαθμό (ή χαμηλό βαθμό) όλα τα ηγετικά πλαίσια του ηγέτη, χωρίς αυτό να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Αυτό φάνηκε και από την ανάλυση παραγόντων που έγινε για τις δηλώσεις που αφορούσαν στο πρώτο μέρος του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή, όπου προέκυψε ένας και μόνο παράγοντας, αντί των τεσσάρων που αναμένονταν σύμφωνα με τη θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων του Bolman&Deal (1991).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η έρευνα διενεργήθηκε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποτελεί περιορισμό στη μεθοδολογία, αφού η διενέργεια αντίστοιχης διαχρονικής έρευνας, θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση την πληρέστερη μελέτη του εξεταζόμενου φαινομένου.

Επίσης, θα μπορούσε να γίνει χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ώστε τα ποιοτικά δεδομένα να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Νοούμενου, ότι τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, θα μπορούσε να γίνει αξιοποίηση και ποιοτικών δεδομένων, ώστε να μελετηθεί σε βάθος το εξεταζόμενο θέμα.

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου ήταν να παρουσιαστεί με λεπτομερή τρόπο η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και το σκεπτικό που στήριξε τη συγκεκριμένη επιλογή. Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων, των οποίων η ανάλυση έγινε με τη χρήση ανάλογων ποσοτικών μεθόδων. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, στο οποίο τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας μέσα από μια σειρά περιγραφικών και επαγωγικών τεχνικών, καθώς και τα Πολυεπίπεδα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων SEM (EQS), με σκοπό την πληρέστερη και σφαιρικότερη διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος. Παρουσιάστηκαν ακόμη οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, στο οποίο θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διάφορες στατιστικές αναλύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας είχε ως ακολούθως: «*Ποια η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα* ». Όλες οι στατιστικές αναλύσεις που έχουν γίνει στόχευαν στο ν' απαντηθεί το πιο πάνω ερώτημα, ώστε ν' αναπτυχθεί το αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο. Επίσης, η εργασία στόχευε στο να απαντηθούν τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά παρουσιάζονται πιο κάτω:

- Πώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής;
- Πώς ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις του, αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής;
- Πώς ο τύπος προσωπικότητας του διευθυντή επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας;

Αποτελέσματα περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής

Προσωπικότητα

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Σε πρώτο στάδιο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στο δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας έτυχαν διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους πέντε προσδιοριστικοί παράγοντες της προσωπικότητας, όπως αυτοί προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (Demetriou & Kazi, 2001). Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 4079.059 και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.00$, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0.695 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=1830$. Ο δείκτης KMO έχει σχετικά χαμηλή τιμή, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού δείγματος των συμμετεχόντων ($N=125$). Ωστόσο, τα πιο πάνω αποτελέσματα αποτελούν βασικά κριτήρια αξιοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης. Στη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η περιστροφή varimax. Η αρχική ανάλυση έδωσε δεκαεπτά παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 72.4% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10: Φορτίσεις των δεκαεπτά παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των διευθυντών, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax.

(Δηλώσεις 1-56, Παράγοντες 1-9)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ										
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	h ²
p1	,420	-,221	,045	,016	,531	,035	,182	,179	,074	,676
p2	,366	,093	,231	-,038	-,125	,063	,315	,109	,036	,689
p3	,097	,653	,743	-,004	,079	,107	,029	-,034	-,046	,745
p4	-,038	-,017	-,137	,817	,041	,129	,036	-,032	,134	,766
p5	,046	-,303	,032	,035	-,056	,048	,226	,063	,062	,728
p6	-,119	-,045	,032	,851	,020	,142	,009	,040	,122	,795
p7	-,150	,017	,035	-,067	,173	-,091	,044	-,093	-,104	,753
p8	,236	,656	,710	-,019	,308	-,045	,236	,029	-,010	,717
p9	,004	,083	,000	-,183	-,027	,149	,046	,055	,041	,747
p10	,102	-,761	-,670	,062	-,015	-,008	,074	-,070	-,054	,679
p11	,552	-,027	-,158	,051	-,094	-,112	,078	,066	,057	,680
p12	,787	-,013	,060	-,026	,093	-,056	,150	,070	,075	,788
p13	-,017	-,707	-,656	,070	,051	,040	,016	-,135	-,086	,711
p14	,070	,782	,762	-,162	,013	,061	,028	,041	-,043	,739
p15	,349	-,058	,012	,043	-,057	,046	,011	,726	,603	,754
p16	,764	,041	-,083	-,026	-,024	-,052	,002	,132	,067	,780
p17	-,037	-,026	-,279	,267	-,080	,052	,017	,421	,178	,651
p18	,070	,493	,090	,331	-,325	,770	-,151	-,042	,217	,773
p19	-,006	,053	-,156	,027	-,143	,293	-,068	,174	,312	,689
p20	-,069	,706	,668	,128	,264	,092	-,093	-,029	-,103	,782
p21	,256	,102	,093	,079	-,056	,407	-,449	,053	-,002	,793
p22	,194	,547	,439	,015	,128	-,137	,215	,107	,094	,621
p23	,582	,114	,169	,164	-,111	,089	,217	,301	,149	,689
p24	,344	,047	-,081	,172	-,061	-,057	,214	,280	,302	,659
p25	,480	,206	-,021	,114	,126	,034	,276	,088	,033	,607
p26	,126	,123	-,060	,139	-,119	,021	,110	,781	,779	,786
p27	,048	-,619	,104	-,043	,247	-,590	,059	,392	-,020	,702
p28	,054	-,021	-,067	,837	-,182	,129	-,054	,260	-,007	,842
p29	,549	,163	,115	,033	-,185	-,138	,380	-,074	,142	,727
p30	,416	-,049	-,270	,090	-,429	,194	-,064	,042	,019	,668
p31	,070	-,755	,723	-,037	,131	-,051	-,012	,123	-,087	,687
p32	,341	-,013	-,095	,084	,019	,064	,718	,035	-,011	,753
p33	-,100	-,071	,188	,277	-,105	,467	-,013	,699	,063	,782
p34	,205	,699	,615	,060	-,028	,197	,199	-,058	,070	,744
p35	,777	,220	,194	-,017	-,050	,055	,229	-,060	,056	,837
p36	-,024	,017	-,060	,187	,055	,820	,003	,797	,040	,773
p37	-,040	,045	,148	-,118	,572	-,047	-,231	-,165	,136	,661
p38	,009	,557	,634	,296	,018	,024	-,158	-,001	,026	,766
p39	,110	,625	,660	-,063	-,016	,021	,053	,066	-,174	,720
p40	,230	,202	,083	-,088	-,095	-,076	,766	,115	,030	,696
p41	,087	,310	-,167	,273	,040	,175	,102	,182	,302	,657
p42	,090	,499	,206	,367	-,225	,761	-,140	-,084	,123	,810
p43	,182	,704	,632	-,070	-,005	-,036	,137	-,133	,026	,652
p44	-,038	,093	,077	,034	,672	-,143	-,096	-,084	-,260	,701
p45	,278	,098	-,011	,284	,009	,039	,067	-,118	,160	,721
p46	,185	,509	,728	-,062	-,027	,054	,032	,097	,040	,791
p47	,076	,229	-,115	,060	-,016	,138	-,036	,189	,035	,828
p48	,025	,081	,287	,064	-,776	,083	-,074	-,143	-,180	,724
p49	-,061	-,184	,358	-,078	,478	,139	,107	,005	,025	,723
p50	,208	,116	-,064	,095	-,001	-,004	,031	-,012	,483	,709
p51	,213	,132	-,098	,050	-,104	-,087	-,023	,115	,480	,783
p52	,179	,613	,444	-,084	,139	-,108	,057	-,128	-,176	,758
p53	-,035	-,309	,282	,004	,279	-,080	-,013	,015	,054	,744
p54	,754	,098	,090	-,117	,010	,019	-,035	,200	,049	,696
p55	-,029	,026	,484	-,086	,011	,534	-,072	,507	-,118	,760
p56	,132	,768	,744	-,007	,032	,002	,006	-,087	,031	,753

Πίνακας 10: Φορτίσεις των δεκαεπτά παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των διευθυντών, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax . (Δηλώσεις 57-61, Παράγοντες 1-9)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	h ²
p57	,069	,045	-,097	,302	-,021	,177	,057	,150	,702	,716
p58	,161	,625	,714	-,079	,103	,096	-,012	-,090	,044	,750
p59	-,018	,068	,004	,001	,012	-,040	-,116	-,034	-,112	,757
p60	,779	,164	,295	-,137	-,020	-,053	,119	,016	,100	,812
p61	,460	,134	,323	-,004	-,058	-,146	-,250	-,137	-,191	,748
Eigenvalue	6,145	5,048	4,920	3,623	2,830	2,658	2,226	2,090	1,917	
Percentage of variance	10,074	8,275	8,065	5,939	4,640	4,357	3,649	3,427	3,142	
Cumulative percentage of variance	10,074	18,349	26,414	32,353	36,993	41,350	44,999	48,426	51,568	

Πίνακας 10: Φορτίσεις των δεκαεπτά παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των διευθυντών, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax . (Δηλώσεις 1-36, Παράγοντες 10-17)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	10	11	12	13	14	15	16	17	h ²
p1	-,039	,234	-,036	,190	-,014	,468	,027	,071	,676
p2	-,008	,027	,095	-,081	,052	,476	,092	,028	,689
p3	-,285	-,007	-,151	,083	,057	-,201	-,009	,032	,745
p4	,083	,023	-,148	-,124	,025	,013	,000	,052	,766
p5	-,027	-,133	,437	,064	,007	,010	-,005	,046	,628
p6	,016	,028	,103	-,024	,022	-,045	-,012	-,031	,795
p7	-,066	,078	,791	,006	,054	,052	,540	,162	,753
p8	,210	,010	-,077	,024	-,003	,049	,089	,130	,717
p9	,015	-,019	,008	,127	,696	-,030	-,094	,129	,747
p10	,150	-,007	-,027	-,033	-,009	,028	-,110	-,126	,679
p11	-,127	,439	-,071	,094	-,060	,275	,044	-,106	,680
p12	,033	-,322	-,032	-,099	-,173	,178	,058	,045	,788
p13	-,026	,157	,305	,133	-,019	,071	-,003	-,008	,711
p14	,049	-,061	,184	-,208	-,137	,038	-,003	-,118	,739
p15	,119	,021	,076	,064	,190	,147	,055	-,029	,754
p16	,083	-,278	,128	,025	-,116	-,006	-,213	,037	,780
p17	,453	,073	-,008	-,017	-,201	-,157	,006	,069	,651
p18	-,064	-,376	,159	,118	,138	,100	-,078	-,057	,773
p19	,123	,464	,791	-,156	,073	,204	-,107	-,087	,689
p20	-,071	,104	,000	,145	-,189	,341	,028	-,042	,782
p21	,083	-,125	,249	-,063	-,156	,730	,400	-,237	,793
p22	,044	,162	,226	-,135	-,017	,239	-,093	,067	,621
p23	,090	-,048	-,090	-,085	,082	,108	,227	,074	,689
p24	,056	,423	,093	-,013	,090	,104	,126	,233	,659
p25	,108	,161	,282	,239	-,011	-,180	-,112	-,010	,607
p26	-,127	,103	,012	,033	,063	,007	-,195	-,060	,786
p27	,170	,119	,037	,023	-,073	-,009	,105	,095	,702
p28	,205	-,078	,098	-,084	,000	,034	-,044	-,013	,842
p29	,238	,036	-,045	,100	,243	-,175	,074	-,209	,727
p30	,210	,190	-,148	,078	-,028	,043	-,268	,040	,668
p31	-,034	-,166	,013	-,043	-,231	,136	,047	,103	,687
p32	,044	,094	,109	,015	-,009	,249	-,020	-,117	,753
p33	,073	,036	,011	,113	-,026	-,098	-,029	,012	,782
p34	-,117	,022	,062	-,072	,000	-,273	,130	-,066	,744
p35	-,199	,151	-,039	-,048	,126	,010	,015	-,025	,837
p36	-,007	-,065	,088	,028	,113	,148	-,051	,012	,773

Πίνακας 10: Φορτίσεις των δεκαεπτά παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των διευθυντών, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax . (Δηλώσεις 37-61, Παράγοντες 10-17)

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	10	11	12	13	14	15	16	17	h ²
p37	-,265	-,007	,042	,687	-,055	-,131	,230	,219	,661
p38	-,391	-,176	,082	,104	,089	,083	-,172	-,042	,766
p39	,261	,091	-,051	,103	-,266	-,237	-,007	,207	,720
p40	,076	,007	,159	,017	-,082	-,001	,074	-,074	,696
p41	,422	-,058	-,020	-,005	,060	,054	-,006	-,040	,657
p42	,182	,045	,632	-,070	-,005	-,036	,137	-,133	,810
p49	-,038	-,065	-,164	-,023	-,075	,100	,079	,076	,723
p50	,024	,627	,194	-,417	,255	,048	-,241	,212	,709
p51	,725	,105	,035	-,010	,084	,036	-,002	-,157	,783
p52	,173	,186	,344	,073	,037	-,093	-,025	-,046	,758
p53	,061	,044	,143	,603	,648	,130	,155	,046	,744
p54	,168	,127	,011	-,094	,052	-,082	-,154	,027	,696
p55	,076	,093	-,277	,026	,184	-,184	-,038	-,197	,760
p56	,119	-,006	-,118	,021	,175	,161	-,010	-,161	,753
p57	,549	-,059	-,006	,157	-,108	-,036	-,075	-,055	,716
p58	-,069	-,043	-,191	,100	,109	-,188	,177	-,001	,750
p59	-,013	,031	,014	,108	-,006	,018	-,816	,412	,757
p60	,042	,017	,012	-,010	,159	,122	-,048	-,081	,812
p61	,188	,203	,260	,099	,081	,036	,086	-,031	,748
Eigenvalue	1,823	1,745	1,728	1,708	1,706	1,434	1,324	1,245	
Percentage of variance	2,984	2,860	2,832	2,799	2,797	2,351	2,170	2,042	
Cumulative percentage of variance	54,556	57,416	60,249	63,048	65,845	68,196	70,366	72,408	

Στη συνέχεια, με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από την πιο πάνω παραγοντική ανάλυση και ανάλογα με το τι αντιπροσώπευε η κάθε δήλωση στο δοκίμιο της προσωπικότητας, με τη χρήση της εντολής «compute», δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές οι οποίες αφορούσαν στους Πέντε Τύπους Προσωπικότητας. Οι νέες αυτές μεταβλητές καταχωρήθηκαν στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), ώστε να ελεγχθεί το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας και να εξαχθεί το τελικό εμπειρικό μοντέλο.

Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 (οι οποίες ήταν κατά απόλυτη τιμή μεγαλύτερη ή ίση του 0.5) αφορούσαν στον τύπο της προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Εξωστρέφεια». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 4 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Νευρωτισμός». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 5 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 6 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Εξωστρέφεια». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 7 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 8 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Νευρωτισμός». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 9 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 10 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια», όπως και οι δηλώσεις του Παράγοντα 11. Οι δηλώσεις του

Παράγοντα 12 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνηδαισία». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 13 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια». Ωστόσο, οι δυο δηλώσεις του παράγοντα 14 αφορούσαν αντίστοιχα σε δυο διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας, γι' αυτό και δεν περιλήφθηκαν στο τελικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, η δήλωση p9 (*Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου*) αφορούσε στον παράγοντα «Ευσυνηδαισία» και η δήλωση p53(*Δείχνω διαρκώς αφηρημένος/η*) αφορούσε στον παράγοντα «Νευρωτισμός». Επίσης ο Παράγοντας 15 φόρτιζε σε μία και μόνο δήλωση (p21: *Μου αρέσει να δέχομαι στοργή*), η οποία και αφορά στον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια». Μία δήλωση ωστόσο, δεν μπορεί από μόνη της να αποτελέσει και παράγοντα, γι' αυτό και η συγκεκριμένη δήλωση δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό μοντέλο. Το ίδιο έγινε και με τον Παράγοντα 16, ο οποίος φόρτιζε σε μια μόνο δήλωση (p59:*Είμαι αμελής, αδιάφορος/η για τις υποχρεώσεις μου*) και η οποία δεν περιλήφθηκε στο τελικό μοντέλο της έρευνας. Ο Παράγοντας 17 δε φορτίζει σε καμία δήλωση. Από το αρχικό δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας, χρησιμοποιήθηκαν τελικά τα δεδομένα για 47 δηλώσεις, ενώ αφαιρέθηκαν τα δεδομένα 14 δηλώσεων, αφού είτε οι φορτίσεις τους ήταν κατά απόλυτη τιμή μικρότερη του 0.5, είτε η σημασία των δηλώσεων αυτών δε σχετιζόταν με τη σημασία της πλειοψηφίας των άλλων δηλώσεων που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα. Συνοπτικά, οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν είναι οι εξής :

p2: Είμαι έξυπνο άτομο

p5: Προτιμάω να μένω στο σπίτι

p9: Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου

p17: Δείχνω κατανόηση

p21: Μου αρέσει να δέχομαι στοργή

p22: Είμαι χαρούμενο άτομο

p24: Είμαι προσεκτικό άτομο

p25: Έχω πολλά ενδιαφέροντα

p30: Είμαι εργατικό άτομο

p41: Δείχνω στοργή προς τους άλλους

p49: Είναι δύσκολο για τους άλλους να προβλέψουν τη συμπεριφορά μου

p53: Δείχνω διαρκώς αφηρημένος/η

p59: Είμαι αμελής, αδιάφορος/η για τις υποχρεώσεις μου

p61: Έχω υπερβολικές απαιτήσεις, είμαι απαιτητικό άτομο

*Στάσεις και Απόψεις για τη Διαχείριση της Αλλαγής****Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση***

Σε πρώτο στάδιο τα δεδομένα που προέκυπταν από τις δηλώσεις στο δοκίμιο μέτρησης των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για τη διαχείριση της αλλαγής έτυχαν διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της αλλαγής, όπως αυτοί προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (Fullan, 1991, 2006, 2008· Germinario & Cram, 1998). Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 5895.331 και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.00$, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0.526. και οι βαθμοί ελευθερίας $df=3160$. Ο δείκτης KMO έχει σχετικά χαμηλή τιμή, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού δείγματος των συμμετεχόντων ($N=125$). Ωστόσο, τα πιο πάνω αποτελέσματα αποτελούν βασικά κριτήρια, ώστε να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Στη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal component analysis) με περιστροφή varimax . Η αρχική ανάλυση έδωσε είκοσι τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 78.043% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Φορτίσεις των είκοσι τριών παραγόντων των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για την αλλαγή, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax (δηλώσεις c1-c30).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ																								
A/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	h ²
c1	-0,073	-0,098	0,194	0,111	-0,007	-0,082	0,56	0,106	0,042	0,159	-0,147	-0,242	0,154	0,057	0,23	-0,176	0,216	0,011	-0,255	0,068	0,033	0,043	-0,109	0,745
c2	0,071	0,023	0,126	-0,025	-0,002	0,164	0,762	-0,01	-0,132	0,116	-0,194	0,084	0,055	0,016	-0,094	0,01	-0,033	0,033	0,134	-0,072	-0,016	-0,145	-0,161	0,789
c3	0,26	-0,088	0,14	0,079	-0,064	0	-0,016	-0,064	-0,108	-0,136	0,127	0,024	0,188	0	0,047	0,064	0,071	0,169	0,07	0,6	-0,054	-0,039	0,048	0,603
c4	0,161	-0,014	0,237	0,234	-0,063	-0,11	-0,183	0,513	0,156	-0,033	0,076	-0,237	0,016	-0,078	0,141	0,143	0,015	-0,083	0,356	-0,075	-0,142	-0,188	-0,083	0,786
c5	0,002	0,115	-0,021	0,206	0,177	-0,022	-0,001	0,209	-0,113	-0,064	0,001	0,036	0,128	-0,1	-0,042	-0,127	-0,065	-0,066	0,743	0,129	0,21	0,066	0,038	0,822
c6	0,02	0,287	0,072	0,053	0,713	0,083	0,052	-0,1	-0,01	0,109	0,038	-0,208	0,081	-0,08	0,064	0,045	-0,017	-0,002	0,105	-0,137	0,22	0,034	-0,062	0,778
c7	0,018	0,257	-0,074	-0,043	0,057	-0,13	-0,093	0,004	0,155	-0,119	0,748	0,017	-0,039	-0,074	-0,051	0,054	-0,128	0,084	-0,013	0,048	0,062	0,01	0,037	0,744
c8	-0,018	-0,042	0,138	0,082	0,632	-0,018	0,026	0,153	0,041	0,067	-0,007	0,084	0,253	0,019	0,134	0,052	0,014	-0,124	0,313	0,128	-0,004	-0,161	0,017	0,707
c9	0,285	-0,02	-0,19	-0,159	0,031	-0,031	-0,119	-0,003	0,044	0,01	0,158	-0,023	0,02	0,103	0,033	0,077	-0,001	0,044	0,109	0,056	0,756	0,04	0,045	0,797
c10	0,126	0,008	0,23	0,017	0,162	0,075	0,55	-0,134	0,45	0,016	0,047	-0,216	0,064	-0,05	0,083	0,026	0,089	0,041	0,072	0,142	-0,047	0,085	0,093	0,739
c11	0,032	0,064	0,291	0,098	0,122	-0,045	0,613	-0,175	0,397	-0,148	0,101	-0,067	0,066	0,114	-0,117	0,073	0,061	0,043	-0,149	-0,048	-0,034	-0,028	0,055	0,788
c12	-0,054	0,104	0,505	-0,041	0,18	0,133	0,512	-0,122	0,117	-0,184	0,065	-0,068	0,15	0,067	0,043	0,127	0,079	-0,006	0,044	0,157	-0,14	0,012	0,048	0,754
c13	0,002	-0,041	0,037	0,067	0,19	0,145	0,023	0,483	-0,001	-0,073	0,269	0,076	-0,094	0,196	0,149	0,565	0,078	0,077	0,177	-0,002	0,06	0,018	-0,036	0,819
c14	-0,031	0,195	-0,062	-0,033	0,227	0,098	0,033	0,305	0,113	-0,286	0,536	-0,001	-0,183	0,159	0,24	0,335	0,039	-0,013	0,209	0,044	-0,029	-0,01	-0,034	0,859
c15	0,053	-0,055	0,006	0,038	0,1	-0,083	0,099	0,099	-0,033	-0,255	0,058	0,05	-0,097	0,038	0,009	-0,015	-0,031	0,026	-0,037	-0,016	0,015	0,08	-0,799	0,775
c16	-0,095	-0,176	-0,211	0,053	-0,054	0,166	-0,158	0,004	0,041	0,09	0,025	0,733	0,026	0,077	-0,059	0,063	0,158	-0,064	-0,039	-0,018	-0,068	-0,07	-0,004	0,745
c17	0,074	-0,207	0,036	-0,093	0,059	0,079	-0,053	-0,021	-0,497	0,123	-0,067	0,609	0,001	-0,112	0,021	0,048	0,112	0	0,151	0,014	-0,087	0,128	-0,149	0,806
c18	0,161	0,124	0,664	0,048	0,061	-0,048	0,059	0,048	0,195	-0,205	-0,15	0,065	-0,212	-0,15	-0,066	0,105	0,039	0,048	-0,052	0,059	0,129	-0,077	-0,053	0,722
c19	-0,159	0,078	0,073	-0,034	-0,141	0,006	0,129	0,2	-0,229	0,319	0,037	0,444	-0,129	0,208	-0,026	0,12	-0,094	-0,083	0,047	0,383	0,099	0,111	0,097	0,739
c20	0,109	0,409	0,331	-0,096	0,269	0,023	-0,067	0,123	0,252	-0,214	0,243	-0,025	-0,16	0,129	-0,077	-0,006	-0,161	-0,248	-0,005	0,123	-0,136	-0,134	-0,002	0,747
c21	-0,012	0,172	0,052	0,043	0,089	0,038	0,077	0,009	0,828	0,062	0,171	0,005	0,075	0,124	0,145	0,022	-0,015	-0,102	-0,018	-0,052	0,052	-0,089	-0,057	0,839
c22	-0,045	-0,225	-0,261	-0,043	0,16	0,113	0,011	0,111	-0,052	0,748	-0,112	0,09	-0,09	0,081	-0,086	-0,001	-0,013	0,049	-0,104	-0,001	-0,045	0,058	0,119	0,811
c23	0,164	0,025	0,006	-0,032	0,103	-0,056	-0,077	0,837	-0,035	0,054	-0,01	0,053	0,006	0,02	-0,074	0,132	-0,095	0,065	0,042	-0,02	0,023	0,11	-0,016	0,807
c24	0,085	0,119	0,122	0,192	0,718	-0,044	0,158	0,146	0,157	0,176	-0,052	0,016	0,041	0,009	0,096	0,148	-0,003	0,033	-0,091	0,101	-0,053	-0,007	-0,075	0,757
c25	-0,013	-0,072	-0,046	-0,011	0,134	0,061	0,049	-0,022	0,032	0,818	-0,031	0,087	-0,034	-0,074	0,027	0,066	-0,028	0,004	0,016	-0,061	0,009	-0,111	0,155	0,764
c26	0,28	0,076	0,018	0,112	0,223	-0,01	-0,013	0,382	-0,139	0,16	0,312	0,026	0,081	0,104	-0,008	0,123	-0,075	-0,032	-0,047	-0,03	0,254	-0,026	0,52	0,814
c27	0,1	0,086	0,31	0,276	0,599	0,039	-0,032	0,102	-0,112	0,072	0,219	0,099	-0,056	0	-0,104	-0,14	0,095	0,139	-0,135	-0,257	-0,097	0,099	0,103	0,813
c28	0,05	-0,137	0,036	0,03	-0,09	0,51	0,016	-0,083	0,109	0,154	0,091	0,237	0,217	0,035	-0,193	0,07	-0,026	0,079	0,093	-0,366	-0,068	-0,142	-0,268	0,735
c29	0,567	0,001	0,053	-0,097	0,113	-0,052	0,057	0,077	0,091	0,009	-0,145	0,082	0,156	0,182	0,097	0,123	-0,105	0,037	0,113	-0,225	0,318	0,029	0,256	0,719
c30	0,364	0,228	0,138	0,202	-0,119	-0,051	-0,236	-0,003	0,028	0,183	0,541	-0,081	0,192	0,002	-0,065	-0,118	-0,127	-0,094	-0,055	0,042	0,159	-0,076	-0,141	0,787

Πίνακας 11: Φορτίσεις των είκοσι τριών παραγόντων των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για την αλλαγή, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax (δηλώσεις c31-c51).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ																								
A/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	h ²
c31	0,171	0,129	0,18	0,28	0,341	0,167	-0,111	-0,16	0,198	0,374	0,199	-0,154	0,097	0,194	0,12	0,054	0,034	-0,057	0,098	-0,007	0,053	-0,041	0,055	0,668
c32	0,13	0,485	0,626	0,085	0,036	-0,023	-0,115	0,037	0,115	0,089	0,179	-0,032	0,138	0,026	0,071	-0,017	0,04	0,092	0,164	-0,052	-0,018	-0,031	-0,183	0,821
c33	0,068	-0,03	0,759	-0,026	0,307	-0,019	0,26	0,016	-0,037	-0,008	-0,03	-0,105	0,085	0,004	0,069	-0,022	-0,025	-0,013	-0,059	0,073	-0,073	0,162	0,018	0,812
c34	0,099	-0,014	0,044	-0,039	0,045	0,019	0,075	-0,035	0,024	-0,036	-0,044	0,096	0,034	-0,095	-0,103	-0,017	0,866	-0,079	-0,011	-0,004	-0,035	0,003	-0,018	0,814
c35	0,748	0,101	0,054	-0,043	0,012	-0,154	-0,004	0,11	-0,064	0,066	0,086	-0,023	0,12	0,168	-0,029	0,128	0,031	-0,135	0,167	-0,109	0,09	0,094	0,015	0,763
c36	0,125	-0,024	0,798	0,058	0,042	-0,071	0,241	0,043	-0,016	-0,032	-0,018	-0,043	0,142	0,083	0,124	-0,045	0,036	0,192	0,015	-0,022	-0,134	0,047	0,103	0,841
c37	0,375	0,083	0,224	0,073	-0,015	-0,048	0,131	-0,019	-0,159	-0,068	-0,055	-0,128	0,092	0,067	0,099	0,042	-0,121	0,676	-0,002	0,093	-0,118	-0,047	-0,018	0,794
c38	-0,346	-0,173	-0,136	0,157	-0,006	0,653	0,229	0,144	0,1	0,134	-0,035	0,076	0,076	0,085	0,074	0,006	-0,027	-0,02	0,089	-0,026	0,013	0,068	0,109	0,772
c39	0,257	0,27	0,005	0,187	0,138	0,14	0,121	0,07	-0,286	-0,224	-0,187	-0,226	0,003	-0,022	0,006	0,314	-0,098	-0,015	-0,02	-0,143	0,439	-0,066	0,026	0,778
c40	0,193	0,564	0,42	0,019	0,111	-0,134	-0,133	0,065	0,081	0,031	-0,022	-0,245	0,069	0,154	-0,145	-0,159	-0,175	-0,044	0,083	0,102	0,031	-0,068	-0,17	0,811
c41	0,763	0,114	0,12	0,005	0,04	-0,193	-0,047	-0,03	-0,067	-0,101	0,093	-0,015	0,132	0,073	-0,023	0,114	0,009	0,234	-0,002	0,017	-0,063	-0,025	0,009	0,772
c42	0,502	0,31	0,119	-0,024	0,132	0,194	-0,15	0,327	0,129	-0,086	-0,299	-0,23	-0,144	-0,045	0,008	-0,13	0,07	-0,017	-0,064	0,025	-0,023	0,088	-0,027	0,772
c43	0,437	0,305	-0,08	0,255	0,104	-0,034	0,093	-0,018	0,115	0,089	-0,044	-0,06	-0,062	-0,055	-0,138	-0,106	0,017	0,062	0,199	0,558	0,092	0,053	-0,131	0,824
c44	0,786	0,067	0,013	0,13	0,098	-0,066	0,025	-0,01	0,03	-0,024	-0,018	-0,019	-0,07	-0,108	-0,037	-0,01	-0,227	0,052	-0,043	0,283	0,02	0,158	-0,023	0,837
c45	0,711	0,281	0,172	0,111	-0,016	-0,045	-0,032	0,091	-0,041	-0,044	-0,023	-0,218	0,079	-0,139	0,004	0,136	0,09	0,082	-0,07	0,084	0,098	-0,049	-0,04	0,773
c46	0,579	0,215	0,078	0,203	-0,061	0,077	0,026	0,076	0,041	-0,003	0,131	0,11	0,028	-0,202	0,317	-0,029	-0,009	-0,054	-0,102	0,313	0,122	0,099	-0,123	0,77
c47	0,435	0,048	-0,007	0,255	-0,046	0,301	0,245	-0,058	-0,114	0,082	0,124	0,016	0,102	-0,361	0,188	-0,122	-0,176	-0,128	-0,251	0,02	-0,08	0,23	-0,009	0,809
c48	0,177	0,195	0,087	0,839	0,147	-0,07	0,008	0,057	0,038	0,004	0,059	-0,038	0,086	0,024	0,087	0,115	0,016	0,068	0,041	0,052	-0,055	-0,033	-0,028	0,859
c49	0,075	0,218	-0,008	0,841	0,212	0,045	0,023	-0,021	0,059	-0,017	-0,032	0,049	0,113	0,039	0,062	-0,036	-0,027	0,013	0,121	0,078	-0,059	0,105	-0,035	0,872
c50	0,192	0,698	0,17	0,242	0,234	-0,037	-0,009	-0,008	0,127	-0,094	0,065	-0,182	0,105	0,075	0,263	-0,025	-0,135	0,044	0,04	0,08	-0,067	-0,004	0,143	0,87
c51	0,164	0,716	0,133	0,216	0,217	-0,025	-0,047	-0,004	0,129	-0,079	0,063	-0,161	0,168	0,046	0,321	-0,075	-0,141	0,009	0,037	0,052	-0,092	-0,046	0,096	0,89

Πίνακας 11: Φορτίσεις των είκοσι τριών παραγόντων των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών για την αλλαγή, μέσα από τη διαδικασία περιστροφής Varimax (δηλώσεις c52-c80).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ																								
A/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	h ²
c52	0,591	0,513	0,127	0,183	0,072	-0,049	0,048	0,019	0,167	0,063	-0,097	0,11	0,029	-0,101	-0,007	0,065	0,096	0,168	0,065	0,1	0,194	0,08	0,138	0,856
c53	0,238	0,439	0,295	0,421	-0,015	-0,05	0,136	-0,041	0,213	-0,049	-0,083	-0,002	-0,034	0,046	0,047	0,03	-0,122	0,07	0,135	0,149	0,177	0,155	0,274	0,788
c54	0,091	0,196	0,05	0,07	0,111	-0,07	-0,064	0,001	0,125	0,017	-0,137	-0,007	0,176	-0,024	0,75	0,025	-0,173	0,099	-0,047	0,018	0,075	-0,12	0,008	0,767
c55	0,175	0,176	0,21	0,095	-0,013	0,048	-0,033	0,205	0,046	0,101	0,179	0,103	0,149	-0,146	0,178	0,002	-0,17	0,551	-0,061	0,14	0,26	0,176	-0,043	0,747
c56	-0,041	0,029	0,015	0,077	0,004	0,243	0,109	0,069	0,121	0,005	0,021	0,058	0,008	0,839	0,04	-0,03	-0,002	-0,007	-0,074	-0,011	0,077	0,064	0,006	0,826
c57	0,248	0,171	0,053	0,037	0,011	-0,053	-0,083	0,085	-0,147	-0,112	-0,053	0,017	0,052	0,087	-0,081	0,134	0,006	0,057	0,056	-0,002	-0,022	0,791	-0,059	0,821
c58	0,182	0,782	-0,088	0,04	0,052	-0,145	0,078	-0,026	-0,023	-0,088	0,26	0,038	0,044	-0,088	0,045	0,06	-0,024	0,052	-0,019	0,018	0,055	0,193	-0,015	0,821
c59	0,068	0,174	0,438	0,261	-0,04	0,11	0,04	0,116	0,522	-0,076	-0,205	-0,11	0,218	-0,074	-0,052	-0,068	0,165	0,068	0,137	-0,187	-0,163	0,009	0,032	0,829
c60	0,161	0,411	0,212	0,209	-0,044	0,018	-0,044	0,238	-0,073	0,08	0,062	0,005	0,201	-0,148	-0,05	0,205	0,104	0,44	0,184	-0,137	0,149	0,196	0,02	0,785
c61	0,544	0,322	0,051	0,134	-0,058	-0,174	0,136	0,107	-0,05	0,097	0,284	-0,035	-0,038	-0,078	0,034	-0,129	0,191	0,237	0,123	0,086	-0,063	0,043	-0,128	0,74
c62	-0,022	-0,242	-0,039	-0,142	0,065	0,62	-0,043	-0,228	-0,001	0,048	-0,179	0,053	0,047	0,214	-0,008	0,136	-0,064	-0,238	0,016	0,263	-0,012	-0,005	-0,006	0,757
c63	0,315	0,736	0,009	0,077	0,094	-0,26	0,016	-0,026	0,041	0,002	0,136	0,098	0,164	-0,044	-0,044	-0,024	0,085	0,114	0,009	-0,004	0,102	-0,023	0,009	0,817
c64	-0,174	-0,187	-0,012	-0,062	0,057	0,645	-0,005	0,021	-0,015	-0,025	-0,076	0,101	0,047	0,027	-0,226	-0,09	0,38	0,042	-0,111	-0,002	0,022	-0,009	0,139	0,746
c65	0,04	0,178	0,106	0,156	0,27	0,052	0,198	0,055	0,104	-0,137	0,021	-0,025	0,677	0,041	0,069	-0,048	-0,01	0,053	0,02	-0,053	0,125	-0,036	0,067	0,712
c66	0,328	0,143	0,487	0,178	0,028	0,136	0,164	-0,023	-0,058	-0,16	0,073	0,07	0,464	-0,037	0	0,183	0,021	0,11	-0,009	-0,018	0,095	-0,004	0,024	0,755
c67	0,284	0,209	0,097	0,06	0,045	0,036	0,042	-0,058	0,115	0,04	-0,093	-0,011	0,66	-0,084	0,062	0,117	0,055	0,114	0,09	0,19	-0,118	0,141	0,094	0,732
c68	-0,001	0,109	-0,2	-0,157	0,218	0,298	0,096	0,299	-0,093	-0,13	-0,104	0,132	0,168	0,153	-0,096	-0,112	0,287	0,08	-0,062	0,003	-0,238	-0,406	0,07	0,757
c69	0,263	0,398	0,052	0,07	-0,084	-0,1	0,077	-0,135	0,159	0,007	0,043	0,066	-0,074	-0,002	0,261	-0,002	-0,192	0,257	0,554	0,016	-0,143	0,106	0,025	0,823
c70	-0,024	0,366	0,097	0,137	0,158	-0,036	0,09	-0,057	-0,017	-0,071	0,216	-0,055	-0,16	0,12	0,608	0,179	0,053	0,103	0,208	-0,028	-0,035	0,134	-0,008	0,773
c71	0,523	0,19	0,189	0,092	0,014	-0,075	0,022	0,058	0,074	-0,053	-0,036	0,46	0,008	0,002	0,069	-0,208	0,065	0,063	0,027	-0,087	0,279	0,006	-0,017	0,727
c72	0,371	0,231	0,064	0,176	0,13	-0,253	0,097	0,271	-0,042	0,096	0,125	0,138	0,28	-0,378	-0,01	0,188	0,111	0,271	-0,083	0,066	0,122	0,113	0,174	0,847
c73	-0,215	-0,274	0,061	0,082	-0,082	0,176	0,049	-0,113	0,016	0,016	-0,17	0,093	-0,038	0,368	0,026	0,002	0,598	-0,021	-0,166	0,111	0,031	-0,066	0,029	0,765
c74	0,433	0,098	0,104	0,354	0,057	-0,222	0,139	0,149	0,066	-0,11	0,002	0,03	0,073	-0,278	0,137	-0,064	-0,003	0,183	0,146	-0,038	0,049	0,044	0,184	0,645
c75	0,496	0,394	0,055	0,074	0,147	0,017	0,14	0,103	0,175	0,02	0,122	-0,05	0,143	-0,304	0,254	-0,22	0,016	-0,019	0,061	0,005	-0,044	0,21	0,084	0,793
c76	-0,364	0,013	0,098	-0,068	0,035	0,597	0,116	-0,037	-0,045	0,12	0,005	-0,051	-0,147	0,269	0,105	-0,039	0,053	0,161	-0,167	-0,118	0,006	-0,198	0,007	0,756
c77	0,137	0,656	0,016	0,186	-0,07	0,002	0,04	0,157	0,067	-0,255	-0,002	-0,169	0,034	-0,012	0,274	0,116	-0,055	-0,073	0,099	-0,132	-0,015	0,112	0,02	0,752
c78	0,169	0,358	0,091	0,292	-0,128	-0,114	0,026	0,109	-0,154	-0,115	-0,027	0,135	0,018	-0,157	-0,051	0,404	-0,023	-0,437	0,002	-0,178	-0,061	0,101	0,093	0,785
c79	0,448	0,234	0,055	0,179	-0,144	-0,051	0,039	0,328	0,106	0,011	0,073	0,065	0,132	-0,147	0,169	0,078	-0,043	0,058	0,001	0,105	0,167	0,456	-0,093	0,777
c80	0,09	-0,02	0,015	0,013	0,053	-0,031	0	0,099	0,025	0,115	0,011	0,022	0,096	-0,056	0,039	0,787	-0,048	0,016	-0,109	0,042	0,076	0,114	0,043	0,708
Eig.	7,178	6,247	4,204	3,089	3,002	2,823	2,648	2,505	2,480	2,407	2,377	2,200	2,175	2,096	2,090	2,075	1,997	1,959	1,906	1,820	1,766	1,754	1,637	
%Var.	8,972	7,809	5,255	3,861	3,753	3,529	3,310	3,131	3,100	3,008	2,971	2,750	2,719	2,619	2,613	2,594	2,496	2,449	2,383	2,275	2,207	2,193	2,046	
Cum.																								
%Var.	8,972	16,78	22,04	25,9	29,65	33,18	36,49	39,62	42,72	45,73	48,70	51,449	54,17	56,79	59,40	61,99	64,490	66,94	69,32	71,60	73,80	76,00	78,04	

Με βάση τις φορτίσεις των δηλώσεων στον Πίνακα 11, προκύπτει ότι, οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 αφορούν στον παράγοντα «Συνεργασία». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 αφορούν α) στη «Γονεϊκή Εμπλοκή», β) στην «Αξιολόγηση της Διαδικασίας» και γ) στα «Κίνητρα». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 αφορούν στον παράγοντα α) στην «Προσωπικότητα του Ηγέτη» και β) στην «Αξιολόγηση της Διαδικασίας». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 4 αφορούν στην «Κατανομή Εξουσίας». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 5 αφορούν α) στην «Αντίσταση στην αλλαγή» και β) στην «Αλλαγή κουλτούρας». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 6 αφορούν α) στο «Όραμα» και β) στην «Αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 7 αφορούν στο «Όραμα». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 8 αφορούν στην «Αλλαγή ως εσωτερική ανάγκη». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 9 αφορούν στο «Χρόνο και στην Μονιμότητα του Ηγέτη». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 10 αφορούν στην «Εσωτερική Αλλαγή». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 11 αφορούν στην «Συλλογικότητα του Οράματος Αλλαγής». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 12 αφορούν στο «Χρόνο». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 13 αφορούν στην «Αλλαγή Κουλτούρας». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 14 αφορούν στη «Μονιμότητα Προσωπικού». Οι δηλώσεις του Παράγοντα 15 αφορούν στην «Αξιοποίηση του Περιβάλλοντος». Οι δηλώσεις των παραγόντων 16 – 23 αφορούν σε κάθε παράγοντα, σε διαφορετικές πτυχές της αλλαγής.

Για παράδειγμα ο 23^{ος} παράγοντας φορτίζει στη δήλωση c15 (*Το όραμα του σχολείου έπρεπε να προκύψει συλλογικά από τον κύριο Ορέστη, το προσωπικό του, τους μαθητές του σχολείου και τους γονείς τους*) που αφορά στη «Συλλογικότητα του Οράματος», καθώς και στη δήλωση c26 (*Προτού προχωρήσει στην οποιαδήποτε αλλαγή, ο κύριος Ορέστης έπρεπε να εξετάσει τις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις του προσωπικού του στο συγκεκριμένο θέμα*), δήλωση που αφορά στην «Αλλαγή Κουλτούρας».

Στη συνέχεια, με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από την πιο πάνω παραγοντική ανάλυση και ανάλογα με το τι αντιπροσώπευε η κάθε δήλωση στο δοκίμιο της Αλλαγής, με τη χρήση της εντολής «compute», δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές-παράγοντες, οι οποίες αφορούσαν στη Διαχείριση της Αλλαγής. Οι νέες αυτές μεταβλητές καταχωρήθηκαν στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), ώστε να εξαχθεί το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Από το αρχικό δοκίμιο μέτρησης των στάσεων και των απόψεων για τη Διαχείριση της Αλλαγής, χρησιμοποιήθηκαν τελικά τα δεδομένα για 68 δηλώσεις, ενώ αφαιρέθηκαν τα δεδομένα 12 δηλώσεων, οι φορτίσεις των οποίων ήταν κατά απόλυτη τιμή μικρότερες του 0.5. Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν είναι οι εξής:

c19: Πρέπει να μετακινηθεί ο κύριος Ορέστης, γιατί το προσωπικό του τον πήρε από κακό μάτι.

- c20: Στο τέλος του χρόνου, να δοθεί ερωτηματολόγιο στους γονείς, για ν' αξιολογηθεί η διαδικασία και τ' αποτελέσματα της αλλαγής
- c31: Οι εκπαιδευτικοί του κύριου Ορέστη αντιδρούν έτσι, γιατί δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, για την υλοποίηση του συγκεκριμένου οράματος του σχολείου
- c39: Το προσωπικό του σχολείου δεν έχει πειστεί για την αξία του νέου σχεδίου δράσης του κύριου Ορέστη, γι' αυτό και το απορρίπτουν
- c47: Ο κύριος Ορέστης να παρακολουθεί το προσωπικό του στην τάξη, και να γίνεται ανταλλαγή απόψεων
- c53: Πρέπει να υποκινήσει το προσωπικό του να παρακολουθήσει συνέδρια και σεμινάρια, που σχετίζονται με το προτεινόμενο θέμα αλλαγής
- c60: Είναι σημαντικό ο κύριος Ορέστης ν' αναγνωρίζει τα συναισθήματα του προσωπικού του, και να ελίσσεται ανάλογα
- c66: Πρέπει ο κύριος Ορέστης να φροντίζει το προσωπικό του ν' αφοσιωθεί στο έργο του σχολείου
- c68: Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ζητά και να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του προσωπικού του μόνο στα θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν άμεσα
- c72: Είναι σημαντικό ο κύριος Ορέστης να ελέγχει τα αρνητικά συναισθήματά του, και να μη χάνει την ψυχραιμία του μπροστά στο προσωπικό του
- c74: Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει με ποικίλους τρόπους τις προσπάθειες του προσωπικού του, για την υλοποίηση του νέου σχεδίου δράσης για την πειθαρχία
- c75: Θα ήταν βοηθητικό να οργανωθούν ειδικά βραδινά σεμινάρια για τους γονείς των παιδιών του σχολείου του κύριου Ορέστη, ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στην κατοίκον εργασία τους, χωρίς φωνές και τιμωρίες
- c78: Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ζητά και να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του προσωπικού του σε όλα τα θέματα
- c79: Στις συνεδρίες προσωπικού, ο κύριος Ορέστης πρέπει να υποκινεί το προσωπικό του να παρουσιάζει ιδιαίτερες προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί με τους μαθητές του, οι οποίες καθιστούν το έργο τους αποτελεσματικότερο

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Το Ηγετικό Στυλ του Διευθυντή μετρήθηκε με βάση την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου των Bolman & Deal (1991) με τίτλο Leadership Orientations. Οι απαντήσεις στις 19 δηλώσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, οι οποίες βρίσκονται σε κλίμακα Likert 1-5, έτυχαν διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης στο SPSS, σε μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε παράγοντες, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες του ηγετικού στυλ, όπως αυτοί προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bolman & Deal, 1991). Στη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal component analysis) με περιστροφή varimax. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη ενός μόνο κύριου παράγοντα, ο οποίος ερμήνευε το 64.285% των αποκλίσεων και φόρτιζε τις 19 δηλώσεις. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, είχε τιμή ίση με 16264,933 και επίπεδο σημαντικότητας $p=0.00$, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0.971 και οι βαθμοί ελευθερίας $df=171$. Ωστόσο, αυτό το αποτέλεσμα δεν εξυπηρετούσε στις αναλύσεις και στους στόχους της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τους οποίους, αναμενόταν να γίνει σύνδεση των τεσσάρων διαφορετικών ηγετικών πλαισίων/στυλ με τους παράγοντες της προσωπικότητας και με τις απόψεις και τις στάσεις για τη διαχείριση της αλλαγής. Συνεπώς, η ύπαρξη ενός και μόνο παράγοντα που να αφορά στα ηγετικά στυλ του διευθυντή, δεν είχε νόημα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Γι' αυτό το λόγο αποφασίστηκε όπως χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της έρευνας τα δεδομένα που προέκυψαν από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, τα οποία, με βάση τις αναλύσεις που έγιναν, δίνουν τους τέσσερις διαφορετικούς παράγοντες που αφορούν στο στυλ ηγεσίας, και όχι τον ένα παράγοντα που προέκυπτε από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, και ο οποίος δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας (Το θέμα αυτό έχει αναλυθεί εκτενώς στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας).

Ακολούθως θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει, μέσα από την τελική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με το Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM-EQS).

Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων

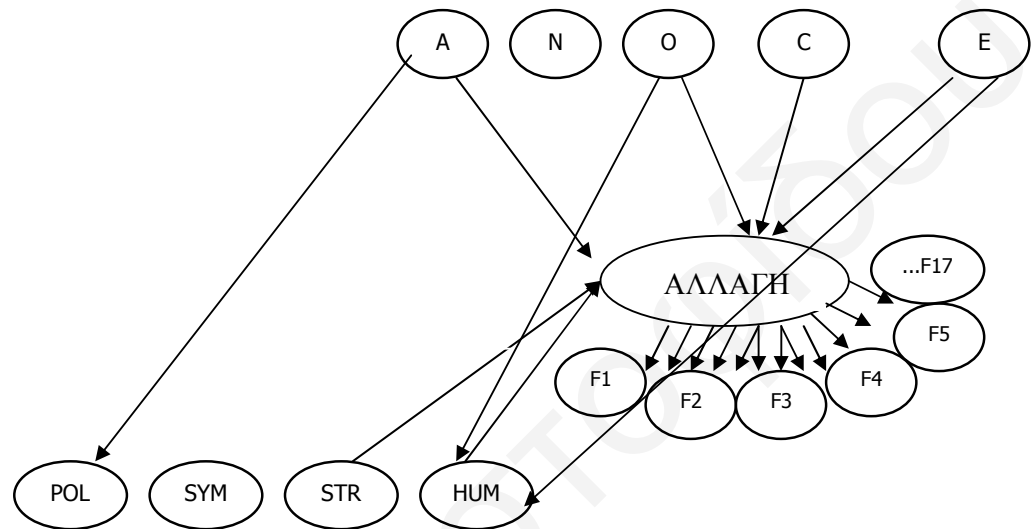
Αφού έγιναν οι προαναφερθείσες στατιστικές αναλύσεις, τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' αυτές καταχωρήθηκαν στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων SEM (EQS), προς εξέταση του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Με τη βοήθεια της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα θεωρητικό μοντέλο και να ελεγχθεί η εγκυρότητά του, ώστε να μπορεί να προσδιοριστεί η επίδραση της κάθε διάστασης της προσωπικότητας στο στυλ ηγεσίας και στη διαχείριση της αλλαγής, αλλά και του στυλ ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του προτεινόμενου μοντέλου, παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 (Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο δομικό μοντέλο εξίσωσης).

Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων

0,123
-0,054 0,144
-0,016 -0,040 0,147
-0,053 -0,050 -0,091 0,194
0,021 -0,011 -0,054 0,044 0,335
0,002 0,030 -0,067 0,035 0,274 0,587
0,000 -0,002 -0,062 0,065 0,204 0,155 0,377
-0,010 0,001 -0,043 0,053 0,141 0,128 0,243 0,336
-0,045 0,014 -0,070 0,102 0,262 0,190 0,383 0,241 0,993
-0,021 -0,009 -0,041 0,071 0,225 0,162 0,386 0,371 0,810 1,125
-0,108 -0,018 -0,038 0,165 0,189 0,169 0,459 0,327 0,963 0,889 1,686
-0,097 0,022 -0,022 0,097 0,122 0,118 0,215 0,111 0,485 0,297 0,630 1,693
-0,027 0,092 -0,061 -0,004 0,031 0,114 0,060 -0,015 0,248 0,103 0,226 0,312 1,278
-0,078 -0,014 0,004 0,088 0,054 0,038 0,253 0,102 0,598 0,499 0,949 0,344 0,181 1,775
0,015 -0,057 -0,032 0,075 -0,023 -0,028 0,018 0,048 0,003 0,017 -0,031 0,038 0,074 -0,002 0,628
0,010 -0,061 0,017 0,034 -0,073 -0,062 -0,032 0,005 -0,042 -0,015 -0,012 -0,002 -0,049 -0,016 0,327 0,430
0,034 -0,098 0,009 0,056 -0,016 -0,042 0,003 0,004 -0,029 -0,065 0,008 0,002 -0,049 0,160 0,134 0,248 0,468
-0,038 -0,050 0,055 0,032 -0,017 -0,018 -0,014 0,037 0,058 0,102 0,136 -0,079 -0,019 0,197 -0,041 0,050 0,024 0,609
0,001 -0,045 0,025 0,019 -0,003 -0,017 -0,013 -0,003 0,071 0,055 0,132 0,093 0,035 0,159 0,060 0,066 0,108 0,129 0,231
0,013 -0,028 -0,001 0,016 0,018 0,028 -0,011 -0,006 -0,051 -0,056 -0,034 -0,137 -0,100 -0,124 0,001 0,026 0,017 0,046 -0,003 0,357
0,002 0,007 0,005 -0,014 0,035 0,048 0,006 0,032 0,016 0,016 0,027 -0,024 -0,032 -0,036 0,000 -0,018 0,038 0,056 0,018 0,094 0,176
0,023 -0,061 0,007 0,031 0,023 0,032 0,010 0,037 0,039 0,036 0,049 -0,060 0,016 0,101 0,214 0,200 0,210 0,071 0,096 0,002 0,010 0,320
0,020 0,000 -0,023 0,004 0,035 0,075 0,044 0,018 0,088 0,017 0,063 0,177 0,153 0,134 0,133 0,113 0,089 0,038 0,072 -0,003 0,055 0,088 0,655
0,009 -0,095 -0,009 0,095 0,100 0,052 0,118 0,100 0,135 0,153 0,211 0,084 -0,042 0,033 0,096 0,045 0,033 0,126 0,053 0,168 0,103 0,067 -0,018 0,557
0,046 -0,143 0,024 0,073 0,033 0,003 0,026 0,034 0,132 0,068 0,218 0,016 -0,087 0,157 0,104 0,112 0,157 0,285 0,126 0,200 0,102 0,177 0,035 0,358 0,674
0,027 -0,087 -0,004 0,065 0,072 0,059 0,073 0,072 0,133 0,074 0,174 0,057 -0,031 0,010 0,071 0,062 0,074 0,159 0,089 0,145 0,115 0,082 0,084 0,255 0,355 0,362

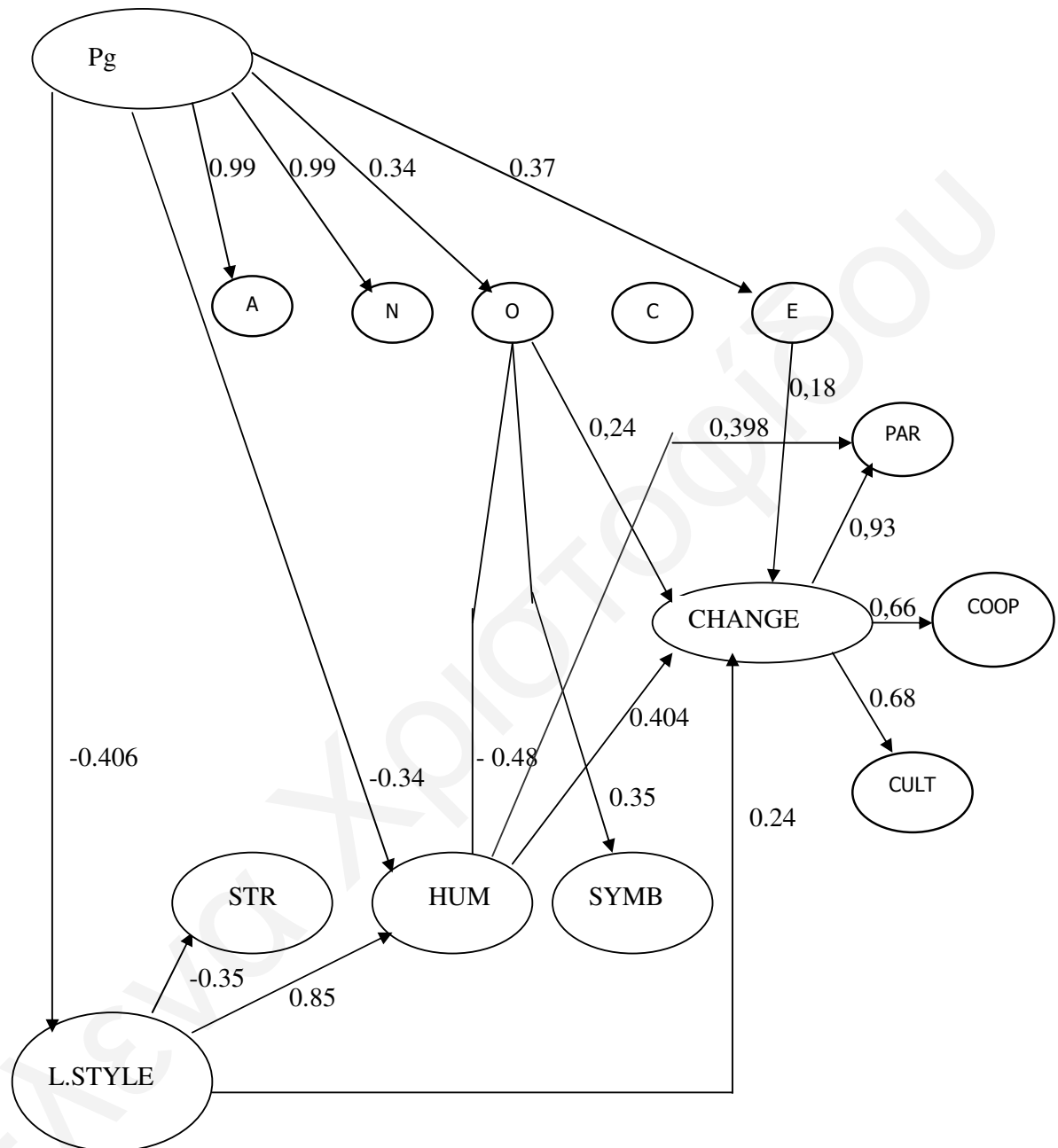
Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση του ερευνητικού μοντέλου της εργασίας, όπως αυτό προκύπτει μέσα από τις αναλύσεις της συγκεκριμένης έρευνας, κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της εργασίας, ώστε στη συνέχεια να γίνουν οι ανάλογες συγκρίσεις.

Διάγραμμα 5: Το Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας



Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του Πολυεπίπεδου Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων (SEM – EQS), έχει προκύψει, το ακόλουθο μοντέλο ($\chi^2(228)=405.620$, $\rho=0.00$, CFI=0.909, RMSEA=0.08), το οποίο και συνοψίζει τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 6:

Διάγραμμα 6: Εμπειρικό μοντέλο για τη διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας, με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα.



$$\chi^2 (228) = 405.620 \quad \rho = 0,00 \quad CFI = 0,909 \quad RMSEA = 0,08$$

Στο πιο πάνω μοντέλο διαφαίνονται οι σχέσεις των τριών υπό εξέταση γενικών παραγόντων: της προσωπικότητας (Pg), του ηγετικού στυλ ηγεσίας (L.Style) και της Διαχείρισης της Αλλαγής (Change). Αρχικά, να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα του τελικού εμπειρικού μοντέλου της έρευνας σε κάποια σημεία επιβεβαιώνουν τις σχέσεις του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας, και σε κάποια άλλα σημεία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας.

Προσωπικότητα

Στο εμπειρικό μοντέλο της έρευνας προκύπτει ένας παράγοντας δευτέρας τάξεως, ο γενικός παράγοντας της προσωπικότητας Pg (Social Likeability Factor), ο οποίος ερμηνεύεται ως η ικανότητα του ατόμου να είναι αρεστό. Στο μοντέλο της προσωπικότητας, όπως αυτό προκύπτει από τις στατιστικές αναλύσεις της συγκεκριμένης έρευνας, καταγράφηκαν ως στατιστικά σημαντικοί οι εξής παράγοντες: Προσήνεια (agreeableness/ $r=0.99$), Νευρωτισμός (neuroticism/ $r=0.99$), Αναζήτηση και εξερεύνηση (Openness to experiences/ $r=0.34$) και η εξωστρέφεια (extraversion/ $r=0.37$), ενώ ο πέμπτος παράγοντας, η ευσυνειδησία (consciousness/ $r=0.00$) δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

Ηγετικό Στυλ

Όσον αφορά στο ηγετικό στυλ, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, υπήρξαν μόνο δύο στατιστικά σημαντικοί παράγοντες: το δομικό πλαίσιο (structure frame/ $r=-0.35$) και το ανθρώπινο πλαίσιο (human frame/ $r=0.85$). Το πολιτικό πλαίσιο (political frame/ $r=-0.24$) και το συμβολικό πλαίσιο (symbolic frame/ $r=-0.27$), δεν φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση, γι' αυτό και δεν περιλαμβάνονται στο τελικό μοντέλο. Ωστόσο, προκύπτει ένας γενικός παράγοντας για το ηγετικό στυλ (L.STYLE), ο οποίος είναι παράγοντας δευτέρας τάξεως.

Διαχείριση Αλλαγής

Μελετώντας το τελικό εμπειρικό μοντέλο της παρούσας εργασίας (Διάγραμμα 6), προκύπτει ότι στο γενικό παράγοντα «Διαχείριση της Αλλαγής» φορτίζουν τρεις και μόνο παράγοντες, οι οποίοι έχουν προκύψει να είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Γονεϊκή Εμπλοκή», ο οποίος και παρουσιάζεται ως ο ισχυρότερος παράγοντας του Γενικότερου Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής, παρουσιάζει

στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.983) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Επίσης, ο παράγοντας «Συνεργασία» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.66) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Ακόμη, ο παράγοντας «Κουλτούρα» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.68) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής.

Ο παράγοντας «Γονεϊκή Εμπλοκή» αφορά στη σημασία της συμβολής και αξιοποίησης των γονιών και του ευρύτερου περιβάλλοντος, για την επίτευξη της αλλαγής και φορτίζει στις εξής δηλώσεις του εργαλείου για τη διαχείριση της αλλαγής στην παρούσα έρευνα:

- c63: «Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ενημερώσει τους γονείς του σχολείου του, για τη σημασία του σχεδίου δράσης για την πειθαρχία.»
- c51: «Ο κύριος Ορέστης να οργανώσει στο σχολείο του βιωματικά εργαστήρια για τους γονείς του σχολείου του, με θέμα «Θετική Ενίσχυση και Πειθαρχία. Όχι στις ποινές και στις τιμωρίες»
- c54: «Να αξιοποιήσει γονείς, στις περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα προβληματική συμπεριφορά»
- c70 : «Για να επιτευχθεί η αλλαγή, είναι σημαντικό να εξαιρεθούν πόροι από το ευρύτερο περιβάλλον (π.χ Χορηγοί, Γονείς, Δωρητές κλπ)»

Ο παράγοντας «Συνεργασία» αφορά στη συνεργασία ανάμεσα σ' όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες (διεύθυνση, προσωπικό, γονείς, μαθητές) για την επίτευξη της αλλαγής στη σχολική μονάδα και φορτίζει στις εξής δηλώσεις του δοκιμίου αλλαγής:

- c44: «Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ζητήσει από τους γονείς να ενισχύσουν το έργο του σχολείου, ζητώντας τους να υιοθετούν και αυτοί την ανάλογη συμπεριφορά προς τα παιδιά τους στο σπίτι»
- c41: «Πρέπει να αναπτυχθεί άμεση συνεργασία με το προσωπικό του»
- c35: «Ο κύριος Ορέστης έπρεπε να ζητήσει τη γνώμη του προσωπικού του, για να αναπτύξουν μαζί το όραμα του σχολείου»
- c29: «Το όραμα του σχολείου έπρεπε να προκύψει συλλογικά από το προσωπικό του σχολείου και τον κύριο Ορέστη»
- c45: «Να γίνεται συχνή ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ του προσωπικού και του κύριου Ορέστη»
- c52: «Πρέπει να γίνεται συχνή ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ του προσωπικού»

- c46: «Να παρακολουθεί ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλο στη διδασκαλία του και ν' ανταλλάζουν απόψεις»
- c61: «Πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας της σχολικής μονάδας και του Συνδέσμου Γονέων»
- c71: «Για να επιτευχθεί η αλλαγή στο σχολείο του κύριου Ορέστη, πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό και τη διεύθυνση
- c42: «Πρέπει να γίνονται συχνές, άτυπες συνεδρίες, στις οποίες να παρουσιάζονται τυχόν προβλήματα που προκύπτουν

Ο παράγοντας «Κουλτούρα» αφορά στη σημασία της αλλαγής των αξιών, των πεποιθήσεων και των στάσεων του προσωπικού του σχολείου, ώστε να επιτευχθεί αλλαγή στη σχολική μονάδα. Ο παράγοντας «Κουλτούρα» φορτίζει στις εξής δηλώσεις του δοκιμίου αλλαγής:

- c6: «Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο νέο σχέδιο πειθαρχίας, γιατί δεν είναι έτοιμοι να αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να συμπεριφέρονται στους μαθητές
- c8: «Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο νέο σχέδιο πειθαρχίας, γιατί η όλη διαδικασία επηρεάζει την εργασία τους
- c65: «Ο κύριος Ορέστης πρέπει να αλλάξει τις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις του προσωπικού του, για το θέμα της επιβολής πειθαρχίας
- c67: Πρέπει το προσωπικό του κύριου Ορέστη να αλλάξει τις απόψεις του και να πειστεί ότι η πειθαρχία μπορεί να επιτευχθεί χωρίς της χρήση ποινών.

Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το τελικό θεωρητικό μοντέλο με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Σχέση Προσωπικότητας με Στυλ Ηγεσίας

Έχοντας υπόψη το Εμπειρικό Μοντέλο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 6, διαφαίνεται αρχικά ότι ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας (Pg), ο οποίος αφορά στο πόσο αρεστό είναι το άτομο στον περίγυρό του (Social Likeability Factor), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (-0.406) με το γενικό παράγοντα του Ηγετικού Στυλ (L.Style). Αυτό το αποτέλεσμα, εκ πρώτης όψεως, θα μπορούσε να κριθεί ως αντιφατικό, δεδομένου ότι ο γενικός παράγοντας του Ηγετικού Στυλ συναποτελείται από το Δομικό Πλαίσιο (-0.35) και από το Ανθρώπινο Πλαίσιο (0.85) ηγεσίας. Άρα, σε τελική ανάλυση, ο γενικός παράγοντας του Ηγετικού Στυλ θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελείται από το Ανθρώπινο πλαίσιο (0.85). Το στοιχείο αυτό εμμέσως

υποδηλώνει ότι ο γενικός παράγοντας της προσωπικότητας (Pg) συσχετίζεται αρνητικά με το Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας. Το προαναφερθέν στοιχείο ενισχύεται και από το γεγονός ότι, εξετάζοντας το τελικό εμπειρικό μοντέλο της έρευνας (Διάγραμμα 6), όντως ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας (Pg) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (-0.34) με το Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας .

Επίσης, εξετάζοντας το εμπειρικό μοντέλο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 6, προκύπτει ότι ο μόνος παράγοντας της προσωπικότητας που παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τα Ηγετικά Στυλ, είναι αυτός της «Αναζήτησης και Εξερεύνησης» (Openness to Experience), σχέση η οποία είχε προβλεφθεί και στο αρχικό, θεωρητικό μοντέλο της έρευνας (Διάγραμμα 5). Συγκεκριμένα, αξιόλογο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση ανάμεσα στον τύπο Προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» και στο «Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας». Αναλυτικά, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (-0.48) με το «Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας».

Σχέση Προσωπικότητας με Διαχείριση Αλλαγής

Με βάση το εμπειρικό μοντέλο της έρευνας (Διάγραμμα 6) προκύπτει ότι μόνο δύο τύποι προσωπικότητας, η «Αναζήτηση και εξερεύνηση» και η «Εξωστρέφεια», παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Συγκεκριμένα, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.24) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Επιπρόσθετα, ο τύπος προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.18) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Όλοι οι άλλοι παράγοντες που αφορούν στον τύπο Προσωπικότητας του Διευθυντή, «Προσήνεια», «Νευρωτισμός» και «Ευσυνειδησία» δε φαίνεται να έχουν σχέση με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής.

Σχέση Στυλ Ηγεσίας με Διαχείριση Αλλαγής

Μελετώντας το τελικό εμπειρικό μοντέλο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 6, προκύπτει ότι ο Γενικός Παράγοντας του Ηγετικού Στυλ (L.Style) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.24) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Ωστόσο, δεδομένου ότι ο Γενικός Παράγοντας του Ηγετικού Στυλ αποτελείται ουσιαστικά από το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας, αφού παρουσιάζει με

αυτό υψηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.85), θα μπορούσε να ειπωθεί η έμμεση συσχέτιση του «Ανθρωπίνου Πλαισίου» Ηγεσίας με τη Διαχείριση της Αλλαγής. Το πιο πάνω στοιχείο ενισχύεται και επιβεβαιώνεται από την άμεση συσχέτιση που παρατηρείται ανάμεσα στο «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας και στη Διαχείριση της Αλλαγής. Συγκεκριμένα, το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας, είναι ο μοναδικός παράγοντας που αφορά στο Ηγετικό Στυλ και παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.404) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες που αφορούν στο Ηγετικό Στυλ («Δομικό Πλαίσιο», «Πολιτικό Πλαίσιο», «Συμβολικό Πλαίσιο») δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, είτε με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής, είτε με κάποιον από τους επιμέρους παράγοντες του μοντέλου που αφορούν στη Διαχείριση της Αλλαγής («Γονεϊκή Εμπλοκή», «Συνεργασία», «Κουλτούρα»). Επίσης, το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.398) με τη Γονεϊκή Εμπλοκή, παράγοντα που αφορά στη Διαχείριση της Αλλαγής.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο από τις περιγραφικές, επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις όσο και το τελικό εμπειρικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο προέκυψε μέσα από τη στατιστική ανάλυση με το Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM-EQS). Τα βασικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το κεφάλαιο συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας (Pg – Social Likeability Factor) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (-0.406) με το γενικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας καθώς και με το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» του Στυλ Ηγεσίας (-0.34).
- Ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» (Openness to experience), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (-0,48) με το «ανθρώπινο πλαίσιο» (human frame) του στυλ ηγεσίας. Επίσης, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.35) με το «συμβολικό πλαίσιο» του Στυλ Ηγεσίας. Επιπρόσθετα, ο τύπος

προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0,24) με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής.

- Ο τύπος προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» (Extraversion), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.18) με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής.
- Το «ανθρώπινο πλαίσιο» του στυλ ηγεσίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.404) με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής.

Στη συνέχεια, θα γίνει συζήτηση και θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας, με βάση τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει, καθώς επίσης και εισηγήσεις που αφορούν τόσο τους ερευνητές, όσο και αυτούς που παράγουν και εφαρμόζουν πολιτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα και οι ερμηνείες που προκύπτουν, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, ώστε να διαφανεί πώς αυτά ενισχύουν ή και απορρίπτουν την υφιστάμενη θεωρία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα. Επιπρόσθετα, θα γίνουν εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα στον υπό εξέταση τομέα.

Υπενθυμίζεται ότι βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να απαντήσει στο ακόλουθο γενικό ερευνητικό ερώτημα: *«Ποια η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα;»*

Το πιο πάνω ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε τον πυρήνα της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας αναμένεται να ενισχύσουν αρχικά τη θεωρία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα και συνάμα, η κατάλληλη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αναμένεται να οδηγήσει σε αντίστοιχες πρακτικές βελτίωσης. Με βάση το πιο πάνω ερευνητικό ερώτημα, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αποτελέσματα και υφιστάμενες θεωρίες

Πλαίσια Ηγεσίας των Bolman & Deal

Κατ' αρχήν, όπως προκύπτει από το εμπειρικό μοντέλο της παρούσας έρευνας (Διάγραμμα 6), φαίνεται ότι από τα τέσσερα πλαίσια ηγεσίας (δομικό, ανθρώπινο, συμβολικό, πολιτικό) της Θεωρίας των Bolman & Deal (1991), παρουσιάζονται να είναι στατιστικά σημαντικά μόνο τα δύο πλαίσια ηγεσίας: το δομικό πλαίσιο (-0.35) και το ανθρώπινο πλαίσιο (0.85). Ωστόσο, τα δύο αυτά πλαίσια, φορτίζουν σε έναν παράγοντα δευτέρας τάξεως, το γενικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας, του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας, στοιχείο το οποίο δεν υποστηρίζεται από τους ερευνητές (Bolman & Deal, 1984, 1991a, 1192, 1997, 2003) που ανέπτυξαν το αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα τέσσερα πλαίσια ηγεσίας είναι διακριτά μεταξύ τους.

Επίσης, σε σχέση με τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να τονιστεί ότι δύο άλλες διδακτορικές διατριβές που έχουν διεξαχθεί στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο

(Κυθραιώτης, 2006· Σαββίδης, 2008), καταδεικνύουν την ύπαρξη ενός και μόνο παράγοντα (ηγετικού πλαισίου), με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης των δηλώσεων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου των Bolman & Deal (1991) (Παράρτημα Η), στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και από την παρούσα εργασία, με αποτέλεσμα να μην εγκυροποιείται στον κυπριακό χώρο, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των ηγετικών πλαισίων.

Παράλληλα, αναφορικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των πλαισίων ηγεσίας, των Bolman & Deal (1991), στο οποίο γίνεται χρήση της διατακτικής κλίμακας, οι διδακτορικές διατριβές που έχουν διεξαχθεί στον κυπριακό χώρο, καταδεικνύουν διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, όπως έχει προαναφερθεί, στο μοντέλο δομικών εξισώσεων της παρούσας εργασίας, όσον αφορά στα πλαίσια ηγεσίας, παρατηρείται ένας παράγοντας δευτέρας τάξεως (ο γενικός παράγοντας του ηγετικού στυλ), στον οποίο φορτίζουν και τα τέσσερα στυλ, με το δομικό πλαίσιο (-0.35) και το ανθρώπινο πλαίσιο (0.85), να είναι στατιστικά σημαντικά, ενώ στον Κυθραιώτη (2006), παρουσιάζονται θετικές συσχετίσεις μεταξύ των πλαισίων. Επίσης, τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα του Σαββίδη (2008), σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να υποστηρίζουν το θεωρητικό μοντέλο των ηγετικών πλαισίων και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις όχι.

Κατ' επέκταση, έχοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, διαφαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο των Bolman & Deal (1991), για τα ηγετικά πλαίσια, τουλάχιστον στον κυπριακό χώρο, παρουσιάζει προβλήματα εγκυρότητας, στοιχείο το οποίο υποστηρίζεται και από το Σαββίδη (2008). Χρειάζεται λοιπόν αναθεώρηση η θεωρία και το εργαλείο των ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1991). Συνεπώς, με βάση την πιο πάνω κατάληξη, οι σχέσεις που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας, θα πρέπει να τύχουν επιφυλακτικού χειρισμού, γιατί η εγκυρότητα γνωρίσματος του συγκεκριμένου εργαλείου, στην περίπτωση του κυπριακού χώρου, φαίνεται να είναι χαμηλή.

«Αναζήτηση και Εξερεύνηση» και «Διαχείριση Αλλαγής»

Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής (0,24). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα, οι διευθυντές που υιοθετούν τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση», έχουν ταυτόχρονα στάσεις και απόψεις για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, οι οποίες συνάδουν με τη θεωρία που αφορά στην αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής,

και γενικά είναι θετικοί προς την αλλαγή. Το πιο πάνω αποτέλεσμα ενισχύει τη θεωρία που αφορά στη σχέση της «Προσωπικότητας» με τη «Διαχείριση της αλλαγής», αφού αντίστοιχες έρευνες (Judge et al, 2002· Judge & Bono,2000) που έγιναν στον υπό εξέταση τομέα φανερώνουν ότι, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως πρόκληση, ως μια νέα εμπειρία την οποία μπορούν αποτελεσματικά να χειριστούν (Fullan, 1991,2002a, 2004, 2005, 2006, 2008· Elmore, 2000, 2007· Badaracco, 2002· Morrison, 1998· Demetriou & Kazi, 2001· Costa & McCrae,1997). Αυτά τα άτομα διακρίνονται για την αποκλείουσα σκέψη τους (McCrae, 1987,1994· Yukl, 1998) καθώς και το ψηλό βαθμό δημιουργικότητας και φαντασίας που διαθέτουν (Feist, 1998· Bono & Judge, 2004), αξιοποιούν τις πηγές και βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα (John & Srivistava,1999).

Παράλληλα, στην έρευνα που έχουν κάνει, οι Judge et al (2002), προκύπτει ότι ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.24) με την αποτελεσματική, διαμορφωτική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής, στοιχείο που συνδέεται και ενισχύει άμεσα τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία η «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει σημαντική στατιστική συσχέτιση με τον παράγοντα «Διαχείριση της Αλλαγής» (0.24), έρχονται να ενισχύσουν τη θεωρία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, τονίζοντας ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τον τύπο Προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» αναμένονται να λειτουργήσουν και ως αποτελεσματικοί, μετασχηματιστικοί ηγέτες για τη διαχείριση της αλλαγής. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Sosik, Kahai & Avolio, 1998· Judge & Bono, 2000· John & Srivistava, 1999) στα οποία προκύπτει ότι οι ηγέτες που διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή, και κατ' επέκταση κατέχουν σε βάθος τη θεωρία της αλλαγής, χαρακτηρίζονται συνήθως από τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση».

Εξάλλου, ο Bennis (1989) τονίζει ότι το όραμα του κάθε ηγέτη, προκύπτει μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής ενδοσκόπησης. Αυτή η διαδικασία είναι ενστικτώδης και λαμβάνει χώρα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, και κατ'επέκταση συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και τον παράγοντα της Προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» (Judge & Bono, 2000). Κατά συνέπεια, οι ηγέτες με ψηλό βαθμό μέτρησης στον παράγοντα «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» έχουν έντονη ανάγκη για αλλαγή και

θεωρούνται ικανότεροι στο να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στις προοπτικές των άλλων ατόμων που βρίσκονται γύρω τους (Costa & McCrae, 1988· McCrae, 1996).

Ενισχυτική των πιο πάνω είναι και η θεωρία των Hoy & Miskel (4 I's) για το Διαμορφωτικό/Μετασχηματιστικό Ηγέτη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο Διαμορφωτικός/Μετασχηματιστικός Ηγέτης χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες τέσσερις περιοχές (4 I's): 1. Εξιδανικευμένη επίδραση (Idealised influence) 2. Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation) 3. Νοητική παρώθηση (Intellectual stimulation) 4. Ατομικό ενδιαφέρον (Individual consideration). Ο Bass (1985) υπογραμμίζει ότι οι ηγέτες που έχουν ψηλό τον παράγοντα προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρουν περισσότερο στον τομέα «Νοητική Παρώθηση», αφού αυτός ο παράγοντας προσωπικότητας σχετίζεται άμεσα με τη νόηση, στοιχείο που συνεπάγεται ότι οι διαμορφωτικοί ηγέτες τείνουν να υιοθετούν τον παράγοντα προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση», υποκινούν τους υφιστάμενους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί, αναδιαμορφώνοντας τα προβλήματα και προσεγγίζοντας παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους. Ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα σε νέες διαδικασίες, προγράμματα και επίλυση προβλήματος και δεν κατακρίνουν δημοσίως άτομα για λάθη που έχουν κάνει. Επιμένουν στη διαρκή, ανοικτή επικοινωνία μεταξύ όλων και στη συνολική αφοσίωση στη διαδικασία της αλλαγής (Hoy & Miskel, 2008· John & Srivistava, 1999).

Συνεπώς, όλα τα πιο πάνω στοιχεία που προκύπτουν από διάφορες άλλες διεθνείς έρευνες στον υπό εξέταση τομέα, έρχονται να ενισχύσουν και να επιβεβαιώσουν τα αντίστοιχα ευρήματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία, σύμφωνα με την οποία ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.24) με τη «Διαχείριση της Αλλαγής».

«Αναζήτηση και Εξερεύνηση» και «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας

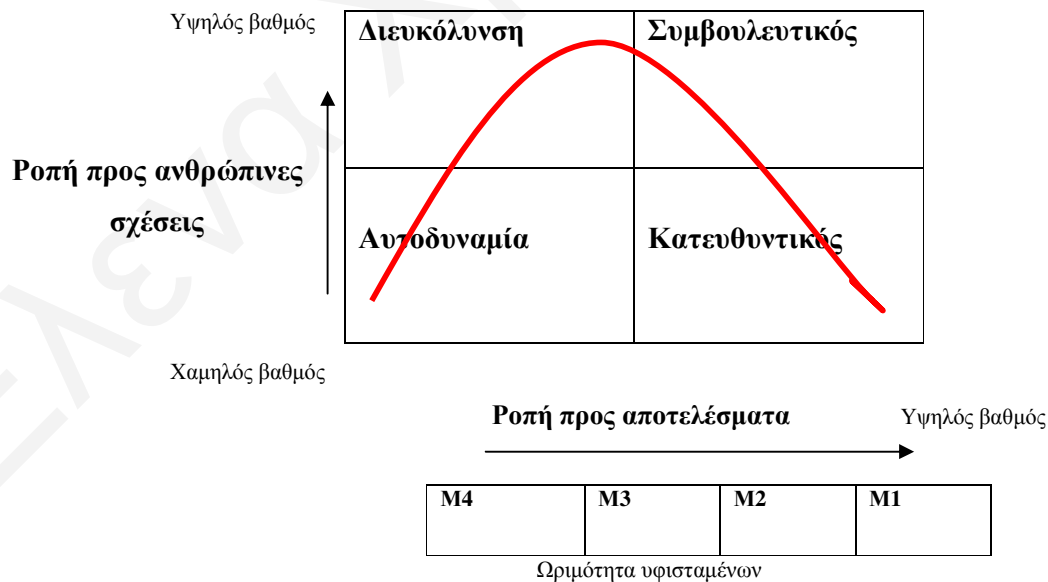
Επιπρόσθετα, ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την έρευνα, είναι ότι ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το ανθρώπινο πλαίσιο του στυλ ηγεσίας (-0.48). Συνεπώς, προκύπτει ότι οι διευθυντές, οι οποίοι έχουν τον τύπο προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση», δε δίνουν τόση σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις και στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του προσωπικού τους όταν διοικούν. Έχοντας υπόψη το προαναφερθέν αποτέλεσμα, αυτοί οι διευθυντές, οι οποίοι ανήκουν στον τύπο

προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» είναι θετικά συσχετισμένοι με τη διαχείριση της αλλαγής (0.24).

Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο προαναφερθέν αποτέλεσμα είναι ότι για να επιτευχθεί η αλλαγή, οι διευθυντές πρέπει να είναι αφοσιωμένοι προς τους σκοπούς της αλλαγής, να είναι πιο κατευθυντικοί και καθοδηγητικοί με το προσωπικό τους, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή (Fullan, 1991, 2003, 2008· Germinario & Gram, 1998). Συνεπώς, δεν είναι παράξενο που από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» συσχετίζεται αρνητικά (-0.48) με το «ανθρώπινο πλαίσιο» του στυλ ηγεσίας. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από τη θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey & Blanchard (Hoy & Miskel, 2008), σύμφωνα με την οποία ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας και ωριμότητας των υφισταμένων, ο ηγέτης θα πρέπει να προσφέρει και την ανάλογη καθοδήγηση.

Στην περίπτωση μιας αλλαγής ο ηγέτης πρέπει να λειτουργήσει περισσότερο ως διοικητικός (Μάνατζερ), με πλήρη αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων της αλλαγής, και λιγότερο αφοσιωμένος στο πλέγμα των σχέσεων με το προσωπικό του (Fullan, 1991). Στο πιο κάτω σχεδιάγραμμα της θεωρίας του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey & Blanchard (1988), συνοψίζονται όλα τα πιο πάνω:

Διάγραμμα 7: Η Θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey & Blanchard (1988)



Με βάση το Διάγραμμα 7, της θεωρίας του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey & Blanchard (1988), φαίνεται ότι ο ηγέτης, ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει και ανάλογα με το βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων του στη δεδομένη κατάσταση, γίνεται «Κατευθυντικός» ή «Ανθρώπινος/Συναισθηματικός». Συνοπτικά, αν οι υφιστάμενοι παρουσιάζουν μικρό βαθμό ωριμότητας / M1 (όπως στην περίπτωση των αρχικών φάσεων μιας αλλαγής στον οργανισμό), ο ηγέτης πρέπει να γίνει πιο κατευθυντικός, με έμφαση στα αποτελέσματα και στους στόχους του οργανισμού, ώστε να βοηθήσει τους υφισταμένους του να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ωριμότητας, για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της αλλαγής. Συνεπώς, δικαιολογείται η ύπαρξη στατιστικά αρνητικής σημαντικής συσχέτισης του τύπου προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» με το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας, αφού στην περίπτωση μιας αλλαγής, μιας καινούριας κατάστασης στη σχολική μονάδα, οι υφιστάμενοι τείνουν να βρίσκονται στο χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ωριμότητας (M1). Οπότε, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι πολύ κατευθυντικός μαζί τους, για να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στην καινούρια κατάσταση και να επιτευχθούν οι στόχοι της αλλαγής, στοιχείο που όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 7, συνεπάγεται σχεδόν μηδενική ροπή προς τις ανθρώπινες σχέσεις, αφού στόχος είναι η επίτευξη των στόχων της αλλαγής για τη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Συνεπώς, στην περίπτωση μιας αλλαγής, μιας καινούριας κατάστασης προς εφαρμογή, το προσωπικό χρειάζεται ένα ηγέτη ο οποίος να είναι κατευθυντικός και πιστός στους σκοπούς της αλλαγής, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή, και όχι κάποιον που να δίνει μεγαλύτερη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται στον οργανισμό, γ' αυτό λοιπόν και στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει αρνητική συσχέτιση ανθρώπινου πλαισίου και «Αναζήτησης και Εξερεύνησης» (-0.48).

Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί ότι το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και Εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά αρνητική συσχέτιση (-0.48) με τη διαχείριση της Αλλαγής, ερμηνεύεται από τη θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey & Blanchard (1988), όπως αυτή αναλύθηκε εκτενώς πιο πάνω.

«Εξωστρέφεια» και «Διαχείριση Αλλαγής»

Επιπρόσθετα, ένα άλλο αξιολογικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι ο τύπος προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» παρουσιάζει στατιστικά

σημαντική συσχέτιση (0.18) με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής. Συνεπώς, μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, οι εξωστρεφείς διευθυντές τείνουν να έχουν θετικές τάσεις και απόψεις για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής.

Το προαναφερθέν αποτέλεσμα ενισχύεται σημαντικά και από τα αποτελέσματα άλλων, διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες, οι εξωστρεφείς διευθυντές, είναι άτομα κοινωνικά, εκφραστικά και πολύ δραστήρια (Demetriou et al, 2003· Goldberg, 1990· Watson & Clark, 1997), συμπεριφορές που προάγουν την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής. (Fullan, 1991· Gardner & Avolio, 1998· Nystedt, 1997· Ekvall & Arvonen, 1991). Σε έρευνά του ο Bass (1998) κατέδειξε ότι η κοινωνικότητα είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διαμορφωτική, ηγετική συμπεριφορά. Η κοινωνικότητα θεωρείται το πρωταρχικό συστατικό της εξωστρέφειας (Watson & Clark, 1997), στοιχείο το οποίο υποδηλώνει ότι η εξωστρέφεια έχει θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής (Judge & Bono, 2000· Cable & Judge, 2003). Επίσης, στην έρευνα του Nystedt (1997) προκύπτει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσίασε πολύ υψηλή βαθμολογία στην εξωστρέφεια, στη προσήνεια και στην αναζήτηση και εξερεύνηση, είχε υψηλή συναισθηματική σταθερότητα και μόνο μέτρια ευσυνειδησία.

Γενικά, η εξωστρέφεια σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική ηγεσία (Bass, 1998· Costa & McCrae, 1988· Watson & Clark, 1997), αφού ένας εξωστρεφής ηγέτης τείνει να είναι ιδιαίτερα εκφραστικός και χρησιμοποιεί τη ρητορική και επικοινωνιακή του ικανότητα, για να παρουσιάσει το όραμα και τους στόχους του, για να πείσει, να επηρεάσει και να κατευθύνει τους υφισταμένους του για την επίτευξη της αλλαγής (Judge & Bono, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τους Gardner & Avolio (1998), οι χαρισματικοί ηγέτες είναι ιδιαίτερα εκφραστικά άτομα που χρησιμοποιούν τη ρητορική για να πείσουν, να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τους άλλους. Το ίδιο ισχύει και με τους εξωστρεφείς ηγέτες (Goldberg, 1990· Watson & Clark, 1997). Σε γενικές γραμμές οι εξωστρεφείς διευθυντές τείνουν να είναι ενεργητικά, ζωντανά και ακούραστα άτομα, τα οποία εγείρουν τον ενθουσιασμό και την αυτοπεποίθηση στους γύρω τους (Kirkpatrick and Locke, 1991· Gough, 1988· 1990), χαρακτηριστικά που προάγουν τη διαμορφωτική ηγεσία και κατ' επέκταση τη διαχείριση της αλλαγής (Bono & Judge, 2004· Fullan, 1991, 2006, 2008).

Εξάλλου, όπως τονίζεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα των Judge & Bono (2000), η εξωστρέφεια έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διαμορφωτική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής (0.24), στοιχείο το οποίο προκύπτει και από τα ευρήματα

της παρούσας εργασίας (0.18). Σε αντίστοιχη έρευνα των Judge et al (2002) η εξωστρέφεια είχε πάλι στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.31) με τη διαμορφωτική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής.

Ωστόσο, εδώ θα πρέπει να δοθεί και η διαφορετική όψη του ιδίου νομίσματος. Όχι πάντοτε η εξωστρέφεια ενός ηγέτη, συνδέεται με την αποτελεσματικότητά του. Ένας εξωστρεφής ηγέτης μπορεί να είναι και αναποτελεσματικός, αφού η εξωστρέφειά του και ο παρορμητισμός του μπορεί να τον παρασύρουν σε μετατόπιση των στόχων του (goal displacement), ενώ ένας εσωστρεφής ηγέτης, μπορεί να εργάζεται ήσυχα και αθόρυβα, και να επιτυγχάνει πάλι τους στόχους του. Συνεπώς, πέραν της προσωπικότητας ενός ηγέτη, σημαντικό στοιχείο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς του, είναι οι ικανότητες και οι γνώσεις του για τον αποτελεσματικό χειρισμό των διοικητικών θεμάτων (Hoy & Miskel, 2008; Tomlinson et al, 1999).

«Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας» και «Διαχείριση Αλλαγής»

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το ανθρώπινο πλαίσιο ηγεσίας έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής (0.404). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα, οι διευθυντές - ηγέτες που υιοθετούν το ανθρώπινο πλαίσιο ηγεσίας φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις και απόψεις για τη διαχείριση της αλλαγής.

Το πιο πάνω σχετίζεται και ερμηνεύεται άμεσα με το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο οι Διευθυντές της Δημοτικής Εκπαίδευσης λειτουργούν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολεία είναι πολύ μικρές μονάδες των 6-25 ατόμων για προσωπικό. Κατ' επέκταση, οι Διευθυντές, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εργασίας, τείνουν να δίνουν έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού τους, στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και υγιών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων, στοιχείο που σχετίζεται άμεσα με τη θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων των Getzels & Guba (Hoy & Miskel, 2008). Σύμφωνα με τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων των Getzels & Guba (1957), οι εργαζόμενοι σε ένα οργανισμό, προσπαθούν πρωτίστως να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Συνεπώς, οι στόχοι του οργανισμού θα πρέπει να εναρμονίζονται όσο το δυνατό περισσότερο με τις ανάγκες των εργαζομένων. Τότε μόνο θα μειώνονται οι συγκρούσεις και η επίτευξη των στόχων θα γίνεται πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά.

Επιπρόσθετα, ένας ηγέτης που χρησιμοποιεί το «ανθρώπινο» πλαίσιο για να διευθύνει, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση των συναισθημάτων και έχει ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχείο που προάγει άμεσα την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής (Abraham, 2000· Bennis & Nanus, 1985· Goleman, 1998· George, 2000· Mayer & Salovey, 1997· Ferre & Connell, 2004· Schmidt, 1997).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ένας διευθυντής επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο διευθύνει τη σχολική μονάδα, γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα, το «ανθρώπινο πλαίσιο/στυλ ηγεσίας», παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής, αφού στην Κύπρο οι σχολικές μονάδες είναι πολύ μικροί οργανισμοί, οι οποίοι εστιάζουν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ του προσωπικού (Pashiardis & Ribbins, 2003), για την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

Όλα τα πιο πάνω έχουν άμεση σχέση και ενισχύονται σημαντικά από το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει ότι οι θεωρίες που αφορούν στην ηγεσία πιθανότατα να διαφέρουν από το τι εφαρμόζεται τοπικά σε κάθε χώρα, αφού αυτό εξαρτάται από τις υπάρχουσες συνθήκες και την κουλτούρα που επικρατεί (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961· Hofstede, 1980· Boyacigiller & Adler, 1991· Yago & Vroom, 1977· Young & Ready, 1995). Φαίνεται λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο εύρημα που συνδέει το Ανθρώπινο Πλαίσιο Ηγεσίας με τη Διαχείριση της Αλλαγής (0.404), ίσως να αφορά στο μικροεπίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών σε άλλες χώρες να διαφοροποιούνται.

«Προσωπικότητα» και «Στυλ Ηγεσίας»

Ακόμη ένα σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας είναι ότι ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας, το πόσο αρεστό είναι το άτομο (Social Likeability Factor) έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το Γενικό Παράγοντα του Στυλ Ηγεσίας (-0.406). Αυτό αρχικά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αντιφατικό αποτέλεσμα που δεν επιδέχεται ερμηνεία, έχοντας υπόψη ότι ο Γενικός Παράγοντας του Στυλ Ηγεσίας αποτελείται κυρίως από το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» (0.85). Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό, με βάση τη θεωρία του «Κύκλου Ζωής» των Hersey & Blanchard (1988), επιδέχεται την εξής ερμηνεία, η οποία ενισχύει σημαντικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την Ηγεσία:

Με βάση τη θεωρία του «Κύκλου Ζωής» των Hersey & Blanchard, όπως αυτή παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 7, αν η ροπή του ηγέτη είναι προς τις ανθρώπινες σχέσεις και την ανάπτυξη θετικού κλίματος στον οργανισμό, ενώ το προσωπικό του για ν' ανταπεξέλθει στην αλλαγή, χρειάζεται αυστηρή καθοδήγηση και ξεκάθαρες κατευθύνσεις, και το επίπεδο ωριμότητας του προσωπικού είναι χαμηλό (M1), είναι εμφανές ότι υπάρχει σύγκρουση. Στην πιο πάνω περίπτωση ο ηγέτης θεωρείται αρεστός (έχει ψηλό δείκτη στον γενικό παράγοντα της προσωπικότητας), αλλά το προσωπικό του έχει ανάγκη από καθοδήγηση και κατεύθυνση, συνεπώς το «ανθρώπινο πλαίσιο» ηγεσίας, προκύπτει να έχει αρνητική συσχέτιση με το Γενικό Παράγοντα της Προσωπικότητας (-0.406).

Κατ' επέκταση, το σημαντικό για έναν ηγέτη δεν είναι να είναι πάντα αρεστός, αλλά σύμφωνα με τη θεωρία των Hersey & Blanchard (Hersey et al, 2008· Hoy & Miskel, 2008), ανάλογα με το προσωπικό που έχει μπροστά του και το βαθμό ετοιμότητας και ωριμότητας του προσωπικού του καθώς και την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει, θα πρέπει να αναπτύσσει και την ανάλογη συμπεριφορά, προσφέροντας την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση. Εξάλλου, οWhitaker (1993), πολύ εύστοχα τονίζει:

«Κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως το ιδανικό στυλ σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό που χρειάζεται είναι μια ιδανική συμπεριφορά του ηγέτη, κατάλληλη προς τις ανάγκες και τις καταστάσεις ποικίλων περιπτώσεων» (Whitaker, 1993:31).

«Διαχείριση Αλλαγής» (Γονεϊκή Εμπλοκή, Συνεργασία, Κουλτούρα)

Επίσης, εξετάζοντας το τελικό, εμπειρικό μοντέλο της έρευνας (Διάγραμμα 6), παρατηρείται ότι ο γενικός παράγοντας «Διαχείριση της Αλλαγής» συναποτελείται τελικά μόνο από τους εξής παράγοντες, οι οποίοι έχουν προκύψει να είναι στατιστικά σημαντικοί: Γονεϊκή Εμπλοκή (0.983), Συνεργασία (0.66) και Κουλτούρα (0.68). Ο παράγοντας «Γονεϊκή Εμπλοκή» αφορά στη σημασία της συμβολής και αξιοποίησης των γονιών και του ευρύτερου περιβάλλοντος, για την επίτευξη της αλλαγής. Ο παράγοντας «Συνεργασία» αφορά στη συνεργασία ανάμεσα σ' όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες (διεύθυνση, προσωπικό, γονείς, μαθητές, ευρύτερη κοινότητα) για την επίτευξη της αλλαγής. Ο παράγοντας «Κουλτούρα» περιλαμβάνει αξίες, λειτουργικές νόρμες, στάσεις, προσδοκίες του προσωπικού ενός σχολείου και αφορά κυρίως στη σχέση με το πώς οι άνθρωποι συνδέονται ή αποτυγχάνουν να συνδεθούν μεταξύ τους.

Το προαναφερθέν αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας ενισχύει σημαντικά τη θεωρία για τη διαχείριση της αλλαγής, αφού και οι τρεις αυτοί παράγοντες (γονεϊκή

εμπλοκή, συνεργασία, κουλτούρα) θεωρούνται υψίστης σημασίας για την επίτευξη αλλαγής στην διεθνή βιβλιογραφία. Η ουσιαστική αλλαγή στον οποιοδήποτε οργανισμό συνεπάγεται και μια βαθύτερη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού (Fullan, 1991, 2004, 2005· Germinario & Cram, 1998· Moffet, 2000). Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή, για την επίτευξη της αλλαγής (Fullan, 1991, 2004, 2005, 2006, 2008· Germinario & Cram, 1998) καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή (Eyal, 2008· Ainscow & Muncney, 1989· Epstein, 1992), αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις επίτευξης της αλλαγής, στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

«Γονεϊκή εμπλοκή»

Το μοντέλο που προκύπτει από την παρούσα εργασία, δηλώνει ως ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής τη γονεϊκή εμπλοκή (0.983), αποτέλεσμα το οποίο έρχεται να ενισχύσει τα αποτελέσματα αντιστοίχων ερευνών, στον υπό εξέταση τομέα. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πρέπει να τονίσουμε από την αρχή ότι οι έρευνες που αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής, υπογραμμίζουν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για την επίτευξη της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι η διαδικασία της αλλαγής διευκολύνεται και ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργό εμπλοκή και αξιοποίηση των γονιών. (Eyal, 2008· Ainscow & Muncney, 1989· Cotton & Wikeland, 1989· Crozier, 2000· Epstein, 1987, 1992, 1995· Kagan, 1984). Τονίζεται γενικά ότι για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και ανάπτυξη των σημερινών μαθητών σε αυριανούς πολίτες, καθίσταται απαραίτητη η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Dowling & Osborne, 1985· Epstein, 1992), σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή ανάπτυξη και διαχείριση της οποιασδήποτε αλλαγής στην εκπαίδευση (Fullan, 1991· 2004· 2005· 2006· 2008· Germinario & Cram, 1998). Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση και στην ενδυνάμωση του σχολικού έργου, διευκολύνοντας συνάμα την επίτευξη της οποιασδήποτε αλλαγής, φαίνεται να προβάλλει ως άμεση ανάγκη (Epstein, 1987· Stevenson & Baker, 1987). Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή, θεωρείται ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης των αποτελεσματικών σχολείων (Creemers, 1997· Reynolds et al, 1994· Campbell & Mandel, 1990· Dauber & Epstein, 1989· Georgiou, 1999· Henderson, 1987· Rosenholtz, 1989· Mortimore et al, 1988). Συγκεκριμένα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποκαλύπτει ότι η πρόοδος

των μαθητών είναι θετικά συσχετισμένη με την ενεργό γονεϊκή εμπλοκή (Reynolds et al, 1994· Fullan, 1991, 2006· Mortimore et al, 1988). Συνεπώς, διαφαίνεται ότι η ανοικτή επικοινωνία γονιών – σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονιών στην όλη λειτουργία του σχολείου και η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πρωταρχικής σημασίας για την ορθότερη και ομαλότερη λειτουργία της οποιασδήποτε σχολικής μονάδας (Tomlinson, 1991· Epstein, 1992). Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να διαφέρει σε ποιότητα και ποσότητα από σχολείο σε σχολείο και από οικογένεια σε οικογένεια. Όταν αυτή η σχέση σχεδιαστεί με οργανωμένο τρόπο, αποκτήσει συγκεκριμένο σκοπό και δεν αφεθεί στη βούληση του συγκεκριμένου δασκάλου ή γονιού για να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί, τότε αυτή η σχέση μπορεί να ονομαστεί συνεταιρισμός (Γεωργίου, 2000).

Ειδικότερα, ένα είδος γονεϊκής εμπλοκής είναι οι εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί, οι οποίοι μπορούν να οριστούν ως η οργανωμένη και συστηματική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, η οποία εδραιώνεται, ενισχύεται και συντηρείται μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που καλύπτουν τις ανάγκες όλων όσους αφορούν, δηλαδή των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Epstein, 1995· Georgiou, 1998· Smit et al, 1999), στοιχείο που διευκολύνει και την ανάπτυξη της οποιασδήποτε αλλαγής (Fullan, 1991).

Οι εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί σχολείου οικογένειας, ως μια συστηματική και οργανωμένη μορφή γονεϊκής εμπλοκής, εξασφαλίζει την ανάπτυξη όλων των θετικών συνεπειών που μπορεί να έχει η εμπλοκή της οικογένειας στο σχολείο (Davies, 1991· Epstein, 1995· Georgiou, 1998· Henderson & Berla, 1994· Williams & Chavkin, 1989). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο National Coalition for Parent Involvement in Education- USA (NCPIE, 2003), τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και μπορούν να συνοψιστούν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο αλλά και στη ζωή γενικότερα, στην ενδυνάμωση των γονιών, στην ενίσχυση του ηθικού των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολείων σε όλους τους τομείς και στην ανάπτυξη της ευρύτερης κοινότητας.

Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν στοιχεία που διευκολύνουν και προωθούν την ανάπτυξη αλλαγής στη σχολική μονάδα (Morrisson, 1998). Η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία στήριξης, ανάπτυξης και διαχείρισης της οποιασδήποτε επιτυχημένης αλλαγής στη σχολική μονάδα, αφού οι γονείς αποτελούν

σημαντικό μέρος του όλου συστήματος, στο οποίο θα γίνει η αλλαγή (Fullan ,1991), στοιχείο το οποίο ενισχύει και το αντίστοιχο αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με το οποίο, η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής (0.983).

«Συνεργασία»

Με βάση το εμπειρικό μοντέλο που προκύπτει από την παρούσα εργασία, ο παράγοντας «Συνεργασία» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.66) με το Γενικό Παράγοντα της Διαχείρισης της Αλλαγής. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται ερευνητικά και από τα αποτελέσματα και άλλων αντιστοίχων ερευνών, που έχουν γίνει στον υπό εξέταση τομέα, και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα οι Hopkins et al (1994) τονίζουν ότι η οποιαδήποτε διαδικασία της αλλαγής διευκολύνεται και ενισχύεται σημαντικά, μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Επίσης, η Rosenholtz (1985) τονίζει ότι η συνεργασία των εμπλεκόμενων σε μια αλλαγή διευκολύνει και επιταχύνει την όλη διαδικασία, αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι βάζουν το δικό τους λιθαράκι για να επιτευχθεί η αλλαγή (Fiore, 2004). Συγχρόνως, τονίζεται ότι μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων, μειώνεται η πιθανή αντίσταση στην αλλαγή, και έτσι η όλη διαδικασία της αλλαγής διευκολύνεται και ενισχύεται (Elmore, 2004· Morrison, 1998· Lorange, 2002· Glantz,2006· Johnson et al, 2006· Hall & Hord, 2001). Συνεπώς, οι «συνεργατικές κουλτούρες» είναι ένα απαραίτητο συστατικό στην οικοδόμηση της οποιασδήποτε αλλαγής, ώστε να επέλθει η βελτίωση και η ανάπτυξη του οργανισμού (Hargreaves, 1991· 1992· 1993· Nias et al, 1989· Little, 1990).

Τα πιο πάνω ενισχύονται και από τα ευρήματα της έρευνας του Cheng (1993), ο οποίος εξέτασε το προφίλ των αποτελεσματικών και των μη αποτελεσματικών περιπτώσεων κουλτούρας ανάμεσα σε 32 σχολεία, από τα οποία τα 16 είχαν ισχυρή κουλτούρα και τα υπόλοιπα 16, είχαν αδύνατη κουλτούρα. Διέκρινε τα δυο είδη κουλτούρας, με βάση μια σειρά χαρακτηριστικών των σχολείων, όπως ήταν η δύναμη της ιδεολογίας του οργανισμού, η συμμετοχή και η συνεργασία των εμπλεκόμενων, οι φιλικές σχέσεις, το ηγετικό στυλ και η ιεραρχία. Αφού έκανε σύγκριση ανάμεσα στις δυο ομάδες σχολείων, βρήκε ότι τα σχολεία τα οποία χαρακτηρίζονταν από ισχυρή κουλτούρα, με έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, συνδέονταν σε μεγαλύτερο βαθμό με θετικά χαρακτηριστικά της δομής του οργανισμού, με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς

την εργασία τους και με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, σε αντίθεση με τα σχολεία της άλλης ομάδας.

Ενισχυτικά των πιο πάνω είναι αυτά που αναφέρουν οι Hopkins et al (1994), οι οποίοι τονίζουν ότι στην έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία, υπάρχουν ενδείξεις ότι η επιτυχία συνδέεται με την αίσθηση της ταυτότητας και της ανάμειξης, πέραν του διδακτικού προσωπικού. Η δημιουργία θετικών σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα, βοηθά στη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος για τη μάθηση, στοιχείο βασικό για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Stoll, 1991). Φαίνεται λοιπόν ότι η ανάπτυξη συνεργατικών κουλτούρων ενισχύει και στηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της αλλαγής (Rosenholtz, 1989).

Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας στο οποίο η «Συνεργασία» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.66) με τη Διαχείριση της Αλλαγής, ενισχύεται σημαντικά και από τη Θεωρία της Διεύθυνσης Ολικής ποιότητας. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Deming (1986), βασικό χαρακτηριστικό στη Διεύθυνση Ολικής Ποιότητας (TQM), είναι η ύπαρξη συνεργασίας και αλληλοστήριξης μεταξύ των εμπλεκόμενων στον οργανισμό, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού και να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Goetch & Davis, 2002· Fiore, 2004).

Εξάλλου, όπως εύστοχα τονίζουν οι Germinario & Cram (1998), είναι άκρως απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή (εκπαιδευτικών, ηγεσίας, γονιών, κοινότητας), αφού έρευνες δηλώνουν ότι αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη και εξεύρεση καλύτερων λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν καθώς και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης όλων των εμπλεκόμενων για την επίτευξη του κοινού οράματος της αλλαγής. Συγχρόνως, η συνεργασία συμβάλλει στην ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, στοιχεία που επηρεάζουν την προοπτική τους για μάθηση, αφού και η ίδια η ανάμειξη των μαθητών στη διαδικασία της αλλαγής, και συγκεκριμένα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, θεωρείται μεγάλης σημασίας (Germinario & Cram, 1998· Bolman & Deal, 1990· Louis & Miles, 1990· Fullan & Hargreaves, 1992· Johnson, 1990· Hopkins et al, 1994· Smith & Scott, 1990· NASSP, 1996). Όταν δεν αναμειγνύονται οι μαθητές, είναι πιθανόν οι στάσεις τους προς το σχολείο να είναι αρνητικές. Κατ' επέκταση, όταν υπάρχει προσπάθεια εφαρμογής καινοτομιών ή αλλαγών, οι μαθητές μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην αλλαγή και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική ατμόσφαιρα

που να αποθαρρύνει το προσωπικό στο να υλοποιήσει τους στόχους του και την αλλαγή, αυτή καθαυτή (Fullan, 2004, 2006· Stoll, 1991).

«Κουλτούρα»

Με βάση το εμπειρικό μοντέλο της παρούσας εργασίας ο παράγοντας «Κουλτούρα» προκύπτει να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.68) με τη Διαχείριση της Αλλαγής. Το αποτέλεσμα αυτό συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα αντιστοίχων ερευνών που έγιναν στον υπό εξέταση τομέα, και τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η ουσιαστική αλλαγή στον οποιοδήποτε οργανισμό συνεπάγεται και μια βαθύτερη αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού, στις αξίες (Schein, 1985), στις λειτουργικές νόρμες, στάσεις, και προσδοκίες του προσωπικού (Hoy & Miskel, 2008· Martin, 1985· Schwartz & Davis, 1981· Fullan, 1991, 1998, 2008· Fullan & Hargreaves, 1996· Hargreaves & Fullan, 1998· Hopkins et al, 1994· Germinario & Cram, 1998· Rosenholtz, 1989).

Οι Deal & Kennedy (1983a) τονίζουν ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού, και όχι η δομή και οι στρατηγικές που ακολουθεί, είναι ο βασικός παράγοντας αποτελεσματικής εργασίας, καθώς η συμπεριφορά επηρεάζεται από τις κοινές αξίες και τα πιστεύω για τον οργανισμό, για το τι κάνει και πώς πρέπει να λειτουργεί. Οι Germinario & Cram (1998), και Ogden & Germinario (1995) συμφωνούν και υπερθεματίζουν με τα προαναφερθέντα, υπογραμμίζοντας ότι στο σχεδιασμό ενός επιτυχημένου μετασχηματισμού, μιας επιτυχημένης αλλαγής, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η δημιουργία μιας επαγγελματικής κουλτούρας, στην οποία η διδασκαλία και οι αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα να στηρίζονται σε ενημερωμένη έρευνα, να προωθείται και να στηρίζεται η διερεύνηση και η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, και να οικοδομηθεί ένα πρωταρχικό ενδιαφέρον από το εκπαιδευτικό κυρίως προσωπικό, για την εξασφάλιση εμπειριών επιτυχίας και επιτευγμάτων από όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, ο Moffett (2000) τονίζει:

« Για να επέλθει η αλλαγή σε έναν οργανισμό, είναι απαραίτητη και η αλλαγή στη δομή του οργανισμού. Ωστόσο, το κλειδί της επιτυχούς αλλαγής στον οργανισμό είναι η αλλαγή στην ίδια την κουλτούρα του οργανισμού» (σ.36).

Επίσης, ο Elmore (2004) τονίζει ότι για να επέλθει μια αλλαγή στον οργανισμό, το βασικό στοιχείο είναι ο ηγέτης να είναι σε θέση να διαγνώσει την υφιστάμενη κουλτούρα, τις επικρατούσες αξίες, τις αρχές και τις νόρμες του προσωπικού, και μετά να

προσπαθήσει να τις αλλάξει, ώστε αυτές να συμβαδίζουν και να ενισχύουν το ευρύτερο πλαίσιο της αναμενόμενης αλλαγής.

Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, θα παρουσιαστούν πρακτικές αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, καθώς και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα, στον υπό εξέταση τομέα.

Πρακτικές αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας

Είναι γεγονός ότι τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι ενισχυτικά προς τη θεωρία γύρω από την ηγεσία, την προσωπικότητα και τη διαχείριση της αλλαγής, αφού μέσα απ' αυτή την έρευνα, διερευνώνται μ' έναν δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο, οι σχέσεις μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων. Ενισχύεται λοιπόν τόσο η διεθνής θεωρία στους αντίστοιχους τομείς, όσο και η θεωρία που αφορά στο μικροεπίπεδο της κυπριακής εκπαίδευσης, με βάση την ιδιαίτερη κουλτούρα της χώρας, αφού δεν έχει διενεργηθεί ανάλογη έρευνα στον κυπριακό χώρο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συγκεκριμένες εισηγήσεις για πρακτικές αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Ανάπτυξη Περιπτώσιακών Μοντέλων Διοίκησης για Επιμόρφωση Διευθυντών

Ένα σημαντικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας εργασίας είναι ότι στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο, η Θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1997), καθώς και το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο, φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλή εγκυρότητα γνωρίσματος, στοιχείο το οποίο υποστηρίζεται και από τη διδακτορική διατριβή του Σαββίδη (2008). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα λοιπόν προκύπτει άμεσα η ανάγκη ανάπτυξης περιπτώσιακών μοντέλων διοίκησης, τα οποία να παρέχουν την ευελιξία στον ηγέτη να ελίσσει και να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά και ανάλογα με τους παράγοντες που εμπλέκονται. Με βάση τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι δεν υπάρχει το ιδανικό στυλ ηγεσίας, το οποίο θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις. Αν και η θεωρία των Bolman & Deal (1997) εντάσσεται εν μέρει στο χώρο των περιπτώσιακών θεωριών, προκύπτει η ανάγκη υιοθέτησης και ανάπτυξης ακόμη πιο περιπτώσιακών θεωριών και μοντέλων διοίκησης, τα οποία να παρέχουν μεγάλη ευελιξία και ελαστικότητα στον ηγέτη.

Εξάλλου ο Fidler (1997) πολύ σωστά αναφέρει ότι:

«Καμιά θεωρία ή προσέγγιση δεν μπορεί να περιλάβει από μόνη της την πολυπλοκότητα της έννοιας της ηγεσίας και πραγματικά, η αναζήτηση μιας θεωρίας που να τα περιλαμβάνει όλα μπορεί να είναι εξωπραγματική» (σ.27).

Με σεβασμό λοιπόν στον πολυσύνθετο ρόλο που έχει να διαδραματίσει ο ηγέτης, καθώς και στη διαφορετικότητα με την οποία διέπονται οι υφιστάμενοι, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη περιπτώσιακών θεωριών και μοντέλων διοίκησης θα ενισχύσουν σημαντικά τόσο τον επιστημονικό χώρο στον τομέα της ηγεσίας, όσο και τις πρακτικές άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας, αφού όπως πολύ εύστοχα τονίζουν οι Hersey et al (2008), τα περιπτώσιακά μοντέλα υπερτερούν έναντι των άλλων θεωριών για την ηγεσία λόγω της αξιοπιστίας που παρουσιάζουν, λόγω της έμφασης που δίνουν στην ευελιξία των ηγετών και στη διαφοροποιημένη προσέγγιση των υφισταμένων, λόγω της πρακτικότητάς τους και λόγω του ότι εύκολα μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των ηγετών.

Έχοντας υπόψη τα προαναφερθέντα προκύπτει και η εισήγηση για επιμόρφωση των ηγετών με βάση τις περιπτώσιακές θεωρίες και τα μοντέλα διοίκησης, ώστε αυτοί να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ευελιξία τους για να ελίσσονται ανάλογα στις διάφορες καταστάσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι πέραν της τριβής των ηγετών με τις περιπτώσιακές θεωρίες και τα αντίστοιχα μοντέλα διοίκησης, η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διοικητικών θεωριών, ώστε να μπορούν να αντλούν από αυτές και να γίνονται αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να αναπτυχθούν σε τοπικό επίπεδο αντίστοιχα σεμινάρια για υποψήφιους διευθυντές καθώς και για ενεργεία διευθυντές δημοτικών σχολείων, με στόχο την επιμόρφωσή τους, ώστε να εφοδιαστούν με εκείνες τις δεξιότητες και τις γνώσεις, οι οποίες θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς ηγέτες. Μια από τις μεγαλύτερες αλλαγές που αναμένεται να γίνει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η αποκέντρωση της σχολικής μονάδας (Στρατηγική της Λισσαβώνας 2010/Progress Report 2004), αλλαγή για την οποία δε φαίνεται να είναι έτοιμοι και καταλλήλως εφοδιασμένοι οι διευθυντές της δημοτικής εκπαίδευσης για να την αντιμετωπίσουν καταλλήλως.

Παράλληλα, η εισήγηση επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής, στηρίζεται στο αποτέλεσμα του εμπειρικού μοντέλου της έρευνας, στο οποίο στατιστικά σημαντικοί παράγοντες της αλλαγής, προκύπτουν να είναι μόνο η γονεϊκή εμπλοκή (0.983), η συνεργασία (0.66) και η κουλτούρα (0.68), ενώ η

διεθνής θεωρία για την αλλαγή, παρουσιάζει μίαν πληθώρα παραγόντων, για τους οποίους είναι ιδανικό να τύχουν ενημέρωσης οι διευθυντές, ώστε να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά την αλλαγή. Συνεπώς, οι διευθυντές, πέραν της τριβής τους με τις περιπτωσιακές θεωρίες και τα μοντέλα διοίκησης, θα πρέπει να τύχουν ανάλογης επιμόρφωσης τόσο στους τρεις παράγοντες της αλλαγής, οι οποίοι παρουσιάζονται να είναι στατιστικά σημαντικοί στην παρούσα έρευνα (γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία, κουλτούρα), όσο και στους υπόλοιπους παράγοντες αλλαγής, οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί από τη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά στην αλλαγή.

Επίσης, η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης προκύπτει και από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 (Πίνακας Δημογραφικών Στοιχείων Διευθυντών Δείγματος), όπως αυτός παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, μόνο 23 Διευθυντές (18.4%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ένας διευθυντής (0.8%) κατέχει διδακτορικό τίτλο, μεταπτυχιακοί τίτλοι οι οποίοι ωστόσο, δεν είναι γνωστό αν σχετίζονται με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση, μέσα στα πλαίσια της συνεχούς ανάπτυξης και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της σχολικής μονάδας (Elmore, 2007), στοιχείο το οποίο προωθείται και από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). Η ηγεσία δεν είναι ένας απλός ρόλος ο οποίος μπορεί να εκτελεστεί διαισθητικά και μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου (Papanoum, 1995· Saitis et al, 1997). Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Bond, 2002· Tirozzi, 2001· Jick & Pieperl, 2003· Hallinger & Snidvongs, 2008· Fullan, 2003) και κατ' επέκταση, όταν η διαδικασία εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντών δεν είναι η καταλληλότερη, το αποτέλεσμα είναι η αποτυχία δημιουργίας επαρκώς καταρτισμένων ηγετών, στοιχείο που οδηγεί την εκπαίδευση στο να νοσεί (Kitavi & Van der Westhuizen, 2002).

Φαίνεται λοιπόν ότι προβάλλει άμεση η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντών, γιατί η εργασία και ο ρόλος τους είναι πολυσύνθετος (Kitavi & Van der Westhuizen, 2002· Tomlinson et al, 1999· Brundett, 2001· ΤΤΑ, 1997· ΤΤΑ, 1998· Thody, 1998). Το να έχεις τους κατάλληλους ανθρώπους στην ηγεσία των σχολικών μονάδων, είναι τόσο σημαντικό, όσο και πόσο εκπαιδεύονται αυτά τα άτομα, για να είναι αποτελεσματικά στο ρόλο τους. Γιατί, ακόμη και ένας καλός ηγέτης, μπορεί να βελτιωθεί

και θα έχει καλύτερα αποτελέσματα, μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης (Thody et al, 2007).

Η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των διευθυντών στηρίζεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι αυτοί που κάνουν τη διαφορά στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Hallinger & Snidvongs, 2008). Οι διευθυντές, πρέπει να επιμορφωθούν μέσω ενός Αναλυτικού Προγράμματος Διοίκησης, σχετικό με τις σχολικές μονάδες, το οποίο και να συμβαδίζει με τα σύγχρονα, κοινωνικά δρώμενα (Hallinger & Heck, 2002· Hallinger & Snidvongs, 2008). Προβάλλει λοιπόν σημαντική η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντών, αφού η κατάκτηση της γνώσης, θεωρείται ως βασικό στοιχείο στους οργανισμούς, για να μπορεί να λειτουργήσει κάποιος αποτελεσματικά στη θέση του διευθυντή (Bergeron, 2003· Gorelick & Milton, 2004· Fullan, 2003, 2004, 2008· Sanchez, 2001· Stewart, 2001· Storey, 2004· Hallinger & Snidvongs, 2008). Ενισχύοντας τα προαναφερθέντα οι Bennis & Nanus (1985), αναφέρουν:

«Η μάθηση, η επιμόρφωση είναι το απαραίτητο καύσιμο για τον ηγέτη, η πηγή των πολλών οκτανίων ενέργειας, που υποβοηθά προσδίδοντας συνεχώς καινούρια κατανόηση, καινούριες ιδέες και προκλήσεις. Είναι αναπόφευκτη ανάγκη με βάση τα σημερινά δεδομένα γρήγορων αλλαγών και συνθετότητας. Πολύ απλά αυτοί που δε μαθαίνουν, δεν μπορούν να επιβιώσουν ως ηγέτες» (σ.188)

Μικρές σχολικές μονάδες

Η ύπαρξη μικρών σχολικών μονάδων ενισχύει την εισήγησή μας για υιοθέτηση εκ μέρους του διευθυντή περιπτωσιακών μοντέλων διοίκησης, αφού στις μικρές σχολικές μονάδες ο διευθυντής μπορεί πιο εύκολα να διαγνώσει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των υφισταμένων του και τις ανάγκες του οργανισμού, και γενικότερα είναι σε πλεονεκτική θέση όσον αφορά την αξιολόγηση της εκάστοτε περίπτωσης στον οργανισμό, λόγω του μικρού μεγέθους της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, στις μικρές σχολικές μονάδες ο διευθυντής μπορεί ίσως πιο εύκολα να αναπτύξει την ευελιξία και την ελαστικότητά του, προσαρμόζοντας κάθε φορά το στυλ ηγεσίας του στην κάθε περίπτωση, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έχει προκύψει ότι το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.404) με τη Διαχείριση της Αλλαγής. Κατ' επέκταση, η δημιουργία μικρών σχολικών μονάδων, στα

οποία να δίνεται έμφαση στο πλέγμα των ανθρωπίνων σχέσεων και στη δημιουργία θετικού κλίματος, μέσα από την άσκηση του «Ανθρώπινου Πλαισίου» Ηγεσίας από το Διευθυντή, αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, τέτοιου είδους σχολεία αναμένεται να διευκολύνουν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας εκ μέρους του διευθυντή, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Αυτό βασίζεται στο αποτέλεσμα της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, οι παράγοντες που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διαχείριση της αλλαγής είναι οι εξής: Γονεϊκή Εμπλοκή (0.983), Συνεργασία (0.66), Κουλτούρα (0.68).

Μονιμότητα Σχολικών Ηγετών σε Σχολική Μονάδα

Είναι γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το σύστημα μεταθέσεων, σύμφωνα με το οποίο ένας διευθυντής μετατίθεται από το ένα σχολείο στο άλλο, μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, δεν επιτρέπει στο διευθυντή να διαγνώσει τις πραγματικές ανάγκες του προσωπικού του και του οργανισμού, ώστε ανάλογα με την περίπτωση να υιοθετεί το καταλληλότερο ηγετικό στυλ, για να αναπτύξει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά μian αλλαγή εντός της σχολικής μονάδας.

Επίσης, στις περιπτώσεις όπου ο διευθυντής παραμένει σε μια σχολική μονάδα για μικρό χρονικό διάστημα (1-2 χρόνια), δεν μπορεί, λόγω περιορισμένου χρόνου, να αναπτύξει όραμα και κουλτούρα αλλαγής και συνεργασίας, στοιχεία σημαντικά στη διαχείριση της αλλαγής, όπως αυτά προκύπτουν στην παρούσα έρευνα (κουλτούρα =0.68, συνεργασία=0.66).

Τα πιο πάνω επιβεβαιώνονται και από τον Πίνακα 8 (Πίνακας Δημογραφικών Στοιχείων Διευθυντών Δείγματος), ο οποίος παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, τη Μεθοδολογία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 8, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος, 79 από τους 125 (63.2%) έχουν μόνο 1-2 χρόνια στο σχολείο το οποίο διευθύνουν, ενώ 35 διευθυντές (28%) έχουν μόνο 3-4 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που διευθύνουν. Μόνο 10 διευθυντές (8%) έχουν 5-7 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που διευθύνουν, χρονικό διάστημα το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό για την αποτελεσματική άσκηση ηγετικού στυλ και για την ανάπτυξη και διαχείριση της οποιασδήποτε αλλαγής, καθώς και για τη δημιουργία ανάλογης κουλτούρας που να προάγει την αλλαγή (Fullan, 1991, 2004, 2005).

Απαλλαγή Διευθυντή από Διδακτικά Καθήκοντα

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής δημοτικού σχολείου υποχρεούται να διδάσκει 12 περιόδους τη βδομάδα. Ωστόσο, με βάση την εισήγηση για ανάπτυξη και υιοθέτηση περιπτώσιακών θεωριών και μοντέλων διοίκησης, η απαλλαγή του διευθυντή από τα διδακτικά του καθήκοντα, θα του δώσει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει το χρόνο του εστιάζοντας στα διοικητικά του καθήκοντα, αναπτύσσοντας έτσι αποτελεσματικούς τρόπους ευέλικτης ηγεσίας μέσα από την ανάλογη τροποποίηση του ηγετικού του στυλ, ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει. Σε μια τέτοια περίπτωση απαλλαγής του διευθυντή από τα διδακτικά του καθήκοντα, ο διευθυντής – ηγέτης, θα έχει περισσότερο χρόνο για να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του προσωπικού του και του οργανισμού, αυτού κάθε αυτού, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο, υιοθετώντας το καταλληλότερο ηγετικό στυλ σε κάθε περίπτωση.

Επίσης, με βάση και πάλι το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας στο οποίο το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας παρουσιάζει να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.404) με τη Διαχείριση της αλλαγής, ιδανικό θα ήταν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να είναι απαλλαγμένος από τα διδακτικά του καθήκοντα, ώστε να έχει τον απαραίτητο χρόνο να ασκεί αποτελεσματικά το «Ανθρώπινο Πλαίσιο» Ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων του και στη ανάπτυξη πλέγματος σχέσεων συνεργασίας και αλληλοαποδοχής, με βασική επιδίωξη την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Σχολές Γονέων – Εκπαιδευτικοί Συνεταιρισμοί

Με βάση το εμπειρικό μοντέλο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα, η Γονεϊκή Εμπλοκή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (0.983) με τη διαχείριση της αλλαγής. Η ενεργός παρουσία των γονιών στα σχολεία της Κύπρου, διαφαίνεται λοιπόν να έχει μεγάλη σημασία στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Κατ' επέκταση, η εισήγηση δημιουργίας Σχολής Γονέων, στην οποία οι γονείς θα επιμορφώνονται, ώστε να μπορούν να βοηθούν σημαντικά και να στηρίζουν το παιδί τους, καθώς και το έργο του σχολείου, προβάλλει ως άμεση ανάγκη.

Οι εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί σχολείου και οικογένειας, ως μια συστηματική και οργανωμένη μορφή γονεϊκής εμπλοκής, εξασφαλίζει την ανάπτυξη όλων των θετικών συνεπειών που μπορεί να έχει η εμπλοκή της οικογένειας στο σχολείο (Davies, 1991·

Epstein, 1995· Georgiou, 1998· Henderson & Berla, 1994· Williams & Chavkin, 1989). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο National Coalition for Parent Involvement in Education - USA (NCPIE, 2003), τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και μπορούν να συνοψιστούν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο αλλά και στη ζωή γενικότερα, στην ενδυνάμωση των γονιών, στην ενίσχυση του ηθικού των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολείων σε όλους τους τομείς και στην ανάπτυξη της ευρύτερης κοινότητας.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδοσης των μαθητών, διάφορες έρευνες καταδεικνύουν ότι ο παράγοντας γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικότερος δείκτης πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης απ' ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας ή το γενικότερο περιβάλλον (Epstein, 1992· 1995· Henderson, 1988· Walberg, 1984). Ενδεικτικά, η Henderson (1988) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «όταν οι γονείς εμπλέκονται, τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο...σε σύγκριση με παιδιά που έχουν παρόμοιες ικανότητες και βρίσκονται σε παρόμοια οικογενειακή κατάσταση, αλλά οι γονείς τους δεν εμπλέκονται σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική τους ζωή (σελ.87). Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρει και η Epstein (1992), τονίζοντας ότι «μαθητές από όλες τις τάξεις αποδίδουν καλύτερα στη σχολική εργασία, τηρούν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες και εκδηλώνουν θετικές συμπεριφορές όταν οι γονείς τους είναι καλά ενημερωμένοι, ενθαρρύνουν το παιδί τους και διατηρούν στενή επαφή με τα σχολικά του θέματα» (σελ.141). Ο Thomas (1980) αναφερόμενος ειδικότερα στην επίδραση που έχει η συμμετοχή των γονιών σε εκπαιδευτικούς συνεταιρισμούς στις γενικότερες στάσεις των παιδιών απέναντι στη μάθηση, αναφέρει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα έκαναν λιγότερες απουσίες, έπαιρναν λιγότερες αποβολές για θέματα πειθαρχίας και τηρούσαν θετικότερη στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία. Οι Campbell και Mandel (1990) συγκεκριμενοποιούν περισσότερο τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης, υποστηρίζοντας ότι εκείνο που ενισχύει περισσότερο την επίδοση είναι οι ενέργειες των γονιών που αποκωδικοποιούνται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη. Κάποιες άλλες ενέργειες, όπως είναι η υπερβολική πίεση, εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους να τα καταφέρουν από μόνα τους, γι' αυτό και μπορεί να έχουν αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Τα θετικά αποτελέσματα για τους γονείς που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικούς συνεταιρισμούς ή γενικότερα έχουν ουσιαστική σχέση με το σχολείο, είναι το ίδιο ισχυρά όπως και για τα παιδιά, και συμπεριλαμβάνουν μεγαλύτερη εκτίμηση για το ρόλο τους ως γονιών, αίσθηση επάρκειας, ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δικτύων και κίνητρα για να βελτιώσουν τη δική τους εκπαίδευση (Davies, 1988· NCPIE, 2003). Για το σχολείο γενικότερα τα οφέλη από την ανάπτυξη υγιούς και αποτελεσματικής σχέσης με την οικογένεια, και ειδικότερα από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών είναι πολλαπλά. Καταρχήν μέσα από την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των γονιών, και των χορηγιών που δυνατό να δέχονται, αυξάνουν τους πόρους τους (φυσικούς και οικονομικούς). Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι οι γονείς δυνατό να αποτελέσουν ομάδες πίεσης προς διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, αναπτύσσεται τέτοια πολιτική που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1995). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται στο γενικότερο έργο τους για την επίτευξη της μάθησης, και τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής και σεβασμού από τους γονείς (Γεωργίου, 2000).

Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή, η οποία θα ενισχύσει και θα ενδυναμώσει το έργο του σχολείου στην επίτευξη αλλαγής, κρίνεται ως αναγκαία (Epstein, 1987· Stevenson & Baker, 1987).

Διεπιστημονικότητα

Ακόμη, με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας επιτυγχάνεται η αναγκαία σήμερα Διεπιστημονικότητα, αφού με τη συγκεκριμένη εργασία ο τομέας της Ψυχολογίας έρχεται να ενισχύσει ερευνητικά τον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και αντίστροφα (Herrington, 1998). Η διεπιστημονικότητα ενισχύει σημαντικά τον πλούτο των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων, μελετώντας ένα φαινόμενο από ποικίλες οπτικές επιστημονικές γωνίες, ενισχύοντας έτσι την επιστημονική έρευνα και τις διαφορετικές επιστήμες (Robson, 1998). Κατ' επέκταση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ενισχύουν τη θεωρία της Ψυχολογίας και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, και συγχρόνως μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Το εμπειρικό μοντέλο που προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να τύχει σημαντικής βελτίωσης και να προκύψουν ακόμη πιο ουσιαστικά αποτελέσματα με περαιτέρω έρευνα και μελέτη στην εξεταζόμενη γνωστική περιοχή.

Διεξαγωγή της Έρευνας στη Μέση Εκπαίδευση

Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ξαναγίνει η συγκεκριμένη έρευνα, όπως ακριβώς έχει ήδη διεξαχθεί, έχοντας ωστόσο ως πληθυσμό μελέτης αυτή τη φορά, τους διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα, με τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει μέσα από την έρευνα με τους Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η πιο πάνω εισήγηση για περαιτέρω έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης, προέρχονται από ένα άλλο χώρο, με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές συνθήκες εργασίας, αφού αυτοί εργάζονται σε μεγάλες σχολικές μονάδες με πολύ μεγαλύτερο αριθμό προσωπικού και μαθητών, απ' ότι ισχύει στη Δημοτική Εκπαίδευση. Το προαναφερθέν στοιχείο ίσως να διαφοροποιεί και τα αποτελέσματα από τη διενέργεια μια αντίστοιχης έρευνας στη Μέση Εκπαίδευση.

Διεξαγωγή Συγκριτικής Έρευνας

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διεξαχθεί η ίδια έρευνα και σε μια άλλη χώρα, ώστε να γίνει και συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων μεταξύ των χωρών, γιατί όπως τονίζεται από αξιολογούς ερευνητές (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961· Hofstede, 1980· Boyacigiller & Adler, 1991), το τι ισχύει σε μια χώρα, δε σημαίνει ότι ισχύει το ίδιο και σε άλλη χώρα, αφού η κάθε χώρα έχει τη δική της, ιδιαίτερη κουλτούρα. Επίσης, η πιο πάνω εισήγηση στηρίζεται και στο γεγονός ότι το εργαλείο των Bolman & Deal (1991), στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο φαίνεται να έχει προβλήματα στη χρήση του. Συνεπώς, η διενέργεια αντίστοιχης έρευνας σε μια άλλη χώρα, θα μπορούσε να διαλευκάνει περαιτέρω την ανάγκη για αναθεώρηση του εργαλείου των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων.

Διεξαγωγή Διαχρονικής Έρευνας

Θα ήταν ιδανικό να διενεργηθεί διαχρονική έρευνα, για τη μελέτη των σχέσεων των εξεταζόμενων μεταβλητών της παρούσας εργασίας, ώστε να προκύψει μελέτη και σύγκριση των αποτελεσμάτων και των σχέσεων που θα προκύψουν στις διαφορετικές χρονικές στιγμές διεξαγωγής της έρευνας. Η διαχρονική έρευνα ίσως θα βελτίωνε το

εμπειρικό μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας, αφού με τη διαχρονική έρευνα ελέγχεται η ύπαρξη της σχέσης αιτίας – αιτιατού, στοιχείο το οποίο οδηγεί στο να εντοπιστεί καλύτερα κατά πόσο οι αλλαγές στον ένα παράγοντα, επιφέρουν αντίστοιχες αλλαγές στον άλλο παράγοντα. Γίνεται λοιπόν πιο ξεκάθαρη και πιο ολοκληρωμένη η εικόνα της σχέσης αιτίας – αιτιατού. (Cohen et al, 2007· Robson, 1998, 2002). Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, η διεξαγωγή διαχρονικής έρευνας πιθανότατα θα ενίσχυε και θα βελτιώνει το εμπειρικό μοντέλο της παρούσας έρευνας.

Χρήση Ποιοτικών Μεθόδων Συλλογής Δεδομένων

Παράλληλα, θα μπορούσε να ενισχυθεί η μέθοδος συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιώντας και ποιοτικές προσεγγίσεις, με τις οποίες θα επιτυγχάνονταν τριγωνοποίηση των μεθόδων και ενίσχυση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας και συνακόλουθα της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Τα ποσοτικά δεδομένα, όπως αυτά προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, καταδεικνύουν σχέσεις, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να μελετήσουν σε βάθος το φαινόμενο που μελετάται.

Ανάπτυξη Περιπτωσιακών Θεωριών και Μοντέλων Διοίκησης

(Χρήση Διαφορετικού Εργαλείου για τη Μέτρηση του Ηγετικού Στυλ)

Λόγω του ότι το ερωτηματολόγιο των Bolman & Deal (1997), που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, παρουσίασε προβλήματα στη δημιουργία των τεσσάρων ηγετικών στυλ και παρουσίασε χαμηλή εγκυρότητα γνωρίσματος στον κυπριακό χώρο (Κυθραιώτης, 2006· Σαββίδης, 2008), γίνεται εισήγηση όπως διενεργηθεί η συγκεκριμένη έρευνα στο μέλλον, με τη χρήση διαφορετικού εργαλείου για τη μέτρηση των ηγετικών στυλ, με έμφαση στην ανάπτυξη θεωριών για περιπτωσιακά μοντέλα διοίκησης (situational models).

Γενικά, διαφαίνεται ότι οι προκλήσεις για μελλοντική έρευνα είναι μεγάλες. Η θεωρία και η πρακτική της Εκπαιδευτικής Διοίκησης είναι ανεξάντλητες, και η περαιτέρω διερεύνηση στη γνωστική περιοχή, θα φωτίσει καλύτερα τα ήδη υπάρχοντα αποτελέσματα.

Σύνοψη των Συμπερασμάτων της Έρευνας

Συνοψίζοντας, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι:

- Το ερωτηματολόγιο των Bolman & Deal (1991), για τα ηγετικά πλαίσια, τουλάχιστον στον κυπριακό χώρο, παρουσιάζει προβλήματα εγκυρότητας, στοιχείο το οποίο υποστηρίζεται και από το Σαββίδη (2008). Χρειάζεται λοιπόν αναθεώρηση η θεωρία και το εργαλείο των ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1991). Συνεπώς, με βάση την πιο πάνω κατάληξη, οι σχέσεις που παρουσιάζονται στο εμπειρικό μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας, θα πρέπει να τύχουν επιφυλακτικού χειρισμού, γιατί η εγκυρότητα γνωρίσματος του συγκεκριμένου εργαλείου, στην περίπτωση του κυπριακού χώρου, φαίνεται να είναι χαμηλή.
- Ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» (Openness to experience), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το «ανθρώπινο πλαίσιο» (human frame) του στυλ ηγεσίας (-0,48), καθώς και με το «συμβολικό πλαίσιο» (0,35). Επιπρόσθετα, ο τύπος προσωπικότητας «Αναζήτηση και εξερεύνηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής (0,24).
- Ο τύπος προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» (Openness to experience), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής (0,18).
- Το ανθρώπινο πλαίσιο του στυλ ηγεσίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα της διαχείρισης της αλλαγής. (0,404).
- Ο Γενικός Παράγοντας της Προσωπικότητας (Pg – Social Likeability Factor) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το γενικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας (-0,406) καθώς και με το Ανθρώπινο Πλαίσιο του Στυλ Ηγεσίας (-0,34).

Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, έχουν γίνει εισηγήσεις πρακτικής εφαρμογής που αφορούν σε διάφορες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν στην Ανάπτυξη Περιπτώσιακών Θεωριών και Μοντέλων Διοίκησης για την επιμόρφωση των Διευθυντών, στη Μονιμότητα των Σχολικών Ηγετών στις σχολικές μονάδες, στην Ανάπτυξη Μικρών Σχολικών Μονάδων, στην Απαλλαγή του Διευθυντή από τα Διδακτικά του καθήκοντα, , στη Δημιουργία Σχολών Γονέων, και στην περαιτέρω ανάπτυξη της Διεπιστημονικότητας.

Επίσης, γίνεται εισήγηση για περαιτέρω έρευνα στον υπό εξέταση τομέα, μέσα από τη διεξαγωγή της ίδιας έρευνας στη Μέση Εκπαίδευση, καθώς και με τη διεξαγωγή της έρευνας σε άλλη χώρα, ώστε να γίνουν συγκριτικές μελέτες και εμπλουτισμός του εμπειρικού μοντέλου. Ο εμπλουτισμός του εμπειρικού μοντέλου ίσως προκύψει και από τη διενέργεια αντίστοιχης διαχρονικής έρευνας. Παράλληλα, η χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων ίσως επιφέρει, μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων, περαιτέρω εμπλουτισμό του συγκεκριμένου εμπειρικού μοντέλου. Η διενέργεια επίσης της έρευνας με τη χρήση διαφορετικού εργαλείου στη μέτρηση του ηγετικού στυλ, ίσως ενισχύσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και συμβάλει στην ανάπτυξη περιπτώσιακών θεωριών και μοντέλων διοίκησης (situational models).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Ainscow, M. & Muncey, J. (1989). *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London: Fulton.
- Ali, A.J. (1990). Management theory in a transitional society: The Arab' s experience, *International Studies of Management and Organization*, 20, 7-35.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Am, O. (1994). *Back to Basics. Introduction to Systems, Theory and Complexity*.
[http:// www.stud.his.no.html](http://www.stud.his.no.html)
- American Management Association (1999). 1999 AMA survey on workplace testing. *Management Review*, 88 (7), 44-47.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Arvey, R.D., Bhagat, R.S., & Salas, E. (1991). Cross-cultural and cross-national issues in personnel and human resource management: Where do we go from here? *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 367-407.
- Ashby, D., Vornberg, J., Yerkes, D., Whitaker, K. & Stone, H. (1996). School of Reform Movement: Directions in Principal Preparation. *International Journal of Educational Reform*, 5(2), 186-192.
- Badaracco, J. (2002). *Leading Quietly*. Boston: Harvard Business School Press.
- Baker, D., & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-167.
- Barrick, M. R., & Mount, M.K. (1991). The Big Five Personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, p.1-26.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership world-class level. *Journal of Management*, 13, 7-19.
- Bass, B. (2002). Cognitive, social and emotional intelligence of transformational leaders. In *Multiple Intelligences and Leadership*. 105-117. NJ: Lawrence-Erlbaum.
- Beare, H., Galdwell, B. J., & Millikan, R. H. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for taking charge (2nd ed.)*. New York: HarperCollins.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Berr, S.A., Church, A.H., & Maclawski, J. (2000). The Right Relationship is Everything: Linking Personality Preferences to Managerial Behaviours. *Human Resource Development Quarterly*, (11) 2, p.133-157.
- Bergeron, B. (2003). *Essentials of knowledge Management*. New York: John Wiley.
- Besevengis, E., Pavlopoulos, V., & Mourousaki, S. (1996). Children's personality characteristics as assessed by parents in natural language. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(2), 46-57.
- Bezzina, C. (2001). From administering to managing and leading: The case of Malta. In *International Perspectives on Educational Leadership*, edited by Pashiardis, P. Hong Kong: Centre for Educational Leadership, 106-125.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, Texas: Gulf.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1985). *The managerial grid III*. Houston, Texas: Gulf.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1990). *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991a). *Reframing Organizations, Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991b). Leadership management effectiveness: A multiframe, multisector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509-534.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992a). Leading and managing: Effects of context, culture and gender. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 314 - 329.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992b). Reframing leadership: The effects of leaders' images of leadership. In K.E. Clark, M.B. & D.P. Campbell (Eds), *Impact of leadership* (269 – 280). Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). Leading and Managing: Effects of Context, Culture and Gender. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 314-329.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing organisations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations, Artistry, choice and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G. (2008). *Research with leadership orientations instrument*, <http://www.leebolman.com/orientations.htm>
- Bolman, L. G., & Granell, E. (1999). Versatile leadership: A comparative analysis of reframing in Venezuelan managers. Paper presented at the Ibero American Academy of management, *World Wide Bilingual Conference*, http://www.bloch.umkc.edu/classes/bolman/bolman_granell_paper.htm
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 901-910.
- Bowe, R., Ball, S.J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge.
- Bowman, C., & Asch, D. (1987). *Strategic Management*. Basinstoke: Macmillan Educational.
- Boyacigiller, N., & Adler, N. (1991). The parochial dinosaur: organizational science in a global context, *Academy of Management Review*, 16(2), 262-290.
- Boyd, V. (1992). *School Context: Bridge or Barrier to Change*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bradsma, H.P., & Knover, A. W. (1989). Effects of school classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic, In B.P.Creemers & Scheerens, (Eds.) *Development in School Effectiveness Research*, Special Issue of International Journal of Educational Research, 13,7,777-788.
- Brennen, A. (2004). Leadership styles. <http://www.google.com>

- Briggs, J., & Peat, F.D. (1989). *Turbulent mirrors: An illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. New York: Harper and Row.
- Briggs, K.C., & Myers, I.B. (1976). *Myers –Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Brighouse, T., & Woods, T. (1999). *How to Improve your School*. Philadelphia: Falmer Press.
- Brown, T., & Vass, J. (Eds.) *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, 156-166. London: Institute of Education
- Buckman, R. (2004). *Building a knowledge driven organization*. New York: McGraw Hill.
- Burgess, R.G., & Bryman, A. (1995). *Analyzing Qualitative Data*. Great Britain: Mackays of Chatham PLC.
- Burke, W. W. (2002). *Organization change: Theory and practice*. California: Sage Publications.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bryk, A., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. (1998). *Charting Chicago School Reform*, Boulder, CO, Westview Press.
- Cable, D.M., & Judge, T.A. (2003). Managers' upward influence tactic strategies: the role of manager personality and supervisor leadership style, *Style of Organizational Behavior*, (24), 197-214.
- Cacioppe, R. (1998). An integrated model and approach for the design of effective leadership development programs. *Leadership and Organization Development Journal*, 19, 44-53.
- Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.
- Carnall, C.A. (1995). *Managing Change in Organizations (2nd ed)*. London: Prentice Hall.
- Carter, D. (1997). Information Management for Site-Based Decision Making in School Improvement and Change. *International Journal of Educational Reform*, 6(2), p. 174-188.

- Cattell, R.B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw – Hill.
- Cattell, R.B. (1979). *Personality and learning theory: The structure of personality in its environment*. New York: Springer.
- Cattell, R.B. (1980). *Personality and learning theory: A systems theory of maturation and structured learning*. New York: Springer.
- Cattell, R.B. (1982). *The inheritance of personality and ability*. New York: Academic Press.
- Chavkin, N., & Williams, D. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66 (2), 87-89.
- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Chidester, T. R., Helmreich, R.L., Gregorich, S.E. & Geis, C.E. (1991). Pilot Personality and crew coordination: Implications for training and selection. *International Journal of Aviation Psychology*, 1, p.25-44.
- Chidester, T.R., Kanki, B.G., Foushee, H. C., Dickinson, C.L. & Bowles, S.V. (1990). Personality factors in flight operations: Leader characteristics and crew performance in full-mission air transport simulation. *NASA Conference Publication 2120*. NASA –Ames Research Center, Moffet Field, CA.
- Christensen, C. (1987). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School Press.
- Church, A.H., & Waclawski, J. (1998). The relationship between individual personality orientation and executive leadership behaviour. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71, 99-125.
- Clark, D. (1984). Effective Schools and School Improvement: A comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, p.56-58.
- Clark, V. (1986). The effectiveness of case studies in training principals: Using the deliberative orientation. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 187-195.
- Cloninger, S. C. (1996). *Personality. Description, Dynamics and Development*. New York: Freeman W.H & Company.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) Oxon: Routledge.

- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap...and others don't*. New York: Free Press.
- Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings, *Academy of Management Review*, 12, 637-647.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A 6-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., & MacCrae, R. R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. In R. Hogan, J. Johnson and S. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp.269-290). San Diego: Academic Press.
- Cotton, K., & Wikeland, K.R. (1989). *Parent Involvement in Education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1997). *Effective Schools and effective teachers: An International Perspective*. UK: Centre for Research in Elementary and Primary Education.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools. Partners or protagonists?* Stoke on Trent, Trentham Books.
- Cushman, K. (1997). Essential Leadership in the School Change process. URL: [http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces res/101](http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces%20res/101).
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. Basingstoke: Macmillan.
- Dalin, P., Rolff, H., & Kottkamp, R. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Datnow, A. & Castellano, M.E. (2001, April). *Managing and guiding school reform*
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-380.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Deming, W.E. (1986). *Out of crisis*. Cambridge:Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the Relationships between Self-awareness, Personality, and Intellectual Development from Childhood to Adolescence*. London: Routledge.
- Demetriou, A. , Kyriakides, L., & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 547-581.
- Demetriou, A. (2004). Unity and Modularity in the Mind and the Self: Towards a General Theory, In M. Chandler, C. Lalonde & C. Lightfoot (2004). (Eds.), *Changing Conceptions of psychological life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Dobbins, G. H., Long, W. S., Dedrick, E. J., & Clemons, T. C. (1990). The role of self-monitoring and gender on leader emergence: A laboratory and field study. *Journal of Management*, 16, 609-618.
- Drucker, P.F. (1991). The Coming of the New Generation. In Harvard Business Review, *Management of Change*.3-11. Harvard College.
- Dyer, K. M. & Carothers, J. (2000). *The Intuitive Principal*. California: Corwin Press, Inc.
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations, *Leadership Quarterly*,3, 271-305.
- Ekvall, G. & Arvonen, J. (1991). Change-Centered leadership: an extension of the two dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7, p.17-26.
- Ellis, R.J. (1988). Self-monitoring and leadership emergence in groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 681-693.
- Elmore, R. (1990). *Restructuring Schools*. Oakland: Jossey-Bass.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Elmore, R.F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωπαϊκή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of Family-School Connections. In K. Hurrelman (Ed.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In Alkin, M. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 1139 – 1151, 6th edition. New York: MacMillan.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 701-712.
- Erskeine, J., Leenders, M., & Mauffette – Leenders, L. (1981). *Teaching with cases*. London, Ontario: School of Business Administration, University of Western Ontario.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1990). *Effective School Management (2nd ed)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1996). *Effective Management*. Third edition. London: Paul Chapman.
- Eyal, O. (2008). When parents choose to start up a school: a social-capital perspective on educational entrepreneurship. *Journal of Educational Administration*, 27 (2), 131-141.
- Eysenck, H.J. (1982). Development of a theory. In Eysenck, H.J. (1982). *Personality, genetics, and behaviour*. (1-48). New York: Praeger.
- Eysenck, H.J. (1990). Biological dimensions of personality. In Pervin, L.A (1990). *Handbook of personality: Theory and research*. (244-276). New York: Guilford Press.
- Eysenck, H.J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224-1237.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego: EdITS.
- Feist, G.J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 290-309.

- Ferres, N. & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, March – April 2004, 13, p. 61-71.
- Fidler, B. (1997). School leadership:some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23-37.
- Fiedler, F. E. (1958). *Leader Attitudes and Group Effectiveness*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. New York: General Learning Press.
- Fiedler, F. E. (1981). *Leader Attitudes and Group Effectiveness*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Fiedler, F. E. (1983). Assessing the Validity of Fiedler's Contingency Model of Leadership Effectiveness: A closer look at Strube and Garcia. *Psychological Bulletin*, 93, 404-408.
- Fiedler, F. E. (1994). *Leadership Experience and Leadership Performance*. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Fields, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Fink, E., & Resnick, L. (2001). Developing Principals as Instructional Leaders. *Phi Delta Kappan*, V, 82, 598-606.
- Fontana, D. (1986). *Teaching and Personality*. New York: Basil Blackwell Ltd.
- Friedman, H.S., Prince, L.M., Riggio, R.E., & DiMatteo, M.R. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The affective communication test, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 331-351.
- Fullan, M. (1988). *What's worth fighting for in the principalship: Strategies for taking charge in the elementary school principalship*. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd edition). London:Cassell.
- Fullan, M. G. (1992). *What's worth fighting for in headship?* Bristol: Open University Press.
- Fullan, M. G. (1998). *Educational Reform as Continuous Improvement*. Introductory

Chapter Prepared for the keys Resource Book, National Education Association.

- Fullan, M. G. (2001a). Implementing Change at the Building Level. Paper prepared for Owings, W. & Kaplan, L. *Critical and Emerging Issues in Educational Leadership*.
- Fullan, M. G. (2001b). *The role of the principal in school reform*.
<http://www.google.com>
- Fullan, M. G. (2001c). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (2002a). *Spiritual Leadership: Moral Purpose*. Article for the School Administration. <http://www.google.com>
- Fullan, M. G. (2002b). The Change Leader, *Educational Leadership*, May, 16-20.
- Fullan, M.G. (2002c). Principals as Leaders in a Culture of Change, Paper prepared for *Educational Leadership*, Special Issue, May 2002, <http://www.google.com>
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London:Routledge.
- Fullan, M. (2005) *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA.:Corwin Press and Toronto: Ontario Principals Council.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in headship?*(2nd ed). London: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers' College Press.
- Fullan, M. G., & Miles, M. M. (1992). Getting Reform Right: What works and what does't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), p. 745-752.
- Furnham, A. (1996). The Big Five versus the big four: The relationship between the Myers-Briggs Type Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21, p.303-307.
- Furnham, A., & Stringfield, P. (1993). Personality and work performance: Myers-Briggs Type Indicator correlates of managerial performance in two cultures, *Personality and Individual Differences*, 14, 143-153.
- Fuhrmann, P., Keith, T., & Reimers, T. (1987). Home Influence on School learning: Direct and indirect effects on parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 330-337.

- Gardner, W.L., & Avolio, B.J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective. *Academy of Management Review*, 23, 32-58.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*(3rd edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Garnett, J., & Kouzmin, A. (2000). Strategic change in organizational communication: emerging trends for wealth formation in the new millennium. *Strategic change*. 9, 55-65.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*. 53(8), 1027-155.
- Georgiou, St. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8 (1), 73-91.
- Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Germinario, V., & Cram, H.G. (1998). *Change for Public Education*. Pennsylvania: Publishing Company Inc.
- Getzels, J., & Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the Administration Process, *School Review*, 65, 423-441.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- Glantz, J. (2006). *What every principal should know about strategic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gleick, J. (1987). *Chaos*. London:Abacus.
- Goffin, R.D., Rothstein, M.G., & Johnston, N.G. (1996). Personality Testing and the assessment center: incremental validity for managerial selection, *Journal of Applied Psychology*, 81, 746-756.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative description of personality: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goetsch, D., & Davis, S. (2002). *Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Production, Processing and Services*. (4th ed.). New York: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam

Books.

- Gorelick, C., & Milton, N. (2004). *Performance Through Learning: Knowledge Management in Practice*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Gotts, E. (1979). A classification of parenting programs, supports and resources. In E. Gotts, A. Spriggs & B. Sattes, *Review of major programs and activities in parenting*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Graen, G.B., & Makabaashi, M. (1994). Cross-cultural leadership making: Bringing American Japanese diversity for team advantage, *Handbook of industrial and organizational psychology (2nd ed)*, 4 , 415-446. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hall, V. (1998). Strategic leadership in education: Becoming, being, doing. In D. Middlewood & J. Lumby (Eds.). *Strategic management in schools and colleges (pp.133-147)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hall, G.E., & George, A.A. (1999). *The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture in School Climate*. United States of America: Allyn & Bacon.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the process*. Albany: SUNY Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P.Hallinger & Colleagues (eds), *The International Handbook of Research in Educational Leadership and Administration*.(2nd ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P., & Snidvongs, K. (2008). Educating Leaders. Is there anything to learn from Business Management? *Educational Management Administration & Leadership*. 36(1), 9-31.
- Hanbury, G.L. (2001). *The Function of leadership styles and personality types among city managers: an analysis of "fit" and tenure (Dissertation)*. Florida: Florida Atlantic University. <http://www.google.com>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.

- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1993). School effectiveness, school improvement and development planning, Chapter 19 in M. Preedy (ed.) *Managing the effective School*. London: Chapman.
- Hargreaves, A., & Fine, D. (2000). The Three Dimensions of Reform. *Educational Leadership*, p. 30-34.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth fighting for out there*. New York: Teachers' College Press.
- Harland, L.K. (2003). Using personality tests in leadership development: Test format effects and the mitigating impact of explanations and feedback, *Human Resource Development Quarterly*, 14 (3), p.285-301.
- Harrison, R. (1994). *Organizational Culture*. Sage Publications.
- Harvard Business Review. (1991). *Management of Change*. Harvard College.
- Henderson, A. (1987). Good news: an ecologically balanced approach to academic improvement. *Educational Horizons*, 66, 60-62.
- Henderson, A. (1988). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves School Achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. St. Louis, MO: Danforth Foundation and Flint, MI: Mott (C. S.) Foundation.
- Hendriks, A.A.J. et al. (2003). The Five-Factor Personality Inventory: Cross-cultural Generalizability across 13 Countries, *European Journal of Personality*, 17, 347-373.
- Herreid, C.E. (1987). What is a case? *Journal of College Science Teaching*, 27(2), 92-94.
- Herrington, C. D. (1998). Use it or lose it: commentary on knowledge utilization in educational policy and politics, *Educational Administration Quarterly*, 34 (1), 147-152.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4th Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*, (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. (2008). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (9th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hogan, R., Hogan, J., & Roberts, B.W. (1996). Personality measurement and employment decisions, *American Psychologist*, 51, 469-477.
- Hogan, R.T., & Shelton, D. (1998). A socioanalytic perspective on job performance, *Human Performance*, 11, 129 – 144.
- Holly, P. & Soutworth, G. (1989). *The developing school*. East Sussex: The Falmer Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an era of change*. London: Redwood Books.
- Hord, S. M., Stiegelbauer, S. M., & Hall, G. (1984). How Principals work with other change facilitators. *Education and Urban Society*, 17 (1), 89-109.
- Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational Leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-892.
- Hoy, K. & Miskel, G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill: Random House.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19(2), 213-222.
- ICM (2000). *The Learning Process in 2020 Task Force*. UK: Foresight.
- Immegart, G. L. (1988). Leadership and leader behavior. In N. J. Boyan (Ed) *Handbook of research on Educational Administration*. New York: Longman.
- Jackson, S., & Hitt, M. (2003). *Managing Knowledge for sustained competitive advantage: designing strategies for effective human resource management*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Jick, T., & Peiperl, M. (2003). *Managing change: cases and concepts*. New York: McGraw-Hill.

- John, O.P. (1990). The Big Five Factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in the questionnaires. In L.A. Pervin (Ed) *Handbook of personality: Theory and research*. (p. 66-100). New York: Guilford Press.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2006). *Exploring corporate strategy – Text and cases (7th enhanced media ed.)*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and intuition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2000). Five factor model of personality and transformational leadership, *Journal of Applied Psychology*, 85, 751-765.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R., & Gerhardt, M.W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review, *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C, & Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Jung, C.G. (1964). *Two essays on analytical psychology*. New York: Meridian.
- Jung, C.G. (1969). *The structure and dynamics of the psyche (2nd Ed.)*. Princeton, N.J. Princeton University Press.
- Kakar, S. (1971). Authority patterns and subordinate behavior in Indian organizations. *Administrative Science Quarterly*, 16, 298-307.
- Kamen, R. (1997). Psych selection. *Journal of Business Strategy*, 18 (2), 22-27.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993a). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, Mar/April, 111-120.
- Kaufman, R. A. (1988). *A Possible Taxonomy of Needs Assessments*. Lancaster,PA.:Technomic (63-89).
- Kauffman, S. (1995). *At Home in the Universe*. Harmondsworth: Penguin.
- Kenny, D. A., & Hallmark, B. W. (1992). Rotational designs in leadership research. *Leadership Quarterly*, 3, 25-41.
- Khadra, B. (1990). The prophetic- caliphal model of leadership: An empirical study, *International Studies of Management and Organization*, 20 (3), 35-71.
- Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5, 48-60.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kluckholm, F. & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row Peterson.
- Kohnstamm, G.A. & Mervielde, I. (1998). Personality development . In A.Demetriou, W. Doise & K.F.M.van Lieshout (Eds), *Life-span developmental psychology* (pp.399-455). London:Wiley.
- Kotter, J. (1990). *A force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press.
- Kotter, J. (2002). *The Heart of Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P., & Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L.A. (1991). Choosing strategies for change. In Harvard Business Review, *Management of Change*. 67 – 75. Harvard College.
- Kowalski, T. (1999). *The school superintendent: Theory, practice, and cases*. Upper Saddle River, N.J: Merrill, Prentice Hall.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Kowalski, T. (2001). *Case Studies on Educational Administration*. (3rd ed.). United States: Addison Wesley Longman, Inc.
- Lawrence, P. R. (1991). How to deal with resistance to change. In Harvard Business Review, *Management of Change*. 77-85. Harvard College.
- Leonard, L. R., & Leonard, P. E. (2003). Valuing Schools as Professional Communities: Assessing the Collaborative Prescription in *The Ethical Dimensions of School Leadership*, edited by Begley, P. T. & Johansson, O. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 127-142.
- Leigh, A. (1988). *Effective Change*. London: Institute of Personnel Management.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy K.S. Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd Ed). p.p 251-276. San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How Principals can help reform school culture*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement: A review. *Review of Educational Research*, 52 (3), 309-339.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R.(1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buchingham: Open University.
- Leithwood, K. (ed) (2000). *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford, CT: JAI Press.
- Lewin, K. (1958). Group decisions and social change. In *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
- Lewin, R. (1993). *Complexity: Life on the edge of Chaos*. London: Phoenix.
- Lind, S.L. & Otte, F.L. (1994). Management styles, mediating variables, and stress among HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 5 (4), .301-315.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy, and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509-535.
- Lorange, P. (2002). *New vision for Management Education: Leadership Challenges*. Oxford: Pergamon.
- Louden, W. (1991). *Understanding Teaching*. London: Cassell.
- Louis, K. & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- McCrae, R.R. (1987). Creativity, divergent thinking and openness to experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal, *American Psychologist*, 52, 509 – 516.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In A. Pervin & O.P. John, (Eds.), *Handbook of personality (pp.139-153)*. New York: Guilford.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five factor model and its applications, *Journal of Personality*, 2, 175-215.
- Marcoulides, G.A., & Shumacker, R.E. (1996). *Advance structural equation modelling: Issues and techniques*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCarthy, M. (1999). The evolution of educational leadership preparation programs. In L. Murphy & K.Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.). San Francisco: Jossey – Bass.
- McLaughlin, M. (1990). The rand change study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*. 19(9), 11-16.
- McClure, L., & Werther, W. (1993). Personality variables in management development interventions. *Journal of Management Development*, 12 (3), 39-47.
- Mestry, R., & Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage school effectively using the competence approach, *International Studies in Educational Administration, CCEAM*, (32),3, p.2-19.
- Meuser, E., & Lapp, C. (2004). Reflective Transformation: Making the classroom work for organizations and their managers. *Strategic Change*, 13, 309-322.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Misumi, J. (1985). *The behavioral science of leadership: An interdisciplinary Japanese research program*. University of Michigan Press.
- Moffet, C.A. (2000). Sustaining Change: The Answers are Blowing in the Wind. *Educational Leadership*, p.35-38.
- Moitra, D. (1998). Managing change for software process improvement initiatives: a practical experience-based approach. *Software Process, Improvement and Practice*, 4, 199-207.
- Morrison, K. (1993). *Planning and Accomplishing School-Centered Evaluation*. Dereham: Peter Francis Publishers.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories of Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morrison, A. (2000). Developing a global leadership model, *Human Resource Management*, 39 (2 & 3), 117-131.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.

- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. J. (2002). Leading Creative People: Orchestrating Expertise and Relationships. *The Leadership Quarterly*, 13, p. 705-750.
- Muncey, D., & Mcquillan, P. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationship in the Primary School*. London: Cassell.
- Nystedt, L. (1997). Who should rule? Does personality matter? *European Journal of Personality*, (11) 1, 1-14.
- OECD (1989). *Decentralization and School Improvement*. Paris: OECD/CERI.
- Ogawa, R.T., & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality, *Educational Administration Quarterly*, 31(2),224-243.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior in Education (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Paglis, L.L., & Green, S.G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change, *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Papanaum, Z. (1995). *School management: Theoretical Analysis and Empirical Research*. Thessaloniki: Kyriakides.
- Pashiardis, P. (1993). Strategic Planning: The Public School Setting. *International Journal of Educational Management*, 7, (4), 4-9.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9.
- Pashiardis, P. (1996). *The Cyprus Educational System and Contemporary Trends*, Speech presented at Skali, Aglantzia, Nicosia, Cyprus.
- Pashiardis, P. (1997). Higher Education in Cyprus: Facts, Issues, dilemmas and solutions, *Higher education in Europe*, 22 (2), 183-192.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Στους Σ.Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (163 – 179). Λευκωσία.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peak, D., & Frame, M. (1994). *Chaos Under Control: The Art and Science of Complexity*. New York: Freeman.
- Peters, T. (1987). *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*. New York: A.Κnopf.
- Phylactou, A. (1999). *Education in Cyprus, at the twilight of the new millennium, in Education for the 21st Century*. Nicosia: District Committee of Primary School Principals.
- PROGRESS REPORT (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group key competences. Key competences for life long learning. A European Reference Frame work*. EUROPEAN COMMISSION. Directorate – General for Education and Culture.
- Ramsey, D. R. (1999). *Lead, Follow, or Get out of the Way: How to be a More Effective Leader in Today's Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Reddin, W.J. (1970). *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Reynolds, D. et al (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.
- Richmon, M., & Allison, D. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management and Administration*. 31(1), 31-50.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (6th ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Robson, C. (1998) *Real World Research*. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A resource for social scientists and practitioner – Researchers*. (2nd Ed). Oxford: Blackwell.
- Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The journal for Quality and Participation*, Summer, 18-20.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*.

New York: Longman.

- Roush, P.E. (1992). The Myers-Briggs Type Indicator, subordinate feedback and perceptions of leadership effectiveness. In Clark, K.E., Clark, M.B. & Cambell, D.P. (Eds), *Impact of leadership*. (p.529-544). Greensboro, NC: Centre for Creative Leadership.
- Ryckman, R. M. (1999). *Theories of Personality* (7th edition). Belmont: Wadsworth.
- Rusch, E. & Perry, E. (1999). Resistance to change: An alternative story. *International Journal of Educational Reform*, 8(3), p. 285-298.
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Saitis, Ch., Tsiamassi, F., & Chantzi, M. (1997). The school director: manager-leader or traditional bureaucrat?, *New Education*, 83, 66-77.
- Saklofske, D. H., & Zeidner, M. (1995). *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.
- Sanchez, R. (2001). *Knowledge Management and Organizational Competence*. New York: Oxford University Press.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey – Bass.
- Schwartz, H. M., & Davis, S.M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*. 59(1), 30-48.
- Sdorow, L. M. (1998). *Psychology*. (4th edition) Boston: McGraw Hill.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. 4th Ed. Boston: Allan & Bacon.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. 7th Ed., New York: McGraw-Hill.
- Simkins, T. (2000). Education reform and managerialism: comparing the experience

- of schools and colleges, *Journal of Educational Policy*, 15 (3), 317-332.
- Simonton, D. K. (1995). Personality and Intellectual Predictors of Leadership. In Saklofske, D.H. & Zeidner, M. (1995). *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (Dec. 2000-Jan. 2001). Putting The School Back in School Reform. *Educational Leadership*, p. 22-27.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for Whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Snowden, P. E., & Gorton, R. A. (1998). *School Leadership & Administration*. 5th Ed., New York: McGraw-Hill.
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behaviour. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Sosik, J.J., & Godshalk, V.M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
- Sosik, J.J., Kahai, S.S., & Avolio, B.J. (1998). Transformational leadership and dimensions of creativity. Motivating idea generation in computer-mediated groups, *Creativity Research Journal*, 11, 111-121.
- Stanford, B. (1998). *Charting School Change. Improving the Odds for successful School Reform*. California: Corwin Press.
- Stanton, N., & Matthews, G. (1995). Twenty-one traits of personality: An alternative solution for the occupational personality questionnaire, *Journal of Management Development*, 14 (7), 66-75.
- Stewart, T. (2001). *The Wealth of Knowledge: Intellectual Capital and the Twenty-First Century Organization*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Storey, J. (2004). *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. London: Routledge.
- Στυλιανίδης, Μ., & Πασιαρδής, Π. (2004) Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός του μέλλοντος στο κυπριακό σχολείο. (151-163). *Πρακτικά VIII Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Sun, J. (2004). Understanding the Impact of Perceived Principal Leadership Style on

- Teacher Commitment. *International Studies in Educational Administration*. 32(2), 18-31.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Thody, A.M. (1998). Training School Principals, educating school governors, *International Journal of Education Management*, 12(5), 232-239.
- Thody, A., Papanou, O., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School Principal preparation in Europe, *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Toffler, A. (1990). *Powershift*. New York: Bantam Books.
- Tomlinson, H., Gunter, H., & Smith, P. (1999). *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and Parents: Home-School Partnerships*. London: Institute for Public Policy Research
- TTA (1997). *National Standards for Principals*. London: TTA.
- TTA (1998). *TTA National Leadership Programme for Serving Headteachers*. London: TTA.
- Tsiakkuros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic Planning and education: The case of Cyprus, *The International Journal of Educational Management*, 16,1, 6-17.
- Van de Grift, W., & Houtven, A.A.M (1999). Educational Leadership and pupil achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 4, 373-389.
- VanderSroep, S.W., Anderman, E., & Mdgley, C. (1994). The relationship among principal "venturesomeness" a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*. (5), 254-271.
- Van Eron, A.M., & Burke, W.W. (1992). The transformational/ transactional leadership model: A study of critical components. In Clark, K.E., Clark, M.B. & Cambell, D.P. (Eds), *Impact of leadership*. (p.149-167). Greensboro, NC: Centre for Creative Leadership.
- Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision – Making*. Pittsburgh:

University of Pittsburgh Press.

- Vroom, V.H., & Jago, A.G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wagner, R.K., & Sternberg, R.J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*. London: Cambridge University Press.
- Waldrop, M.M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster.
- Watson, G. (1966). *Resistance to change*. Washington, DC: National Training Laboratories.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R.Hogan, J.A. Johnson & S.R. Briggs (Eds), *Handbook of personality psychology*, 767-793. San Diego, CA: Academic Press.
- Westphal, J.D., & Fredrickson, J.W. (2001). Who directs strategic change? Director experience, the selection of new CEO's, and change in corporate strategy. *Strategic Management Journal*, 22, 1113-1137.
- Whitaker, K. S. (1993). *Managing change in schools*. Bristol: Open University Press.
- Whitaker, K. S. (1999). Principal Role Changes and Implications for Principalship Candidates. *International Journal of Educational Reform*, 8(4), P. 352-362.
- Yeng, A., & Ready, D. (1995). Developing leadership capabilities of global corporations: A comparative study in eight nations, *Human Resource Management*, 34 (4), 529-547.
- Yin, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yukl, G.A. (1989). Managerial Leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-289.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in Organizations*(3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G.A. (1998). *Leadership in Organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G.A., & VanFleet, D.D. (1990). Theory and research on leadership in organizations. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2nd ed. , vol. 3, 148-197). Dunette, M.D. & Hough, L. Consulting Psychologists Press: Palo Alto, CA.

- Zaccaro, S. J., Foti, R. J., & Kenny, D. A. (1991). Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*, 76, 308-315.
- Zaccaro, S. J., Gilbert, J. A., Thor, K. K., & Mumford, M. D. (1991). Leadership and social intelligence: Linking social perceptiveness and behavioral flexibility to leader effectiveness. *Leadership Quarterly*, 2, 317-342..
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006). *Ετησία Έκθεση 2006*. Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). *Προσχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δημοτικής, μέσης, γενικής και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (20.2.07)*. Λευκωσία.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2005). *Τα οικονομικά στην εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Παρουσίαση στο πολιτιστικό κέντρο της Εθνικής Τράπεζας. Διοργανωτής: ΚΟΕΔ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έλενα Χριστοφίδου

Παράρτημα Α

ΚΥΠΡΙΑΚΗ



ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Φακ.: 7.15.01.23/6
 Τηλ.: 22800665
 Φαξ: 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
 ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
 1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

20 Μαρτίου, 2006

- Κύριο
 Πέτρο Πασιαρδή
 Αναπληρωτή Καθηγητή

- Κυρία
 Έλενα Χριστοφίδου
 Υπομήφια Διδάκτωρ

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
 Πανεπιστήμιο Κύπρου
 Τ.Θ. 20537
 1678 Λευκωσία

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς και διευθυντές δημοτικών σχολείων

Αγαπητέ κύριε Πασιαρδή και κυρία Χριστοφίδου,

Έχω οδηγιές να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα επιστολή σας, με ημερομηνία 25 Φεβρουαρίου 2006, και να σας πληροφορήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς και διευθυντές δημοτικών σχολείων, με θέμα «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στιλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής», την παρούσα σχολική χρονιά 2005-2006.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων και των εκπαιδευτικών με τους οποίους θα συνεργαστείτε, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία των σχολείων, ενώ σε περίπτωση που η κυρία Χριστοφίδου επισκεφθεί σχολεία αυτό πρέπει να γίνει στο μη διδακτικό της χρόνο. Η όλη διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να γίνει με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματά σας κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξετε να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της εργασίας σας.

3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,

(Σάββας Νικολαΐδης)
 για Γενική Διευθύντρια

Κοιν.: Π.Λ.Ε.
 Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας

ΑΤ/ΑΤ ΕΡΕΥΝΕΣ

Παράρτημα Β
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Έλενα Χριστοφίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

25 Φεβρουαρίου 2006

Διευθυντή/Διευθύντρια

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας: «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής»

Αγαπητέ Κύριε/α,

Ενημερωτικά σας αναφέρουμε ότι, μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας, αναλογικής δειγματοληψίας, έχετε επιλεγεί για να συμμετέχετε στην έρευνα που εκπονεί η υποψήφια διδάκτωρ κυρία Έλενα Χριστοφίδου, μέσα στα πλαίσια της Διδακτορικής της διατριβής με θέμα : «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας, με τη διαχείριση της αλλαγής». Σ' αυτή την έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ανά το παγκύπριο, οι οποίοι κατέχουν την οργανική θέση του Διευθυντή. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε με τα βασικά πορίσματα της εργασίας αυτής, όταν η έρευνα θα έχει ολοκληρωθεί. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έχει εξασφαλιστεί σχετική άδεια από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, η οποία κι επισυνάπτεται.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, παρακαλούμε όπως απαντήσετε στα τρία ερωτηματολόγια που επισυνάπτονται: Α) Διαχείριση αλλαγής Β) Δοκίμιο προσωπικότητας Γ) Στυλ ηγεσίας. Γνωρίζοντας πόσο πολύτιμος είναι ο χρόνος σας, παρακαλούμε όπως αφιερώσετε τον απαιτούμενο χρόνο, για να συμπληρώσετε και τα τρία ερωτηματολόγια, συμβάλλοντας έτσι, με τον ουσιαστικό αυτό τρόπο, στην επιτυχία της έρευνας. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις στα τρία ερωτηματολόγια, ώστε αυτά να θεωρηθούν έγκυρα. Να τονιστεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι **ανώνυμη**, γ' αυτό μη γράψετε οπουδήποτε το όνομά σας. Οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εντελώς εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Παρακαλούμε, επίσης, να φροντίσετε ώστε να συμπληρωθεί και το σύντομο ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται για το στυλ ηγεσίας, από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας. Για αποφυγή παρεξηγήσεων, τα ερωτηματολόγια που θα συμπληρωθούν από το προσωπικό σας, παρακαλούμε να συλλεγούν από άτομο που εσείς θα ορίσετε ως υπεύθυνο, και να τοποθετηθούν στον επισυναπτόμενο φάκελο.

Αφού συμπληρώσετε τα τρία ερωτηματολόγια, τοποθετήστε τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στον επισυναπτόμενο φάκελο και επιστρέψτε τον, μαζί με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών του σχολείου σας, στη διεύθυνση που αναγράφεται στο φάκελο ή παραδώστε το φάκελο στο υπεύθυνο άτομο που θα σας το δώσει, για να το τοποθετήσει στην ειδική θυρίδα που έχει καθοριστεί για το σκοπό αυτό.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99106934/22316445, τηλεομοιότυπο: 22495593, ηλεκτρ. διεύθυνση: elenachr@logosnet.cy.net). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

Έλενα Χριστοφίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ

Παράρτημα Γ
ΣΥΝΟΠΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ

Αγαπητοί Διευθυντές/ντριες

Σας παρακαλούμε θερμά όπως:

- Διαβάσετε την ενημερωτική επιστολή
- Συμπληρώσετε τα τρία ερωτηματολόγια
Α) Διαχείρισης αλλαγής
Β) Δοκίμιο Προσωπικότητας
Γ) Στυλ ηγεσίας
- Μοιράσετε τα ερωτηματολόγια (Δ) στους δασκάλους του σχολείου σας.
- Καθορίσετε άτομο από το προσωπικό που θα αναλάβει να συλλέξει ΟΛΑ τα ερωτηματολόγια (από εσάς κι από το προσωπικό σας) και να τα τοποθετήσει στον επισυναπτόμενο φάκελο.
- Φροντίσετε ώστε ο φάκελος να σφραγιστεί.
- Φροντίσετε όπως ο φάκελος να παραδοθεί στο υπεύθυνο άτομο που σας παρέδωσε αρχικά τα ερωτηματολόγια στο σχολείο σας (ή να σταλεί ταχυδρομικά στη διεύθυνση που αναγράφεται στο φάκελο).
- Η συμπλήρωση και η συλλογή των ερωτηματολογίων, να γίνει εντός μιας βδομάδας.

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ**

Παράρτημα Δ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Έλενα Χριστοφίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

25 Φεβρουαρίου 2006

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας: «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής»

Αγαπητέ Κύριε/ά,

Ενημερωτικά σας αναφέρουμε ότι, μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας, αναλογικής δειγματοληψίας, έχετε επιλεγεί για να συμμετέχετε στην έρευνα που εκπονεί η υποψήφια διδάκτωρ κυρία Έλενα Χριστοφίδου, μέσα στα πλαίσια της Διδακτορικής της διατριβής με θέμα : «Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών Δημοτικής εκπαίδευσης, με τη διαχείριση σας αλλαγής». Σ' αυτή την έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ανά το παγκύπριο, οι οποίοι κατέχουν την οργανική θέση του Διευθυντή, καθώς κι απλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το προσωπικό του κάθε διευθυντή που συμμετέχει στην έρευνα. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της εργασίας μας, όταν η έρευνα θα έχει ολοκληρωθεί.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που αφορά στο ηγετικό στυλ του διευθυντή/ντριάς σας, ώστε αυτό να θεωρηθεί έγκυρο. Να τονιστεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι **ανώνυμη**, γι' αυτό μη γράψετε οπουδήποτε το όνομά σας. Αφού συμπληρώσετε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, παρακαλώ τοποθετήστε το στο φάκελο που θα σας υποδείξει το υπεύθυνο άτομο, το οποίο θα καθοριστεί από τη διεύθυνση του σχολείου σας.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης(τηλέφωνο:99106934/22316445,τηλεομοιότυπο:22495593, ηλεκτρ.διεύθυνση:elenachr@logosnet.cy.net)

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Εκπαιδευτική Διοίκηση
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έλενα Χριστοφίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ στην Εκπ. Διοίκηση
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Παράρτημα Ε
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

A

ΜΕΡΟΣ Α'

Συμπληρώστε ή βάλτε Χ στην περίπτωση που σας ταιριάζει.

1. Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

2. Χρόνια Υπηρεσίας στη θέση Διευθυντή:

3. Χρόνια Υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

4. Ακαδημαϊκά προσόντα (σημειώστε όσα ανταποκρίνονται στην περίπτωσή σας):

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου

Πτυχίο Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακές Σπουδές επιπέδου Μάστερ

Μεταπτυχιακές Σπουδές Διδακτορικού Επιπέδου

Άλλες σπουδές

(π.χ Μετεκπαίδευση στη Μαράσλειο κλπ)

ΜΕΡΟΣ Β΄:

Διαβάστε προσεκτικά την πιο κάτω ιστορία και στη συνέχεια δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας στις δηλώσεις που ακολουθούν.

Ο κύριος Ορέστης...

Ο κύριος Ορέστης διορίστηκε διευθυντής σ' ένα δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας. Όραμά του είναι να μετατρέψει το σχολείο του σε ένα δημοκρατικό, φιλελεύθερο χώρο ανάπτυξης και ασφάλειας για τους μαθητές του. Γι' αυτό αποφάσισε να τροποποιήσει τους αυστηρούς κανόνες πειθαρχίας, με τους οποίους λειτουργούσε το σχολείο, απέσυρε όλες τις ποινές προς τους μαθητές κι έδωσε έμφαση στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, πιστεύοντας ότι μ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα μάθουν να πειθαρχούν στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

Ωστόσο, εδώ και τέσσερις μήνες μετά την εφαρμογή του πιο πάνω σχεδίου, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του κύριου Ορέστη δηλώνουν φανερά δυσαρεστημένοι, αφού οι μαθητές τους, όχι μόνο δεν πειθαρχούν, αλλά αναστατώνουν την όλη λειτουργία της τάξης, γνωρίζοντας ότι δε θα τιμωρηθούν. Τα πράγματα πηγαίνουν απ' το κακό στο χειρότερο, μέχρι που μια ομάδα εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων του Σχολείου, ετοίμασε γραπτή επιστολή προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στην οποία καταγγέλλει τον κύριο Ορέστη, και ζητά την άμεση μετακίνησή του από το σχολείο!

Συγκεκριμένα, στην επιστολή αναφέρεται ότι ο κύριος Ορέστης μόνος του αποφάσισε να εφαρμόσει το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, το οποίο και παρουσίασε στο προσωπικό του, στη συνεδρία προσωπικού. Ο κύριος Ορέστης φρόντισε να καθησυχάσει ορισμένους εκπαιδευτικούς που είχαν τις επιφυλάξεις τους, λέγοντάς τους ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να πειθαρχούν με ήρεμο τρόπο ή να αυτοπειθαρχούν, και όχι να πειθαρχούν με φωνές και τιμωρίες. Στην επιστολή ακόμη τονίζεται ότι ο κύριος Ορέστης φαίνεται να είναι ένας πολύ καλός άνθρωπος, πρόσχαρος, κοινωνικός, πρόθυμος ν' ακούσει τα προβλήματα των δασκάλων του και να προσπαθήσει να τους βοηθήσει, όμως στο τέλος επιμένει να γίνεται πάντοτε το δικό του, και είναι αντιδημοκρατικός!

Ο επιθεωρητής του σχολείου, κάλεσε τον κύριο Ορέστη στο γραφείο του και του κοινοποίησε την επιστολή, η οποία ήταν υπογραμμένη από τους 13 δασκάλους του σχολείου του (όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου είναι 18!), καθώς κι από το Σύνδεσμο Γονέων. Οι πέντε δάσκαλοι που δεν υπέγραψαν την επιστολή ήταν αυτοί που δεν

αντιμετώπιζαν προβλήματα πειθαρχίας και πίστευαν ότι το νέο σχέδιο πειθαρχίας θα λειτουργούσε θαυμάσια. Από την άλλη, ο Βοηθός Διευθυντής του Σχολείου, δήλωσε προφορικά στον Οικείο Επιθεωρητή, ότι ο κύριος Ορέστης, διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, αφού μπορεί να αντιλαμβάνεται τα δικά του αισθήματα, αλλά και των υφισταμένων του, στοιχείο που θα ενισχύσει την υλοποίηση του νέου σχεδίου δράσης για την πειθαρχία

Ο κύριος Ορέστης έμεινε έκπληκτος. Γνώριζε ότι κάποιοι συνάδελφοι είχαν τις αντιρρήσεις τους στο συγκεκριμένο θέμα, δεν πίστευε όμως ότι τα πράγματα είχαν πάρει τόσο σοβαρές διαστάσεις! Δήλωσε ακόμη ότι διάφοροι εκπαιδευτικοί τον προσέγγισαν σε προσωπικό επίπεδο στο γραφείο του, λέγοντάς του διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζαν από το νέο σχέδιο πειθαρχίας, κι αυτός προσπαθούσε να τους καθησυχάσει και να τους βοηθήσει με διάφορες εισηγήσεις (π.χ. να δίνουν κίνητρα στους μαθητές κλπ).

«Είναι θέμα χρόνου, να φανούν τα αποτελέσματα της αλλαγής στο σχολείο μας», δήλωσε με αυτοπεποίθηση ο κύριος Ορέστης στον επιθεωρητή του. «Και θα φροντίσω αυτή η αλλαγή να πετύχει».

Ο επιθεωρητής έμεινε σαστισμένος να τον κοιτάζει, πεπεισμένος όμως ότι η συγκεκριμένη υπόθεση έπρεπε να λάβει τέλος το συντομότερο δυνατόν. «Πιστεύω ότι πρέπει να επαναφέρεις τους παλιούς κανόνες του κώδικα συμπεριφοράς, με τους οποίους λειτουργούσε το σχολείο. Τότε όλοι ήταν ευχαριστημένοι – και οι γονείς και οι δάσκαλοι! Αυτό πρέπει να γίνει!» είπε με στόμφο ο επιθεωρητής.

«Ξεχνάτε όμως τους μαθητές.....», είπε ο κύριος Ορέστης, κι έφυγε εκνευρισμένος απ' το γραφείο του επιθεωρητή.

Με βάση την πιο πάνω ιστορία, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας στις πιο κάτω δηλώσεις. Το 7 αντιστοιχεί στη δήλωση «συμφωνώ απόλυτα». Το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση «διαφωνώ απόλυτα».

1. Ο κύριος Ορέστης λειτούργησε σωστά που παρουσίασε το όραμά του στη συνεδρία προσωπικού.	1 2 3 4 5 6 7
2. Το όραμα του σχολείου ορθά προέκυψε από τον κύριο Ορέστη, ο οποίος είναι ο διευθυντής του σχολείου.	1 2 3 4 5 6 7
3. Ο κύριος Ορέστης έπρεπε να αναπτύξει, σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, ξεκάθαρο στρατηγικό	1 2 3 4 5 6 7

σχεδιασμό, για να υλοποιήσει το όραμά του.	
4. Ο στρατηγικός σχεδιασμός έπρεπε να προκύψει μέσα από την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών του σχολείου του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
5. Είναι φυσιολογικό οι εκπαιδευτικοί ν' αντιστέκονται στην αλλαγή που προτείνει ο κύριος Ορέστης.	1 2 3 4 5 6 7
6. Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο νέο σχέδιο πειθαρχίας, γιατί δεν είναι έτοιμοι ν' αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να συμπεριφέρονται στους μαθητές.	1 2 3 4 5 6 7
7. Στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου, ο κύριος Ορέστης έπρεπε να ζητήσει τη γνώμη και του Συνδέσμου Γονέων.	1 2 3 4 5 6 7
8. Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στο νέο σχέδιο πειθαρχίας, γιατί η όλη διαδικασία επηρεάζει την εργασία τους.	1 2 3 4 5 6 7
9. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου, γιατί δεν ξεκαθαρίστηκε από την αρχή ο ρόλος τους σ' αυτό.	1 2 3 4 5 6 7
10. Ορθά ο κύριος Ορέστης δήλωσε ότι χρειάζεται χρόνος για να φανούν τα αποτελέσματα της αλλαγής στο σχολείο του.	1 2 3 4 5 6 7
11. Ο Β. Διευθυντής του σχολείου, ορθά δήλωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του κύριου Ορέστη, θα ενισχύσει τη διαδικασία της προτεινόμενης αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
12. Η προσωπικότητα του κύριου Ορέστη, θα διευκολύνει την υλοποίηση της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
13. Ο στρατηγικός σχεδιασμός έπρεπε να προκύψει μέσα από την αξιολόγηση των αναγκών του προσωπικού του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
14. Ο στρατηγικός σχεδιασμός έπρεπε να προκύψει μέσα από την αξιολόγηση των αναγκών των γονιών του σχολείου του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
15. Το όραμα του σχολείου έπρεπε να προκύψει συλλογικά από τον κύριο Ορέστη, το προσωπικό του, τους μαθητές	1 2 3 4 5 6 7

του σχολείου και τους γονείς τους.	
16. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να επανέλθει στον παλιό κώδικα πειθαρχίας του σχολείου, γιατί ο χρόνος εφαρμογής του σχεδίου, ήταν αρκετός για να δείξει ότι αυτό απέτυχε.	1 2 3 4 5 6 7
17. Τέσσερις μήνες εφαρμογής του σχεδίου αλλαγής, είναι αρκετοί για να φανεί αν το σχέδιο έχει επιτύχει ή όχι.	1 2 3 4 5 6 7
18. Στο τέλος του χρόνου, να δοθεί ερωτηματολόγιο στο προσωπικό, για ν' αξιολογηθεί η διαδικασία και τ' αποτελέσματα της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
19. Πρέπει να μετακινηθεί ο κύριος Ορέστης, γιατί το προσωπικό του τον πήρε από κακό μάτι.	1 2 3 4 5 6 7
20. Στο τέλος του χρόνου, να δοθεί ερωτηματολόγιο στους γονείς, για ν' αξιολογηθεί η διαδικασία και τ' αποτελέσματα της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
21. Χρειάζονται τουλάχιστον ένα με δύο χρόνια για να φανούν τα πραγματικά αποτελέσματα του νέου σχεδίου πειθαρχίας, στο σχολείο του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
22. Η προτεινόμενη αλλαγή, θα γινόταν πιο εύκολα αποδεκτή από το προσωπικό, αν αυτή προκαθοριζόταν από το Υπουργείο Παιδείας.	1 2 3 4 5 6 7
23. Η προτεινόμενη αλλαγή θα γινόταν πιο εύκολα αποδεκτή από το προσωπικό, αν αυτή προέκυπτε μέσα από τις δικές του ανάγκες.	1 2 3 4 5 6 7
24. Η επικρατούσα κουλτούρα / νοοτροπία (το σύνολο των αξιών και των πεποιθήσεων των ατόμων) του προσωπικού στάθηκε εμπόδιο στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
25. Η προτεινόμενη αλλαγή θα γινόταν πιο εύκολα αποδεκτή από το προσωπικό, αν αυτή προέκυπτε ως εισήγηση, από τον οικείο Επιθεωρητή.	1 2 3 4 5 6 7
26. Προτού προχωρήσει στην οποιαδήποτε αλλαγή, ο κύριος Ορέστης έπρεπε να εξετάσει τις προσωπικές αξίες και τις	1 2 3 4 5 6 7

πεποιθήσεις του προσωπικού του στο συγκεκριμένο θέμα.	
27. Το προσωπικό του σχολείου του κύριου Ορέστη, πιστεύει ότι οι ποινές είναι απαραίτητες για την επίτευξη πειθαρχίας, γι' αυτό και αντιτίθενται στο νέο σχέδιο πειθαρχίας του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
28. Το σχολείο από μόνο του μπορεί να ανταπεξέλθει στην αλλαγή που προτείνει ο κύριος Ορέστης, χωρίς την αξιοποίηση πόρων από το εξωτερικό περιβάλλον.	1 2 3 4 5 6 7
29. Το όραμα του σχολείου έπρεπε να προκύψει συλλογικά από το προσωπικό του σχολείου και τον κύριο Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
30. Στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου για την πειθαρχία, ο κύριος Ορέστης έπρεπε να ζητήσει τη γνώμη των μαθητών του σχολείου, για το συγκεκριμένο θέμα.	1 2 3 4 5 6 7
31. Οι εκπαιδευτικοί του κύριου Ορέστη αντιδρούν έτσι, γιατί δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, για την υλοποίηση του συγκεκριμένου οράματος του σχολείου.	1 2 3 4 5 6 7
32. Στο τέλος του χρόνου, να δοθεί ερωτηματολόγιο στους μαθητές, για ν' αξιολογηθεί η διαδικασία και τ' αποτελέσματα της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
33. Το ότι ο κύριος Ορέστης είναι ανοικτό, πρόσχαρο, κοινωνικό άτομο, θα διευκολύνει τη διαδικασία της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
34. Η διαδικασία της αλλαγής θα διευκολυνθεί από το γεγονός ότι ο κύριος Ορέστης φαίνεται να είναι άτομο που προσπαθεί να καταστείλει τυχόν ανησυχίες του προσωπικού του και να τους βοηθήσει με συγκεκριμένες εισηγήσεις.	1 2 3 4 5 6 7
35. Ο κύριος Ορέστης έπρεπε να ζητήσει τη γνώμη του προσωπικού του, για να αναπτύξουν μαζί το όραμα του σχολείου.	1 2 3 4 5 6 7

36. Η αυτοπεποίθηση, η ζωντάνια και η κοινωνικότητα του κύριου Ορέστη, θα διευκολύνουν τη διαδικασία επίτευξης της προτεινόμενης αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
37. Η προσωπικότητα του κύριου Ορέστη, και του οποιουδήποτε διευθυντή, παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στην οποιαδήποτε διαδικασία αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
38. Ο κύριος Ορέστης μπορεί να φέρει μόνος του εις πέρας, το όραμά του.	1 2 3 4 5 6 7
39. Το προσωπικό του σχολείου δεν έχει πειστεί για την αξία του νέου σχεδίου δράσης του κύριου Ορέστη, γι' αυτό και το απορρίπτουν .	1 2 3 4 5 6 7
40. Στο τέλος του χρόνου να δοθεί ερωτηματολόγιο σε όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς/δασκάλους/μαθητές), για να αξιολογηθεί η διαδικασία και τα' αποτελέσματα της αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ Η ΑΛΛΑΓΗ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΟΡΕΣΤΗΣ:	
41. Πρέπει να αναπτυχθεί άμεση συνεργασία με το προσωπικό του.	1 2 3 4 5 6 7
42. Πρέπει να γίνονται συχνές, άτυπες συνεδρίες, στις οποίες να παρουσιάζονται τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.	1 2 3 4 5 6 7
43. Ο κύριος Ορέστης να δώσει ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό του και να κατανέμει την εξουσία του.	1 2 3 4 5 6 7
44. Να ζητήσει από τους γονείς να ενισχύσουν το έργο του σχολείου, ζητώντας τους να υιοθετούν κι αυτοί την ανάλογη συμπεριφορά προς τα παιδιά τους, στο σπίτι.	1 2 3 4 5 6 7
45. Να γίνεται συχνή ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ του προσωπικού και του κύριου Ορέστη.	1 2 3 4 5 6 7
46. Να παρακολουθεί ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλο, στη διδασκαλία του, και ν' ανταλλάζουν απόψεις.	1 2 3 4 5 6 7
47. Ο κύριος Ορέστης να παρακολουθεί το προσωπικό του στην τάξη, και να γίνεται ανταλλαγή απόψεων.	1 2 3 4 5 6 7

48. Ο κύριος Ορέστης να ζητήσει από τους πέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου του που δηλώνουν ευχαριστημένοι με το νέο σχέδιο πειθαρχίας, να παρουσιάσουν στο υπόλοιπο προσωπικό τις μεθόδους προσέγγισης των μαθητών που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους.	1 2 3 4 5 6 7
49. Ο κύριος Ορέστης να ζητήσει από τους πέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου του που δηλώνουν ευχαριστημένοι με το νέο σχέδιο πειθαρχίας, να κάνουν δειγματικές διδασκαλίες προς το υπόλοιπο προσωπικό.	1 2 3 4 5 6 7
ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ Η ΑΛΛΑΓΗ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΟΡΕΣΤΗΣ:	
50. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να οργανώσει στο σχολείο του για το προσωπικό του σχολείου του, σειρά βιωματικών εργαστηρίων από ειδικούς ψυχολόγους, με θέμα: «Θετική ενίσχυση και πειθαρχία. Όχι στις ποινές και στις τιμωρίες».	1 2 3 4 5 6 7
51. Ο κύριος Ορέστης να οργανώσει στο σχολείο του βιωματικά εργαστήρια για τους γονείς του σχολείου του, με θέμα «Θετική ενίσχυση και πειθαρχία. Όχι στις ποινές και στις τιμωρίες».	1 2 3 4 5 6 7
52. Πρέπει να γίνεται συχνή ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ του προσωπικού.	1 2 3 4 5 6 7
53. Πρέπει να υποκινήσει το προσωπικό του να παρακολουθήσει συνέδρια και σεμινάρια, που σχετίζονται με το προτεινόμενο θέμα αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
54. Να αξιολογήσει γονείς, στις περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα προβληματική συμπεριφορά, ώστε να διευκολυνθεί η εργασία των εκπαιδευτικών στην τάξη .	1 2 3 4 5 6 7
55. Είναι σημαντικό ο κύριος Ορέστης ν' αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα.	1 2 3 4 5 6 7
56. Να ζητήσει μετακίνηση του προσωπικού του που τον	1 2 3 4 5 6 7

κατάγγειλε, για να μπορέσει να εργαστεί αποτελεσματικά με καινούρια άτομα.	
57. Να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του προσωπικού του, σε αποφάσεις που τους αφορούν (όλοι πρέπει να ψηφίζουν και η πλειοψηφία να νικά).	1 2 3 4 5 6 7
58. Να καθοριστούν τακτικές συναντήσεις διευθυντή, προσωπικού και Συνδέσμου Γονέων, στις οποίες να αξιολογείται η όλη διαδικασία, για υλοποίηση του οράματος.	1 2 3 4 5 6 7
59. Πρέπει να παραμείνει στο ίδιο σχολείο ο κύριος Ορέστης, τουλάχιστον για 2 – 3 χρόνια, για να υλοποιήσει το έργο του.	1 2 3 4 5 6 7
60. Είναι σημαντικό ο κύριος Ορέστης ν' αναγνωρίζει τα συναισθήματα του προσωπικού του, και να ελίσσεται ανάλογα.	1 2 3 4 5 6 7
ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ Η ΑΛΛΑΓΗ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΟΡΕΣΤΗΣ:	
61. Πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας, της σχολικής μονάδας και του Συνδέσμου Γονέων.	1 2 3 4 5 6 7
62. Ο κύριος Ορέστης δε χρειάζεται να επιβραβεύει το προσωπικό του.	1 2 3 4 5 6 7
63. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ενημερώσει τους γονείς του σχολείου του για τη σημασία του σχεδίου δράσης για την πειθαρχία.	1 2 3 4 5 6 7
64. Για την υλοποίηση της προτεινόμενης αλλαγής, ο κύριος Ορέστης ΔΕΝ πρέπει να ζητήσει τη βοήθεια άλλων ατόμων του ευρύτερου περιβάλλοντος, γιατί αυτό θα αποδυναμώσει την εικόνα του ως διευθυντή.	1 2 3 4 5 6 7
65. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να αλλάξει τις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις του προσωπικού του, για το θέμα της επιβολής πειθαρχίας.	1 2 3 4 5 6 7
66. Πρέπει ο κύριος Ορέστης να φροντίσει το προσωπικό του	1 2 3 4 5 6 7

ν' αφοσιωθεί στο έργο του σχολείου.	
67. Πρέπει το προσωπικό του κύριου Ορέστη να αλλάξει τις απόψεις του και να πειστεί ότι η πειθαρχία μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη χρήση ποινών.	1 2 3 4 5 6 7
68. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ζητά και να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του προσωπικού του μόνο στα θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν άμεσα.	1 2 3 4 5 6 7
69. Ο κύριος Ορέστης ,είναι σημαντικό να ζητήσει και τη βοήθεια ειδικών του ευρύτερου περιβάλλοντος (π.χ Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων, Εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό τίτλο σε συναφή τομέα, Γονιών-ειδικών στον τομέα κλπ).	1 2 3 4 5 6 7
70. Για να επιτευχθεί η αλλαγή, είναι σημαντικό να εξευρεθούν πόροι από το ευρύτερο περιβάλλον .	1 2 3 4 5 6 7
71. Για να επιτευχθεί η αλλαγή πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας, ανάμεσα σε όλο το προσωπικό και τη διεύθυνση.	1 2 3 4 5 6 7
72. Είναι σημαντικό ο κύριος Ορέστης να ελέγχει τα αρνητικά συναισθήματά του, και να μη χάνει την ψυχραιμία του μπροστά στο προσωπικό του.	1 2 3 4 5 6 7
73. Δε χρειάζεται οι γονείς να γνωρίζουν για τη σημασία του σχεδίου δράσης που προτείνει ο κύριος Ορέστης, γιατί αυτό θα τους έκανε να επεμβαίνουν ακόμη περισσότερο.	1 2 3 4 5 6 7
74. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει με ποικίλους τρόπους τις προσπάθειες του προσωπικού του, για την υλοποίηση του νέου σχεδίου δράσης για την πειθαρχία.	1 2 3 4 5 6 7
75. Θα ήταν βοηθητικό να οργανωθούν ειδικά βραδινά σεμινάρια για τους γονείς των παιδιών του σχολείου του κύριου Ορέστη, ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στην κατοίκον εργασία τους, χωρίς φωνές και τιμωρίες.	1 2 3 4 5 6 7
76. Ο κύριος Ορέστης, ως διευθυντής γνωρίζει πολύ καλά τη	1 2 3 4 5 6 7


δουλειά του και γι' αυτό πρέπει να αποφασίζει μόνος του, για τη σωστή λειτουργία του σχολείου του.	
77. Ο κύριος Ορέστης, μπορεί σε μηνιαία εφημερίδα του σχολείου, να εξάρει τις ιδιαίτερες προσπάθειες και τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών του, στοιχείο που θα διευκολύνει τη διαδικασία της προτεινόμενης αλλαγής.	1 2 3 4 5 6 7
78. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να ζητά και να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του προσωπικού του σε όλα τα θέματα.	1 2 3 4 5 6 7
79. Στις συνεδρίες προσωπικού, ο κύριος Ορέστης πρέπει να υποκινεί το προσωπικό του να παρουσιάζει ιδιαίτερες προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί με τους μαθητές του, οι οποίες καθιστούν το έργο τους αποτελεσματικότερο.	1 2 3 4 5 6 7
80. Ο κύριος Ορέστης πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλο το προσωπικό του το ίδιο και να μην ενισχύει κανέναν ιδιαίτερα, γιατί αυτό θα δημιουργήσει αντιζηλίες κι αρνητικό κλίμα.	1 2 3 4 5 6 7

© Το πιο πάνω εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία. Απαγορεύεται η επανεκτύπωση και η επαναχρησιμοποίησή του.

Έλενα Χριστοφίδου

Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Παράρτημα ΣΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	
	B
Δοκίμιο Προσωπικότητας	

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Διαβάστε προσεκτικά τις πιο κάτω δηλώσεις και κυκλώστε σε κάθε δήλωση το βαθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Το 5 αντιστοιχεί στη δήλωση «**πάρα πολύ**» και το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση «**σχεδόν καθόλου**».

Χαρακτηριστικό – γνώρισμα	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Είμαι επιμελής σε ότι κάνω	1	2	3	4	5
2. Είμαι έξυπνο άτομο	1	2	3	4	5
3. Είμαι επιθετικό άτομο	1	2	3	4	5
4. Είμαι συναισθηματικό άτομο	1	2	3	4	5
5. Προτιμώ να μένω στο σπίτι	1	2	3	4	5
6. Συγκινούμαι εύκολα	1	2	3	4	5
7. Είμαι αδιάφορος/η για τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
8. Έχω πολλούς φίλους/ φίλες	1	2	3	4	5
9. Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου	1	2	3	4	5
10. Είμαι μοναχικό άτομο, προτιμώ να είμαι μόνος	1	2	3	4	5
11. Είμαι οργανωμένο άτομο, έχω ένα πρόγραμμα σε ότι κάνω	1	2	3	4	5
12. Είμαι εφευρετικό άτομο, ανακαλύπτω καινούρια πράγματα	1	2	3	4	5
13. Δύσκολα κάνω φίλιες	1	2	3	4	5
14. Θέλω να περνάει το δικό μου	1	2	3	4	5
15. Είμαι υπεύθυνο άτομο	1	2	3	4	5
16. Είμαι δημιουργικό άτομο, μου αρέσει να κάνω καινούρια πράγματα	1	2	3	4	5
17. Δείχνω κατανόηση	1	2	3	4	5

Χαρακτηριστικό – γνώρισμα	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
18. Είμαι εκδηλωτικό άτομο, λέω στους άλλους πώς νιώθω και πώς σκέφτομαι	1	2	3	4	5
19. Είμαι ευγενικό άτομο	1	2	3	4	5
20. Επιμένω στην γνώμη μου, ακόμα και όταν είναι λανθασμένη	1	2	3	4	5
21. Μου αρέσει να δέχομαι στοργή	1	2	3	4	5
22. Είμαι χαρούμενο άτομο	1	2	3	4	5
23. Έχω γρήγορη αντίληψη, καταλαβαίνω γρήγορα τι συμβαίνει γύρω μου	1	2	3	4	5
24. Είμαι προσεκτικό άτομο	1	2	3	4	5
25. Έχω πολλά ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
26. Είμαι τίμιο άτομο, έντιμος χαρακτήρας	1	2	3	4	5
27. Είμαι κλειστός χαρακτήρας, δε φανερώνω τις σκέψεις μου	1	2	3	4	5
28. Είμαι ευαίσθητο άτομο	1	2	3	4	5
29. Έχω δική μου άποψη και την εκφράζω	1	2	3	4	5
30. Είμαι εργατικό άτομο	1	2	3	4	5
31. Είμαι ισχυρογνώμων, επιμένω στη γνώμη μου	1	2	3	4	5
32. Μαθαίνω εύκολα	1	2	3	4	5
33. Πληγώνομαι με την παραμικρή παρατήρηση	1	2	3	4	5
34. Μου αρέσει να έχω πολλούς ανθρώπους γύρω μου	1	2	3	4	5
35. Είμαι δυναμικό άτομο	1	2	3	4	5
36. Απογοητεύομαι όταν μου φέρονται απότομα	1	2	3	4	5
37. Είμαι τεμπέλικό άτομο	1	2	3	4	5
38. Είμαι νευρικό άτομο	1	2	3	4	5
39. Μου αρέσει να βγαίνω έξω	1	2	3	4	5
40. Έχω καλή μνήμη	1	2	3	4	5

Χαρακτηριστικό – γνώρισμα	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
41. Δείχνω στοργή προς τους άλλους	1	2	3	4	5
42. Είμαι αυθόρμητο άτομο, εκφράζω αυτά που αισθάνομαι	1	2	3	4	5
43. Είμαι πεισματάρης/α	1	2	3	4	5
44. Χρειάζομαι πίεση για να τελειώσω μια δουλειά μου	1	2	3	4	5
45. Έχω την τάση να προστατεύω τους άλλους	1	2	3	4	5
46. Είμαι κοινωνικό άτομο	1	2	3	4	5
47. Δείχνω σεβασμό σε σημαντικά πρόσωπα	1	2	3	4	5
48. Είμαι ακατάστατος/η	1	2	3	4	5
49. Είναι δύσκολο για τους άλλους να προβλέψουν τη συμπεριφορά μου	1	2	3	4	5
50. Φροντίζω για τις σχέσεις μου με τον/την σύντροφό μου	1	2	3	4	5
51. Νοιάζομαι για τα προβλήματα των άλλων	1	2	3	4	5
52. Είμαι εγωιστής/εγωίστρια	1	2	3	4	5
53. Δείχνω διαρκώς αφηρημένος/η	1	2	3	4	5
54. Παίρνω πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
55. Αντιδρώ έντονα όταν με επικρίνουν	1	2	3	4	5
56. Είμαι ανοιχτός τύπος	1	2	3	4	5
57. Είμαι συμπονετικός/η, υποφέρω και εγώ όταν υποφέρει κάποιος άλλος	1	2	3	4	5
58. Είμαι αντιδραστικό άτομο	1	2	3	4	5
59. Είμαι αμελής, αδιάφορος/η για τις υποχρεώσεις μου	1	2	3	4	5
60. Έχω έντονη προσωπικότητα, δυνατό χαρακτήρα	1	2	3	4	5
61. Έχω υπερβολικές απαιτήσεις, είμαι απαιτητικό άτομο	1	2	3	4	5

**ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.
ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ.**

Παράρτημα Ζ: Η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή (Συμπληρώθηκε από τους διευθυντές του δείγματος)

Γ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Αυτό το ερωτηματολόγιο σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό και διοικητικό στυλ που έχετε ως διευθυντής (ο όρος «διευθυντής» θα αναφέρεται πιο κάτω και για τα δύο φύλα) . Θα ήταν πιο χρήσιμο να διαβάσετε πρώτα ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια να το απαντήσετε.

Βάλτε X στο κατάλληλο κουτί, όπως ταιριάζει στην περίπτωση σας:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Προσόντα (να σημειώσετε όσα ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου

Πτυχίο Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου Μάστερ

Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικού επιπέδου

Άλλες σπουδές

(π.χ Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο κλπ)

Απαντήστε στις πιο κάτω ερωτήσεις:

3. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση Διευθυντή:

(θεωρήστε αυτό το χρόνο ως ένα ολόκληρο χρόνο)

4. Χρόνια υπηρεσίας που εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθυντής:

(θεωρήστε αυτό το χρόνο ως ένα ολόκληρο χρόνο)

5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:.....

(θεωρήστε αυτό το χρόνο ως ένα ολόκληρο χρόνο)

Μέρος Α΄

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για τον τρόπο που λειτουργείτε ως διευθυντής.

Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

1	2	3	4	5
Ποτέ	Σπάνια	Κάποτε	Συχνά	Πάντοτε

ΔΗΛΩΣΗ					
<u>ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:</u>	<u>ΠΟΤΕ</u>	<u>ΣΠΑΝΙΑ</u>	<u>ΚΑΠΟΤΕ</u>	<u>ΣΥΧΝΑ</u>	<u>ΠΑΝΤΟΤΕ</u>
1. Σκέφτομαι πολύ ξεκάθαρα και λογικά.	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και τους στηρίζω σε μεγάλο βαθμό.	1	2	3	4	5
3. Οικοδομώ εμπιστοσύνη μέσω ανοικτών και συνεργατικών σχέσεων.	1	2	3	4	5
4. Είμαι πολύ επιδέξιος διαπραγματευτής.	1	2	3	4	5
5. Συμπεριφέρομαι ως χαρισματικός ηγέτης.	1	2	3	4	5
6. Αναλύω προσεκτικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζω με βάση τη λογική.	1	2	3	4	5
7. Αποτελώ πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
8. Εφαρμόζω πολιτικές και διαδικασίες που είναι ξεκάθαρες.	1	2	3	4	5
9. Ενθαρρύνω σε μεγάλο βαθμό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
10. Χειρίζομαι επιδέξια τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα με βάση τα γεγονότα και τη λογική.	1	2	3	4	5
12. Είμαι πολύ αποτελεσματικός στην εξασφάλιση υποστήριξης από ανθρώπους με επιρροή και δύναμη (π.χ. επιθεωρητές, γονείς, δήμαρχο)	1	2	3	4	5
13. Το όραμα που έχω για το σχολείο βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
14. Ακούω με προσοχή τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
15. Το όραμά που έχω για το σχολείο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.	1	2	3	4	5
16. Εκτιμώ προσωπικά τον κάθε εκπαιδευτικό, όταν αυτός	1	2	3	4	5

επιτυγχάνει στο έργο του.					
17. Προσπαθώ να έχω συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχω τη στήριξή τους στο έργο του.	1	2	3	4	5
18. Εμπνέω αφοσίωση και ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζω με επιτυχία τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

Μέρος Β'

*Αυτό το μέρος σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό στυλ που έχετε ως διευθυντής. **Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις** για να δείξετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας χαρακτηρίζει η κάθε δήλωση. Να δίνετε:*

- «4» στη φράση που σας χαρακτηρίζει **περισσότερο από όλες**
- «3» στην αμέσως επόμενη φράση που σας χαρακτηρίζει **περισσότερο**
- «2» στην αμέσως επόμενη φράση που σας χαρακτηρίζει **περισσότερο**
- «1» στη φράση που σας χαρακτηρίζει **λιγότερο από όλες** τις φράσεις

Σημαντικό: σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι τέσσερις αριθμοί (μόνον μια φορά ο κάθε αριθμός).

1. Τα πιο ισχυρά χαρακτηριστικά μου γνωρίσματα ως διευθυντής σχολικής μονάδας είναι:

- _____ α. Αναλυτικές δεξιότητες (εξετάζω προσεκτικά το κάθε πρόβλημα στις λεπτομέρειές του)
- _____ β. Διαπροσωπικές δεξιότητες
- _____ γ. Πολιτικές δεξιότητες (χρησιμοποιώ τη διπλωματία, για να επιλύω τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών)
- _____ δ. Ικανότητα να συναρπάζω και να παρωθώ.

2. Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής μου ως διευθυντή είναι:

- _____ α. Καλός τεχνοκράτης (μάντζερ, διοικητικός)
- _____ β. Καλός ακροατής
- _____ γ. Ικανός διαπραγματευτής
- _____ δ. Ηγέτης που εμπνέει

3. Αυτό που κάνω καλύτερα ως διευθυντής είναι:

- _____ α. Να παίρνω ορθές αποφάσεις
- _____ β. Να συμβάλλω στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού
- _____ γ. Να κάνω συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχω τη στήριξή τους στο έργο μου
- _____ δ. Να ενεργοποιώ και να εμπνέω τους εκπαιδευτικούς

4. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί προσέχουν περισσότερο σε μένα ως διευθυντή, είναι:

- _____ α. Η προσοχή που δίνω στις λεπτομέρειες
- _____ β. Το ενδιαφέρον μου για τους εκπαιδευτικούς
- _____ γ. Η ικανότητά μου να αντιμετωπίζω με επιτυχία τις συγκρούσεις και αντιθέσεις
- _____ δ. Το χάρισμά που έχω να εμπνέω τους εκπαιδευτικούς

5. Το πιο σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό μου ως διευθυντή είναι:

- ___ α. Η ξεκάθαρη, λογική σκέψη
 ___ β. Η φροντίδα και η υποστήριξη προς τους άλλους
 ___ γ. Η διπλωματικότητα
 ___ δ. Η φαντασία και η δημιουργικότητα

6. Ως διευθυντής χαρακτηρίζομαι περισσότερο ως:

- ___ α. Αναλυτικός
 ___ β. Ανθρωπιστής
 ___ γ. Πολιτικός
 ___ δ. Οραματιστής

Μέρος Γ'

Πώς θα βαθμολογούσατε τον εαυτό σας ως διευθυντή, αναφορικά με:

1.Γενική αποτελεσματικότητα ως **διοικητικός** (ως μάνατζερ, ως υπεύθυνος διοίκησης του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

2.Γενική αποτελεσματικότητα ως **ηγέτης** (ως άτομο που επιδρά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ.

Παράρτημα Η: Η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου του Ηγετικού Στυλ του Διευθυντή (Συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Δ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Αυτό το ερωτηματολόγιο σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό και διοικητικό στυλ του διευθυντή σας (ο όρος «διευθυντής» θα αναφέρεται πιο κάτω και για τα δύο φύλα). Θα ήταν πιο χρήσιμο να διαβάσετε πρώτα ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια να το απαντήσετε.

Βάλτε **X** στο κατάλληλο κουτί, όπως ταιριάζει στην περίπτωση σας:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Προσόντα (να σημειώσετε όσα ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου

Πτυχίο Εξομοίωσης/Πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου Μάστερ

Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικού επιπέδου

Άλλες σπουδές

(π.χ Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο κλπ)

3. Θέση στην εκπαίδευση

Απλός Εκπαιδευτικός

Β.Διευθυντής/ντρια

Απαντήστε στις πιο κάτω ερωτήσεις:

4. Χρόνια υπηρεσίας που εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο:

(θεωρήστε αυτό το χρόνο ως ένα ολόκληρο χρόνο)

5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:.....

(θεωρήστε αυτό το χρόνο ως ένα ολόκληρο χρόνο)

Μέρος Α'

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για το διευθυντή σας. Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

1 **2** **3** **4** **5**
Ποτέ **Σπάνια** **Κάποτε** **Συχνά** **Πάντοτε**

ΔΗΛΩΣΗ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΠΟΤΕ ΚΑΠΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΟΤΕ
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΜΟΥ:					
1. Σκέφτεται πολύ ξεκάθαρα και λογικά.	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και τους στηρίζει σε μεγάλο βαθμό.	1	2	3	4	5
3. Οικοδομεί εμπιστοσύνη μέσω ανοικτών και συνεργατικών σχέσεων.	1	2	3	4	5
4. Είναι πολύ επιδέξιος διαπραγματευτής.	1	2	3	4	5
5. Συμπεριφέρεται ως χαρισματικός ηγέτης.	1	2	3	4	5
6. Αναλύει προσεκτικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με βάση τη λογική.	1	2	3	4	5
7. Αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
8. Εφαρμόζει πολιτικές και διαδικασίες που είναι ξεκάθαρες.	1	2	3	4	5
9. Ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
10. Χειρίζεται επιδέξια τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
11. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα με βάση τα γεγονότα και τη λογική.	1	2	3	4	5
12. Είναι πολύ αποτελεσματικός στην εξασφάλιση υποστήριξης από ανθρώπους με επιρροή και δύναμη (π.χ. επιθεωρητές, γονείς, δήμαρχο)	1	2	3	4	5
13. Το όραμα που έχει για το σχολείο βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
14. Ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
15. Το όραμα που έχει για το σχολείο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.	1	2	3	4	5

16. Εκτιμά προσωπικά τον κάθε εκπαιδευτικό, όταν αυτός επιτυγχάνει στο έργο του.	1	2	3	4	5
17. Προσπαθεί να έχει συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τη στήριξή τους στο έργο του.	1	2	3	4	5
18. Εμπνέει αφοσίωση και ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζει με επιτυχία τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

Μέρος Β'

Αυτό το μέρος σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό στυλ του διευθυντή σας. Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις για να δείξετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τον χαρακτηρίζει η κάθε δήλωση. Να δίνετε:

- «4» στη φράση που τον χαρακτηρίζει περισσότερο από όλες
- «3» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει περισσότερο
- «2» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει περισσότερο
- «1» στη φράση που τον χαρακτηρίζει λιγότερο από όλες τις φράσεις

Σημαντικό: σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι τέσσερις αριθμοί (μόνον μια φορά ο κάθε αριθμός).

1. Τα πιο ισχυρά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή μου είναι:

- _____ α. Αναλυτικές δεξιότητες (εξετάζει προσεκτικά το κάθε πρόβλημα στις λεπτομέρειές του)
- _____ β. Διαπροσωπικές δεξιότητες
- _____ γ. Πολιτικές δεξιότητες (χρησιμοποιεί τη διπλωματία, για να επλύει τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών)
- _____ δ. Ικανότητα να συναρπάζει και να παρωθεί.

2. Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής του διευθυντή μου είναι:

- _____ α. Καλός τεχνοκράτης (μάντζερ, διοικητικός)
- _____ β. Καλός ακροατής
- _____ γ. Ικανός διαπραγματευτής
- _____ δ. Ηγέτης που εμπνέει

3. Αυτό που κάνει καλύτερα ο διευθυντής μου είναι:

- _____ α. Να παίρνει ορθές αποφάσεις
- _____ β. Να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού
- _____ γ. Να κάνει συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τη στήριξή τους στο έργο του
- _____ δ. Να ενεργοποιεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς

4. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί περισσότερο προσέχουν στο διευθυντή μου είναι:

- _____ α. Η προσοχή που δίνει στις λεπτομέρειες
 _____ β. Το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς
 _____ γ. Η ικανότητά του να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις
 _____ δ. Το χάρισμά που έχει να μας εμπνέει

5. Το πιο σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό του διευθυντή μου είναι:

- _____ α. Η ξεκάθαρη, λογική σκέψη
 _____ β. Η φροντίδα και υποστήριξη προς τους άλλους
 _____ γ. Η διπλωματικότητα
 _____ δ. Η φαντασία και η δημιουργικότητα

6. Ο διευθυντής μου χαρακτηρίζεται περισσότερο ως:

- _____ α. Αναλυτικός
 _____ β. Ανθρωπιστής
 _____ γ. Πολιτικός
 _____ δ. Οραματιστής

Μέρος Γ'

Πώς θα βαθμολογούσατε τον διευθυντή σας αναφορικά με:

1. Γενική αποτελεσματικότητα ως **διοικητικός** (ως μάνατζερ, ως υπεύθυνος διοίκησης του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

2. Γενική αποτελεσματικότητα ως **ηγέτης** (ως άτομο που επιδρά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ.

Έλενα Χριστοφίδου