



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σιωπηρά γνωστικά σχήματα για την ηγεσία και την  
αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Διερεύνηση της σχέσης στην  
πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΤΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΦΟΥΛΙΔΟΥ (ΑΜ: 1100)

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»

με ειδίκευση «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία»

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Πρύτανης Ε.Α.Π

Εξεταστές:

Β. Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ

Γ. Ιορδανίδης, Καθηγητής Π.Δ.Μ

ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2024

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή μου Γ. Ιορδανίδη για την μοναδική ευκαιρία να φοιτήσω σε αυτό το εξαιρετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, τον επόπτη μου Ε. Κουτούζη για την καθοδήγηση του και την άριστη συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας αυτής και την καλή μου φίλη και αγγλική φιλόλογο Παναγιώτα Κεσίδου για την βοήθεια της κατά την μετάφραση των εργαλείων μέτρησης στην ελληνική γλώσσα.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου που πάντα με στηρίζει σε κάθε μου εγχείρημα και τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Νίκο που πιστεύει σε μένα περισσότερο και από μένα την ίδια και πάντα με ωθεί για αυτό το ένα βήμα παραπέρα.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Φουλίδου Ελένη

**A.E.M.:** 1100

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** [elenifoulidou@gmail.com](mailto:elenifoulidou@gmail.com)

**Έτος εισαγωγής:** 2022

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Σιωπηρά γνωστικά σχήματα για την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Διερεύνηση της σχέσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 01-11-2024

Η δηλούσα  
Φουλίδου Ελένη



## Πίνακας περιεχομένων

<b>Εισαγωγή</b>	<b>1</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></b>	<b>5</b>
<b>Ιστορική αναδρομή στις σημαντικότερες θεωρίες ηγεσίας</b>	<b>5</b>
1.1 Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός (The Great Man Theory) .....	5
1.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη.....	6
1.3 Η συμπεριφορική προσέγγιση.....	7
1.4 Θεωρίες εξάρτησης συνθηκών/περιστάσεων: Περιπτωσιακή Ηγεσία .....	9
1.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας : Συναλλακτική, μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία .....	12
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></b>	<b>17</b>
<b>Η ηγεσία στην εκπαίδευση</b>	<b>17</b>
2.1 Το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων και η ηγεσία .....	17
2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας.....	18
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup></b>	<b>21</b>
<b>Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ακολούθηση (followership)</b>	<b>21</b>
3.1 Η προσέγγιση των ακολούθων.....	21
3.2 Μοντέλα ηγεσίας των ακολούθων.....	22
3.2.1 Η θεωρία ακολούθων του Kelley.....	22
3.2.2 Προσέγγιση ρόλου .....	24
3.2.3 Προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής της ηγεσίας .....	25
3.3 Θεωρίες των Άρρητων/ Σιωπηρών Γνωστικών Σχημάτων του ηγέτη και των ακολούθων (Implicit Leadership/Followership Theories -ILT/IFT) .....	27
3.4 Άρρητα γνωστικά σχήματα και αποτελεσματικότητα .....	30
3.5 Ηγεσία των ακολούθων στην εκπαίδευση .....	31
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup></b>	<b>36</b>
<b>Μεθοδολογικό Πλαίσιο</b>	<b>36</b>
4.1 Μέθοδος έρευνας.....	36

4.2 Εργαλείο έρευνας .....	37
4.3 Συλλογή δεδομένων και δομή ερωτηματολογίου .....	38
4.3.1 Συλλογή δεδομένων .....	38
4.3.2 Δομή ερωτηματολογίου και εργαλεία μέτρησης.....	38
4.4 Στατιστική ανάλυση .....	49
4.4.1 Προετοιμασία ανάλυσης δεδομένων για τον έλεγχο των υποθέσεων .....	50
4.4.1.1 Ανάλυση αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης.....	51
4.4.1.2 Ανάλυση εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης .....	51
4.4.2 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) .....	54
4.4.3 Αντιμετώπιση κλιμάκων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας (αυτοαξιολόγηση, σχολείου και διευθυντή).....	60
4.4.4 Ανάλυση συσχετίσεων .....	61
4.4.5 Ανάλυση παλινδρόμησης (Linear Regression Analysis) .....	62
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup></b>	<b>64</b>
<b>Αποτελέσματα Έρευνας</b>	<b>64</b>
5.1 Δημογραφική ανάλυση .....	64
5.1.1 Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	64
5.1.2 Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	65
5.1.3 Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών .....	67
5.1.4 Βαθμίδα διδασκαλίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών .....	68
5.1.5 Έτη διδασκαλίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	69
5.2 Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Primary Component Analysis) .....	73
5.3 Αποτελέσματα αναλύσεων συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman (Spearman Correlation Analysis).....	76
5.3.1 Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη, της αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας και της αξιολόγησης του .....	77

5.3.2	Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου, της αντίληψης των χαρακτηριστικών του συναδέλφου εκπαιδευτικού και της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	79
5.3.3	Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού .....	81
5.4	Αποτελέσματα ιεραρχικών πολλαπλών αναλύσεων παλινδρόμησης (Hierarchical Multiple Regression Analysis).....	82
5.4.1	Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με την εισαγωγή της βαθμίδας διδασκαλίας ως τροποποιητική μεταβλητή μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και της αντίληψης των χαρακτηριστικών του πραγματικού διευθυντή στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή.....	82
5.4.2	Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με την εισαγωγή της βαθμίδας διδασκαλίας ως τροποποιητική μεταβλητή μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και της αντίληψης των χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός της ίδιας σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.....	84
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup></b>		<b>87</b>
<b>Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων</b>		<b>87</b>
6.1	Σημασία της ηγεσίας και προσφορά της έρευνας στην ακαδημαϊκή γνώση .....	87
6.2	Σχετικά με τη κατηγοριοποίηση των επιμέρους χαρακτηριστικών των άρρητων γνωστικών σχημάτων και των εκλαμβανόμενων πραγματικών χαρακτηριστικών.....	89
6.2.1	Περί ηγέτη-διευθυντή.....	89
6.2.2	Περί ακόλουθου-συναδέλφου.....	90
6.3	Συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων και των πραγματικών χαρακτηριστικών και επίδραση στην αποτελεσματικότητα.....	92
6.3.1	Άρρητα γνωστικά σχήματα ηγέτη, πραγματικότητα χαρακτηριστικά και αποτελεσματικότητα διευθυντή .....	92

6.3.2 Άρρητα γνωστικά σχήματα ιδεατού ακόλουθου, πραγματικά χαρακτηριστικά συναδέλφων και αποτελεσματικότητα σχολείου.....	93
6.3.4 Τροποποιητικός παράγοντας της βαθμίδας εκπαίδευσης.....	97
6.4 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	98
6.5 Επίλογος.....	99
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	<b>101</b>
<b>Παραρτήματα</b>	<b>115</b>
<b>Παράρτημα 1<sup>ο</sup> : Ερωτηματολόγιο έρευνας</b>	<b>115</b>
<b>Παράρτημα 2<sup>ο</sup>: Στατιστικές αναλύσεις</b>	<b>130</b>
Reliability Analysis.....	130
Exploratory Factor Analysis .....	137
Normality tests.....	145
Correlation analysis.....	148
Regression Analysis .....	149

#### **Λίστα πινάκων**

Πίνακας 1 : Κατηγορίες ακολούθων σύμφωνα με τον Kelley (1992) .....	23
Πίνακας 2 : Ερωτηματολόγιο άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων (Sy, 2010)...	40
Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον ιδεατό ηγέτη.....	42
Πίνακας 4 Κλίμακα αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, GSE (Schwarzer & Jerusalem, 1995) .....	44
Πίνακας 5: <i>Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Hoy &amp; Miskel, 2009)</i> .....	45
Πίνακας 6 : Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη Leadership Practices Inventory, Observer Edition (Kouzes & Pozner, 2013).....	49
Πίνακας 7: Αξιοπιστία εργαλείων μέτρησης.....	51
Πίνακας 8 : Ανάλυση εγκυρότητας δεδομένων όσον αφορά τη δυνατότητα παραγοντοποίησης τους.....	53
Πίνακας 9: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη (διευθυντή.....	55
Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών	



του/ της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας .....	56
Πίνακας 11: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών της κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού .....	57
Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας .....	58
Πίνακας 13: Ομάδες μεταβλητών για τις οποίες πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Spearman Correlation Analysis).....	62
Πίνακας 14 Διαφοροποίηση κατηγοριών άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και αντιλήψεων περί χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας.....	73
Πίνακας 15: Διαφοροποίηση κατηγοριών άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αντιλήψεων περί χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών της μονάδας .....	75
Πίνακας 16: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγεθών σχετικών με τον ιδεατό ηγέτη, τον διευθυντή της μονάδας και την αποτελεσματικότητα του .....	77
Πίνακας 17: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγεθών σχετικών με ιδεατό ακόλουθο, συνάδελφο εκπαιδευτικό και αποτελεσματικότητα σχολείου .....	79
Πίνακας 18: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγεθών σχετικών με τον ιδεατό ακόλουθο και την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού .....	81
Πίνακας 19: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμης για τον έλεγχο της υπόθεσης Y1 .....	82
Πίνακας 20: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμης για τον έλεγχο της υπόθεσης Y3 .....	84

### **Λίστα διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1 : Υποθέσεις 1,2,3 και τροποποιητικός παράγοντας .....	35
Διάγραμμα 2: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών .....	64
Διάγραμμα 3 : Ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα .....	66
Διάγραμμα 4 : Βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα .....	67
Διάγραμμα 5: Εκπαιδευτική βαθμίδα διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.....	68
Διάγραμμα 6 : Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.....	70
Διάγραμμα 7: Ιστόγραμμα έτη διδασκαλίας .....	72
Διάγραμμα 8: : Q-Q Plot έτη διδασκαλίας.....	72

## Περίληψη

Η ηγεσία απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα για περισσότερο από έναν αιώνα, ωστόσο μόλις πρόσφατα ξεκίνησε η μελέτη της υπό το πρίσμα της ακολούθησης. Η παρούσα πτυχιακή διερευνά τη σχέση μεταξύ των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων και της αποτελεσματικότητας στον ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό κλάδο. Συγκεκριμένα, ερευνάται κατά πόσο η σύγκλιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και ιδεατού ακόλουθου με τα εκλαμβανόμενα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν ο/η διευθυντής/τρια και οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας, επιδρούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή και του σχολείου ως σύνολο αντίστοιχα. Ακόμη, διερευνάται η συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, ενώ παράλληλα εξετάζεται η τροποποιητική επίδραση της εκπαιδευτικής βαθμίδας στις ανωτέρω σχέσεις. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από 103 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σύνολο της επικράτειας. Πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, αναλύσεις συσχέτισης και ιεραρχικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης για τον έλεγχο των υποθέσεων της μελέτης. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και των εκλαμβανόμενων χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, συσχέτιση η οποία ήταν στατιστικά σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του/της διευθυντή/τριας. Καμία επιπλέον υπόθεση δεν επαληθεύτηκε. Ακόμη, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική τροποποιητική επίδραση της βαθμίδας διδασκαλίας στις εξεταζόμενες σχέσεις της παρούσας εργασίας. Τα ευρήματα της μελέτης επαληθεύουν την επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ηγέτη ενώ παράλληλα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στην ακαδημαϊκή κοινότητα, προάγοντας περαιτέρω την μελέτη της ηγεσίας της ακολούθησης στον ελληνικό εκπαιδευτικό κλάδο.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, ακολούθηση, εκπαίδευση, σχολεία, αποτελεσματικότητα

## Abstract

Leadership has been a matter of concern for the academic community for over a century, yet it has only recently begun to be studied through the lens of followership. This thesis explores the relationship between implicit cognitive schemas and efficacy in the Greek educational public sector. Specifically, it is examined to what extent the convergence of implicit leadership and followership schemas with the perceived characteristics displayed by the school principal and one's colleagues within a school unit, affect their evaluation of the efficacy of the principal and the school as a whole respectively. Furthermore, the correlation of implicit follower schemas and self-efficacy evaluation is investigated, while at the same time the moderating role of the educational level on all the above relationships is assessed. An online questionnaire was used to collect data from 103 primary and secondary educators from across the country. Exploratory, correlation and hierarchical multiple regression analyses were conducted to assess the hypothesized relationships. Results showed a statistically significant correlation of educators' implicit leadership schemas of an ideal leader and perceived characteristics of their principal, a correlation found to be a statistically significant predictor of their evaluation of principal efficacy. No additional hypotheses were confirmed. In addition, educational level was not found to have a moderating role on any of the relationships tested in the present study. The findings of this study confirm the predicting role of educators' implicit leadership schemas on their evaluation of a leader's efficacy while offering useful information to the academic community which further promotes the study of followership in the Greek educational public sector.

**Key words:** leadership, followership, education, schools, efficacy

## Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι συνυφασμένη με την εξέλιξη της ανθρωπότητας. Μεγάλοι πολιτισμοί ανά τους αιώνες άφησαν το στίγμα τους στην ανθρώπινη ιστορία μέσα από προσωπικότητες που κατάφεραν να ενώσουν τους λαούς και να πρωτοστατήσουν σε ιστορικά γεγονότα τα οποία διαμόρφωσαν τον κόσμο όπως τον ξέρουμε σήμερα. Όταν σκεφτόμαστε ηγετικές προσωπικότητες ανά την ιστορία, αναμφισβήτητα το μυαλό μας ανατρέχει σε πρόσωπα όπως ο Περικλής του Χρυσού Αιώνα, ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Ιούλιος Καίσαρας, ο Ναπολέον. Ηγετικές φιγούρες δεν λείπουν βέβαια ούτε από την νεότερη ιστορία. Μαχάτμα Γκάντι, Νέλσον Μαντέλα, Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ. Άνθρωποι με όραμα οι οποίοι κατάφεραν να μαγέψουν τα πλήθη πέρα από τα σύνορα των χωρών τους και να αλλάξουν για πάντα τον ρου της ιστορίας, βάζοντας ουσιαστικά το δικό τους λίθο στην πρόοδο του ανθρώπινου είδους.

Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά του νομίσματος. Ηρώδης, Νέρωνας, Ιβάν ο Τρομερός, Χίτλερ. Ηγέτες οι οποίοι έμειναν και αυτοί χαραγμένοι στις σελίδες της ιστορίας αλλά για τις θηριωδίες για τις οποίες ήταν υπεύθυνοι. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως ένας αποτελεσματικός ηγέτης δεν είναι πάντοτε και ένας ιστορικά καλός ηγέτης. Η ηγεσία δεν είναι ενδογενώς καλή ή κακή, παρά μόνο μία ουδέτερης φύσεως διαδικασία η οποία μπορεί να οδηγήσει είτε σε θετικά είτε σε αρνητικά αποτελέσματα βάσει των βλέψεων και των σκοπών που επιδιώκει ο εκάστοτε ηγέτης (Bass, 1994; Hannah et al., 2011).

Ως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ηγεσία ως έννοια είχε ταυτιστεί κυρίως με στρατηγούς, βασιλείς, πολιτικούς και θρησκευτικούς ηγέτες (Wren & Swatez, 1995; Nohria & Khurana, 2010). Η βιομηχανική επανάσταση ήρθε για να αλλάξει αυτή μας την αντίληψη. Η δημιουργία μεγάλων αστικών κέντρων και εργοστασίων μαζικής παραγωγής αγαθών, μετασχημάτισε τη δομή των κοινωνιών αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβανόμασταν την ηγεσία ως τότε, ενώ παράλληλα οδήγησε στην δημιουργία των πρώιμων θεωριών μάνατζμεντ και των πρώτων επιστημονικών μοντέλων ηγεσίας (Bass, 1990). Σήμερα, όταν σκεφτόμαστε μεγάλους ηγέτες, πέρα από παραδείγματα όπως τα ανωτέρω, πολλοί θα αναφερθούν σε πρόσωπα όπως ο Έλον Μάσκ, ο Στηβ Τζομπς, ο Σερ Ρίτσαρντ Μπράνσον και άλλα τρανά παραδείγματα πετυχημένων επιχειρηματιών οι οποίοι συνέβαλλαν στην βελτίωση της καθημερινότητας μας αλλά και στην τεχνολογική εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως η ηγεσία αποτελεί μία πολυδιάστατη αλλά και ρευστή έννοια η αντίληψη της οποίας μεταβάλλεται αναλόγως του κοινωνικού πλαισίου αναφοράς. Συνεπώς, διαφαίνεται πως απαιτείται συνεχής και μεθοδική μελέτη ώστε να μπορέσει να γίνει κατανοητή η επίδραση της σε όλα τα φάσματα της καθημερινότητας μας. Η ακαδημαϊκή κοινότητα ανταποκρίθηκε στο πρόσταγμα αυτό και από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και έπειτα, η ηγεσία ερευνάται συστηματικά με στόχο την εις βάθος κατανόηση της. Ερωτήματα όπως τι είναι ηγεσία, ποια τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου ηγέτη, πως η ηγεσία επηρεάζει την πορεία ενός οργανισμού απασχόλησαν εκτενώς την ακαδημαϊκή κοινότητα και οδήγησαν στον σχηματισμό διαφόρων θεωριών ηγεσίας οι οποίες ωστόσο συνεχώς εξελίσσονται και μετασχηματίζονται. Οι πλέον πρόσφατες έρευνες και μελέτες για την ηγεσία, φαίνεται μεταξύ άλλων να μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τον ηγέτη σε μία πιο ολιστική και σφαιρική προσέγγιση της ηγεσίας. Έτσι, σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες απασχολούν ολοένα και μεγαλύτερο μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας, φέρνουν στο προσκήνιο τη σημασία των ακολούθων (followers) σε μία ηγετική διαδικασία, στοχεύοντας σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της έννοιας.

Σύμφωνα με τους Uhl-Bien, Riggio, Lowe και Carsten (2014), υπάρχουν δύο προσεγγίσεις που εστιάζουν στον ρόλο των ακολούθων στην ανάδυση φαινομένων ηγεσίας: η προσέγγιση του ρόλου και η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής. Η προσέγγιση του ρόλου υποστηρίζει ότι ένας ακόλουθος μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση την ενεργό συμμετοχή, την κριτική του ικανότητα και την επίδραση την οποία έχει πάνω σε έναν ηγέτη ανάλογα με την υποστήριξη που επιδεικνύει σε αυτόν (Uhl-Bien et al., 2014). Αντίθετα, η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής βασίζεται στην αντίληψη πως η ηγεσία δεν ασκείται μόνο από τον ηγέτη αλλά συν-κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση του με τους ακολούθους του (Oc & Bashshur, 2013; Uhl-Bien et al., 2014). Συνεπώς, η ηγεσία ως κοινωνική κατασκευή επεκτείνεται πέρα από τον εργασιακό χώρο στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός, εκεί όπου κανείς δεν κατέχει θέση εξουσίας, αλλά ηγέτες και ακόλουθοι συνεργάζονται για τη δημιουργία ηγεσίας μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Arshad et al., 2022). Παρουσιάζεται με αυτό τον τρόπο ως τον αντίλογο των ηγετοκεντρικών θεωριών, καθώς δηλώνει πως ο ηγέτης δεν αυτοχρίζεται ούτε επιβάλλεται σε μία ομάδα, αντίθετα δημιουργείται μέσα από τις γνωστικές, χαρακτηριστικές και κοινωνικές διαδικασίες απόδοσης ηγετικής ταυτότητας των ακολούθων του (Uhl-Bien et al., 2014).

Η προσέγγιση αυτή, της κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας, αποτελεί και το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή καταπιάνεται με την μελέτη των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων και την επίδραση τους στη ηγεσία. Με άλλα λόγια, θα ασχοληθούμε με τον βαθμό στον οποίο τα γνωστικά σχήματα επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων ηγεσίας και τον βαθμό στον οποίο αυτά κρίνονται αποτελεσματικά. Θα προσπαθήσουμε δηλαδή να κατανοήσουμε τον επίδραση που έχουν οι ήδη προκατασκευασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον ιδεατό ηγέτη, τον ιδεατό εκπαιδευτικό και το ιδανικό σχολείο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και κρίνουν ως αποτελεσματικό ως ηγέτη τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και το σχολείο τους συνολικά.

Ειδικότερα, η βασικότερη συνεισφορά του παρόντος πονήματος είναι η εις βάθος κατανόηση της επίδρασης των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα. Αναλυτικότερα, θα ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αντίληψη τους σχετικά με το πόσο αποτελεσματικός είναι ως ηγέτης ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί έως τώρα στην ελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα, θα μελετηθεί η επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας ως σύνολο αλλά και στην εκλαμβανόμενη προσωπική αυτοαξιολόγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται στο κατά πόσο τα άρρητα γνωστικά σχήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ιδεατό παιδαγωγό επηρεάζουν τον βαθμό αυτοαξιολόγησης τους κάτι το οποίο έχει μελετηθεί ελάχιστα όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στο γενικότερο οργανωσιακό πλαίσιο (Crippen, 2012; Matshoba-Ramuedzisi et al., 2021). Τέλος οι σχέσεις αυτές θα μελετηθούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να ερευνηθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα η δομή της εργασίας έχει ως εξής: στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται ιστορική αναδρομή στις βασικότερες θεωρίες ηγεσίας ενώ το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο εστιάζει σε μία συνοπτική ανασκόπηση της μελέτης της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση της θεωρίας των άρρητων γνωστικών σχημάτων η οποία αποτελεί τη θεωρητική βάση του παρόντος πονήματος, η ανάλυση της εφαρμογή της στον εκπαιδευτικό τομέα και

ο σχηματισμός των υποθέσεων της έρευνας. Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Τέλος, στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο εξετάζονται στα συμπεράσματα της έρευνας και παράλληλα γίνεται αναφορά στον περιορισμούς της μελέτης και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Ιστορική αναδρομή στις σημαντικότερες θεωρίες ηγεσίας

#### 1.1 Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός (The Great Man Theory)

Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός αποτελεί μία πρόιμη και μάλλον απλοϊκή προσπάθεια κατανόησης της έννοιας της ηγεσίας. Στη προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα του τι ξεχωρίζει έναν αποτελεσματικό ηγέτη, ο Thomas Carlyle στο βιβλίο του «Οι ήρωες, η ηρωολατρεία και το ηρωικό στοιχείο στην ιστορία» (1841) ισχυρίστηκε πως καθ' όλη την ιστορία της ανθρωπότητας οι κοινωνίες διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν από ανδρικές ιστορικές φιγούρες που κατείχαν εξαιρετικά χαρακτηριστικά όπως όραμα, αποφασιστικότητα και χάρισμα. Σύμφωνα με τον Carlyle (1841) ηγέτης δε γίνεται κάποιος, αλλά γεννιέται με έμφυτα τα χαρακτηριστικά που θα τον ανυψώσουν στην εξουσία και θα κάνουν τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Ο Αμερικανός φιλόσοφος Sydney Hook (1943) επέκτεινε τη θεωρία αυτή αναφέροντας πως υπάρχουν δύο ήδη ανδρών. Αυτός που υπάρχει μέσα στα γεγονότα και αυτός που τα δημιουργεί. Ο Hook (1943) ισχυρίστηκε πως σε ένα ιστορικό γεγονός οι πράξεις του πρώτου δεν επηρεάζουν το αποτέλεσμα ενώ αντίθετα ο δεύτερος μπορεί να αλλάξει τη ροή της ιστορίας (Dobbins & Platz, 1986; Khan et al., 2016)

Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός αδιαμφισβήτητα αποτελεί προϊόν της εποχής της. Ιστορικά, οι επιτυχημένοι ηγέτες έως τότε ήταν κατά κύριο λόγο στρατιωτικοί και ως επί τω πλείστον άνδρες (Amanchukwu et al., 2015). Επίσης, στη Βικτωριανή εποχή, τα δικαιώματα των γυναικών και οι αντιλήψεις για την θέση τους στην κοινωνία ήταν ελάσσονα από αυτά των ανδρών, κάτι που καθιστά την θεωρία του Carlyle σήμερα εμφανώς ρατσιστική κατά των γυναικών (Grint, 2011). Συνεπώς, πληθώρα σύγχρονων μελετών της ηγεσίας παραλείπουν τελείως την θεωρία του Μεγάλου Ηγέτη στην βιβλιογραφική τους ανασκόπηση (Yukl, 2013), πιθανώς διότι όπως αναφέρει ο Spector (2016) αποτελεί περισσότερο πεποίθηση επηρεασμένη από τις θρησκευτικές αντιλήψεις του Carlyle, παρά επιστημονική θεωρία. Άλλοι ακαδημαϊκοί, όπως οι Pizzolito, Verna και Venditti (2023), εστιάζουν την κριτική τους στις ηθικές επιπτώσεις της θεωρίας καθώς όπως διατείνονται μπορεί να οδηγήσει σε απολυταρχικό ηγετικό στυλ και κατάχρηση εξουσίας, αναφέροντας ιστορικά παραδείγματα ηγετών όπως ο Ναπολέον και ο Χίτλερ. Ωστόσο, συγγραφείς όπως ο Grint (2011), αναγνωρίζουν τον Carlyle και την θεωρία του ως θεμέλιο λίθο στην μελέτη της σύγχρονης ηγεσίας ενώ η Koehn (2014), υποστηρίζει πως



η θεωρία του Carlyle χρίζει εκ νέου μελέτης καθώς μπορεί να αποτελεί την απάντηση στην συνεχόμενη και δυσανάλογα αυξανόμενη αμοιβή διευθυντικών στελεχών παρά το πλήθος των οικονομικών σκανδάλων που έρχονται στην επιφάνεια.

## 1.2 Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη

Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Trait Leadership Theory) αποτέλεσε την κυρίαρχη θεωρία ηγεσίας στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ενώ παράλληλα έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη της ερευνητικής προσέγγισης του φαινομένου της ηγεσίας όπως το προσεγγίζουμε σήμερα. Βασική της υπόθεση είναι πως ο ηγέτης έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν την ειδοποιό διαφορά του από έναν ακόλουθο. Σύμφωνα με τη θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ένας ηγέτης μπορεί είτε να γεννηθεί με ηγετικά γνωρίσματα είτε να τα καλλιεργήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Benmira & Agboola, 2021).

Οι πρώτοι ερευνητές που απασχολήθηκαν με την θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ήταν οι Smith & Kruger (1933) και Jenkins (1947). Ωστόσο, η μεγάλη αποδοχή της θεωρίας ήρθε με την έρευνα του Stodgill (1948). Ο Stodgill (1948), μέσα από την μελέτη του, συμπέρανε την ύπαρξη τεσσάρων καταστάσεων οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ηγεσίας: ανάπτυξη αποφασιστικότητας και αυτοελέγχου, κατανόηση των κοινωνικών ιδεωδών, επίγνωση των προσωπικοτήτων και επιδίωξη μακροπρόθεσμων στόχων. Σύμφωνα με τον Stodgill (1948), τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία προοικονομούν έναν πιθανό ηγέτη που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανωτέρω καταστάσεις είναι ευφυΐα, διορατικότητα, υπευθυνότητα, κοινωνικότητα, πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, ετοιμότητα και επιμονή.

Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων συνέχισε να ερευνάται καθ' όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα με πλήθος ερευνών να επαληθεύουν την αρχική έρευνα του Stodgill (1948) σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που κατέχει ένας πιθανός ηγέτης (Stodgill, 1974; Mann 1959; Lord et al., 1986; Kirkpatrick & Locke, 1991; Zaccaro et al., 2017). Παρόλα αυτά, η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων δέχτηκε και έντονη κριτική για την εστίαση της σε ατομικά χαρακτηριστικά και την αγνόηση παραγόντων όπως το περιβάλλον και η περίπτωση (Bennis, 1959) όπως επίσης και για το γεγονός ότι παρά το πλήθος των ερευνών απέτυχε να καταλήξει σε μία συγκεκριμένη και πεπερασμένη λίστα

χαρακτηριστικών ηγετικών γνωρισμάτων (Northouse, 2021).

Έτσι λοιπόν, η αδυναμία της θεωρίας των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων να απαντήσει στο γιατί ορισμένοι άνθρωποι ενώ κατέχουν ηγετικά χαρακτηριστικά δεν είναι ηγέτες ή γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποτελούν πανάκεια στο σύνολο των ηγετών οδήγησε σταδιακά την ακαδημαϊκή κοινότητα στην έρευνα άλλων επεξηγήσεων για το τι κάνει κάποιον επιτυχημένο ηγέτη (Amanchukwu et al., 2015). Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας μετατοπίστηκε, εξελίσσοντας την θεωρία των γνωρισμάτων και υποστηρίζοντας πως η ηγεσία δεν μπορεί να προβλεφθεί μόνο από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ατόμου, αλλά εξαρτάται κυρίως από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένας πιθανός ηγέτης και οι εν γένει ακόλουθοι του.

### **1.3 Η συμπεριφορική προσέγγιση**

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> , ως απάντηση στις αδυναμίες της θεωρίας των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων άρχισε να αναπτύσσεται η συμπεριφορική προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία μετατόπισε την εστίαση από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ηγέτη στις εξωτερικές, παρατηρήσιμες συμπεριφορές του. Σύμφωνα με την συμπεριφορική προσέγγιση λοιπόν, η ηγεσία δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό ανθρώπων που προορίζονται να γίνουν ηγέτες. Αντίθετα, υποστηρίζει πως η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να καλλιεργηθεί από εν δυνάμει ηγέτες μέσα από την παρατήρηση και την εμπειρία (Deshwal & Ali, 2020). Οι διάφορες συμπεριφορικές θεωρίες οι οποίες αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζουν πως συγκεκριμένες συμπεριφορές είναι αυτές που ξεχωρίζουν έναν ηγέτη. Όπως αναφέρει ο Kovach (2018), αποτελεσματικός είναι ένας ηγέτη ο οποίος επιδεικνύει και προσαρμόζει την συμπεριφορά του ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, παρουσιάζοντας εντέλει συμπεριφορές οι οποίες προωθούν την παραγωγικότητα και την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία της ομάδας του.

Δύο από τις βασικότερες έρευνες πάνω στην συμπεριφορική προσέγγιση πραγματοποιήθηκαν από τα πανεπιστήμια του Οχάιο και του Μίσιγκαν στις Η.Π.Α. Στο πανεπιστήμιο του Οχάιο, έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και στις αρχές της δεκαετίας του 1950, είχαν ως βασικό στόχο την αναγνώριση συγκεκριμένων συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι συμπεριφορές επιδρούν στην απόδοση και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Μέσω

ποσοτικής έρευνας με την χρήση ερωτηματολογίων σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα, υποδείχθηκαν δύο βασικές διαστάσεις αποτελεσματικής ηγεσίας: το πλαίσιο κατευθύνσεων (initiating structure), το οποίο επικεντρώνεται στην οργάνωση της ομάδας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού και την ευαισθητοποίηση του ηγέτη (consideration), όπου κεντρικός πυλώνας είναι η προσπάθεια του ηγέτη να αναπτύξει κάθετη και οριζόντια εμπιστοσύνη με την ομάδα του (Stodgill, 1974; Bass, 1985).

Ενώ οι δύο αυτές διαστάσεις είναι φαινομενικά αντίθετες, καθώς η μία εστιάζει στο αποτέλεσμα ενώ η άλλη στους ανθρώπους και τις ανάγκες τους, οι έρευνες αυτές έδειξαν πως οι ηγέτες μπορεί να επιδεικνύουν διαφορετικούς συνδυασμούς συμπεριφορών ανάλογα με το πόσο εστιάζουν στην κάθε διάσταση. Παράλληλα, οι ερευνητές εντόπισαν πως οι επιτυχημένοι ηγέτες παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο και στα δύο πλαίσια, και συνεπώς είναι προσανατολισμένοι τόσο στην ικανοποίηση των εργαζομένων όσο και στην αποδοτικότητα του οργανισμού (Stodgill, 1974; Carlson & Perrewe, 1995). Ωστόσο, το γεγονός πως τα ευρήματα των ερευνών δεν επιβεβαιώθηκαν από περαιτέρω έρευνες (Larson et al., 1976; Chemers, 2014), οδήγησε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει ένας ιδανικός ηγέτης αλλά αντίθετα το μείγμα αποτελεσματικής ηγεσίας πιθανότατα διαφέρει ανάλογα την εκάστοτε περίπτωση (Kotter, 1988).

Την ίδια εποχή, στο πανεπιστήμιο του Michigan, έγινε μία παρόμοια έρευνα με στόχο την αναγνώριση και την εξέταση χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετών. Η έρευνα αυτή κατέληξε σε δύο ηγετικές στάσεις: την ανθρωποκεντρική και την προσανατολισμένη στην παραγωγή (Kahn & Kaltz, 1952). Μολονότι η έρευνα του πανεπιστημίου του Μίσιγκαν παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με αυτές του Οχάιο, η βασική τους διαφορά έγκειται στη γραμμική σχέση μεταξύ των δύο αξόνων στην έρευνα του Μίσιγκαν. Εδώ η συμπεριφορά του ηγέτη δεν είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των δύο διαστάσεων, αλλά ακολουθεί μία γραμμική πορεία. Όσο περισσότερο ανθρωποκεντρική είναι η στάση του ηγέτη τόσο λιγότερο προσανατολισμένη στην παραγωγή θα είναι και το αντίθετο. Η έρευνα συμπέρανε πως οι ανθρωποκεντρικοί ηγέτες συσχετίζονται με μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης της ομάδας, ενώ αντίθετα οι προσανατολισμένοι στην παραγωγή ηγέτες είναι πιο κοντά στην επίτευξη των στόχων παραγωγής του οργανισμού. Ωστόσο και εδώ μεταγενέστερες έρευνες δεν επιβεβαίωσαν πλήρως τα αρχικά αποτελέσματα κάτι που δηλώνει πως πιθανότατα περαιτέρω παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη (Bass, 1990; Zaccaro et al., 2004).

Την δεκαετία του 1960 μία ακόμη έρευνα πάνω στη συμπεριφορική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε με στόχο την ανάλυση των δύο ανωτέρω ερευνών και την περαιτέρω κατανόηση των λόγων για τους οποίους διαφαινόταν αυτές να μην επιβεβαιώνονται συστηματικά. Οι Blake & Mouton (1964) έπειτα από μία σειρά ερευνών δημιούργησαν το «διευθυντικό πλέγμα» (Managerial Grid) το οποίο όπως και οι προηγούμενες έρευνες αποτελείται από δύο διαστάσεις, με τη μία να έχει έμφαση στους ανθρώπους και την άλλη στην παραγωγή. Ειδοποιός διαφορά με τις προηγούμενες έρευνες είναι πως περιλαμβάνει 81 πιθανούς συνδυασμούς μείγματος των δύο διαστάσεων στους οποίους μπορεί να καταφύγει ο ηγέτης ανάλογα την περίσταση, τη σύσταση της ομάδας του και τους στόχους που θέλει να επιτύχει (Blake & Mouton, 1964).

Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στο σύνολο τους παρουσιάζουν, όπως είδαμε παραπάνω, κοινά χαρακτηριστικά. Προσφέρουν σαφώς ένα πλαίσιο κατανόησης αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να μπορούν να απαντήσουν με βεβαιότητα για την σχέση μεταξύ της καθοδήγησης του ηγέτη, της ικανοποίησης των εργαζομένων και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ωστόσο, πολλοί ακαδημαϊκοί άσκησαν κριτική σχετικά με την υπεραπλουστευμένη κατηγοριοποίηση της περίπλοκης φύσης της ηγεσίας και την αδυναμία τους να λάβουν υπόψιν το περιβάλλον, την εκάστοτε περίσταση αλλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας (Dihn et al., 2014; Yukl, 2012; Avolio & Yammarino, 2013).

#### **1.4 Θεωρίες εξάρτησης συνθηκών/περιστάσεων: Περιπτωσιακή Ηγεσία**

Η συμπεριφορική προσέγγιση της ηγεσίας αποτέλεσε μία σημαντική προσπάθεια κατανόησης της επίδρασης της ηγεσίας στα αποτελέσματα του οργανισμού. Μολαταύτα, παρά την ενόραση που προσέφερε σχετικά με τις διαφορετικές προσεγγίσεις ηγεσίας αδυνατούσε να απαντήσει στο γιατί η ίδια προσέγγιση μπορεί να είναι αποτελεσματική σε έναν οργανισμό και αναποτελεσματική σε έναν άλλο. Το γεγονός αυτό, οδήγησε την ακαδημαϊκή κοινότητα στην συνειδητοποίηση πως η ηγεσία είναι περιπλοκότερη από όσο την αντιμετωπίζει η συμπεριφορική προσέγγιση και πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και στην επιδίωξη των στόχων του οργανισμού.

Έτσι, γεννήθηκε μία νέα προσέγγιση κατανόησης της ηγεσίας η οποία λαμβάνει υπόψιν της

τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο οι περιστάσεις αυτές επηρεάζουν την αποδοτικότητα του ηγέτη. Οι θεωρίες εξάρτησης της ηγεσίας, όπως ονομάστηκαν, διατείνονται πως δεν υπάρχει ένα μοναδικό στυλ ηγεσίας που λειτουργεί ως πανάκεια κάτω από όλες τις συνθήκες (Kouzes, 2018). Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ περιστασιακών παραγόντων, συμπεριφοράς και χαρακτηριστικών του ηγέτη (Kouzes, 2018; Deswal & Ali, 2020). Σημαντικές θεωρίες εξάρτησης της ηγεσίας από τις συνθήκες αποτελούν το Μοντέλο Fielder (1967), η θεωρία Μονοπατιού-Στόχου του Robert House (1971) και η θεωρία Περιπτωσιακής Ηγεσίας των Hersey & Blanchard (1982) στις οποίες θα αναφερθούμε συνοπτικά παρακάτω.

Ο Fielder (1967) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που υποστήριξαν πως η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και του στυλ της ηγεσίας εξαρτάται από περιστασιακές προσταγές. Μέσα από το ερωτηματολόγιο του «Λιγότερο επιθυμητού συναδέλφου» αναγνωρίζεται το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται: χαμηλό σκορ σημαίνει προσανατολισμός στον στόχο ενώ υψηλό σκορ σημαίνει προσανατολισμός στις σχέσεις. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τρεις περιπτωσιακούς παράγοντες, τη σχέση ηγέτη-ακολούθων, τη φύση του στόχου και την οργανωσιακή θέση του ηγέτη, ο Fielder (1967) ισχυρίστηκε πως είναι δυνατόν να δημιουργήσουμε διαστάσεις ευνοϊκών καταστάσεων μέσω των οποίων ουσιαστικά είμαστε σε θέση να προβλέψουμε το κατάλληλο στυλ ηγεσίας για την κάθε περίπτωση. Ωστόσο, το μοντέλο του Fielder (1967), κρίθηκε από ερευνητές για την ασάφεια (Shein, 1970), την υποκειμενικότητα (Graen et al., 1971) αλλά και το περιορισμένο πλήθος των περιπτωσιακών παραγόντων που αποτελούν τον πυρήνα της θεωρίας (Hosking & Schriesheim, 1978).

Αντίστοιχα, η θεωρία Περιπτωσιακής Ηγεσίας (Situational Leadership Theory, SLT) των Hersey and Blanchard (1969; 1982) αναγνωρίζει τέσσερις διαστάσεις: συμπεριφορά στόχου, συμπεριφορά σχέσεων, ωριμότητα ακολούθων και αποτελεσματικότητα (Johansen, 1990). Ο προσανατολισμός στον στόχο και στις σχέσεις κυμαίνονται από χαμηλό σε υψηλό επίπεδο σχηματίζοντας ουσιαστικά ένα πλέγμα στο οποίο όταν ληφθούν υπόψη οι άλλες δύο συνιστώσες διαμορφώνονται τέσσερα βασικά στυλ ηγεσίας τα οποία μπορούν να ακολουθηθούν από τον ηγέτη δεδομένου των συνθηκών που υπάρχουν κάθε φορά (Blanchard & Johnson, 2008). Βασική αρχή του μοντέλου είναι η κίνηση πάνω σε αυτό το πλέγμα όσο μεταβάλλεται η ωριμότητα των ακολούθων από έναν ηγέτη που αναθέτει καθήκοντα ή δίνει εντολές σε έναν που εκπαιδεύει ή υποστηρίζει την ανάπτυξη της ομάδας του (Hersey & Blanchard, 1982). Μολαταύτα, η θεωρία των Hersey & Blanchard (1982) κρίθηκε και αυτή για

την έλλειψη εννοιολογικής βάσης (Graeff, 1997), την φαινομενική ανεξαρτησία των δύο βασικών μεταβλητών στόχου και σχέσεων (Vecchio, 1987; Blake & Mouton, 1982), ενώ παράλληλα μεταγενέστερες έρευνες απέτυχαν να υποστηρίξουν εμπειρικά την προβλεπόμενη συνάρτηση των τριών παραγόντων (Goodson et al., 1989; Papworth et al., 2009).

Μία ακόμη θεωρία περιπτώσιακής ηγεσίας η οποία παρουσιάζει κοινά στοιχεία με το μοντέλο Fielder και την θεωρία SLT των Hersey & Blanchard αποτελεί η θεωρία διαδρομής-στόχου (path-goal theory) του Robert House (1971). Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον House (1971) με στόχο να συνενώσει προηγούμενα ευρήματα αλλά και να αιτιολογήσει την ασάφεια των αποτελεσμάτων εμπειρικών μελετών σχετικά με την επίδραση που προκαλεί ο προσανατολισμός του ηγέτη είτε στον στόχο είτε στις σχέσεις (House, 1996). Ο House (1971; 1996), στην προσπάθεια του να κατανοήσει το πώς η ίδια συμπεριφορά έχει διαφορετική επίδραση ανάλογα το οργανωσιακό περιβάλλον στο οποίο μελετάται, δημιούργησε τη θεωρία διαδρομής στόχου, μία θεωρία την οποία ο ίδιος ο συγγραφέας ονομάζει ως «δυαδική θεωρία της επιτήρησης». Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, η παρατηρήσιμη συμπεριφορά ενός ηγέτη, η οποία μεταβάλλεται αναλόγως της εκάστοτε περίπτωσης, είναι αυτή που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (House, 1971).

Σε αντίθεση λοιπόν με τις προηγούμενες δύο θεωρίες περιπτώσιακής ηγεσίας, ο House (1971; 1996) ισχυρίζεται πως δεν υπάρχει ένας μοναδικός ηγετικός προσανατολισμός είτε προς τον στόχο είτε προς τις σχέσεις με τους ακολούθους, αλλά ένας συγκεκριμένος σκοπός ο οποίος κάθε φορά επιδιώκεται με διαφορετική ηγετική συμπεριφορά. Έτσι, ο ηγέτης μεταβάλλει την συμπεριφορά του, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες και έχοντας κατά νου έναν τελικό σκοπό: την μεταβολή, ή ορθότερα την παρακίνηση των ακολούθων του με τέτοιο τρόπο ώστε η ακολούθηση μίας συγκεκριμένης διαδρομής να οδηγήσει στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου του οργανισμού (House, 1996). Η παρακίνηση των εργαζομένων γίνεται με σαφή προσδιορισμό του στόχου, επίλυση τυχών προβλημάτων κατά την διαδικασία επίτευξης του αλλά και προσωπικών ανταμοιβών των μελών της ομάδας κατά τη διαδικασία αυτή ώστε η επίτευξη του οργανωσιακού στόχου να μην είναι σε αντίθεση με την ικανοποίηση των μελών του οργανισμού (House 1971; 1996). Ωστόσο, και η θεωρία διαδρομής στόχου κρίθηκε από την ακαδημαϊκή κοινότητα για την δυσκολία να εφαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο εξαιτίας των πολλών αλληλοσυνδεόμενων μεταβλητών, για την αδυναμία μεταγενέστερων ερευνών να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα της (Awan et al., 2008) καθώς και για την μηδαμινή συμμετοχή των ακολούθων στην ηγετική διαδικασία (Alanazi et al., 2013;

Northouse, 2021).

### **1.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας : Συναλλακτική, μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία**

Από την πρώιμη αντίληψη της θεωρίας του Μεγάλου Ηγέτη, ως και τις θεωρίες περιπτωσιακής ηγεσίας, συνεχώς προστίθενται νέες παράμετροι στη μελέτη της ηγεσίας. Οι θεωρίες στις οποίες αναφερθήκαμε ως τώρα αποδεικνύουν ακριβώς αυτό: την ρευστότητα, την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση της ηγεσίας, την οποία, οι ως τότε θεωρίες ηγεσίας αδυνατούσαν να καλύψουν. Όλες οι προσεγγίσεις ηγεσίας ως την δεκαετία του 1980 βασίζονται ουσιαστικά στο δίπολο προσανατολισμός στο στόχο ή προσανατολισμός στις σχέσεις (Gardner & Cleavenger, 1998; Hinds, 2005).

Δύο όμως αποτελούν τα σημαντικά μειονεκτήματα τους. Αρχικά, δεν λαμβάνουν υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον του οργανισμού το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές (Olafsen et al., 2021). Ενώ λοιπόν οι θεωρίες αυτές μπορεί να επαρκούν για μία αρχική κατανόηση της ηγεσίας, δεν παύουν να είναι προϊόν της εποχής τους. Στο σημερινό οργανωσιακό πλαίσιο του έντονου ανταγωνισμού και της ολοένα και αυξανομένης επίδρασης της τεχνολογίας στην επιτυχία ενός οργανισμού, οι θεωρίες αυτές αδυνατούν να προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια για την επιτυχία.

Το δεύτερο μειονέκτημα ωστόσο αποτελεί τη μεγαλύτερη και σημαντικότερη παράβλεψη των θεωριών ως και τη δεκαετία του 1980. Όλες, στο σύνολο τους, εστίαζαν αποκλειστικά στον ηγέτη αγνοώντας πλήρως πως η ηγεσία είναι μία πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων του (Lee et al., 2020). Σε ένα συνεχώς ρευστό οργανωτικό πλαίσιο καμία θεωρία ηγεσίας δεν μπορεί να είναι πλήρης έναν δε λάβει υπόψη την ομάδα την οποία θα εργαστεί ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει ένας ηγέτης για τον οργανισμό.

Έτσι λοιπόν, το 1978 ο Burns δημοσίευσε το πρωτοπόρο έργο «*Ηγεσία*», στο οποίο εισήγαγε για πρώτη φορά τις έννοιες της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δύο νέων στυλ ηγεσίας, αρχικά εκ διαμέτρου αντίθετων μεταξύ τους, οι οποίες στηρίζονται στην συνεργασία ηγέτη-ακολούθων, αναγνωρίζοντας επί της ουσίας για πρώτη φορά τη σημασία των ακολούθων στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Από την μία πλευρά η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί σύμφωνα με τον Burns (1978) ένα είδος συναλλαγής ή δοσοληψίας μεταξύ ηγέτη και ακολούθων. Ουσιαστικά, ο ηγέτης θέτει τους στόχους και παρακινεί τους ακόλουθους του στην επίτευξη τους με την υπόσχεση παροχής προσωπικών ανταμοιβών για την δουλειά τους (Burns, 1978). Με άλλα λόγια, στη συναλλακτική ηγεσία το κίνητρο των ακολούθων για επιτυχία του οργανισμού είναι η προσωπική ικανοποίηση των συμφερόντων τους (Avolio et al., 1999). Σύμφωνα με τους Avolio, Bass και Jung (1999), στην συναλλακτική ηγεσία, ο ηγέτης μπορεί να είναι είτε ενεργό μέλος στην διαδικασία επίτευξης των στόχων, μέσω καθοδήγησης και επιβράβευσης με την επίτευξη τους, είτε παθητικό μέλος, απέχοντας πλήρως από τις οργανωσιακές διαδικασίες ή συμμετέχοντας μόνο εάν και εφόσον προκύψουν προβλήματα που χρήζουν επίλυσης. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε πως η συναλλακτική ηγεσία είναι ίσως άλλη μία προσέγγιση ηγεσίας προσανατολισμένη στον στόχο, η οποία να μεν λαμβάνει υπόψη τη σημαντικότητα των ακολούθων στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας αλλά παράλληλα τους αντιμετωπίζει σαν γρανάζια μίας μηχανής κάνοντας τους να νιώθουν μη εκτιμητέους και αυξάνοντας την πίεση και το εργασιακό άγχος (Avolio et al., 1999).

Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται επίσης στην συνεργασία μεταξύ ηγέτη και ακολούθων και την βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού μέσα από την ικανοποίηση των μελών του (Kotamena et al., 2020). Ωστόσο, αυτό επιτυγχάνεται με τελείως διαφορετικό τρόπο. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τους ακολούθους τους ώστε να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού μέσω συνεχούς ανάπτυξης και βελτίωσης (Burns, 1978). Παράλληλα, εστιάζει στην ικανοποίηση όχι μόνο των βασικών τους αναγκών αλλά και των απώτερων επιθυμιών τους όσον αφορά τον εργασιακό τους βίο (Jue, 2004; Marturano & Gosling, 2007). Σύμφωνα με τον Bass (1985), ο οποίος ανέπτυξε περαιτέρω το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns (1978), η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις επίδρασης του ηγέτη στους ακολούθους: εξιδανικευμένη επιρροή, εξατομικευμένη συμπερίληψη, πνευματική διέγερση και έμπνευση. Στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, να χτίσει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και ακολούθων (Canty, 2005), να αναγνωρίσει τις προσωπικές ανάγκες κάθε ακόλουθου και να οικοδομήσει μία κουλτούρα μάθησης εντός του οργανισμού (Lowe et al., 1996), ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο την υποστήριξη των ακολούθων προς τους οργανωσιακούς στόχους (Osong, 2006). Ακόμη, η μετασχηματιστική θεωρία της ηγεσίας υποστηρίζει τον διαμοιρασμό της γνώσης και τη συνεργασία με στόχο την καλλιέργεια νέων και καινοτόμων ιδεών για έναν πιο αποτελεσματικό και επιτυχημένο οργανισμό (Ghasabeh et



al., 2015). Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως στον πυρήνα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ένας ηγέτης ο οποίος είναι σε θέση να ενισχύσει την αποδοτικότητα ενός οργανισμού μέσω της ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού και της προώθησης μιας κουλτούρας αλλαγής (Senge, 1999).

Οι θεωρίες ηγεσίας του Burns (1978) αποτέλεσαν τις κυρίαρχες θεωρίες ηγεσίας από την δεκαετία του 1980 και έπειτα. Η μετασχηματιστική ηγεσία ωστόσο, λογίζεται ως πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματικότερη της συναλλακτικής καθώς η πρώτη οδηγεί σε αποδοτικότητα που ξεπερνά τις προσδοκίες ενώ αντίθετα η δεύτερη οδηγεί απλά στην ολοκλήρωση των τιθέμενων στόχων (Bass, 1985). Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί η άποψη των Avolio & Bass (1991), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι κάθε ηγέτης επιδεικνύει στοιχεία τόσο συναλλακτικής όσο και μετασχηματιστικής ηγεσίας, με το προφίλ του κάθε ηγέτη να περιλαμβάνει και τα δύο στυλ ηγεσίας, σε διαφορετικό ωστόσο βαθμό. Οι συγγραφείς καταλήγουν πως ηγέτες οι οποίοι είναι πιο αποτελεσματικοί και συνάμα αγαπητοί στους ακολούθους τους, είναι αυτοί που είναι περισσότερο μετασχηματιστικοί παρά συναλλακτικοί (Avolio & Bass, 1991).

Η εισαγωγή της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας μετατόπισε τον τρόπο σκέψης της ακαδημαϊκής κοινότητας όσον αφορά την μελέτη της ηγεσίας. Ενώ όλες οι προηγούμενες θεωρίες και προσεγγίσεις ηγεσίας εστιάζουν στην εκπλήρωση ενός καλά προσδιορισμένου στόχου, η μετασχηματιστική ηγεσία εισήγαγε την έννοια του οράματος και της επιρροής του ηγέτη στους ακόλουθους, δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση των ακολούθων (Alimo-Metcalfe, 2013). Δίνοντας λοιπόν έμφαση στις ανάγκες των ακολούθων, την συνεχή τους ανάπτυξη αλλά και την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν μέσα σε έναν οργανισμό, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποδοτικότητας, των κινήτρων και της δέσμευσης των ακολούθων με τον οργανισμό (Avolio et al., 1999; Yukl, 1999; Skakon et al., 2010).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία έχει κριθεί από ακαδημαϊκούς για εννοιολογική ασάφεια (Bryman, 1992) και έχει χαρακτηριστεί ως θεωρία χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Alimo-Metcalfe, 2010). Ακόμη, ερευνητές έχουν εγείρει ανησυχίες σχετικά με την σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας η οποία συσχετίζεται με έναν χαρισματικό μετασχηματιστικό ηγέτη. Για παράδειγμα, ο Yukl (1999) αναφέρει πως ένας ηγέτης με το πρόσχημα του οράματος μπορεί να χειραγωγήσει τους ακόλουθους του, ενώ και οι Riggio και Bass (1997) δηλώνουν

πως με το πρόσχημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας ένας ηγέτης μπορεί να χειραγωγήσει τους ακολούθους του ώστε να ικανοποιήσει ιδίους σκοπούς, χαρακτηρίζοντας παράλληλα έναν τέτοιο ηγέτη ως «ψευδομετασχηματιστικό». Παρά τις όποιες αντιρρήσεις όμως, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας παραμένει ακόμη και σήμερα κυρίαρχη, με μεγάλη αποδοχή και πλήθος ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων προς υποστήριξη της (Dinh et al., 2014).

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας στα τέλη του εικοστού αιώνα και η δημιουργία μεγάλων πολυεθνικών οργανισμών οι οποίοι δραστηριοποιούνται ταυτόχρονα σε διαφορετικά μέρη ανά την υφήλιο, δημιούργησε το ερώτημα του πώς θα μπορέσουν οι οργανισμοί αυτοί να ασκήσουν επιτυχημένα αποτελεσματική ηγεσία όταν είναι διασκορπισμένοι σε πολλά μέρη ταυτόχρονα. Πως θα μπορέσουν να εμψυχήσουν το όραμα τους στους ακόλουθους τους όταν μπορεί αυτοί να είναι στην άλλη άκρη της γης; Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα ήρθε με την εισαγωγή της θεωρίας της κατανεμημένης ηγεσίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, η ηγεσία είναι ρευστή και ιδιότητα που απορρέει όχι από ένα μεμονωμένο άτομα αλλά μέσα από μία κοινωνική διαδικασία (Spillane, 2006), παίρνοντας ουσιαστικά μορφή μέσα από την αλληλεπίδραση ενός δικτύου ατόμων (Gronn, 2000). Στην κατανεμημένη ηγεσία, οι ηγετικές ευθύνες διαμοιράζονται σε μέλη του οργανισμού τα οποία κατέχουν διαφορετικούς ρόλους, κάτι που ο Gronn (2000) αναφέρει ως «νέα αρχιτεκτονική της ηγεσίας». Ακόμη, στην κατανεμημένη ηγεσία ο ρόλος του ακόλουθου μετασχηματίζεται από έναν παθητικό δέκτη στη διαδικασία της ηγεσίας σε έναν κομβικό συμμετέχοντα που ασκεί ενεργά ηγεσία μέσα στον οργανισμό (Alimo-Metcalf, 2013).

Προαπαιτούμενη συνθήκη της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η προθυμία των ακολούθων να ασκούν ενεργά ηγεσία μέσα στον οργανισμό, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που προωθούν τόσο την προσωπική όσο και την οργανωσιακή ανάπτυξη (Fletcher, 2004). Επίσης, η κατανεμημένη ηγεσία, μέσω της συμμετοχής των μελών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων βρέθηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με την προσωπική ικανοποίηση του ακόλουθου, την βελτίωση της αποτελεσματικότητας, τη μείωση της απουσίας από την εργασία, τη μείωση των παραιτήσεων, και την υψηλή δέσμευση στους στόχους του οργανισμού (Schaufeli & Bakker, 2004; Xanthopoulou et al., 2009). Ωστόσο, ο Bolden (2011) αναφέρει πως η κατανομή της ηγεσίας μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα μίας ομάδας, να οδηγήσει σε μειωμένη αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας και να θολώσει τα ιεραρχικά όρια εντός του οργανισμού. Παράλληλα οι Leithwood et al. (2006) εκφράζουν ανησυχίες σχετικά

με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η κατανεμημένη ηγεσία, ενώ ο Timperley (2005) δηλώνει πως «η κατανομή ηγεσίας είναι μία ριψοκίνδυνη διαδικασία και μπορεί να οδηγήσει στην κατανομή της ανικανότητας».

Όπως παρατηρείται από όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα, η ηγεσία αποτελεί μια άκρως πολύπλοκη έννοια, κάτι που έχει κάνει την μελέτη της μία περίπλοκη και ατέρμονη διαδικασία όπου συνεχώς προστίθενται νέες προσεγγίσεις, νέες μεταβλητές και νέες θεωρίες. Αδιαμφισβήτητα, οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην εφαρμογή επιτυχημένης ηγεσίας σε έναν οργανισμό είναι πάρα πολλοί, κάτι που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την διερεύνηση του τι εστί επιτυχημένη ηγεσία και του πως μπορεί αυτή να επιτευχθεί. Βέβαια, σημαντικά βήματα έχουν ήδη γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα όπου η ακαδημαϊκή κοινότητα ξεκίνησε από την αντίληψη πως κάποιος γεννιέται και δεν γίνεται ηγέτης, φτάσαμε να μιλάμε για έναν ηγέτη που εμφυσεί το όραμα του οργανισμού στους ακολούθους του, στοχεύει στη διαρκή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτει, κατανέμει ηγετικές εργασίες στους ακόλουθους του και καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν. Ενώ λοιπόν οι αρχικές προσεγγίσεις ηγεσίας αγνοούσαν πλήρως την σημασία των ακολούθων στην εφαρμογή επιτυχημένης ηγεσίας, μεταγενέστερες θεωρίες, με κυριότερες αυτές της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας, αναγνωρίζουν τη σημασία των ακολούθων σε οποιαδήποτε ηγετική προσπάθεια.

Παρόλα αυτά, όλες οι προσεγγίσεις στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί αποτελούν ηγετοκεντρικές θεωρίες ηγεσίας (Uhl-Bien et al., 2014). Ναι μεν πλέον αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των ακολούθων αλλά συνεχίζουν να υποστηρίζουν την ιδέα του ηγέτη που έχει τον πρωταρχικό ρόλο σε κάθε στυλ ηγεσίας και είναι αυτός ο οποίος με τη συμπεριφορά του θα διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα εντός της ομάδας του ώστε ο οργανισμός να επιτύχει τους στόχους του. Ενώ λοιπόν, η επιτυχημένη ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποδοχή του ηγέτη από τους ακολούθους του αλλά και με τη δεκτικότητα τους στις προτάσεις του εκάστοτε ηγέτη (Chaleff, 2016), οι ακόλουθοι τείνουν να παραγκωνίζονται ερευνητικά από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ακόμη και σήμερα, οι μελέτες οι οποίες εστιάζουν στους ακόλουθους είναι εμφανώς λιγότερες από όσες έχουν ηγετοκεντρική προσέγγιση, κυρίως λόγω της λανθασμένης αντίληψης του όρου «ακόλουθος» ως εκτελεστικό όργανο και υποδεέστερου του ηγέτη, που απλά ακολουθεί εντολές και το μόνο που κάνει είναι να τις εκτελεί επιτυχώς (Arshad et al., 2022). Το ακαδημαϊκό αυτό κενό αποτέλεσε και το έναυσμα για την μελέτη αυτή καθώς και την μοναδική συνεισφορά της στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Η ηγεσία στην εκπαίδευση

#### 2.1 Το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων και η ηγεσία

Η συζήτηση για αποτελεσματικά σχολεία έχει ξεκινήσει περίπου από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα και συνεχίζεται συστηματικά ως και σήμερα. Το 1966 οι Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld και York, δημοσίευσαν τη μελέτη «Επισκόπηση της ίσης εκπαιδευτικής ευκαιρίας», η οποία συμπέρανε πως το οικογενειακό υπόβαθρο και όχι το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα σχολικής επιτυχίας ενός παιδιού. Η μελέτη αυτή ουσιαστικά αναφέρει πως οικογενειακοί παράγοντες όπως η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων λειτουργούν ως τροχοπέδη για την εκπαίδευση των παιδιών ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται (Coleman et al., 1966) . Η μελέτη τους οδήγησε στην δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, τα οποία είχαν ως στόχο να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τα οποία είχαν τα χαρακτηριστικά αυτά να μπορούν να συμβαδίζουν με τον τρόπο διδασκαλίας των περισσότερων σχολείων. Η μελέτη των Coleman et al., (1966), πυροδότησε ένα κύμα αντιδράσεων καθώς ουσιαστικά έδωσε ακαδημαϊκή υπόσταση στην αντίληψη πως «τα σχολεία δεν κάνουν τη διαφορά» (Lezotte, 2001). Οι αντιδράσεις αυτές οδήγησαν ωστόσο σε πλήθος μελετών προς απόρριψη της ιδέας αυτής, κάτι που δημιούργησε την βάση για το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Effective Schools Movement).

Έτσι, την δεκαετία του 1980, μέσα από το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων, ήρθε στο προσκήνιο η συζήτηση για σχολική ηγεσία (Hallinger & Murphy, 1985). Πλήθος ακαδημαϊκών, στηριζόμενοι στην υπόθεση πως όλα τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν επιτυχώς ανεξαρτήτως οικονομικού και οικογενειακού υποβάθρου, προσπάθησαν να αναγνωρίσουν ήδη υπάρχοντα αποτελεσματικά σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά διαφόρων κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων ώστε να κατανοήσουν τι είναι αυτό που τα κάνει αποτελεσματικά. Μέσα από τις μελέτες αυτές αναγνωρίστηκε πως τα αποτελεσματικά σχολεία διέθεταν ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία, λειτουργούσαν σε ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο, είχαν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν συστηματικά την πορεία των μαθητών (Edmonds, 1982). Μελέτες από πληθώρα

εκπαιδευτικών συστημάτων κατέληξαν η μία μετά την άλλη στο συμπέρασμα πως τα σχολεία έχουν όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να εκπληρώσουν την αποστολή για ίση εκπαίδευση για όλους (Lezotte, 2001).

Μέσα από τις έρευνες για αποτελεσματικά σχολεία, η σχολική ηγεσία αναγνωρίστηκε ευρέως από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως τον καταλύτη της σχολικής βελτίωσης και ως η δεύτερη σημαντικότερη επίδραση στην μάθηση μετά από αυτή της διδασκαλίας στη τάξη (Leithwood et al., 2006). Συγκεκριμένα, ο Gray (1990) αναφέρει πως η σημασία της διευθυντικής ηγεσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μηνύματα της έρευνας πάνω στη σχολική ηγεσία. Ακόμη, οι Purkey & Smith (1983) αλλά και το υπουργείο Εκπαίδευσης (Department of Education) των Η.Π.Α (Duttweller & Hord, 1987), καταλήγουν πως η ηγεσία είναι απαραίτητη ώστε να υπάρξει διαρκής σχολική βελτίωση. Ωστόσο, δεν υπάρχει μόνο ένα στυλ ηγεσίας το οποίο συσχετίζεται με τα αποτελεσματικά σχολεία. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Bossert, Dwyer, Rowan και Lee (1982), οι διευθυντές θα πρέπει να βρουν το στυλ και τη δομή που είναι η ιδανικότερη για την δική τους σχολική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, ο Sammons (1995) δηλώνει πως τρία είναι τα χαρακτηριστικά τα οποία διαφαίνεται να έχουν συχνή συσχέτιση με την επιτυχημένη ηγεσία σε ένα σχολικό περιβάλλον: ισχυρός στόχος, συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην διαδικασία αποφάσεων και η επαγγελματική αυθεντία του διευθυντή.

## **2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας**

Το παλαιότερο στυλ σχολικής ηγεσίας, το οποίο συνεχίζει να απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα ως και σήμερα, είναι η διδακτική ηγεσία (instructional leadership). Σε αυτήν, ο διευθυντής λαμβάνει το ρόλο ενός σχολικού ηγέτη ο οποίος επικεντρώνεται στον καθορισμό σαφών εκπαιδευτικών στόχων και χτίζει μία κουλτούρα μάθησης προσανατολισμένη στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω διαρκούς αξιολόγησης (Leithwood et al., 1990). Ωστόσο, η διδακτική ηγεσία κρίθηκε ως μυωπική, καθώς εστιάζει κυρίως στην κατεύθυνση και τον σκοπό της επιρροής του ηγέτη, παρά στην διαδικασία της επιρροής αυτής (Bush & Glover, 2014). Ακόμη, αμφισβητήθηκε η αδυναμία επιτυχούς εφαρμογής της εξαιτίας οργανωσιακών και περιβαλλοντικών περιορισμών (Cuban, 1988), αλλά και η αδυναμία της να προσαρμοστεί σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και βαθμίδες (Hallinger et al., 2020).

Παρόλα αυτά, η διδακτική ηγεσία δεν παραγκωνίστηκε αλλά μετασχηματίστηκε ώστε να

ανταποκριθεί στα δεδομένα της νέας εποχής. Οι Hallinger & Heck (2010), αναφέρουν πως η διδακτική ηγεσία του 21<sup>ου</sup> αιώνα επανιδρύθηκε ως ηγεσία για την μάθηση (leadership for learning). Η ηγεσία για την μάθηση λοιπόν, η οποία αποτελεί την βελτιωμένη εκδοχή της διδακτικής ηγεσίας προσαρμοσμένη στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, εστιάζει στην συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας την κατανομή της ηγεσίας, σε αντίθεση με την πλήρως ηγετοκεντρική προσέγγιση της διδακτικής ηγεσίας (MacBeath & Dempster, 2009). Παρόλα αυτά, η βασική αδυναμία της διδακτικής και μετέπειτα της ηγεσίας για την μάθηση, παραμένει η βαθιά έμφαση της στον σκοπό της επίδρασης της ηγεσίας και όχι στο πως μπορεί αυτός να επιτευχθεί (Bush & Glover, 2014).

Έτσι, προς τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, υπήρξε μία στροφή προς την μετασχηματιστική ηγεσία (βλ. παραπάνω), τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο και τα πιθανά οφέλη της στην αποτελεσματικότητα του. Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας για τα σχολεία εστιάζει κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι σχολικοί ηγέτες προσπαθούν να επιδράσουν στα σχολικά αποτελέσματα πάρα στα αποτελέσματα καθαυτά. Βασικός σκοπός της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η δέσμευση των μελών στους σχολικούς στόχους και η διαρκής υποστήριξη τους ώστε να επιτύχουν τους εν λόγω στόχους, κάτι που θεωρείται πως οδηγεί σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα (Leithwood et al., 1999). Παρά τη δημοφιλία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην βιβλιογραφία, έχουν εκφραστεί ανησυχίες σχετικά με το κατά πόσον είναι εφικτή η εφαρμογή ενός τέτοιου στυλ ηγεσίας σε έναν σχολικό οργανισμό. Συγκεκριμένα, ένας σχολικός οργανισμός λειτουργεί μέσα σε ένα κλίμα πολιτικών τις οποίες πρέπει να ακολουθεί, συνεπώς ο διευθυντής δεν έχει την απαραίτητη ελευθερία ώστε να εφαρμόσει επιτυχημένη μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο του, με αποτέλεσμα πολλές φορές η μετασχηματιστική ηγεσία να χρησιμοποιείται απλά και μόνο για να εφαρμόσει κεντρικές πολιτικές και όχι ως απάντηση στην αναγνώριση των εξατομικευμένων αναγκών μίας σχολικής μονάδας ( Bush, 2009).

Τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας στα οποία έχουμε αναφερθεί ως τώρα αναφέρονται ουσιαστικά στην ατομική ηγεσία του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η αδυναμία των μοντέλων αυτών να επιδείξουν ουσιαστική σχολική βελτίωση οδήγησε σε σκεπτικισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και σε μία στροφή της ακαδημαϊκής προσοχής στο φαινόμενο της κατανεμημένης ηγεσίας (Gronn, 2010). Ενώ το ενδιαφέρον για την κατανεμημένη ηγεσία έχει επεκταθεί σε διάφορους κλάδους (Thorpe et al., 2011), υπάρχει μία ισχυρή συσχέτιση θετικών αποτελεσμάτων και επιτυχημένης εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στον

εκπαιδευτικό κλάδο (Spillane, 2006; Gronn & Hamilton, 2004; Harris, 2008). Εδώ, η καταναμημένη ηγεσία έρχεται να αμφισβητήσει την αντίληψη πως η ανάπτυξη ενός σχολικού οργανισμού μπορεί να επέλθει μόνο από τον διευθυντή (Spillane, 2006), αλλά είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί μέσα από την αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου της εκπαιδευτικής μονάδας και τον επιμερισμό των ηγετικών εργασιών τόσο στον ηγέτη όσο και στους ακόλουθους (Spillane, 2006). Συνεπώς, με την επέκταση της ηγεσίας, οι ακόλουθοι παύουν να αισθάνονται ως παθητικοί δέκτες αποφάσεων αλλά είναι πλέον ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία ηγεσίας, νιώθουν την εμπιστοσύνη του ηγέτη στο πρόσωπο τους, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται οι επιμέρους γνώσεις και ικανότητες τους προς το γενικότερο όφελος του σχολικού οργανισμού (Leithwood et al., 2006; Hoy & Miskel, 2006). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως η ενθάρρυνση για ανάληψη ρίσκων και πρωτοβουλιών από πλευράς των ακολούθων, προϋποθέτει την αυτονομία του διευθυντή ως ηγέτη, κάτι που σημαίνει πως η καταναμημένη ηγεσία μπορεί να εφαρμοστεί πολύ ευκολότερα σε αποκεντρωμένα από ότι σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά μοντέλα (Bennett et al., 2003).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ακολούθηση (followership)

#### 3.1 Η προσέγγιση των ακολούθων

Η «ακολούθηση» νοείται ως το σύνολο των ενεργειών των ατόμων τα οποία κατέχουν μη ηγετικές θέσεις με στόχο να βοηθήσουν τον ηγέτη στην διαδικασία επίτευξης των οργανωσιακών στόχων που έχουν τεθεί. (Uhl-Bien et al., 2014). Κατά αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να πούμε πως η ακολούθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ηγεσίας ως μία συνειδητή διαδικασία ενδυνάμωσης της αλληλεπίδρασης του ηγέτη και της ομάδας του. Συνεπώς, η ηγεσία δεν έχει υπόσταση χωρίς την ύπαρξη και την ενεργή συμμετοχή των ακολούθων. Ωστόσο, πάρα τις δεκαετίες ερευνών πάνω στην ηγεσία, οι ακόλουθοι σπανίως λαμβάνονται υπόψη στις ηγετικές θεωρίες (Baker, 2007; Carsten et al., 2010; Sy, 2010), κάτι το οποίο σύμφωνα με τον Agho (2009), πιθανώς οφείλεται στην υπόθεση πως τα άτομα είναι ικανά για αποτελεσματική ακολούθηση ενστικτωδώς. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στην όποια αναφορά στους ακόλουθους στις θεωρίες στις οποίες έχουμε αναφερθεί ως τώρα να τους εκλαμβάνει ως αποδέκτες της ηγεσίας και της επιρροής του ηγέτη και όχι ως ενεργά μέλη της ηγετικής διαδικασίας (Uhl-Bien et al., 2014).

Μία από τις πρώτες μελέτες πάνω στη ηγεσία των ακολούθων ήταν αυτή του Kelley (1992), ο οποίος αναφέρει πως η ανάπτυξη ενός οργανισμού στηρίζεται σε χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα και η δέσμευση στον στόχο, χαρακτηριστικά τα οποία τα μέλη καλλιεργούν όντας ακόλουθοι. Παράλληλα, ο Meindl (1990) έχοντας ως έναυσμα την θεωρία του χαρισματικού ηγέτη αναφέρεται σε μία διαδικασία την οποία ονομάζει ως «κοινωνική μεταδοτικότητα», σύμφωνα με την οποία οι ακόλουθοι αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον ηγέτη είτε στην αποτυχία είτε στην επιτυχία, παρά το γεγονός ότι το όποιο αποτέλεσμα προκύπτει μέσα από συλλογική προσπάθεια.

Η διερεύνηση του ρόλου των ακολούθων από την ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τον προηγούμενο αιώνα παρόλα αυτά υπήρξε αρκετά περιορισμένη με κυριότερη ίσως την αναφορά τους στα πλαίσια των ηγετοκεντρικών προσεγγίσεων στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω. Με την έλευση της νέας χιλιετίας ωστόσο, και την ολοένα και αυξανόμενη περιπλοκότητα των οργανισμών της εποχής αυτής, οι ηγετοκεντρικές προσεγγίσεις φάνηκε να



μην μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στην κατανόηση της ηγεσίας στο σήμερα. Έτσι, η έρευνα του Kelley (1992), επανήλθε εκ νέου στο προσκήνιο και αποτέλεσε την κινητήρι δύναμη για ένα νέο κύμα ολιστικής μελέτης της ηγεσίας, αυτή τη φορά από την πλευρά των ακολούθων ενός ηγέτη.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της προσέγγισης των ακολούθων η ηγεσία είναι δυνατή μόνο όταν ένα ή περισσότερα άτομα αποδέχονται, συνειδητά ή μη, την επιρροή ενός ηγέτη (Uhl-Bien & Pillai, 2007). Όπως αναφέρει ο Riggio (2014), «η ηγεσία δεν πραγματοποιείται μόνο από τον ηγέτη και η ακολούθηση δεν πραγματοποιείται μόνο από τον ακόλουθο», κάτι που υποδηλώνει πως η ηγεσία δεν λειτουργεί ως μία γραμμική σχέση επιρροής και αποδοχής αλλά ως ένα σύνολο αλληλοσυνδεδεμένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγέτη και ακολούθων. Ο ηγέτης μπορεί να εμψυχήσει το όραμα του για τον οργανισμό στην ομάδα του αλλά αυτό το όραμα δεν μπορεί να υλοποιηθεί εάν δεν εργαστούν όλοι προς αυτό τον κοινό στόχο (Uhl-Bien et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Pey et al. (2021), η ηγεσία των ακολούθων, ανεξαρτήτως προσέγγισης, έχει αναγνωρίσει τρεις κοινές συνιστώσες. Πρώτον, η ακολούθηση είναι ανεξάρτητη της ηγεσίας και προϋποθέτει την αναγνώριση των ατομικών χαρακτηριστικών των ακολούθων. Δεύτερον, υπάρχει μία σχέση αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ ηγέτη και ακόλουθων σε μία ηγετική διαδικασία. Τρίτον, οι ακόλουθοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι σε κάθε προσπάθεια κατανόησης της ηγεσίας (Pey et al., 2021). Η ηγεσία των ακολούθων αναγνωρίζει πως οι ακόλουθοι δεν είναι απλοί αποδέκτες της ηγεσίας. Αντιθέτως, έχουν τον βασικό ρόλο καθώς αποφασίζουν συνειδητά ποιόν, πως, πότε και εάν θα αναγνωρίσουν και θα ακολουθήσουν ως ηγέτη (Kilburn, 2010). Η αδιάρρηκτη αυτή σχέση ηγέτη-ακολούθων σύμφωνα με τους Warfield, Young και Gill (2019), είναι μια δυαδική, αρμονική σχέση παρόμοια με τον Γιν και το Γιανγκ. Κανένα μέρος αυτής της δυαδικότητας δεν μπορεί να υπάρχει χωρίς το άλλο.

## **3.2 Μοντέλα ηγεσίας των ακολούθων**

### **3.2.1 Η θεωρία ακολούθων του Kelley**

Σύμφωνα με τον Kelley (1992) ένας αποτελεσματικός ακόλουθος διακατέχεται από ενθουσιασμό, ευφυΐα, φιλοδοξία και αυτοπεποίθηση. Ο Kelley (1992) αναγνωρίζει δύο διαστάσεις οι οποίες δημιουργούν πέντε διαφορετικούς τύπους ακολούθων. Η πρώτη διάσταση

είναι η αυτονομία και η κριτική σκέψη ενός ατόμου, ενώ η δεύτερη διάσταση έχει να κάνει με το εάν το άτομο είναι ενεργητικός συμμετέχων ή παθητικός δέκτης. Ακολουθώντας αυτές τις δύο διαστάσεις, ο Kelley (1992) δηλώνει πως ένας ακόλουθος μπορεί να ανήκει σε μία από τις πέντε εξής κατηγορίες σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Διάσταση Παθητικού-Ενεργητικού	Διάσταση ανεξαρτησίας			
		<i>Χαμηλή</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Υψηλή</i>
	<i>Μόνο παθητικός</i>	Το «πρόβατο»: Χρειάζεται εξωτερική καθοδήγηση και μόνιμη επιτήρηση		Ο αποξενωμένος: Αρνητικός, συνεχώς αμφισβητεί τις αποφάσεις του ηγέτη
	<i>Και ενεργητικός και παθητικός</i>		Ο πραγματιστής: ακολουθεί τη πλειοψηφία, προτιμούν να μένουν στο παρασκήνιο	
<i>Μόνο ενεργητικός</i>	Ο άνθρωπος του ναι: τυφλός υποστηρικτής του ηγέτη		Ο ακόλουθος «Αστέρι»: Ακολουθεί μόνο μετά από δική του αξιολόγηση των αποφάσεων του ηγέτη	

Πίνακας 1 : Κατηγορίες ακολούθων σύμφωνα με τον Kelley (1992)

Η θεωρία ακολούθων του Kelley (1992) αποτελεί την πρώτη ίσως ολοκληρωμένη προσπάθεια κατανόησης της ηγεσίας με τους ακόλουθους να έχουν τον κεντρικό ρόλο. Το έργο του τάρραξε τον ακαδημαϊκό και επιχειρηματικό κόσμο κερδίζοντας υποστηρικτές αλλά και κριτές (Crossman & Crossman, 2011). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση του Kelley (1992) δεν λαμβάνει υπόψη της εξωτερικούς παράγοντες επιρροής του ακόλουθου, όπως το οργανωσιακό και ευρύτερο περιβάλλον ή η κουλτούρα του οργανισμού, δημιουργώντας ουσιαστικά ένα στατικό μοντέλο ακολούθων παρά μία δυναμική προσέγγιση κατανόησης τους (Kelley, 2008).

Παρά της όποιες αδυναμίες του το έργο του Kelley (1992), αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για πολλές παρόμοιες προσεγγίσεις της ηγεσίας των ακολούθων οι οποίες είχαν ως κύριο στόχο την κατανόηση των χαρακτηριστικών των ακολούθων και καταλήγουν σε παρόμοιες κατηγοριοποιήσεις τους (Chaleff, 2009; Hurwitz & Hurwitz, 2015; Kellerman, 2008; Potter et al., 1996).

### 3.2.2 Προσέγγιση ρόλου

Η προσέγγιση του ρόλου του ακολούθου θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την ηγετοκεντρική προσέγγιση των θεωριών ηγεσίας αλλά ανεστραμμένη, εκλαμβάνοντας έτσι τους ακόλουθους ως οδηγητές της ηγετικής διαδικασίας (Shamir, 2007; Uhl-Bien & Ospina, 2012). Αντιλαμβάνεται τον ακόλουθο ως έχοντα μία συγκεκριμένη, ιεραρχικά καθορισμένη, επίσημα ή ανεπίσημα δοθείσα θέση μέσα σε έναν οργανισμό (Uhl-Bien et al., 2014). Οι ακόλουθοι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν, επιδρούν στην ηγεσία, ουσιαστικά διαμορφώνοντας τη (Carsten et al., 2010; Uhl-Bien & Ospina, 2012). Οι προσεγγίσεις του ρόλου λοιπόν έχουν ως βασικό σκοπό να ερευνήσουν το πως τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ακόλουθοι επιδρούν πάνω στον ηγέτη και διαμορφώνουν την συμπεριφορά του (Dvir & Shamir, 2003). Συγκεκριμένα, μελετάται το πως αυτές συμβάλλουν στην ηγεσία, διαμορφώνουν την αλληλεπίδραση ηγέτη-ακολούθων και αντανακλούν σχετικούς οργανωσιακούς περιορισμούς (Biddle, 2013; Uhl-Bien et al., 2014). Ακόμη, οι προσεγγίσεις του ρόλου εκλαμβάνουν τον ρόλο των ακολούθων ως συμπληρωματικό του ηγέτη, με την αποτελεσματικότητα του τελευταίου να εξαρτάται από το πόσο καλά οι πρώτοι ανταποκρίνονται στον ρόλο τους. Τέλος, οι προσεγγίσεις του ρόλου λειτουργούν ως ένα πλαίσιο κατανόησης σχετικά με το πως οι διαφορετικοί ρόλοι των ακολούθων μεταβάλλουν τη δυναμική ενός οργανισμού και συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων του ενώ προωθούν και την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ ηγέτη και ακολούθων μέσα από κοινές προσδοκίες και αμοιβαία κατανόηση (Uhl-Bien et al., 2014).

Το μοντέλο του Kelly (1992) στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω αποτελεί μία προσέγγιση ρόλου σύμφωνα με την οποία οι ακόλουθοι ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν. Παρόμοια προσέγγιση με αυτή του Kelley (1992) είναι και το Μοντέλο του Θαρραλέου Ακόλουθου του Chaleff (1995). Σύμφωνα με τον Chaleff (1995) ο ακόλουθος κατηγοριοποιείται με βάση το θάρρος που επιδεικνύει σε πέντε διαφορετικές συνθήκες: ανάληψη ευθυνών, υπηρετήση του ηγέτη, πρόκληση του ηγέτη, συμμετοχή στον μετασχηματισμό και ανάληψη ηθικής δράσης. Έτσι λοιπόν, ανάλογα με τον ρόλο που παίρνει ο ακόλουθος συνεισφέρει στην ηθική της ηγεσίας και γενικότερα στην υγεία του οργανισμού (Chaleff, 2009).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στο Μοντέλο Μονάδων Ιδιοσυγκρασίας του Hollander (1958) το οποίο αρχικά αναπτύχθηκε ως θεωρία συμμόρφωσης παρά ακολούθων. Σύμφωνα με τον

Hollander (1958), οι ακόλουθοι κερδίζουν «μονάδες ιδιοσυγκρασίας» όταν συμμορφώνονται στις νόρμες και στις προσδοκίες της ομάδας. Όταν υπάρχουν αρκετές από αυτές τις μονάδες έπειτα από συνεχή συμμόρφωση του ατόμου, τότε αυτές μπορούν να «εξαργυρωθούν» για να παρεκκλίνει από τις νόρμες αυτές ή να προτείνει αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού (Hollander, 1958; Hollander, 2013). Η θεωρία του Hollander (1958) αναδύθηκε εκ νέου ως θεωρία ηγεσίας ακολούθων με στόχο την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο ρόλος που λαμβάνει ένας ακόλουθος μέσα σε έναν οργανισμό ισορροπεί μεταξύ συμμόρφωσης και καινοτομίας (Hollander, 2013).

### **3.2.3 Προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής της ηγεσίας**

Μία άλλη προσέγγιση της ηγεσίας των ακολούθων, η οποία αποτελεί τη βάση από την οποία αντλεί η παρούσα πτυχιακή εργασία το θεωρητικό της υπόβαθρο, είναι αυτή της κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας. Η προσέγγιση της κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας επικεντρώνεται στο ρόλο των ακολούθων στην δημιουργία αλλά και την αποτελεσματική υλοποίηση κάθε ηγετικής προσπάθειας (Uhl-Bien et al., 2014). Αντίθετα λοιπόν με τις ηγετοκεντρικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, η προσέγγιση της κοινωνικής συν-κατασκευής οραματίζεται την ηγεσία ως μια συλλογική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους ακολούθους του. Εδώ η ηγεσία είναι κοινωνικά συν-κατασκευασμένη, προϊόν κοινωνικοιστορικών και συλλογικών ιδεών, ενώ παράλληλα συνεχώς διαπραγματευόμενη μεταξύ ηγέτη και ακολούθων, αποτελώντας μία αμοιβαία διαδικασία επιρροής βασιζόμενη στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και ακολούθων (Collinson, 2006; Gronn 2000; Grint, 2000). Συνεπώς, ο ηγετικός ρόλος δεν είναι κάτι το οποίο αποδίδεται λόγω έμφυτων χαρακτηριστικών ή θέσης του ατόμου αλλά συνειδητά στον ηγέτη από τους ακόλουθους του. Οι ακόλουθοι δηλαδή επιλέγουν να προσδώσουν ηγετικά χαρακτηριστικά σε ένα άτομο και παράλληλα να το ακολουθήσουν, διατηρώντας ωστόσο την δύναμη να υιοθετήσουν, να προκαλέσουν και να αναδιαμορφώσουν κάθε ηγετική προσπάθεια (Van Vugt et al., 2008).

Η προσέγγιση της κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας έχει τις ρίζες της στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, ο οποίος πηγάζει από μελέτες πάνω στην συμβολική αλληλεπίδραση (Mead, 1934) και τη φαινομενολογία (Husserl, 1970). Σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, οι διάφορες πτυχές της καθημερινότητας όπως οι αντιλήψεις, οι ηθικές αξίες αλλά και η γενικότερη ιδέα για τι είναι πραγματικό, σχηματίζονται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις και ατέρμονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας (Berger

& Luckmann, 1966). Αυτό σημαίνει πως η πλειοψηφία όσων αντιλαμβανόμαστε ως πραγματικότητα γύρω μας, είναι κατ' ουσία το αποτέλεσμα μίας δυναμικής διαδικασίας διαμόρφωσης της πραγματικότητας, αποτελούμενη από κοινωνικές δομές και συμβάσεις (Boghossian, 2001). Οι αντιλήψεις αυτές, είτε λίγο είτε πολύ, διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα και από χώρα σε χώρα, υποδηλώνοντας πως τα μέλη μίας κοινωνίας κατασκευάζουν συλλογικά σχήματα τα οποία μπορεί να μην έχουν υπόσταση χωρίς την ύπαρξη μελών με τις ίδιες αντιλήψεις (Hacking, 1999). Για παράδειγμα, η αξία των χρημάτων, η έννοια του γάμου και της συντροφικότητας, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η ιεραρχία, η διάκριση των φύλων αλλά και η ιδέα της εκπαίδευσης αποτελούν μερικά μόνο από τα μυριάδες παράδειγμα κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας γύρω μας (Stewart & Brown, 2019).

Σύμφωνα με τους Fairhurst & Grant (2010), η ευρεία υιοθέτηση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού στις οργανωσιακές επιστήμες οφείλεται πιθανώς στην αδυναμία των παραδοσιακών οργανωσιακών θεωριών να περιγράψουν και να αναλύσουν τις περίπλοκες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στους σύγχρονους οργανισμούς. Έτσι, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια στροφή της ακαδημαϊκής κοινότητας προς τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό αλλά και στη θεωρία του λόγου για να μπορέσει να εξηγήσει φαινόμενα τα οποία δεν μπορούν να εξηγηθούν επαρκώς με άλλες προσεγγίσεις, με την ηγεσία να αποτελεί ένα από αυτά (Fairhurst & Grant, 2010). Έτσι, η ιδέα της κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας και ειδικότερα οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγετών και ακολούθων ήρθαν στο προσκήνιο ως μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση σφαιρικής κατανόησης της οργανωσιακής ηγεσίας (Grint, 2000; Barker, 2001).

Μερικά από τα σημαντικότερα μοντέλα θεωριών κοινωνικής συν-κατασκευής της ηγεσίας στα οποία αξίζει να αναφερθούμε πριν αναλύσουμε το μοντέλο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα εργασία είναι το Μοντέλο Σχεσιακής Ηγεσίας, η Κονστρουκτιβιστική Ηγεσία και η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας της Ηγεσίας.

Το μοντέλο Σχεσιακής Ηγεσίας των Uhl-Bien & Ospina (2012), υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι μία συλλογική προσπάθεια, στην οποία οι ακόλουθοι διαμορφώνουν ηγεσία μέσα από κοινωνικές σχέσεις και συνεχείς αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με τους Uhl-Bien & Ospina (2012), η ηγεσία αποτελεί μία συνεργατική διεργασία βασισμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την συμπερίληψη και τους κοινούς στόχους των μελών της ομάδας.

Παρομοίως, η Lambert (2002) υποστηρίζει πως η ηγεσία συν-κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές και γνωστικές διαδικασίες. Το μοντέλο της κονστρουκτιβιστικής ηγεσίας, εστιάζει στην συλλογική δημιουργία του βαθύτερου νοήματος και του σκοπού του οργανισμού μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις κοινές εμπειρίες των μελών του (Lambert, 2002). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στον ρόλο των ακολούθων στην ενεργή διαμόρφωση αλλά και αναδιαμόρφωση της ηγεσίας μέσα από τον διάλογο και τις κοινές εμπειρίες, δημιουργώντας ουσιαστικά μία συνεχώς εξελισσόμενη ηγετική διαδικασία.

Τέλος, η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας της ηγεσίας του Hogg (2001), διατείνεται πως η ηγεσία αναδύεται μέσα από τις κοινωνικές ταυτότητες των μελών μίας ομάδας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο ηγέτης εκλαμβάνεται ως η πρωτότυπη ταυτότητα αξιών μεταξύ των μελών της ομάδας και η αποτελεσματικότητά του είναι συνδεδεμένη με την ικανότητα του να ενσωματώνει αλλά και να επηρεάζει την κοινή ταυτότητα της ομάδας του (Hogg & van Knippenberg, 2012). Το μοντέλο της Κοινωνικής Ταυτότητας υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι μία δυναμική διαδικασία δημιουργίας και διαπραγμάτευσης κοινωνικής ταυτότητας, όπου οι αντιλήψεις και οι ταυτότητες των ακολούθων έχουν το πρωταρχικό ρόλο στο ποιος αναδύεται ως ηγέτης αλλά και στο πόσο αποτελεσματικός κρίνεται. (Hogg, 2001; Hogg & van Knippenberg, 2012).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως παρά τις όποιες διαφορές τους τα μοντέλα της προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής της ηγεσίας έχουν ως κοινό παρονομαστή τους τους ακόλουθους και τον ρόλο που αυτοί έχουν στην ηγετική διαδικασία. Η ηγεσία εδώ ορίζεται ως μία δυναμική και συλλογική διαδικασία, με αμφίδρομη αλληλεπίδραση ηγέτη και ακολούθων, μέσω της οποίας δημιουργείται και εδραιώνεται αποτελεσματική ηγεσία μέσα σε έναν οργανισμό. Αναγνωρίζοντας το ρόλο των ακολούθων στη δημιουργία ηγεσίας, η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής θα λέγαμε πως προσφέρει μία πιο δημοκρατική αντίληψη ηγεσίας στην οποία συνεισφέρουν οι αξίες και οι νόρμες όλων των μελών της ομάδας.

### **3.3 Θεωρίες των Άρρητων/ Σιωπηρών Γνωστικών Σχημάτων του ηγέτη και των ακολούθων (Implicit Leadership/Followership Theories -ILT/IFT)**

Η θεωρίες των άρρητων γνωστικών σχημάτων προκαλούν τις ηγετοκεντρικές αντιλήψεις περί ηγεσίας, αναδεικνύοντας τον ρόλο των ακολούθων μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι τα χαρακτηριστικά και οι αντιλήψεις αυτών είναι αυτά τα οποία τελικά διαμορφώνουν την

αντίληψη του εστί ηγεσία (Felfe & Schyns, 2006). Αποτελούν, κατά αυτή την έννοια, ένα πλαίσιο κατανόησης του πώς οι υποσυνείδητες αντιλήψεις και προσδοκίες των ακολούθων διαπλάθουν τη δυναμική ηγέτη και ακολούθων μεταξύ ενός οργανισμού (Lord et al., 1984; Sy, 2010). Ακόμη, αμφισβητούν την αποκλειστικότητα του ηγέτη, δηλώνοντας πως παρά την ιεραρχική δομή ενός οργανισμού, το εάν ένα άτομο είναι αποδεκτό ως ηγέτης και δη αποτελεσματικός στο ρόλο αυτό, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά των ακολούθων του (Matshoba-Ramuedzisi et al., 2022).

Έχοντας εμπνευστεί από θεωρίες άρρητης κοινωνικής γνώσης (Bandura, 1977; Heider, 1958; Rummelhart, 1980; Tajfel, 1982), οι Lord, Foti & deVader (1984), αναφέρουν πως τόσο οι ακόλουθοι όσο και οι ηγέτες έχουν προκατασκευασμένες αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ηγέτη και ακολούθων, αντιλήψεις οι οποίες επηρεάζουν το πόσο αποτελεσματικός ή μη τελικά θα κριθεί ένας ηγέτης ή ένας ακόλουθος (Philips & Lord, 1981). Έτσι γεννήθηκε η θεωρία των άρρητων γνωστικών σχημάτων, γνωστών και ως «φιλοσοφίες της ηγεσίας». Τα άρρητα γνωστικά σχήματα είναι ήδη προκαθορισμένα τόσο από τον ακόλουθο όσο και από τον ηγέτη πριν την επαφή των δύο. Οι εσωτερικές, προσωπικές αυτές πεποιθήσεις είναι σχηματισμένες εκτός του εργασιακού χώρου, μέσα από την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τα πρότερα του βιώματα (Epitropaki & Martin, 2004). Έτσι, οι ακόλουθοι σχηματίζουν μία προγενέστερη άποψη, σχετικά με το πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται ένας ηγέτης και κατ' επέκταση κρίνουν με βάση αυτή την άποψη το πόσο αποτελεσματικός ή όχι είναι (Engle & Lord, 1997), ενώ παράλληλα ο ηγέτης έχει μια διαμορφωμένη εσωτερική αντίληψη σχετικά τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να επιδεικνύει ένας ακόλουθος, κάτι που επηρεάζει τη συμπεριφορά του απέναντι τους (Sy, 2010; Junker & Van Dick, 2014).

Τα άρρητα γνωστικά σχήματα είναι συχνά τόσο ισχυρά που μπορούν να οδηγήσουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη ή ενός ακολούθου βάσει της αντίληψης αυτής παρά πραγματικής επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς από πλευράς τους (Hollander & Offerman, 1990). Ο Bryman (1988) για παράδειγμα, διαπίστωσε πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα σχηματίζουν την αντίληψη περί ηγεσίας σε τέτοιο βαθμό με αποτέλεσμα να υπάρχει ελάχιστη διαφορά μεταξύ ενός πραγματικού και ενός ιδεατού ηγέτη του οποίου τη συμπεριφορά δε γνωρίζουμε. Ακόμη, έχει παρατηρηθεί πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα δεν αποτελούν βάση μόνο για την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ηγέτη αλλά και για τη συμπεριφορά του ίδιου του ακολούθου (Engle & Lord, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο

ακόλουθος να προσαρμόζει ουσιαστικά τη συμπεριφορά του ανάλογα με την αντίληψη του σχετικά με την συμπεριφορά του ηγέτη που καλείται να ακολουθήσει, κάνοντας έτσι την ηγεσία μια συνεχή διαδικασία κοινωνικής συν-κατασκευής (Van Gils et al., 2010; Sy, 2010).

Τα άρρητα γνωστικά σχήματα για τον ηγέτη περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως ευφυΐα, χάρισμα, πυγμή και ακεραιότητα (Offerman et al., 1994). Ωστόσο, παρά μερικά κοινά χαρακτηριστικά που έχουν αποτυπωθεί σε διάφορες έρευνες, οι προκατασκευασμένες αυτές αντιλήψεις παρουσιάζουν διαφορές ανά κουλτούρα και οργανωσιακό πλαίσιο (House et al., 2004), κάτι που υποδηλώνει πως ενώ υπάρχουν ορισμένες σταθερές συνιστώσες σχετικά με τα χαρακτηριστικά ιδεατών ηγετών και ακολούθων, οι περιστασιακοί παράγοντες, η κουλτούρα και το πλαίσιο ενός οργανισμού, καθώς και οι διάφορες πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές επηρεάζουν τον σχηματισμό των γνωστικών σχημάτων (House et al., 2004). Βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών ως και την τελευταία δεκαετία επικεντρώθηκε κυρίως στα άρρητα γνωστικά σχήματα του ηγέτη για τους ακόλουθους, κάτι που θεωρήθηκε πως αναιρεί την ουσία μιας ηγετικής θεωρίας εστιασμένη στους ακόλουθους (Sy, 2010).

Ο Sy (2010), αναγνώρισε έξι βασικές διαστάσεις άρρητων γνωστικών σχημάτων όσον αφορά τους ακόλουθους: κλάδος, ενθουσιασμός, καλή συμπεριφορά ως μέλος της ομάδας, απείθεια, ανικανότητα και συμμόρφωση. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, ηγέτες με θετικά πρωτότυπα σχήματα ακολούθων τείνουν να υιοθετούν συχνότερα μοντέλα μετασχηματιστικής και συνεργατικής ηγεσίας, ενώ ηγέτες με αρνητικά πρωτότυπα σχήματα τείνουν να καταφεύγουν σε απολυταρχικά και χειριστικά μοντέλα ηγεσίας (Sy, 2010). Ωστόσο, ισχυρίζεται πως ενώ οι ακόλουθοι είναι στο επίκεντρο της μελέτης των άρρητων γνωστικών σχημάτων, όταν η μελέτη αυτή περιστρέφεται γύρω τις προσωπικές πεποιθήσεις του ηγέτη, καταλήγει άθελα της να είναι μία ηγετοκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας (Sy, 2010; Whiteley et al., 2012; Uhl-Bien et al., 2014). Έτσι, προτείνει την αντιστροφή του πρίσματος των άρρητων γνωστικών σχημάτων ώστε να μελέτα τις προσωπικές πεποιθήσεις των ακολούθων (Sy, 2010). Διαχωρίζει με αυτό τον τρόπο τις θεωρίες των άρρητων γνωστικών σχημάτων σε δύο μέρη : Τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ηγεσίας και ακολούθησης του ηγέτη (Implicit Leadership Theories-ILTs) και τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ηγεσίας και ακολούθησης των ακολούθων (Implicit Followership Theories-IFTs).



Ωστόσο, παρά τον διαχωρισμό αυτό και την εκπόνηση μελετών σχετικά με τα IFTs (Carsten et al., 2010), το σύνολο των ακαδημαϊκών ερευνών συνεχίζει να προσλαμβάνει τα IFTs ως άλλα γνωστικά σχήματα του ηγέτη (Epiritropaki et al., 2018). Για παράδειγμα, οι Da'as & Zibenberg (2021) μόλις πριν λίγα χρόνια αναφέρονται στα IFTs ως άρρητα γνωστικά σχήματα των εργαζομένων σχετικά με τους ιεραρχικά ακόλουθους τους και όχι ως αντιλήψεις σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους ως ακόλουθοι. Σκοπός λοιπόν της έρευνας αυτής είναι να μελετήσει τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών-ακόλουθων ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στην σχετικά περιορισμένη ακαδημαϊκή γνώση πάνω σε αυτό. Παράλληλα, επιδιώκει να επιτύχει την ουσιαστική αντιστροφή του πρίσματος στην οποία αναφέρεται ο Sy (2010) μελετώντας εξ ολοκλήρου την ηγεσία από την πλευρά καθαρά και μόνο του ακόλουθου, κάτι το οποίο δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ως τώρα από την ακαδημαϊκή κοινότητα.

### **3.4 Άρρητα γνωστικά σχήματα και αποτελεσματικότητα**

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μερικές σημαντικές έρευνες έχουν δείξει πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα επηρεάζουν την απόδοση ενός οργανισμού και την αποτελεσματικότητα των μελών του. Ο Sy (2010) ερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα άρρητα γνωστικά σχήματα του ηγέτη για τους ακόλουθους του επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την δέσμευση των ακολούθων. Μέσα από την μελέτη του, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ηγέτες οι οποίοι έχουν θετικά σχήματα για τους ακόλουθους τους, προσδίδοντας τους χαρακτηριστικά όπως σκληρά εργαζόμενοι, συνεπείς και ενθουσιώδεις, αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα αποτελεσματικότητας της εργασίας των ακολούθων. Αντίθετα, ηγέτες με αρνητικά γνωστικά σχήματα ακολούθων, για παράδειγμα αντιλήψεις όπως τεμπέληδες ή ανίκανοι, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας ακολούθων. Παρομοίως, οι Epiritropaki, Sy, Martin, Tram-Quon και Torakas (2013), δηλώνουν πως τα θετικά γνωστικά σχήματα των ηγετών για τους ακολούθους τους έχουν θετική συσχέτιση με υιοθέτηση μετασχηματιστικής ηγεσίας εντός του οργανισμού και κατά συνέπεια με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των μελών του.

Μία ακόμη έρευνα των Whiteley, Sy και Johnson (2012), η οποία μελέτησε την επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ηγετών σε διάφορες μεταβλητές σχετικές με την αποτελεσματικότητα, συμπεραίνει πως οι ακόλουθοι οι οποίοι συγκλίνουν με τα θετικά γνωστικά σχήματα του ηγέτη επιδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης, αποτελεσματικότητας και δέσμευσης με τον οργανισμό. Στο σημείο αυτό γίνεται πρόδηλο

αυτό το οποίο έχουμε ήδη αναφέρει ανωτέρω. Η θεωρία των άρρητων γνωστικών σχημάτων, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά είναι εστιασμένη στον ακόλουθο, εντούτοις μελετά κυρίως τα γνωστικά σχήματα του ηγέτη και την επίδραση που αυτά έχουν στους ακόλουθους. Συνεπώς, με τον τρόπο με τον οποίο η ακαδημαϊκή κοινότητα προσεγγίζει την θεωρία των άρρητων γνωστικών σχημάτων, την μετατρέπει σε μία ακόμη ηγετοκεντρική προσέγγιση μελέτης της ηγεσίας.

Η βιβλιογραφική μας μελέτη εντόπισε μόνο δύο έρευνες οι οποίες πραγματικά στοχεύουν στην αντιστροφή του πρίσματος. Αρχικά, την μελέτη των Shondrick, Dinh και Lord (2010), οι οποίοι εξετάζουν την δυναμική σχέση μεταξύ των άρρητων γνωστικών σχημάτων του ηγέτη και των ακολούθων και την επίδραση των δύο στην αποτελεσματικότητα. Οι συγγραφείς, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ευθυγράμμιση των δύο ενισχύει την συνολική αποτελεσματικότητα του οργανισμού, με τους ακόλουθους οι οποίοι εκλάμβαναν τους ηγέτες τους ως ικανούς να παρουσιάζουν και οι ίδιοι μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακής αποτελεσματικότητας. Τέλος, η μοναδική ίσως έρευνα η οποία εστιάζει αποκλειστικά στην επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων στην αποτελεσματικότητα και στην συμπεριφορά τους εντός του οργανισμού είναι αυτή των Carsten et al. (2010), οι οποίοι δηλώνουν πως ακόλουθοι οι οποίοι έχουν θετικά γνωστικά σχήματα είναι πιθανότερο να επιδείξουν ενεργό συμμετοχή και να λάβουν πρωτοβουλίες πάνω στην εργασία τους κάτι το οποίο κατ' επέκταση οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, ακόλουθοι με αρνητικά γνωστικά σχήματα περί ακολούθων τείνουν να έχουν παθητική στάση ή ακόμη και γενικότερη αποσύνδεση από τους οργανωσιακούς στόχους.

Γίνεται αντιληπτό πως οι ακαδημαϊκές μελέτες πάνω στα άρρητα γνωστικά σχήματα είναι περιορισμένες, παρά το γεγονός πως έχουν αναφερθεί για πρώτη φορά στα τέλη του προηγούμενου αιώνα (Sy, 2010). Ειδικότερα, οι ελάχιστες αυτές μελέτες αναλογικά με το σύνολο των ερευνών πάνω στην ηγεσία, ως επί το πλείστον καταπιάνονται με τα άρρητα γνωστικά σχήματα των ηγετών, παραγκωνίζοντας για ακόμη μία φορά το ρόλο των ακολούθων στο παρασκήνιο. Σκοπός της έρευνας αυτής λοιπόν, είναι να συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή κοινότητα ενισχύοντας την γνώση μας όσον αφορά την επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων στην αποτελεσματικότητα.

### **3.5 Ηγεσία των ακολούθων στην εκπαίδευση**

Λαμβάνοντας υπόψη μας όσα έχουμε ήδη αναφέρει, γίνεται κατανοητό πως η επέκταση των ηγετικών αποφάσεων και η συμμετοχή των ακολούθων στην ηγετική διαδικασία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της. Ωστόσο, παρά τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του οργανωτικού πλαισίου της εκπαίδευσης και ενώ η σχολική ηγεσία ερευνάται συστηματικά αρκετές δεκαετίες, η μελέτη της ακολουθεί κυρίως ηγετοκεντρική προσέγγιση (Thody, 2003; Pey et al., 2021). Γιατί λοιπόν συνεχίζουμε να ακολουθούμε ως επί το πλείστον ηγετοκεντρικές προσεγγίσεις όταν μελετούμε την ηγεσία στην εκπαίδευση, όταν στον εκπαιδευτικό κλάδο διευθυντής, εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές αλληλοεπιδρούν με στόχο την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η αδυναμία των ηγετοκεντρικών προσεγγίσεων να αναγνωρίσουν τη βαρύνουσα σημασία που προσδίδουν οι ακόλουθοι σε οποιαδήποτε προσπάθεια ανάπτυξης του κλάδου και η δυσανάλογα μεγαλύτερη βαρύτητα που αυτές εναποθέτουν στο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη, καταλήγει σε μία μυωπική προσέγγιση στην κατανόηση της σχολικής ηγεσίας (Kellerman, 2008; Kelly 1992). Μάλιστα, η υπέρμετρη βαρύτητα στο διευθυντή, μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αποτελεσματικότητα, καθώς ο εκάστοτε διευθυντής πιθανώς να είναι ανεπαρκής ως ηγέτης. Ωστόσο, και ενώ έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ικανότητες παρόμοιες με αυτές ενός ηγέτη εντός της τάξης (Pey et al., 2021) και πως ενωμένοι ως ακόλουθοι είναι σε θέση να απομακρύνουν έναν κακό διευθυντή-ηγέτη (Cruickshank, 2017), εντούτοις η ηγεσία των ακολούθων σπανίως ακολουθείται στο σχολικό πλαίσιο.

Την τελευταία δεκαετία ωστόσο, έρευνες από πληθώρα χωρών έχουν αναγνωρίσει την σημαντικότητα των εκπαιδευτικών στην σχολική ηγεσία. Οι Tsakeni και Jita (2017), στη μελέτη τους στο πιο αποτελεσματικό δημοτικό σχολείο της Μπλομφοντέιν στη Νότια Αφρική, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ενεργή ταυτότητα ακολούθου των εκπαιδευτικών τους επέτρεπε να συνδημιουργήσουν ηγεσία. Παρομοίως, οι Du, Xu, Xi και Ge (2019), σε έρευνα τους στη Κίνα, ανακάλυψαν πως παρά το γεγονός πως στο κινεζικό σχολικό πλαίσιο οι ηγέτες τείνουν να οδηγούν και οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν, εντούτοις ως ακόλουθοι μπορεί να απορρίψουν έναν ηγέτη. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι ηγέτες θα πρέπει να βρίσκουν την χρυσή τομή και να συμβιβάζονται με τις απαιτήσεις των ακολούθων τους (Du et al., 2019). Τέλος, έρευνα στον ιρλανδικό εκπαιδευτικό κλάδο, έδειξε πως η ιεραρχική δομή του ιρλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, επηρέασε τις αντιλήψεις περί ηγεσίας και ακολούθησης

μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ωστόσο πως ακόμα και σε ένα αυστηρά ιεραρχικό πλαίσιο, όλα τα μέλη ενός σχολείου μπορούν να συνεισφέρουν στην ηγετική διαδικασία (Clarke et al., 2015).

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός κλάδος βρίσκεται σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και αβεβαιότητας. Η τεχνολογία έχει μεταβάλλει όλες τις πτυχές της καθημερινότητας μας, με την εκπαίδευση να μην αποτελεί εξαίρεση. Συνεπώς, η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα είναι πια πολύ περίπλοκη για να μπορεί ο διευθυντής, ατομικά, να ηγηθεί αποτελεσματικά (Pey et al., 2021). Παράλληλα, οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους δασκάλους έχουν αυξηθεί δραματικά. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να επιδεικνύουν ομαδικότητα και δέσμευση προς έναν κοινό στόχο, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να δρουν προληπτικά αναγνωρίζοντας πιθανές αλλαγές (Schweinberger & Huber, 2018). Και ενώ υπάρχουν πια επαρκείς αποδείξεις πως η ενδυνάμωση της δυαδικότητας ηγέτη-ακολουθών μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Shamir, 2012; Uhl-Bien et al., 2014), εντούτοις η εφαρμογή της ηγεσίας των ακολούθων στον εκπαιδευτικό κλάδο υστερεί σε σχέση με άλλους οργανισμούς.

Τα σχολεία αποτελούν ένα εκπληκτικό πλαίσιο για την μελέτη της ηγεσίας των ακολούθων δεδομένου του χαρακτήρα τους. Όπως αναφέρει ο Drucker (2002), «ο μόνος τρόπος να επιτύχουμε ηγεσία σε έναν οργανισμό μάθησης είναι να περάσουμε χρόνο με επιφανείς επαγγελματίες της γνώσης, να τους γνωρίσουμε και να μας γνωρίσουν, να τους διδάξουμε και να τους ακούσουμε, να τους προκαλέσουμε και να τους ενθαρρύνουμε».

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να συνεισφέρει στην ολιστική κατανόηση της σχολικής ηγεσίας κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν λάβουμε υπόψη μας τη σημασία των εκπαιδευτικών στην ηγετική διαδικασία. Συνεπώς, ερευνώντας την ηγεσία μέσα από τη ματιά καθηγητών και δασκάλων, η έρευνα αυτή επιδιώκει να εμπλουτίσει τη γνώση της ακαδημαϊκής κοινότητας και να προσφέρει μία νέα οπτική σχετικά με την ηγεσία στον εκπαιδευτικό κλάδο. Ακολουθώντας λοιπόν τις επιταγές της εποχής, η παρούσα πτυχιακή θα καταπιαστεί με τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών ως ακολούθων. Ειδικότερα, θα μελετήσουμε την επίδραση των προκατασκευασμένων αυτών αντιλήψεων στην αποτελεσματικότητα προς τρεις κατευθύνσεις.

Συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα σιωπηρά γνωστικά σχήματα των

εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αντίληψη τους σχετικά με το πόσο αποτελεσματικός ή μη είναι ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποτελεί την μοναδική συμβολή της διπλωματικής μου εργασίας. Σχηματίζεται συνεπώς η πρώτη υπόθεση της έρευνας μας ως εξής:

*Y1: Όσο μεγαλύτερη είναι η θετική συσχέτιση των αντιλαμβανόμενων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του διευθυντή με τα προσχηματισμένα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών περί ιδεατού ηγέτη, τόσο πιο θετικά θα κρίνεται ως προς την αποτελεσματικότητα του από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας.*

Ακόμη, θα διερευνηθεί η σχέση αυτή στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, κάτι το οποίο εικάζεται λόγω της διαφορετικότητας των δύο βαθμίδων.

Παράλληλα, στόχος είναι να διερευνηθεί η επίδραση των σιωπηρών γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών στην εκλαμβανόμενη αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Όσον αφορά το σκέλος αυτό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το κατά πόσο τα σιωπηρά γνωστικά σχήματα των ιδίων για τον ιδεατό εκπαιδευτικό επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους, κάτι το οποίο έχει ελάχιστα μελετηθεί στο γενικότερο οργανωσιακό πλαίσιο και δη σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Crippen, 2012; Matshoba-Ramuedzisi et al., 2021). Στηριζόμενοι λοιπόν σε προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα έχουν θετική επίδραση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (Sy, 2010; Epiritropaki et al., 2013; Whiteley et al., 2012; Shondrick, Dinh & Lord, 2010; Carsten et al., 2010) εικάζεται πως:

*Y2: Τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού εκπαιδευτικού σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του.*

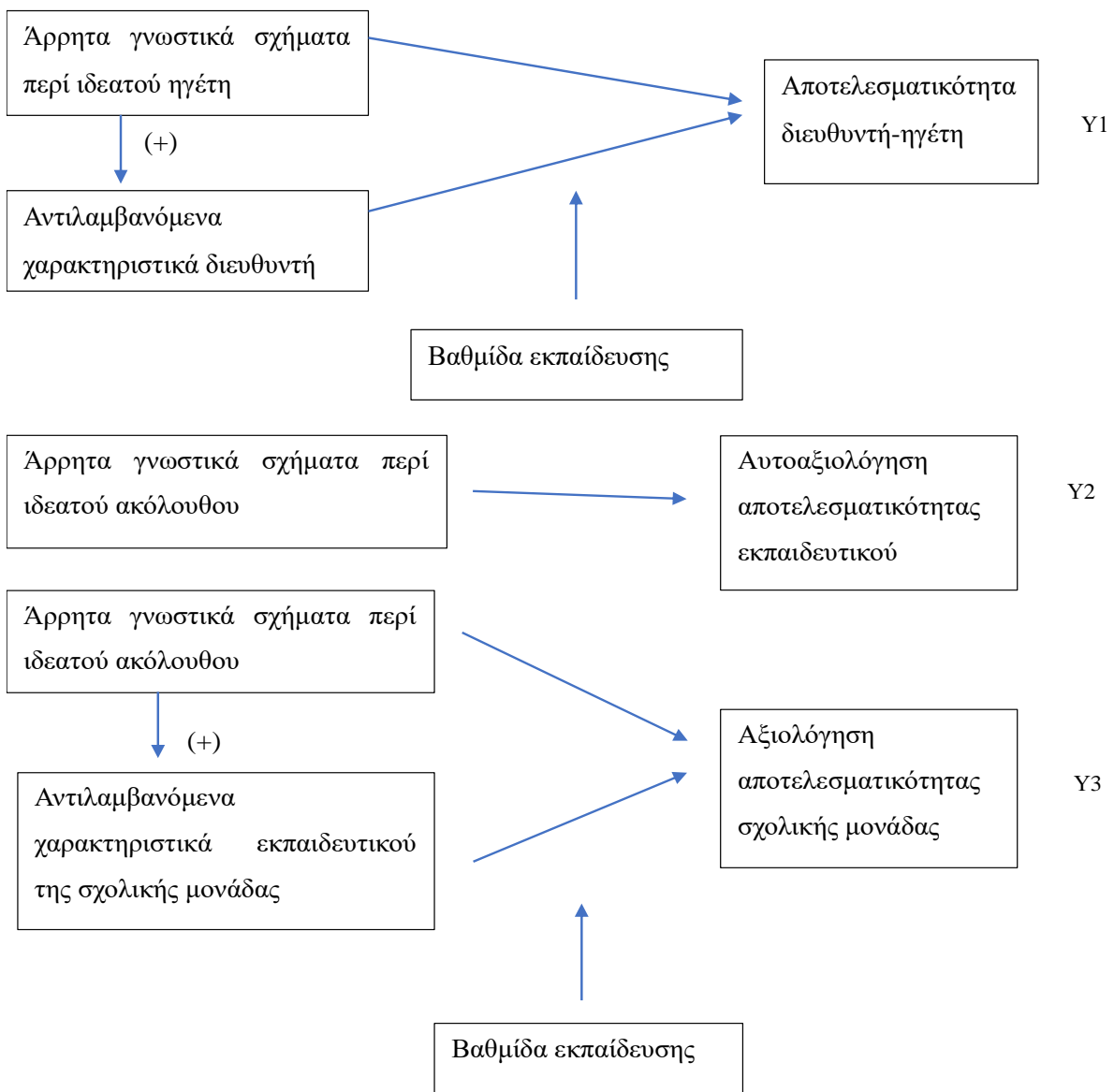
Και εδώ εφόσον επιβεβαιωθεί η υπόθεση Y2, θα διερευνηθεί η συσχέτιση αυτή στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Τέλος, δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα των επιμέρους μελών ενός οργανισμού είναι υποσύνολο της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Yurt, 2022), υποθέτουμε πως:

Υ3: Όσο μεγαλύτερη είναι η θετική συσχέτιση των αντιλαμβανόμενων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με τα προσχηματισμένα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών περί ιδεατού ακόλουθου, τόσο πιο θετικά θα κρίνεται η σχολική μονάδα ως σύνολο ως προς την αποτελεσματικότητα της.

Όπως και στις προηγούμενες υποθέσεις θα εξεταστεί και αυτή η σχέση στις δύο βαθμίδες διδασκαλίας ώστε να διερευνηθεί το εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Οι ανωτέρω υποθέσεις απεικονίζονται διαγραμματικά ως εξής:



Διάγραμμα 1 : Υποθέσεις 1,2,3 και τροποποιητικός παράγοντας

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογικό Πλαίσιο

#### 4.1 Μέθοδος έρευνας

Για την μελέτη των υποθέσεων της έρευνας προτιμήθηκε η ποσοτική μέθοδος για πλήθος λόγων. Αρχικά, η ποσοτική μέθοδος αποτελεί μία ισχυρή μεθοδολογική προσέγγιση για την μελέτη σχέσεων, συμπεριφορών, απόψεων και στάσεων (Creswell & Creswell, 2017), κάτι το οποίο επιχειρεί να ερευνήσει η παρούσα εργασία. Συνεπώς, με την μετατροπή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε μετρήσιμες μεταβλητές, στοχεύουμε να επιτύχουμε την μελέτη, ανάλυση και εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων σχετικά με τη υποτιθέμενη στο θεωρητικό πλαίσιο συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων και της αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, η ποσοτική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντικειμενικότητα αλλά και την επαναληπτικότητα της μελέτης (Creswell & Creswell, 2017; Neuman, 2014). Συνεπώς, μέσω της ποσοτικής έρευνας, είμαστε σε θέση να εξάγουμε ασφαλή, αντικειμενικά συμπεράσματα για τη πιθανή συσχέτιση των μεταβλητών μας, κάνοντας χρήση ενός μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων, απαλλαγμένου ωστόσο από την υποκειμενικότητα του ερευνητή. Με άλλα λόγια, είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε συσχετίσεις και μοτίβα μεταξύ των δεδομένων, καταλήγοντας επί της ουσίας σε γενικευμένα συμπεράσματα για τις σχέσεις που υποτίθενται (Bryman, 2016). Ακόμη, ακολουθώντας την ποσοτική μέθοδο είμαστε σε θέση να συλλέξουμε μεγάλο αριθμό δεδομένων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα κάτι το οποίο υλοποιήσαμε στην έρευνα μας. Με την χρήση ηλεκτρονικά διανεμόμενων ερωτηματολογίων είμαστε σε θέση να εξαλείψουμε γεωγραφικούς περιορισμούς στο δείγμα μας και να συλλέξουμε δεδομένα από όλη την επικράτεια κάτι το οποίο ενισχύει την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου, η γενίκευση των αποτελεσμάτων επεκτείνει πέρα από το πεδίο εφαρμογής της παρούσας μελέτης (Johnson & Christensen, 2024), κάτι το οποίο την κάνει την ιδανική μέθοδο έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα ώστε μετέπειτα η μελέτη αυτή να μπορεί να επαναληφθεί και σε άλλους κλάδους για επιβεβαίωση των συμπερασμάτων της. Συνολικά, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας επιτρέπει να προβλέψουμε σχέσεις μεγάλου πληθυσμιακού αριθμού εκπαιδευτικών βασιζόμενοι στην μελέτη ενός δείγματος, κάτι

το οποίο την καθιστά ιδανική για εξαγωγή συμπερασμάτων με ισχύ πέραν του δείγματος. Δεδομένου μάλιστα ότι η έρευνα μας έχει ως στόχο να καλύψει ένα ακαδημαϊκό κενό πάνω σε ένα αντικείμενο το οποίο μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να μελετάται, υιοθετώντας μία ποσοτική προσέγγιση είμαστε σε θέση να συνεισφέρουμε πολύτιμα εμπειρικά δεδομένα που εμπλουτίζουν και προάγουν την ακαδημαϊκή γνώση πάνω στα άρρητα γνωστικά σχήματα των ακολούθων.

## 4.2 Εργαλείο έρευνας

Μετά την επιλογή μας να προσεγγίσουμε την μελέτη του θέματος μας με την χρήση ποσοτικής μεθόδου, σειρά είχε η δημιουργία του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου. Το εργαλείο το οποίο προτιμήθηκε ως το ιδανικότερο για τον σκοπό αυτό ήταν το ερευνητικό ερωτηματολόγιο (βλ. παρακάτω για τη δομή του), καθώς αποτελεί την πιο διαδεδομένη, γρήγορη και αποτελεσματική μέθοδο συλλογής δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό δείγματος και έχει μία σειρά πλεονεκτημάτων τα οποία κρίθηκαν ιδανικά για την μελέτη των ερευνητικών μας υποθέσεων.

Αρχικά, όπως αναφέραμε ήδη, το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία γρήγορη και ανέξοδη μέθοδο για τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε μικρό χρονικό διάστημα. Παράλληλα, είναι το ιδανικότερο εργαλείο για έρευνες οι οποίες στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων πάνω σε αντιλήψεις και απόψεις (Fricker & Schonlau, 2002; Karunarathna et al., 2024). Αποτελεί επίσης μία τυποποιημένη μορφή ερευνητικού εργαλείου η οποία συμβάλλει στην αξιοπιστία των συλλεχθέντων δεδομένων αλλά και στην ελαχιστοποίηση της μεροληψίας του ερευνητή (Shelley & Horner, 2021). Έτσι, χρησιμοποιώντας κλειστού τύπου ερωτήματα με ήδη προκαθορισμένες απαντήσεις είμαστε σε θέση μετέπειτα να αναλύσουμε δεδομένα, να προβούμε σε συγκρίσεις και στατιστικές αναλύσεις για να εξάγουμε ισχυρά συμπεράσματα (Brown, 2001).

Ακόμη, η ευκολία διαμοιρασμού του μέσω ηλεκτρονικών διαύλων επικοινωνίας συνυπολογίστηκε στην επιλογή του ως το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης, καθώς με αυτό τον τρόπο ήμασταν σε θέση να συλλέξουμε δεδομένα από όλη την επικράτεια παρά να περιοριστούμε στα όρια της πόλης ή της περιφερειακής μας ενότητας (Johnson et al., 2020). Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας στην απόφαση του ερευνητικού εργαλείου υπήρξε η διευκόλυνση των συμμετεχόντων. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να απαντηθεί στον ελεύθερο



χρόνο του καθενός, στο σύνολο του απευθείας ή σταδιακά, ενώ παράλληλα η ανωνυμία που προσφέρει λειτουργεί θετικά προς την ειλικρινέστερη απάντηση των ερωτημάτων.

### **4.3 Συλλογή δεδομένων και δομή ερωτηματολογίου**

#### **4.3.1 Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικών διαύλων επικοινωνίας στη διάρκεια ενός μήνα, μεταξύ 15 Φεβρουαρίου 2024 και 15 Μαρτίου 2024. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν μέσω διαδικτυακών φόρουμ, σελίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά νομό και ομάδων εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι εν δυνάμει συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και όσοι επέλεξαν τελικά να συμμετάσχουν διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία τους τόσο κατά την παρουσίαση όσο και κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Υπήρξε ίσος αριθμός αναρτήσεων τόσο σε ομάδες και φόρουμ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιαιτερότητας των διαφορετικών εξειδικεύσεων των εκπαιδευτικών εκεί, πραγματοποιήθηκαν επιμέρους αναρτήσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα (για παράδειγμα ομάδα μαθητικών, φιλόλογων, οικονομολόγων, φυσικών κ.τ.λ.). Τέλος, τους γνωστοποιήθηκαν τα προσωπικά μου στοιχεία, ο λόγος της έρευνας, ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης (15 λεπτά) και τους δόθηκε η δυνατότητα κοινοποίησης της μελέτης και των αποτελεσμάτων εφόσον το επιθυμούν. Τελικώς συγκεντρώθηκαν 103 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για στατιστική ανάλυση.

#### **4.3.2 Δομή ερωτηματολογίου και εργαλεία μέτρησης**

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, αυτό ήταν δομημένο σε εννέα ενότητες. Η πρώτη ανέφερε γενικές πληροφορίες όπως το σκοπό της έρευνας, τη διάρκεια που απαιτούνταν για να απαντηθεί και τη διαβεβαίωση εμπιστευτικότητας των απαντήσεων. Η δεύτερη ενότητα αποτελούνταν από τις δημογραφικές ερωτήσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη βαθμίδα διδασκαλίας και τα έτη διδασκαλίας.

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά

με τα γνωρίσματα του τυπικού εκπαιδευτικού, ήτοι τα άρρητα γνωστικά σχήματα τους για τον ιδεατό ακόλουθο. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο έρευνας για τα IFT που ανέπτυξε ο Sy(2010), στο άρθρο του «Τι σκέφτεστε για τους ακόλουθους; Εξετάζοντας το γενικό πλαίσιο, τη δομή και τις συνέπειες των θεωριών των άρρητων γνωστικών σχημάτων για τους ακόλουθους». Το εργαλείο έρευνας του Sy (2010), δημιουργήθηκε και επικυρώθηκε για την αξιοπιστία του μέσα από μία εκτενή μελέτη πέντε φάσεων και αποτελεί το πρώτο και πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων στην βιβλιογραφία (Matshoba-Ramuedzisi et al., 2022). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου του Sy (2010) έχει ελεγχθεί και καθιερωθεί από πλήθος μεταγενέστερων μελετών, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική του αλλά και την πρακτική του εφαρμογή σε ποικίλα οργανωσιακά πλαίσια (Junker et al., 2016; Matshoba-Ramuedzisi et al., 2022). Συνεπώς, για όλα τα ανωτέρω, κρίθηκε ως το κατάλληλο εργαλείο τον σκοπό της έρευνας αυτής.

Από τα 18 χαρακτηριστικά ενός ακόλουθου από το αρχικό ερωτηματολόγιο, κρατήσαμε τα 15 από αυτά καθώς τα υπόλοιπα 3, μετά την μετάφραση τους στην ελληνική γλώσσα κρίθηκαν ως μη αντιπροσωπευτικά για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Συνεπώς, θεωρήθηκε ορθότερο να μην συμπεριληφθούν καθόλου στη μελέτη. Τα χαρακτηριστικά του τυπικού εκπαιδευτικού ως ιδεατού ακόλουθου τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο μας ανήκαν σε 2 ομάδες, πρωτότυπα (θετικά) χαρακτηριστικά και αντιπρωτότυπα (αρνητικά χαρακτηριστικά) και 5 επιμέρους κατηγορίες, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Κλίμακα Sy (2010)</b>	<b>Τελική κλίμακα</b>
<b>PROTOTYPE</b>	<b>ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ</b>
<b><u>Industry:</u></b> Hardworking Productive Goes above and beyond	<b><u>Σχετικά με την εργασία:</u></b> Σκληρά εργαζόμενος Παραγωγικός/ή Κάτι το κάτι παραπάνω
<b><u>Enthusiasm:</u></b> Excited Outgoing Happy	<b><u>Ενθουσιασμός:</u></b> Ενθουσιώδης Κοινωνικός/ή Πρόσχαρος/η
<b><u>Good Citizen:</u></b> Loyal Reliable Team Player	<b><u>Καλός συνάδελφος:</u></b> Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού Αξιόπιστος/η Ομαδικός/ή
<b><u>Conformity:</u></b> Easily Influenced	<b><u>Συμμόρφωση:</u></b> Ευκολόπιστος/η

Follows Trends Soft Spoken	Ακολουθεί τις τάσεις της εποχής Ευγενικός/ή
<b>ANTIPROTOTYPE</b>	<b>ΑΝΤΙΠΡΩΤΟΤΥΠΑ</b>
<b><u>Insubordination:</u></b> Arrogant Rude Bad tempered	<b><u>Απειθεία:</u></b> Υπερόπτης Αγενής Κακότροπος
<b><u>Incompetence</u></b> Uneducated Slow Inexperienced	Η κατηγορία αυτή παραλείφθηκε

Πίνακας 2 : Ερωτηματολόγιο άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων (Sy, 2010)

Η τελευταία κατηγορία των αντιπροτύπων χαρακτηριστικών, μετά την μετάφραση της, κρίθηκε ως μη αντιπροσωπευτική για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε πως η κατηγορία αυτή, η οποία μεταφράζεται ως ανικανότητα και περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά «αμόρφωτος», «αργός» και «άπειρος», δεν ανταποκρίνεται στον σχολικό πλαίσιο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να έχουν τουλάχιστον πανεπιστημιακή εκπαίδευση προπτυχιακού επιπέδου, ενώ παράλληλα το χαρακτηριστικό «αργός» θα μπορούσε να παρεξηγηθεί από τους συμμετέχοντες ως κακός στη δουλειά του ή ακόμη και ως νοητική νύξη. Συνεπώς, και ακολουθώντας τη πρόταση του Sy (2010), ο οποίος αναφέρει πως κάθε κατηγορία πρέπει να έχει τρία χαρακτηριστικά ώστε να δίνει τα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, αποφασίστηκε να παραλειφθεί εξ ολοκλήρου από το τελικό ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εκ νέου στην κλίμακα της τρίτης ενότητας, αλλά αυτή τη φορά να σκεφτούν τους συναδέλφους με τους οποίους εργάζονται στο ίδιο σχολείο. Η ενότητα αυτή είχε ως στόχο να ερευνηθεί μετέπειτα την συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών για έναν τυπικό εκπαιδευτικό με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στους συναδέλφους με τους οποίους συναναστρέφονται σε καθημερινή βάση.

Στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, τη πέμπτη κατά σειρά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τα άρρητα γνωστικά τους σχήματα για τον ιδεατό διευθυντή ως ηγέτη μίας σχολικής μονάδας. Για την μέτρηση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών για τον ιδεατό ηγέτη χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης για τα IFT το

οποίο αναπτύχθηκε από τους Epitropaki & Martin (2004) και παρουσιάστηκε στο έργο τους «Άρρητα γνωστικά σχήματα για τον ηγέτη σε εφαρμοσμένα περιβάλλοντα: παραγοντική δομή, γενίκευση και σταθερότητα στην πάροδο του χρόνου». Βασικός λόγος επιλογής του εργαλείου αυτού αποτέλεσε το γεγονός ότι βασίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο οικοδομημένο πάνω στην εκτενή μελέτη της ηγεσίας, της κοινωνικής γνώσης και της ψυχολογίας, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να συλλάβει την πολυπλοκότητα των άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον ηγέτη (Epitropaki & Martin, 2004). Ακόμη, σύμφωνα με τους συγγραφείς, το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ισχυρή αξιοπιστία και εγκυρότητα, ενώ παράλληλα είναι σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα οργανωσιακά πλαίσια, κάτι που το κάνει αξιόπιστο για τη μελέτη των άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον διευθυντή μίας σχολικής μονάδας (Epitropaki & Martin, 2004). Παράλληλα, στοχεύει σε μία πολύπλευρη απεικόνιση των άρρητων σχημάτων προσφέροντας μας έτσι μία βαθύτερη κατανόηση τους (Epitropaki & Martin 2004; Epitropaki et al., 2013). Τέλος, η ευρεία χρήση του σε πλήθος ερευνών οι οποίες επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του και την αποτελεσματικότητά του (Epitropaki et al., 2013; Martinko et al., 2018; Offerman & Basford, 2013) συνετέλεσαν στην επιλογή του ως το πλέον αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης για την έρευνα μας.

Το ερωτηματολόγιο των Epitropaki & Martin (2004) αποτελείται από 21 χαρακτηριστικά τα οποία ανήκουν σε 2 ομάδες και 6 κατηγορίες. 4 κατηγορίες αναφέρονται στα πρωτότυπα (θετικά) χαρακτηριστικά και 2 κατηγορίες στα αντιπρωτότυπα (αρνητικά) χαρακτηριστικά του ηγέτη. Από το σύνολο των 21 χαρακτηριστικών του αρχικού εργαλείου μετά τη μετάφραση τους στην ελληνική γλώσσα, αποφασίστηκε να παραλειφθούν 5, όπως απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Κλίμακα Epitropaki &amp; Martin (2004)</b>	<b>Τελική κλίμακα</b>
<b>PROTOTYPE</b>	<b>ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ</b>
<b><u>Sensitivity:</u></b> Helpful Understanding Sincere	<b><u>Ενσυναίσθηση:</u></b> Εξυπηρετικός/ή Δείχνει κατανόηση Ειλικρινής
<b><u>Intelligence:</u></b> Intelligent Educated Clever Knowledgeable	<b><u>Νοημοσύνη/Ευφυΐα:</u></b> Ευφυής Μορφωμένος/η (παραλείφθηκε) Ενημερωμένος/η Με γνώσεις (παραλείφθηκε)
<b><u>Dedication:</u></b>	<b><u>Προσήλωση:</u></b>

Dedicated Motivated Hard-working	Αφοσιωμένος/η Ενθουσιώδης Σκληρά-εργαζόμενος/η
<b><u>Dynamism:</u></b> Energetic Strong Dynamic	<b><u>Δυναμισμός:</u></b> Δραστήριος/ια Έχει πειθώ Δυναμικός/ή
<b>ANTIPROTOTYPE</b>	<b>ΑΝΤΙΠΡΩΤΟΤΥΠΑ</b>
<b><u>Tyranny:</u></b> Domineering Pushy Manipulative Loud Conceited Selfish	<b><u>Τυραννία:</u></b> Αυταρχικός/ή Πιεστικός/ή Χειριστικός/ή Φωνακλάς (παραλείφθηκε) Υπερόπτης Εγωϊστής/ια
<b><u>Masculinity</u></b> Male Masculine	Η κατηγορία αυτή παραλείφθηκε

Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον ιδεατό ηγέτη

Όπως φαίνεται παραπάνω, παραλείφθηκε το χαρακτηριστικό «μορφωμένος/ή», καθώς κρίθηκε πως δεν ανταποκρίνεται στο σχολικό πλαίσιο, μιας και ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας απαιτείται να διαθέτει τουλάχιστον πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Παραλείφθηκε ακόμη το χαρακτηριστικό «με γνώσεις» για τον ίδιο λόγο, αλλά και για την γλωσσική του συνάφεια με το προηγούμενο χαρακτηριστικό. Επίσης, παραλείφθηκε το χαρακτηριστικό «Φωνακλάς», καθότι θεωρήθηκε πως καλύπτεται επαρκέστατα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της κατηγορίας του και δεν αποδίδεται επακριβώς στην ελληνική, με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά να αντικατοπτρίζουν πλήρως το νόημα της κατηγορίας κάνοντας χρήση ορθότερων λέξεων. Τέλος, παραλείφθηκε η κατηγορία των αντιπροτύπων χαρακτηριστικών σχετικά με την αρρενωπότητα, καθώς τα χαρακτηριστικά «αρσενικό/άνδρας» και «αρρενωπός», θεωρήθηκε πως θα αντιμετωπιστούν αρνητικά από τους συμμετέχοντες και θα κριθούν ως μισογυνισμός.

Και εδώ ακολούθησε στη συνέχεια η επανάληψη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των Epitropaki & Martin (2004), με τους εκπαιδευτικούς αυτή τη φορά να ερωτώνται κατά πόσο τα χαρακτηριστικά αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του διευθυντή της σχολικής τους μονάδας. Σκοπός της ενότητας αυτής ήταν να ερευνήσουμε στη συνέχεια την συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ιδεατό ηγέτη και των

χαρακτηριστικών που αποδίδονται από αυτούς στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας.

Οι τρεις τελευταίες ενότητες του ερωτηματολογίου επιχείρησαν να μετρήσουν την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την εκλαμβανόμενη από αυτούς αποτελεσματικότητα του διευθυντή της μονάδας τους αλλά και της μονάδας ως σύνολο. Στόχος μας με αυτές τις ενότητες ήταν να μετρήσουμε την αποτελεσματικότητα και μετέπειτα να ερευνήσουμε κατά πόσο επαληθεύονται οι υποθέσεις της έρευνας μας.

Έτσι, στην έβδομη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προβούν στην αξιολόγηση του εαυτού τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η πιο διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, η GSE (Generalized Self Efficacy Scale), των Schwarzer & Jerusalem (1995). Επιλέξαμε τη κλίμακα GSE για ποικίλους λόγους. Αρχικά, μετρά ευρέως την αυτοαξιολόγηση, κάτι που την καθιστά ιδανικό εργαλείο ανεξαρτήτως οργανωσιακού πλαισίου (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Παράλληλα, πλήθος ερευνών έχουν δείξει πως η κλίμακα GSE διαθέτει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, ανεξαρτήτως πολιτισμικού και εθνικού πλαισίου (Luszczynska et al., 2005), κάτι που την καθιστά παγκοσμίως εφαρμόσιμη (Scholz et al., 2002). Επίσης, είναι μικρή, απλή, ξεκάθαρη και εύκολα απαντήσιμη καθώς αποτελείται από μόλις 10 αντικείμενα, κάτι το οποίο σύμφωνα με τον Bandura (2006) είναι πολύ σημαντικό για κλίμακες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας.

Η κλίμακα GSE μετρά την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ατόμου χρησιμοποιώντας 4βαθμιά κλίμακα, με απαντήσεις από το 1 (καθόλου αληθές) ως το 4 (πλήρως αληθές) σε 10 προτάσεις. Το συνολικό σκορ υπολογίζεται βρίσκοντας το άθροισμα όλων των αντικειμένων και κυμαίνεται μεταξύ 10 και 40, με τις μεγαλύτερες τιμές να υποδεικνύουν καλύτερη αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Με αυτό τον τρόπο επιμετρείται και η αυτοαξιολόγηση και στην έρευνα μας. Τα 10 αντικείμενα της κλίμακας, μαζί με την μετάφραση τους στην ελληνική, απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Generalized Self-Efficacy Scale, SGE (Schwarzer &amp; Jerusalem, 1995)</b>
1. I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough. Καταφέρνω πάντοτε να επιλύω δύσκολα προβλήματα αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά.
2. If someone opposes me, I can find the means and ways to get what I want. Αν κάποιος μου φέρει αντίρρηση, βρίσκω πάντοτε το τρόπο και τα μέσα για να πάρω αυτό που θέλω.

3. It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals. Είναι εύκολο για εμένα να επιμείνω στους στόχους μου και να επιτύχω τα σχέδια μου.
4. I am confident that I could deal efficiently with unexpected events. Είμαι βέβαιος/ή πως μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά απροσδόκητα γεγονότα.
5. Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations. Χάρη στην ευρηματικότητα μου, ξέρω πως να αντιμετωπίσω απροσδόκητες καταστάσεις.
6. I can solve most problems if I invest the necessary effort. Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν καταβάλω την απαιτούμενη προσπάθεια.
7. I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities. Μπορώ να παραμείνω ψύχραιμος/η όταν έρχομαι αντιμέτωπος/ή με δυσκολίες γιατί μπορώ να στηριχτώ στις ικανότητες μου.
8. When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions. Όταν έρχομαι αντιμέτωπος/ή με ένα πρόβλημα, συνήθως μπορώ να βρω διάφορες λύσεις.
9. If I am in trouble, I can usually think of a solution. Εάν έχω μπλέξει σε μία κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ μία λύση.
10. I can usually handle whatever comes my way. Συνηθώς μπορώ να αντιμετωπίσω οτιδήποτε και αν μου συμβεί.

Πίνακας 4 Κλίμακα αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, GSE (Schwarzer & Jerusalem, 1995)

Στην όγδοη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής τους μονάδας. Προς το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου που σχεδιάστηκε από τους Hoy & Miskel (2008). Η κλίμακα αυτή είναι ένα ισχυρό εργαλείο μέτρησης, σχεδιασμένο ειδικά για να μετρά την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο το οποίο μετρά τόσο τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους όσο και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμό, κάτι που το καθιστά σφαιρικό και πλήρες στην μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2008). Το γεγονός ακόμη πως η κλίμακα αυτή έχει αποδειχθεί πως διαθέτει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία και εγκυρότητα σε σχολεία ποικίλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Tschannen- Moran & Hoy, 2001; Hoy et al., 2002), συνετέλεσε στην επιλογή του ως το ιδανικότερο εργαλείο μέτρησης για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας. Η κλίμακα απεικονίζεται μαζί με τη μετάφραση της στο παρακάτω πίνακα.

<b>Αποτελεσματικότητα Σχολείου (Hoy &amp; Miskel, 2008)</b>
1. The quality of products and services produced in this school is outstanding. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο είναι εξαιρετική.

2. The quantity of products and services in this school is high. Οι υλικές υποδομές και οι υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο στους μαθητές είναι υψηλές.
3. The teachers in my school do a good job coping with emergencies and disruptions. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αντιμετωπίζουν καλά τυχόν επείγοντα περιστατικά και αναταραχές της καθημερινότητας.
4. Most everyone in the school accepts and adjusts to changes. Τα περισσότερα μέλη του σχολείου δέχονται και προσαρμόζονται στις αλλαγές.
5. When changes are made in the school, teachers accept and adjust quickly. Όταν συμβαίνουν αλλαγές στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τις δέχονται και προσαρμόζονται γρήγορα σε αυτές.
6. Teachers in this school are well informed about innovations that could affect them. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με καινοτομίες που μπορούν να τους επηρεάσουν.
7. Teachers in this school anticipate problems and prevent them. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι προετοιμασμένοι για ενδεχόμενα προβλήματα και τα προλαμβάνουν.
8. Teachers in this school use available resources efficiently. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά.

Πίνακας 5: Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2009)

Η ένατη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με μία σειρά προτάσεων σχετικά με τον διευθυντή ώστε να μετρήσουμε την εκλαμβανομένη αποτελεσματικότητα του ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Απογραφής Ηγετικών Πρακτικών των Kouzes & Pozner (2013), Leadership Practices Inventory (LPI). Το LPI, έχει δύο εκδοχές αυτή του ηγέτη και αυτή του παρατηρητή - ακόλουθου. Για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή του παρατηρητή ώστε να καταγράψουμε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή ως ηγέτη μίας σχολικής μονάδας.

Το LPI βασίζεται στις πέντε πρακτικές της υποδειγματικής ηγεσίας (Kouzes & Pozner, 2013) και αποτελείται από 30 αντικείμενα τα οποία αντιστοιχούν σε πέντε διαστάσεις αποτελεσματικότητας. Οι διαστάσεις αυτές έχει αποδειχτεί μέσα από εκτενή έρευνα πως αποτελούν βασικές συμπεριφορές της αποτελεσματικής ηγεσίας (Kouzes & Pozner, 2002; Northouse, 2021), κάτι το οποίο στοχεύει να επιμετρήσει η παρούσα έρευνα. Ακόμη, το εργαλείο αυτό έχει δείξει μέσα από πλήθος ερευνών να διαθέτει ισχυρή αξιοπιστία και



εγκυρότητα (Kouzes & Pozner, 2016) κάτι το οποίο διασφαλίζει την ακρίβεια και την αξιοπιστία του στα πλαίσια της μελέτης αυτής. Επιπλέον, η χρήση του σε πλήθος διαφορετικών οργανισμών έχει δείξει πως το LPI μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά πλαίσια και κουλτούρες οργανισμών, διατηρώντας την αξιοπιστία των μετρήσεων του (Leong & Fisher, 2001). Συνεπώς, κρίθηκε ως το πλέον αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή-ηγέτη από τους εκπαιδευτικούς-ακόλουθους του.

Τα 30 αντικείμενα και οι πέντε διαστάσεις του LPI, καθώς επίσης και η μετάφραση τους όπως χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Leadership Practices Inventory (LPI), Observer Edition</b> <b>Απογραφή Ηγετικών πρακτικών, Εκδοχή του Παρατηρητή (Kouzes &amp; Pozner, 2013)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Model the Way</li> </ul> <p>Δείχνει το δρόμο/ δίνει το καλό παράδειγμα (Προτάσεις 1-6)</p>	<p>1)Follows through on promises and commitments he/she makes Τηρεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του/της.</p>
	<p>2)Sets a personal example of what he/she expects of others Θέτει πρώτος/ή το παράδειγμα σχετικά με τις απαιτήσεις του/της από τους άλλους</p>
	<p>3)Makes certain that people adhere to the principles and standards that have been agreed upon Βεβαιώνεται πως τα μέλη του σχολείου τηρούν τις αρχές και τα στάνταρ που έχουν προσυμφωνηθεί.</p>
	<p>4)Asks for feedback on how his/her actions affect other people’s performance Ζητάει ανατροφοδότηση σχετικά με το πως οι πράξεις του/της επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών του σχολείου.</p>
	<p>5)Builds consensus around a common set of values for running our organization Δημιουργεί ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολείου.</p>
	<p>6)Is clear about his/ her philosophy of leadership Είναι ξεκάθαρος/η σχετικά με την φιλοσοφία ηγεσίας του/της</p>
	<p>7)Seeks out challenging opportunities that test his/her own skills and abilities Αναζητά ευκαιρίες πρόκλησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του/της.</p>
	<p>8)Identifies measurable milestones that keep projects moving forward</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Challenges the Process Αμφισβητεί τη καθιερωμένη διαδικασία/ το κατεστημένο (Προτάσεις 7-12)</li> </ul>	<p>Προσδιορίζει μετρήσιμους στόχους οι οποίοι βοηθούν τις δράσεις του σχολείου να προχωρούν.</p>
	<p>9)Takes initiative in anticipating and responding to change Παίρνει πρωτοβουλίες για την πρόβλεψη και την ανταπόκριση των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο.</p>
	<p>10)Actively searches for innovative ways to improve what we do Ψάχνει ενεργά για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.</p>
	<p>11)Challenges people to try out new and innovative ways to do their work Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του/της να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους για να κάνουν την δουλειά τους.</p>
	<p>12)Asks “What can we learn?” when things don’t go as expected Ρωτά «Τι μπορούμε να μάθουμε;» όταν τα πράγματα δε πάνε όπως αναμενόταν.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Enables Others to Act Προτρέπει τους άλλους να δράσουν (Προτάσεις 13-18)</li> </ul>	<p>13)Treats others with dignity and respect Αντιμετωπίζει τους άλλους με αξιοπρέπεια και σεβασμό.</p>
	<p>14)Develops cooperative relationships among the people he/she works with Αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του/της.</p>
	<p>15)Actively listens to diverse points of view Ακούει ενεργά τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών του/της.</p>
	<p>16)Involves people in the decisions that directly impact their job performance Συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς του/της στις αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την απόδοση στην εργασία τους.</p>
	<p>17)Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work Δίνει αρκετή ελευθερία και επιλογή στους εκπαιδευτικούς του/της στο να αποφασίζουν πως να κάνουν την δουλειά τους.</p>
	<p>18)Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της εξελίσσονται στις δουλειές τους μαθαίνοντας νέες δεξιότητες και αναπτύσσοντας τον εαυτό τους.</p>
	<p>19)Talks about future trends that will influence how our</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspire a Shared Vision Εμπνέει ένα κοινό όραμα (Προτάσεις 19-24)</li> </ul>	<p>work gets done Μιλά για τις μελλοντικές τάσεις που θα επηρεάσουν το τρόπο που κάνουμε την δουλειά μας.</p>
	<p>20) Describes a compelling image of what our future could be like Περιγράφει το μέλλον πολύ θετικά.</p>
	<p>21) Appeals to others to share an exciting dream of the future Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του/της να μοιραστούν ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.</p>
	<p>22) Shows others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision Δείχνει στους εκπαιδευτικούς του/της πως μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα σχέδια τους συμμετέχοντας σε ένα κοινό όραμα.</p>
	<p>23) Paints the “big picture” of what we aspire to accomplish Διαμορφώνει τη "μεγάλη εικόνα" του τι φιλοδοξούμε να επιτύχουμε.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage the Heart Ενθαρρύνει (την καρδιά) (Προτάσεις 25-30)</li> </ul>	<p>24) Speaks with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our workaints, the “big picture” of what we aspire to accomplish Μιλά με γνήσια πεποίθηση για το ανώτερο νόημα και τον σκοπό της δουλειάς μας.</p>
	<p>25) Praises people for a job well done Επαινεί τους εκπαιδευτικούς του/της όταν κάνουν καλά τη δουλειά τους.</p>
	<p>26) Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities Θέλει οι εκπαιδευτικοί του/της να γνωρίζουν ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους.</p>
	<p>27) Makes sure that people are creatively recognized for their contributions to the success of our projects Διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της αναγνωρίζονται για την συμβολή τους στην επιτυχία των δράσεων του σχολείου.</p>
	<p>28) Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values Αναγνωρίζει δημόσια τους εκπαιδευτικούς του/της που αποτελούν παράδειγμα δέσμευσης στις κοινές αξίες του σχολείου.</p>
<p>29) Tells stories of encouragement about the good work of others</p>	

	Μοιράζεται ιστορίες επιτυχίας σχετικά με την καλή δουλειά των άλλων.
	30) Gets personally involved in recognizing people and celebrating accomplishments Συμμετέχει προσωπικά στην αναγνώριση των κατορθωμάτων των εκπαιδευτικών του/της.

Πίνακας 6 : Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη Leadership Practices Inventory, Observer Edition (Kouzes & Pozner, 2013)

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε τα εξής. Αρχικά, η απόδοση των αγγλικών όρων στην ελληνική γλώσσα όλων των ενοτήτων του ερωτηματολογίου έγινε με τη βοήθεια αγγλικής φιλολόγου η οποία ενημερώθηκε για την έρευνα μας, ώστε να διασφαλίσουμε πως οι όροι θα αποδοθούν ορθά στα ελληνικά. Επίσης, αποφασίστηκε για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων αλλά και για καλύτερη ανάλυση των δεδομένων να γίνει χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Likert, 1932) στη μέτρηση των άρρητων γνωστικών σχημάτων και των αποδιδόμενων χαρακτηριστικών ακολούθων και ηγετών, καθώς επίσης και στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας σχολείου και ηγέτη, χρησιμοποιώντας επί της ουσίας ισόβαθμες κλίμακες σε όλα τα εργαλεία μέτρησης. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζουμε την συνέπεια και τη συγκρισιμότητα των εργαλείων μας, κάτι το οποίο σύμφωνα με τους DeVellis και Thorpe (2021) είναι απαραίτητο για την αξιοπιστία των μετρήσεων μας. Παράλληλα απομακρύνουμε την πιθανότητα τυχόν σύγχυσης που μπορεί να δημιουργήσει στον συμμετέχοντα η χρήση διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης, ελαχιστοποιώντας έτσι την πιθανότητα λάθους στις απαντήσεις τους (Dillman et al., 2014).

#### 4.4 Στατιστική ανάλυση

Για την διερεύνηση των υποθέσεων που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, διεξήχθησαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, συγκεκριμένα η ηλικία, το φύλο, τα έτη διδασκαλίας, η βαθμίδα διδασκαλίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για κάθε εργαλείο μέτρησης του ερωτηματολογίου. Οι τιμές του δείκτη υπερέβησαν σε κάθε περίπτωση το συνιστώμενο όριο του 0.70, υποδηλώνοντας εσωτερική συνέπεια και διασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία των εργαλείων

μέτρησης (Field, 2018). Παράλληλα, ελέγχθηκε η εγκυρότητα των εργαλείων μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (EFA), προκειμένου να διασφαλιστεί η διαστατικότητα των κλιμάκων, η ορθή φόρτωση των στοιχείων στους αντίστοιχους παράγοντες και η κατασκευαστική εγκυρότητα των κλιμάκων μέτρησης (Hair et al., 2019).

Στη συνέχεια, μετά την διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των κλιμάκων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis), με στόχο την μείωση των διαστάσεων των στοιχείων σε παράγοντες σε όσα στοιχεία του ερωτηματολογίου αυτό ήταν εφικτό αλλά και επιθυμητό για τους σκοπούς της έρευνας. Συγκεκριμένα, παραγοντοποιήθηκαν τα στοιχεία των κλιμάκων που αφορούν τον ιδεατό εκπαιδευτικό, τον πραγματικό εκπαιδευτικό-συνάδελφο, τον ιδεατό διευθυντή και τον πραγματικό διευθυντή της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τα στοιχεία των εργαλείων μέτρησης της αποτελεσματικότητας (αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διευθυντή μονάδας) αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ο μέσος όρος των βαθμολογιών ως μία συνολική μέτρηση του κάθε στοιχείου, ενώ για την μέτρηση της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ακολουθήθηκε η προτεινόμενη μέθοδος μέτρησης από τους συγγραφείς οι οποίοι κατασκεύασαν την εν λόγω κλίμακα, δηλαδή το άθροισμα των αντικειμένων, κυμαινόμενο από 10 ως 40, με τις μεγαλύτερες τιμές να υποδεικνύουν καλύτερη αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. (Schwarzer & Jerusalem, 1995)

Τέλος, διεξήχθησαν ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης (Regression Analysis) για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών όπως αυτές αναφέρθηκαν στις υποθέσεις της έρευνας. Η σχολική βαθμίδα, που αποτελεί των τροποποιητή (Moderator) μεταξύ των σχέσεων που σχηματίστηκαν προς διερεύνηση στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των επιδράσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ τους (Baron & Kenny, 1986). Για όλες τις στατιστικές αναλύσεις έγινε χρήση του IBM SPSS Statistics (Έκδοση 29).

Όλα τα ανωτέρω καθώς και η αιτιολόγηση των στατιστικών επιλογών που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται εκτενώς στις επόμενες υποενότητες του 4<sup>ου</sup> κεφαλαίου.

#### **4.4.1 Προετοιμασία ανάλυσης δεδομένων για τον έλεγχο των υποθέσεων**

#### 4.4.1.1 Ανάλυση αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης

Όπως αναφέρθηκε εν συντομία παραπάνω, πραγματοποιήθηκε αρχικά ανάλυση αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Εργαλείο μέτρησης	Αξιοπιστία (Reliability)	
	Cronbach's Alpha	N of Items
Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη	$\alpha = .887 (>.70)$	N=16
Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας	$\alpha = .841 (>.70)$	N=16
Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου (εκπαιδευτικού)	$\alpha = .883 (>.70)$	N=15
Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας	$\alpha = .869 (>.70)$	N=15
Κλίμακα μέτρησης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας	$\alpha = .981 (>.70)$	N=30
Κλίμακα μέτρησης αυτοαξιολόγησης αποτελεσματικότητας	$\alpha = .895 (>.70)$	N=15
Κλίμακα μέτρησης αξιολόγησης αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας	$\alpha = .919 (>.70)$	N=8

Πίνακας 7: Αξιοπιστία εργαλείων μέτρησης

Όπως παρατηρείται στον ανωτέρω πίνακα (πίνακας 7) όλα τα εργαλεία μέτρησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη παρουσιάζουν τιμή Cronbach alpha's άνω του 0.70. Σύμφωνα με τους Nunnally & Bernstein (1994) ένας συντελεστής Cronbach's alpha άνω του 0.70 θεωρείται γενικά αποδεκτός ως ένδειξη καλής εσωτερικής συνέπειας της αξιοπιστίας μίας κλίμακας μέτρησης. Συνεπώς, τα εργαλεία μέτρησης της έρευνας θεωρούνται αξιόπιστα για περαιτέρω ανάλυση.

#### 4.4.1.2 Ανάλυση εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης

Η εγκυρότητα των εργαλείων διασφαλίστηκε με τους εξής τρόπους. Αρχικά, οι κλίμακες αναπτύχθηκαν από καταξιωμένους ερευνητές και χρησιμοποιήθηκαν σε πλήθος μετέπειτα

ερευνών. Εξετάστηκαν ενδελεχώς ώστε να κατανοηθούν πλήρως οι αρχικές επικυρώσεις των συγγραφέων που τις ανέπτυξαν, αλλά και όσων έκαναν μετέπειτα χρήση τους στις έρευνες τους. Οι μελέτες αυτές παρείχαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά των εργαλείων και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν από επιμέρους ερευνητές προκειμένου να διασφαλιστεί η συγκλίνουσα και η διακριτική τους εγκυρότητα. Παράλληλα, κρίσιμο ήταν να επιβεβαιωθεί ότι οι κλίμακες αυτές ήταν σχετικές με το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε σύγκριση του ερευνητικού πλαισίου των αρχικών ερευνών για τις οποίες κατασκευάστηκαν τα εργαλεία, αλλά και των μετέπειτα μελετών που έκαναν χρήση αυτών. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλίστηκε ότι τα επιμέρους στοιχεία που μετρήθηκαν από τις κλίμακες, ήταν εφαρμόσιμα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Παρά το γεγονός ότι μερικά από τα στοιχεία των εργαλείων μετά την μετάφραση τους στην ελληνική γλώσσα κρίθηκε πως δεν έπρεπε να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, η εσωτερική συνέπεια των εργαλείων, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, παρέμεινε υψηλή.

Έπειτα, εξετάστηκε η εγκυρότητα των εργαλείων μας όσον αφορά την δυνατότητα παραγοντοποίησης των επιμέρους στοιχείων τους σε ομάδες για την διευκόλυνση του ελέγχου των υποθέσεων της έρευνας. Για το λόγο αυτό, διεξήγαμε εξερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory Factor Analysis), ώστε να κατανοηθεί εάν και πως τα επιμέρους στοιχεία συσχετίζονταν σε επιμέρους παράγοντες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, υπέδειξαν ισχυρή φόρτωση στους αντίστοιχους παράγοντες, σε κάθε περίπτωση άνω του 0.50 για κάθε επιμέρους στοιχείο πλην ενός, με την πλειονότητα αυτών να ξεπερνά το 0.70. Οι υψηλές τιμές φόρτωσης των στοιχείων, σε συνδυασμό με τις χαμηλές διασταυρούμενες τιμές φόρτισης σε άλλους παράγοντες παρείχαν σημαντικές ενδείξεις ότι οι κλίμακες είναι έγκυρες και εκτιμούν αποτελεσματικά τις σκοπούμενες θεωρητικές έννοιες.

Παράλληλα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 8, πραγματοποιήθηκαν τα Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και Bartlett τεστ για όσα εργαλεία κρίθηκε απαραίτητη η παραγοντοποίηση των στοιχείων τους. Όλες οι επιμέρους μετρήσεις του KMO τεστ ήταν άνω του 0.70 και άρα κρίθηκαν ικανοποιητικές, αφού υποδεικνύουν πως τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντοποίηση καθώς οι μεταβλητές κρίνονται επαρκώς συνδεδεμένες για διεξαγωγή ανάλυσης παραγόντων (Kaiser, 1974; Field, 2018). Ακόμη, οι τιμές που ελήφθησαν από τα Bartlett τεστ ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p < .001$ ) για όλα τα εργαλεία για τα οποία η παραγοντοποίηση των στοιχείων τους ήταν επιθυμητή, αποδεικνύοντας περαιτέρω την επαρκή

συσχέτιση των μεταβλητών (Bartlett, 1954). Τέλος για κάθε εργαλείο παρουσιάστηκε συνολική εξήγηση άνω του 60% από τους παράγοντες που ελήφθησαν, ποσοστό που κρίνεται επαρκές για την υποστήριξη της σημασίας των παραγόντων (Tabachnick et al., 2013). Τα αναλυτικά αποτελέσματα την εξερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (Exploratory Factor Analysis) απεικονίζονται στο Παράρτημα 2 της μελέτης αυτής.

Εργαλείο μέτρησης	KMO Measure of Sampling Adequacy	Bartlett Test of Sphericity	Total Variance Explained Initial Eigenvalues		
			Total	% of Variance	Cumulative %
Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη	0.866	1347.535 df=120 p< .001	7,107	44,416	44,416
			3,666	22,911	67,327
			1,064	6,653	73,980
Παράγοντες ΤΡΕΙΣ					
Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας	0.901	1632.967 df=120 p< .001	8,688	54,298	54,298
			3,230	20,185	74,483
Παράγοντες ΔΥΟ					
Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου (εκπαιδευτικού)	0.874	1218.273 df=105 p< .001	7,174	47,826	47,826
			2,377	15,844	63670
			1,054	7,030	70,700
Παράγοντες ΤΡΕΙΣ					
Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας	0.865	1179,868 df=105 p< .001	7,299	48,660	48,660
			2,495	16,634	65,294
			1,019	6,796	72,090
Παράγοντες ΤΡΕΙΣ					

Πίνακας 8 : Ανάλυση εγκυρότητας δεδομένων όσον αφορά τη δυνατότητα παραγοντοποίησης τους

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 8, τόσο τα εργαλεία μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον ιδεατό εκπαιδευτικό-ακόλουθο και τον ιδεατό ηγέτη-διευθυντή, όσο και τα αντίστοιχα σχετικά με την αντίληψη περί των πραγματικών χαρακτηριστικών ακολούθων-εκπαιδευτικών και ηγέτη-διευθυντή, παρουσιάζουν δυνατότητα



παραγοντοποίησης την οποία και διεξαγάγαμε προκειμένου να απλοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων και η επαλήθευση ή μη των υποθέσεων της μελέτης. Όσον αφορά, τις κλίμακες μέτρησης αξιολόγησης αποτελεσματικότητας, αποφασίστηκε να μην παραγοντοποιηθούν σε επιμέρους ομάδες, παρότι παρουσίαζαν και αυτές τη δυνατότητα ομαδοποίησης των στοιχείων τους. Η απόφαση αυτή λήφθηκε, για λόγους διευκόλυνσης της ανάλυσης αλλά και γιατί σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των άρρητων γνωστικών σχημάτων και της αποτελεσματικότητας, χωρίς να διατυπώνεται περαιτέρω διαχωρισμός της αποτελεσματικότητας σε επιμέρους στοιχεία στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

#### **4.4.2 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis)**

Αφού διασφαλίστηκε η δυνατότητα παραγοντοποίησης των επιθυμητών δεδομένων, συνέχεια είχε η εξαγωγή των παραγόντων για κάθε κλίμακα μέτρησης. Πριν την ανάλυση ωστόσο, ελέγχθηκε η κανονικότητα των κλιμάκων που αναφέρονται στον Πίνακα 8 για τις οποίες και απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις κανονικότητας των τεστ Kolmogorov-Smirnoff και Shapiro-Wilk. Παράλληλα, τα ιστογράμματα των ανωτέρων κλιμάκων ενίσχυσαν τα αποτελέσματα των τεστ καθώς δεν απεικόνιζαν την καμπάνα της κανονικής κατανομής δεδομένων, με τις κλίμακες να παρουσιάζουν ασυμμετρία προς τα δεξιά. Τα αποτελέσματα της εξέτασης της κανονικότητας των κλιμάκων του πίνακα 8 παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2 της παρούσας μελέτης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε η διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης κύριας συνιστώσας (Principal Component Analysis - PCA) με περιστροφή Varimax. Σε αντίθεση με άλλες τεχνικές, η ανάλυση κύριας συνιστώσας δεν απαιτεί ως αυστηρή προϋπόθεση την κανονικότητα για την εφαρμογή της και συνεπώς κρίνεται καταλληλότερη για δεδομένα που αποκλίνουν από την κανονικότητα (Field, 2018), προσφέροντας με αυτό τον τρόπο μεγαλύτερη ευελιξία στην αντιμετώπιση δεδομένων με μη κανονική κατανομή.

Η περιστροφή Varimax επιλέχθηκε με στόχο την απλοποίηση της ερμηνείας των αναλυθέντων παραγόντων. Η μέθοδος περιστροφής Varimax μεγιστοποιεί τη διακύμανση μεταξύ των φορτίσεων των επιμέρους μεταβλητών σε παράγοντες οδηγώντας ουσιαστικά σε ευκολότερα ερμηνεύσιμες λύσεις, μιας και κάθε μεταβλητή έχει υψηλή φόρτιση σε έναν παράγοντα και παράλληλα χαμηλές φορτίσεις στους άλλους παράγοντες (Kaizer, 1958). Ένας ακόμη λόγος

επιλογής της περιστροφής Varimax είναι η δυνατότητα εξαγωγής σταθερών και αξιόπιστων παραγόντων παρά την μη κανονικότητα των αρχικών κατανομών των δεδομένων προς παραγοντοποίηση (Costello & Osborne, 2005). Με βάση την διερευνητική ανάλυση παραγόντων λοιπόν, εξήχθησαν οι παρακάτω παράγοντες ομαδοποιώντας τα στοιχεία των κλιμάκων στις κάτωθι κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στους Πίνακες 8, 9, 10 και 11.

Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη		Component		
		1	2	3
Κατηγορία 1: Θετικές στάσεις προς τους εκπαιδευτικούς του/ της	• Εξυπηρετικός/ ή	.751	.406	-
	• Δείχνει κατανόηση	.766	.400	.058
	• Ειλικρινής			-
	• Αφοσιωμένος/η	.780	.377	.081
	• Ενθουσιώδης	.675	.585	
		.718	.272	-
			.144	
			-	
			.007	
			.000	
Κατηγορία 2: Εργασιακά προσόντα	• Ευφυής	.378	.727	.027
	• Ενημερωμένος/ ή	.491	.734	-
	• Σκληρά εργαζόμενος/ή	.369	.699	.055
	• Δραστήριος/ια			.077
	• Έχει πειθώ	.357	.758	
	• Δυναμικός/ή	.179	.884	.017
	.267	.850	.100	
			.044	
Κατηγορία 3: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά	• Αυταρχικός/ ή	-.133	.124	.729
	• Χειριστικός /ή	-.049	-.065	.882
	• Πιεστικός/ ή	-.315	.194	.770
	• Υπερόπτης	.182	-.060	.920
	• Εγωιστής/τρια	.068	-.013	.907
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 5 iterations.				

Πίνακας 9: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη (διευθυντή)

Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/ της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας		Component	
		1	2
Κατηγορία 1: Θετικά χαρακτηριστικά (προς τους εκπαιδευτικούς και την εργασία του/ της)	• Εξυπηρετικός/ ή	.716	-.360
	• Δείχνει κατανόηση	.725	-.460
	• Ειλικρινής		
	• Αφοσιωμένος/η	.669	-.429
	• Ενθουσιώδης	.837	-.202
	• Ευφυής	.829	-.083
	• Ενημερωμένος/ ή	.877	-.171
	• Σκληρά	.864	-.183
	• εργαζόμενος/η	.849	-.135
	• Δραστήριος/ια	.880	-.107
	• Έχει πειθώ	.844	-.095
• Δυναμικός/ή	.844	.041	
Κατηγορία 3: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά	• Αυταρχικός/ ή	-.096	.878
	• Χειριστικός /ή	-.149	.879
	• Πιστικός/ ή	-.147	.828
	• Υπερόπτης	-.167	.903
	• Εγωιστής/τρια	-.158	.883
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 3 iterations.			

Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/ της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας

Κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου (εκπαιδευτικού)		Component		
		1	2	3
Κατηγορία 1: Παραγωγικότητα/ αποτελεσματικότητα	• Σκληρά εργαζόμενος/ η	.751	.112	-.051
	• Παραγωγικός/ ή			
	• Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της	.771 .711	.340 .304	-.067 .001
Κατηγορία 2: Θετικές στάσεις	• Ενθουσιώδης	.413	.739	-.115
	• Κοινωνικός/ή	.221	.874	-.068
	• Πρόσχαρος/ η	.227	.891	-.128
	• Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού	.549	.577	-.307
	• Αξιοπίστος/η	.535	.636	-.302
	• Ομαδικός/ ή	.274	.807	-.174
	• Ακολουθεί τις τάσεις της εποχής	.392	.585	.120
	• Ευγενικός/ ή	.537	.615	-.329
Κατηγορία 3: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά	• Ευκολόπιστος/η	-.011	.384	.330
	• Υπερόπτης	-.171	.031	.810
	• Αγενής	-.078	-.242	.930
	• Κακότροπος/η	.038	-.168	.922
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 5 iterations.				

Πίνακας 11: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών της κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου (εκπαιδευτικού)

Κλίμακα μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας		Component		
		1	2	3
Κατηγορία 1: Εργασιακά προσόντα	• Σκληρά εργαζόμενος/ η	.823	.237	-.069
	• Παραγωγικός/ ή	.853	.309	-.136
	• Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/ της	.880	.146	.075
	• Ενθουσιώδης	.663	.549	.000
	• Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού	.780	.351	-.148
	• Αξιόπιστος/ ή	.719	.427	-.119
	• Ακολουθεί τις τάσεις	.529	.353	.305
Κατηγορία 2: Θετικές χαρακτηριστικά προσωπικότητας	• Κοινωνικός/ή	.336	.850	-.121
	• Πρόσχαρος/ η	.366	.832	-.063
	• Ομαδικός/ ή	.412	.727	-.055
	• Ευγενικός/ ή	.534	.655	-.286
Κατηγορία 3: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά	• Ευκολόπιστος/ ή	-.045	.201	.631
	• Υπερόπτης	-.069	-.031	.750
	• Αγενής	-.061	-.280	.829
	• Κακότροπος/ ή	.038	-.293	.826
Extraction Method: Principal Component Analysis.				
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 5 iterations.				

Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση μεταβλητών κλίμακας μέτρησης αντίληψης χαρακτηριστικών του/της συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί το εξής. Στην κατηγοριοποίηση των μεταβλητών της κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, το χαρακτηριστικό «ευκολόπιστος», παρουσίασε κοντινές φορτίσεις σε δύο κατηγορίες (.384 και .330 αντίστοιχα). Παρά το γεγονός πως η υψηλότερη φόρτιση ήταν αυτή της κατηγορίας των θετικών στάσεων αποφασίστηκε να ομαδοποιηθεί με τα αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά, καθώς εννοιολογικά κρίθηκε πως έχει αρνητική χροιά. Συγκεκριμένα, η ευκολία με την οποία κάποιος πείθεται σε δράση ή επηρεάζεται από τον

περίγυρο του, θεωρείται περισσότερο ως αδυναμία παρά ως θετικό χαρακτηριστικό. Το να είναι κάποιος ευκολόπιστος συχνά συνδέεται με έλλειψη αυτονομίας και τάσεις υποχωρητικότητας, χαρακτηριστικά τα οποία συχνά παρουσιάζονται ως μη επιθυμητά, τόσο σε επαγγελματικά όσο και σε κοινωνικά πλαίσια (Kelley, 1992).

Συνεπώς, παρά την υψηλότερη φόρτιση στις θετικές στάσεις, η τοποθέτηση του χαρακτηριστικού «ευκολόπιστος» στην κατηγορία των μη επιθυμητών χαρακτηριστικών ήταν πιο συνεπής τόσο με την θεωρητική βάση της παρούσας μελέτης όσο και με την εννοιολογική σημασία της λέξης. Ακόμη, το γεγονός πως το χαρακτηριστικό «ευκολόπιστος» παρουσίασε ξεκάθαρη υψηλή φόρτιση στα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά όσον αφορά την κλίμακα μέτρησης αντίληψης των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 12), ενίσχυσε την άποψη πως δεν έπρεπε να αφαιρεθεί λόγω της σχετικά χαμηλής τιμής φόρτισης και πως η κατηγοριοποίηση του ως αρνητικό άρρητο γνωστικό σχήμα ήταν η ορθή επιλογή στο πλαίσιο της έρευνας. Περαιτέρω ανάλυση σχετικά με την κατηγοριοποίηση σε ομάδες των χαρακτηριστικών των επιμέρους κλιμάκων της έρευνας παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια, για τις κατηγορίες που προέκυψαν δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές οι οποίες υπολογίστηκαν ως ο μέσος όρος των χαρακτηριστικών κάθε επιμέρους κατηγορίας. Έτσι, η κλίμακα μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη οδήγησε στη δημιουργία τριών νέων μεταβλητών που ενσωμάτωσαν τα επιμέρους 16 χαρακτηριστικά της αρχικής κλίμακας. Αντίστοιχα, όλες οι επιμέρους μεταβλητές των κλιμάκων για τις οποίες αποφασίστηκε να γίνει Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών, οδήγησαν στην δημιουργία νέων μεταβλητών κατηγορίας όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στους πίνακες 8 έως 11.

Η επιλογή της χρήσης του μέσου όρου των επιμέρους χαρακτηριστικών για τη δημιουργία νέων μεταβλητών κρίθηκε ως ιδανική για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης για ποικίλους λόγους. Αρχικά, η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη δημιουργία συνολικών δεικτών για κάθε κατηγορία, καθώς διευκολύνει την απλοποίηση της στατιστικής ανάλυσης, διατηρώντας ωστόσο την αρχική πληροφορία που λαμβάνεται από τα επιμέρους δεδομένα (DiStefano et al., 2009). Ακόμη, ο υπολογισμός του μέσου όρου προσφέρει σταθερότητα, καθώς ενσωματώνει όλες τις επιμέρους τιμές μίας κλίμακας. Με αυτό τον τρόπο αντανακλά πιο πιστά τη κεντρική συνολική τάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τις μεμονωμένες βαθμολογίες (Field, 2018). Τέλος, η χρήση του μέσου όρου ως μέθοδο

παραγοντοποίησης των μεταβλητών επιτρέπει την καλύτερη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των εξαχθέντων κατηγοριών καθώς μειώνει την επίδραση τυχόν ακραίων τιμών στο δείγμα, οδηγώντας έτσι σε μία πιο εύχρηστη και πιο κατανοητή ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Tabachnick et al., 2013).

#### **4.4.3 Αντιμετώπιση κλιμάκων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας (αυτοαξιολόγηση, σχολείου και διευθυντή)**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τρεις διακριτές κλίμακες αποτελεσματικότητας για τις οποίες επιλέχθηκε η αντιμετώπιση τους ως ξεχωριστές εξαρτημένες μεταβλητές χωρίς την εφαρμογή παραγοντοποίησης των στοιχείων τους. Αρχικά, η κλίμακα μέτρησης αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας (GSE) χρησιμοποιήθηκε αθροίζοντας τα επιμέρους στοιχεία της, μιας και όπως υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία, αποτελεί μία συνολική μέτρηση της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται από τους συγγραφείς κατασκευαστές της κλίμακας Hoy & Miskel (2008). Τα επιμέρους στοιχεία αθροίστηκαν και εξήχθη ο μέσος όρος αυτών, με δεδομένο πως η κλίμακα αυτή αντικατοπτρίζει την αντιλαμβανόμενη, από μέρους του εκπαιδευτικού, ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί αποτελεσματικά.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή μετρήθηκε με το εργαλείο μέτρησης αποτελεσματικότητας του ηγέτη (LPI Observer edition) των Kouzes & Posner (2013). Και εδώ αποφασίστηκε η χρήση του μέσου όρου των στοιχείων της κλίμακας, καθώς στόχος της έρευνας είναι να εκτιμηθεί η συσχέτιση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως σύνολο. Περαιτέρω διαχωρισμός σε παράγοντες, θα περιέπλεκε την ανάλυση των δεδομένων και θα επεκτεινόταν πέρα από τον σκοπό της παρούσας μελέτης. Παρά το γεγονός ότι όσον αφορά το εργαλείο LPI, η συνήθης πρακτική είναι η διατήρηση των πέντε διαστάσεων του εργαλείου και η εξαγωγή ενός μέσου όρου ανά διάσταση, υπάρχουν ορισμένες μελέτες που ενοποιούν ορισμένες ή και όλες τις διαστάσεις αυτού (Hassan & Ahmed, 2011; Tse et al., 2014; Wang et al., 2012) εάν ο σκοπός είναι μία συνολική μέτρηση αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Συνεπώς, εάν και μη συνήθης πρακτική, υπάρχει προηγούμενο της στη βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη πως μία τέτοια προσέγγιση εξυπηρετεί τους στόχους της μελέτης αυτής, αποφασίστηκε η αντιμετώπιση της κλίμακας LPI κατά αυτό τον τρόπο.

Συνοψίζοντας, η απόφαση αντιμετώπισης των κλιμάκων ως μεμονωμένες, ενιαίες, μονοδιάστατες και μη παραγοντοποιημένες μεταβλητές, βασίστηκε στην ανάγκη διερεύνησης των διακριτών σχέσεων κάθε τύπου αποτελεσματικότητας με τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή, κρίθηκε πως επιτυγχάνει την καλύτερη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών αλλά αποφεύγει συνάμα την σύγχυση που θα προκαλούσε η παραγοντοποίηση και η δημιουργία μεγαλύτερου αριθμού εξαρτημένων μεταβλητών η οποία ξεφεύγει από τα πλαίσια της παρούσης και πιθανώς θα οδηγούσε σε προβλήματα εγκυρότητας και πολυδιαστατικότητας (Kline, 2011).

#### 4.4.4 Ανάλυση συσχετίσεων

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών οι οποίες κρίθηκαν σημαντικές για τη έρευνα. Η ανάλυση αυτή είχε ως στόχο την επαλήθευση την υπόθεση Y2 και παράλληλα αποτέλεσε προπαρασκευαστικό στάδιο κατά τον έλεγχο επαλήθευσης των υποθέσεων Y1 και Y3. Συγκεκριμένα, ως πρώτο βήμα κατά τον έλεγχο των υποθέσεων Y1 και Y3 της έρευνας, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγοντοποίησης και των αντίστοιχων αξιολογήσεων αποτελεσματικότητας, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις συσχέτισης μεταβλητών, ανεβάζοντας τον συνολικό αριθμό σε 5, τόσο για τον έλεγχο της υπόθεσης Y2 όσο και για την χρησιμότητα τους για την έρευνα και την συνολική ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται συνοπτικά οι μεταβλητές για τις οποίες πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης, ενώ η εκτενής ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις ανωτέρω στατιστικές διεργασίες παρουσιάζεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Αναλύσεις Συσχέτισης (Correlation Analysis)	Σύνολο μεταβλητών Ανάλυσης συσχέτισης
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ηγέτη (3)</li> <li>• Αντίληψη χαρακτηριστικών του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας (2)</li> <li>• Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διευθυντή (1)</li> </ul>	6



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ακόλουθου (3)</li> <li>• Αντίληψη χαρακτηριστικών του/της συνάδελφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (3)</li> <li>• Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου (1)</li> </ul>	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ακόλουθου (3)</li> <li>• Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας (1)</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντίληψη χαρακτηριστικών του/της συνάδελφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (3)</li> <li>• Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας (1)</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διευθυντή (1)</li> <li>• Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου (1)</li> <li>• Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας (1)</li> </ul>	3

Πίνακας 13: Ομάδες μεταβλητών για τις οποίες πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Spearman Correlation Analysis)

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, οι μεταβλητές του δείγματος μας δεν ακολουθούσαν, στο σύνολο τους, την κανονική κατανομή (βλ. Παράρτημα 2) και για αυτό το λόγο, κατά την ανάλυση συσχέτισης, έγινε χρήση της μεθόδου Spearman. Η απόφαση αυτή πάρθηκε λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η ανάλυση Spearman δεν απαιτεί την ικανοποίηση της συνθήκης κανονικότητας των μεταβλητών (Field, 2018). Ακόμη, το γεγονός ότι βασίζεται στους βαθμούς των μεταβλητών παρά στις πραγματικές τους τιμές, την καθιστά ανθεκτικότερη σε ακραίες τιμές εντός του δείγματος (Pallant, 2020) και καλύτερο εκτιμητή των μη γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bryman & Cramer, 2012). Συνεπώς, κρίθηκε ως η ορθότερη μέθοδος με βάση τα μη παραμετρικά δεδομένα του δείγματος της έρευνας, για την διεξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων.

#### 4.4.5 Ανάλυση παλινδρόμησης (Linear Regression Analysis)

Το τελευταίο βήμα της στατιστικής ανάλυσης ήταν η διεξαγωγή δύο ιεραρχικών αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης (hierarchical multiple regression analysis) προκειμένου να ελεγχθούν οι ισχυρισμοί των υποθέσεων Y1 και Y3 της μελέτης αυτής. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μία ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης όπου ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παράγοντες που προέκυψαν κατά την ανάλυση παραγοντοποίησης των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη (3 μεταβλητές) και της αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας (2 μεταβλητές), ενώ εξαρτημένη

μεταβλητή ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Στη δεύτερη ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παράγοντες που προέκυψαν κατά την ανάλυση παραγόντων των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου (3 μεταβλητές) και η αντίληψη των χαρακτηριστικών του συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (3 μεταβλητές), ενώ εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, και στις δύο ιεραρχικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης συμπεριλήφθηκε και η βαθμίδα διδασκαλίας των συμμετεχόντων, ως τροποποιητής της σχέσης μεταξύ των πολλαπλών κάθε φορά ανεξάρτητων και της εκάστοτε εξαρτημένης μεταβλητής, ώστε να εξεταστεί εάν η σχέση μεταξύ των μεταβλητών διαφοροποιείται βάσει της βαθμίδας διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές αλληλεπίδρασης (interaction variables), ως το γινόμενο κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής και της βαθμίδας διδασκαλίας, οι οποίες και συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο παλινδρόμησης, ώστε να συνυπολογίσουν την επίδραση της βαθμίδας διδασκαλίας στις σχέσεις αυτές, ανεβάζοντας έτσι το συνολικό αριθμό των ανεξάρτητων μεταβλητών σε 11 και 13 αντίστοιχα (Field, 2018).

Η ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κρίθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος για την μελέτη σύνθετων σχέσεων μεταξύ πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών, της εξαρτημένης μεταβλητής και του τροποποιητή (moderator), παρά το γεγονός πως τα δεδομένα που εισήχθησαν στο μοντέλο παλινδρόμησης ήταν στην πλειονότητα τους μη παραμετρικά. Για αυτό το λόγο, κατά την ανάλυση πραγματοποιήθηκε το Durbin-Watson test ώστε να ελεγχθεί η αυτοσυσχέτιση των υπολειμμάτων (residuals). Το τεστ απέδωσε τιμές 2,317 και 1,866 (τιμές κοντά στο 2) για κάθε ανάλυση αντίστοιχα, υποδηλώνοντας την απουσία αυτοσυσχέτισης και βεβαιώνοντας την εγκυρότητα των αναλύσεων παλινδρόμησης (Pallant, 2020). Ακόμη, ελέγχθηκαν οι παραδοχές κανονικότητας των υπολειμμάτων (residuals) μέσω ιστογραμμάτων και P-P Plot, επιβεβαιώνοντας οπτικά την κανονικότητα των σφαλμάτων, παρά το γεγονός πως τα εισαχθέντα στο μοντέλο δεδομένα ήταν μη παραμετρικά (Dancey & Reidy, 2017).

Η εκτενής ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιείται στο επόμενο κεφάλαιο, ενώ τα αποτελέσματα των ελέγχων και τα διαγράμματα κανονικότητας παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα 2 της παρούσης.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

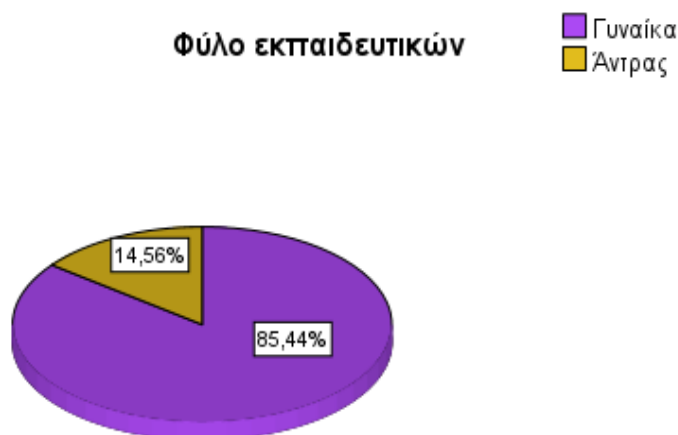
### Αποτελέσματα Έρευνας

#### 5.1 Δημογραφική ανάλυση

##### 5.1.1 Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 103 εκπαιδευτικοί από όλη την ελληνική επικράτεια. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 88 ήταν γυναίκες (ποσοστό 85,4%) και οι 15 ήταν άνδρες (ποσοστό 14,6%) όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα.

Statistics			Φύλο εκπαιδευτικών				
Φύλο εκπαιδευτικών			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
N	Valid	103	Valid	Γυναίκα	88	85,4	85,4
	Missing	0		Άντρας	15	14,6	100,0
			Total		103	100,0	



Διάγραμμα 2: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Η μεγάλη διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς αντικατοπτρίζει την δυσαναλογία μεταξύ των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό. Η UNESCO (2019), αναφέρει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από γυναίκες στις περισσότερες δυτικές χώρες, συμπεριλαμβανομένου της ευρωπαϊκής ηπείρου. Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών πολλές φορές ξεπερνά το 70% (UNESCO, 2019), με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να αναφέρει πως σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες το ποσοστό αυτό

ξεπερνά ακόμη και το 80% (European Commission, 2021; Eurostat, 2020). Η τάση αυτή αποτελεί πραγματικότητα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Επιτροπή, να δηλώνει πως το 76,2% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 63% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες (Eurostat, 2020)

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο το ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών συμμετεχόντων είναι σχεδόν πενταπλάσιο των ανδρών πέρα της κυριαρχίας των γυναικών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι το γεγονός πως οι γυναίκες είναι πιθανότερο να συμμετάσχουν σε ηλεκτρονικές έρευνες σε σχέση με τους άνδρες. Έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ποσοστών συμμετοχής σε έρευνες μεταξύ των δύο φύλων, με τις γυναίκες να είναι πιθανότερο να συμμετάσχουν και να ολοκληρώσουν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Cook et al., 2000) κάτι που μπορεί να αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως η θετικότερη στάση των γυναικών απέναντι στις διαδικτυακές έρευνες και οι προτιμήσεις επικοινωνίας τους (Schonlau et al., 2017). Η διαφορά αυτή υφίσταται και στον εκπαιδευτικό χώρο με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε έρευνες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Becker, 2022; Smith, 2008).

### 5.1.2 Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Από τους 103 συμμετέχοντες στην μελέτη, οι 21 συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 22-29 ετών (ποσοστό 20,4%), οι 28 συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 30-39 ετών (ποσοστό 27,2%), οι 33 συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 40-49 ετών (ποσοστό 32%), οι 18 συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 50-59 ετών (ποσοστό 17,5 %) και τέλος 3 συμμετέχοντες ήταν άνω των 60 ετών (ποσοστό 2,9%). Η ανωτέρω ποσοστιαία ηλικιακή κατάταξη των συμμετεχόντων απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα.

Statistics		Ηλικία εκπαιδευτικών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
N	Valid				
	Missing				
		22-29	21	20,4	20,4
		30-39	28	27,2	47,6
		40-49	33	32,0	79,6
		50-59	18	17,5	97,1
		>60	3	2,9	100,0
		Total	103	100,0	100,0



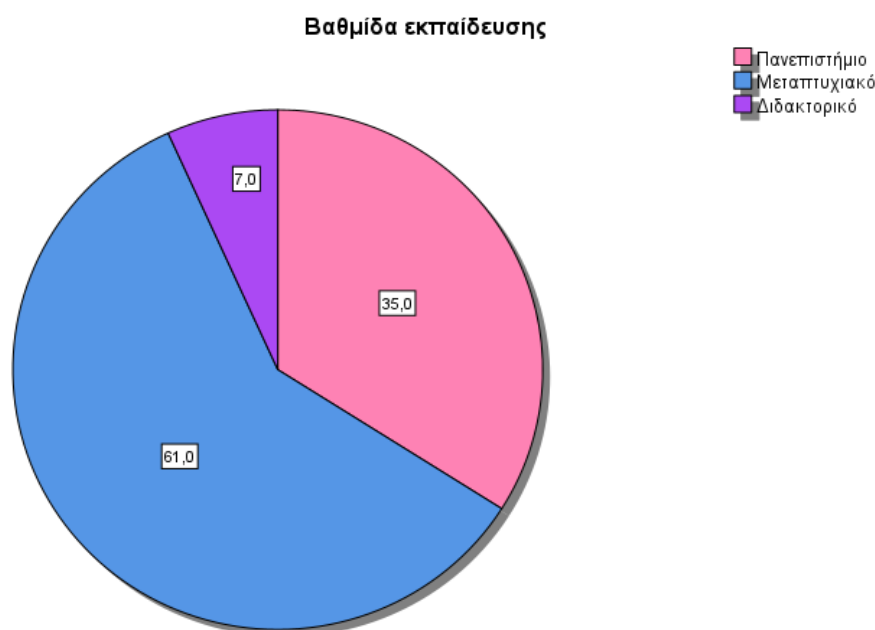
Διάγραμμα 3 : Ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Τα ηλικιακά ποσοστά της έρευνας είναι σε συμφωνία με την ηλικιακή κατανομή του εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όπως αναφέρει η Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, τα ποσοστά των Ελλήνων εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή δεκαετία είναι περίπου 8-12% (δεκαετία των 20), 25-30% (δεκαετία των 30), 30-35% (δεκαετία των 40), 25-30% (δεκαετία των 50) και 5-10% (δεκαετία των 60) (ELSTAT, 2021; OECD, 2023). Συνεπώς, παρατηρείται στο δείγμα μας παρόμοια ηλικιακή κατανομή με αυτή του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν μεταξύ 40-49 ετών, ακολουθούμενοι από τις ηλικίες των 30-39, 22-29, 50-59 και άνω των 60 αντίστοιχα. Το μεγαλύτερο ποσοστό απόκρισης του ερωτηματολογίου από τις ηλικίες των 22-29 αλλά και το χαμηλότερο ποσοστό απόκρισης από τις ηλικίες άνω των 60 σε σχέση με τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών της ηλικιακής τους κατηγορίας μπορεί να αποδοθεί στην σχέση των ηλικιών αυτών με την τεχνολογία. Οι ηλικίες των 20-29 έχουν συνήθως πολύ καλή σχέση με την τεχνολογία ενώ τα ηλεκτρονικά μέσα ερευνών πιθανώς παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία για εκπαιδευτικούς άνω των 60 ετών. Έτσι, είναι πιθανότερο να συμμετάσχουν σε έρευνες νεαροί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ισχυρή παρουσία στα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους (Couper et al., 2007; Dillman et al., 2016; Fan & Yan, 2010).

### 5.1.3 Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 61 συμμετέχοντες (ποσοστό 59,2%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 35 συμμετέχοντες κατείχαν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών (ποσοστό 34%), ενώ 7 συμμετέχοντες κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (ποσοστό 6,8%). Τα ποσοστά βαθμίδων εκπαίδευσης των συμμετεχόντων της μελέτης απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.

Statistics			Βαθμίδα εκπαίδευσης					
Βαθμίδα εκπαίδευσης			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		
N	Valid	103						
	Missing	0						
			Valid	Πανεπιστήμιο	35	34,0	34,0	34,0
				Μεταπτυχιακό	61	59,2	59,2	93,2
				Διδακτορικό	7	6,8	6,8	100,0
			Total		103	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4 : Βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είναι σε συμφωνία με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και τις επιταγές τις εποχές. Η πλειονότητα των νέων σήμερα αποφασίζουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου με την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το ίδιο συμβαίνει και στον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο όχι μόνο για λόγους καλλιέργειας εξειδικευμένων ακαδημαϊκών γνώσεων (Ifanti et al., 2017), επαγγελματικής ανάπτυξης (Ifanti & Fotopoulou, 2011; Maggopoulos & Svarna, 2023) και

αυξημένων οικονομικών απολαβών (Koustelios, 2001; Magoula, 2024; Maggopoulos & Svarna, 2023), αλλά και για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό καθεστώς στα δημόσια ελληνικά σχολεία (Zervas, 2016). Το χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διδακτορικό τίτλο είναι και αυτό σε συμφωνία με την στροφή των κατόχων ανώτερων εκπαιδευτικών τίτλων προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Samara et al.,2015; EKT Statistics on PhD Holders Graduating from Greek Universities in 2022, 2022).

#### 5.1.4 Βαθμίδα διδασκαλίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι 74 (ποσοστό 71,8%) διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 29 διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 28,2%) όπως απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα.

**Statistics**

Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης δι

N	Valid	103
	Missing	0

**Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης διδάσκετε;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια	74	71,8	71,8	71,8
	Δευτεροβάθμια	29	28,2	28,2	100,0
Total		103	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5: Εκπαιδευτική βαθμίδα διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Παρόλο που προσεγγίστηκαν ισάριθμες ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και ομάδες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που είτε δύναται να εργαστούν και στις δύο βαθμίδες είτε μόνο στη δευτεροβάθμια (μαθηματικοί, φυσικοί, πληροφορικοί, γυμναστές, μουσικοί, οικονομολόγοι, φιλόλογοι), το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης ήταν πολύ μικρότερο από αυτό όσων εργάζονται στη πρωτοβάθμια. Παρότι δεν ζητήθηκε η ειδικότητα του κάθε συμμετέχοντα, προκειμένου να έχουμε περισσότερα δεδομένα σχετικά με τους συμμετέχοντες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ειδικότητάς τους, το χαμηλότερο ποσοστό απόκρισης τους θα μπορούσε να αποδοθεί σε ποικίλες αιτίες.

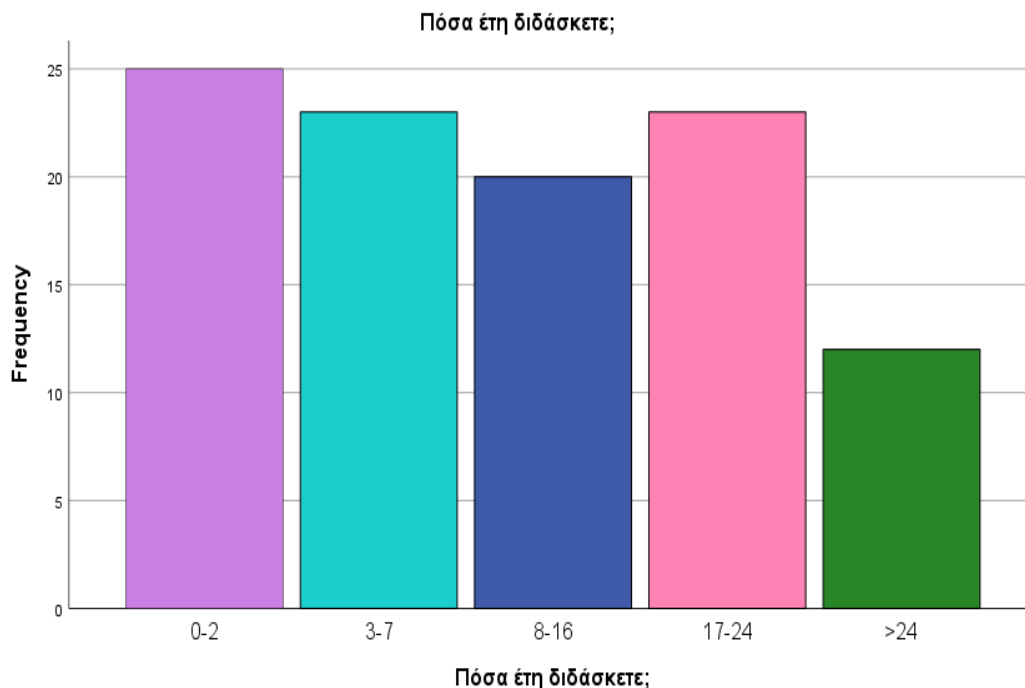
Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας λόγω απαιτητικών προγραμμάτων σπουδών και εξεταστικών περιόδων μέσα στο έτος, γεγονός που πιθανώς να περιορίζει τόσο τον χρόνο όσο και την διάθεση τους για συμμετοχές σε έρευνες (Lavidas et al., 2022). Παράλληλα, μελέτες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες λόγω διαφορών στη στάση και στα κίνητρα τους για συμμετοχή (Lavidas et al., 2022; Walker et al., 2019). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συνήθως μεγαλύτερες διαχειριστικές ευθύνες καθώς διδάσκουν σε πολλαπλά τμήματα και τάξεις εντός μίας σχολικής μονάδας κάτι που συνήθως μεταφράζεται σε επιπλέον χρόνο προετοιμασίας πέραν του εργασιακού τους ωραρίου (Mc Shane, 2022). Και αυτό μπορεί πιθανώς να είναι λόγος για μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής λόγω περιορισμένου ελεύθερου χρόνου.

### ***5.1.5 Έτη διδασκαλίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών***

Όσον αφορά τα έτη διδασκαλίας, 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24,3%) απάντησαν πως εργάζονται από 0 έως 2 έτη, 23 δήλωσαν πως εργάζονται από 3 έως 7 έτη (ποσοστό 22,3%), 20 από 8 έως 16 έτη (ποσοστό 19,4%), 23 από 17 έως 24 έτη (ποσοστό 22,3%), ενώ τέλος 12 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως εργάζονται πάνω από 24 έτη (ποσοστό 11,7%) σε δημόσια σχολεία της χώρας. Τα έτη διδασκαλίας των συμμετεχόντων απεικονίζονται στο κάτωθι διάγραμμα.



Statistics			Πόσα έτη διδάσκετε;			
Πόσα έτη διδάσκετε;			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
N	Valid	103				
	Missing	0				
	Valid		0-2	25	24,3	24,3
			3-7	23	22,3	46,6
			8-16	20	19,4	66,0
			17-24	23	22,3	88,3
			>24	12	11,7	100,0
	Total			103	100,0	100,0



Διάγραμμα 6 : Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Οι κατηγορίες ετών προϋπηρεσίας κωδικοποιήθηκαν κατά την ανάλυση κατά αύξουσα σειρά από το 1 ως το 5 ( $M.O=2.75$ ,  $SD=1.356$ ,  $N=103$ ). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας ανήκουν κατά μέσο όρο μεταξύ των κατηγοριών 3 έως 7 και 8 έως 16 έτη διδασκαλίας, κάτι που ουσιαστικά τους τοποθετεί κατά μέσο όρο στη μέση της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Η τυπική απόκλιση 1.356, η οποία αντιπροσωπεύει τη μεταβλητότητα των δεδομένων γύρω από τη μέση τιμή, υποδηλώνει μέτρια διασπορά στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, υποδεικνύοντας πως η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ποικίλλει σχετικά γύρω από τον μέσο όρο. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε πως σύμφωνα με τον μέσο όρο και τη διασπορά του δείγματος, υπάρχει κάποια ποικιλία στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, με τους περισσότερους από αυτούς ωστόσο να παρουσιάζουν παρόμοιο εύρος εμπειρίας σε σχέση με τον μέσο όρο.

Ακόμη, προκειμένου να εξεταστεί εάν η κατανομή των ετών διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων ακολουθεί την κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές και γραφικές αναλύσεις. Το Kolmogorov-Smirnov test έδειξε στατιστικό δείκτη 0.175 (df=103,  $p < .001$ ), υποδεικνύοντας σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα. Ομοίως, ο δείκτης Shapiro -Wilk είχε τιμή 0.89 (df=103,  $p < .001$ ). Δεδομένου ότι και τα δύο test παρουσίασαν  $p < .001$  η υπόθεση της κανονικότητας δεν επαληθεύεται. Παράλληλα, η ανάλυση του ιστογράμματος (διάγραμμα 6) δείχνει μη κανονική κατανομή, όπως και το Q-Q Plot (διάγραμμα 7) στο οποίο διαφαίνεται η απόκλιση των σημείων από τη διαγώνιο γραμμή. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις στατιστικές όσο και τις γραφικές αναλύσεις, συμπεραίνουμε πως τα έτη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα απεικονίζονται παρακάτω.

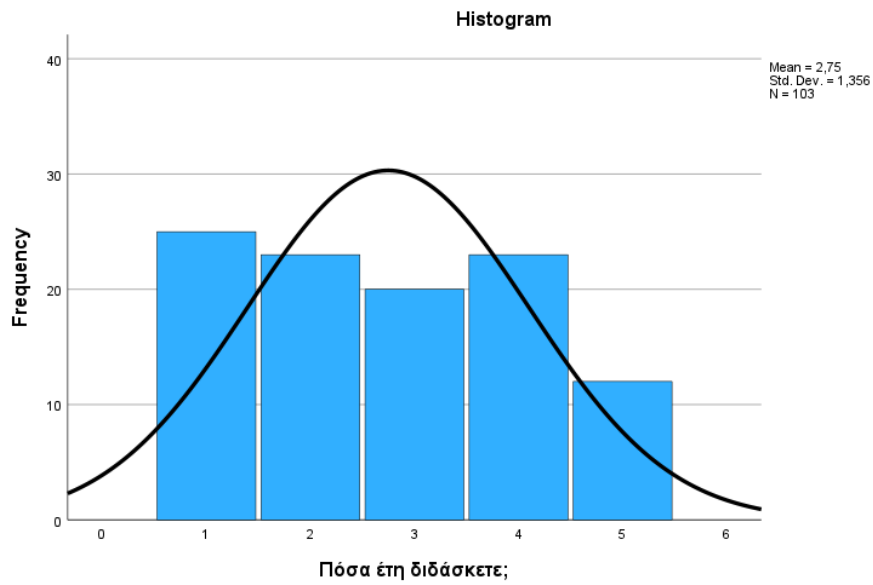
#### Descriptives

		Statistic	Std. Error	
Πόσα έτη διδάσκετε;	Mean	2,75	,134	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,48	
		Upper Bound	3,01	
	5% Trimmed Mean	2,72		
	Median	3,00		
	Variance	1,838		
	Std. Deviation	1,356		
	Minimum	1		
	Maximum	5		
	Range	4		
	Interquartile Range	2		
	Skewness	,159	,238	
	Kurtosis	-1,225	,472	

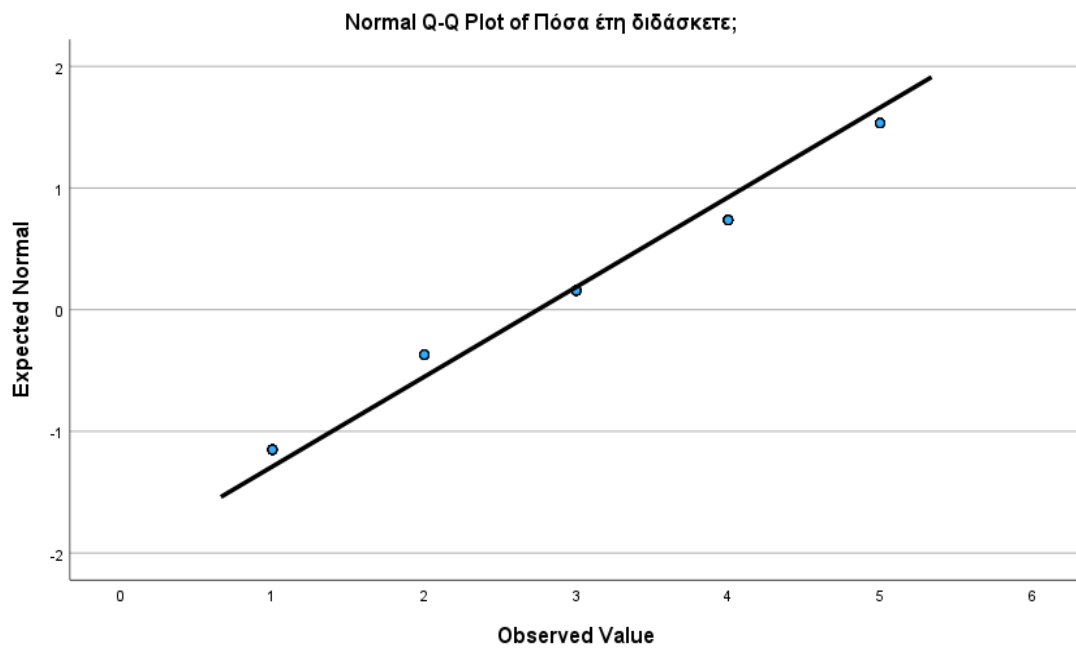
#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσα έτη διδάσκετε;	,175	103	<,001	,890	103	<,001

a. Lilliefors Significance Correction



Διάγραμμα 7: Ιστόγραμμα έτη διδασκαλίας



Διάγραμμα 8: : Q-Q Plot έτη διδασκαλίας

## 5.2 Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Primary Component Analysis)

Το πρώτο σημαντικό εύρημα προέκυψε κατά την κατηγοριοποίηση των μεταβλητών των κλιμάκων. Υπενθυμίζεται πως οι δύο κλίμακες με ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες ζητώντας τους να απαντήσουν σε δύο διακριτές περιπτώσεις. Στη μία περίπτωση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα άρρητα γνωστικά τους σχήματα περί ιδεατού ηγέτη και ακόλουθου ενώ στην άλλη κλήθηκαν να βαθμολογήσουν με βάση την αντίληψη τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο παρουσιάζουν τα ανωτέρω χαρακτηριστικά ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου τους και οι συνάδελφοι τους εντός της μονάδας. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κατά πόσο *θα έπρεπε να εμφανίζονται* κάποια χαρακτηριστικά σε ένα ιδεατό, μη πραγματικό πρόσωπο και κατά πόσον *εμφανίζονται* τα ίδια χαρακτηριστικά σε πραγματικά άτομα εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

Παρά το γεγονός πως αναμενόταν η ίδια κατηγοριοποίηση ιδεατού-πραγματικού, στην περίπτωση του ηγέτη, κάτι τέτοιο δεν συνέβη. Αντίθετα παρουσιάστηκαν οι κάτωθι διαφοροποιήσεις όπως αναγράφονται στον Πίνακα 14.

ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Εξυπηρετικός/ ή Δείχνει κατανόηση Ειλικρινής Αφοσιωμένος Ενθουσιώδης	Εξυπηρετικός/ ή Δείχνει κατανόηση Ειλικρινής Αφοσιωμένος Ενθουσιώδης Ευφυής Ενημερωμένος/ ή Σκληρά εργαζόμενος Δραστήριος Έχει πειθώ Δυναμικός
Ευφυής Ενημερωμένος/ ή Σκληρά εργαζόμενος Δραστήριος Έχει πειθώ Δυναμικός	
Αυταρχικός/ ή Χειριστικός /ή Πιεστικός/ ή Υπερόπτης Εγωιστής/ τρια	Αυταρχικός/ ή Χειριστικός /ή Πιεστικός/ ή Υπερόπτης Εγωιστής/ τρια

Πίνακας 14: Διαφοροποίηση κατηγοριών άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και αντιλήψεων περί χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας

Όπως παρατηρούμε στο Πίνακα 14, τα αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά διατηρήθηκαν στην ίδια κατηγορία και στις δύο περιπτώσεις. Ωστόσο, στα θετικά ή αλλιώς πρωτότυπα χαρακτηριστικά όπως αναφέρονται από τους Epitropaki & Martin (2004), παρουσιάζεται μία σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών περί ιδεατού διευθυντή γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία έχει να κάνει με τις θετικές στάσεις του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς του και το γενικότερο σχολικό περιβάλλον, ενώ η δεύτερη με άλλα εργασιακά προσόντα τα οποία οφείλει να κατέχει ένας διευθυντής ώστε να είναι αποτελεσματικός στην ηγεσία μίας σχολικής μονάδας. Θα μπορούσαμε ακόμη να πούμε πως η κατηγορία των θετικών στάσεων (εξυπηρετικός/ ή, δείχνει κατανόηση, ειλικρινής, αφοσιωμένος/ή, ενθουσιώδης) αποτελείται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου τα οποία κρίνονται ως θετικά ή ακόμη και απαραίτητα προσόντα ενός ηγέτη. Τα χαρακτηριστικά αυτά ωστόσο, δεν έχουν τόσο να κάνουν με τη ηγεσία της μονάδας πρακτικά αλλά κυρίως με την ηγεσία των ατόμων εντός αυτής. Είναι δηλαδή, προσανατολισμένα προς τον άνθρωπο. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία ομαδοποίησης των χαρακτηριστικών των άρρητων γνωστικών σχημάτων του εκπαιδευτικού περί ιδεατού ηγέτη είναι προσανατολισμένη προς την παραγωγικότητα, καθώς περιλαμβάνει χαρακτηριστικά (ευφυής, ενημερωμένος/ή, σκληρά εργαζόμενος/ή, δραστήριος/ια, έχει πειθώ, δυναμικός/ ή) τα οποία οφείλει να κατέχει ο ηγέτης για την εν τοι πράγμασι πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

Στον αντίποδα, όταν παρατηρούμε την κατηγοριοποίηση των μεταβλητών της κλίμακας μέτρησης αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως τα επιμέρους χαρακτηριστικά ομαδοποιούνται σε μία και μόνο κατηγορία θετικών χαρακτηριστικών που συγκεντρώνει το σύνολο των θετικών/ πρωτότυπων (Epitropaki & Martin, 2004) χαρακτηριστικών της κλίμακας μέτρησης. Η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί σημαντικό εύρημα της μελέτης αυτής, το οποίο και θα συζητηθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Αντίστοιχα, όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αντίληψη χαρακτηριστικών συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας παρατηρήθηκαν και εδώ διαφοροποιήσεις, οδηγώντας σε ένα ακόμη εύρημα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

ΙΔΕΑΤΟΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΣ	ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
Σκληρά εργαζόμενος Παραγωγικός/ή Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της Ενθουσιώδης Κοινωνικός/ή Πρόσχαρος/ή Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού Αξιόπιστος Ομαδικός/ή Ακολουθεί τις τάσεις της εποχής Ευγενικός/ή	Σκληρά εργαζόμενος Παραγωγικός/ή Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της Ενθουσιώδης Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού Αξιόπιστος/ή Ακολουθεί τις τάσεις Κοινωνικός/ή Πρόσχαρος/η Ομαδικός/ή Ευγενικός/ή
Ευκολόπιστος Υπερόπτης Αγενής Κακότροπος	Ευκολόπιστος Υπερόπτης Αγενής Κακότροπος

Πίνακας 15: Διαφοροποίηση κατηγοριών άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αντιλήψεων περί χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών της μονάδας

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 15, τα θετικά/πρωτότυπα χαρακτηριστικά όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ακόλουθου (Sy, 2010), ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του ακόλουθου (σκληρά εργαζόμενος, παραγωγικός/ή, κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της). Η δεύτερη κατηγορία απαρτίζεται από χαρακτηριστικά τα οποία εκλύουν από θετικές στάσεις του ακόλουθου (ενθουσιώδης, κοινωνικός/ή, πρόσχαρος/ή, πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού, αξιόπιστος, ομαδικός/ή, ακολουθεί τις τάσεις της εποχής, ευγενικός/ή).

Παρατηρείται συνεπώς μία διαφορά μεταξύ των χαρακτηριστικών. Από τη μία τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας της παραγωγικότητας/ αποτελεσματικότητας έχουν ξεκάθαρη συσχέτιση με την εργασία και αποτελούν επιθυμητά χαρακτηριστικά τα οποία αυξάνουν την απόδοση του εκπαιδευτικού-ακόλουθου. Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας των θετικών στάσεων, ανταποκρίνονται σε μία πιο σφαιρική εικόνα χαρακτηριστικών που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως πρέπει να κατέχει ένας ακόλουθος, χωρίς απαραίτητα να

προσφέρουν κάτι άμεσα στην αύξηση της παραγωγικότητας ή στην αποτελεσματικότητα του ακόλουθου. Θα μπορούσαν ακόμη να αναφέρονται ως θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά και ως ιδανικά ενός ακόλουθου. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε πως η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά με πρακτικό επακόλουθο, ενώ η δεύτερη σε πιο ασαφή και γενικευμένα χαρακτηριστικά ενός ατόμου.

Στον αντίποδα, στη κλίμακα μέτρησης αντίληψης των χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός της μονάδας, παρατηρήθηκε επίσης ομαδοποίηση σε δύο διακριτές κατηγορίες. Ωστόσο, εδώ παρουσιάζεται μία διαφορετική κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών πραγματικού ακόλουθου από αυτή των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου. Αναλυτικότερα, στη πρώτη κατηγορία, ανήκουν χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν εργασιακά προσόντα του συναδέλφου εκπαιδευτικού-ακόλουθου (σκληρά εργαζόμενος/η, παραγωγικός/ή, κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της, ενθουσιώδης, πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού, αξιόπιστος/ή, ακολουθεί τις τάσεις της εποχής) χωρίς όμως εδώ να αφορούν μόνο την παραγωγικότητα ή την αποτελεσματικότητα του αλλά επεκτείνονται στη περίληψη χαρακτηριστικών τα οποία προσδίδουν στην γενικότερη συνεργασία του με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συναδέλφου-ακόλουθου (κοινωνικός/ή, πρόσχαρος/η, ομαδικός/ή, ευγενικός/ή) χωρίς όμως βαθύτερες και ασαφέστερες έννοιες.

Τέλος, όσον αφορά τη κατηγοριοποίηση των αρνητικών χαρακτηριστικών δεν παρουσιάστηκε καμία διαφορά μεταξύ ιδεατού και πραγματικού ακόλουθου. Στο σημείο αυτό, να υπενθυμίσουμε πως το χαρακτηριστικό «ευκολόπιστος» στη κλίμακα άρρητων γνωστικών σχημάτων ιδεατού ακόλουθου παρουσίασε χαμηλότερη φόρτιση (.330) στη κατηγορία μη επιθυμητών χαρακτηριστικών σε σχέση με την κατηγορία θετικών στάσεων ωστόσο καθώς και οι δύο φορτίσεις ήταν χαμηλές και πολύ κοντά μεταξύ τους, και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την αρνητική εννοιολογική σημασία της λέξης, αποφασίστηκε να ομαδοποιηθεί με τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά. Η απόφαση αυτή ενισχύθηκε από το γεγονός πως η ίδια ομαδοποίηση υφίσταται και στη κλίμακα μέτρησης αντίληψης των χαρακτηριστικών του πραγματικού εκπαιδευτικού-ακόλουθου.

### **5.3 Αποτελέσματα αναλύσεων συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman (Spearman Correlation Analysis)**

### 5.3.1 Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη, της αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας και της αξιολόγησης του

			Correlations					
			Θετικές στάσεις προς τους εκπαιδευτικούς του/της ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Εργασιακά προσόντα ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Θετικά χαρακτηριστικά (προς εκπαιδευτικούς και εργασία) ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Αρνητικά / μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Αρνητικά / μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Spearman's rho	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1η: Θετικές στάσεις προς τους εκπαιδευτικούς του/της ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Correlation Coefficient	1,000	,675**	-,257**	,300**	,063	,144
		Sig. (2-tailed)	.	<,001	,009	,002	,526	,146
		N	103	103	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2η: Εργασιακά προσόντα ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Correlation Coefficient	,675**	1,000	-,026	,314**	,171	,143
		Sig. (2-tailed)	<,001	.	,792	,001	,084	,150
		N	103	103	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3η: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Correlation Coefficient	-,257**	-,026	1,000	-,094	,187	-,213*
		Sig. (2-tailed)	,009	,792	.	,346	,059	,031
		N	103	103	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1η: Θετικά χαρακτηριστικά (προς εκπαιδευτικούς και εργασία) ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Correlation Coefficient	,300**	,314**	-,094	1,000	-,376**	,670**
		Sig. (2-tailed)	,002	,001	,346	.	<,001	<,001
		N	103	103	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2η: Αρνητικά / μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Correlation Coefficient	,063	,171	,187	-,376**	1,000	-,521**
		Sig. (2-tailed)	,526	,084	,059	<,001	.	<,001
		N	103	103	103	103	103	103
	Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διευθυντή	Correlation Coefficient	,144	,143	-,213*	,670**	-,521**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,146	,150	,031	<,001	<,001	.
		N	103	103	103	103	103	103

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 16: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγεθών σχετικών με τον ιδεατό ηγέτη, τον διευθυντή της μονάδας και την αποτελεσματικότητά του

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 16 υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη, θετικών και αρνητικών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική και ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r=0.675$ ,  $p<0.001$ ) μεταξύ των θετικών στάσεων του ιδεατού ηγέτη προς τους εκπαιδευτικούς του (κατηγορία 1<sup>η</sup>) και των εργασιακών του προσόντων (κατηγορία 2<sup>η</sup>), υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνονται οι τιμές των χαρακτηριστικών της μίας κατηγορίας πρωτότυπων χαρακτηριστικών του ιδεατού ηγέτη θα αυξάνονται και αυτές της άλλης και αντιστρόφως. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p=0.009 < 0.05$ ) υπάρχει και μεταξύ των θετικών στάσεων ιδεατού ηγέτη προς τους εκπαιδευτικούς του (κατηγορία 1<sup>η</sup>) και των αρνητικών μη επιθυμητών χαρακτηριστικών του ιδεατού ηγέτη (κατηγορία 3<sup>η</sup>). Η συσχέτιση αυτή είναι αρνητική και χαμηλή ( $r= -0.257$ ), δηλώνοντας πως η αύξηση των τιμών της μίας κατηγορίας θα οδηγήσει μείωση των τιμών της άλλης και αντιστρόφως. Συνολικά, αποδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση, τόσο θετική όσο και αρνητική μεταξύ του συνόλου των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τα άρρητα γνωστικά σχήματα των ακολούθων περί ιδεατού ηγέτη.



Όσον αφορά την αντίληψη των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας και εδώ παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Οι συσχετίσεις αυτές εμφανίζονται μεταξύ των θετικών χαρακτηριστικών του διευθυντή (κατηγορία 1<sup>η</sup>) με τα θετικά άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ηγέτη (κατηγορίες 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup>) αλλά και με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της μονάδας (κατηγορία 3<sup>η</sup>), και μεταξύ των αρνητικών/μη επιθυμητών χαρακτηριστικών ιδεατού και πραγματικού διευθυντή.

Ειδικότερα, τα θετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή παρουσιάζουν μέτρια και αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $r=-0.376$ ,  $p<0.001$ ) με την αντίληψη των αρνητικών/μη επιθυμητών χαρακτηριστικών του, κάτι που δηλώνει πως η θετικότερη αντίληψη σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή θα οδηγήσει σε μειωμένη αντίληψη σχετικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του και το αντίστροφο. Η αντίληψη σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή παρουσιάζει επίσης μέτρια και θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο με την πρώτη κατηγορία θετικών άρρητων γνωστικών σχημάτων ( $r=0.0300$ ,  $p=0.002<0.05$ ) όσο και με τη δεύτερη ( $r=0.314$ ,  $p=0.001$ ). Αυτό σημαίνει πως μία υψηλότερη τιμή στις κατηγορίες 1 και 2 των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη θα οδηγήσει σε μία ευνοϊκότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή και το αντίθετο. Παράλληλα, χαμηλή και αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $r=-0.213$ ,  $p=0.031 < 0.05$ ) παρουσιάζεται μεταξύ αρνητικών άρρητων γνωστικών σχημάτων και αντίληψης αρνητικών χαρακτηριστικών διευθυντή, κάτι που σημαίνει πως υψηλότερες τιμές αρνητικών άρρητων γνωστικών σχημάτων θα οδηγήσουν σε μείωση των τιμών των αρνητικών χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας και αντίστροφα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή παρουσιάζονται αρνητικές συσχετίσεις με τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά τόσο του ιδεατού ( $r=-0.213$ ,  $p=0.031<0.05$ ), όσο και του πραγματικού διευθυντή ( $r=-0.521$ ,  $p<0.001$ ). Αυτό υποδηλώνει μία χαμηλότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή όσο αυξάνονται οι τιμές των μη επιθυμητών χαρακτηριστικών τόσο στα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών, όσο και στα αρνητικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της μονάδας αλλά και το αντίστροφο. Η υψηλή, θετική αυτή τη φορά, συσχέτιση ( $r= 0.670$ ,  $p<0.001$ ) παρουσιάζεται μεταξύ αποτελεσματικότητας και πρωτότυπων χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας, όπου μία αύξηση των τελευταίων θα οδηγήσει σε ευνοϊκότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και αντίστροφα.

**5.3.2 Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου, της αντίληψης των χαρακτηριστικών του συναδέλφου εκπαιδευτικού και της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.**

			Correlations						
			Παραγωγικότητα/Αποτελεσματικότητα ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Θετικές στάσεις ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Εργασικά προσόντα ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου
Spearman's rho	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1Η: Παραγωγικότητα/Αποτελεσματικότητα ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Correlation Coefficient	1,000	,575**	-,068	,365**	,385**	-,018	,272**
		Sig. (2-tailed)	.	<,001	,498	<,001	<,001	,857	,005
		N	103	103	103	103	103	103	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικές στάσεις ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Correlation Coefficient	,575**	1,000	,079	,464**	,426**	,134	,158	
	Sig. (2-tailed)	<,001	.	,429	<,001	<,001	,178	,111	
	N	103	103	103	103	103	103	103	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3Η: Αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Correlation Coefficient	-,068	,079	1,000	,085	,113	,160	-,046	
	Sig. (2-tailed)	,498	,429	.	,396	,256	,107	,642	
	N	103	103	103	103	103	103	103	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1Η Εργασικά προσόντα ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	,365**	,464**	,085	1,000	,765**	-,147	,484**	
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	,396	.	<,001	,137	<,001	
	N	103	103	103	103	103	103	103	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	,385**	,426**	,113	,765**	1,000	-,209*	,404**	
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	,256	<,001	.	,034	<,001	
	N	103	103	103	103	103	103	103	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3Η: Αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	-,018	,134	,160	-,147	-,209*	1,000	-,355**	
	Sig. (2-tailed)	,857	,178	,107	,137	,034	.	<,001	
	N	103	103	103	103	103	103	103	
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου	Correlation Coefficient	,272**	,158	-,046	,484**	,404**	-,355**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,005	,111	,642	<,001	<,001	<,001	.	
	N	103	103	103	103	103	103	103	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 17: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγεθών σχετικών με ιδεατό ακόλουθο, συνάδελφο εκπαιδευτικό και αποτελεσματικότητα σχολείου

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 17 στην περίπτωση του ακόλουθου τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική, θετική και μέτρια συσχέτιση μεταξύ των δύο κατηγοριών θετικών χαρακτηριστικών του ιδεατού ακόλουθου ( $r=0.575$ ,  $p<0.001$ ). Αυτό δηλώνει πως μία αύξηση των τιμών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί παραγωγικότητας/αποτελεσματικότητας του ιδεατού ακόλουθου θα οδηγήσει σε μία αύξηση στις τιμές των άρρητων γνωστικών σχημάτων σχετικά με τις θετικές στάσεις που θα πρέπει να εμφανίζει ένας ακόλουθος και το αντίστροφο. Καμία άλλη συσχέτιση των διαφορετικών κατηγοριών όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα δεν παρουσιάζεται στη μελέτη αυτή.

Αναφορικά με τα ίδια χαρακτηριστικά όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσδιορίσουν κατά πόσο αυτά εμφανίζονται σε συναδέλφους τους, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ πρωτότυπων και αντιπρωτότυπων χαρακτηριστικών όσο και μεταξύ πραγματικών χαρακτηριστικών και άρρητων γνωστικών σχημάτων περί αυτών. Συγκεκριμένα,

η κατηγορία των χαρακτηριστικών των συναδέλφων που αφορά τα εργασιακά τους προσόντα (κατηγορία 1<sup>η</sup>) εμφανίζει στατιστικά σημαντική, θετική και υψηλή συσχέτιση ( $r=0.765$ ,  $p<0.001$ ) με αυτή των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του (κατηγορία 2<sup>η</sup>), δηλώνοντας πως μία υψηλότερη βαθμολόγηση αντίληψης των εργασιακών προσόντων ενός συναδέλφου θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη βαθμολογία στην αντίληψη τους για τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου συναδέλφου και το ανάποδο. Παράλληλα, αρνητική χαμηλή συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ της κατηγορίας θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας (κατηγορία 2<sup>η</sup>) και μη επιθυμητών χαρακτηριστικών του συναδέλφου αυτού ( $r=-0.209$ ,  $p=0.034<0,005$ ). Κάτι τέτοιο δείχνει πως όταν η αντίληψη περί θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας παρουσιάζει αύξηση, τότε η αντίληψη των μη επιθυμητών χαρακτηριστικών του συναδέλφου αυτού θα μειώνεται, με το αντίθετο να συμβαίνει επίσης.

Οι δύο κατηγορίες αντίληψης χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές, θετικές και μέτριες συσχετίσεις και με τις δύο κατηγορίες πρωτότυπων χαρακτηριστικών άρρητων γνωστικών σχημάτων. Αναλυτικά, η κατηγορία εργασιακών προσόντων (κατηγορία 1<sup>η</sup>) παρουσιάζει  $r=0.365$ ,  $p<0.001$  με την 1<sup>η</sup> κατηγορία θετικών άρρητων γνωστικών σχημάτων και  $r=0.464$ ,  $p<0.001$  με την 2<sup>η</sup>. Παράλληλα, η κατηγορία θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του συναδέλφου παρουσιάζει  $r=0.385$ ,  $p<0.001$  και  $r=0.426$ ,  $p<0.001$  με την 1<sup>η</sup> και την 2<sup>η</sup> κατηγορία πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων αντίστοιχα. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει πως θετικότερη αντίληψη των θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός συναδέλφου θα οδηγήσει σε μεγαλύτερες τιμές των πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων και το ανάποδο.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση εμφανίζονται αμφίδρομες συσχετίσεις τόσο με πραγματικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων (κατηγορίες 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>) όσο και με την κατηγορία παραγωγικότητας/ αποτελεσματικότητας άρρητων γνωστικών σχημάτων (κατηγορία 1<sup>η</sup>). Ειδικότερα, χαμηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ αξιολόγησης και 1<sup>ης</sup> κατηγορίας πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων ( $r=0.272$ ,  $p=0.005$ ), δείχνοντας πως υψηλότερες τιμές της κατηγορίας αυτής οδηγούν σε μία θετικότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και αντιστρόφως. Ακόμη, η αποτελεσματικότητα του σχολείου παρουσιάζει μέτριες θετικές συσχετίσεις και με τις δύο κατηγορίες αντίληψης σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων ( $r=0.484$ ,  $p<0.001$  με την 1<sup>η</sup> κατηγορία και  $r=0.404$ ,  $p<0.001$  με την 2<sup>η</sup> κατηγορία) αλλά και αρνητική

μέτρια συσχέτιση με τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά συναδέλφου ( $r=-0.355$ ,  $p<0.001$ ). Κάτι τέτοιο, σημαίνει πως η αντίληψη σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων βελτιώνει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μονάδας, η αντίληψη σχετικά με τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά την χειροτερεύει και το ανάποδο.

### 5.3.3 Ανάλυση συσχέτισης με τη μέθοδο Spearman των μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

		Correlations				
		Παραγωγικότητα/ Αποτελεσματικότη τα ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Θετικές στάσεις ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Αρνητικά/μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας GSE TOTAL SCORE	
Spearman's rho	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1Η: Παραγωγικότητα/ Αποτελεσματικότητα ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Correlation Coefficient	1,000	,575**	-,068	,154
		Sig. (2-tailed)	.	<,001	,498	,121
		N	103	103	103	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικές στάσεις ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		Correlation Coefficient	,575**	1,000	,079	,099
		Sig. (2-tailed)	<,001	.	,429	,321
		N	103	103	103	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικές στάσεις ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		Correlation Coefficient	-,068	,079	1,000	-,060
		Sig. (2-tailed)	,498	,429	.	,549
		N	103	103	103	103
Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας GSE TOTAL SCORE		Correlation Coefficient	,154	,099	-,060	1,000
		Sig. (2-tailed)	,121	,321	,549	.
		N	103	103	103	103

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 18: Ανάλυση συσχέτισης Spearman μεγθών σχετικών με τον ιδεατό ακόλουθο και την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 18, όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών περί ιδεατού ακόλουθου και την αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας τους δεν επιβεβαιώθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεγθών. Η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν αυτή μεταξύ των δύο κατηγοριών πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Συνεπώς, η υπόθεση Υ2, η οποία είκαζε πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού εκπαιδευτικού θα έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συμμετέχοντα, απορρίπτεται.

## 5.4 Αποτελέσματα ιεραρχικών πολλαπλών αναλύσεων παλινδρόμησης (Hierarchical Multiple Regression Analysis)

5.4.1 Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με την εισαγωγή της βαθμίδας διδασκαλίας ως τροποποιητική μεταβλητή μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και της αντίληψης των χαρακτηριστικών του πραγματικού διευθυντή στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή

**Model Summary<sup>c</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,791 <sup>a</sup>	,626	,607	,59542	,626	32,479	5	97	<,001	
2	,819 <sup>b</sup>	,670	,630	,57752	,044	2,018	6	91	,071	2,317

a. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ

c. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	57,574	5	11,515	32,479	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	34,389	97	,355		
	Total	91,963	102			
2	Regression	61,612	11	5,601	16,793	<,001 <sup>c</sup>
	Residual	30,351	91	,334		
	Total	91,963	102			

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ

c. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ

Πίνακας 19: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για τον έλεγχο της υπόθεσης Y1

Πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης έτσι ώστε να εξετάσουμε εάν η συσχέτιση μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και αντίληψης χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή από τους ακόλουθους-εκπαιδευτικούς του. Παράλληλα, προκειμένου να ελεγχθεί ο τροποποιητικός παράγοντας της βαθμίδας διδασκαλίας εισήχθησαν στο μοντέλο μεταβλητές αλληλεπίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών με τη βαθμίδα διδασκαλίας στο δεύτερο βήμα.

Η ανάλυση προβλεπόμενων τιμών (predicted values) έδειξε ότι κυμαίνονταν από 0,52 ως 4,51 ενώ οι τυποποιημένες προβλεπόμενες τιμές (Std. predicted value) μεταξύ -3,5 και 1,62. Αντίστοιχα, η ανάλυση των τυποποιημένων υπολειμμάτων (residuals) έδωσε τιμές Std. Residual Min=-2.24, και Std. Residual Max=2.64, με επιθυμητό εύρος τιμών υπολειμμάτων από -1.43 ως 1.52. Παρά το γεγονός ότι οι τυποποιημένες προβλεπόμενες τιμές και τα τυποποιημένα υπολείμματα υπερβαίνουν ελαφρώς τα αποδεκτά όρια +/- 2 (Field, 2018), οι αποκλίσεις αυτές δεν θεωρούνται αρκετά σημαντικές ώστε να επηρεάσουν την αξιοπιστία της ανάλυσης. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται από το ιστόγραμμα και το P-P Plot τα οποία δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από την κανονικότητα (βλ Παράρτημα 2). Συνεπώς, θεωρείται πως η ανάλυση παλινδρόμησης μπορεί να προχωρήσει χωρίς προβλήματα αξιοπιστίας του μοντέλου.

Αρχικά, εισήχθησαν οι κύριες μεταβλητές χωρίς τον τροποποιητή. Στο μοντέλο αυτό υποδεικνύεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων (άρρητα γνωστικά σχήματα για τον ηγέτη και αντίληψη χαρακτηριστικών διευθυντή) και της εξαρτημένης μεταβλητής (αποτελεσματικότητα διευθυντή). Ο συντελεστής R ήταν 0.791 και το  $R^2$  ήταν 0.626, δηλώνοντας πως 62,6% της διακύμανσης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή εξηγείται από το μοντέλο. Η προσαρμοσμένη τιμή  $R^2$  (Adjusted  $R^2$ )= 0.607, επιβεβαιώνει πως το μοντέλο παραμένει ισχυρό μετά την προσαρμογή του αριθμού των ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ( $F_{(5,97)}= 32,479$ ) ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.001$ ).

Μετά την προσθήκη της τροποποιητικής μεταβλητής στο μοντέλο επιπλέον 4,4% της διακύμανσης της αξιολόγησης του διευθυντή μπορεί να αιτιολογηθεί από τη βαθμίδα διδασκαλίας των συμμετεχόντων ( $R^2$  Change= 0.044 ;  $F_{(6,91)}=2,018$ ;  $p=0.071 > 0.05$ ). Στο τελικό μοντέλο ιεραρχικής παλινδρόμησης στατιστικά σημαντική επίδραση είχαν τα αρνητικά άρρητα γνωστικά σχήματα ( $\beta=-0.197$ ,  $t(91)=-2.725$ ,  $p=0.008 < 0.05$ ), η αντίληψη περί θετικών ( $\beta=0.417$ ,  $t(91)=4.949$ ,  $p < 0.001$ ), και αρνητικών ( $\beta=-0.395$ ,  $t(91)=-5.128$ ,  $p < 0.001$ ) χαρακτηριστικών του διευθυντή και η βαθμίδα διδασκαλίας ( $\beta=-1,099$ ,  $t(91)=-2.639$ ,  $p=0.01 < 0.05$ ). Η πλήρης ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο παράρτημα 2.

Καθώς το αποτέλεσμα με την προσθήκη του τροποποιητή ( $p > 0.05$ ) δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων

και της αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή στην αξιολόγηση του δεν μεταβάλλεται εξαιτίας της βαθμίδας διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η βαθμίδα διδασκαλίας ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει επίδραση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Συνεπώς, αφού λάβουμε υπόψη τις συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών άρρητων γνωστικών σχημάτων και των μεταβλητών που απαρτίζουν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της μονάδας, τις οποίες παρουσιάσαμε αναλυτικά παραπάνω (βλ. παράγραφο 5.3.1) επιβεβαιώνεται η υπόθεση πως όσο μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση μεταξύ των άρρητων γνωστικών σχημάτων του εκπαιδευτικού για τον ιδεατό ηγέτη και της αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή τόσο θετικότερα θα κρίνεται ως προς την αποτελεσματικότητά του.

#### 5.4.2 Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με την εισαγωγή της βαθμίδας διδασκαλίας ως τροποποιητική μεταβλητή μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και της αντίληψης των χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός της ίδιας σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου

**Model Summary<sup>f</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,606 <sup>a</sup>	,367	,327	,73257	,367	9,273	6	96	<,001	
2	,649 <sup>b</sup>	,420	,335	,72817	,053	1,166	7	89	,330	1,866

a. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ

c. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,858	6	4,976	9,273	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	51,520	96	,537		
	Total	81,378	102			
2	Regression	34,188	13	2,630	4,960	<,001 <sup>c</sup>
	Residual	47,191	89	,530		
	Total	81,378	102			

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ

c. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ

Πίνακας 20: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για τον έλεγχο της υπόθεσης Υ3

Για το έλεγχο της υπόθεσης Y3 πραγματοποιήθηκε και πάλι ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης έτσι ώστε να εξεταστεί εάν η συσχέτιση μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αντίληψης χαρακτηριστικών των συναδέλφων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Και εδώ, εισήχθησαν στο μοντέλο μεταβλητές αλληλεπίδρασης προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της βαθμίδας διδασκαλίας ως τροποποιητικού παράγοντα σε δεύτερο χρόνο.

Η ανάλυση προβλεπόμενων τιμών (predicted values) έδειξε ότι κυμαίνονταν από 1,92 ως 4,84 ενώ οι τυποποιημένες προβλεπόμενες τιμές (Std. predicted value) μεταξύ -2,46 και 2,58. Ακόμη, η ανάλυση των τυποποιημένων υπολειμμάτων (residuals) έδωσε τιμές Std. Residual Min= -2.22, και Std. Residual Max=2.68, με επιθυμητό εύρος τιμών υπολειμμάτων από -1.62 ως 1.95. Και σε αυτή τη περίπτωση, οι τυποποιημένες προβλεπόμενες τιμές καθώς και τα τυποποιημένα υπολείμματα (residuals) υπερβαίνουν ελαφρώς τα αποδεκτά όρια +/- 2 (Field, 2018). Οι αποκλίσεις, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, δεν θεωρούνται αρκετά σημαντικές ώστε να επηρεάσουν την αξιοπιστία της ανάλυσης. Η παραδοχή αυτή επιβεβαιώνεται από το ιστόγραμμα και το P-P Plot τα οποία δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από την κανονικότητα (βλ παράρτημα 2). Συνεπώς και εδώ δεν εικάζεται θέμα αξιοπιστίας του μοντέλου και η ανάλυση μπορεί να διεξαχθεί κανονικά.

Στην πρώτη ανάλυση, εισήχθησαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές χωρίς τη βαθμίδα διδασκαλίας. Στο μοντέλο αυτό υποδεικνύεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων (άρρητα γνωστικά σχήματα για τον ηγέτη και αντίληψη χαρακτηριστικών διευθυντή) και της εξαρτημένης μεταβλητής (αποτελεσματικότητα διευθυντή). Ο συντελεστής R ήταν 0.606 και το  $R^2$  ήταν 0.367, δηλώνοντας πως 36,7% της διακύμανσης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου εξηγείται από το μοντέλο. Η προσαρμοσμένη τιμή  $R^2$  (Adjusted  $R^2$ )= 0.327, υποδεικνύει την εγκυρότητα του μοντέλου και μετά την προσαρμογή του αριθμού των ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ( $F_{(6,96)}= 9.273$ ) ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.001$ ).

Μετά την προσθήκη της βαθμίδας διδασκαλίας (τροποποιητής) στο μοντέλο επιπλέον 5,3% της διακύμανσης της αξιολόγησης του σχολείου μπορεί να αιτιολογηθεί από τη βαθμίδα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων στην μελέτη ( $R^2$  Change=0.053;  $F_{(7,89)}=1.166$ ;



$p=0.33 > 0.05$ ). Αυτό σημαίνει, πως η εισαγωγή της βαθμίδας διδασκαλίας και των μεταβλητών αλληλεπίδρασης δεν βελτίωσε σημαντικά το μοντέλο. Στο τελικό μοντέλο ιεραρχικής παλινδρόμησης στατιστικά σημαντική επίδραση είχαν τα αρνητικά άρρητα γνωστικά σχήματα ιδεατού ακόλουθου ( $\beta = -0.192$ ,  $t(89) = -2.076$ ,  $p = 0.041 < 0.05$ ) και η αντίληψη περί εργασιακών προσόντων των συναδέλφων εκπαιδευτικών ( $\beta = 0.658$ ,  $t(89) = 4.263$ ,  $p < 0.001$ ). Η πλήρης ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο Παράρτημα 2.

Το αποτέλεσμα με την προσθήκη της βαθμίδας διδασκαλίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικό ( $p = 0.33 > 0.005$ ) και άρα συμπεραίνουμε πως η επίδραση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων και της αντίληψης των χαρακτηριστικών των συναδέλφων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν μεταβάλλεται εξαιτίας της βαθμίδας διδασκαλίας των συμμετεχόντων. Συνεπώς, αφού λάβουμε υπόψη πως τα αρνητικά γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ακόλουθου δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση ούτε με τα εργασιακά προσόντα των συναδέλφων αλλά ούτε και με την αξιολόγηση του σχολείου (βλ. παράγραφο 5.3.2) η υπόθεση  $H3$  της μελέτης δεν επιβεβαιώνεται. Ωστόσο, αποδεικνύεται πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα σχετικά με τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά του ιδεατού ακόλουθου είναι προγνωστικός παράγοντας της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας χωρίς ωστόσο να έχει συσχέτιση με καμία άλλη μεταβλητή πρόβλεψης, αποτελώντας πάραυτα σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων

#### 6.1 Σημασία της ηγεσίας και προσφορά της έρευνας στην ακαδημαϊκή γνώση

Η ηγεσία είναι παντού γύρω μας. Από τον επιχειρηματικό κόσμο έως τη πολιτική σκηνή, η ηγεσία είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη εξέλιξη. Η μελέτη της ηγεσίας λοιπόν, αποτελεί σημαντικό βήμα για την βαθύτερη κατανόηση του κόσμου γύρω μας. Για αυτό το λόγο, η ηγεσία ερευνάται συστηματικά από την ακαδημαϊκή κοινότητα για περισσότερο από έναν αιώνα. Από τη θεωρία του Μεγάλου Ανδρός και την θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη στην κατανεμημένη και την μετασχηματιστική ηγεσία, η μελέτη της εξελίχθηκε με το πέρασμα του χρόνου διευρύνοντας τους ορίζοντες μας σχετικά με το τι σημαίνει επιτυχημένη ηγεσία.

Ο εκπαιδευτικός κλάδος δεν αποτέλεσε εξαίρεση. Τουναντίον, με την περιπλοκότητα της φύσης του κλάδου, η μελέτη της ηγεσίας στην εκπαίδευση κατέστη επιτακτική προκειμένου η αυτή να εξελιχθεί και να συμβαδίσει με τις προκλήσεις της νέας πραγματικότητας. Η αρχή για την μελέτη της ηγεσίας έγινε με το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων και οδήγησε στην εκτενή έρευνα ηγετικών στυλ προσαρμοσμένων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Θεωρίες όπως η διδακτική ηγεσία, η ηγεσία για την μάθηση και η μετασχηματιστική ηγεσία έκαναν την εμφάνιση τους και οδήγησαν σε πρακτική βελτίωση των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά το γεγονός όμως πως, ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα, η προαγωγή της μάθησης απαιτεί συνεργατικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικές θεωρίες ηγεσίας και εδώ ακολούθησαν μία ηγετοκεντρική προσέγγιση για το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Με την έλευση του νέου αιώνα ωστόσο, μία νέα εποχή διάχυσης της πληροφόρησης γεννήθηκε. Η τεχνολογία διαμόρφωσε μία νέα πραγματικότητα με την μεγαλύτερη σε διάρκεια ειρηνική περίοδο που έχει ζήσει ο δυτικός κόσμος να συντελεί στην απρόσκοπτη διάχυση της γνώσης και της προόδου. Η ηγεσία λοιπόν κλήθηκε να ανταποκριθεί στις νέες αυτές προκλήσεις και να επαναπροσδιορίσει τον ίδιο της τον εαυτό. Παρά το γεγονός ότι οι θεωρίες ηγεσίας παρουσίασαν τεράστια εξέλιξη από την αρχή της συστηματικής τους ακαδημαϊκής μελέτης παρέμειναν κυρίως ηγετοκεντρικές προσεγγίσεις, μη αναγνωρίζοντας τον δομικό ρόλο των ακολούθων πίσω από κάθε επιτυχημένο ηγέτη. Η ακαδημαϊκή κοινότητα ωστόσο,

ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα αυτό και δειλά δειλά από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα ολοένα και περισσότερες μελέτες σχετικές με τον ρόλο των ακολούθων άρχισαν να κάνουν την εμφάνιση τους.

Έτσι γεννήθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ακολούθηση (followership), οι οποίες είχαν ως στόχο όχι απλά να αναγνωρίσουν το ρόλο των ακολούθων αλλά να τους ανάγουν σε κεντρικό παράγοντα κάθε προσπάθειας κατανόησης του τι εστί επιτυχημένη ηγεσία. Ακαδημαϊκοί όπως ο Kelley (1992) και ο Meindl (1990) ήταν από τους πρώτους που αναγνώρισαν την σημαντικότητα των ακολούθων στην ηγεσία, οδηγώντας την ακαδημαϊκή κοινότητα σε μία νέα οπτική μελέτης της ηγεσίας στην οποία κεντρικό ρόλο έχουν οι ακόλουθοι.

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με απώτερο στόχο να προστεθεί σε αυτές τις μελέτες και να προάγει τη γνώση της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την σημασία των ακολούθων στην ηγετική διαδικασία. Βασιζόμενη πάνω στην προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, η οποία αναγνωρίζει την ηγεσία ως μία συν-κατασκευή μέσω συλλογική διαδικασία αλληλεπίδρασης ηγέτη και ακολούθων, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ηγεσίας των ακολούθων, υπό το πρίσμα της κοινωνικής συν-κατασκευής της, στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Πιο συγκεκριμένα, υιοθετώντας τη θεωρία των άρρητων γνωστικών σχημάτων και εστιάζοντας εξ' ολοκλήρου στους ακόλουθους, στόχος της έρευνας αυτής ήταν να μελετήσει κατά πόσο τα σιωπηρά γνωστικά σχήματα των ακολούθων για τον ιδεατό ηγέτη και τον ιδεατό ακόλουθο επιδρούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ειδικότερα, μελετήθηκε κατά πόσο η συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα και της αντίληψής τους σχετικά με τα πραγματικά χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι διευθυντές, οι συνάδελφοι τους αλλά και οι ίδιοι, επιδρούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή-ηγέτη, της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της αποτελεσματικότητας των ιδίων αντίστοιχα.

Για την διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας ακολούθηθηκε ποσοτική μέθοδος και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία μέτρησης καταξιωμένων ερευνητών (Epitropaki & Martin, 2004; Hoy & Miskel, 2008; Kouzes & Pozner, 2013; Swartzler & Jerusalem, 1995; Sy, 2010), προσαρμοσμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τα αποτελέσματα της έρευνας να κρίνονται ιδιαιτέρως ενδιαφέροντα.

## **6.2 Σχετικά με τη κατηγοριοποίηση των επιμέρους χαρακτηριστικών των άρρητων γνωστικών σχημάτων και των εκλαμβανόμενων πραγματικών χαρακτηριστικών**

### **6.2.1 Περί ηγέτη-διευθυντή**

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, υπήρξε μία σαφής διάκριση στα πρωτότυπα (θετικά) χαρακτηριστικά του ηγέτη όσον αφορά τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην μελέτη. Η πρώτη κατηγορία χαρακτηριστικών φάνηκε να είναι προσανατολισμένη προς τον άνθρωπο, ενώ αντίθετα η δεύτερη φάνηκε να προσανατολίζεται γύρω από χαρακτηριστικά του ηγέτη που αφορούσαν την επίτευξη των στόχων.

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία περιλάμβανε χαρακτηριστικά τα οποία θυμίζουν αρκετά ηγετοκεντρικές θεωρίες προσανατολισμένες προς τον άνθρωπο όπως η μετασχηματιστική ηγεσία (Bass & Avolio, 1994), η ηγεσία της υπηρεσίας προς τους άλλους (Greenleaf, 2002) αλλά και θεωρίες προσανατολισμένες προς τους ακολούθους όπως η θεωρία σχέσης ηγέτη-υφιστάμενου (Leader-Member Exchange, LMX) (Graen & Uhl-Bien, 1995). Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία, περιλάμβανε ηγετικά χαρακτηριστικά τα οποία συχνά αναφέρονται σε ηγετοκεντρικές θεωρίες προσανατολισμένες προς την παραγωγικότητα όπως η συναλλακτική (Bass, 1985), και η στρατηγική ηγεσία (Finkelstein, 2009).

Οι δύο κατηγορίες πρωτότυπων χαρακτηριστικών ιδεατού ηγέτη θυμίζουν αρκετά το Πλέγμα Ηγεσίας των Blake & Mouton (1964) και τις δύο διαστάσεις του, προσανατολισμό προς τους ανθρώπους και προσανατολισμό προς το προϊόν αλλά και το Μοντέλο Περιπτωσιακής Ηγεσίας των Hersey & Blanchard (1982). Το παρόν αποτελεί σημαντικό εύρημα, καθώς υποδηλώνει πως οι θεωρίες ηγεσίας των ακολούθων μπορεί να βασίζονται αλλά και να δανείζονται στοιχεία από τις ηγετοκεντρικές προσεγγίσεις, μεταβάλλοντας τις ωστόσο με τέτοιο τρόπο ώστε ο προσανατολισμός προς τους ακόλουθους να είναι βαρύνουσας σημασίας. Υποδεικνύει πως στα άρρητα γνωστικά σχήματα των ακολούθων σχετικά με τον ιδεατό ηγέτη γίνεται διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών που αφορούν την στάση του ηγέτη απέναντι τους και απέναντι στους στόχους της μονάδας.

Η διάκριση αυτή κρίνεται άκρως σημαντική και χρήζει περαιτέρω μελέτης, καθώς υποδηλώνει πως πιθανώς οι θεωρίες ακολούθησης (follower oriented) δεν αποτελούν το άλλο άκρο των

ηγετοκεντρικών προσεγγίσεων (leader oriented) αλλά ίσως είναι απλά η άλλη οπτική. Είναι άραγε επιτακτική η ανάγκη της διάκρισης μεταξύ ηγετοκεντρικών και επικεντρωμένων στους ακολούθους θεωριών; Είναι ειλικρινά τόσο εκ διαμέτρου αντίθετες αυτές οι δύο οπτικές; Η απλώς αυτό που απαιτείται είναι ένας επαναπροσδιορισμός της ηγεσίας μέσα από μία πιο ολιστική και συμπεριληπτική ματιά;

Παρόλα αυτά, κάνοντας τα πράγματα λίγο περιπλοκότερα, τέτοια διάκριση δεν παρουσιάστηκε όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την αντίληψη τους για τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει πως, όταν οι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν να αξιολογήσουν τον διευθυντή της μονάδας τους, απέτυχαν να διατηρήσουν την προσχηματισμένη άρρητη κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών του. Ακόμη, η σύμπτυξη όλων των χαρακτηριστικών σε μία κατηγορία, υποδεικνύει πως υπάρχει μία, ίσως, πιο ολιστική οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία μίας σχολικής μονάδας στην πράξη, όπου τα χαρακτηριστικά του ηγέτη δεν διαχωρίζονται αλλά εκλαμβάνονται ως αλληλένδετα και αλληλοεπιδρώμενα.

Με άλλα λόγια, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ενώ τα άρρητα σχήματα των εκπαιδευτικών περί ιδεατής ηγεσίας παρουσιάζουν κατηγοριοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών του ηγέτη, η έλλειψη αυτής της κατηγοριοποίησης κατά την κρίση ενός πραγματικού διευθυντή, δείχνει πως η ηγεσία στην πράξη λαμβάνεται ως μία ενοποιημένη κατασκευή, υποδηλώνοντας επί της ουσίας ένα πιθανό χάσμα μεταξύ ιδανικών/ ιδεατών και πραγματικότητας, αποτελώντας έτσι το δεύτερο σημαντικό εύρημα της μελέτης.

Γεννιούνται λοιπόν διάφορες απορίες. Για ποιον ή ποιους λόγους υφίσταται η ανωτέρω διάκριση η οποία μάλιστα διαφέρει από αυτή του ιδεατού ηγέτη; Είναι δεμένη με τον εκπαιδευτικό κλάδο ή επεκτείνεται και σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα; Παίξει ρόλο το θεσμικό πλαίσιο του κλάδου στην διαφοροποίηση αυτή; Είναι περιορισμένη στην ελληνική πραγματικότητα ή επεκτείνεται και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χώρων; Υπάρχουν τροποποιητικοί ή μεσολαβητικοί παράγοντες που οδηγούν σε αυτή τη διάκριση και δεν λήφθηκαν υπόψη στην παρούσα μελέτη; Απαιτείται συνεπώς περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί εκτενώς το παραπάνω εύρημα.

### **6.2.2 Περί ακόλουθου-συναδέλφου**

Στο ίδιο μήκος κύματος, υπήρξε και πάλι σαφής διάκριση των πρωτότυπων χαρακτηριστικών των άρρητων γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών για τον ιδεατό ακόλουθο. Η πρώτη κατηγορία χαρακτηριστικών φάνηκε να είναι προσανατολισμένη προς την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του ακόλουθου, ενώ αντίθετα η δεύτερη φάνηκε να επικεντρώνεται γύρω από τις θετικές στάσεις του ακόλουθου. Και ενώ όσον αφορά το πλήθος των κατηγοριών που εξήχθησαν από την ανάλυση, αυτές παρέμειναν σταθερές και στην κλίμακα μέτρησης της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς-ακόλουθου, εντούτοις παρατηρήθηκε μία διαφορετική κατανομή των χαρακτηριστικών στις δύο κατηγορίες. Εδώ, οι δύο κατηγορίες ήταν τα εργασιακά προσόντα των ακολούθων και τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, με τις μεταβλητές «πιστός στο καθήκον», «ενθουσιώδης», «αξιόπιστος» και «ακολουθεί τις τάσεις της εποχής» να αλλάζουν κατηγορία και να ομαδοποιούνται με τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας (παραγωγικότητα/αποτελεσματικά) της κλίμακας μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων.

Το παρόν αποτέλεσε το τρίτο σημαντικό εύρημα της μελέτης. Ναι μεν τα άρρητα γνωστικά σχήματα και η αντίληψη των χαρακτηριστικών ενός πραγματικού ακόλουθου ομαδοποιήθηκαν σε ίδιο πλήθος κατηγοριών, αλλά η ομαδοποίηση αυτή διέφερε αισθητά ως προς τα επιμέρους στοιχεία της. Η διαφορετική αυτή κατηγοριοποίηση μπορεί πιθανώς να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την ιδεατή εικόνα, τις γνωστικές προκαταλήψεις αλλά και τις προσδοκίες των ρόλων.

Για παράδειγμα, μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να αποτελέσει η θεωρία της εξιδανίκευσης η οποία υποστηρίζει πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εξιδανικεύονται όταν σκεφτόμαστε μία ιδανική εκδοχή ενός ρόλου, καθώς θεωρούνται χαρακτηριστικά άξια προς μίμηση (Locke & Latham, 2002). Όταν όμως τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται σε πραγματικούς συναδέλφους, κατηγοριοποιούνται διαφορετικά λόγω των ρεαλιστικών συνθηκών που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά, θολώνοντας έτσι τα όρια μεταξύ των δύο διακριτών κατηγοριών των πρωτότυπων χαρακτηριστικών του ιδεατού ακόλουθου (Markus & Kitayama, 1991). Ένας ακόμη παράγοντας πιθανόν να είναι το εργασιακό περιβάλλον, το οποίο, όπως και μεταξύ ιδεατού-πραγματικού ηγέτη, μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνονται στην πράξη ορισμένα χαρακτηριστικά ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται. Συνεπώς, και εδώ απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα αυτά και να εξεταστούν οι πιθανοί λόγοι δημιουργίας του φαινομένου.

### **6.3 Συσχέτιση των άρρητων γνωστικών σχημάτων και των πραγματικών χαρακτηριστικών και επίδραση στην αποτελεσματικότητα**

#### ***6.3.1 Άρρητα γνωστικά σχήματα ηγέτη, πραγματικότητα χαρακτηριστικά και αποτελεσματικότητα διευθυντή***

Οι συσχετίσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη, αντίληψης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της μονάδας και επίδραση τους στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του αποτελούν ένα ακόμη σημαντικό εύρημα για την έρευνα μας. Επιβεβαιώνουν, αρχικά, πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών περί ιδεατού ηγέτη, τόσο θετικά όσο και αρνητικά, επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά αυτά όταν καλούνται να τα συνδέσουν με τον διευθυντή της μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Ακόμη, το γεγονός πως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή φαίνεται να έχει ως προγνωστικούς παράγοντες όχι μόνο τα πραγματικά χαρακτηριστικά που αυτός επιδεικνύει αλλά και τα αντιπροτότυπα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ηγέτη, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζονται από μέρος των πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων, υποδεικνύουν πως, στο σύνολο τους, τα άρρητα γνωστικά σχήματα των ακολούθων για τον ιδεατό ηγέτη επιδρούν, έστω υποσυνείδητα, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη βασική υπόθεση της έρευνας.

Η επαλήθευση της ανωτέρω υπόθεσης συνάδει με τις λίγες προγενέστερες έρευνες σχετικά με την ακολούθηση. Οι Offerman, Kennedy & Wirtz (1994) αναφέρουν πως οι αντιλήψεις των ακολούθων σχετικά με τους ηγέτες επηρεάζουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Junker & Van Dick (2014) οι οποίοι δηλώνουν πως η σύγκλιση μεταξύ των προσχηματισμένων αντιλήψεων των ακολούθων για τα ιδανικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να παρουσιάζουν οι ηγέτες και των πραγματικών χαρακτηριστικών τους, επιδρούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας τους. Επιβεβαιώνεται λοιπόν, αυτή τη φορά στον εκπαιδευτικό κλάδο, πως η συσχέτιση μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ηγέτη και πραγματικών χαρακτηριστικών του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας επηρεάζουν την αξιολόγηση της

αποτελεσματικότητας του από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας την οποία διευθύνει.

### ***6.3.2 Άρρητα γνωστικά σχήματα ιδεατού ακόλουθου, πραγματικά χαρακτηριστικά συναδέλφων και αποτελεσματικότητα σχολείου***

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου, αντίληψης των χαρακτηριστικών συναδέλφου εκπαιδευτικού εντός της ίδιας σχολικής μονάδας και επίδρασης των ανωτέρω συσχετίσεων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου παρουσιάστηκαν και εδώ ενδιαφέρουσα αποτελέσματα.

Αρχικά, οι δύο κατηγορίες πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων αλληλοσχετίζονται, κάτι που υποδηλώνει πως τόσο τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας/ παραγωγικότητας όσο και αυτά των θετικών στάσεων αλληλοεπηρεάζονται στον σχηματισμό των άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου. Επίσης, θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συναδέλφων βρέθηκαν να αλληλοσυσχετίζονται αρνητικά με την αντίληψη τους όσον αφορά τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν και θετικά με την αντίληψη τους σχετικά με τα εργασιακά τους προσόντα.

Αξίζει να σταθούμε στο γεγονός πως αυτό ουσιαστικά δηλώνει πως ένας συνάδελφος ο οποίος επιδεικνύει θετική προσωπικότητα κρίνεται θετικότερα ως προς τα εργασιακά του προσόντα από ένα συνάδελφο με υψηλότερη βαθμολόγηση μη επιθυμητών χαρακτηριστικών και το ανάποδο. Ακόμη λοιπόν και αν οι δύο αυτοί άνθρωποι είναι το ίδιο καλοί στην εργασία τους, αυτός ο οποίος έχει περισσότερα θετικά στοιχεία προσωπικότητας θα λάβει μεγαλύτερη βαθμολογία από τους συναδέλφους του.

Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες μελέτες. Για παράδειγμα ο Thorndike (1920), το ονομάζει «φαινόμενο φωτοστέφανο», σύμφωνα με το οποίο ένας συνάδελφος ο οποίος παρουσιάζει θετικότερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κρίνεται ευνοϊκότερα σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον ως προς τα εργασιακά του προσόντα σε σχέση με έναν συνάδελφο με λιγότερο θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Thorndike, 1920). Ακόμη, έχει αναφερθεί πως τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις κάτι που με τη σειρά του ενισχύει την αντίληψη περί εργασιακών προσόντων ενός συναδέλφου, καθώς κρίνεται πιο προσβάσιμος και ομαδικός (Salovey et al., 2009).



Παρατηρείται λοιπόν πως το αποτέλεσμα αυτό της μελέτης, συμφωνεί με προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Τέλος, αποδεικνύεται μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης μας πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα αλληλοσυσχετίζονται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τόσο ευθέως, όσον αφορά την κατηγορία άρρητων γνωστικών σχημάτων περί αποτελεσματικότητας/ παραγωγικότητας του ακολούθου, όσο και έμμεσα μέσω της επίδρασης των πρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων στην αντίληψη του συνόλου των θετικών χαρακτηριστικών των συναδέλφων η οποία με τη σειρά της συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, μόνο η κατηγορία των αρνητικών/ μη επιθυμητών άρρητων γνωστικών σχημάτων και η κατηγορία των εργασιακών προσόντων των συναδέλφων φάνηκε να λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Συνεπώς, δεδομένης της μη παρουσιαζόμενης συσχέτισης μεταξύ των αντιπρωτότυπων άρρητων γνωστικών σχημάτων και των εργασιακών προσόντων των συναδέλφων, η υπόθεση πως όσο μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον ιδεατό ακόλουθο και εκλαμβανόμενων χαρακτηριστικών των συναδέλφων τόσο θετικότερα θα κρίνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν μπόρεσε να επαληθευτεί, μιας και τέτοιες συσχετίσεις στους στατιστικά σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν παρουσιάστηκαν στην έρευνα αυτή.

Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με προηγούμενες έρευνες στις οποίες και στηρίχθηκε η παρούσα μελέτη. Για παράδειγμα ο Sy (2010), του οποίου το εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήσαμε την έρευνα μας, όπως και οι Epitropaki & Martin (2004), αναφέρουν πως η ευθυγράμμιση άρρητων γνωστικών σχημάτων και πραγματικών χαρακτηριστικών διαμορφώνουν τα οργανωσιακά αποτελέσματα. Κάτι τέτοιο στην μελέτη μας ωστόσο δεν επαληθεύτηκε.

Η απόρριψη της υπόθεσης, δηλώνει πως κάτι τέτοιο δε φαίνεται να υφίσταται στον εκπαιδευτικό κλάδο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στα δομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού κλάδου στην Ελλάδα. Σε αντίθεση με τον διευθυντή, η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι μία ευρεία έννοια η οποία επιδέχεται διαφορετικών ερμηνειών. Για κάποιον η αποτελεσματικότητα του σχολείου μπορεί να στηρίζεται σε μετρήσιμα μαθησιακά

αποτελέσματα, όπως ο υψηλός μέσος όρος βαθμολογιών από το σύνολο των μαθητών, ενώ για κάποιον άλλον η αποτελεσματικότητα του σχολείου μπορεί να βασίζεται στη μετάδοση γνώσεων, στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στην μεταλαμπάδευση ηθικών αξιών. Συνεπώς, η μη επαλήθευση της υπόθεσης μας δεν σημαίνει απαραίτητα πως οι προβλεπόμενες σχέσεις δεν υφίσταται. Αντιθέτως, πιθανώς να απαιτείται μια αποτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας με άλλο εργαλείο μέτρησης από αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το εργαλείο των Hoy & Miskel (2008), παρά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του πιθανώς να μην είναι το ιδανικό εργαλείο μέτρησης για την ελληνική πραγματικότητα.

Ακόμη, πιθανώς να υπάρχουν άλλοι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο τρίπτυχο άρρητων γνωστικών σχημάτων, χαρακτηριστικών των συναδέλφων και αποτελεσματικότητας σχολείου και δεν λήφθηκαν υπόψη στην έρευνα μας. Ο βαθμός συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για παράδειγμα πιθανώς να αποτελεί έναν από αυτούς. Στην Ελλάδα, οι βασικότερες αποφάσεις σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης παρά στην σχολική μονάδα, κάτι το οποίο μπορεί να λειτουργεί ως μεσολαβητής της σχέσης μεταξύ γνωστικών σχημάτων και αποτελεσματικότητας. Παράλληλα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν είτε ως μεσολαβητές είτε ως τροποποιητές της σχέσης, όπως το πλήθος των μαθητών, το γνωσιακό τους επίπεδο, το μέγεθος του σχολείου κ.ά., τους οποίους δεν συμπεριλάβαμε στην έρευνα αυτή και πιθανώς να αποτελούν εξήγηση σχετικά με την μη επαλήθευση της υπόθεσης Υ3.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Junker και Van Dick (2014), τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ακολούθησης δεν είναι το ίδιο σταθερά και ισχυρά όπως αυτά για τον ιδεατό ηγέτη. Αντιθέτως, παρουσιάζουν διακυμάνσεις και διαφορές αναλόγως του πλαισίου αναφοράς κάτι που τα κάνει πιο ασαφή και λιγότερο καθορισμένα σε σχέση με αυτά για τον ηγέτη. Αυτό πιθανώς να οδηγεί σε λιγότερες δυνατότητες για προβλέψεις σχέσεων των άρρητων γνωστικών σχημάτων και άλλων κατασκευών, μιας και τα σχήματα αυτά μπορεί να μεταβάλλονται ευκολότερα ως αποτέλεσμα κοινωνικών ή οργανωσιακών παραγόντων. Με λίγα λόγια, πιθανώς να απαιτείται η δημιουργία ενός νέου εργαλείου μέτρησης άρρητων γνωστικών σχημάτων για τον ιδεατό ακόλουθο, προσαρμοσμένο ειδικά πάνω στον εκπαιδευτικό κλάδο και δει στην ελληνική πραγματικότητα ώστε η προαναφερθείσα ασάφεια των σχημάτων αυτών να μην αποτελεί τροχοπέδη στην έρευνα πιθανών συσχετίσεων.

### ***6.2.3.3 Άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ακόλουθου και αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας***

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ άρρητων γνωστικών σχημάτων περί ιδεατού ακόλουθου και αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, καμία συσχέτιση των επιμέρους κατηγοριών των άρρητων γνωστικών σχημάτων με την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας δεν επαληθεύτηκε από την έρευνα αυτή. Συνεπώς και αυτή η υπόθεση απορρίπτεται.

Ένας πιθανός λόγος για την απόρριψη της υπόθεσης αυτής είναι πως συνήθως τα άρρητα γνωστικά μας σχήματα αφορούν την αντίληψη μας για τους γύρω μας παρά την αντίληψη μας για τον ίδιο μας τον εαυτό. Όπως αναφέρει η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1977) για την αυτοεκτίμηση, η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνεται από τις εμπειρίες, την παρακολούθηση του περιγύρου και την λεκτική πειθώ και όχι από τις αντιλήψεις μας σχετικά με τον ιδεατό ακόλουθο. Ακόμη, η ρευστότητα των σιωπηρών γνωστικών σχημάτων για την ακολούθηση στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω (Junker & Van Dick, 2014), συνεχίζει και εδώ να αποτελεί μία πιθανολογούμενη αιτία μη εμφάνισης συσχετίσεων μεταξύ γνωστικών σχημάτων και αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, το εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή περικλείει μεγάλο μέρος των πολλών διαστάσεων της έννοιας κάτι το οποίο ίσως να μην είναι επιθυμητό στη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Όπως προτείνουν και οι Chen, Gully και Eden (2001), η αυτοεκτίμηση της αποτελεσματικότητας διαμορφώνεται κυρίως από προσωπικές εμπειρίες και αξιολογήσεις προσωπικών ικανοτήτων παρά από γενικευμένες και αφηρημένες αντιλήψεις. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες πιθανώς να κάνουν μία εσωτερική διάκριση μεταξύ της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας και αυτής των συναδέλφων τους, την οποία μάλιστα πιθανώς και να υπερεκτιμούν (Dunning et al., 2004) βάσει προγενέστερων ανατροφοδοτήσεων, επιτυχιών και αποτυχιών. Ακόμη, η προσωπική τους αποτελεσματικότητα μπορεί να διαχέεται στο σύνολο της καθημερινότητας τους και συνεπώς να θολώνει την διάκριση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, καθιστώντας το παρόν εργαλείο μέτρησης λιγότερο αποτελεσματικό στο σχολικό πλαίσιο.

### **6.3.4 Τροποποιητικός παράγοντας της βαθμίδας εκπαίδευσης**

Σχετικά με την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης ως τροποποιητή των σχέσεων που εξερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία, καμία τροποποιητική επίδραση της δεν επαληθεύτηκε σε καμία από τις υποτιθέμενες προτάσεις της έρευνας. Συνεπώς, δεν φαίνεται οι σχέσεις να μεταβάλλονται εξαιτίας της βαθμίδας εκπαίδευσης παρά το γεγονός πως τέτοια επίδραση εικαζόταν ως αναμενόμενη. Το αποτέλεσμα αυτό ωστόσο, είναι παρόμοιο με ευρήματα όπως αυτά των Leithwood και Jantzi (2006), Day et al. (2016) και McClellan (2013), οι οποίοι αναφέρουν πως οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές μπορεί να επιφέρουν παρόμοια αποτελέσματα σε διαφορετικές σχολικές βαθμίδες, τονίζοντας πως ορισμένες ηγετικές πρακτικές και χαρακτηριστικά τυγχάνουν καθολικότητας.

Ένας πιθανός λόγος για το εύρημα αυτό είναι οι δομικές ομοιότητες μεταξύ των δύο βαθμίδων (βλ. και συγκεντρωτισμός του συστήματος). Τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθείται μία κεντρική γραμμή προγραμμάτων σπουδών. Η σχετική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυστυχώς αρκετά περιορισμένη, καθώς οι βασικές αποφάσεις για τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι παρόμοιες και στις δύο βαθμίδες. Αυτό υποδηλώνει πως οι εκλαμβανόμενες συσχετίσεις δεν επηρεάζονται από την βαθμίδα εκπαίδευσης και συνάμα υπονοείται πως πιθανότατα υπάρχουν άλλοι τροποποιητικοί παράγοντες οι οποίοι πιθανώς επιδρούν στις ανωτέρω σχέσεις.

Για παράδειγμα, το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (κάτοχος προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών) μπορεί να επηρεάζει τον σχηματισμό των άρρητων γνωστικών σχημάτων μέσα από τη συσσώρευση επιπλέον ακαδημαϊκών γνώσεων με την κατοχή κάθε επιπλέον τίτλου σπουδών, επηρεάζοντας με τη σειρά τους την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Παράλληλα, ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να επέχει επιδραστικό ρόλο στις σχέσεις αυτές είναι τα έτη διδασκαλίας του κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού. Η εμπειρία μέσα σε σχολεία και η συνεχής τριβή με σχολικούς διευθυντές και συναδέλφους πιθανώς να επιδρά και αυτή στον σχηματισμό των άρρητων γνωστικών σχημάτων, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο την αντίληψη τους σχετικά με το τι εστί ιδεατός ακόλουθος, ιδεατός διευθυντής αλλά και τι θεωρείται αποτελεσματικότητα διευθυντή και σχολείου. Συνεπώς, οι υποθέσεις της έρευνας αυτής θα πρέπει να επανεξεταστούν με άλλους τροποποιητικούς παράγοντες όπως τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων ή το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, μιας και παράγοντες όπως αυτοί έχουν

βρεθεί να επιδρούν σε σχέσεις μεταβλητών σχετικών με την ηγεσία σε άλλες μελέτες (Hill & Grossman, 2013; Leithwood & Riehl, 2003; Tschannen- Moran & Hoy, 2001).

#### **6.4 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Στην μελέτη αυτή υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, το δείγμα συμμετεχόντων απαρτίζεται κυρίως από γυναίκες και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο, παρά το γεγονός ότι τυγχάνει εξηγήσεων, πιθανώς επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Για αυτό το λόγο, προτείνεται η επανεξέταση των υποθέσεων της μελέτης με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων όπου θα υπάρχει αντιπροσωπευτικότερη κατανομή ανδρών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, δεν έχει γίνει διάκριση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στις επιμέρους ειδικότητες του καθενός, κάτι το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με το οποίο προτείνεται να καταπιαστούν μεταγενέστερες μελέτες.

Ακόμη ένας περιορισμός της μελέτης αυτής αφορά την στατιστική ανάλυση. Το γεγονός πως η πλειονότητα των μεγεθών δεν ακολουθούσε κανονική κατανομή οδήγησε στη χρήση μη παραμετρικών μεθόδων για την μελέτη συσχέτισης των μεγεθών, εξάγοντας έτσι συμπεράσματα αλληλοσυσχετίσεων αλλά όχι γραμμικών σχέσεων. Παράλληλα, η ύπαρξη οριακά ακραίων τιμών στο δείγμα κατά την διεξαγωγή αναλύσεων παλινδρόμησης πιθανώς να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, προτείνεται η διεξαγωγή επαναληπτικής έρευνας κατά την οποία θα υπάρξουν στατιστικές διορθωτικές κινήσεις για την αντιμετώπιση των ανωτέρω φαινομένων. Τέλος, κατά την στατιστική ανάλυση δεν ελέγχθηκαν μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Επόμενες έρευνες να πρέπει να ελέγξουν τις μεταβλητές αυτές και παράλληλα να εξετάσουν περαιτέρω ρυθμιστικούς ή μεσολαβητικούς ρόλους στις σχέσεις που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Επίσης, και με δεδομένη την επαλήθευση της βασικής υπόθεσης της παρούσας πτυχιακής πρέπει να αναφέρουμε πως αποτελεί περιορισμό της μελέτης η αντιμετώπιση των επιμέρους στοιχείων μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως μία ενοποιημένη μεταβλητή και όχι η ενδεδειγμένη ανάλυση των συσχετίσεων με τα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν. Λαμβάνοντας υπόψη τον διαχωρισμό των επιμέρους χαρακτηριστικών μέτρησης της

αποτελεσματικότητας του ηγέτη σε 5 ξεχωριστές κατηγορίες από τους δημιουργούς του εργαλείου (Kouzes and Posner, 2013), συστήνεται περαιτέρω έρευνα η οποία θα εστιάζει στο πως τα άρρητα γνωστικά σχήματα περί ιδεατού ηγέτη επιδρούν σε κάθε κατηγορία μέτρησης της αποτελεσματικότητας του ώστε να μελετηθούν πιθανές συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Τέλος, παρά την γενικότερη ευρεία χρήση των εργαλείων μέτρησης σε πλήθος προγενέστερων ερευνών και την προσαρμογή τους όσο το δυνατόν περισσότερο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πιθανώς τα εργαλεία αυτά να μην καταφέρνουν να ανταποκριθούν επαρκώς στο ελληνικό πλαίσιο. Συνεπώς, κρίνεται σοφή η δημιουργία νέων εργαλείων μέτρησης όσον αφορά τόσο τα άρρητα γνωστικά σχήματα και τα εκλαμβανόμενα πραγματικά χαρακτηριστικά διευθυντή και ακολούθων, όσο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Με αυτό τον τρόπο, μεταγενέστερες έρευνες θα μπορέσουν να εξάγουν ακόμη πιο ασφαλή συμπεράσματα για τις συσχετίσεις των μεγεθών αυτών, απελευθερωμένες από πιθανές αποκλίσεις και ασυμφωνίες των εργαλείων μέτρησης με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## 6.5 Επίλογος

Η μελέτη αυτή αποτέλεσε την πρώτη εκτενή προσπάθεια κατανόησης της επίδρασης των άρρητων γνωστικών σχημάτων των ακολούθων σε μεγέθη της αποτελεσματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παράλληλα, είναι μία από τις λίγες μελέτες σχετικά με την θεωρητική προσέγγιση της ακολούθησης (followership) στην εκπαίδευση, ειδικά όταν ληφθεί υπόψη ο συγκριτικά μεγαλύτερος όγκος ηγετοκεντρικών ερευνών. Με αυτό τον τρόπο, συνιστά μοναδική συνεισφορά στην ακαδημαϊκή κοινότητα κατά την προσπάθεια της βαθύτερης κατανόησης της προσέγγισης της ακολούθησης.

Η επαλήθευση της βασικής υπόθεσης της έρευνας αποτελεί σημαντικό βήμα για την περαιτέρω κατανόηση της επίδρασης των άρρητων γνωστικών σχημάτων σε μεγέθη σχετικά με την ηγεσία, αλλά και μία ακόμη προσθήκη στο σώμα των ερευνών που διατείνονται πως η μελέτη της ηγεσίας από την οπτική των ακολούθων είναι επιτακτικής σημασίας. Και ενώ η απόρριψη των υπολοίπων υποθέσεων της έρευνας αρχικά φαντάζει απογοητευτική, στην πραγματικότητα είναι άκρως ενδιαφέρονσα, καθώς ανοίγει νέους ορίζοντες στην μελέτη της ηγεσίας της ακολούθησης.

Αυτό που αδιαμφισβήτητα φανερώθηκε για ακόμα μία φορά μέσα από την εργασία αυτή,

είναι πως κάθε αποτελεσματική ηγεσία είναι προϊόν της συνεργασίας του ηγέτη και των ακολούθων του. Το μόνο βέβαιο, ωστόσο, είναι πως η μελέτη της ηγεσίας της ακολούθησης είναι ακόμη στα σπάργανα και η παρούσα πτυχιακή εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα ακόμη βήμα στην εξέλιξη της στη νέα χιλιετία. Μία χιλιετία συνεχών προκλήσεων, στην οποία κρίνεται καταλυτική μία νέα ηγετική οπτική όπου οι ακόλουθοι θα αναγνωρίζονται για τον πρωταγωνιστικό τους ρόλο σε κάθε ηγετική προσπάθεια.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (Eds.). (1999). *Social identity and social cognition* (pp. 196-229). Oxford: Blackwell.
- Agho, A. O. (2009). Perspectives of senior-level executives on effective followership and leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 159-166.
- Alanazi, T. R., Alharthey, B. K., & Rasli, A. (2013). Overview of path-goal leadership theory. *Sains Humanika*, 64(2).
- Alimo-Metcalfe, B. (2010). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Gender in Management: An International Journal*, 25(8), 640-648.
- Alimo-Metcalfe, B. (2013). A critical review of leadership theory. *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change, and Organizational Development*, 13-47.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Arshad, S. S., Aldawsari, R., & Zaman, S. (2024). Impact of teachers' choice of teaching profession on their followership styles. *International Journal of Instruction*, 17(2), 721-734.
- Arshad, S. S., Zaman, S., & Nazir, A. (2022). Development and Validation of Scale for Assessment of Followership among School Teachers. *International Journal of Instruction*, 15(3), 1031-1046.
- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (2013). Reflections, closing thoughts, and future directions. In *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Vol. 5, pp. 449-470). Emerald Group Publishing Limited.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1991) The Full Range Leadership Development Programs: Basic and Advanced Manuals. Bass, Avolio Associates, New York.
- Awan, R., Zaidi, N. R., & Bigger, S. (2008). Relationships between higher education leaders and subordinates in Pakistan: A path-goal approach. *Bulletin of Education and Research*, 30(2), 29-44.
- Baker, S. D. (2007). Followership: The theoretical foundation of a contemporary construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(1), 50-60.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barker, R. A. (2001). The nature of leadership. *Human relations*, 54(4), 469-494.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximations. *Journal*



- of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)* , 296-298.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations.
- Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. *The Free Press google schola*, 2, 173-184.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. sage.
- Becker, R. (2022). Gender and survey participation: An event history analysis of the gender effects of survey participation in a probability-based multi-wave panel study with a sequential mixed-mode design. *Methods, data, analyses: a journal for quantitative methods and survey methodology (mda)*, 16(1), 3-32.
- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ leader*, leader-2020.
- Bennett, N., Wise, C., Philip, A., & Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership; A review of Literature. *National College for School Leadership*.
- Bennis, W. G. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority* (Vol. 4). Ardent Media.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). The reality of everyday life. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, 33-42.
- Biddle, B. J. (2013). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. Academic press.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). The managerial grid: The key to leadership excellence. *Houston: Gulf Publishing Co*, 350.
- Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2008). *Management of organizational behavior: Leading human resources*. Pearson Prentice Hall.
- Boghossian, P. A. (2001). What is social construction?.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International journal of management reviews*, 13(3), 251-269.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational administration quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge university press.
- Bryman, A. (1992). Charisma and leadership in organizations.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bryman, A. (Ed.). (1988). *Doing research in organizations*. London: Routledge.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2012). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Routledge.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Canty, L. T. (2005). *Conceptual assessment: Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles and job performances of managers as perceived by their direct reports*. Capella University.
- Carless, S. A. (2001). Assessing the discriminant validity of the Leadership Practices

- Inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(2), 233-239.
- Carlson, D. S., & Perrewé, P. L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership. *Journal of business ethics*, 14, 829-838.
- Carlyle, T. (1841). On heroes, hero-women and the heroic in history. *London: James Fraser*.
- Carsten, M. K., Uhl-Bien, M., West, B. J., Patera, J. L., & McGregor, R. (2010). Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *The leadership quarterly*, 21(3), 543-562.
- Carsten, M. K., Uhl-Bien, M., West, B. J., Patera, J. L., & McGregor, R. (2010). Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *The leadership quarterly*, 21(3), 543-562.
- Chaleff, I. (1995). *The courageous follower: standing up to and for our leaders*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Chaleff, I. (2009). *The courageous follower: Standing up to and for our leaders*. Berrett-Koehler Publishers.
- Chaleff, I. (2016). In praise of followership style assessments. *Journal of Leadership Studies*, 10(3), 45-48.
- Chemers, M. (2014). *An integrative theory of leadership*. Psychology Press.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.
- Clarke, M., Killeavy, M., & Ferris, R. (2015). Mentor teachers as leaders and followers in school-based contexts in the Republic of Ireland. *International Journal of Educational Management*, 29(3), 368-379.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). The coleman report. *Equality of Educational Opportunity*, 3(18), 1-32.
- Collinson, D. (2006). Rethinking followership: A post-structuralist analysis of follower identities. *The leadership quarterly*, 17(2), 179-189.
- Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web-or internet-based surveys. *Educational and psychological measurement*, 60(6), 821-836.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2019). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Couper, M. P., Conrad, F. G., & Tourangeau, R. (2007). Visual context effects in web surveys. *Public Opinion Quarterly*, 71(4), 623-634.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crippen, C. (2012). Enhancing authentic leadership– followership: Strengthening school relationships. *Management in Education*, 26(4), 192-198.
- Crossman, B., & Crossman, J. (2011). Conceptualising followership—a review of the literature. *Leadership*, 7(4), 481-497.
- Cruickshank, V. (2017) Followership in the School Context. *Open Journal of Leadership*, 6, 95-103.
- Cuban, L. (1988). Why do some reforms persist?. *Educational Administration Quarterly*, 24(3), 329-335.
- Da'as, R. A., & Zibenberg, A. (2021). Conflict, control and culture: implications for implicit

- followership and leadership theories. *Educational Review*, 73(2), 194-208.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2017). *Statistics without maths for psychology* 7th edition.
- Day, C., Gu, Q. and Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258.
- Deshwal, V., & Ali, M. A. (2020). A systematic review of various leadership theories. *Shanlax International Journal of Commerce*, 8(1), 38-43.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dillman, D. A. (2016). Moving survey methodology forward in our rapidly changing world: A commentary. *Journal of Rural Social Sciences*, 31(3), 8.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The leadership quarterly*, 25(1), 36-62.
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2019). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical assessment, research, and evaluation*, 14(1), 20.
- Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: How real are they?. *Academy of Management review*, 11(1), 118-127.
- Drucker, P. F. (2002). They're not employees, they're people. *Harvard business review*, 80(2), 70-7.
- Du, Y., Xu, L., Xi, Y. M., & Ge, J. (2019). Chinese leader-follower flexible interactions at varying leader distances: an exploration of the effects of followers in school cases. *Chinese Management Studies*, 13(1), 191-213.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological science in the public interest*, 5(3), 69-106.
- Duttweiler, P. C., & Hord, S. M. (1987). Dimensions of Effective Leadership.
- Dvir, T., & Shamir, B. (2003). Follower developmental characteristics as predicting transformational leadership: A longitudinal field study. *The leadership quarterly*, 14(3), 327-344.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview.
- Engle, E. M., & Lord, R. G. (1997). Implicit theories, self-schemas, and leader-member exchange. *Academy of management journal*, 40(4), 988-1010.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: factor structure, generalizability, and stability over time. *Journal of applied psychology*, 89(2), 293.
- Epitropaki, O., Martin, R., & Thomas, G. (2018). Relational leadership. *The Nature of Leadership, London*.
- Epitropaki, O., Sy, T., Martin, R., Tram-Quon, S., & Topakas, A. (2013). Implicit leadership and followership theories “in the wild”: Taking stock of information-processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership*

- Quarterly*, 24(6), 858-881.
- Fairhurst, G. T., & Grant, D. (2010). The social construction of leadership: A sailing guide. *Management communication quarterly*, 24(2), 171-210.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in human behavior*, 26(2), 132-139.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2006). Personality and the Perception of Transformational Leadership: The Impact of Extraversion, Neuroticism, Personal Need for Structure, and Occupational Self-Efficacy 1. *Journal of applied social psychology*, 36(3), 708-739.
- Fiedler, F. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Field, A. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th Edition, SAGE Publications Ltd., London.
- Finkelstein, S. (2009). *Strategic leadership: Theory and research on executives, top management teams, and boards*. Oxford University Press.
- Fletcher, J. K. (2004). The paradox of postheroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change. *The leadership quarterly*, 15(5), 647-661.
- Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field methods*, 14(4), 347-367.
- Gardner, W. L., & Cleavenger, D. (1998). The impression management strategies associated with transformational leadership at the world-class level: A psychohistorical assessment. *Management Communication Quarterly*, 12(1), 3-41.
- Ghasabeh, M. S., Soosay, C., & Reaiche, C. (2015). The emerging role of transformational leadership. *The Journal of Developing Areas*, 49(6), 459-467.
- Goodson, J. R., McGee, G. W., & Cashman, J. F. (1989). Situational leadership theory: A test of leadership prescriptions. *Group & Organization Studies*, 14(4), 446-461.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.
- Graen, G., Orris, J. B., & Alvares, K. M. (1971). Contingency model of leadership effectiveness: Some experimental results.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgement. *British journal of educational studies*, 38(3), 204-223.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist press.
- Grint, K. (2000). *The arts of leadership*. OUP Oxford.
- Grint, K. (2011). A history of leadership. *Handbook of leadership*, 1-14.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). 'A bit more life in the leadership': Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Hacking, I. (1999). The social construction of what?. *Harvard University Review*.
- Hair Jr, J. F., LDS Gabriel, M., Silva, D. D., & Braga, S. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *RAUSP*

- Management Journal*, 54(4), 490-507.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2011). Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(4), 555-578.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.
- Hassan, A., & Ahmed, F. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *International Journal of Human and Social Sciences*, 6(3), 164-170.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. *The Psychology of Interpersonal Relations*.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Management of organizational behavior: Utilizing human resources.
- Hersey, P., & ke, K. H. (1982). Grid® principles and situationalism: Both! A response to Blake and Mouton. *Group & Organization Studies*, 7(2), 207-210.
- Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard educational review*, 83(2), 371-384.
- Hinds, R. S. (2005). Consideration of the relationship between spiritual well-being and transformational leadership. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 10(2), 124.
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and social psychology review*, 5(3), 184-200.
- Hogg, M. A., van Knippenberg, D., & Rast III, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258-304.
- Hollander, E. P. (1958). Conformity, status, and idiosyncrasy credit. *Psychological review*, 65(2), 117.
- Hollander, E. P. (2013). Inclusive leadership and idiosyncrasy credit in leader-follower relations. *The Oxford handbook of leadership*, 122-143.
- Hollander, E. P., & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American psychologist*, 45(2), 179.
- Hook, S. (1943). The hero in history.
- Hosking, D., & Schriesheim, C. (1978). Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 321-339.

- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The leadership quarterly*, 7(3), 323-352.
- House, R. J. (2004). Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. *Thousand Oaks, CA*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (Eds.). (2006). *Educational leadership and reform*. IAP.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hurwitz, M., & Hurwitz, S. (2015). *Leadership is half the story: A fresh look at followership, leadership, and collaboration*. University of Toronto Press.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development: An exploratory case study of Greek primary school teachers' perceptions. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496.
- Jenkins, W. O. (1947). A review of leadership studies with particular reference to military problems. *Psychological bulletin*, 44(1), 54.
- Johansen, B. C. P. (1990). Situational leadership: A review of the research. *Human Resource Development Quarterly*, 1(1), 73-85.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Johnson, T. P., Audibert, C., & Glass, D. (2020). Method and transparency of online physician surveys: an overview. *Survey Methods: Insights From the Field*, 10.
- Jue, A. L. (2004). *Towards a taxonomy of spirit-centered leadership as reflected in phenomenological experiences of entrepreneurial leaders*. University of Phoenix.
- Junker, N. M., & Van Dick, R. (2014). Implicit theories in organizational settings: A systematic review and research agenda of implicit leadership and followership theories. *The Leadership Quarterly*, 25(6), 1154-1173.
- Junker, N. M., Stegmann, S., Braun, S., & Van Dick, R. (2016). The ideal and the counter-ideal follower—advancing implicit followership theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1205-1222.
- Kahn, R. L., & Katz, D. (1952). *Leadership practices in relation to productivity and morale* (pp. 612-628). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor

- analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karunarathna, I., Gunasena, P., Hapuarachchi, T., & Gunathilake, S. (2024). The crucial role of data collection in research: Techniques, challenges, and best practices.
- Kellerman, B. (2008). How followers are creating change and changing leaders. *Harvard Business School*.
- Kelley, R. E. (1992). *The power of followership: How to create leaders people want to follow, and followers who lead themselves*. Broadway Business..
- Kelley, R. E. (2008). Rethinking followership. *The art of followership: How great followers create great leaders and organizations*, 146, 5-15.
- Kilburn, B. R. (2010). Who are we leading? Identifying effective followers: A review of typologies. *International Journal of the Academic Business World*, 4(1), 9-17.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of management perspectives*, 5(2), 48-60.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kotamena, F., Senjaya, P., & Prasetya, A. B. (2020). A literature review: is transformational leadership elitist and antidemocratic?. *International Journal of Social, Policy and Law*, 1(1), 36-43.
- Kotter, J. P. (1988). The leadership factor.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2013). *Leadership practices inventory: LPI*. Pfeiffer.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2016). *Learning leadership: The five fundamentals of becoming an exemplary leader*. John Wiley & Sons.
- Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (2002) *The Leadership Challenge*. 3rd Edition, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kovach, M. (2018). An examination of leadership theories in business and sport achievement contexts. *The Journal of Values-Based Leadership*, 11(2), 14.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. Teachers College Press.
- Larson, L. L., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1976). The great hi-hi leader behavior myth: A lesson from Occam's razor. *Academy of management Journal*, 19(4), 628-641.
- Lavidas, K., Petropoulou, A., Papadakis, S., Apostolou, Z., Komis, V., Jimoyiannis, A., & Gialamas, V. (2022). Factors affecting response rates of the web survey with teachers. *Computers*, 11(9), 127.
- Lawrence Neuman, W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*.
- Lee, Y. D., Chen, P. C., & Su, C. L. (2020). The evolution of the leadership theories and the analysis of new research trends. *International Journal of Organizational Innovation (Online)*, 12(3), 88-104.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership* (pp. 406028754-1581215021). Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Bradley Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of*

- educational administration*, 28(4).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. *Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd*, 5.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of applied psychology*, 71(3), 402.
- Lord, R. G., Foti, R. J., & De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational behavior and human performance*, 34(3), 343-378.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). Connecting leadership and learning. *Principles for practice*, 4.
- Maggopoulos, G., & Svarna, K. (2023). Teachers' Evaluation and Their Professional Development in Greece. *Asian Education Studies*, 8(2), 1.
- Magoula, T. (2024). Economic Rates of Return on Higher Education in Greece: Master vs PhD. *Theoretical Economics Letters*, 14(4), 1553-1563.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological bulletin*, 56(4), 241.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224.
- Martinko, M. J., Randolph-Seng, B., Shen, W., Brees, J. R., Mahoney, K. T., & Kessler, S. R. (2018). An examination of the influence of implicit theories, attribution styles, and performance cues on questionnaire measures of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(1), 116-133.
- Marturano, A., & Gosling, J. (2007). *Leadership: The key concepts*. Routledge.
- Matshoba-Ramuedzisi, M. T. (2021). *Followership constructs and behaviours in a complex organisation: A South African perspective* (Doctoral dissertation, University of Pretoria (South Africa)).



- Matshoba-Ramuedzisi, T., De Jongh, D., & Fourie, W. (2022). Followership: A review of current and emerging research. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(4), 653-668.
- McClellan, J. L. (2013). Contributing to the development of student leadership through academic advising. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 207-233.
- McShane, M. Q. (2022). How Do Teachers Spend Their Time? Reporting Findings from a National Survey of Educators in District, Charter, and Private Schools. *EdChoice*.
- Mead, G. H., & Strauss, A. L. (1934). The social psychology of george herbert mead.
- Meindl, J. R. (1990). On leadership-an alternative to the conventional wisdom. *Research in organizational behavior*, 12, 159-203.
- Nawaz, Z. A. K. D. A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.
- Nohria, N., & Khurana, R. (Eds.). (2010). *Handbook of leadership theory and practice*. Harvard Business Press.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292. Nyhan, RC, and HA Marlowe.(1997). Development And Psychometric Properties Of The Organizational Trust Inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- Oc, B., & Bashshur, M. R. (2013). Followership, leadership and social influence. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 919-934.
- Offermann, L. R., & Basford, T. E. (2013). Inclusive human resource management. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 229-259.
- Offermann, L. R., Kennedy Jr, J. K., & Wirtz, P. W. (1994). Implicit leadership theories: Content, structure, and generalizability. *The leadership quarterly*, 5(1), 43-58.
- Olafsen, A. H., Halvari, H., & Frølund, C. W. (2021). The basic psychological need satisfaction and need frustration at work scale: A validation study. *Frontiers in psychology*, 12, 697306.
- Osong, E. M. (2006). *Trust as mediator of the relationship of transformational leadership on knowledge creation in law enforcement*. ProQuest.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Papworth, M. A., Milne, D., & Boak, G. (2009). An exploratory content analysis of situational leadership. *Journal of management development*, 28(7), 593-606.
- Pey, Y. S., Busari, A. H., Choi, L. J., & Hassan, Z. (2021). "Followership"-The Missing Puzzle in Educational Leadership Research. *Sciences*, 11(2), 904-923.
- Phillips, J. S., & Lord, R. G. (1981). Causal attributions and perceptions of leadership. *Organizational behavior and human performance*, 28(2), 143-163.
- Pizzolitto, E., Verna, I., & Venditti, M. (2023). Authoritarian leadership styles and performance: a systematic literature review and research agenda. *Management Review Quarterly*, 73(2), 841-871.
- Potter III, E. H., Rosenbach, W. E., & Pittman, T. S. (1996). Leaders and Followers: Lighting the Candle at Both Ends. In *The 1996 NLI Conference: Leaders & Change: September 26 and 27, 1996* (p. 149). The Institute.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school*

- journal*, 83(4), 427-452.
- Riggio, R. E. (2014). Followership research: Looking back and looking forward. *Journal of Leadership Education*, 13(4), 15-20.
- Riggio, R. E., & Bass, B. M. (1997). Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact.
- Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Routledge.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Yoo, S. H. (2009). The positive psychology of emotional intelligence.
- Samara, M., Doumanis, V., Publish, C. C., Missia, T., Kleideri, M., Sachini, E., & Malliou, N. (2015). Careers and Mobility of Doctorate Holders in Greece.
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom..
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schein, E. H. (1970). *Organizational psychology* (p. 59). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242.
- Schonlau, M., Fricker, R. D., & Elliott, M. N. (2017). Conducting research surveys via e-mail and the web. 2002. *Santa Monica, CA: Rand*.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35, 37.
- Schweinberger, K., & Huber, B. (2018). Followership in education requires experience. A comparison of compulsory and vocational schools. *Swiss Journal of Educational Research*, 40(2), 485–502.
- Senge, P. (1999). It's the learning: The real lesson of the quality movement. *The Journal for Quality and Participation*, 22(6), 34.
- Shamir, B. (2007). From passive recipients to active co-producers: Followers' roles in the leadership process. *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl*, 9, 39.
- Shamir, B. (2012). Leadership research or post-leadership research? Advancing leadership theory versus throwing the baby out with the bath water.
- Shelley, A., & Horner, K. (2021). Questionnaire surveys-sources of error and implications for design, reporting and appraisal. *British Dental Journal*, 230(4), 251-258.
- Shondrick, S. J., Dinh, J. E., & Lord, R. G. (2010). Developments in implicit leadership theory and cognitive science: Applications to improving measurement and understanding alternatives to hierarchical leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 959-978.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic

- review of three decades of research. *Work & stress*, 24(2), 107-139.
- Smith, H.L., & Krueger, L.M. (1933). A brief summary of literature on leadership.
- Smith, W. G. (2008). Does gender influence online survey participation? A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior. *Online submission*.
- Spector, B. A. (2016). Carlyle, Freud, and the great man theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250-260.
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
- Stewart, D. L., & Brown, S. (2019). Social construction of identities. In *Rethinking college student development theory using critical frameworks* (pp. 110-125). Routledge.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sy, T. (2010). What do you think of followers? Examining the content, structure, and consequences of implicit followership theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113(2), 73-84.
- Sy, T. (2010). What do you think of followers? Examining the content, structure, and consequences of implicit followership theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113(2), 73-84.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Thody, A. (2003). Followership in educational organizations: A pilot mapping of the territory. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 141-156.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25-29.
- Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International journal of management reviews*, 13(3), 239-250.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Tsakeni, M., & Jita, L. C. (2017). Followership and sustainability of school leadership for Science and Mathematics: A distributive perspective. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (69), 237-256.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tse, H. H., Huang, X., & Lam, W. (2014). " Why does transformational leadership matter for employee turnover? A multi-foci social exchange perspective": Corrigendum.
- Uhl-Bien, M., & Ospina, S. M. (Eds.). (2012). *Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives*. IAP.
- Uhl-Bien, M., & Pillai, R. (2007). The romance of leadership and the social construction of

- followership. *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl*, 187-209.
- Uhl-Bien, M., Riggio, R. E., Lowe, K. B., & Carsten, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The leadership quarterly*, 25(1), 83-104.
- UNESCO. (2019). Global education monitoring Report–Gender Report: Building bridges for gender equality.
- van Gils, S., Van Quaquebeke, N., & van Knippenberg, D. (2010). The X-factor: On the relevance of implicit leadership and followership theories for leader-member exchange agreement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(3), 333-363.
- Van Vugt, M., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2008). Leadership, followership, and evolution: some lessons from the past. *American psychologist*, 63(3), 182.
- Vecchio, R. P. (1987). Situational Leadership Theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of applied psychology*, 72(3), 444.
- Walker, M., Nelson, J., & Bradshaw, S. (2019). Teachers' Engagement with Research: What Do We Know? A Research Briefing. *Education Endowment Foundation*.
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & organization management*, 36(2), 223-270.
- Warfield, K., Young, W., & Gill, S. (2019). Leadership and Followership: The Yin & Yang to Building Professional Capacity. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 6, 33-40.
- Whiteley, P., Sy, T., & Johnson, S. K. (2012). Leaders' conceptions of followers: Implications for naturally occurring Pygmalion effects. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 822-834.
- Wren, J. T., & Swatez, M. J. (1995). The historical and contemporary contexts of leadership: A conceptual model. *The leader's companion*, 245-252.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational behavior*, 74(3), 235-244.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management perspectives*, 26(4), 66-85.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* 8th ed.
- Yurt, E. (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: The mediator role of job satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51-69.
- Yurt, E. (2022). Examining the Effect of Collective Teacher Efficacy on Organizational Commitment. *International Society for Technology, Education, and Science*.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2-43.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. *The nature of leadership*, 101, 124.
- Zervas, T. G. (2016). How functional are Greek teaching programs? Teacher training and job placement in Greece's most struggling profession. *Athens Journal of Mediterranean Studies*, 2(4), 349-356.

## Ηλεκτρονικές πηγές

EKT. (2022). *EKT statistics on PhD holders graduating from Greek universities in 2022*.

Retrieved from: <https://www.ekt.gr/en/news/29869>

European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Publications Office of the European Union. Retrieved from:

<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/>

Eurostat. (2020). *Teachers in the EU*. Eurostat Statistics Explained. Retrieved from:

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20201005-1>

Hellenic Statistical Authority (ELSTAT). (2021). *Greece in Figures- Teachers by Age and Gender*. Retrieved from: <https://www.statistics.gr/en/greece-in-figures>

Koehn, A. (2014, June 12). *Great men, great pay? why CEO compensation is sky high*. The Washington Post. Retrieved from:

<https://www.hks.harvard.edu/centers/mrcbg/programs/growthpolicy/great-men-great-pay-why-ceo-compensation-sky-high>

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. Retrieved from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023\\_21cc6b71-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_21cc6b71-en)

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1<sup>ο</sup> : Ερωτηματολόγιο έρευνας

---

# Άρρητα γνωστικά σχήματα και αποτελεσματικότητα

Αγαπητέ/ή συμμετέχων/ουσα,

Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο πρόγραμμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία του παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας.

Σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση της επίδρασης των σιωπηρών γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα. Ως σιωπηρά γνωστικά σχήματα νοούνται οι προκατασκευασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις συμπεριφορές που θα πρέπει να επιδεικνύει ένας εκπαιδευτικός και ένας διευθυντής μίας σχολικής μονάδας κατά την εκτέλεση της εργασίας τους.

Οι ερωτήσεις στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τα σιωπήρα γνωστικά σχήματα που έχετε δημιουργήσει σχετικά με το πως θα έπρεπε να είναι ένας τυπικός εκπαιδευτικός και ένας τυπικός διευθυντής μίας σχολικής μονάδας και την ενδεχόμενη επίδραση που αυτά έχουν στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείτε την αποτελεσματικότητα του σχολείου σας, του διευθυντή σας αλλά του εαυτού σας.

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις και απαντήστε σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Η διάρκεια της έρευνας είναι περίπου 15 λεπτά.

**Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα τηρηθεί πλήρης εμπιστευτικότητα. Καμία απάντηση δεν θα επικοινωνηθεί στο πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στη σχολική σας μονάδα ή στον διευθυντή σας.**

Για οποιαδήποτε απορία ή αν επιθυμείτε την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου μέσω email στο [elenifoulidou@gmail.com](mailto:elenifoulidou@gmail.com).

Ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,  
Φουλίδου Ελένη

## Δημογραφικές ερωτήσεις

### Φύλο \*

- Άντρας
- Γυναίκα

### Ηλικία \*

- 22-30
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- >60

### Ποια είναι η βαθμίδα εκπαίδευσής σας; \*

- Πανεπιστημιακός τίτλος σπουδών
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Διδακτορικός τίτλος σπουδών

### Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσής διδάσκετε; \*

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### Πόσα έτη διδάσκετε; \*

- 0-2 έτη
- 3-7 έτη
- 8-16 έτη
- 17-24 έτη
- περισσότερα από 24 έτη

## Γνωρίσματα τυπικού εκπαιδευτικού

Κατά τη γνώμη σας, πόσο χαρακτηριστικό πρέπει να είναι κάθε ένα από τα \*  
κάτωθι γνωρίσματα για έναν τυπικό εκπαιδευτικό;  
Βαθμολογήστε από το 1(καθόλου χαρακτηριστικό) ως το 5(εξαιρετικά  
χαρακτηριστικό)

	1	2	3	4	5
Σκληρά εργαζόμενος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παραγωγικός/ή στην εργασία του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθουσιώδης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρόσχαρος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιόπιστος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ομαδικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευκολόπιστος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ακολουθεί τις τάσεις της εποχής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευγενικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπερόπτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αγενής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κακότροπος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Γνωρίσματα ενός εκπαιδευτικού του σχολείου μου

Σκεφτείτε τους συναδέλφους με τους οποίους εργάζεστε στο ίδιο σχολείο. \*  
Κατά τη γνώμη σας, πόσο χαρακτηριστικό είναι κάθε ένα από τα κάτωθι  
γνωρίσματα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών αυτών;  
Βαθμολογήστε από το 1 (καθόλου χαρακτηριστικό) ως το 5 (εξαιρετικά  
χαρακτηριστικό).

	1	2	3	4	5
Σκληρά εργαζόμενος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παραγωγικός/ή στην εργασία του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνει το κάτι παραπάνω στην εργασία του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθουσιώδης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρόσχαρος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πιστός/ή στο καθήκον του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιόπιστος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ομαδικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευκολόπιστος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ακολουθεί τις τάσεις της εποχής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευγενικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπερόπτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αγενής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κακότροπος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Γνωρίσματα τυπικού διευθυντή

Κατά τη γνώμη σας, πόσο χαρακτηριστικό πρέπει να είναι κάθε ένα από τα κάτωθι γνωρίσματα για έναν τυπικό διευθυντή/τρια μίας σχολικής μονάδας; Βαθμολογήστε από το 1(καθόλου χαρακτηριστικό ως το 5(εξαιρετικά χαρακτηριστικό) \*

	1	2	3	4	5
Εξυπηρετικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δείχνει κατανόηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ειλικρινής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευφυής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενημερωμένος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφοσιωμένος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθουσιώδης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκληρά εργαζόμενος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραστήριος/ια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει πειθώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυναμικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυταρχικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χειριστικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πιστικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπερόπτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εγωιστής/ρια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Γνωρίσματα του/της διευθυντή/τριας του σχολείου μου

Κατά τη γνώμη σας, πόσο χαρακτηριστικό είναι κάθε ένα από τα κάτωθι γνωρίσματα για τον διευθυντή/τρια της σχολικής σας μονάδας; \*  
Βαθμολογήστε από το 1(καθόλου χαρακτηριστικό ως το 5(εξαιρετικά χαρακτηριστικό)

	1	2	3	4	5
Εξυπηρετικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δείχνει κατανόηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ειλικρινής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευφυής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενημερωμένος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφοσιωμένος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθουσιώδης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκληρά εργαζόμενος/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραστήριος/ια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει πειθώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυναμικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυταρχικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χειριστικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πιστικός/ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπερόπτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εγωιστής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύουν οι παρακάτω προτάσεις; \*

	Καθόλου αληθές	Ελάχιστα αληθές	Αρκετά αληθές	Απόλυτα αληθές
Καταφέρνω πάντοτε να επιλύω δύσκολα προβλήματα αν προσπάθησω αρκετά σκληρά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αν κάποιος μου φέρει αντίρρηση, βρίσκω πάντοτε το τρόπο και τα μέσα για να πάρω αυτό που θέλω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι εύκολο για εμένα να επιμείνω στους στόχους μου και να επιτύχω τα σχέδια μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είμαι βέβαιος/ή πως μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά απροσδόκητα γεγονότα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χάρη στην ευρηματικότητά μου, ξέρω πως να αντιμετωπίσω απροσδόκητες καταστάσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν καταβάλω την απαιτούμενη προσπάθεια.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μπορώ να παραμείνω ψύχραιμος/η όταν έρχομαι αντιμέτωπος/ή με δυσκολίες γιατί μπορώ να στηριχτώ στις ικανότητές μου.

Όταν έρχομαι αντιμέτωπος/ή με ένα πρόβλημα, συνήθως μπορώ να βρώ διάφορες λύσεις.

Εάν έχω μπλέξει σε μία κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ μία λύση.

Συνήθως μπορώ να αντιμετωπίσω οτιδήποτε και αν μου συμβεί.

**Αναφέρετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις \* σχετικά με το σχολείο που υπηρετείτε.**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο είναι εξαιρετική.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι υλικές υποδομές και οι υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο στους μαθητές είναι υψηλές.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αντιμετωπίζουν καλά τυχόν επεισόδια περιστατικά και αναταραχές της καθημερινότητας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα περισσότερα μέλη του σχολείου δέχονται και προσαρμόζονται στις αλλαγές.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Όταν συμβαίνουν αλλαγές στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τις δέχονται και προσαρμόζονται γρήγορα σε αυτές.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με καινοτομίες που μπορούν να τους επηρεάσουν.

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι προετοιμασμένοι για ενδεχόμενα προβλήματα και τα προλαμβάνουν.

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά.

**Αναφέρετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις \*  
όσον αφορά τον διευθυντή/ την διευθύντρια του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε.**

Διαφωνώ  
απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε  
συμφωνώ  
ούτε  
διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ  
πλήρως

Τήρει τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του/της.

Θέτει πρώτος/ή το παράδειγμα σχετικά με τις απαιτήσεις του/της από τους άλλους

Βεβαιώνεται πως τα μέλη του σχολείου τηρούν τις αρχές και τα στάνταρ που έχουν προσυμφωνηθεί.

Ζητάει ανατροφοδότηση σχετικά με το πως οι πράξεις του/της επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Δημιουργεί ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολείου.

Είναι ξεκάθαρος/ή σχετικά με την φιλοσοφία ηγεσίας του/της

Αναζητά ευκαιρίες πρόκλησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του/της.

Προσδιορίζει μετρήσιμους στόχους οι οποίοι βοηθούν τις δράσεις του σχολείου να προχωρούν.



Παίρνει πρωτοβουλίες για την πρόβλεψη και την ανταπόκριση των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψάχνει ενεργά για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του/της να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους για να κάνουν την δουλειά τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ρωτά «Τι μπορούμε να μάθουμε;» όταν τα πράγματα δε πάνε όπως αναμενόταν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετωπίζει τους άλλους με αξιοπρέπεια και σεβασμό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του/της.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ακούει ενεργά τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών του/της.

Συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς του/ της στις αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την απόδοση στην εργασία τους..

Δίνει αρκετή ελευθερία και επιλογή στους εκπαιδευτικούς του/της στο να αποφασίζουν πως να κάνουν την δουλειά τους.

Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της εξελίσσονται στις δουλειές τους μαθαίνοντας νέες δεξιότητες και αναπτύσσοντας τον εαυτό τους.

Μιλά για τις μελλοντικές τάσεις που θα επηρεάσουν το τρόπο που κάνουμε την δουλειά μας.

Περιγράφει το μέλλον πολύ θετικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του/της να μοιραστούν ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δείχνει στους εκπαιδευτικούς του/της πως μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα σχέδια τους συμμετέχοντας σε ένα κοινό όραμα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαμορφώνει τη "μεγάλη εικόνα" του τι φιλοδοξούμε να επιτύχουμε.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλά με γνήσια πεποίθηση για το ανώτερο νόημα και τον σκοπό της δουλειάς μας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαινεί τους εκπαιδευτικούς του/της όταν κάνουν καλά τη δουλειά τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Θέλει οι εκπαιδευτικοί του/ της να γνωρίζουν ότι έχει εμπιστόσυνη στις ικανότητες τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της αναγνωρίζονται για την συμβολή τους στην επιτυχία των δράσεων του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναγνωρίζει δημόσια τους εκπαιδευτικούς του/της που αποτελούν παράδειγμα δέσμευσης στις κοινές αξίες του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μοιράζεται ιστορίες επιτυχίας σχετικά με την καλή δουλειά των άλλων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμμετέχει προσωπικά στην αναγνώριση των κατορθωμάτων των εκπαιδευτικών του/της.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Παράρτημα 2<sup>ο</sup>: Στατιστικές αναλύσεις

### Reliability Analysis

#### 1) Scale: ΙΑΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	15

##### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔ	45,87	52,445	,479	,879
Παραγωγικός ΙΔ	45,10	51,657	,669	,870
Κάνει το κάτι παραπάνω ΙΔ	45,51	52,037	,591	,873
Ενθουσιώδης ΙΔ	45,17	49,120	,778	,864
Κοινωνικός ΙΔ	45,30	49,369	,772	,865
Πρόσχαρος ΙΔ	45,18	48,701	,791	,863
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΙΔ	45,01	49,402	,733	,866
Αξιόπιστος ΙΔ	44,87	49,562	,779	,865
Ομαδικός ΙΔ	45,04	49,783	,750	,866
Ευκολόπιστος ΙΔ	47,35	55,406	,233	,892
Ακολουθεί τις τάσεις ΙΔ	46,09	48,963	,636	,872
Ευγενικός ΙΔ	44,82	50,917	,762	,867
Υπερόπτης ΙΔ	48,11	60,704	-,132	,894
Αγενής ΙΔ	48,18	61,446	-,277	,895
Κακότροπος ΙΔ	48,20	60,576	-,143	,891

##### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
49,27	59,965	7,744	15

## 2) Scale: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,869	15

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σκληρά εργαζόμενος ΠΕ	39,88	66,575	,703	,852
Παραγωγικός ΠΕ	39,67	65,439	,761	,849
Κάνει το κάτι παραπάνω ΠΕ	39,83	66,401	,723	,852
Ενθουσιώδης ΠΕ	39,92	64,386	,788	,847
Κοινωνικός ΠΕ	39,57	66,424	,675	,853
Πρόσχαρος ΠΕ	39,63	65,098	,700	,852
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΠΕ	39,58	65,128	,722	,851
Αξιόπιστος ΠΕ	39,47	66,036	,732	,851
Ομαδικός ΠΕ	39,78	65,077	,669	,853
Ευκολόπιστος ΠΕ	41,01	75,323	,125	,880
Ακολουθεί τις τάσεις ΠΕ	40,17	67,865	,603	,857
Ευγενικός ΠΕ	39,41	66,440	,674	,853
Υπερόπτης ΠΕ	41,17	77,414	,006	,885
Αγενής ΠΕ	41,35	79,367	-,105	,888
Κακότροπος ΠΕ	41,44	78,327	-,034	,883

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
42,99	78,500	8,860	15

### 3) Scale: ΙΑΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,887	16

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Εξυπηρετικός ΙΔΔ	49,52	51,703	,638	,876
Δείχνει κατανόηση ΙΔΔ	49,38	52,591	,649	,876
Ειλικρινής ΙΔΔ	49,27	51,925	,619	,877
Ευφυής ΙΔΔ	49,39	51,808	,701	,874
Ενημερωμένος ΙΔΔ	49,17	52,067	,754	,873
Αφοσιωμένος ΙΔΔ	49,38	51,257	,768	,871
Ενθουσιώδης ΙΔΔ	49,85	51,184	,548	,880
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΔ	49,77	50,847	,692	,873
Δραστήριος ΙΔΔ	49,52	50,468	,715	,872
Έχει πειθώ ΙΔΔ	49,53	50,075	,731	,872
Δυναμικός ΙΔΔ	49,36	51,017	,745	,872
Αυταρχικός ΙΔΔ	52,08	56,249	,190	,897
Χειριστικός ΙΔΔ	52,49	58,056	,168	,892
Πιεστικός ΙΔΔ	52,34	57,638	,156	,894
Υπερόπτης ΙΔΔ	52,60	57,320	,326	,887
Εγωιστής ΙΔΔ	52,55	57,504	,281	,888

#### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
53,75	60,112	7,753	16

#### 4) Scale: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,841	16

##### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Εξυπηρετικός ΠΔ	43,53	82,055	,583	,825
Δείχνει κατανόηση ΠΔ	43,55	81,720	,557	,826
Είλικρινής ΠΔ	43,72	82,342	,507	,829
Ευφυής ΠΔ	43,90	77,971	,765	,814
Ενημερωμένος ΠΔ	43,76	77,695	,736	,815
Αφοσιωμένος ΠΔ	43,74	79,784	,702	,819
Ενθουσιώδης ΠΔ	44,15	76,910	,719	,815
Σκληρά εργαζόμενος ΠΔ	43,83	79,139	,727	,817
Δραστήριος ΠΔ	43,93	77,338	,767	,814
Έχει πειθώ ΠΔ	44,15	77,557	,725	,816
Δυναμικός ΠΔ	44,02	76,725	,763	,813
Αυταρχικός ΠΔ	45,38	92,865	,000	,857
Χειριστικός ΠΔ	45,66	94,148	-,049	,856
Πιεστικός ΠΔ	45,46	94,113	-,054	,859
Υπερόπτης ΠΔ	45,76	94,107	-,047	,856
Εγωιστής ΠΔ	45,71	94,130	-,052	,857

##### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
47,35	94,190	9,705	16



## 5) Scale: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,919	8

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο είναι εξαιρετική.	23,29	39,934	,692	,912
Οι υλικές υποδομές και οι υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο στους μαθητές είναι υψηλές.	23,78	41,607	,507	,928
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αντιμετωπίζουν καλά τυχόν επεισόδια περιστατικά και αναταραχές της καθημερινότητας.	23,08	39,445	,778	,905
Τα περισσότερα μέλη του σχολείου δέχονται και προσαρμόζονται στις αλλαγές.	23,50	38,919	,822	,901
Όταν συμβαίνουν αλλαγές στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τις δέχονται και προσαρμόζονται γρήγορα σε αυτές.	23,59	39,695	,782	,905
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με καινοτομίες που μπορούν να τους επηρεάσουν.	23,68	39,573	,750	,907
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι προετοιμασμένοι για ενδεχόμενα προβλήματα και τα προλαμβάνουν.	23,54	38,819	,798	,903
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά.	23,39	38,377	,754	,906

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
26,83	51,061	7,146	8

## 6) Scale: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	103	99,0
	Excluded <sup>a</sup>	1	1,0
	Total	104	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,981	30

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
97,67	811,439	28,486	30

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τήρει τις υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις του/της.	93,88	770,927	,772	,981
Θέλει πρόταση ή το παράδειγμα σχετικά με τις απαιτήσεις του/της από τους άλλους.	94,23	758,024	,828	,981
Βεβαιώνεται πως τα μέλη του σχολείου τηρούν τις αρχές και τα στάνταρ που έχουν προσηλωθεί.	94,20	766,223	,728	,981
Ζητάει ανατροφοδότηση σχετικά με το πως οι πράξεις του/της επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών του σχολείου.	94,77	761,749	,733	,981
Δημιουργεί ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολείου.	94,45	749,720	,855	,980
Είναι ξεκάθαρος/ή σχετικά με την φιλοσοφία ηγεσίας του/της.	94,44	756,288	,772	,981
Αναζητά ευκαιρίες πρόκλησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του/της.	94,54	762,231	,777	,981
Προσδιορίζει μετρήσιμους στόχους οι οποίοι βοηθούν τις δράσεις του σχολείου να προχωρούν.	94,62	759,649	,803	,981
Παίρνει πρωτοβουλίες για την πρόβλεψη και την ανταπόκριση των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο.	94,39	760,044	,802	,981
Ψάχνει ενεργά για καινοτόμους τρόπους βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.	94,50	759,919	,768	,981
Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του/της να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους για να κάνουν την δουλειά τους.	94,45	758,975	,780	,981
Ρωτά «Τι μπορούμε να μάθουμε» όταν τα πράγματα δε πάνε όπως αναμενόταν.	94,71	759,052	,768	,981
Αντιμετωπίζει τους άλλους με αξιοπρέπεια και σεβασμό.	93,87	759,896	,752	,981
Αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του/της.	94,07	756,691	,826	,981
Ακούει ενεργά τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών του/της.	94,13	758,935	,793	,981
Συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς του/της στις αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την απόδοση στην εργασία τους.	94,23	755,573	,790	,981
Δίνει αρκετή ελευθερία και επιλογή στους εκπαιδευτικούς του/της στο να αποφασίσουν πως να κάνουν την δουλειά τους.	93,97	766,911	,676	,981
Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της εξελίσσονται στις δουλειές τους μαθαίνοντας νέες δεξιότητες και αναπτύσσοντας τον εαυτό τους.	94,50	758,860	,797	,981
Μιλά για τις μελλοντικές τάσεις που θα επηρεάσουν το τρόπο που κάνουμε την δουλειά μας.	94,74	760,509	,765	,981
Περιγράφει το μέλλον πολύ θετικά.	94,82	766,054	,721	,981
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του/της να μοιραστούν ένα συνκεραστικό όραμα για το μέλλον.	94,82	756,975	,809	,981
Δείχνει στους εκπαιδευτικούς του/της πως μπορούν να υλοποιηθούν τα μακροπρόθεσμα σχέδια τους συμμετέχοντας σε ένα κοινό όραμα.	94,71	756,071	,851	,981
Διαμορφώνει τη "μεγάλη εικόνα" του τι φιλοδοξούμε να επιτύχουμε.	94,70	759,291	,772	,981
Μιλά με γνήσια πεποίθηση για το ανώτερο νόημα και τον σκοπό της δουλειάς μας.	94,64	755,134	,809	,981
Επαινεί τους εκπαιδευτικούς του/της όταν κάνουν καλά τη δουλειά τους.	94,16	759,427	,773	,981
Θέλει οι εκπαιδευτικοί του/της να γνωρίζουν ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.	94,32	756,063	,846	,981
Διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του/της αναγνωρίζονται για την συμβολή τους στην επιτυχία των δράσεων του σχολείου.	94,42	750,991	,871	,980
Αναγνωρίζει δημόσια τους εκπαιδευτικούς του/της που αποτελούν παράδειγμα δέσμευσης στις κοινές αξίες του σχολείου.	94,38	752,865	,821	,981
Μοιράζεται ιστορίες επιτυχίας σχετικά με την καλή δουλειά των άλλων.	94,38	755,473	,831	,981
Συμμετέχει προσωπικά στην ανανέωση των καταρθωμάτων των εκπαιδευτικών του.	94,42	753,402	,851	,980

## 7) ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (GSE SCALE)

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	103	100,0

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	10

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
28,04	24,018	4,901	10

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
GSE	25,08	20,621	,586	,888
GSE	25,90	20,285	,477	,896
GSE	25,27	20,318	,565	,889
GSE	25,37	19,157	,724	,878
GSE	25,30	19,546	,644	,884
GSE	25,01	19,382	,682	,881
GSE	25,09	19,296	,596	,888
GSE	25,02	19,372	,710	,879
GSE	25,05	19,537	,750	,877
GSE	25,26	19,313	,686	,881

## Exploratory Factor Analysis

### 1) ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,874
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1218,273
	df	105
	Sig.	<,001

#### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,759	,568	-,318
2	,256	,189	,948
3	-,599	,801	,002

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

#### Communalities

	Initial	Extraction
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΕ	1,000	,579
Παραγωγικός ΙΔΕ	1,000	,715
Κάνει το κάτι παραπάνω ΙΔΕ	1,000	,598
Ενθουσιώδης ΙΔΕ	1,000	,730
Κοινωνικός ΙΔΕ	1,000	,817
Πρόσχαρος ΙΔΕ	1,000	,861
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΙΔΕ	1,000	,728
Αξιόπιστος ΙΔΕ	1,000	,782
Ομαδικός ΙΔΕ	1,000	,756
Ευκολόπιστος ΙΔΕ	1,000	,257
Ακολουθεί τις τάσεις ΙΔΕ	1,000	,510
Ευγενικός ΙΔΕ	1,000	,774
Υπερόπτης ΙΔΕ	1,000	,687
Αγενής ΙΔΕ	1,000	,930
Κακότροπος ΙΔΕ	1,000	,880

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,174	47,826	47,826	7,174	47,826	47,826	4,667	31,114	31,114
2	2,377	15,844	63,670	2,377	15,844	63,670	3,076	20,506	51,620
3	1,054	7,030	70,700	1,054	7,030	70,700	2,862	19,080	70,700
4	,998	6,651	77,351						
5	,630	4,199	81,549						
6	,549	3,662	85,212						
7	,508	3,385	88,596						
8	,382	2,550	91,146						
9	,311	2,072	93,218						
10	,284	1,893	95,111						
11	,254	1,690	96,802						
12	,201	1,340	98,141						
13	,125	,835	98,976						
14	,112	,749	99,724						
15	,041	,276	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component		
	1	2	3
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΕ	,112	,751	-,051
Παραγωγικός ΙΔΕ	,340	,771	-,067
Κάνει το κάτι παραπάνω ΙΔΕ	,304	,711	,001
Ενθουσιώδης ΙΔΕ	,739	,413	-,115
Κοινωνικός ΙΔΕ	,874	,221	-,068
Πρόσχαρος ΙΔΕ	,891	,227	-,128
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΙΔΕ	,577	,549	-,307
Αξιόπιστος ΙΔΕ	,636	,535	-,302
Ομαδικός ΙΔΕ	,807	,274	-,174
Ευκολόπιστος ΙΔΕ	,384	-,011	,330
Ακολουθεί τις τάσεις ΙΔΕ	,585	,392	,120
Ευγενικός ΙΔΕ	,615	,537	-,329
Υπερόπτης ΙΔΕ	,031	-,171	,810
Αγενής ΙΔΕ	-,242	-,078	,930
Κακότροπος ΙΔΕ	-,168	,038	,922

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component		
	1	2	3
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΕ	,528	,123	,535
Παραγωγικός ΙΔΕ	,718	,169	,414
Κάνει το κάτι παραπάνω ΙΔΕ	,634	,213	,388
Ενθουσιώδης ΙΔΕ	,832	,158	-,112
Κοινωνικός ΙΔΕ	,810	,201	-,346
Πρόσχαρος ΙΔΕ	,845	,149	-,352
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΙΔΕ	,847	-,040	,094
Αξιόπιστος ΙΔΕ	,883	-,023	,047
Ομαδικός ΙΔΕ	,823	,094	-,264
Ευκολόπιστος ΙΔΕ	,181	,409	-,238
Ακολουθεί τις τάσεις ΙΔΕ	,629	,337	-,035
Ευγενικός ΙΔΕ	,876	-,054	,061
Υπερόπτης ΙΔΕ	-,331	,744	-,154
Αγενής ΙΔΕ	-,524	,805	,084
Κακότροπος ΙΔΕ	-,399	,839	,132

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

## 2) ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,865
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1179,868
	df	105
	Sig.	<,001

### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,758	,626	-,184
2	,275	-,051	,960
3	-,591	,778	,211

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### Communalities

	Initial	Extraction
Σκληρά εργαζόμενος ΠΕ	1,000	,739
Παραγωγικός ΠΕ	1,000	,842
Κάνει το κάτι παραπάνω ΠΕ	1,000	,802
Ενθουσιώδης ΠΕ	1,000	,741
Κοινωνικός ΠΕ	1,000	,850
Πρόσχαρος ΠΕ	1,000	,831
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΠΕ	1,000	,754
Αξιόπιστος ΠΕ	1,000	,714
Ομαδικός ΠΕ	1,000	,700
Ευκολόπιστος ΠΕ	1,000	,440
Ακολουθεί τις τάσεις ΠΕ	1,000	,497
Ευγενικός ΠΕ	1,000	,795
Υπερόπτης ΠΕ	1,000	,568
Αγενής ΠΕ	1,000	,770
Κακότροπος ΠΕ	1,000	,770

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,299	48,660	48,660	7,299	48,660	48,660	4,739	31,591	31,591
2	2,495	16,634	65,294	2,495	16,634	65,294	3,483	23,218	54,809
3	1,019	6,796	72,090	1,019	6,796	72,090	2,592	17,281	72,090
4	,882	5,877	77,967						
5	,630	4,198	82,165						
6	,528	3,517	85,682						
7	,507	3,382	89,064						
8	,353	2,356	91,420						
9	,296	1,975	93,395						
10	,227	1,512	94,907						
11	,196	1,305	96,212						
12	,179	1,191	97,403						
13	,164	1,094	98,497						
14	,127	,849	99,346						
15	,098	,654	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Σκληρά εργαζόμενος ΠΕ	,785	,148	-,317
Παραγωγικός ΠΕ	,865	,089	-,293
Κάνει το κάτι παραπάνω ΠΕ	,745	,307	-,391
Ενθουσιώδης ΠΕ	,846	,154	,036
Κοινωνικός ΠΕ	,809	-,067	,437
Πρόσχαρος ΠΕ	,810	-,002	,418
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΠΕ	,838	,054	-,219
Αξιόπιστος ΠΕ	,835	,062	-,118
Ομαδικός ΠΕ	,777	,024	,311
Ευκολόπιστος ΠΕ	-,024	,583	,316
Ακολουθεί τις τάσεις ΠΕ	,566	,420	,026
Ευγενικός ΠΕ	,867	-,161	,134
Υπερόπτης ΠΕ	-,210	,703	,175
Αγενής ΠΕ	-,375	,794	-,007
Κακότροπος ΠΕ	-,307	,818	-,076

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Σκληρά εργαζόμενος ΠΕ	,823	,237	-,069
Παραγωγικός ΠΕ	,853	,309	-,136
Κάνει το κάτι παραπάνω ΠΕ	,880	,146	,075
Ενθουσιώδης ΠΕ	,663	,549	,000
Κοινωνικός ΠΕ	,336	,850	-,121
Πρόσχαρος ΠΕ	,366	,832	-,063
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΠΕ	,780	,351	-,148
Αξιόπιστος ΠΕ	,719	,427	-,119
Ομαδικός ΠΕ	,412	,727	-,055
Ευκολόπιστος ΠΕ	-,045	,201	,631
Ακολουθεί τις τάσεις ΠΕ	,529	,353	,305
Ευγενικός ΠΕ	,534	,655	-,286
Υπερόπτης ΠΕ	-,069	-,031	,750
Αγενής ΠΕ	-,061	-,280	,829
Κακότροπος ΠΕ	,038	-,293	,826

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

### 3) ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,866
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1347,535
	df	120
	Sig.	<,001

**Component Transformation Matrix**

Component	1	2	3
1	,760	,650	-,016
2	,101	-,093	,990
3	-,642	,754	,137

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

**Communalities**

	Initial	Extraction
Εξυπηρετικός ΙΔΔ	1,000	,732
Δείχνει κατανόηση ΙΔΔ	1,000	,754
Ειλικρινής ΙΔΔ	1,000	,763
Ευφυής ΙΔΔ	1,000	,673
Ενημερωμένος ΙΔΔ	1,000	,784
Αφοσιωμένος ΙΔΔ	1,000	,798
Ενθουσιώδης ΙΔΔ	1,000	,589
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΔ	1,000	,631
Δραστήριος ΙΔΔ	1,000	,702
Έχει πειθώ ΙΔΔ	1,000	,823
Δυναμικός ΙΔΔ	1,000	,796
Αυταρχικός ΙΔΔ	1,000	,564
Χειριστικός ΙΔΔ	1,000	,785
Πιστικός ΙΔΔ	1,000	,731
Υπερόπτης ΙΔΔ	1,000	,884
Εγωιστής ΙΔΔ	1,000	,827

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,107	44,416	44,416	7,107	44,416	44,416	4,581	28,632	28,632
2	3,666	22,911	67,327	3,666	22,911	67,327	3,638	22,736	51,367
3	1,064	6,653	73,980	1,064	6,653	73,980	3,618	22,613	73,980
4	,704	4,398	78,379						
5	,605	3,784	82,162						
6	,481	3,007	85,169						
7	,448	2,799	87,968						
8	,392	2,449	90,417						
9	,311	1,944	92,360						
10	,306	1,913	94,273						
11	,245	1,531	95,804						
12	,195	1,219	97,023						
13	,148	,926	97,949						
14	,132	,825	98,774						
15	,126	,789	99,564						
16	,070	,436	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Εξυπηρετικός ΙΔΔ	,797	-,087	,298
Δείχνει κατανόηση ΙΔΔ	,803	-,111	,310
Ειλικρινής ΙΔΔ	,795	-,147	,331
Ευφυής ΙΔΔ	,798	,065	-,178
Ενημερωμένος ΙΔΔ	,878	-,026	-,108
Αφοσιωμένος ΙΔΔ	,883	-,010	,132
Ενθουσιώδης ΙΔΔ	,673	-,039	,367
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΔ	,770	,112	-,160
Δραστήριος ΙΔΔ	,808	,061	-,215
Έχει πειθώ ΙΔΔ	,787	,172	-,419
Δυναμικός ΙΔΔ	,819	,105	-,338
Αυταρχικός ΙΔΔ	-,005	,747	-,080
Χειριστικός ΙΔΔ	-,096	,872	,126
Πιστικός ΙΔΔ	-,070	,812	-,257
Υπερόπτης ΙΔΔ	,058	,889	,301
Εγωιστής ΙΔΔ	,019	,891	,184

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Εξυπηρετικός ΙΔΔ	,406	,751	-,058
Δείχνει κατανόηση ΙΔΔ	,400	,766	-,081
Ειλικρινής ΙΔΔ	,377	,780	-,114
Ευφυής ΙΔΔ	,727	,378	,027
Ενημερωμένος ΙΔΔ	,734	,491	-,055
Αφοσιωμένος ΙΔΔ	,585	,675	-,007
Ενθουσιώδης ΙΔΔ	,272	,718	,000
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΔ	,699	,369	,077
Δραστήριος ΙΔΔ	,758	,357	,017
Έχει πειθώ ΙΔΔ	,884	,179	,100
Δυναμικός ΙΔΔ	,850	,267	,044
Αυταρχικός ΙΔΔ	,124	-,133	,729
Χειριστικός ΙΔΔ	-,065	-,049	,882
Πιστικός ΙΔΔ	,194	-,315	,770
Υπερόπτης ΙΔΔ	-,060	,182	,920
Εγωιστής ΙΔΔ	-,013	,068	,907

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

#### 4) ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

##### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1632,967
	df	120
	Sig.	<,001

##### Communalities

	Initial	Extraction
Εξυπηρετικός ΠΔ	1,000	,642
Δείχνει κατανόηση ΠΔ	1,000	,737
Ειλικρινής ΠΔ	1,000	,632
Ευφυής ΠΔ	1,000	,798
Ενημερωμένος ΠΔ	1,000	,780
Αφοσιωμένος ΠΔ	1,000	,742
Ενθουσιώδης ΠΔ	1,000	,695
Σκληρά εργαζόμενος ΠΔ	1,000	,739
Δραστήριος ΠΔ	1,000	,786
Έχει πειθώ ΠΔ	1,000	,721
Δυναμικός ΠΔ	1,000	,714
Αυταρχικός ΠΔ	1,000	,780
Χειριστικός ΠΔ	1,000	,795
Πιεστικός ΠΔ	1,000	,707
Υπερόπτης ΠΔ	1,000	,843
Εγωιστής ΠΔ	1,000	,805

##### Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,876	-,483
2	,483	,876

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Extraction Method: Principal Component Analysis.

##### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,688	54,298	54,298	8,688	54,298	54,298	7,417	46,356	46,356
2	3,230	20,185	74,483	3,230	20,185	74,483	4,500	28,128	74,483
3	,856	5,349	79,832						
4	,566	3,536	83,369						
5	,405	2,534	85,902						
6	,374	2,341	88,243						
7	,325	2,030	90,273						
8	,295	1,846	92,118						
9	,258	1,611	93,730						
10	,217	1,359	95,089						
11	,193	1,207	96,296						
12	,177	1,106	97,402						
13	,127	,792	98,194						
14	,124	,776	98,970						
15	,093	,582	99,553						
16	,072	,447	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
Εξυπηρετικός ΠΔ	,800	,031
Δείχνει κατανόηση ΠΔ	,857	-,053
Ειλικρινής ΠΔ	,793	-,053
Ευφυής ΠΔ	,850	,273
Ενημερωμένος ΠΔ	,845	,257
Αφοσιωμένος ΠΔ	,831	,227
Ενθουσιώδης ΠΔ	,767	,328
Σκληρά εργαζόμενος ΠΔ	,809	,292
Δραστήριος ΠΔ	,822	,331
Έχει πειθώ ΠΔ	,785	,324
Δυναμικός ΠΔ	,720	,443
Αυταρχικός ΠΔ	-,507	,723
Χειριστικός ΠΔ	-,555	,698
Πιστικός ΠΔ	-,529	,654
Υπερόπτης ΠΔ	-,582	,710
Εγωιστής ΠΔ	-,565	,697

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
Εξυπηρετικός ΠΔ	,716	-,360
Δείχνει κατανόηση ΠΔ	,725	-,460
Ειλικρινής ΠΔ	,669	-,429
Ευφυής ΠΔ	,877	-,171
Ενημερωμένος ΠΔ	,864	-,183
Αφοσιωμένος ΠΔ	,837	-,202
Ενθουσιώδης ΠΔ	,829	-,083
Σκληρά εργαζόμενος ΠΔ	,849	-,135
Δραστήριος ΠΔ	,880	-,107
Έχει πειθώ ΠΔ	,844	-,095
Δυναμικός ΠΔ	,844	,041
Αυταρχικός ΠΔ	-,096	,878
Χειριστικός ΠΔ	-,149	,879
Πιστικός ΠΔ	-,147	,828
Υπερόπτης ΠΔ	-,167	,903
Εγωιστής ΠΔ	-,158	,883

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

## Normality tests

### 1) Scale items ΙΔΕΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Παραγωγικός ΙΔΕ	,238	103	<,001	,815	103	<,001
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΕ	,212	103	<,001	,891	103	<,001
Κάνει το κάτι παραπάνω ΙΔΕ	,273	103	<,001	,863	103	<,001
Ενθουσιώδης ΙΔΕ	,252	103	<,001	,821	103	<,001
Κοινωνικός ΙΔΕ	,251	103	<,001	,841	103	<,001
Πρόσχαρος ΙΔΕ	,242	103	<,001	,817	103	<,001
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΙΔΕ	,299	103	<,001	,759	103	<,001
Αξιόπιστος ΙΔΕ	,355	103	<,001	,697	103	<,001
Ομαδικός ΙΔΕ	,292	103	<,001	,785	103	<,001
Ευκολόπιστος ΙΔΕ	,245	103	<,001	,798	103	<,001
Ακολουθεί τις τάσεις ΙΔΕ	,178	103	<,001	,915	103	<,001
Ευγενικός ΙΔΕ	,360	103	<,001	,699	103	<,001
Υπερόπτης ΙΔΕ	,512	103	<,001	,395	103	<,001
Αγενής ΙΔΕ	,534	103	<,001	,244	103	<,001
Κακότροπος ΙΔΕ	,535	103	<,001	,217	103	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται για όλα τα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας. Συνεπώς τα στοιχεία δεν ακολουθούν κανονικές κατανομές.

### 2) Scale items ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σκληρά εργαζόμενος ΠΕ	,203	103	<,001	,903	103	<,001
Παραγωγικός ΠΕ	,212	103	<,001	,901	103	<,001
Κάνει το κάτι παραπάνω ΠΕ	,229	103	<,001	,901	103	<,001
Ενθουσιώδης ΠΕ	,186	103	<,001	,910	103	<,001
Κοινωνικός ΠΕ	,204	103	<,001	,901	103	<,001
Πρόσχαρος ΠΕ	,208	103	<,001	,907	103	<,001
Πιστός στο καθήκον του εκπαιδευτικού ΠΕ	,228	103	<,001	,899	103	<,001
Αξιόπιστος ΠΕ	,242	103	<,001	,892	103	<,001
Ομαδικός ΠΕ	,187	103	<,001	,912	103	<,001
Ευκολόπιστος ΠΕ	,225	103	<,001	,826	103	<,001
Ακολουθεί τις τάσεις ΠΕ	,212	103	<,001	,906	103	<,001
Ευγενικός ΠΕ	,244	103	<,001	,889	103	<,001
Υπερόπτης ΠΕ	,292	103	<,001	,785	103	<,001
Αγενής ΠΕ	,331	103	<,001	,712	103	<,001
Κακότροπος ΠΕ	,354	103	<,001	,696	103	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται για όλα τα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας. Συνεπώς τα στοιχεία δεν ακολουθούν κανονικές κατανομές.

### 3) Scale items: ΙΔΕΑΤΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Εξυπηρετικός ΙΔΔ	,279	103	<,001	,799	103	<,001
Δείχνει κατανόηση ΙΔΔ	,317	103	<,001	,761	103	<,001
Ειλικρινής ΙΔΔ	,394	103	<,001	,663	103	<,001
Ευφυής ΙΔΔ	,333	103	<,001	,740	103	<,001
Ενημερωμένος ΙΔΔ	,420	103	<,001	,631	103	<,001
Αφοσιωμένος ΙΔΔ	,313	103	<,001	,759	103	<,001
Ενθουσιώδης ΙΔΔ	,222	103	<,001	,859	103	<,001
Σκληρά εργαζόμενος ΙΔΔ	,227	103	<,001	,849	103	<,001
Δραστήριος ΙΔΔ	,289	103	<,001	,792	103	<,001
Έχει πειθώ ΙΔΔ	,287	103	<,001	,791	103	<,001
Δυναμικός ΙΔΔ	,342	103	<,001	,739	103	<,001
Αυταρχικός ΙΔΔ	,369	103	<,001	,700	103	<,001
Χειριστικός ΙΔΔ	,484	103	<,001	,469	103	<,001
Πιστικός ΙΔΔ	,426	103	<,001	,584	103	<,001
Υπερόπτης ΙΔΔ	,524	103	<,001	,315	103	<,001
Εγωιστής ΙΔΔ	,504	103	<,001	,409	103	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται για όλα τα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας. Συνεπώς τα στοιχεία δεν ακολουθούν κανονικές κατανομές.

### 4) Scale items ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Εξυπηρετικός ΠΔ	,221	103	<,001	,868	103	<,001
Δείχνει κατανόηση ΠΔ	,242	103	<,001	,859	103	<,001
Ειλικρινής ΠΔ	,199	103	<,001	,885	103	<,001
Ευφυής ΠΔ	,188	103	<,001	,893	103	<,001
Ενημερωμένος ΠΔ	,190	103	<,001	,883	103	<,001
Αφοσιωμένος ΠΔ	,216	103	<,001	,893	103	<,001
Ενθουσιώδης ΠΔ	,195	103	<,001	,906	103	<,001
Σκληρά εργαζόμενος ΠΔ	,237	103	<,001	,893	103	<,001
Δραστήριος ΠΔ	,189	103	<,001	,904	103	<,001
Έχει πειθώ ΠΔ	,160	103	<,001	,913	103	<,001
Δυναμικός ΠΔ	,217	103	<,001	,902	103	<,001
Αυταρχικός ΠΔ	,267	103	<,001	,796	103	<,001
Χειριστικός ΠΔ	,359	103	<,001	,717	103	<,001
Πιστικός ΠΔ	,304	103	<,001	,778	103	<,001
Υπερόπτης ΠΔ	,392	103	<,001	,647	103	<,001
Εγωιστής ΠΔ	,377	103	<,001	,655	103	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται για όλα τα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας. Συνεπώς τα στοιχεία δεν ακολουθούν κανονικές κατανομές.

5) Κλίμακες αξιολόγησης αποτελεσματικότητας (GSE-Αυτοαξιολόγηση, σχολείου, διευθυντή)

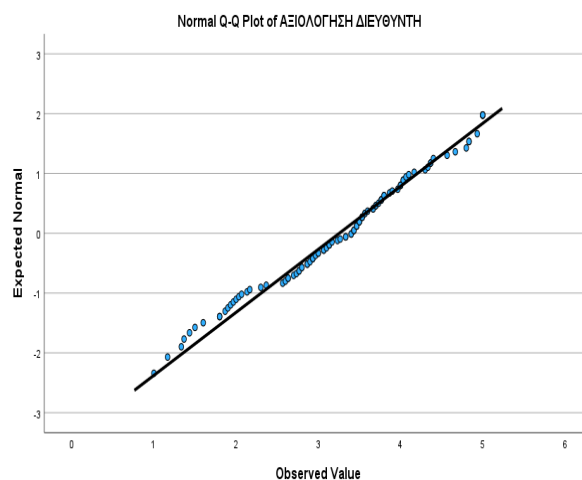
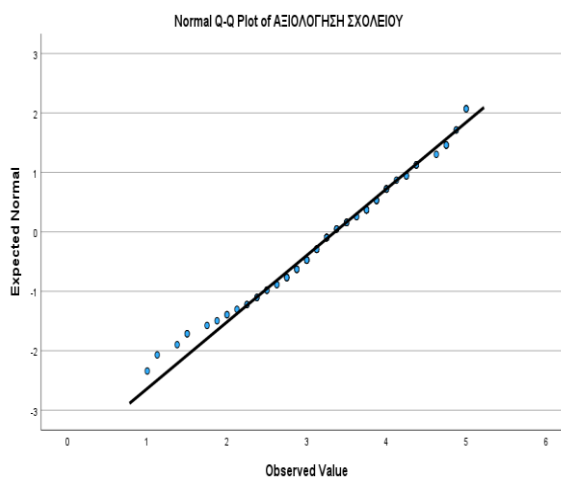
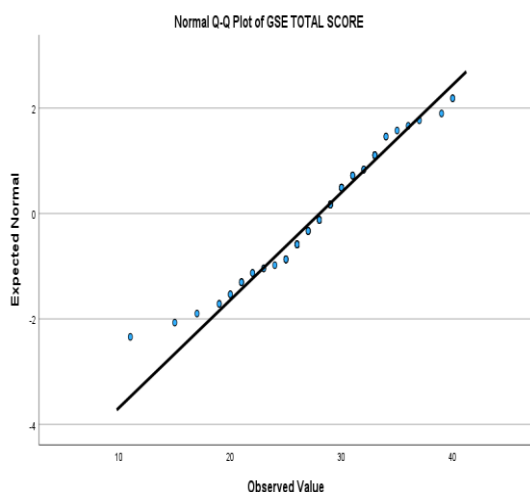
**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
GSE TOTAL SCORE	,125	103	<,001	,966	103	,010
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,064	103	,200*	,981	103	,157
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	,075	103	,178	,978	103	,089

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται για την κλίμακα αυτοαξιολόγησης αποτελεσματικότητας GSE, ενώ επαληθεύεται για τις κλίμακες αξιολόγησης αποτελεσματικότητας σχολείου και διευθυντή. Συνεπώς η κλίμακα αυτοαξιολόγησης αποτελεσματικότητας δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, ενώ οι κλίμακες αξιολόγησης αποτελεσματικότητας σχολείου και διευθυντή ακολουθούν κανονικές κατανομές.



## Correlation analysis

Επιπλέον αναλύσεις συσχέτισης οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων

### 1) Συσχέτιση Spearman μεταξύ χαρακτηριστικών πραγματικού εκπαιδευτικού και αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας

**Correlations**

			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1Η Εργασιακά προσόντα ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3Η: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	GSE TOTAL SCORE Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας
Spearman's rho	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1Η Εργασιακά προσόντα ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	1,000	,765**	-,147	,018
		Sig. (2-tailed)	.	<,001	,137	,854
		N	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2Η: Θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	,765**	1,000	-,209*	-,024
		Sig. (2-tailed)	<,001	.	,034	,809
		N	103	103	103	103
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3Η: Αρνητικά/ μη επιθυμητά χαρακτηριστικά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	Correlation Coefficient	-,147	-,209*	1,000	-,039
		Sig. (2-tailed)	,137	,034	.	,695
		N	103	103	103	103
	GSE TOTAL SCORE Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας	Correlation Coefficient	,018	-,024	-,039	1,000
		Sig. (2-tailed)	,854	,809	,695	.
		N	103	103	103	103

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### 2) Συσχέτιση Spearman μεταξύ κλιμάκων αξιολόγησης αποτελεσματικότητας (διευθυντή, σχολείου, εαυτού)

**Correlations**

			GSE TOTAL SCORE Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας	Αποτελεσματικότητας σχολείου	Αποτελεσματικότητας διευθυντή
Spearman's rho	GSE TOTAL SCORE Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας	Correlation Coefficient	1,000	,222*	,149
		Sig. (2-tailed)	.	,024	,134
		N	103	103	103
	Αποτελεσματικότητα σχολείου	Correlation Coefficient	,222*	1,000	,561**
		Sig. (2-tailed)	,024	.	<,001
		N	103	103	103
	Αποτελεσματικότητα διευθυντή	Correlation Coefficient	,149	,561**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,134	<,001	.
		N	103	103	103

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Regression Analysis

1) Independent variables: Ιδεατός διευθυντής, πραγματικός διευθυντής

Moderator: Βαθμίδα διδασκαλίας

Dependent variable: Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διευθυντή

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,2557	,94953	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	4,2660	,70815	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	4,2896	,69269	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	1,3359	,58290	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	3,5057	,95097	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	1,7573	,94875	103
ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	,28	,452	103
ΙΔ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	1,1107	1,83233	103
ΙΔ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	1,1667	1,91485	103
ΙΔ_ΔΙΕΥΘ3*ΒΕ	,4175	,71680	103
ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	,9214	1,55747	103
ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	,5437	,98036	103

### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ <sup>b</sup>		Enter
2	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ, ΙΔ_ΔΙΕΥΘ3*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ, ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION, ΙΔ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ <sup>b</sup>		Enter

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

b. All requested variables entered.

### Model Summary<sup>f</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,791 <sup>a</sup>	,626	,607	,59542	,626	32,479	5	97	<,001
2	,819 <sup>b</sup>	,670	,630	,57752	,044	2,018	6	91	,071

a. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ

c. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ



### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	57,574	5	11,515	32,479	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	34,389	97	,355		
	Total	91,963	102			
2	Regression	61,612	11	5,601	16,793	<,001 <sup>c</sup>
	Residual	30,351	91	,334		
	Total	91,963	102			

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ

c. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ2\*ΒΕ

### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,886	,438		4,309	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	-,097	,132	-,072	-,733	,465
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	,270	,140	,197	1,927	,057
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	-,250	,107	-,154	-2,342	,021
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	,468	,077	,468	6,112	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	-,386	,071	-,386	-5,416	<,001
2	(Constant)	2,949	,563		5,237	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	-,300	,187	-,224	-1,605	,112
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	,317	,180	,231	1,760	,082
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΔΙΕΥΘ	-,320	,117	-,197	-2,725	,008
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	,416	,084	,417	4,949	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ	-,396	,077	-,395	-5,128	<,001
	ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	-2,310	,875	-1,099	-2,639	,010
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	,249	,270	,480	,922	,359
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	,017	,308	,033	,054	,957
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ3*ΒΕ	,335	,268	,253	1,251	,214
	ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	,087	,195	,142	,444	,658
	ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	,048	,189	,049	,253	,801

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

### Excluded Variables<sup>a</sup>

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	-,164 <sup>b</sup>	-2,551	,012	-,252	,883
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	-,136 <sup>b</sup>	-2,163	,033	-,216	,945
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	-,141 <sup>b</sup>	-2,185	,031	-,218	,893
	ΙΔ_ΔΙΕΥΘ3*ΒΕ	-,126 <sup>b</sup>	-1,869	,065	-,187	,833
	ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ1*ΒΕ	-,134 <sup>b</sup>	-2,109	,038	-,210	,920
	ΠΡΑΓΜ_ΔΙΕΥΘ2*ΒΕ	-,137 <sup>b</sup>	-2,002	,048	-,200	,803

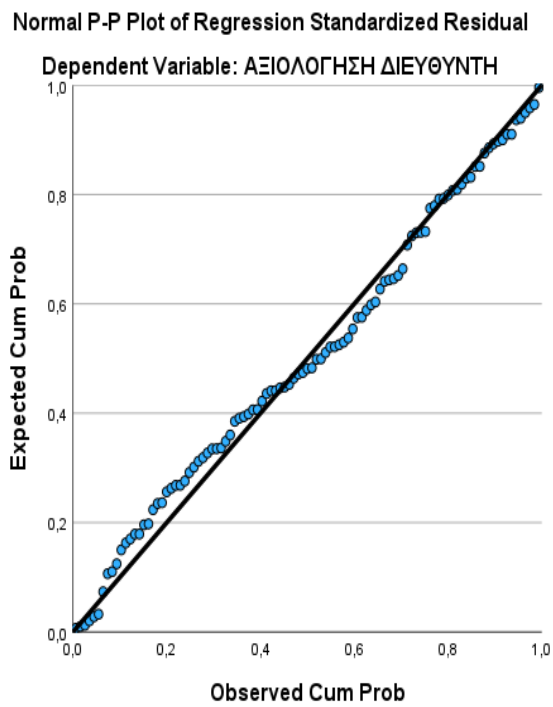
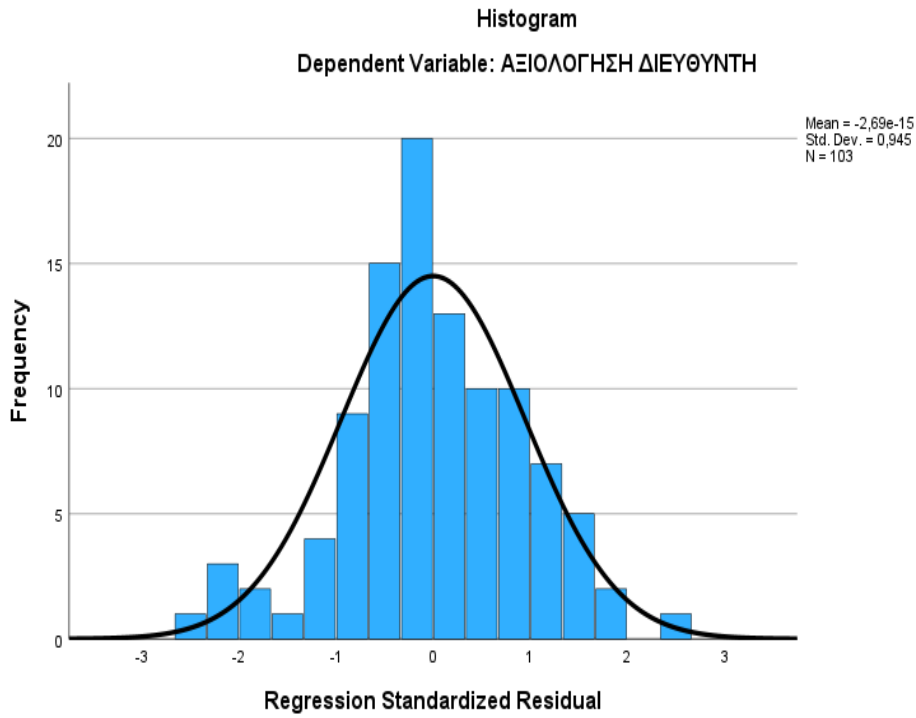
a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΔΙΕΥΘ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΔΙΕΥΘ

### Residuals Statistics<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	,5286	4,5178	3,2557	,77720	103
Residual	-1,43238	1,52081	,00000	,54549	103
Std. Predicted Value	-3,509	1,624	,000	1,000	103
Std. Residual	-2,480	2,633	,000	,945	103

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ



2) Independent variables: Ιδεατός εκπαιδευτικός, πραγματικός εκπαιδευτικός

Moderator: Βαθμίδα διδασκαλίας

Dependent variable: Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας σχολείου

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3,3544	,89321	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	3,7767	,69606	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	4,0874	,76393	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	1,3107	,39212	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	3,2025	,81638	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	3,3932	,93777	103
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	1,7500	,71486	103
ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	,28	,452	103
ΙΔ_ΕΚΠ1*ΒΕ	1,0518	1,73630	103
ΙΔ_ΕΚΠ2*ΒΕ	1,1141	1,83796	103
ΙΔ_ΕΚΠ3*ΒΕ	,3471	,58077	103
ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ1*ΒΕ	,8183	1,36427	103
ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ2*ΒΕ	,8811	1,46522	103
ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ3*ΒΕ	,5121	,89551	103

### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ <sup>b</sup>		Enter
2	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ1*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ3*ΒΕ, ΙΔ_ΕΚΠ3*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ2*ΒΕ, ΙΔ_ΕΚΠ1*ΒΕ, ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION, ΙΔ_ΕΚΠ2*ΒΕ <sup>b</sup>		Enter

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

b. All requested variables entered.

### Model Summary<sup>f</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Durbin-Watson	
						F Change	df1	df2		
1	,606 <sup>a</sup>	,367	,327	,73257	,367	9,273	6	96	<,001	
2	,648 <sup>b</sup>	,420	,335	,72817	,053	1,166	7	89	,330	1,866

a. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ

c. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,858	6	4,976	9,273	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	51,520	96	,537		
	Total	81,378	102			
2	Regression	34,188	13	2,630	4,960	<,001 <sup>c</sup>
	Residual	47,191	89	,530		
	Total	81,378	102			

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

b. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ

c. Predictors: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ3\*ΒΕ, ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ, ΙΔ\_ΕΚΠ1\*ΒΕ, ΒΑΘ\_ΔΙΔΑΣ\_REGRESSION, ΙΔ\_ΕΚΠ2\*ΒΕ

### Excluded Variables<sup>a</sup>

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	-,089 <sup>b</sup>	-1,060	,292	-,108	,924
	ΙΔ_ΕΚΠ1*ΒΕ	-,101 <sup>b</sup>	-1,195	,235	-,122	,918
	ΙΔ_ΕΚΠ2*ΒΕ	-,101 <sup>b</sup>	-1,212	,228	-,123	,943
	ΙΔ_ΕΚΠ3*ΒΕ	-,074 <sup>b</sup>	-,891	,375	-,091	,953
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ1*ΒΕ	-,100 <sup>b</sup>	-1,212	,229	-,123	,967
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ2*ΒΕ	-,068 <sup>b</sup>	-,812	,419	-,083	,950
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ3*ΒΕ	-,140 <sup>b</sup>	-1,633	,106	-,165	,881

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ\_ΕΚΠΑΙΔ, ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ\_ΕΚΠ

### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,535	,540		4,696	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	,137	,145	,107	,943	,348
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	-,055	,144	-,047	-,384	,702
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	-,386	,187	-,169	-2,061	,042
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	,592	,143	,541	4,143	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	-,089	,129	-,094	-,691	,491
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	-,319	,111	-,255	-2,873	,005
2	(Constant)	2,201	,693		3,178	,002
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	,180	,188	,140	,960	,340
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	-,003	,181	-,002	-,016	,988
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΙΔ_ΕΚΠΑΙΔ	-,437	,211	-,192	-2,076	,041
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	,720	,169	,658	4,263	<,001
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	-,234	,153	-,246	-1,528	,130
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3 ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ	-,233	,125	-,187	-1,873	,064
	ΒΑΘ_ΔΙΔΑΣ_REGRESSION	,579	1,145	,293	,506	,614
	ΙΔ_ΕΚΠ1*ΒΕ	-,191	,304	-,370	-,626	,533
	ΙΔ_ΕΚΠ2*ΒΕ	,226	,392	,464	,575	,567
	ΙΔ_ΕΚΠ3*ΒΕ	,116	,511	,075	,227	,821
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ1*ΒΕ	-,618	,385	-,944	-1,604	,112
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ2*ΒΕ	,476	,314	,781	1,517	,133
	ΠΡΑΓΜ_ΕΚΠ3*ΒΕ	-,419	,319	-,420	-1,312	,193

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### Residuals Statistics<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,9274	4,8484	3,3544	,57894	103
Residual	-1,62061	1,95840	,00000	,68019	103
Std. Predicted Value	-2,465	2,581	,000	1,000	103
Std. Residual	-2,226	2,689	,000	,934	103

a. Dependent Variable: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

