



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

**«Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι στάσεις των
Εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων του Νομού Αχαΐας.»**

«Βασιλική Κουρκούτα»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής</p> <p>Δρ. Νίκη Γεωργιάδη Διδάσκουσα</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Παναγιώτης Μητρόπουλος Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο **8** του Ν. **1599/1986** και τα άρθρα **2,4,6** παρ. **3** του Ν. **1256/1982**, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, **2018**

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

Αφιερωμένο στα παιδιά μου, Έρικα και Γιώργο

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας ,το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, καθώς και όλες/όλους τις/τους διδάσκουσες/διδάσκοντες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» για την ευκαιρία που μου έδωσαν. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Μητρόπουλο για την προτροπή του στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, τις συμβουλές του και την καθοδήγηση κατά την εκπόνηση της εργασίας μου.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω σε όλες/όλους τις/τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας που συμμετείχαν στην έρευνα και τις/τους διευθύντριες/διευθυντές που με τη συμβολή τους κατέστησαν δυνατή την εκπόνηση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνάδελφο και συμφοιτητή μου κύριο Κωνσταντίνο Χριστόπουλο για την πρακτική και ηθική στήριξή του καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς και τη φίλη μου και συνάδελφο Αγγελική Αγγελοπούλου για τις πολύτιμες συμβουλές και τη βοήθειά της κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου Θεοδώρα Κουρκούτα και τον σύζυγό μου Κωνσταντίνο Παπασπυρόπουλο για την υπομονή, την κατανόηση και την αμέριστη συμπαράσταση τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη διοικητική λειτουργία και είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία των σχολικών οργανισμών. Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή αποτελεί κύρια συνιστώσα στη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολυδιάστατος και η σπουδαιότητά του στο σχολείο οδήγησε στη διατύπωση διαφορετικών θεωριών για τα στιλ ηγεσίας. Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στις ηγετικές πρακτικές, αφού φαίνεται να είναι το καταλληλότερο για τη θετική επίτευξη στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Παρόλα αυτά, η δυσκαμψία, η έντονη γραφειοκρατία και ο αυστηρός συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρεμποδίζει την ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών σε μεγάλο βαθμό.

Σκοπός: Η διερεύνηση του βαθμού άσκησης τριών ηγετικών στιλ (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και προς αποφυγή) σε διευθυντές δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις και επιθυμίες των εκπαιδευτικών, καθώς και η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Υλικό – Μέθοδος: Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018 σε 123 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (δάσκαλους) στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι σταθμισμένο και αποτελείται από δύο μέρη: Α) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και Β) το MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) με 45 ερωτήσεις για το τι ισχύει και τι επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να ισχύει. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο SPSS23.

Αποτελέσματα: Το στιλ ηγεσίας που επικρατεί στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας είναι το μετασχηματιστικό (Μ.Τ. 3,6), ακολουθεί το συναλλακτικό (Μ.Τ. 3,46) και έπεται το προς αποφυγή (Μ.Τ. 2,17). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ικανοποίηση από το ασκούμενο ηγετικό στιλ (Μ.Τ. 3,81), όμως επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη (Μ.Τ. 4,44), αφού θέλουν τα μετασχηματιστικά και συναλλακτικά χαρακτηριστικά να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ. 4,09 και 3,76 αντίστοιχα) και τα παθητικά σε μικρότερο (Μ.Τ. 1,86). Από όλες τις διαστάσεις ηγετικών στιλ η διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά» της μετασχηματιστικής ηγεσίας συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση τιμή (3,84), ενώ η διάσταση Laissez – Faire της ηγεσίας προς αποφυγή συγκέντρωσε τη χαμηλότερη

μέση τιμή (1,92) του πολυπαραγοντικού ερωτηματολογίου. Τα στιλ και η έκβαση ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή και τα έτη συνεργασίας με τον ίδιο διευθυντή, η συναλλακτική ηγεσία διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο διευθυντή, ενώ τα επιθυμητά στιλ και έκβαση ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο διευθυντή, αλλά όχι ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού. Τέλος, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα στιλ ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας.

Συμπεράσματα: Το αντιλαμβανόμενο στιλ ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί συνδυάζει πρακτικές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Η ασκούμενη ηγεσία βαθμολογήθηκε πάνω του μετρίου ως αποτελεσματική. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να απαλλαγεί από τα στοιχεία του έντονου συγκεντρωτισμού ώστε να επιτρέψει μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές σε μεγαλύτερο βαθμό, οι οποίες θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την ηγεσία.

Λέξεις – Κλειδιά

Ηγεσία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στιλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική-προς αποφυγή ηγεσία.

Abstract

Introduction: The concept of leadership holds a central place in the administrative function and is crucial for the success of school organizations. The role of leader is a major component of school efficiency. The role of the principal in the Greek educational system is multidimensional and his importance in school has led to the formulation of different theories about leadership styles. The transformational leadership style is gaining ground in leadership practices, since it seems to be the most appropriate for the positive achievement of an educational organization. However, stiffness, intense bureaucracy and the strict centralization of the Greek education system hinder the development of transformative leadership practices to a large extent.

Purpose: Exploring the degree of exercise of three leadership styles (transformative, transactional and passive-avoidant) in primary school principal, according to teachers' perceptions and desires, as well as their correlation with demographic characteristics.

Material - Method: The research was conducted in April and May of 2018 in 123 primary school teachers, in the framework of the sampling of convenience. The questionnaire used consists of two parts: A) The demographic characteristics and B) The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) with 45 questions about what is actually happening and what teachers want to happen. The statistical analysis of the data was accomplished with the SPSS23 tool.

Results: The leadership style prevailing in public primary schools in the department of Achaia is the transformative (M. 3.6), the transactional follows (M. 3.46) and last comes the avoidant leadership (M. 2.17). Teachers express satisfaction with the practicing leadership style (M. 3.81), but they want it in even greater degree (M. 4.44), since they want the transformative and transactional features to appear to a greater extent (M. 4.09 and 3.76 respectively) and the avoidant to less (M. 1.86). From all leadership dimensions, the dimension of the transformational leadership "Specialized Influence - Characteristics" comprised the highest average (3.84), while the dimension "Laissez-Faire" of the avoidant leadership the lowest average (1.92) of the multifactor questionnaire. Leadership style and satisfaction by leadership differentiate according to work experience as manager and years of co-operation with the same manager, transactional leadership is differentiated according to gender of the leader, while desired style and satisfaction by leadership are differentiated according

to gender of the leader, but not depending on teacher's gender, age and years of education. Finally, there is a correlation between leadership style and satisfaction by leadership.

Conclusions: The perceived leadership style prevailing in primary schools and wished by teachers combines transformative and transactional leadership practices. Leadership was ranked above average as effective. The Greek education system must be relieved of the elements of intense centralization so as to allow more transformative leadership practices that will lead to greater efficiency and satisfaction.

Keywords

Leadership, primary education, leadership style, transformational, transactional,

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Λέξεις – Κλειδιά.....	6
Abstract.....	7
Keywords.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΗΓΕΣΙΑ.....	16
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου Ηγεσία.....	16
1.2 Ο ρόλος του ηγέτη.....	18
1.3 Ηγεσία και Διοίκηση.....	20
1.4 Θεωρίες ηγεσίας.....	25
1.4.1 Γενετική θεωρία.....	25
1.4.2 Θεωρία των χαρακτηριστικών.....	25
1.4.3 Θεωρίες συμπεριφοράς.....	26
1.4.4 Ενδεχομενικές ή περιστασιακές θεωρίες.....	29
1.4.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
2.1 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	36
2.1.1 Ηγεσία και Όραμα.....	39
2.1.2 Ηγεσία και Επιρροή.....	39
2.1.3 Ηγεσία και Αξίες.....	40
2.2 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	38
2.2.1 Διοικητική ηγεσία.....	39
2.2.2 Συμμετοχική ηγεσία.....	39
2.2.3 Ηθική ηγεσία.....	40
2.2.4 Καθοδηγητική/Εκπαιδευτική ηγεσία.....	41
2.2.5 Διαπροσωπική ηγεσία.....	41
2.2.6 Μεταμοντέρνα ηγεσία.....	42
2.2.7 Ενδεχομενική ηγεσία.....	42
2.2.8 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	43
2.2.9 Συναλλακτική ηγεσία.....	47
2.2.10 Προς Αποφυγή ηγεσία (Παθητική).....	48
2.3 Ικανότητες-δεξιότητες ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.....	49
2.4 Αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	53
3.1 Το ελληνικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	53
3.2 Η ηγεσία στο δημοτικό σχολείο.....	56
3.3 Ερευνητικά δεδομένα για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	58
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	61
4.2 Επιμέρους στόχοι.....	61
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
4.4 Δείγμα έρευνας.....	62
4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	62
4.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	63
4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	66
4.8 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	69
5.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	69
5.2 Αντιλαμβανόμενα και επιθυμητά στιλ ηγεσίας.....	71
5.2.1 Μετασηματιστική Ηγεσία.....	78
5.2.2 Συναλλακτική ηγεσία.....	82
5.2.3 Προς αποφυγή ηγεσία.....	84
5.2.4 Έκβαση ηγεσίας.....	85
5.3 Διαφοροποίηση αντιλαμβανόμενου στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	88
5.3.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο διευθυντή.....	88
5.3.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής.....	90
5.3.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη συνεργασίας με τον διευθυντή...	91
5.3.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου.....	93
5.4 Διαφοροποίηση επιθυμητού στιλ και έκβασης ηγεσίας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό.....	94
5.4.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο διευθυντή.....	94
5.4.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εκπαιδευτικού.....	95
5.4.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εκπαιδευτικού.....	96
5.4.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού.....	98
5.5 Συσχέτιση Έκβασης ηγεσίας με τα Στιλ ηγεσίας.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ.....	100
6.1 Συζήτηση/Συπεράσματα.....	100
6.2 Περιορισμοί έρευνας.....	108
6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	109
Θεσμικά κείμενα.....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	121
Ερωτηματολόγιο.....	121

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Σύγκριση Διοίκησης – Ηγεσίας.....	21
Πίνακας 2 Οι διαφορές ανάμεσα στον μάνατζερ και τον ηγέτη.....	23
Πίνακας 3 Διαφορές μάνατζερ – ηγέτη.....	23
Πίνακας 4 MLQ Scoring Key.....	65
Πίνακας 5 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	70
Πίνακας 6 Μετασχηματιστική Ηγεσία – Συναλλακτική Ηγεσία.....	72
Πίνακας 7 Μετασχηματιστική Ηγεσία – Προς Αποφυγή Ηγεσία.....	73
Πίνακας 8 Συναλλακτική Ηγεσία – Προς Αποφυγή Ηγεσία.....	74
Πίνακας 9 Έκβαση Ηγεσίας.....	77
Πίνακας 10α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	78
Πίνακας 10β Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....	80
Πίνακας 11α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Συναλλακτικής Ηγεσίας.....	82
Πίνακας 11β Διαστάσεις Συναλλακτικής Ηγεσίας.....	83
Πίνακας 12α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Προς Αποφυγή Ηγεσίας.....	84
Πίνακας 12β Διαστάσεις Προς Αποφυγή Ηγεσίας.....	85
Πίνακας 13α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Έκβασης Ηγεσίας.....	85
Πίνακας 13β Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας.....	87
Πίνακας 14 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Δ/ντη.....	89
Πίνακας 15 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη υπηρεσίας ως Δ/ντης.....	90
Πίνακας 16 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη συνεργασίας με τον ίδιο Δ/ντη.....	92
Πίνακας 17 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Λειτουργικότητα σχολείου.....	93
Πίνακας 18 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο δ/ντη.....	95
Πίνακας 19 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Εκπ/κού.....	96
Πίνακας 20 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Ηλικία Εκπ/κού.....	97
Πίνακας 21 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη υπηρεσίας Εκπ/κού.....	98
Πίνακας 22 Συσχέτιση έκβασης ηγεσίας με στιλ ηγεσίας.....	99

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 Στιλ Ηγεσίας.....	72
Διάγραμμα 2 Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	81
Διάγραμμα 3 Συναλλακτική Ηγεσία.....	83
Διάγραμμα 4 Προς Αποφυγή Ηγεσία.....	85
Διάγραμμα 5 Έκβαση Ηγεσίας.....	87
Διάγραμμα 6 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Δ/ντη.....	89
Διάγραμμα 7 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη ως Δ/ντης.....	91
Διάγραμμα 8 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη συνεργασίας με Δ/ντη.....	93
Διάγραμμα 9 Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Λειτουργικότητα Σχολείου.....	94
Διάγραμμα 10 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Δ/ντη.....	95
Διάγραμμα 11 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Εκπ/κού.....	96
Διάγραμμα 12 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Ηλικία Εκπ/κού.....	97
Διάγραμμα 13 Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη Υπηρεσίας Εκπ/κού.....	98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο στη σύγχρονη εποχή των κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών, τεχνολογικών και επιστημονικών μεταβολών καλείται να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων και να παράγει γνώση χρησιμοποιώντας τους πόρους που διαθέτει.

Οι αρχές της διοίκησης, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς της διοικητικής επιστήμης, εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση, έτσι, η ηγεσία απασχολεί την επιστημονική κοινότητα και βρίσκεται στο κέντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Καραγιάννης,2014,σ.15). Η κοινωνία της πληροφορίας έχει ανάγκη από ένα σχολείο ευέλικτο, ανταγωνιστικό και καινοτόμο καθώς και από μία ευέλικτη και ευπροσάρμοστη σχολική ηγεσία ώστε να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση (Κατσαρός,2008,σ.118). Η σχολική ηγεσία, λοιπόν, βρίσκεται στο κέντρο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αφού τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris,2005,σ.73). Ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών οργανισμών καθορίζεται από το προσωπικό στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε ηγέτης.

Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολυδιάστατος. Η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντική λειτουργία με ουσιαστική επίδραση στην εξασφάλιση της επιτυχίας ή όχι του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Για το λόγο αυτό, καθίσταται σαφής ο ρόλος της ηγεσίας και η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική ιεραρχία και την ανάπτυξη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων της ηγεσίας των σχολικών μονάδων, ειδικότερα στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί βασικό προβληματισμό και τονίζεται έτσι η ανάγκη να εξηγηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο, η συμβολή της ηγεσίας στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σε κάθε περίπτωση, και όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και αντίστοιχων ερευνών στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, τονίζεται η σημασία του διευθυντή-ηγέτη και η συμβολή του στην στο σύνολό της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Ο ρόλος του διευθυντή και η σπουδαιότητά του στο σχολικό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν διαφορετικές θεωρίες ως προς τα στιλ ηγεσίας και τις πρακτικές διοίκησης. Ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια δίνεται στο

μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας, δεδομένου ότι αντιμετωπίζεται από πολλούς ως η ιδανικότερη πρακτική στα σχολεία (Hallinger, 2003). Ο μετασχηματιστικός διευθυντής επιδιώκει την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών για την προώθηση του οργανισμού και την ενίσχυση και ενθαρρυντική υποστήριξη της εκπαιδευτικής ομάδας, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η δημιουργία αισθήματος αισιοδοξίας και σαφούς διατύπωσης των σκοπών του οργανισμού, είναι ευθύνη του διευθυντή, ο οποίος με αποτελεσματικό τρόπο και ανάλογα με τις δεξιότητες και την αντίληψή του, πρέπει να μεταδώσει τις ομαδικές επιδιώξεις και να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς (Θεοφιλίδης, 1994, σ. 48-56). Όμως, το δύσκαμπτο και αυστηρά συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει τη δυνατότητα ελευθερία δράσης στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Bass (1990), η ύπαρξη μετασχηματιστικών ηγετών σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικής σημασίας, αφού προκαλούν ενθουσιασμό και αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετίζεται με την ικανοποίησή τους (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, οι Bass και Avolio (1990) υποστηρίζουν ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας οδηγεί στην αύξηση παραγωγικότητας του οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των σχολικών διευθυντών, προκειμένου να τους υποστηρίξουν στην υιοθέτηση μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας. Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά στιλ ηγεσίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στιλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, προς αποφυγή), στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, μέσω ενός εργαλείου μέτρησης ηγετικών στιλ και ικανοποίησης από την ηγεσία, του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ) που μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στιλ. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας επικεντρώνονται α) στη διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου και επιθυμητού από εκπαιδευτικούς στιλ και έκβασης σχολικής ηγεσίας με βάση κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) στη διαπίστωση ή μη διαφοροποίησης μεταξύ του αντιλαμβανόμενου και επιθυμητού στιλ και έκβασης ηγεσίας, γ) στη διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στα στιλ και την έκβαση ηγεσίας και δ) στην επίδραση των στιλ ηγεσίας στην έκβαση ηγεσίας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τη θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα της ηγεσίας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ηγεσία, του ρόλου του ηγέτη, της σχέσης ηγεσίας και διοίκησης και κατόπιν παρουσιάζονται οι θεωρίες ηγεσίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται το θέμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση και εκτίθενται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τα στίλ ηγεσίας που συναντώνται στην εκπαίδευση. Στα τρία στίλ που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και προς αποφυγή) γίνεται αναλυτικότερη παρουσίαση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το ελληνικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ηγεσία στο δημοτικό σχολείο και τα ερευνητικά δεδομένα για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος και στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολούθησε η συγκεκριμένη έρευνα με τον σκοπό, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, τον τρόπο διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας και τον τρόπο επεξεργασίας δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στο έκτο κεφάλαιο η εξαγωγή συμπερασμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου Ηγεσία

Σε κάθε οργάνωση που είναι ιεραρχικά δομημένη υπάρχουν άτομα που κατέχουν θέσεις ηγεσίας. Το φαινόμενο της ηγεσίας συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών επιστημών και απασχόλησε τον άνθρωπο από τη σύσταση των πρώτων κιάλας οργανισμών. Για πολλούς αιώνες διάφορες επιστήμες επιχείρησαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα γιατί η ηγεσία είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού.

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο των επιχειρήσεων και των Σχολών Διοίκησης δίνεται μεγάλη έμφαση στη σπουδαιότητα της ηγεσίας, τόσο ως λειτουργία όσο και ως οργανωσιακό χαρακτηριστικό (Μπουραντάς,2005,σ.195). Η ηγεσία είναι ένα σύνθετο και πολυσυζητημένο θέμα, αφού αποτελεί κεντρική έννοια στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.25). Λογίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των κοινωνικών οργανώσεων καθώς και ο σημαντικότερος παράγοντας επίτευξης των στόχων και των αποτελεσμάτων μιας επιχείρησης (Σαρμανιώτης,2012,σ.343).

Ο Θεοφανίδης (1999,σ.20-32), υποστηρίζει πως ένα άτομο που διακρίνεται από ιδιαίτερες ικανότητες είναι εύκολο να χαρακτηριστεί ως ηγέτης. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002,σ.107), η διαπίστωση των προσωπικών στοιχείων των ηγετών που τους ξεχωρίζουν από τους μη ηγέτες καθώς και η ακριβής οριοθέτηση της έννοιας του όρου ηγεσία είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Αν και πολλοί επιστήμονες (φιλόσοφοι, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι) έχουν ασχοληθεί και ερευνήσει το φαινόμενο της ηγεσίας, η έννοια του όρου παραμένει ασαφής, αφού οι διάφοροι συγγραφείς αδυνατούν να συμφωνήσουν και να αποδεχτούν ένα κοινό ορισμό.

Οι ποικίλοι ορισμοί οφείλονται στην αντίληψη και τη σκοπιά διερεύνησης του κάθε ερευνητή και παρόλο που υπάρχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας στον όρο, υπάρχουν πολλά κοινά σημεία ανάμεσα σε αυτούς που συνδέουν το φαινόμενο της ηγεσίας με τη σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων με στόχο την εξέλιξη και ανάπτυξη ενός οργανισμού, μέσω σωστών κατευθύνσεων. Όπως και να έχει, κάθε ορισμός αντανακλά μια συγκεκριμένη θεώρηση, και σύμφωνα με τον Yulk (1994,σ.4-5), «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες ο ορισμός της

ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός». Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει σωστός ορισμός.

Έτσι, σύμφωνα με τους Montana και Charnon (1993,σ.278), ηγεσία είναι η διεργασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλους προς την κατεύθυνση επίτευξης επιθυμητών στόχων που έχουν καθοριστεί από την ανώτατη διοίκηση. Ο Μπουραντάς (2005,σ.197) αναφέρει ότι ως ηγεσία θα μπορούσε να ορισθεί η διαδικασία κατά την οποία κάποιος (ο ηγέτης) επηρεάζει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, με τρόπο που εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους ώστε να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους για την πρόοδο της ομάδας και για ένα καλύτερο μέλλον. Σύμφωνα με την άποψη των Koontz and O' Donnell (1982,σελ.91), *«ηγεσία είναι το να επηρεάζει κανείς ανθρώπους να τον ακολουθούν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου».*

Όλοι σχεδόν οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι ηγεσία περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση ενός λειτουργικού ορισμού της: α) επιρροή, β) αξίες, γ) όραμα. Η επιρροή προκύπτει από την επίδραση της δύναμης και της εξουσίας που ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες ώστε να συμμορφωθούν εθελοντικά και να δομήσουν σχέσεις και δραστηριότητες σε έναν οργανισμό (Μπουραντάς,2005,σ.200). Δεύτερον η ηγεσία προσβλέπει στη συνεργασία των ανθρώπων μέσω της υιοθέτησης σταθερών προσωπικών και επαγγελματικών αξιών που θα αντικατοπτρίζουν τους σκοπούς του οργανισμού. Τρίτον, ηγεσία σημαίνει να εκφράζεις και να μεταδίδεις όραμα για τον οργανισμό (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.27). Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία είναι η τέχνη να επηρεάζεις τους άλλους να συνεργαστούν ώστε για επιτύχουν κοινούς στόχους αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ένας ηγέτης λειτουργεί.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000,σ.246), η βάση για αρκετές ικανότητες όπως η επιρροή αποτελείται από κοινωνικές δεξιότητες όπως η κατανόηση και ο χειρισμός των συναισθημάτων των άλλων. Κατά τον Μπουραντά (2002,σ.311), η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης.

Η επιρροή και η καθοδήγηση που περιέχονται στους περισσότερους ορισμούς της ηγεσίας χρησιμοποιούνται με τη θετική τους σημασία, ιδίως όταν αναφέρονται σε

αποτελεσματική ηγεσία. Τα άτομα που ασκούν επιρροή είναι ικανά να κερδίζουν τη συναίνεση και την υποστήριξη των άλλων αλλά και να αναδεικνύουν τη γνώμη τους με αποτελεσματικό τρόπο (Goleman,2000,σ.247). Η επιρροή αυτή τις περισσότερες φορές είναι αμφίδρομη και ασκείται όχι μόνο από τους ηγέτες στους υφισταμένους τους και προς άλλους ηγέτες, αλλά και οι ίδιοι ηγέτες επηρεάζονται από τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014, σ. 201).

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι, το άτομο που ασκεί ηγεσία, ο ηγέτης, είναι το άτομο που επιχειρεί να καθοδηγήσει τα μέλη μιας ομάδας (Κουτούζης1999,σ.279). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000,σελ.226), *«είναι το άτομο που δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργασθούν με ζήλο και εμπιστοσύνη»*.

1.2 Ο ρόλος του ηγέτη

Ηγέτης είναι το άτομο που επηρεάζει περισσότερο την ομάδα και αποτελεί το βασικό στοιχείο της ηγεσίας. Οι ορισμοί είναι και εδώ πολυάριθμοι όπως και τα χαρακτηριστικά τους. Ο Πασιαρδής (2004,σ.209) ορίζει τον ηγέτη ως εκείνο το άτομο που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005,σ.198) *«Ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα»*. Πρακτικά, ένα άτομο διακρίνεται από ηγετικά χαρακτηριστικά, όταν εφαρμόζει πρακτικές που διδάσκονται αλλά και καλλιεργούνται επιτυχώς (Καμπουρίδης,2002,σ.143). Κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη είναι η υπευθυνότητα, η τιμιότητα, η φιλοπονία, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να παίρνει πρωτοβουλίες, αλλά κυρίως να μπορεί να ασκεί επιρροή στους άλλους (Κάντας,1997,σ.132). Ο Ζαβλανός (2002,σ.370) αναφέρει ότι οι δεξιότητες ενός ηγέτη είναι α) να είναι οραματιστής και να προβλέπει το μέλλον, β) να ενδυναμώνει και να ενθαρρύνει τα υπόλοιπα μέλη, γ) να χρησιμοποιεί τη διαίσθησή του στη λήψη αποφάσεων και δ) να ενσωματώνει τις αξίες του στο διοικητικό σύστημα του οργανισμού.

Ο Fayol (1950), εκπροσωπώντας μια παραδοσιακή άποψη για τον ηγετικό ρόλο, αναφέρεται στις πέντε λειτουργίες του: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την ηγεσία, τον έλεγχο και την εφαρμογή. Ο Olmstead (2000,σ.227) υποστηρίζει πως τρεις βασικές διαδικασίες καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός: ο σχηματισμός και η συντήρηση μιας ομάδας, η εξέλιξη των μελών της και η πραγμάτωση της

στοχοθεσίας της. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης του ηγέτη κατά τον Μπουραντά (2002,σ.212-215) συνδέεται με τους ακόλουθους ρόλους: α) Ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, β) ενίσχυση συνεργατών, γ) ανάπτυξη ομάδας και πνεύματος συνεργασίας, δ) υλοποίηση του έργου, ε) συντονιστική διοίκηση, στ) εξέλιξη συνεργατών, ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και η) διοίκηση με στρατηγική και όραμα.

Αναφορικά με την ενεργοποίηση και την παρακίνηση, ο ρόλος του ηγέτη είναι να παρακινήσει τους άλλους ώστε να προσπαθούν για μέγιστη απόδοση, δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα και εμπνέοντάς τους. Σε ό, τι αφορά στην ενίσχυση των συνεργατών, ο ηγέτης οφείλει να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να αποδώσει το μέγιστο δυνατό. Επίσης, ο ηγέτης είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ομάδας εντός ενός πλαισίου συνεργασίας. Η υλοποίηση του έργου επιτυγχάνεται από τον ηγέτη μέσω καθορισμού στόχου, σχεδίασης, προγραμματισμού, ελέγχου, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης των πόρων. Στη συντονιστική διοίκηση ο ρόλος του ηγέτη είναι να αποτελέσει συνδετικό κρίκο στα ιεραρχικά επίπεδα μέσα στον οργανισμό αλλά ανάμεσα στον οργανισμό και το εξωτερικό περιβάλλον. Ο ηγέτης αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα και οδηγεί τα μέλη του οργανισμού στην εξέλιξη. Είναι κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας του οργανισμού, προωθώντας τις αξίες του. Τέλος, με τις αποφάσεις του διαμορφώνει τη στρατηγική και το όραμα του οργανισμού (Μπουραντάς,2002,σ.215-225). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το όραμα παίζει σπουδαίο ρόλο στην έννοια του ηγέτη. Ο ηγέτης είναι αυτός που εκφράζει το όραμα, το μεταδίδει με ενθουσιασμό στους άλλους, καθοδηγώντας τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καθιστώντας τους υπεύθυνους για την υλοποίηση ενός έργου ανεξάρτητα από τη θέση του (Goleman,2000,σ.266).

Ο ηγέτης στη διοικητική επιστήμη και τους οργανισμούς δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τις υψηλά ιεραρχικά θέσεις στη διοίκηση. Στην πραγματικότητα βέβαια οι ηγέτες κατέχουν θέσεις εξουσίας και είναι άνθρωποι με ισχύ, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση για την αρχή της δράσης. Σύμφωνα με το Καραγιάννη (2014,σ.200), η ηγεσία αφορά κυρίως στη συμπεριφορά και τη δεξιότητα επιρροής ατόμων που κατέχουν τυπική εξουσία. Η εξουσία αυτή, βέβαια, δεν χρειάζεται να είναι υποχρεωτικά καταπιεστική. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην εξουσία που καθοδηγεί και την εξουσία που διατάζει (Αθανασούλα-Ρέππα,2008). Για την πλήρη κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός της από την έννοια της διοίκησης. Τα άτομα μπορούν να

ηγούνται χωρίς να διοικούν και το αντίστροφο. Υπάρχει ασυμφωνία για το ποια έννοια περιέχει την άλλη και ποια τη συμπληρώνει. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστεί η σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες.

1.3 Ηγεσία και Διοίκηση

Είναι σαφές πως οι έννοιες ηγεσία και διοίκηση (management) δεν είναι ταυτόσημες, ωστόσο, οι όροι έχουν απασχολήσει πολύ τους θεωρητικούς της διοικητικής επιστήμης, οι οποίοι πολλές φορές τις συγχέουν. Η έννοια της ηγεσίας διαφέρει από εκείνη της διοίκησης, όπως και η έννοια του ηγέτη από αυτή του μάνατζερ. Σύμφωνα με τον Gronn (2004), κάποτε οι δύο όροι χρησιμοποιούνταν σχεδόν ταυτόσημα και κάποιες φορές υποκαθιστούσε η μία την άλλη. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1992, σ.26), πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους «διοίκηση» και «management» ως ταυτόσημους. Η λέξη διεύθυνση (administration) είναι μια άλλη λέξη για το management, η οποία χρησιμοποιείται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία (Ζαβλανός,1998,σ.19).

Ο Πασιαρδής (2004,σ.212) υποστηρίζει πως ο όρος ηγεσία είναι σαν όρος-ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι διεύθυνση και διοίκηση. Ο όρος διεύθυνση σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση ενός οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του και ο όρος διοίκηση είναι περισσότερο γραφειοκρατικός αφού αφορά στην διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών και τη λειτουργία του οργανισμού. Οι όροι ηγέτης και ηγεσία στον χώρο της διοικητικής επιστήμης δεν ταυτίζονται με την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού. Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης,2002,σ.109). Κάθε διοικητικό στέλεχος, προϊστάμενος ή διευθυντής δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης, παρόλο που ιδανικά για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το ανώτατο στέλεχος μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων λόγω της εξουσίας που του παρέχει η θέση του, γεγονός όμως που δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού, η ηγεσία δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση (Κατσαρός,2008,σ.98-99).

Σύμφωνα με τον Kotter (1998,σ.44), η ηγεσία και η διοίκηση είναι αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα δράσης. Το καθένα περιλαμβάνεται από ξεχωριστές δραστηριότητες, ενώ και τα δύο είναι απαραίτητα για την επιτυχία των οργανισμών. Η ηγεσία είναι μέρος της διοίκησης αλλά δεν ταυτίζεται με αυτή (Everard et al.,2004,σ.22). Για τον Kotter η διοίκηση συμπληρώνει την ηγεσία αλλά

δεν την υποκαθιστά. Η διοίκηση (management) ασχολείται κυρίως με το να αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία με το να αντιμετωπίζει τις αλλαγές που επιφέρει ο ανταγωνιστικός και ευμετάβλητος κόσμος των οργανισμών (Μπουραντάς,2002,σ.313). Ο ολοένα αυξανόμενος ρυθμός των αλλαγών αξιώνει περισσότερη ηγεσία (Kotter,1998,σ.45-46). Στην πραγματικότητα, το στοιχείο της αλλαγής είναι αυτό που διακρίνει ένας ηγέτη από έναν manager. Με άλλα λόγια, οι ηγέτες αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή και κινούνται σύμφωνα με αυτή, προκαλώντας και τους άλλους να τη δεχτούν και να δράσουν σύμφωνα με αυτή. Κατά τον Goleman (2000,σ.279) ο ηγέτης είναι υπέρμαχος της αλλαγής, παρακινεί τους άλλους για να την επιφέρει και αποτελεί υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένει κ από τους υπόλοιπους.

Ο Daft (2008) συγκρίνει την ηγεσία με τη διοίκηση σε πέντε καθοριστικά σημεία της οργανωσιακής απόδοσης: την κατεύθυνση, την ενδυνάμωση των μελών, την οικοδόμηση σχέσεων, τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και τη διαμόρφωση στόχων/αποτελεσμάτων (Πίνακας 1). Η διοίκηση, σύμφωνα με τον Daft (2008,σ.14), επικεντρώνεται στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα, και ακολούθως στην εξασφάλιση και την κατανομή των πόρων. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ηγεσία» περιλαμβάνει το όραμα και την μακροπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού για το μέλλον, εξετάζει τα εμπόδια και τις ευκαιρίες ενώ ταυτόχρονα καθορίζει τη στρατηγική του, ώστε να γίνουν οι αλλαγές που απαιτούνται προκειμένου να εκπληρωθεί το όραμα.

Πίνακας 1: Σύγκριση Διοίκησης – Ηγεσίας (Πηγή: Daft, 2008,σ.15)

	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΗΓΕΣΙΑ
Κατεύθυνση	Σχεδιάζει και υπολογίζει Ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο για σίγουρα αποτελέσματα Επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα	Δημιουργεί όραμα και στρατηγική Μεγιστοποιεί την ευκαιρία Στρέφει το βλέμμα του στο μέλλον
Ενδυνάμωση	Οργανώνει και διευθύνει το προσωπικό Κατευθύνει και ελέγχει Δημιουργεί μία δομή και	Δημιουργεί κοινή κουλτούρα και αξίες Παρέχει ευκαιρίες μάθησης

	μία σειρά	Ενθαρρύνει τα δίκτυα επικοινωνίας και την ευελιξία
Σχέσεις	Επενδύει στα οφέλη Αξιοποιεί τη δύναμη της θέσης του Επικεντρώνει τους ανθρώπους σε συγκεκριμένους σκοπούς	Επενδύει στους ανθρώπους Αξιοποιεί την προσωπική επιρροή Εμπνέει μέσα από τους στόχους και την εμπιστοσύνη
Διαπροσωπικά Χαρακτηριστικά	Συναισθηματική απόσταση Εμπειρογνώμονας Ομιλητικός Συμμόρφωση Αντίληψη/γνώση του οργανισμού	Συναισθηματικοί δεσμοί (Καρδιά) Ανοιχτό μυαλό (Ενσυναίσθηση) Ακούει (Επικοινωνία) Μη συμμόρφωση (Θάρρος) Αυτοαντίληψη (Χαρακτήρας) Στόχοι
Αποτελέσματα	Διατήρηση της σταθερότητας Δημιουργία μιας κουλτούρας αποτελεσματικότητας	Κατεύθυνση αλλαγής Δημιουργία μιας κουλτούρας ευελιξίας και ακεραιότητας

Επιπρόσθετα, ο Zaleznik (1998,σ.67-68) υποστηρίζει ότι ένας μάνατζερ θέτει αντικειμενικούς στόχους που βασίζονται στον οργανισμό, ενώ ένας ηγέτης υιοθετεί προσωπική στάση απέναντι στους στόχους, η οποία εκφράζει το δικό του όραμα. Ο μάνατζερ επιλέγει την πιο ικανοποιητική λύση για την υλοποίηση ενός έργου, ενώ ο ηγέτης την καινοτομία. Ο μάνατζερ αναπτύσσει σχέσεις εξουσίας με τους συνεργάτες του, σε αντιδιαστολή με τον ηγέτη που εμπλέκεται σε συναισθηματικές σχέσεις

εμπιστοσύνης και ενθουσιασμού. Τέλος, ο μάνατζερ αποσκοπεί στη σταθερότητα του οργανισμού σε αντίθεση με τον ηγέτη ο οποίος αναζητά συνεχώς το καινούριο.

Παρακάτω (Πίνακας 2) φαίνονται οι διαφορές ανάμεσα σε ένα διευθυντή και έναν ηγέτη (Μπρίνια,2008,σ.160)

Πίνακας 2: Οι διαφορές ανάμεσα στον μάνατζερ και τον ηγέτη (Πηγή: Μπρίνια,2008,σ. 160)

Μάνατζερ	Ηγέτης
Λογικός	Οραματιστής
Εμπειρογνώμονας	Παθιασμένος
Επίμονος	Δημιουργικός
Επιλυτής προβλημάτων	Ευέλικτος
Άκαμπτos	Εμπνευστής
Αναλυτικός	Καινοτόμος
Δομημένος	Θαρραλέος
Συμβουλευτικός	Ευφάνταστος
Αξίопιστος	Πειραματικός
Σταθεροποιητικός	Ανεξάρτητος

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι δύο αυτές έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται. Ιδανικός ηγέτης είναι εκείνος που συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Εάν κάποιος έχει μόνο διοικητικές ικανότητες, τότε είναι απλώς διαχειριστής μιας κατάστασης. Εάν δίνει σημασία μόνο στο όραμα, είναι απλώς ένας οραματιστής ηγέτης. Τέλος, το χειρότερο είδος προϊστάμενου, ο ανίκανος – ακατάλληλος προϊστάμενος είναι εκείνος που δεν έχει ούτε διοικητικές ούτε ηγετικές δεξιότητες (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.30). Αλλά και ο Μπουραντάς (2005,σ.202-203) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτοί όροι είναι συμπληρωματικοί και εξίσου απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και πως η έννοια ηγέτης είναι ευρύτερη αυτής του μάνατζερ, επισημαίνοντας τις διαφορές τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Διαφορές μάνατζερ – ηγέτη (Πηγή: Μπουραντάς, 2005, σ. 205)

ΜΑΝΑΤΖΕΡ - ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ	ΗΓΕΤΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> · Διορίζεται · Χρησιμοποιεί νόμιμη (δοτή) 	<ul style="list-style-type: none"> · Αναδεικνύεται · Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη

<p>δύναμη (εξουσία)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών · Ελέγχει · Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική – μυαλό · Κινείται σε προκαθορισμένα – τυπικά πλαίσια · Ενδιαφέρεται κυρίως για το πώς · Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση, προτιμά τη σταθερότητα · Αποδέχεται την πραγματικότητα · Έμφαση στο παρόν, βραχυπρόθεσμη προοπτική · Κάνει τα πράγματα σωστά 	<ul style="list-style-type: none"> · Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών · Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει · Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά, τη διαίσθηση · Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια · Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί» · Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί · Ερευνά την πραγματικότητα · Έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική · Κάνει τα σωστά πράγματα
---	---

Από το παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι ο όρος μάνατζερ είναι τεχνικός όρος, συνδέεται με στενό προσανατολισμό, ιεραρχικές προσεγγίσεις και την ιδεολογία της αγοράς. Αντίθετα, ο όρος ηγέτης αποδίδει την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των οργανισμών.

Καταλήγοντας, η ηγεσία αποτελεί μια υποδιαίρεση της διοίκησης αλλά ταυτόχρονα δηλώνει κάτι υπέρτερο και πιο περιεκτικό από εκείνη (Καραγιάννης,2014,σ.209). Παρά τις διαφορετικές απόψεις, οι περισσότεροι θεωρητικοί δέχονται ότι πρόκειται για σαφώς διακριτούς αλλά επικαλυπτόμενους και αλληλοσυμπληρούμενους όρους στους οποίους πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και να αποζητείται ο τέλειος συνδυασμός τους, που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων (Κατσαρός,2008,σ.98-99). Η διάκριση ηγεσίας-διοίκησης, όπως και ηγέτη- μάνατζερ, δε στοχεύει στην υπεραπλούστευση των εννοιών και δε προσδίδει ρηχή προοπτική. Είναι συνετό, επομένως, να συνεκτιμώνται η ηγεσία και η διοίκηση για

την οργανωσιακή ευδαιμονία και να μην αποδίδεται σε καμία ξεχωριστή αξία, καθώς οι καιροί και οι διαφορετικές περιστάσεις απαιτούν ποικίλες αντιδράσεις.

1.4 Θεωρίες ηγεσίας

Το κοινωνικό φαινόμενο της ηγεσίας είναι τόσο πολυδιάστατο με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με αυτό ώστε να ερμηνευτεί και να μετρηθεί. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν οι θεωρίες της ηγεσίας που έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς.

1.4.1 Γενετική θεωρία

Η αρχαιότερη ερμηνεία του φαινομένου της ηγεσίας είναι η γενετική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία *«ο ηγέτης γεννιέται, δε δημιουργείται»* (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.27). Ο Αριστοτέλης, στο βιβλίο του «Αριστοτέλους πολιτικά», πρώτος υποστήριξε ότι κάποιοι άνθρωποι γεννιούνται για να ηγηθούν και κάποιοι για να ακολουθήσουν. Η προσέγγιση αυτή υποστήριζε ότι η ικανότητα για ηγεσία ήταν κληρονομική υπόθεση και κληροδοτούταν από τους γονείς στα παιδιά τους. Τη θεωρία αυτή εφάρμοζαν οι βασιλικές οικογένειες στην ιστορία, αφού η μετάδοση της ηγεσίας αποκλήθηκε «βασιλικό δικαίωμα» (Σαρμανιώτης,2012,σ.348, Montana & Charnov,1993,σ.283). Με το πέρασμα του χρόνου η γενετική θεωρία απέτυχε, αφού και η βασιλεία παρήκμασε αλλά και μετά τον 18ο αιώνα αναπτύχθηκε η επιχειρηματική ηγεσία, όπου άνθρωποι χωρίς βασιλική καταγωγή κατέλαβαν ηγετικές θέσεις, εξαιτίας των ικανοτήτων τους, γεγονός που η γενετική θεωρία δεν μπορούσε να εξηγήσει (Montana & Charnov,1993,σ.284).

1.4.2 Θεωρία των χαρακτηριστικών

Στα τέλη της δεκαετίας του 1940 αναπτύχθηκε η πεποίθηση πως οι ηγέτες έπρεπε να έχουν κάποια ιδιαίτερα έμφυτα χαρακτηριστικά και χαρισματική προσωπικότητα (Κατσαρός,2008,σ.99). Πρόκειται δηλαδή για μια προέκταση της γενετικής θεωρίας που εξηγεί ότι ένας απόγονος ηγέτη μπορεί να μην κατέχει ηγετικές ικανότητες επειδή δεν κληρονόμησε τα κατάλληλα χαρακτηριστικά. Τέτοια χαρακτηριστικά, όπως η επιβλητική εμφάνιση, η αυτοπεποίθηση, η ευφυΐα, η συνεργατικότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, οδηγούσαν ένα ηγέτη στην επιτυχία και ήταν κληρονομικά. (Montana & Charnov,1993,σ.283; Σαρμανιώτης,2012,σ.348,). Οι Στειακάκης και Κάτζός (2002,σ.160) προσθέτουν τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υπόβαθρου, της

φήμης, της ηλικίας και τονίζουν πως η έλλειψη τέτοιων χαρακτηριστικών καθιστά το άτομο ανίκανο ηγέτη. Οι μελέτες με βάση την παραπάνω θεωρία δεν μπόρεσαν να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα αναφορικά για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη (Κατσαρός,2008,σ.99). Μια από τις αδυναμίες της θεωρίας των χαρακτηριστικών είναι η ομοιομορφία τους για όλους τους ηγέτες. Επίσης, η θεωρία αγνοεί τον υφιστάμενο, την επιρροή του στην ηγεσία αλλά και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ο ηγέτης (Ζαβλάνος,2002,σ.272). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή αδυνατεί να ερμηνεύσει το γεγονός ότι ηγέτες με διαφορετικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικοί. Εδώ δίνεται έμφαση στο τι πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης (Μπουραντάς,2002,σ.317).

1.4.3 Θεωρίες συμπεριφοράς

Οι θεωρίες συμπεριφοράς προσπαθούν να προσδιορίσουν τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς που οδηγούν στην αποτελεσματική ηγεσία. Σύμφωνα με αυτές η ικανότητα ηγεσίας δεν είναι κληρονομική αλλά μια επίκτητη και «κοινωνικά καλλιεργήσιμη λειτουργία», που αναπτύσσεται σε εξάρτηση με το περιβάλλον και ανάλογα με τις περιστάσεις (Φωτόπουλος,2013,σ.15). Έρευνες του Πανεπιστημίου του Michigan και του Πανεπιστημίου του Ohio State περιγράφουν τις διαστάσεις της ηγεσίας μέσω δύο κριτηρίων: τον προσανατολισμό της ηγεσίας προς τους ανθρώπους και τον προσανατολισμό της ηγεσίας προς τα καθήκοντα (Μπουραντάς,2002,σ.325). Στον πρώτο τύπο ηγεσίας, ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τον υφιστάμενό του και αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και φιλίας με αυτόν. Στον δεύτερο τύπο, ο ηγέτης περιορίζει τις σχέσεις του με τους υφισταμένους του και δίνει έμφαση σε εργασιακό επίπεδο κάνοντας ξεκάθαρες τις απαιτήσεις του από αυτούς (Μπουραντάς,2002,σ.325;Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.161). Ένα μειονέκτημα των μελετών είναι ότι κανείς από τους δύο τύπους ηγεσίας δεν βρέθηκε αποτελεσματικός από μόνος του σε όλες τις περιπτώσεις. Ο συνδυασμός τους μπορούσε να φέρει αποτελεσματική ηγεσία. Αυτή η σύνθετη άποψη της ηγεσίας βοήθησε πολύ στην κατανόησή της, αφού επόμενοι ερευνητές εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ τύπων ηγεσίας, ικανοτήτων και αναγκών σε διάφορες περιπτώσεις (Montana & Charvon,1993,σ.287-288). Στις θεωρίες συμπεριφοράς ανήκουν:

- **Η Θεωρία X και Y**

Σύμφωνα με τον McGregor (1960), θεωρία X αναφέρεται σε ένα αυταρχικό στιλ ηγεσίας, ενώ η θεωρία Y σε δημοκρατική ηγετική συμπεριφορά. Στη θεωρία X οι

εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία ως καταναγκαστική, δεν επιθυμούν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες και δεν έχουν φιλοδοξίες (Κατσαρός,2008,σ.100;Μπουραντάς,2002, σ.322,). Έτσι, ο ηγέτης τους θα πρέπει να αποφασίζει μόνος του, να τους καθοδηγεί, να τους ελέγχει, και να ασκεί πίεση πάνω τους ώστε να αποδώσουν (Μπουραντάς,2002,σ.322;Φωτόπουλος,2013,σ.17). Αντίθετα, στη θεωρία Y οι εργαζόμενοι αγαπούν την εργασία τους, είναι υπεύθυνοι, πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες, δέχονται νέες ιδέες και αλλαγές και έχουν ανάγκη από ένα δημοκρατικό ηγέτη (Κατσαρός,2008,σ.100; Μπουραντάς,2002,σ.322). Εδώ, ο ηγέτης χρησιμοποιεί ένα χαλαρό σύστημα ελέγχου και δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Δε συγκεντρώνει όλη την εξουσία στο πρόσωπό του, αλλά τη μοιράζει, ώστε να δραστηριοποιεί κατά μέγιστο τρόπο τους υφισταμένους (Καμπουρίδης,2002, σ.168). Παρομοίως, ο Argyris (1957, 1964) υποστήριξε την έννοια της ανωριμότητας, στη θέση της θεωρίας X και την έννοια της ωριμότητας στη θέση της θεωρίας Y, συνδέοντάς τες με το αυταρχικό «πρότυπο συμπεριφοράς A» και με το ανθρωπιστικό «πρότυπο συμπεριφοράς B» αντίστοιχα (Κατσαρός,2008,σ.100).

Ο Maslow (1969) διατύπωσε τη θεωρία Z, σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες που παρακινούν τους ανθρώπους ώστε να εργάζονται είναι ιεραρχικά δομημένες από τη βάση έως την κορυφή μιας πυραμίδας ως εξής: 1) φυσιολογικές-βιολογικές ανάγκες, 2) ανάγκη ασφάλειας, 3) κοινωνικές ανάγκες, 4) ανάγκη για αναγνώριση (αυτοεκτίμηση), 5) ανάγκη για ολοκλήρωση (αυτοπραγμάτωση) (Fontana,1996,σ.265-266). Όταν η ηγεσία βοηθήσει τους εργαζομένους να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, αυτοί με τη σειρά τους θα αποκτήσουν κίνητρα ώστε να βοηθήσουν στην επίτευξη στόχων του οργανισμού. Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο εγκαινίασε τη σύγχρονη περίοδο των θεωριών της παρακίνησης (Κατσαρός,2008,σ.78).

· **Η Θεωρία του Likert**

Ο Likert αναπτύσσει τη θεωρία του με βάση τέσσερις τύπους ηγεσίας: α) τον αυταρχικό εκμεταλλευτικό, β) τον καλοπροαίρετο αυταρχικό, γ) τον συμβουλευτικό και δ) τον συμμετοχικό. Στον αυταρχικό εκμεταλλευτικό τρόπο ηγεσίας οι στόχοι και οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, οι σχέσεις τους είναι περιορισμένες και βασίζονται στο φόβο για τιμωρία και σπάνια σε αμοιβές, με αποτέλεσμα αρνητικές στάσεις και χαμηλή παραγωγικότητα. Στον καλοπροαίρετο αυταρχικό τύπο ηγεσίας υπάρχει μεγαλύτερη

παραγωγικότητα που οφείλεται στις περισσότερες αμοιβές, όμως και εδώ υπάρχει έντονο το χαρακτηριστικό του αυταρχισμού του ηγέτη. Στο συμβουλευτικό τύπο ηγεσίας υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία και αμοιβαία εμπιστοσύνη, αφού η ηγεσία χρησιμοποιεί τις ιδέες των υφισταμένων. Ωστόσο, ο ηγέτης είναι ο υπεύθυνος για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Τέλος, ο συμμετοχικός τύπος ηγεσίας, που είναι και ο πιο αποτελεσματικός, στηρίζεται στην πλήρη εμπιστοσύνη, στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, στη συλλογική εργασία και στις ανταμοιβές (Κατσαρός,2008,σ.101;Μπουραντάς,2002,σ.330). Το συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας, που χαρακτηρίζεται από ηγέτες «ανθρωποκεντρικούς», οδηγεί τον οργανισμό σε αυξημένη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα, ενεργοποιώντας το επαγγελματικό και προσωπικό ενδιαφέρον των εργαζομένων (Fiedler,1981,σ.621; Σαρμανιώτης,2012,σ.350).

• **Η Θεωρία διοικητικού πλέγματος**

Οι Blake και Mouton (1964) βασισμένοι στις μελέτες των πανεπιστημίων του Michigan και του Ohio έδωσαν δύο νέα ονόματα στις δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς (ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και ενδιαφέρον για την παραγωγή) και σχεδίασαν ένα διευθυντικό ή διοικητικό πλέγμα που περιλαμβάνει πέντε τύπους ηγεσίας, δημιουργώντας έτσι 81 συνδυασμούς ηγετικών στιλ (Ζαβλανός,2002,σ.384; Κατσαρός,2008,σ.101; Montana & Charnov,1993,σ.294). Τα πέντε πιο αντιπροσωπευτικά είναι: α) το αδιάφορο ή ανεύθυνο, που εκφράζει μια χρεοκοπημένη ηγεσία, κυριαρχείται από αισθήματα απογοήτευσης, και ενδιαφέρεται μόνο για το κύρος της επικρίνοντας διαρκώς το προσωπικό, β) το συναδελφικό ή ανθρωπιστικό, που ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τον άνθρωπο αλλά καθόλου για την παραγωγή, αποφεύγει τις συγκρούσεις, συγκαλύπτει τη νοχέλεια, επαινεί τις επιτυχίες και εστιάζει στο να είναι αρεστός, γ) το αυταρχικό ή απολυταρχικό, όπου ο ηγέτης νοιάζεται μόνο για υψηλές αποδόσεις, ασκεί έλεγχο στο προσωπικό, διατάζει και δεν ενδιαφέρεται για τις απόψεις και τα αισθήματα του προσωπικού, δ) το ενδιάμεσο ή πειστικό, στο οποίο ο ηγέτης άλλοτε δίνει έμφαση στον άνθρωπο και άλλοτε στην παραγωγή, είναι σταθερός, ευσυνείδητος, και ενεργεί σύμφωνα με τη νομοθεσία και ε) το συμμετοχικό ή δημοκρατικό, στο οποίο ο ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον τόσο στον άνθρωπο όσο και στην παραγωγή, αξιολογεί τις επιδόσεις με βάση τους στόχους, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, παίρνει αποφάσεις και εκχωρεί σαφείς αρμοδιότητες. (Everard & Morris,1999,σ.39-40; Ζαβλανός,2002,σ.385; Μπουραντάς,2002, σ. 335; Montana & Charnov,1993, σ.295).

1.4.4 Ενδεχομενικές ή περιστασιακές θεωρίες

Οι ενδεχομενικές ή περιστασιακές ή περιπτωσιακές θεωρίες υποστηρίζουν πως το είδος ηγεσίας που θα ευδοκιμήσει σε έναν οργανισμό εξαρτάται άμεσα από τις περιστάσεις και ο ηγέτης πρέπει να επιλέξει τη συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για κάθε κατάσταση. Οπότε οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο σε αυτές τις θεωρίες (Σαρμανιώτης,2012,σ.352; Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.162). Στις ενδεχομενικές θεωρίες ανήκουν:

- **Η Θεωρία Fiedler**

Ένα από τα πρώτα και πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα των ενδεχομενικών θεωριών που διαμορφώθηκε είναι αυτό του Fiedler, όπου η ηγετική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη συμπεριφορά του ηγέτη και την αλληλεπίδρασή της με τις απαιτήσεις μιας δεδομένης κατάστασης (Montana & Charnov,1993,σ.290; Μπουραντάς,2002,σ.335; Σαρμανιώτης,2012,σ.352; Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.162). Ο ίδιος ο Fiedler συνοψίζει τη θεωρία του λέγοντας ένας ηγέτης ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μία κατάσταση μπορεί να είναι μη αποτελεσματικός σε κάποια άλλη (Fiedler,1976,σ.169). Η θεωρία του Fiedler προσπαθεί να προσδιορίσει ποιο στιλ ηγεσίας είναι κατάλληλο για κάθε διαφορετικό είδος κατάστασης, τονίζοντας τη σημασία που έχουν οι δύο αυτές έννοιες (Μπουραντάς,2002,σ.336). Ο Fiedler θεωρεί ότι οι καταστάσεις και οι συνθήκες του περιβάλλοντος καθορίζουν το στιλ ηγεσίας που θα είναι αποτελεσματικό. Δέχεται, δηλαδή, την κλασσική άποψη ότι η συμπεριφορά του ηγέτη προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση της προσωπικότητάς του (ανάγκες, κίνητρα) και της κατάστασης (περιβάλλον) μέσα στην οποία αυτό κινείται. Η έρευνά του στηρίζεται στην αξιολόγηση των κινήτρων που έχει ο ηγέτης, δηλαδή ποιος σκοπός είναι περισσότερο σπουδαίος γι' αυτόν, καθώς και στην αξιολόγηση του πόσο ευνοϊκή είναι η κατάσταση για την εκπλήρωση αυτών των σκοπών (Ζαβλανός,2002,σ.389-390). Το ευνοϊκό της κατάστασης εξαρτάται από τρεις παράγοντες: α) τις σχέσεις ηγέτη - μελών, δηλαδή τον βαθμό αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχή του ηγέτη από τα μέλη, β) τη δομή των καθηκόντων, δηλαδή τον τρόπο που τα καθήκοντα είναι καθορισμένα και σε ποιο βαθμό είναι σωστά οργανωμένα και διατυπωμένα με σαφήνεια ώστε να πραγματοποιηθούν οι σκοποί και γ) τη δύναμη θέσης, που αναφέρεται στο μέγεθος εξουσίας που κατέχει ένας ηγέτης στον οργανισμό (Ζαβλανός,2002,σ.390; Montana & Charnov,1993,σ.291; Μπουραντάς, 2002,σ.336).

Η θεωρία δέχτηκε κριτική ως προς α) το τι ακριβώς μετρά, την προσωπικότητα ή τη δομή κινήτρων του ηγέτη, β) το ότι δε λαμβάνει υπόψη τη σχέση ηγέτη και μεταβλητών που προκαλούνται από μια κατάσταση και γ) ότι ο τρόπος ηγεσίας είναι μια μονοδιάστατη αντίληψη (Ζαβλάνος, 2002,σ.394). Παρόλα αυτά, συνέβαλε στη δημιουργία πολλών νέων αντιλήψεων για την αποτελεσματική ηγεσία υποστηρίζοντας ότι αυτή επιτυγχάνεται όχι μόνο με την προσαρμογή της κατάστασης στο στιλ ηγεσίας, αλλά και με την εκπαίδευση του ηγέτη να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην εκάστοτε κατάσταση (Montana & Charnov, 1993,σ.291; Μπουραντάς,2002,σ.339).

· **Η Θεωρία των Hersey και Blanchard**

Η περιπτωσιακή θεωρία των Hersey και Blanchard υποστηρίζει ότι το πιο αποτελεσματικό στιλ ηγεσίας εξαρτάται από την ωριμότητα των υφισταμένων της, δηλαδή την επιθυμία τους για επιτυχία, την προθυμία τους για αποδοχή ευθυνών, την εμπειρία και τις γνώσεις τους (Σαρμανιώτης,2012,σ.352). Βασίζεται σε τρεις μεταβλητές α)τη συμπεριφορά του ηγέτη που ενδιαφέρεται για το καθήκον, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια που ο ίδιος καταβάλλει για να ορίσει με σαφήνεια τη δομή του οργανισμού, β) το ενδιαφέρον του ηγέτη για τις σχέσεις του με τους υφισταμένους, που χαρακτηρίζεται από τη διπλή και ανοιχτή επικοινωνία και από την ικανοποίηση των μελών του οργανισμού και γ) την ωριμότητα της ομάδας. Ο αποτελεσματικός ηγέτης αξιολογεί με ακρίβεια την ωριμότητα των υφισταμένων του και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ζαβλάνος,2002,σ.398-400). Έτσι, τα στιλ που υπάρχουν, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι τέσσερα: α) το καθοδηγητικό που ο ηγέτης δίνει εντολές υποβαθμίζοντας τις ανθρώπινες σχέσεις, β) το στιλ πώλησης, που ο ηγέτης εξηγεί τα καθήκοντα και υποστηρίζει τους υφισταμένους, γ) το συμμετοχικό στιλ, που ο ηγέτης δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στις συμμετοχικές αποφάσεις και δ) το στιλ ανάθεσης, στο οποίο ο ηγέτης εξουσιοδοτεί τους υφισταμένους να δράσουν και δίνει μικρή έμφαση και στο καθήκον αλλά και στις ανθρώπινες σχέσεις (Ζαβλάνος,2002,σ.400; Σαρμανιώτης,2012,σ.353).

· **Η Θεωρία «Διαδρομής και στόχου»**

Άλλη μια ενδεχομενική θεωρία είναι η θεωρία διαδρομής και στόχου» που διατύπωσε ο House, σύμφωνα με την οποία αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης που βρίσκει τις «διαδρομές», τους τρόπους με τους οποίους οι υφιστάμενοι επιτυγχάνουν εργασιακούς και προσωπικούς στόχους. Ο ηγέτης μπορεί να το επιτύχει αυτό με το να

καθορίζει στόχους με ακρίβεια, να βοηθά τους υφισταμένους να ξεπερνούν εμπόδια και να τους ανταμείβει, δημιουργώντας ευκαιρίες ανάδειξης των ταλέντων τους (Σαρμανιώτης,2012,σ.353; Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.164). Ο House πρότεινε τέσσερα στιλ ηγεσίας εκ των οποίων ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει με βάση την κατάσταση, τις ανάγκες και ικανότητες των εργαζομένων: α) το διευθυντικό/αυταρχικό ή κατευθυντικό, όπου ο ηγέτης αποφασίζει τι θέλει και υποδεικνύει τρόπους εκτέλεσης της εργασίας β) το υποστηρικτικό, όπου ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των υφισταμένων του και είναι πιο προσιτός και φιλικός, γ) το συμμετοχικό, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των υφισταμένων, αλλά αυτός παίρνει τις τελικές αποφάσεις και δ) το στιλ το προσανατολισμένο στην επίτευξη στόχων, όπου ο ηγέτης θέτει πολύ υψηλούς στόχους και εμπιστεύεται τους υφισταμένους τους για να τους υλοποιήσουν (Ζαβλανός,2002,σ.401-402; Μπουραντάς,2002,σ.346, Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.165). Η θεωρία αυτή οδήγησε σε μια πιο σύνθετη αντίληψη της αλληλεπίδρασης του ηγέτη με την κατάσταση αλλά και με τους υφισταμένους του. Έδειξε ότι υπάρχει ανάγκη κατανόησης της θέσης και κατάστασης του εργαζομένου από το ηγετικό στέλεχος (Montana & Charnov,1993,σ.293).

· **Η Θεωρία των Vroom και Yetton**

Η θεωρία των Vroom και Yetton αποτελεί ένα κανονιστικό μοντέλο που περιγράφει πέντε στιλ ηγεσίας που σχετίζονται με τη συμμετοχή ή μη των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο πρώτο αυταρχικό στιλ, οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει και μεταβιβάζονται στους υφισταμένους για εκτέλεση. Στο δεύτερο αυταρχικό στιλ, η ηγεσία είναι υπεύθυνη για τις αποφάσεις, αφού, όμως, πρώτα συγκεντρώσει πληροφορίες από τους υφισταμένους, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητο να είναι ενήμεροι για το πρόβλημα.. Στο πρώτο συμβουλευτικό στιλ, ο ηγέτης συζητά το πρόβλημα με κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά και ζητάει την άποψη του, η οποία μπορεί να τον επηρεάσει στη λήψη απόφασης, μπορεί και όχι. Στο δεύτερο συμβουλευτικό στιλ ηγεσίας, ο ηγέτης συζητά το πρόβλημα με ομαδικό επίπεδο, μπορεί να επηρεαστεί από κάποιες απόψεις, αλλά και πάλι μόνος του αποφασίζει για τη λύση. Στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στιλ ηγεσίας, η ηγεσία και οι υφιστάμενοι συζητούν ομαδικά το πρόβλημα και λαμβάνουν μια συλλογική απόφαση (Μπουραντάς,2002,σ.342; Στειακάκης και Κατζός,2002,σ.166-167).

· **Η Θεωρία του Reddin**

Ο Reddin, στηριζόμενος στη θεωρία διοικητικού πλέγματος των Blake και Mouton, πρόσθεσε τη διάσταση της αποτελεσματικότητας στις διαστάσεις του ενδιαφέροντος για το καθήκον και για τον άνθρωπο. Έτσι, διατύπωσε μια τρισυπόστατη θεωρία, γνωστή και ως «θεωρία 3-d Reddin». Η θεωρία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στιλ ηγεσίας: α) της αφοσίωσης, όπου ο ηγέτης δίνει έμφαση στον οργανισμό, β) των σχέσεων, που δίνεται έμφαση στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση, γ) της ολοκλήρωσης, όπου μεγάλη σημασία έχει η αλληλεπίδραση, η συμμετοχή και οι καινοτομίες και δ) του επιμερισμού, όπου κύριο ρόλο έχουν ο έλεγχος, η μέτρηση, η διοίκηση και η συντήρηση. Ο ίδιος υποστηρίζει πως η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται κυρίως από τις επικρατούσες συνθήκες και για αυτό το λόγο, διαφορετικές καταστάσεις απαιτούν διαφορετικά στιλ ηγεσίας (Ζαβλανός,2002,σ.394-395; Φωτόπουλος,2013,σ.16).

1.4.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις

Όπως διαπιστώσαμε παραπάνω, ποικίλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το φαινόμενο της ηγεσίας, αφού αυτό χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπλοκότητα. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η επικρατέστερη ήταν η ενδεχομενική προσέγγιση. Όμως, από το 1920 κιόλας ο Weber είχε αναφερθεί στη χαρισματική ηγεσία, η οποία συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των θεωρητικών τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με αυτού του τύπου ηγεσίας, ο ηγέτης πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία να ταιριάζουν με τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των υφισταμένων του (Μπουραντάς,2002,σ.347).

Οι τρέχουσες τάσεις για την ηγεσία αναφέρονται σε δύο νέες μορφές ηγεσίας, τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική. Η συναλλακτική ηγεσία δίνει έμφαση στην οργάνωση, απόδοση και αξιολόγηση μέσω συναλλαγών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η μετασχηματιστική ηγεσία τονίζει την ενίσχυση, το συντονισμό των εργαζομένων, την ανάθεση δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Burns,1978,σ.20). Το 1985 ο Bass στηριζόμενος στις απόψεις του Burns για συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία υποστήριξε πως η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: α) την κατά περίπτωση ανταμοιβή, που ο ηγέτης αμείβει ανάλογα με την προσπάθεια και την απόδοση, β) την κατ' εξαίρεση ενεργητική ηγεσία, που ο ηγέτης παρακολουθεί και αναζητά αποκλίσεις από τους κανόνες και τις διορθώνει, γ) την κατ' εξαίρεση παθητική ηγεσία, που ο ηγέτης

παρεμβαίνει μόνο αν δεν τηρούνται οι προδιαγραφές και δ) την ηγεσία «laissez-faire», που ο ηγέτης είναι απών, αποφεύγει να πάρει αποφάσεις και στην ουσία δεν ασκεί ηγεσία. Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει και αυτή τέσσερις διαστάσεις: α) το χάρισμα, που αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να μεταδίδει το όραμα να ενισχύει την υπερηφάνεια και να κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των υφισταμένων του, β) την έμπνευση, που αναφέρεται στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών, στη εστίαση στις προσπάθειες και στην έκφραση σημαντικών στόχων με απλά λόγια από τον ηγέτη, γ) την πνευματική διέγερση, όπου ο ηγέτης προκαλεί την ευφυΐα, τη λογική και επιλύει προβλήματα με προσοχή και δ) την προσωπική προσέγγιση, με βάση την οποία ο ηγέτης φέρεται στον κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή οντότητα, δίνοντάς του προσωπική προσοχή καθοδηγώντας τον ατομικά (Bass, 1990,σ.22; Μπουραντάς,2002,σ.349).

Άλλο ένα είδος ηγεσίας είναι η οραματική ηγεσία που προτάθηκε από τον Sashkin. Ο οραματιστής ηγέτης δεν ασκεί ηγεσία απλώς για να οργανώσει και να υλοποιήσει στόχους αλλά επιδιώκει κυρίως την εκπαίδευση, ενδυνάμωση και τελικά τον μετασχηματισμό των εργαζομένων, ώστε να επιτύχει τον μετασχηματισμό του οργανισμού. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης δεν καθοδηγεί άμεσα τον εργαζόμενο, αλλά συνεργάζεται μαζί του, κάνοντάς τον να συμμετέχει και να μοιράζεται το ίδιο με αυτόν όραμα. Ο ηγέτης δίνει έμφαση στις προσδοκίες και όχι στα προβλήματα και τα λάθη (Sashkin & Rosenbach,1998,σ.80). Ο Bryman (1992,σ.146-148) χρησιμοποίησε τον όρο «νέα ηγεσία» για να περιγράψει τις νέες προσεγγίσεις της ηγεσίας που περιλαμβάνουν την οραματική και τη μετασχηματιστική ή χαρισματική ηγεσία και παρουσιάζουν τις εξής ομοιότητες:

1. Το όραμα, με την έννοια της αποστολής αλλά και της έμπνευσης.
2. Την επικοινωνία του οράματος.
3. Την ενίσχυση των εμπλεκομένων.
4. Το ρόλο του ηγέτη στην ανάπτυξη κουλτούρας του οργανισμού.
5. Την εμπιστοσύνη των υφισταμένων στον ηγέτη.

Στον αντίποδα, ο ίδιος ερευνητής χρησιμοποιεί τον όρο «διάχυτη ηγεσία» για κάποιες μεταμοντέρνες προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην έννοια της ομάδας οι οποίες είναι οι εξής:

1. Η Υπερ-Ηγεσία (Manz & Sims,1991), με κεντρικό άξονα την παρακίνηση των υφισταμένων από τον ηγέτη, ώστε αξιοποιώντας τις ικανότητές τους να γίνουν και οι ίδιοι ηγέτες (Κατσαρός,2008,σ.105).

2. Η Απελευθερωτική ηγεσία των Kouzes & Posner (1993), η οποία επικεντρώνεται στην απελευθέρωση των μελών, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, και την αυτοκαθοδήγησή τους με σκοπό την επίτευξη στόχων (Κατσαρός,2008,σ.106).
3. Η ηγεσία πραγματικών ομάδων (Katzenbach & Smith, 1993) τονίζει την ενεργό δράση μικρών ομάδων που διαθέτουν ικανότητες που αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη ώστε να επιτευχθούν κοινοί στόχοι. Ο ηγέτης δρα ως ισότιμο μέλος της ομάδας, δίνοντας ηγετικές αρμοδιότητες και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Σκορδάς,2009,σ.38).
4. Η ηγεσία του Hosking και των Knights και Willmott υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν οι διαδικασίες και οι ικανότητες της ηγεσίας, οι οποίες ενδεχομένως και να μην υπάρχουν σε κάποια ηγετικά στελέχη. Τονίζει, επίσης, ότι η αληθινή ηγεσία διακρίνεται από τις πράξεις της και το αποτέλεσμα και δεν ταυτίζεται πάντα με αυτούς που κατέχουν ηγετικές θέσεις (Σκορδάς,2009,σ.38).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ηγεσία στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την εκπαιδευτική ηγεσία όσοι και αυτοί που προσπάθησαν να την ορίσουν ή να την ασκήσουν (Hallinger & Heck, 1996b, σε Leithwood & Riehl, 2003, σ.7). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία συναντάμε αναλύσεις των μοντέλων ηγεσίας, τη φύση της ισχύος και της εξουσίας, τη σχέση του ηγέτη με τον οργανισμό, με τους εξωτερικούς παράγοντες και με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έδειξε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003,σ.4) δίνεται μεγάλη σημασία στην εκπαιδευτική ηγεσία αφού διερευνώνται συστηματικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και υπάρχει ισχυρό ενδιαφέρον για το πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης, το πλαίσιο για την εκπαιδευτική ηγεσία στα σχολεία, καθώς επίσης και τα μεγαλύτερα κοινωνικά, πολιτικά, και οικονομικά περιβάλλοντα, γίνονται πιο σύνθετα και προκύπτουν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012,σ.53) αναφέρουν πως η ικανή ηγεσία αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι εκείνο το ηγετικό στέλεχος που είναι υπεύθυνο για αυτό.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber,2004b,σ.669) και ότι μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Early & Weindling,2004; Gold & Evans,1998; Harris,2005). Επίσης, πιστεύεται ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί (Huber,2004b,σ.670). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση ιδεολογικής αλλαγής γύρω από την εκπαίδευση που θεωρεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως παραγωγικές μονάδες, τους διευθύνοντες ως ηγετικά στελέχη, τους διδασκόμενους και τους γονείς ως καταναλωτές (Grace,1995,σ.21). Ως επακόλουθο, η εκπαίδευση επιδέχεται έλεγχο ποιότητας, που για να εξασφαλισθεί πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία (Beare, Caldwell & Millikan,1989/1992,σ.99).

2.1 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Ηγεσία στην εκπαίδευση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπων και υλικών, μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαΐτης,2000,σελ.24). Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Ταυτίζεται με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών και γενικότερα των ανώτερων κλιμάκων της ιεραρχίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της: α) στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, δηλαδή στο όραμα, β) στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Everant,1999,σ.105). Το όραμα αναπτύσσεται από τους ηγέτες με βάση τις προσωπικές τους αξίες και αντιλήψεις. Η κουλτούρα, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου καθορίζονται προς την επίτευξη αυτού του οράματος.

Για την ηγεσία στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Το National College for School Leadership τη διαχωρίζει σε ηγεσία ως όραμα, ηγεσία ως επιρροή, ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover,2003,σ.4-5).

2.1.1 Ηγεσία και όραμα

Σύμφωνα με τους Beare, Caldwell & Millikan (1989/92,σ.99) οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο τους-μια νοερή εικόνα για αυτό που επιθυμούν στο μέλλον- το οποίο μοιράζονται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να εξασφαλίζεται η δέσμευσή τους στην υλοποίηση του οράματος. Μέσω του οράματος διευκρινίζεται η κατεύθυνση και οι άνθρωποι παρακινούνται και συντονίζονται. Τα ουσιαστικά οράματα είναι αντιληπτά, επιθυμητά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδόσιμα (Kotter,2001,σ.84-87). Το όραμα σχετίζεται άμεσα με την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς με σαφήνεια δείχνει την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινηθεί το σχολείο. Σύμφωνα με τον Kotter (2001), ο ρόλος των ηγετών είναι η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος με απλότητα, πολλαπλότητα των μέσων (λεκτικά, μη λεκτικά), χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων, ενώ εξίσου σημαντική είναι η υποστήριξή του για την υλοποίησή του. Το όραμα του ηγέτη πρέπει να εμπνέει, να επικοινωνείται με τρόπο που θα δεσμεύει και θα ενδυναμώνει τα μέλη, να συνδέεται με την κουλτούρα

του σχολείου και να δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη, ώστε να εξελιχθεί με ομαλό τρόπο και να έχει θετικά αποτελέσματα (Bryman,1992,σ.146-148; Bennis and Nanus'1985,σ.109). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες (Bush & Glover,2003,σ.6), τα οράματα είναι πολλές φορές ασαφή ή πολύπλοκα και δεν αποτελούν κάτι διαφορετικό από την επίσημη γραμμή των εκπαιδευτικών συστημάτων.

2.1.2 Ηγεσία και επιρροή

Η επιρροή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας δε συσχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στον διευθυντή-ηγέτη η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από τη θέση αυτή προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί να αναδυθεί από κάθε μέλος του σχολείου, είτε από άτομα, είτε από ομάδες. Η επιρροή αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε άλλους ανθρώπους ή σε μια ομάδα για τη δόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων στον οργανισμό (Yukl,2002,σ.2; Stoll and Fink,1996,σ.109). Ο Cuban (1988, στο Bush & Glover,2003,σ.4) αναφέρεται στην ηγεσία ως διαδικασία επιρροής που κινητοποιεί τους άλλους ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Ωστόσο, ορισμένοι εναλλακτικοί ορισμοί της σχολικής ηγεσίας εστιάζουν στην ανάγκη για σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες.

2.1.3 Ηγεσία και αξίες

Η ηγεσία πρέπει να έχει ως βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες του ηγέτη αλλά και τις αξίες που συνδέονται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Ο Wasserberg (1999,σ.155-158) υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από τις βασικές αξίες. Οι αξίες αυτές συνοψίζονται στα εξής: α) τα σχολεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι μαθητευόμενοι, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα γ) η μάθηση αφορά στην ανάπτυξη όλων των πτυχών του ατόμου και συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, δ) οι άνθρωποι ευημερούν με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο. Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες του σχολείου είναι κατά πόσο έχουν την ελευθερία οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush,2008).

2.2 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία στην εκπαίδευση διαφέρει από την ηγεσία που ασκείται σε μια κερδοσκοπική οργάνωση ή σε μια επιχείρηση και αυτό γιατί υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους στόχους και την κουλτούρα ενός σχολείου και μιας επιχείρησης (Wong,1998,σ.113). Στόχος, λοιπόν, μιας επιχείρησης είναι το κέρδος, ενώ μιας σχολικής μονάδας η ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου. Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη, γνώρισαν ιδιαίτερη άνθηση μετά τη δεκαετία του '80 και ταξινομήθηκαν από αρκετούς μελετητές σε έναν αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Ο Sergiovanni (1984,σ.6-9) αναφέρει 5 τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας: 1) την τεχνική που δίνει ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον προγραμματισμό του σχολείου, ώστε να χειριστεί καταστάσεις που θα οδηγήσουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, 2) την ανθρώπινη που τονίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, τα κίνητρα, την ενθάρρυνση και τη στήριξή τους ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες ανάπτυξης και να επιτευχθεί υψηλό ηθικό των εργαζόμενων μέσω της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, 3)την εκπαιδευτική, η οποία στοχεύει στην αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από διαδικασίες όπως η εποπτεία, η αξιολόγηση, η συμβουλευτική και η ανάπτυξη του προσωπικού, 4) τη συμβολική που δίνει έμφαση στην αξία του σχολείου και συσχετίζεται με την εστίαση της προσοχής των άλλων για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο και 5) την πολιτιστική ηγεσία, η οποία βασίζεται στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τη μοναδική κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Μια πολύ διαδεδομένη ταξινόμηση των τύπων εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αυτή του Bush (2008,σ.280), η οποία προέκυψε μετά από ανάλυση 121 επιστημονικών άρθρων τη δεκαετία 1988-1998 σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα περιοδικά που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συνεπώς, λόγω του εύρους της έρευνας εκτιμάται ότι παρέχει αξιόπιστες περιγραφές μοντέλων ηγεσίας. Η ταξινόμηση αυτή περιλαμβάνει 9 τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας: τη διοικητική, τη συμμετοχική, την ηθική, τη διαπροσωπική, τη μεταμοντέρνα, την ενδεχομενική, τη συναλλακτική, την μετασχηματιστική και την καθοδηγητική ηγεσία που δε βασίζεται σε κάποιο διοικητικό μοντέλο, αλλά επικεντρώνεται κυρίως στην επιρροή, τη μάθηση και τη διδασκαλία, (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ. 35).

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τους 9 αυτούς τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στη μετασηματιστική, τη συναλλακτική και μια ακόμα μορφή ηγεσίας που δεν περιλαμβάνεται στην προαναφερθείσα ταξινόμηση, την ηγεσία προς αποφυγή, αφού είναι τα στιλ ηγεσίας των οποίων διερευνάται ο βαθμός άσκησης από τους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα εργασία.

2.2.1 Διοικητική ηγεσία

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές του ηγέτη, συνδέοντας την ηγεσία με τη διοίκηση, οπότε στην εκπαίδευση θα λάβουν μέρος όλες οι λειτουργίες της διοίκησης όπως η οργάνωση, η επίβλεψη και ο συντονισμός (Leithwood & Duke,1999,σ.53). Ο Caldwell (1992,σ.16-17) αναφέρει πως ο ηγέτης για να ασκεί αποτελεσματική διοικητική ηγεσία πρέπει: α) να καθορίζει τους στόχους της σχολικής μονάδας, β) να εντοπίζει τις ανάγκες των μελών, γ) να ιεραρχεί τις προτεραιότητες, δ) να σχεδιάζει, ε)να διαχειρίζεται σωστά τους οικονομικούς πόρους της μονάδας, στ) να εφαρμόζει τη νομοθεσία και ζ) να αξιολογεί αντικειμενικά τους εμπλεκόμενους. Οι Myers & Murphy (1995,σ.14) επικεντρώνονται στη λειτουργία του ελέγχου και αναφέρουν 6 λειτουργίες της διοικητικής ηγεσίας: α) την εποπτεία, β) τον έλεγχο των εισροών, γ) τον έλεγχο συμπεριφορών, δ) τον έλεγχο εκροών, ε) την επιλογή-κοινωνικοποίηση και στ) τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Οι Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997,σ.75) και ο Ιορδανίδης (2002,σ.232-233), υποστηρίζουν πως η διοικητική ηγεσία αναφέρεται σε πρακτικές που εκτελούνται με βάση το νομοθετικό γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα, στον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας ο ηγέτης ταυτίζεται με τον τυπικό γραφειοκράτη, κάτι που αποτελεί βασική αδυναμία του τύπου αυτού (Ανδρέου,2004,σ.17).

2.2.2 Συμμετοχική ηγεσία

Στη συμμετοχική ηγεσία κύρια ιδέα είναι η συνεργασία και η ομαδική λήψη αποφάσεων. Η εργασία των ηγετών ενός οργανισμού είναι πολύ μεγάλη και ένα μόνο άτομο δεν μπορεί να κατέχει όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται. Αυτός ο τύπος ηγεσίας βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς αφού η ηγεσία μοιράζεται (Sergiovanni,1984,σ.13). Δεν αφορά στην κορυφή, αλλά σε κάθε άτομο (Harris,2008,σ 22). Ο τύπος της συμμετοχικής

ηγεσίας παρουσιάζει άμεση σύνδεση με δημοκρατικές αξίες αλλά και τη δημιουργικότητα και αποδοτικότητα των εμπλεκόμενων (Bush & Glover,2003,σ.18). Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πλέον εξειδικευμένες γνώσεις, οπότε, μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να συμβάλλουν στην προώθηση της αλλαγής και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στο σχολείο (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.47). Ο Dubrin (1998,σ.312) αναφέρει τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών: τους συμβουλευτικούς που ζητούν τη γνώμη των υφισταμένων τους πριν λάβουν μια απόφαση, τους συναινετικούς που προωθούν τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και τη συναίνεση όλων στην τελική λήψη απόφασης και τους δημοκρατικούς που λειτουργούν ως συλλέκτες των απόψεων της ομάδας και διενεργούν συνήθως ψηφοφορίες πριν από την τελική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Harris και Daniel (2003,σ.11) τα δημοκρατικά στυλ ηγεσίας είναι απαραίτητα στα σύγχρονα και γρήγορα μεταβαλλόμενα σχολεία του 21ου αιώνα.

2.2.3 Ηθική ηγεσία

Σύμφωνα με την ηθική ηγεσία, οι ηγέτες δρουν με κέντρο τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις, ώστε να κερδίσουν τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία παραμένοντας αληθινοί και συνεπείς ως προς τα πιστεύω τους (Leithwood & Duke,1999,σ.50). Ο ηθικός ηγέτης ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, διέπεται από δικαιοσύνη και ειλικρίνεια, είναι επικοινωνιακός και αξιόπιστος και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Η ηθική ηγεσία προσφέρει στο σχολείο μία σαφή αίσθηση σκοπού (Bush & Glover,2003,σ.17). Ο Starratt (2004,σ.7-9) προσδιόρισε τρεις βασικές έννοιες ηθικής στο πλαίσιο της άσκησης σχολικής ηγεσίας: τη δικαιοσύνη, την κριτική και τη φροντίδα. Σε αυτές προσέθεσε τις αρετές της υπευθυνότητας, της αυθεντικότητας και της παρουσίας ως κινητήριες δυνάμεις των σχολείων, αλλά και των διευθυντών τους. Οι Gold et al. (2003,σ.127-136) υποστηρίζουν πως, όπου ασκείται ηθική ηγεσία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία, η κατανόηση, η δέσμευση και η αφοσίωση θα είναι παρούσες. Κατά τον West-Burnham (1997,σ.239-241) υπάρχουν 2 τύποι ηθικής ηγεσίας: α) η πνευματική ηγεσία, όπου ο ηγέτης δρα με βάση αρχές «υψηλής τάξης», όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και β) η ηθική εμπιστοσύνης, όπου ο ηγέτης δρα με συνεπή τρόπο σε ένα ηθικό σύστημα. Ο ηθικά αξιόπιστος ηγέτης εφαρμόζει πρακτικές που ανταποκρίνονται στις αξίες του και σε νέες καταστάσεις που προκύπτουν, χρησιμοποιεί όρους ηθικής για να δικαιολογήσει τις αποφάσεις του

διατηρεί και επαναδηλώνει τις αρχές όποτε είναι συνετό (West-Burnham,1997,σ. 241; Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.64-65).

2.2.4 Καθοδηγητική/Εκπαιδευτική ηγεσία

Στην καθοδηγητική ηγεσία ο ηγέτης εστιάζει στη συμπεριφορά και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αφού αυτή επηρεάζει τους μαθητές και συνδέεται με τις ενέργειες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα εκπαιδευτικά ζητήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία (Greenfield,1987,σ. 120-122; Leithwood & Duke,1999,σ.47). Ο καθοδηγητικός ηγέτης παρακολουθεί τι γίνεται στη σχολική τάξη, ορίζει εκπαιδευτικούς στόχους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, παρέχει πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για όλους, αφού δέχεται πως και μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι μαθητευόμενοι, (Hallinger,2010,σ.41). Το μοντέλο των Hallinger και Murfy (1985) είναι από τα επικρατέστερα μοντέλα αυτού του τύπου ηγεσίας και έχει χρησιμοποιηθεί συχνότερα από οποιοδήποτε άλλο σε έρευνες. Οι ίδιοι αναφέρουν τρεις διαστάσεις της καθοδηγητικής/εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας: α) τον καθορισμό της αποστολής της σχολικής μονάδας, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος μάθησης (Hallinger & Murphy,1987,σ.57-59 Hallinger,2010,σελ.65). Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003,σ.81), η παροχή προτύπων, η ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά θέματα, η προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές καθοδηγητικής/εκπαιδευτικής ηγεσίας. Συμπερασματικά, η καθοδηγητική/εκπαιδευτική ηγεσία έχει ως γνώμονα τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον διάλογο και την κοινή πορεία προς όφελος του σχολικού περιβάλλοντος.

2.2.5 Διαπροσωπική ηγεσία

Αυτό το στυλ ηγεσίας τονίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις ηγετών, εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων φορέων της σχολικής κοινότητας. Οι ηγέτες ακολουθούν μια συνεργατική προσέγγιση, η οποία έχει μια ηθική διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες μέσω των οποίων χειρίζονται καταστάσεις που προκύπτουν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού (Bush & Glover,2003,σ.21). Σύμφωνα με τον West-Burnham (2001,σ.1-

2), το μοντέλο αυτό σχετίζεται με το ηθικό στιλ ηγεσίας και στηρίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, δηλαδή, την προερχόμενη από την εξελιγμένη αυτογνωσία διαισθητική συμπεριφορά που είναι κύριο συστατικό της επιτυχημένης ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Gardner & Hatch (1989,σ.6) το άτομο που κατέχει διαπροσωπική νοημοσύνη είναι ικανό να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα και στις επιθυμίες των άλλων. Η ενσυναίσθηση και η αυτοδιαχείριση συμβάλλουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των σχέσεών μας με τους άλλους. Η ηγεσία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική νοημοσύνη οικοδομείται πάνω στα θεμέλια της αυτεπίγνωσης (Goleman et al.,2002,σ.50). Συμπερασματικά, η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζεται στη συνεργασία, τη συναδελφικότητα, την υποστήριξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο (Bush,2008,σ.15).

2.2.6 Μεταμοντέρνα ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία θέτει τις βάσεις της στις αρχές του μεταμοντερνισμού που δίνουν έμφαση στην υποκειμενικότητα, δηλαδή στον τρόπο που κάθε άτομο αντιμετωπίζει και ερμηνεύει εμπειρίες της πολλαπλής και όχι σταθερής πραγματικότητας που καθένας την αντιλαμβάνεται διαφορετικά (Χρονοπούλου,2012,σ.47). Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις υποκειμενικές πολλαπλές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Ο ηγέτης οφείλει να δείξει σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του τρόπου σκέψης του κάθε μέλους, δείχνοντας τη σημασία που έχει το κάθε άτομο ξεχωριστά στο σχολικό οργανισμό (Bush & Glover,2003,σ.20-21). Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου ηγεσίας είναι η αδυναμία απόδοσης της πραγματικότητας μέσω της γλώσσας, αφού δεν υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά πολλές υποκειμενικές (Keough & Tobin,2001,σ.11-13).

2.2.7 Ενδεχομενική ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις οργανωτικές συνθήκες και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαϊτής,2000,σ.77) και για αυτό τον λόγο ο ηγέτης πρέπει να αποφεύγει να εφαρμόζει μια κοινή στάση για όλες τις περιστάσεις και τα σχολικά περιβάλλοντα (Bush & Glover,2003,σ.21-22). Ο Yukl (2002,σ.234) αναφέρει

πως το διοικητικό έργο του ηγέτη είναι πολύπλοκο και μη προβλέψιμο, οπότε για να είναι αποτελεσματικός είναι αναγκαίο να αξιολογεί τις καταστάσεις ώστε να προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του σε αυτές. Η ενδεχομενική ηγεσία αποτελεί ένα ευέλικτο μοντέλο ηγεσίας, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στους ηγέτες να ανταποκριθούν το μέγιστο δυνατό στις συνθήκες εργασίας, στις ιδιαίτερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και στον επιδιωκόμενο σκοπό (Leithwood & Duke,1999,σ.50-51).

2.2.8 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Bass (1985) στήριξε τη θεωρία του για μετασχηματιστική ηγεσία σε αυτή του Burns (1978) με κάποιες τροποποιήσεις (Judge & Piccolo,2004,σ.755). Στη μετασχηματιστική ηγεσία κύρια θέση κατέχουν το όραμα, η προσωπική δέσμευση, η κουλτούρα συνεργασίας, η συμμετοχική στη λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων, καθώς και η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Hopkins, Ainscow & West,1994,σ.165). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κινήτρων που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους υφισταμένους του. Σύμφωνα με αυτήν, οι ηγέτες είναι άτομα που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Leithwood et al.,1999,σ.9). Ο ηγέτης προσπαθεί να «μετασχηματίσει» τους υφισταμένους του παρακινώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα αποδόσεων μεταδίδοντάς τους τις δικές τους ηθικές αξίες και τα δικά του οράματα και βοηθώντας τους να εκπληρώσουν τους στόχους (Polychroniou,2008,σ.9-12). Αναπαριστά μια διαδικασία επιρροής του ηγέτη στο προσωπικό μέσω της οποίας επιδιώκει την ενδυνάμωση της δέσμευσης απέναντι στους στόχους του οργανισμού, τη στήριξη του οράματος και την ενίσχυση των ικανοτήτων (Bush & Glover,2003,σ.15). Η ηγεσία αυτού του τύπου υποστηρίζει την έμπνευση του ηγέτη που κατευθύνεται προς τους υφισταμένους, με σκοπό το όφελος του οργανισμού, σχετίζεται με θεωρίες, όπου ο ηγέτης επιδιώκει οι υφιστάμενοι να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και αυτοέκφρασης, ώστε η ικανοποίηση να εμφανισθεί στον οργανισμό (Yulk,2002,σ.326). Σύμφωνα με τον Burns (1978), η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι τίποτα παραπάνω από την υπέρβαση του ενδιαφέροντος για το εαυτό μας και η μετατόπισή του στους άλλους και μέσω αυτής τα κίνητρα του ηγέτη και

των υφισταμένων ενοποιούνται (Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.67). Ενώ παράλληλα, κατά τον Sergiouvanni (1994,σ.119), η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στην οικοδόμηση σχέσεων με τους οπαδούς, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ανθρώπινο δυναμικό και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για ηγέτη και οπαδούς, παρακινώντας τους σε αυξημένα επίπεδα δέσμευσης και απόδοσης.

Σύμφωνα με τον Bass (1997, στο Davies,2009,σ.44-45) τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι τα εξής:

- 1) *Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα.*: Οι οπαδοί εξιδανικεύουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη, ταυτίζονται με αυτόν, τον θαυμάζουν, τον σέβονται, τον εμπιστεύονται και τον θεωρούν πρότυπο, αφού είναι άτομο με ιδιαίτερες ικανότητες , ήθος και ξεκάθαρο όραμα. Ο ηγέτης μεταδίδει τις αξίες του και λειτουργεί ως υπόδειγμα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Bass & Avolio,1994,σ.6)
- 2) *Εμπνευσμένη παρακίνηση.* Αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει και να κινητοποιεί τους άλλους να ακολουθήσουν το κοινό όραμα και να πετύχουν τον κοινό στόχο μέσα από την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την υιοθέτηση αποτελεσματικών συμπεριφορών. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό προωθεί τις καινοτόμες ιδέες, ενθαρρύνει τη συνεργασία και επιδιώκει την επίτευξη στόχων του σχολείου (Simic,1998). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα ισχυρό αίσθημα σκοπού που ο ηγέτης – διευθυντής είναι αρμόδιος να μεταδώσει με αισιοδοξία (Bass,1990b).
- 3) *Διανοητικό ερέθισμα.* Είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης προκαλεί τους υφισταμένους να αναλάβουν δράση, ζητά τη γνώμη τους και παίρνει ρίσκα (Judge & Piccolo,2004,σ.755). Ο ηγέτης προκαλεί πνευματική διέγερση και ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να σκεφτούν δημιουργικά, αποσκοπώντας στην παρακίνηση, τη δέσμευση και την επιπλέον προσπάθειά τους, ώστε να πραγματοποιηθεί η αλλαγή στον οργανισμό (Yulk,2002,σ.328).
- 4) *Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.* Είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης δίνει προσοχή στις ανάγκες του κάθε εργαζομένου, δρα ως μέντορας και αφουγκράζεται τις ανησυχίες του (Judge & Piccolo, 2004, σ. 755). Ο ηγέτης είναι ικανός να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους εργαζομένους, ενδιαφέρεται για τα προβλήματα και τις ανάγκες του καθενός, αναγνωρίζει

τη μοναδικότητά τους, τους στηρίζει και τους ενθαρρύνει. Τέλος, τους αναθέτει καθήκοντα ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός, συμβάλλοντας έτσι στην προσωπική τους ανάπτυξη (Bass & Avolio,1993).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης η μετασχηματιστική ηγεσία έχει εξέχουσα θέση, αφού θεωρείται η πλέον κατάλληλη πρακτική στα σχολεία. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να πετύχει την αλλαγή του σχολικού οργανισμού μέσα από μια προσέγγιση από τη βάση στην κορυφή και αρκετές μελέτες υποστηρίζουν πως αυτή η προσέγγιση έχει θετική επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο, τις οργανωτικές αλλαγές και την επίδοση των μαθητών. Σε αυτό το στιλ ηγεσίας ο διευθυντής εμπνυχώνει το προσωπικό, βοηθά στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του, ενθαρρύνει την καινοτομία, οικοδομεί όραμα και κοινούς στόχους για ένα αποτελεσματικό σχολείο (Sergiovanni,1995,σ.119). Η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των αναδυόμενων ηγετικών ρόλων όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας, δηλαδή, του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του συλλόγου γονέων (Hallinger,2003,σ.335-339).

Επίσης, οι Leithwood και Jantzi (1990) παρέχουν το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, ειδικά για τους σχολικούς οργανισμούς, το οποίο από τρεις κατηγορίες: 1) ρύθμιση κατεύθυνσης, που αναφέρεται στην κατανόηση των δραστηριοτήτων, του σκοπού και του οράματος του σχολείου, μέσω της παρακίνησης και της αυτοπραγμάτωσης, 2) εξέλιξη των ανθρώπων, που βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη και την ικανότητά του να αναγνωρίζει τις ξεχωριστές δυνατότητες των εκπαιδευτικών και να τους προκαλεί να τις αξιοποιήσουν μέσα από τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία και 3) μετασχηματισμός οργανισμού, όπου δημιουργούνται καταστάσεις που υποστηρίζουν τις επιδόσεις διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών. Το μοντέλο έχει ως δεδομένο ότι τα σχολεία εμπεριέχουν το στοιχείο της μοναδικότητας και δεν εξαρτάται από χαρακτηριστικές πρακτικές, αλλά από πρακτικές για τους ρόλους των εμπλεκόμενων μέσα και έξω από το σχολείο. Επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, την παρακίνησή τους, τη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζει τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ ηγεσίας και διοικητικών δραστηριοτήτων. Επίσης, επιδιώκει την εμπλοκή των γονέων και των μελών της σχολικής κοινότητας, αφού τους θεωρεί συνεργάτες στη μάθηση (Davies,2009,σ.45-46).

Ακόμα, ο Leithwood (1994) επισημαίνει οκτώ (8) διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: α) δημιουργία σχολικού οράματος, β) προσδιορισμός σχολικών στόχων, γ) πρόκληση διανοητικής παρακίνησης, δ) προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, ε) παροχή προτύπων, στ) επίδειξη προσδοκιών απόδοσης, ζ) διαμόρφωση κουλτούρας και η) ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας (Leithwood,1994, στο Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.68-69).

Ο Burns (1978) θεωρεί ότι οι ηγέτες είτε είναι μετασχηματιστικοί είτε συναλλακτικοί, ενώ, οι Howell & Avolio (1993), ότι η μετασχηματιστική ηγεσία διευρύνει τη συναλλακτική ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του ηγέτη, των μελών της ομάδας και του οργανισμού. Οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές έχουν συμπληρωματικό ρόλο. Οι συναλλακτικές πρακτικές καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ οι μετασχηματιστικές βοηθούν στην αλλαγή (Bass & Avolio,1993 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.68). Ο Bass δε συμφώνησε με τον Burns ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία αναπαριστούν τα αντίθετα άκρα του ίδιου συνεχούς. Ο Bass (1999,σ.21) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι ξεχωριστές έννοιες και πως οι καλύτεροι ηγέτες είναι τόσο μετασχηματιστικοί όσο και συναλλακτικοί.

Οι έρευνες δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία, ιδιαίτερα σε σχέση με τη συναλλακτική, συσχετίζεται θετικά με τις εκβάσεις της ηγεσίας που αφορούν στη επιπλέον προσπάθεια των οπαδών, την ικανοποίηση από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Bass,1998,σ.5). Όσο πιο μεγάλη είναι η προσωπική αφοσίωση στους στόχους του οργανισμού τόσο αυξάνεται η επιπλέον προσπάθεια και η παραγωγικότητα των υφισταμένων (Leithwood et al.,1999,σ.9). Ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει έμφαση στις υλικές ανάγκες του εργαζομένου. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικεντρώνεται στην αντίληψη που έχει ο εργαζόμενος για τον εαυτό του και τον ενθαρρύνει να οικοδομήσει μια αντίληψη η οποία να συνάδει με την αντίληψη και την αποστολή του ηγέτη. Επιδιώκοντας τη συνοχή, ο εργαζόμενος έχει κίνητρο να προσπαθήσει επιπλέον για να ταιριάξει με την αποστολή και τις αντιληπτές προσδοκίες του ηγέτη και με αυτόν τον τρόπο εγείρει την αίσθηση της αυτοεκτίμησής του (Bass,2000,σ.24-25).

Οι επικρίσεις για τη μετασχηματιστική ηγεσία αφορούν στο γεγονός ότι η σχολική ηγεσία συγκεντρώνει την προσοχή της στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες προσπαθούν να πετύχουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και όχι στην ίδια την αποτελεσματικότητα. Όταν αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για

την επιβολή των απόψεων και των αξιών του ηγέτη, τότε δε χρησιμοποιεί συνεργατικές διαδικασίες, αλλά διαδικασίες που ταιριάζουν με το πολιτικό μοντέλο οργάνωσης (Bush,2005,σ.78). Σε μια ακραία μορφή μέσω της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο ηγέτης μπορεί να χειραγωγήσει τους υφιστάμενους του (Chirichello, 1999 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.70). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιθυμούν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη διοικητική αυτονομία (Harris,2005,σ.31-34).

2.2.9 Συναλλακτική ηγεσία

Η Συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μια σχέση συναλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των υφιστάμενων του. Πρώτος ο Burns (1978) μίλησε για αυτό τον τύπο ηγεσίας στο χώρο της πολιτικής. Όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρακινούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Πασιαρδής,2004,σ.214). Ο τύπος της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) παρουσιάζει κοινά γνωρίσματα με τη διοίκηση, αφού χαρακτηρίζεται από: α) τον καθορισμό στοχοθεσίας, β) τον εντοπισμό των αναγκών, γ) τον σχεδιασμό, δ) τη χρηματοδότηση, ε) την εφαρμογή και στ)την αξιολόγηση (Caldwell,1992,σ.16-17). Τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι: 1) οι αμοιβές ανάλογα με τη συμπεριφορά, όπου χορηγούνται αμοιβές μόνο όταν οι υφιστάμενοι επιδείξουν την κατάλληλη συμπεριφορά και 2) η διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, όπου ο ηγέτης δεν κάνει καμία προσπάθεια να αλλάξει τον τρόπο εργασίας, από τη στιγμή που επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι (Bass,1985).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες εξυπηρετούν τα συμφέροντα των υφιστάμενων τους μέσω ενίσχυσης, ανταμοιβών, επαίνων και υποσχέσεων ώστε να εκπληρώσουν τη δέσμευσή τους προς τον οργανισμό. Όταν ο υφιστάμενος δεν εκπληρώσει τις δεσμεύσεις του τη θέση των ανταμοιβών θα πάρουν οι επικρίσεις και οι πειθαρχικές ενέργειες (Bass,2000,σ.22). Οι ηγέτες αυτοί προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υφιστάμενων τους εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους αυτούς. Ο υφιστάμενος παρουσιάζει συμμόρφωσή στον ηγέτη, δηλαδή είναι παραγωγικός, δείχνει δέσμευση στον οργανισμό και σε αντάλλαγμα, λαμβάνει απτά οφέλη, όπως οικονομικά οφέλη. Οι συναλλακτικοί ηγέτες κατευθύνουν τους εργαζόμενους προς καθιερωμένους στόχους διευκρινίζοντας τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα (Spillane,2006,σ.3-

4). Στη συναλλακτική ηγεσία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Δεν υπάρχει δέσμευση από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων» (Πασιαρδής,2012,σ. 9).

Οι δύο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι η ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή και η κατ' εξαίρεση διοίκηση – ενεργή. Η πρώτη αναφέρεται στον βαθμό που ο ηγέτης δημιουργεί εποικοδομητικές συναλλαγές ή ανταλλαγές με τους υφισταμένους. Ο ηγέτης διευκρινίζει τις προσδοκίες και καθορίζει τις ανταμοιβές για την ικανοποίηση αυτών των προσδοκιών. Η κατ' εξαίρεση διοίκηση είναι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης λαμβάνει διορθωτικά μέτρα βάσει των αποτελεσμάτων των συναλλαγών μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου (Judge & Piccolo,2004,σ.756). Όπως επισημάνθηκε από τους Howell και Avolio (1993), οι ενεργείς ηγέτες παρακολουθούν τη συμπεριφορά των υφισταμένων, προβλέπουν προβλήματα και λαμβάνουν διορθωτικά μέτρα προτού η συμπεριφορά δημιουργήσει σοβαρές δυσκολίες.

Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης, γνωρίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσπαθεί να τους επηρεάσει μέσω μιας συναλλαγής, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας και να οδηγηθεί στη σχολική αποτελεσματικότητα (Miller & Miller,2001,σ.182, Βιτσιλάκη & Ράπτης,2007,σ.66). Οι συναλλαγές που λαμβάνουν χώρα μπορούν να διαχωριστούν σε εποικοδομητικές και επανορθωτικές. Στις εποικοδομητικές συναλλαγές η ηγεσία προσφέρει βοήθεια ως αντάλλαγμα, ανταμείβει και αναγνωρίζει τις επιτυχίες. Στις επανορθωτικές συναλλαγές η ηγεσία ελέγχει και διορθώνει λάθη, προσφέρει ασφάλεια και συνεργασία (Χρονοπούλου,2012,σ.36).

2.2.10 Προς Αποφυγή ηγεσία (Παθητική)

Η παθητική ή προς αποφυγή ηγεσία αναφέρεται στην έλλειψη της ηγεσίας και θεωρείται ως το πιο αναποτελεσματικό στιλ ηγεσίας (Antonakis et. al.,2003) . Ένας ηγέτης που ασκεί αυτό το είδος ηγεσίας αποφεύγει και καθυστερεί να πάρει αποφάσεις σε σημαντικά θέματα, απουσιάζει όταν τον χρειάζονται, δεν κατευθύνει τους υφισταμένους του και δε θέτει στόχους για επίτευξη. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματικότητα, και ακόμη χειρότερα σε χάος (Avolio & Bass,2004). Οι παράγοντες της παθητικής ηγεσίας είναι:

- 1) Η κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική, όπου ο ηγέτης περιμένει κάποιο πρόβλημα να γίνει χρόνιο ώστε να επέμβει, αποφεύγει να πάρει αποφάσεις και να αναλάβει δράση και δεν αποσαφηνίζει τις προσδοκίες και τους στόχους του σχολικού οργανισμού (Avolio & Bass,2004).
- 2) Η αδιάφορη ηγεσία (*laissez-faire*), όπου ο ηγέτης απουσιάζει όταν το έχουν ανάγκη, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του και δεν προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των υφισταμένων του και του οργανισμού (Avolio & Bass,2004). Αν και η ηγεσία *laissez-faire* έχει κάποια ομοιότητα με την παθητική – προς αποφυγή ηγεσία, οι ερευνητές έχουν συμφωνήσει πως πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό είδος, αφού αντιπροσωπεύει την απουσία κάθε είδους ηγεσίας (μετασχηματιστικής ή συναλλακτικής) (Judge & Piccolo,2004,σ.756).

2.3 Ικανότητες-δεξιότητες ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης

Σημαντικό ρόλο για ένα ηγετικό στέλεχος, έχει ο βαθμός στον οποίο εμφανίζει ορισμένες ικανότητες-δεξιότητες, με βάση τις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στην ηγετική θέση που αναλαμβάνει. Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων-δεξιοτήτων αυτών βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του ανθρώπινου παράγοντα στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος και στον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοσή του.

Με τον όρο ικανότητες, νοούνται περισσότερο οι ιδιαιτερότητες του ανθρώπου ψυχολογικής φύσεως, οι οποίες αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης του ατόμου, της δημιουργικής του δραστηριότητας και της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των δεξιοτήτων, εντοπίζεται ο βαθμός ακρίβειας, η ευκολία και η ταχύτητα που έχουν τα άτομα όταν εκτελούν μια σειρά από πολύπλοκες κινητικά ενέργειες και πνευματικές διαδικασίες, με τις οποίες μπορούν να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα και διάφορες καταστάσεις (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια,1989-1993,σ.2408-2409,1321).

Στην περίπτωση των ηγετικών στελεχών δεν είναι απαραίτητο κάποιος να έχει γεννηθεί ηγέτης, αλλά μπορεί να αναπτύξει τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που θα τον κάνουν καλό ηγέτη μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης και εξάσκησης (Σαΐτης,2008,σ.135). Επιπλέον, είναι γεγονός ότι σημασία δεν έχει μόνο η εξυπνάδα που διαθέτει κάποιος, ή η εκπαίδευσή του, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τον εαυτό του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Για τον λόγο αυτόν, ένα ακόμη

κριτήριο που καθορίζει τη διάκριση του ατόμου σε επαγγελματικό επίπεδο, ιδιαίτερα σε άτομα κατέχοντα διευθυντικές θέσεις, είναι οι συναισθηματικές δεξιότητες του (Goleman,2000,σελ.21).

Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων χρειάζεται να διαθέτουν πλήθος διαφορετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να διαχειριστούν το σχολείο, το ανθρώπινο δυναμικό, τους μαθητές και όλα τα προβλήματα που θα ανακύψουν για να επιτύχουν την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής ζωής (Παρασκευά & Παπαγιάννη,2008, σ.178).

2.4 Αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση

Σημαντικό ζήτημα στον χώρο εργασίας αποτελεί ο προσδιορισμός της αποτελεσματικής ηγεσίας, δεδομένου ότι πλήθος παραγόντων μπορεί να επιδράσει αρνητικά και να παρεμποδίσει το έργο της διοίκησης όπως είναι η δημιουργία συλλογικού οράματος, η ανάπτυξη και παρακίνηση των εργαζομένων και η δημιουργία και διασφάλιση ομαδικού πνεύματος, στοιχεία που συνθέτουν την εργασιακή κουλτούρα ενός οργανισμού.

Μια ηγετική φυσιογνωμία μπορεί να παρέμβει με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο όλες τις δυνάμεις που έχει στη διάθεσή της προκειμένου να οδηγήσει την οργάνωση στο επιθυμητό παραγωγικό αποτέλεσμα, μέσα από την καινοτομία, την υποκίνηση για τη συμμετοχή σε ένα κοινό όραμα και την εξασφάλιση αισθήματος ηθικής και επαγγελματικής ικανοποίησης (Φωτόπουλος,2013,σ.4).

Ωστόσο, είναι εξαιρετικά δύσκολη η εφαρμογή των ενεργειών της ηγεσίας και της αποτελεσματικής ανταπόκρισης στον ρόλο της εξαιτίας της ύπαρξης σε ορισμένες περιπτώσεις πολύπλοκων οργανωτικών δομών και ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Για τον λόγο αυτόν, δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας σε ένα γενικό πλαίσιο. Πιο εύκολο είναι να αναφερθούν οι συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει ένας ηγέτης ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μία κατάσταση ενώ σε κάποια άλλη όχι (Fiedler,1976,σ.261).

Στην ειδικότερη περίπτωση της εκπαίδευσης, όταν γίνεται αναφορά σε αποτελεσματική ηγεσία, εξετάζεται το μοντέλο και η πρακτική ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο ηγέτης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμόσει τις πρακτικές που συνθέτουν το συγκεκριμένο επιλεγθέν μοντέλο καθώς επίσης και ο τρόπος με τον

οποίο αυτό θα συνδυαστεί αποτελεσματικά και με άλλες πρακτικές. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι μπορούν να αναφερθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας.

Σημαντικό γνώρισμα του αποτελεσματικού διευθυντή αποτελεί η συνεχής παρουσία του στο σχολικό περιβάλλον, ενώ προσδιορίζεται η αποτελεσματικότητα του διευθυντή με βάση την επιτυχία ή όχι των καινοτομιών που προωθούνται στο σχολείο. Επιπλέον, στοιχείο που συνθέτει τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η συστηματική εργασία και η διαμόρφωση κλίματος εργασίας με υψηλές προσδοκίες. Γενικότερα, αποτελεσματικός ηγέτης στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται από αρκετούς εκείνος ο οποίος συνεργάζεται με το προσωπικό και φροντίζει να διατηρείται η πειθαρχία και η τάξη στο σχολικό περιβάλλον (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007,σ.79).

Ειδικότερα, ορισμένα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι η ανάπτυξη οράματος, η εφαρμογή καινοτομιών, η επιδίωξη αλλαγών, η προώθηση της ομαδικότητας και η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Πασιαρδής,2001,σ.54).

Παράλληλα, ένας αποτελεσματικός ηγέτης διευθυντής είναι υποστηρικτικός, δυναμικός, με σεβασμό στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και υψηλό αίσθημα δικαιοσύνης. Επιπλέον, δε φοβάται να αναλάβει ρίσκα, ενώ φροντίζει να εμπνεύσει και να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και να προωθεί την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη (Manders,2008). Ο αποτελεσματικός ηγέτης προσπαθεί να ενεργοποιήσει τον ενθουσιασμό και την αφοσίωση των ατόμων προς την υλοποίηση ενός κοινού οράματος.

Συνοψίζοντας τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες των αποτελεσματικών σχολείων προσδιορίζονται οι εξής κατηγορίες: η οικοδόμηση οράματος, ο σαφής προσδιορισμός των στόχων, η κατανόηση του ανθρώπινου παράγοντα, η προσπάθεια για συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη των ανθρώπων, ο συνεχής σχεδιασμός των λειτουργιών του σχολείου προσαρμοσμένος στο εξελισσόμενο περιβάλλον και η διαχείριση του προγράμματος μάθησης και διδασκαλίας.

Για να επιτύχει όλα τα παραπάνω ο αποτελεσματικός ηγέτης, πρέπει να έχει δύναμη επιρροής στο περιβάλλον του προκειμένου να μπορεί να επηρεάσει τους οπαδούς του και να διασφαλίσει με τον τρόπο αυτό, την αφοσίωσή τους ούτως ώστε να εργάζονται με αίσθημα δημιουργικότητας χωρίς να νιώθουν ότι επιτελούν καταναγκαστικά έργα. Επομένως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης κρίνεται από τον τρόπο με τον οποίο μπορεί

να επηρεάσει και να διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό προς όφελος του οργανισμού και στη συγκεκριμένη περίπτωση της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

3.1 Το ελληνικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η οργανωσιακή δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και σε κάθε οργανισμό, αποτελεί τη βάση του. Προσδιορίζει επί της ουσίας τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διάκριση καθηκόντων και διαιρείται σε επιμέρους μέρη το έργο κάθε οργανισμού. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται ο συντονισμός της εργασίας (Mintzberg, 1979, σ. 2).

Η οργανωσιακή δομή έχει άμεση συσχέτιση με την εξέλιξη και επιτυχή λειτουργία ή δυσλειτουργία ενός οργανισμού, δεδομένου ότι μια ακατάλληλη δομή οργάνωσης μπορεί συχνά να οδηγήσει σε αναποτελεσματικότητα με την εμφάνιση προβλημάτων έλλειψης συντονισμού. Ο σχεδιασμός μιας κατάλληλης κατά περίπτωση οργανωσιακής δομής είναι μια πολύπλοκη και ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία.

Ειδικότερα, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος και πιο συγκεκριμένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η λειτουργία της οργανωσιακής του δομής στηρίζεται στις διατάξεις του Ν.2817/2000, με τις τροποποιήσεις του Ν. 2986/2002.

Προσδιορίζονται τέσσερα επίπεδα διάκρισης και είναι τα εξής:

- a. Εθνικό: Η οργανωσιακή δομή της εκπαίδευσης ασκείται από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η υπηρεσία αυτή αποτελεί την έδρα για κάθε δραστηριότητα που έχει να κάνει με εκπαιδευτικά ζητήματα.
- b. Περιφερειακό: Παρέχονται ορισμένες αρμοδιότητες στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έδρα τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες.
- c. Νομαρχιακό: Ειδικά θέματα σχολικής εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας του κάθε νομού εκτελούνται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με έδρα τις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων.
- d. Τοπικό: Θέματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και διάφορα διοικητικά θέματα, καλύπτονται τοπικά (Δρούλια & Πολίτης, 2008, σ. 160).

Παρατηρώντας και εξετάζοντας τη διοικητική διάρθρωση του ελληνικού συστήματος διαπιστώνονται τα γνωρίσματα εκείνα τα οποία καθορίζουν τη δομή του και προσδιορίζουν τον βαθμό απόδοσής του (Μιχόπουλος, 1998α, σελ. 36). Είναι γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία

(Ιορδανίδης, 2002, σ. 59-70). Στην κορυφή της ιεραρχικής δομής βρίσκεται ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Σε κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας τοποθετούνται οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων, οι Διευθυντές Σχολείων και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, κάθε θέση στην ιεραρχία απολαμβάνει και το δικό της βαθμό εξουσίας σύμφωνα με τον οποίο το άτομο μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις λιγότερο σημαντικές έως πιο σημαντικές στα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα.

Αναλυτικότερα, θα αναφερθούμε στην περίπτωση του τοπικού επιπέδου, στο οποίο υπάρχουν οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, είναι εκείνοι οι οποίοι αναλαμβάνουν να διαχειριστούν το έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Η νομοθεσία ορίζει (Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α'), ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από το Διευθυντή και Υποδιευθυντή, ενώ, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει δυνατότητα άσκησης της διοίκησης ως πολυμελές όργανο. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 11 του συγκεκριμένου νόμου ο Διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος, ο οποίος φροντίζει για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, διασφαλίζει την τήρηση των νόμων και οποιωνδήποτε υπηρεσιακών εντολών, ενώ φροντίζει και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β'), και ειδικότερα στην περίπτωση του άρθρου 27, παρ.1 ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας είναι ο κύριος υπεύθυνος της σχολικής μονάδας και βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας με διοικητικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Παράλληλα, μη παραβλέποντας τον ρόλο του ως προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, οφείλει να καθοδηγεί και να αποτελεί έμπνευση για τους υπόλοιπους ενθαρρύνοντάς τους, προκειμένου να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά μέσα από τη δημιουργία ισότιμου και αλληλέγγυου κλίματος.

Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας αξιολογείται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, σύμφωνα με το ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ Α240/05-11-2013). Σε τοπικό επίπεδο υπάρχουν, επίσης, η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υ.Α. 8440/2011, Φ.Ε.Κ. 318 Β'), το Σχολικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας κάθε Σχολικής Μονάδας, συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής. Σε

αντίθεση με τη Σχολική Επιτροπή, η οποία έχει αποφασιστικό ρόλο στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται στις Σχολικές Μονάδες για την κάλυψη λειτουργικών δαπανών, την αμοιβή καθαριστών/καθαριστριών και σχολικών τροχονόμων, τη διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση σχολικών κυλικείων και την εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων, τα υπόλοιπα συλλογικά όργανα δεν έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες και ο ρόλος τους είναι καθαρά εισηγητικός παρά αποφασιστικός.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει εύκολα η διάκριση των αρμοδιοτήτων του προσωπικού εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο 1566/85. Η διάκριση γίνεται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες: α) διδακτική (περίπτωση στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί), β) διοικητική (η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει μέλη του υπουργείου παιδείας, τους περιφερειακούς διευθυντές, διευθυντές σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και μέλη συλλόγου διδασκόντων), γ) επιστημονική/παιδαγωγική (εντάσσεται το παιδαγωγικό ινστιτούτο και οι διάφοροι σχολικοί σύμβουλοι), δ) λαϊκό-συμμετοχική (νομαρχιακή/δημοτική επιτροπή, σχολική επιτροπή) (Παπαναούμ, 1995, σ. 69).

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, χαρακτηρίζεται από έναν βαθμό αποκέντρωσης εξαιτίας της διάκρισης στα τέσσερα επίπεδα που αναφέραμε παραπάνω, ωστόσο, ακολουθείται μια πυραμιδικής μορφής διάρθρωση με την εξουσία να ξεκινά από τον επικεφαλής (Υπουργός Παιδείας) και να καταλήγει στις κατώτερες βαθμίδες (Διευθυντής Σχολικής Μονάδας).

Για τον λόγο αυτόν, αρκετοί χαρακτηρίζουν αυστηρή τη συγκεκριμένη δομή οργάνωσης, με έλεγχο και πλήρη εξάρτηση από την κεντρική εξουσία. Οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από λίγα άτομα στα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχικής πυραμίδας και για τον λόγο αυτόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994; Κουτούζης, 1999; Μιχόπουλος, 1998^α; Σαΐτης, 1992).

Το Υπουργείο Παιδείας έχει την αποκλειστικότητα στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με όλα τα θέματα σχολικής διοίκησης από σημαντικές αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι ασήμαντες ρυθμίσεις (Σαΐτης, 2008, σ. 21). Οι ενδιάμεσες εξουσίες (περιφερειακές, τοπικές, σχολικές) έχουν περιορισμένες έως ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες. Επιπλέον, πλήθος νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων, περιορίζει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε όργανα πέρα της κεντρικής εξουσίας. Επομένως, εξαιτίας του συγκεντρωτικού τρόπου λειτουργίας του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συντηρείται το γραφειοκρατικό σύστημα που εμποδίζει την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και επομένως την προσαρμογή σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.2 Η ηγεσία στο δημοτικό σχολείο

Η λειτουργία της Διεύθυνσης, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, παίζει καταλυτικό ρόλο στη διασφάλιση της αποτελεσματικής υλοποίησης των στόχων του οργανισμού. Η σχολική διεύθυνση-ηγεσία με την εκτέλεση των προκαθορισμένων αρμοδιοτήτων της, είναι απαραίτητο να ενεργοποιεί και να εμπλέκει δημιουργικά τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος συντονίζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας επιδιώκοντας την αποδοτική λειτουργία του σχολείου και τη δημιουργία ομαλής σχολικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται και η φροντίδα για τη δημιουργία στενής συνεργασίας και ευνοϊκού κλίματος με τους υφισταμένους. Ειδικότερα, ιδιαίτερη σημασία έχει η ικανότητα του διευθυντή να παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας και μέσα από την υποκίνηση και την ενθάρρυνσή τους να τους βοηθά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν καινοτόμες ιδέες με απώτερο στόχο και αποτέλεσμα την αποδοτική διδασκαλία και μάθηση. Ο ρόλος ενός ηγέτη, που είναι ιδιαίτερα εμφανής και στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι να μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις ικανότητες των ατόμων που έχει υπό τον έλεγχό του, προκειμένου να λειτουργούν θετικά στον οργανισμό, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην πρόοδο και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003, σ. 27-28).

Παράλληλα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει και πρακτικό διαχειριστικό έργο για την ομαλή και χωρίς προβλήματα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέτοια παραδείγματα πρακτικών ζητημάτων που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας αποτελούν η διασφάλιση των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή η διασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο, ενώ ο τρόπος με τον οποίο θα εξασφαλίσει η διεύθυνση τους απαραίτητους για τη λειτουργία πόρους είναι εξίσου σημαντική απόφαση της διεύθυνσης (Dean, 1995, σ. 105; Τύπας, 1999, σ. 293).

Ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προσδοκίες όλων των μερών που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τη σχολική μονάδα. Στα συνδεδεμένα μέρη συγκαταλέγονται το Υπουργείο Παιδείας, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος Διδασκόντων και Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, με τους οποίους είναι σημαντικό να διατηρεί τις κατάλληλες ισορροπίες (Καμπουρίδης, 2002, σ. 125).

Εξίσου σημαντικός στην περίπτωση της εκπαίδευσης είναι και ο ανθρώπινος παράγοντας. Η αποτελεσματική διαχείριση των ατόμων που εργάζονται στη σχολική μονάδα είναι απόρροια των γνώσεων και της καλύτερης αξιοποίησής τους από τον διευθυντή. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνει ο διευθυντής να συντονίζει καλύτερα τους υφισταμένους του και να διασφαλίζει κλίμα ενότητας και συνεργασίας προς τον κοινό στόχο της αποτελεσματικότερης παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η σωστή εποπτεία και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων των εργαζομένων, αλλά και ο χειρισμός των διαφορών που προκύπτουν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας επιτυγχάνονται μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Όλα τα παραπάνω βοηθούν στη διαμόρφωση καλών εργασιακών σχέσεων αλλά και στην ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008, σ. 77). Εξάλλου, η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος, είναι ένας από τους παράγοντες οι οποίοι καθιστούν το σχολείο αποδοτικό.

Όπως και σε κάθε οργανισμό, έτσι και στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, η καλή συνεργασία του διευθυντή και των εργαζομένων εκπαιδευτικών/διδασκόντων, συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση γεγονός που διευκολύνει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και καλού κλίματος με τους μαθητές. Αντίθετα, όταν κυριαρχούν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις στα μέλη του οργανισμού, δημιουργείται αίσθημα απογοήτευσης στα άτομα που επιδρά αρνητικά στην ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του θετικού ή αρνητικού κλίματος εργασίας στο σχολικό περιβάλλον στους εκπαιδευτικούς, έχει κατ' επέκταση θετική ή αρνητική επίδραση στην αποδοτικότητά τους και επομένως επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2008, σ. 161).

Ο διευθυντής είναι βασικός υπεύθυνος για τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας και θετικού κλίματος εργασίας. Η ικανότητα του διευθυντή να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία και να χειριστεί καλύτερα τον ανθρώπινο παράγοντα, βελτιώνει συνολικά την

ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας και καθορίζει τελικά την επιτυχία της (Στραβάκου, 2003, σ. 26).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι ο πραγματικός λειτουργικός ρόλος της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας είναι η διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος συνεννόησης, υπευθυνότητας και δημιουργικότητας. Μέσα από την ύπαρξη του κλίματος αυτού, διευκολύνεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων), ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται και η καλύτερη οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής.

3.3 Ερευνητικά δεδομένα για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα μοντέλα ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γενικότερα με τα μοντέλα ηγεσίας που επικρατούν στα ελληνικά σχολεία και το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ειδικότερα, στην έρευνα της Παπαναούμ (1995) «Η διεύθυνση του σχολείου», αναφέρεται ότι ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται κυρίως ως διαχειριστικός και διοικητικός. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την ανάλυση ενός ερωτηματολογίου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές σχολείων και το οποίο αφορούσε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο τους, τις πεποιθήσεις τους και τις προσδοκίες τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές επιθυμούν περισσότερη αυτονομία και εξουσία για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη άσκηση ελέγχου.

Η έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997) «Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης» αποτελεί μια επιπλέον έρευνα η οποία δείχνει τον γραφειοκρατικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος εστιάζει σε καθήκοντα διαδικαστικά (παρακολούθηση κτιρίου, αλληλογραφία, επικοινωνία με γονείς), ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δε θα συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με συμβουλές αποτελεσματικότερης διοίκησης του σχολείου.

Σύμφωνα με την έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2004) με τίτλο «Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων», το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι η έλλειψη κατάρτισης διευθυντικών στελεχών μέσα από προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών πριν την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων τους, ενώ και

στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους σχετικά με θέματα διοικητικού περιεχομένου.

Στην έρευνα Σαΐτη (2007) με θέμα «Κύριοι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: παραγοντική ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας», γίνεται η διαπίστωση της σημασίας του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, σε συνδυασμό με την προσωπικότητά του και τα στοιχεία του χαρακτήρα του επηρεάζουν τις εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας των Λάζου-Μπαλτά και Παπαροϊδάμη (2017) στην εργασία τους με θέμα «Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα;», προτείνεται η εφαρμογή της γραφειοκρατίας στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διοίκηση ολικής ποιότητας και τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με έρευνα της Bogler (2001) σε 98 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ, υπάρχει μεγαλύτερη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, από ότι ανάμεσα στη συναλλακτική ηγεσία και την ικανοποίησή τους.

Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν από την έρευνα του Griffin (2004) σε 117 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ουάσιγκτον, όπου οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που παρουσίασαν μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν το «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» και η «Πνευματική διέγερση».

Ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη μετασχηματιστική ηγεσία διαπίστωσαν και οι Barnnet και McCormick (2004). Ο Nguni και οι συνεργάτες του (2006), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 700 εκπαιδευτικούς της Τανζανίας, υποστηρίζουν πως υπάρχει μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα για τη διάστασή της «Εξιδανικευμένη επιρροή», όπου ο ηγέτης είναι άτομο με ήθος, αξίες και οράματα και πως η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας που έχει μεγαλύτερη επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η «Έκτακτη ανταμοιβή».

Το 2007 ο Ejimofofor, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές του διευθυντή αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει εννοιολογική οριοθέτηση, προσδιορισμός και κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας γενικά και ειδικότερα στην εκπαίδευση, ως λειτουργία της διοίκησης, καθώς και διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης συγκεκριμένων στιλ ηγεσίας στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας.

4.2 Επιμέρους στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

- 1) Η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου από εκπαιδευτικούς στιλ και έκβασης σχολικής ηγεσίας και επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτά.
- 2) Η διερεύνηση του επιθυμητού από εκπαιδευτικούς στιλ και έκβασης σχολικής ηγεσίας με βάση και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτά.
- 3) Η διαπίστωση ή μη διαφοροποίησης μεταξύ του αντιλαμβανόμενου και επιθυμητού στιλ και έκβασης ηγεσίας.
- 4) Η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στα στιλ και την έκβαση ηγεσίας καθώς και η επίδραση των στιλ ηγεσίας στην έκβαση ηγεσίας.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιο στιλ ηγεσίας επικρατεί στα δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δασκάλων; Είναι ικανοποιημένοι από αυτό;
- Ποιο στιλ ηγεσίας επιθυμούν οι δάσκαλοι του νομού Αχαΐας;
- Ποια/ες διαστάσεις των στιλ και έκβασης ηγεσίας απαντώνται συχνότερα στα δημοτικά σχολεία; Ποια/ες διαστάσεις επιθυμούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί; Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους;
- Διαφοροποιούνται το στιλ και η έκβαση ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί από αυτά που επιθυμούν;

- Διαφοροποιούνται το στυλ και η έκβαση ηγεσίας ανάλογα με το φύλο διευθυντή, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, τη λειτουργικότητα του σχολείου και τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο διευθυντή;
- Διαφοροποιούνται το στυλ και η έκβαση ηγεσίας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας τους και το φύλο διευθυντή;
- Σχετίζεται το στυλ ηγεσίας με την έκβαση ηγεσίας;
- Πώς συνδέεται η έκβαση ηγεσίας με τα στυλ ηγεσίας;

4.4 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 123 ερωτώμενους, δασκάλους δημοτικών σχολείων του Νομού Αχαΐας. Για τους εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν προκύπτουν σαφείς λόγοι και εκτιμάται ότι για προσωπικούς λόγους ο καθένας ξεχωριστά ενδεχομένως να το αμέλησαν.

4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες που προβλέπονται για τις ποσοτικές έρευνες, δηλαδή, η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό ερευνητικών ερωτημάτων, η συλλογή δεδομένων με τη χρήση κλιμάκων που περιέχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο και μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και η ανάλυση δεδομένων με στατιστικές επιστημονικές μεθόδους (Cresswell, 2011). Έγινε επιλογή έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Η έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, για την αποτύπωση και την περιγραφή των συνθηκών που επικρατούν και τη διερεύνηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η έρευνα συσχέτισης ελέγχει τις σχέσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση της μίας στην άλλη και βοηθά στην πρόβλεψη αποτελεσμάτων (Cresswell, 2011).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία θεωρείται ως η καταλληλότερη για την συλλογή δεδομένων που αφορούν σε απόψεις, στάσεις πεποιθήσεις και αξίες. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Αποτελείται από γραπτές

ερωτήσεις που αφορούν σε κάποιο πρόβλημα, οι οποίες απευθύνονται ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος, ώστε να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνα. Παράλληλα προσφέρει τη γρήγορη και άμεση συλλογή πλήθους δεδομένων, κάτι που με κάποια άλλη τεχνική ενδεχομένως θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο, εξαιτίας του εύρους του θέματος και του αριθμού των υποκειμένων. Τα δεδομένα αυτά είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν, να αναλυθούν στατιστικά και να εξαχθούν από την ανάλυση συμπεράσματα, που είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Η ανωνυμία των απαντήσεων ίσως να συμβάλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων των υποκειμένων (Cohen, κ.ά., 2008; Βάμβουκας, 2007). Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η «*δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων*» (Robson, 2010, σ. 314). Στη δειγματοληψία ευκολίας τα ερωτηματολόγια διανέμονται με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή.

Η επίδοση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς έγινε μέσω συμπλήρωσης συνδέσμου google form, ο οποίος στάλθηκε ως μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο σχολείο τους και στην συνέχεια προώθησε ο διευθυντής στους ίδιους τους δασκάλους. Ζητήθηκε, λοιπόν, η εθελοντική συμπλήρωσή του με χρονική διάρκεια που δεν ξεπερνούσε τα 10 δέκα λεπτά. Η διανομή και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018.

Οι πληροφορίες που συλλέχτηκαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS23, ενώ η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας και η αναγωγή των αποτελεσμάτων τους σε πίνακες δημιουργήθηκαν ώστε να γίνει πιο κατανοητό και ευκρινές το αποτέλεσμα.

4.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, αποτελούμενο από δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές, λειτουργικότητα σχολείου και έτη διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολείο με τον διευθυντή που αξιολογείται. Επίσης, υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στο προφίλ του αξιολογούμενου/ διευθυντή, όπως φύλο, έτη διδασκαλίας, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, ειδικότητα και πρόσθετες σπουδές.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ), το οποίο προτάθηκε από τον Bass το 1985 και έκτοτε έχει αναθεωρηθεί πολλές φορές. Η τελευταία έκδοσή του (MLQ Form – 5x), έγινε από τους Avolio και Bass το 1995 και αποτελεί ένα χρηστικό εργαλείο για τους ερευνητές και τους συμβούλους. Το MLQ έχει εκδοθεί σε πολλές εκδόσεις, γλώσσες και σε πολλά κράτη σε όλο τον κόσμο (Avolio & Bass, 2004).

Το MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στιλ (Avolio & Bass, 2004), δηλαδή τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), τη συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) και την παθητική – προς αποφυγή ηγεσία (passive – avoidant leadership). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετράει τρεις επιπλέον βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με την Έκβαση της Ηγεσίας και αυτές είναι: α) η μεγαλύτερη προσπάθεια των συνεργατών (extra effort), β) η αποτελεσματικότητα του ηγέτη (effectiveness) και γ) η ικανοποίηση των συνεργατών από την ηγεσία (satisfaction with leadership). Με το ερωτηματολόγιο γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των ηγετών, τα οποία αξιολογούνται από τους συνεργάτες τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκονται.

Περιλαμβάνει 45 προτάσεις, από τις οποίες οι 36 μετρούν τις 9 διαστάσεις των τριών στιλ ηγεσίας (μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική) με 4 προτάσεις για κάθε διάσταση, 3 προτάσεις μετρούν τη «μεγαλύτερη προσπάθεια», 4 προτάσεις την «αποτελεσματικότητα» και 2 προτάσεις την «ευχαρίστηση από την ηγεσία». Αναλυτικά οι διαστάσεις για κάθε στιλ ηγεσίας είναι οι εξής:

Μετασχηματιστική Ηγεσία

- Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά του ηγέτη
- Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά του ηγέτη
- Εμπνευσμένη παρακίνηση
- Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Συναλλακτική Ηγεσία

- Αμοιβή με βάση την επίδοση
- Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

Παθητική – Προς αποφυγή Ηγεσία

- Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)

- Ηγεσία laissez – faire

Έκβαση ηγεσίας

- Μεγαλύτερη προσπάθεια
- Αποτελεσματικότητα του ηγέτη
- Ευχαρίστηση από την ηγεσία

Η αξιολόγηση των στοιχείων ηγετικής συμπεριφοράς γίνεται με πεντάβαθμη κλίμακα Likert και κάθε τιμή αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο ο άμεσα προϊστάμενος του συμμετέχοντα στην έρευνα εκδηλώνει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα ξεκινά με καθόλου (1), συνεχίζει με σπάνια (2), μερικές φορές (3), αρκετά συχνά (4) και καταλήγει σε σχεδόν πάντα (5). Στον πίνακα 4 - Κλειδί βαθμολόγησης ηγεσίας γίνεται αναλυτική παρουσίαση των ερωτήσεων - δηλώσεων που ανήκουν σε κάθε στιλ ηγεσίας.

Πίνακας 4: MLQ Scoring Key (Πηγή: Avolio & Bass, 2004)

Στιλ Ηγεσίας	Ερωτήσεις - Δηλώσεις
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
Εξιδανικευμένη Επιρροή – Χαρακτηριστικά	10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη Επιρροή - Συμπεριφορά	6, 14, 23, 34
Εμπνευσμένη Παρακίνηση	9, 13, 26, 36
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	2, 8, 30, 32
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	15, 19, 29, 31
Συναλλακτική Ηγεσία	
Αμοιβή με βάση την Επίδοση	1, 11, 16, 35
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	4, 22, 24, 27
Παθητική – Προς αποφυγή Ηγεσία	
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	3, 12, 17, 20
Ηγεσία Laissez - Faire	5, 7, 28, 33
Έκβαση Ηγεσίας	
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	39, 42, 44

Κάθε ερώτηση αντιστοιχεί σε κάποιο στοιχείο της ηγεσίας και εξάγεται ο μέσος όρος για κάθε ένα στοιχείο.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου για την παρούσα εργασία εμπεριέχει μια τροποποίηση. Προστέθηκε για κάθε μια από τις 45 ερωτήσεις ο παράγοντας «επιθυμία εκπαιδευτικού». Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, απάντησαν δύο φορές την κάθε ερώτηση, στην πρώτη δήλωναν τι αντιλαμβάνονται ότι ισχύει και τη δεύτερη τι επιθυμούν. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα να μετρηθούν ο βαθμός των αντιλαμβανομένων στιλ και έκβασης ηγεσίας αλλά και ο βαθμός των επιθυμητών στιλ και έκβασης ηγεσίας, ώστε να πραγματοποιηθεί σύγκριση μεταξύ τους, καθώς αυτό αποτελεί τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας είναι αναγκαίο να τηρηθούν οι απαραίτητοι δεοντολογικοί κανόνες. Η εγκυρότητα αφορά στον έλεγχο αν και κατά πόσο η συγκεκριμένη έρευνα μετρά ή περιγράφει με αντικειμενικό τρόπο αυτό που επιδιώκει να διερευνήσει (Bell, 2005, σ. 108). Από την άλλη μεριά, η αξιοπιστία μιας έρευνας διασφαλίζεται όταν αυτή επαναληφθεί σε διαφορετική χρονική στιγμή σε δείγμα προερχόμενο από τον ίδιο πληθυσμό, κάτω από σταθερές συνθήκες και δώσει παρόμοια αποτελέσματα (Faulkner et al., 1999). Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε: α. πιλοτική διερεύνηση, ώστε να εξακριβωθεί η σαφήνεια και κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες. Έτσι, συμπληρώθηκαν δοκιμαστικά 5 ερωτηματολόγια, από δασκάλους οι οποίοι δεν αποτέλεσαν μέρος του δείγματος, β. ένα συνοδευτικό στο ερωτηματολόγιο κείμενο (επιστολή) στο οποίο δηλώθηκαν τα στοιχεία της ερευνήτριας καθώς και της έρευνας, όπως ο φορέας υλοποίησης έρευνας, το θέμα και ο σκοπός και οι στόχοι της (Creswell, 2011) και διαβεβαίωνε για απόλυτη εμπιστευτικότητα. Στην επιστολή, επίσης, αναφερόταν η ερευνητική μέθοδος και το δείγμα της έρευνας, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της μελέτης και η

προστασία των προσωπικών δεδομένων όσων συμμετέχουν καθώς και ότι η συμμετοχή είναι προαιρετική, ανώνυμη. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων ήταν απολύτως διασφαλισμένη, αφού κατά την υποβολή του ερωτηματολογίου στην εφαρμογή google forms αποθηκεύονται μόνο οι απαντήσεις, χωρίς κάποιο άλλο στοιχείο ταυτοποίησης.

4.8 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Αφού έγινε η συλλογή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για το αν είναι πλήρη και αν οι απαντήσεις είναι ορθές. Στο στατιστικό λογισμικό Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 23.0 δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων με τις πληροφορίες από τα ερωτηματολόγια. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αποτελείται από τις απαντήσεις ενός συμμετέχοντα, ενώ κάθε στήλη της από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου. Κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτελεί μία μεταβλητή που είναι είτε *ονομαστική* (φύλο, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές), είτε *διατακτική* (ηλικία, έτη υπηρεσίας, κλίμακα μέτρησης στιλ ηγεσίας, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία κλπ.). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι αθροιστικές μεταβλητές, δημιουργήθηκαν σε ένα δεύτερο χρόνο από την ομαδοποίηση ερωτήσεων που αφορούσαν στη συνολική εικόνα των τριών στιλ ηγεσίας, στην έκβαση ηγεσίας και στις διαστάσεις των τριών στιλ ηγεσίας. Η ομαδοποίηση έγινε μέσω του λογισμικού SPSS23 εξάγοντας το μέσο όρο των συγκεκριμένων για κάθε κατηγορία ερωτήσεων.

Για τις ονομαστικές και κάποιες διατακτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών. Για τις λοιπές μεταβλητές αρχικά υπολογίστηκαν ενδεικτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις προκειμένου να εντοπιστούν οι σχετικές διαφοροποιήσεις. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας των στιλ ηγεσίας, έκβασης ηγεσίας και των διαστάσεών τους υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τον Field (2005), η κατώτερη αποδεκτή τιμή του συντελεστή Cronbach a είναι το 0,70.

Για την σύγκριση των μέσων όρων των στιλ, των διαστάσεων και της έκβασης ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος wilcoxon. Για την τυχόν διαφοροποίηση του στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (για μεταβλητές 2 κατηγοριών, π.χ. φύλο) και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (για μεταβλητές με 3 ή πλέον κατηγορίες, π.χ. ηλικία). Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ο

συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson με τιμές από -1 (απόλυτη αρνητική συσχέτιση) έως +1 (απόλυτη θετική συσχέτιση), για τη συσχέτιση ανάμεσα στις αριθμητικές μεταβλητές έκβαση ηγεσίας και σιλ ηγεσίας. Τέλος, υπολογίστηκε το μοντέλο παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Έκβαση Ηγεσίας και ανεξάρτητες μεταβλητές την Μετασχηματιστική, τη Συναλλακτική και την Προς Αποφυγή Ηγεσία (πολλαπλή παλινδρόμηση). Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη χρήση πινάκων για την καλύτερη κατανόησή τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τρόπο που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

5.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της ερευνάς, είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δασκάλων του νομού μας Αχαΐας και αποτελείται από 123 υποκείμενα, 33 άνδρες (26,8%) και 90 γυναίκες (73,2%).

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 σχεδόν το μισό δείγμα (42,3%) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31 – 40, ενώ οι κατηγορίες 41-50 και 51-60 συγκεντρώνουν περίπου ίσα ποσοστά συμμετοχής (27,6% και 25,2% αντίστοιχα). Λίγοι εκπαιδευτικοί είναι κάτω των 30 ετών.

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι το (87,8%) έχει πάνω από 11 έτη στην εκπαίδευση, ενώ η υψηλότερη συγκέντρωση, είναι στη μεσαία κλίμακα των 11-20 ετών (56,1%).

Διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (32,5%), ένα 18,7% έχει μόνο το βασικό του πτυχίο, κάποιιο έχουν διδασκαλείο ή δεύτερο πτυχίο (15,4%), ενώ ένα ποσοστό 9,6% συνδυάζει είτε Δεύτερο πτυχίο - Διδασκαλείο είτε Δεύτερο πτυχίο – Μεταπτυχιακό είτε Δεύτερο Πτυχίο – Μεταπτυχιακό – Διδασκαλείο είτε Μεταπτυχιακό και Διδασκαλείο.

Σχετικά με τη λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων παρατηρούμε ότι παραπάνω από τα μισά σχολεία (53.7%) έχουν λειτουργικότητα μεγαλύτερη από 9/Θ, το 39% έχουν λειτουργικότητα από 6/Θ έως 8/Θ.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (57,7%) διδάσκει στο συγκεκριμένο σχολείο με το/τη διευθυντή/ντρια που αξιολογεί μόλις ένα χρόνο, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως δεν έχει αντιληφθεί όλες τις πτυχές λειτουργίας, δράσης και κατά συνέπεια ηγεσίας του.

Το 61,8% των διευθυντών που αξιολογούνται είναι άντρες και το 38,2% γυναίκες.

Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες που αξιολογούνται (76,4%) έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας .

Το 30,9% υπηρετεί ως διευθυντής/ντρια έως 3 χρόνια, ενώ ένα μεγάλο αθροιστικά ποσοστό (52%) έχει πάνω από 7 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, γεγονός που δείχνει ότι οι διευθυντές που αξιολογούνται έχουν εμπειρία.

Όσον αφορά στις επιπλέον σπουδές των διευθυντών/ντριων, παρατηρούμε ότι το (32,5%) έχει μεταπτυχιακό, το 19,5% έχει διδασκαλείο, το 9,8% έχει δεύτερο πτυχίο και το 30,8% συνδυάζει είτε Δεύτερο πτυχίο - Διδασκαλείο είτε Δεύτερο πτυχίο – Μεταπτυχιακό είτε Δεύτερο πτυχίο – Μεταπτυχιακό – Διδασκαλείο είτε Μεταπτυχιακό - Διδασκαλείο είτε Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό, κάτι που αποτυπώνει και το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των διευθυντών, ενώ μόλις το 4,1% έχει μόνο το βασικό του πτυχίο.

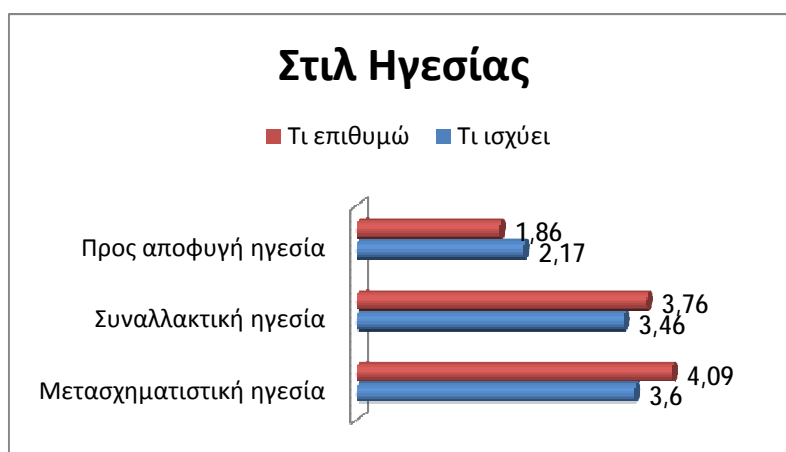
Πίνακας 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=123)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΦΥΛΟ	<i>Άνδρας</i>	33	26,8
	<i>Γυναίκα</i>	90	73,2
ΗΛΙΚΙΑ	<i><30</i>	6	4,9
	<i>31-40</i>	52	42,3
	<i>41-50</i>	34	27,6
	<i>51-60</i>	31	25,2
ΛΕΙΤΟΥΡΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	<i>>9/Θ</i>	66	53,7
	<i>4/Θ-5/Θ</i>	9	7,3
	<i>6/Θ-8/Θ</i>	48	39,0
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ	<i>0 - 5</i>	3	2,4
	<i>6 - 10</i>	12	9,8
	<i>11 - 20</i>	69	56,1
	<i>>20</i>	39	31,7
ΕΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ Δ/ΝΤΗ	<i>1-3</i>	92	74,8
	<i>4-6</i>	15	12,2
	<i>7-9</i>	11	8,9
	<i>>9</i>	5	4,1
ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Δεύτερο πτυχίο	19	15,4
	Μεταπτυχιακό	40	32,5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Διδασκαλείο	19	15,4
	Άλλο	10	8,1
	Τίποτε	23	18,7
	Συνδυασμός	12	9,6
ΦΥΛΟ Δ/ΝΤΗ	Άνδρας	76	61,8
	Γυναίκα	47	38,2
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ Δ/ΝΤΗ	0-10	4	3,3
	11-20	25	20,3
	21-30	61	49,6
	>30	33	26,8
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ	0-3	38	30,9
	4-6	21	17,1
	7-9	32	26,0
	>9	32	26,0
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ Δ/ΝΤΗ	ΠΕ11	13	10,6
	ΠΕ16	5	4,1
	ΠΕ70	105	85,4
ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ Δ/ΝΤΗ	Δεύτερο πτυχίο	12	9,8
	Μεταπτυχιακό	40	32,5
	Διδακτορικό	2	1,6
	Διδασκαλείο	24	19,5
	Άλλο	2	1,6
	Συνδυασμός	38	30,8

5.2 Αντιλαμβανόμενα και επιθυμητά στίλ ηγεσίας

Διάγραμμα 1



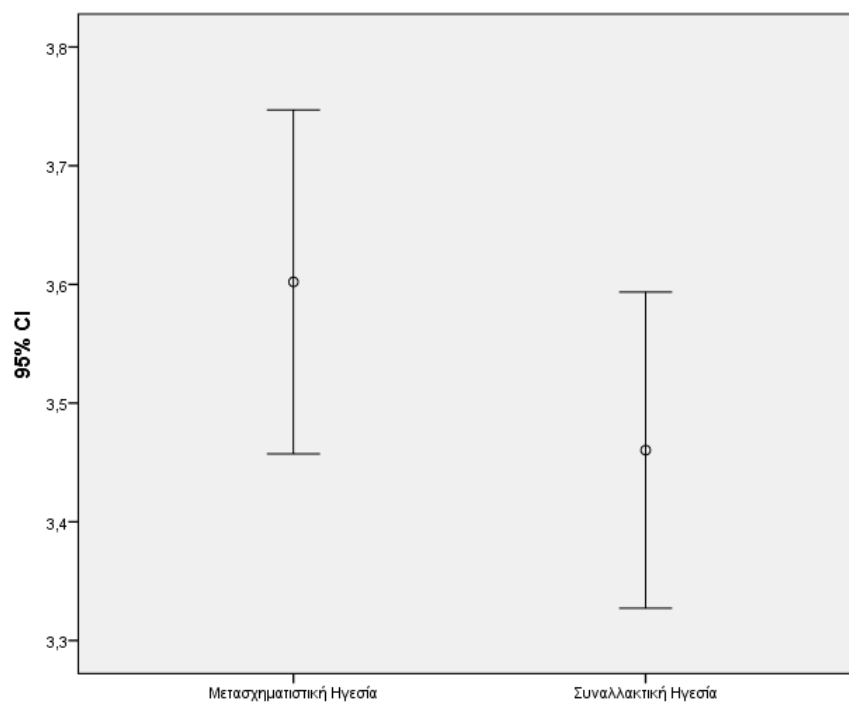
Ως προς το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς στιλ ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής, η μετασχηματιστική υπερίσχυσε οριακά της συναλλακτικής ηγεσίας (πίνακας 6, εικόνα 1), με μέσες τιμές 3,6 και 3,46 αντίστοιχα, με στατιστικά σημαντική, παρόλα αυτά διαφορά, αφού $p=0,000 < 0,05$. Η ηγεσία προς αποφυγή ακολούθησε με αρκετά χαμηλότερη μέση τιμή (2,17) και στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000$) με τα δύο προαναφερθέντα στιλ ηγεσίας (πίνακες 7 και 8, εικόνες 2 και 3).

Πίνακας 6: Μετασχηματιστική Ηγεσία – Συναλλακτική Ηγεσία

Στιλ Ηγεσίας	Τι ισχύει			T- Test	Τι επιθυμώ			T- Test *
	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.		Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	
Μετασχηματιστική	,948	3,6	,811	,000	,911	4,09	,589	,000
Συναλλακτική	,790	3,46	,746		,750	3,76	,649	

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Εικόνα 1: Error bars Μετασχηματιστικής – Συναλλακτικής Ηγεσίας

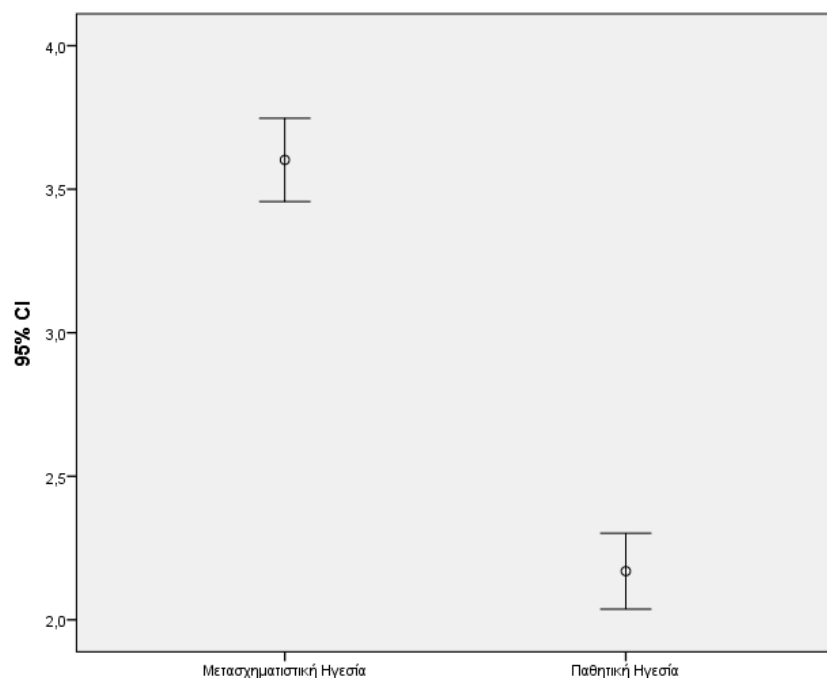


Πίνακας 7: Μετασχηματιστική Ηγεσία – Προς Αποφυγή Ηγεσία

Στυλ Ηγεσίας	Τι ισχύει			T- Test	Τι επιθυμώ			T- Test *
	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.		Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	
Μετασχηματιστική	,948	3,6	,811	,000	,911	4,09	,589	,000
Προς Αποφυγή	,800	2,17	,742		,773	1,86	,674	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Εικόνα 2: Error bars Μετασχηματιστικής – Προς Αποφυγή Ηγεσίας

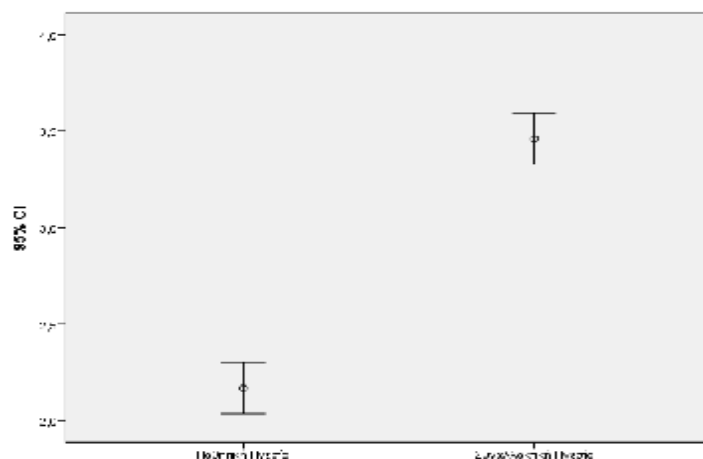


Πίνακας 8: Συναλλακτική Ηγεσία – Προς Αποφυγή Ηγεσία

Στιλ Ηγεσίας	Τι ισχύει		T- Test	Τι επιθυμώ			T- Test *	
	Cronbach's Alpha	M.T.		T.A.	Cronbach's Alpha	M.T.		T.A.
Συναλλακτική	,790	3,46	,746	,000	,750	3,76	,649	,000
Προς Αποφυγή	,800	2,17	,742		,773	1,86	,674	

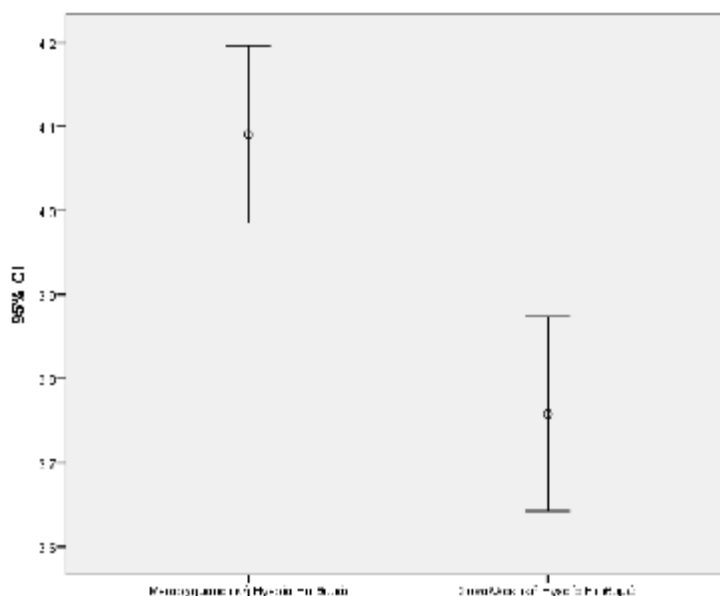
*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Εικόνα 3: Error bars Συναλλακτικής – Προς Αποφυγή Ηγεσίας

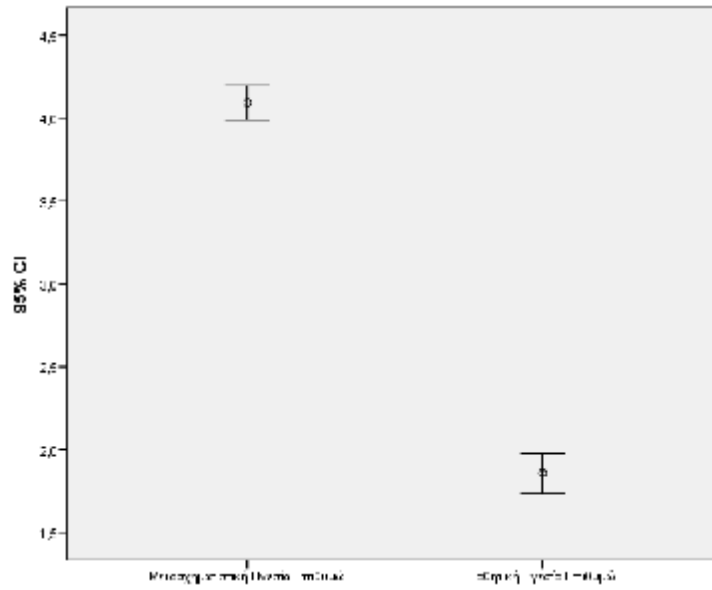


Οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι προτιμούν ένα μετασχηματιστικό ηγέτη περισσότερο από ένα συναλλακτικό (μέσες τιμές 4,09 και 3,76 αντίστοιχα), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική $p=0,000$ (πίνακας 6, εικόνα 4) και ότι η προς αποφυγή ηγεσία είναι η πλέον ακατάλληλη για τη σχολική μονάδα αφού συγκέντρωσε συνολική μέση τιμή μόλις 1,86, με στατιστικά σημαντικές διαφορές με την συναλλακτική (πίνακας 8, εικόνα 5) και τη μετασχηματιστική (πίνακας 7, εικόνα 6) ηγεσία ($p=0,000$ και $p=0,000$ αντίστοιχα).

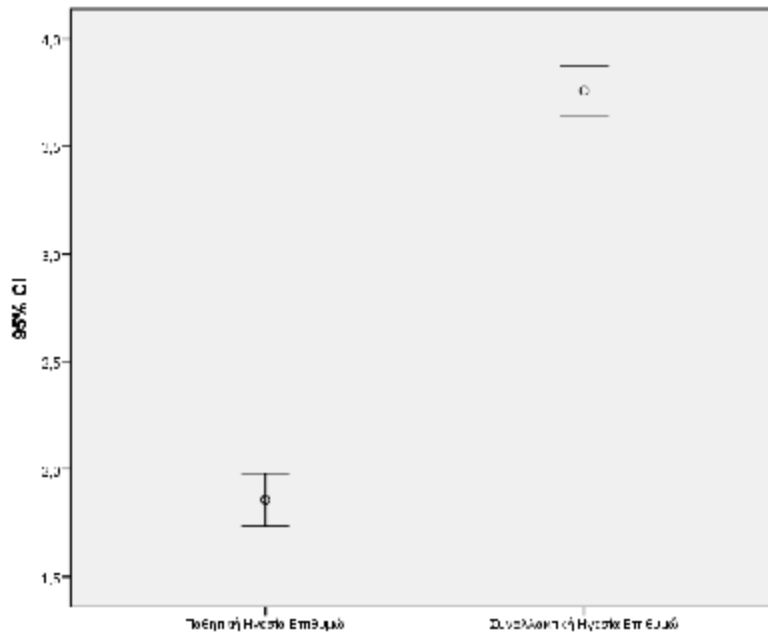
Εικόνα 4: Error bars Επιθυμία Μετασχηματιστικής – Συναλλακτικής Ηγεσίας



Εικόνα 5: Error bars Επιθυμία Μετασχηματιστικής – Προς Αποφυγή Ηγεσίας



Εικόνα 6: Error bars Επιθυμία Συναλλακτικής – Προς Αποφυγή Ηγεσίας



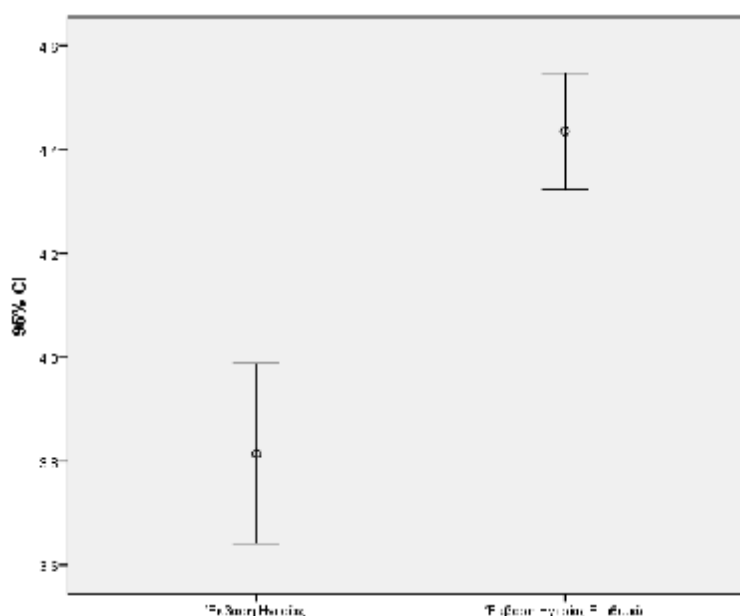
Όσον αφορά στη μεταβλητή «Έκβαση Ηγεσίας» η συνολική μέση τιμή είναι 3,81, υποδηλώνοντας πως σε γενικές γραμμές οι διευθυντές αυξάνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιπλέον προσπάθεια, είναι αποτελεσματικοί και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευχαρίστηση από την ηγεσία που ασκείται (πίνακας 9). Παρόλα αυτά, υπάρχει επιθυμία από τους εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και παρακίνηση από μέρους της ηγεσίας (Μ.Τ. 4,44). Η διαφορά ανάμεσα στην έκβαση ηγεσίας που ισχύει και την έκβαση ηγεσίας που επιθυμούν οι δάσκαλοι να ισχύει είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,000$), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι επιθυμούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ηγεσία και επιθυμούν να είναι ακόμα πιο αποτελεσματική και να τους ωθεί να προσπαθούν περισσότερο για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Πίνακας 9: Έκβαση Ηγεσίας

Έκβαση ηγεσίας	Τι ισχύει			Τι επιθυμώ			Wilcoxon Test
	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	M.T.	T.A.	
	,962	3,81	,973	,928	4,44	,629	,000

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Εικόνα 7: Error Bars Έκβαση Ηγεσίας – Έκβαση Ηγεσίας Επιθυμώ



Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των στιλ και έκβαση ηγεσίας για το τι ισχύει και το τι επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να ισχύει πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων του κάθε στιλ ηγεσίας, υπολογίζοντας τον συντελεστή Cronbach α . Όπως καταγράφεται στους πίνακες 6, 7, 8 και 9 οι τιμές κυμαίνονται από 0,750 έως 0,962, κάτι που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους και την υψηλή εσωτερική τους συνοχή.

Παρακάτω θα αναλυθούν και θα ερμηνευθούν οι μέσοι όροι για κάθε διάσταση των τριών στιλ ηγεσίας που εξετάζουμε, ώστε να κατανοήσουμε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

5.2.1 Μετασηματιστική Ηγεσία

Πίνακας 10α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Μετασηματιστικής Ηγεσίας

ΜΕΤΑΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ		
	Τι ισχύει	Τι επιθυμώ
Εξιδανικευμένη επιρροή - Χαρακτηριστικά	3,84	4,4
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3,74	4,41
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον.	3,90	4,56
21. Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου.	3,94	4,54
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	3,76	4,09
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3,74	4,41
Εξιδανικευμένη επιρροή - Συμπεριφορά	3,53	3,8
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	3,13	2,77
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	3,65	4,15

23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	3,60	3,96
34. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	3,75	4,32
Εμπνευσμένη παρακίνηση	3,6	4,09
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	3,77	4,27
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	3,59	4,03
26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	3,15	3,92
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	3,90	4,16
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	3,56	4,19
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	3,81	4,30
8. Αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων.	3,51	4,24
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	3,46	4,04
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	3,46	4,18
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	3,48	3,97
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	3,44	4,05
19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	3,60	3,88
29. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	3,23	3,59
31. Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου.	3,64	4,34

Στις διαστάσεις που συνθέτουν την μετασχηματιστική ηγεσία προκύπτει πως οι μέσες τιμές δε διαφέρουν πολύ μεταξύ τους, αφού κυμαίνονται από 3,48 έως 3,84 για το τι αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι ισχύει. Από τον πίνακα 10β διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή 3,84 παρατηρείται στη διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά». Αυτό υποδηλώνει ότι οι αξιολογούμενοι διευθυντές επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης (3,76), βάζουν το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό τους συμφέρον (3,90) και κερδίζουν το σεβασμό των εκπαιδευτικών (3,94) (πίνακας 10α). Παρόμοιες μέσες τιμές εμφανίζονται και στις διαστάσεις «Εμπνευσμένη παρακίνηση», «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» και «Εξιδανικευμένη επιρροή – Συμπεριφορά», επιδεικνύοντας ότι οι διευθυντές μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον (3,77), εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν (3,90) και επανεξετάζουν κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιούνται εάν αυτά είναι κατάλληλα (3,81) σε υψηλότερο του μετρίου βαθμό (πίνακας 10α). Η χαμηλότερη μέση τιμή 3,48 συγκεντρώνεται στη διάσταση «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον», παρόλα αυτά είναι και αυτή υψηλότερη του μετρίου, υποδηλώνοντας πως οι διευθυντές τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες (3,23).

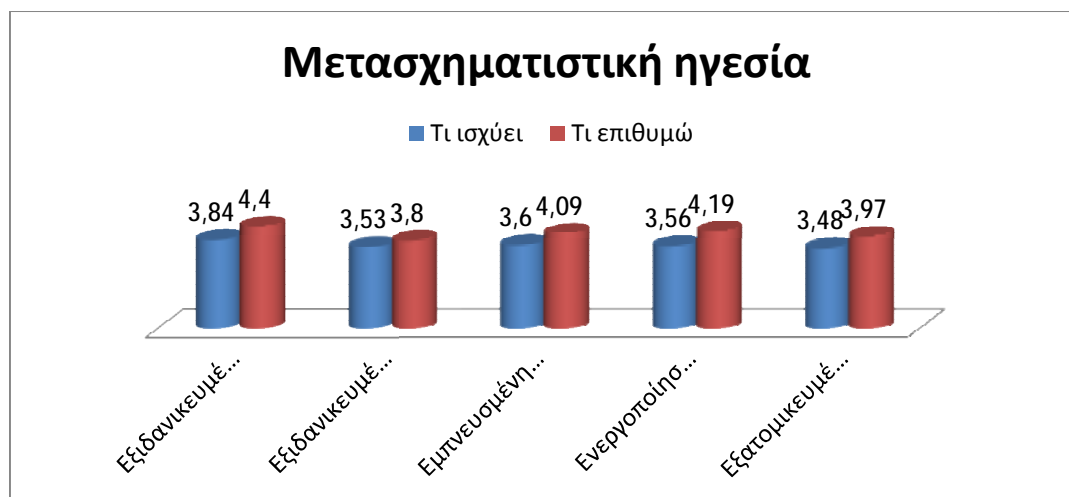
Πίνακας 10β: Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Τι ισχύει			Τι επιθυμώ			Wilcoxon Test ,000
	M.T. 3.6	T.A.	Cronbach's Alpha	M.T. 4.09	T.A.	Cronbach's Alpha	
Εξιδανικευμένη επιρροή - Χαρακτηριστικά	3,84	1,01	,876	4,4	0,64	,792	,000
Εξιδανικευμένη επιρροή - Συμπεριφορά	3,53	,785	,713	3,8	,714	,710	,000
Εμπνευσμένη παρακίνηση	3,6	,933	,872	4,09	,730	,818	,000

Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	3,56	,933	,884	4,19	,730	,717	,000
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	3,48	1,1	,840	3,97	,777	,701	,000

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 2



Οι αντίστοιχες μέσες τιμές που εκφράζουν τις επιθυμίες των δασκάλων είναι υψηλότερες αφού κυμαίνονται από 3,97 έως 4,4, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη αισιοδοξία, παρακίνηση, ομαδική εργασία και εξατομικευμένη προσοχή από τους ηγέτες – διευθυντές τους (πίνακας 10β). Από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, φαίνεται να επιθυμούν περισσότερο ο διευθυντής να τους κάνει να νιώθουν περήφανους που συνεργάζονται μαζί του, να βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον και να λειτουργεί με τρόπους που να κερδίζουν το σεβασμό τους (Εξιδανικευμένη Επιρροή – Χαρακτηριστικά, Μ.Τ. 4,4). Από την άλλη μεριά, φαίνεται να επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό ο διευθυντής να αναφέρεται στις αξίες του, να καθορίζει τη σπουδαιότητα του σκοπού, να σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του και να δίνει έμφαση στη συλλογική αίσθηση του σκοπού του σχολείου (Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά, Μ.Τ. 3,8) καθώς και να τους καθοδηγεί, να τους διδάσκει, να τους αντιμετωπίζει ως άτομα με φιλοδοξίες και να τους βοηθά να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους (Εξατομικευμένο ενδιαφέρον ,Μ.Τ. 3,97). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούμε για κάθε μία από τις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής

ηγεσίας μεταξύ του τι αντιλαμβάνονται και τι επιθυμούν οι δάσκαλοι, αφού από τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon προέκυψε ότι $p=0,000$ και για τις πέντε διαστάσεις.

5.2.2 Συναλλακτική ηγεσία

Πίνακας 11α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Συναλλακτικής Ηγεσίας

ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ		
	Τι ισχύει	Τι επιθυμώ
Αμοιβή με βάση την επίδοση	3,76	4,21
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	3,89	4,23
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	3,62	4,22
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να δει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	3,54	4,09
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	3,97	4,33
Κατ' εξαίρεση ηγεσία(Ενεργητική)	3,17	3,3
4. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα. [Τι πραγματικά ισχύει]	3,02	3,13
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	3,09	2,98
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	3,70	3,84
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα.	2,86	3,25

Μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρούμε ανάμεσα στις μέσες τιμές των διαστάσεων της συναλλακτικής ηγεσίας (πίνακας 11β). Στον πίνακα 11α, η Μ.Τ. 3,76 της διάστασης

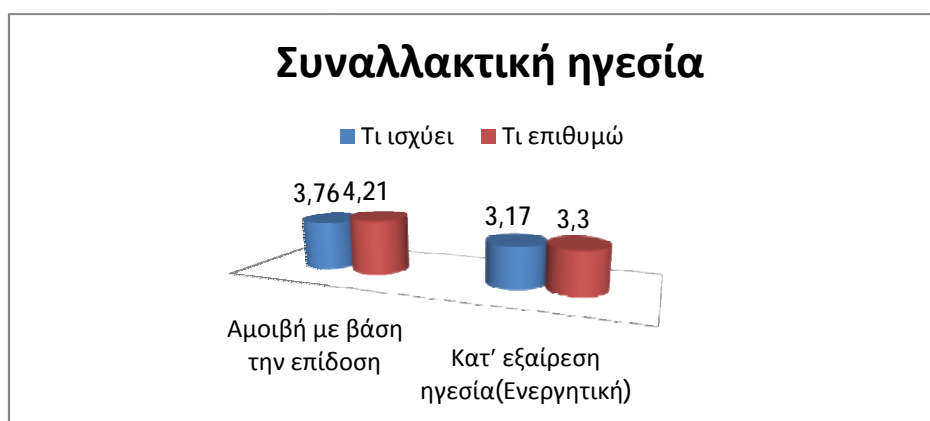
«Αμοιβή με βάση την επίδοση» δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι διευθυντές τους βοηθούν όταν τους βλέπουν να προσπαθούν (3,89), κάνουν σαφές ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και ποιο είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα (3,62) και εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (3,97). Η αντίστοιχη Μ.Τ. που εκφράζει την επιθυμία τους (4,21) δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι θέλουν αυτή τη συμπεριφορά των διευθυντών τους σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, από τη διάσταση «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)» καταλαβαίνουμε πως οι διευθυντές μερικές φορές παρακολουθούν κάθε λάθος που γίνεται (3,70), και εφιστούν την προσοχή στους εκπαιδευτικούς όταν δεν ανταποκρίνονται στα καθιερωμένα (Μ.Τ. 3,02), ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να το κάνουν περισσότερο (συνολική Μ.Τ. 3,3). Οι διαφορές ανάμεσα σε αυτό που ισχύει και σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν είναι και εδώ στατιστικά σημαντική ($p=0,000$, πίνακας 11β) .

Πίνακας 11β: Διαστάσεις Συναλλακτικής Ηγεσίας

Διαστάσεις Συναλλακτικής Ηγεσίας	Τι ισχύει			Τι επιθυμώ			Wilcoxon Test* ,000
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	
Αμοιβή με βάση την επίδοση	3,76	,923	,701	4,21	,796	,712	,000
Κατ' εξαίρεση ηγεσία(Ενεργητική)	3,17	,923	,710	3,3	,626	,739	,000

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 3



5.2.3 Προς αποφυγή ηγεσία

Πίνακας 12α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Προς Αποφυγή Ηγεσίας

ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ ΗΓΕΣΙΑ		
	Τι ισχύει	Τι επιθυμώ
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)	2,41	2,19
3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά.	3,02	3,01
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	2,28	1,98
17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: "Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις".	2,48	2,25
20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	1,87	1,50
Ηγεσία Laissez - Faire	1,92	1,53
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα.	1,88	1,58
7. Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη.	1,82	1,41
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	2,05	1,72
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα προβλήματα.	1,94	1,41

Όσον αφορά στις διαστάσεις της προς αποφυγή ηγεσίας (πίνακας 12α και β), οι διευθυντές φαίνεται να μην παρεμβαίνουν συχνά πριν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά (3,02), να μην περιμένουν να πάει κάτι στραβά για να επέμβουν (2,28) και σπάνια δεν αναλαμβάνουν δράση πριν τα προβλήματα γίνουν χρόνια (1,87), αφού η διάσταση «Κατ' εξαίρεση ηγεσία – Παθητική» συγκέντρωσε μέση τιμή μόλις 2,41. Η διάσταση «Ηγεσία Laissez – Faire» συγκέντρωσε ακόμα μικρότερη μέση τιμή (1,92), υποδηλώνοντας πως οι διευθυντές δημοτικών σχολείων σπάνια αποφεύγουν να εμπλακούν όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα (1,88), απουσιάζουν όταν τους έχουν ανάγκη (1,82), αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις (2,05) και καθυστερούν να δώσουν λύση σε επείγοντα ζητήματα (1,94). Αυτό είναι κάτι που φαίνεται να

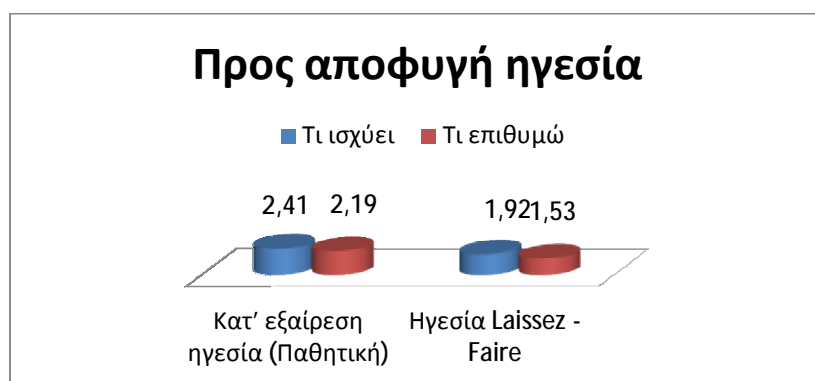
επιθυμούν ακόμα πιο έντονα οι εκπαιδευτικοί, όπως ήταν αναμενόμενο, καθώς σε αυτές τις διαστάσεις συγκεντρώνονται οι χαμηλότερες μέσες τιμές (2,19 και 1,53 αντίστοιχα). Και στις διαστάσεις της προς αποφυγή ηγεσίας οι διαφορές ανάμεσα στις επιθυμίες και την πραγματικότητα είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0,000$, πίνακας 12β).

Πίνακας 12β: Διαστάσεις Προς Αποφυγή Ηγεσίας

Διαστάσεις Προς Αποφυγή Ηγεσίας	Τι ισχύει			Τι επιθυμώ			Wilcoxon Test*
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	
	2,17			1,86			,000
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)	2,41	,706	,840	2,19	,626	,701	,000
Ηγεσία Laissez - Faire	1,92	,980	,859	1,53	,932	,748	,000

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 4



5.2.4 Έκβαση ηγεσίας

Πίνακας 13α: Μέσες τιμές ερωτήσεων Έκβασης Ηγεσίας

ΕΚΒΑΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ		
	Τι ισχύει	Τι επιθυμώ
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3,61	4,31
39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	3,36	4,02

42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	3,79	4,47
44. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	3,69	4,46
Αποτελεσματικότητα	3,86	4,48
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά.	3,95	4,53
40. Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	3,68	4,36
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	4,02	4,54
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	3,77	4,47
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	4,01	4,55
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	3,76	4,46
41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	4,25	4,63

Στη μεταβλητή «Έκβαση ηγεσίας» (πίνακας 13α) η διάσταση «Ευχαρίστηση από την ηγεσία» σημειώνει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (4,01), που σημαίνει ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας (3,76) και συνεργάζεται ικανοποιητικά με τους εκπαιδευτικούς (4,25). Ωστόσο, οι δάσκαλοι επιθυμούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ασκούμενη ηγεσία και συνεργασία με αυτή (συνολική Μ.Τ. 4,55), διαφορά στατιστικά σημαντική ($p=0,000$, πίνακας 13β). Ακολουθεί η διάσταση «Αποτελεσματικότητα» με Μ.Τ. 3,86, δηλώνοντας ότι οι διευθυντές που αξιολογούνται ανταποκρίνονται αρκετά συχνά με αποτελεσματικό τρόπο στα καθήκοντά τους (4,02), αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά τους εκπαιδευτικούς στα υψηλότερα κλιμάκια (3,68), και ηγούνται μιας αποτελεσματικής ομάδας (3,77). Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι, με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000$, πίνακας 13β), επιθυμούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από την ηγεσία (Μ.Τ. 4,48). Τελευταία έρχεται η διάσταση «Μεγαλύτερη προσπάθεια» με μέση τιμή 3,61. Οι διευθυντές αυξάνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιτυχία και επιπλέον προσπάθεια σε βαθμό μεγαλύτερο του μετρίου (3,79). Επιπλέον, οι

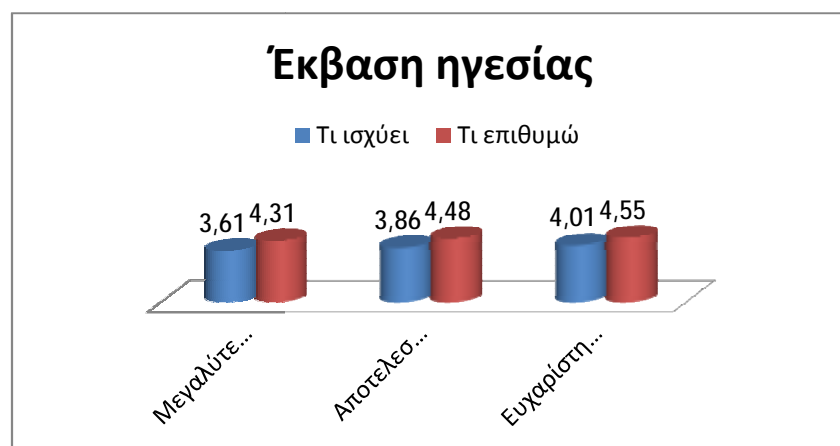
διευθυντές καταφέρνουν σε μεγάλο βαθμό να κάνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερα από όσα θα περίμεναν και οι ίδιοι να κάνουν (3,36). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη παρακίνηση από τους διευθυντές τους(συνολική Μ.Τ. 4,31, $p=0,000$, πίνακας 13β).

Πίνακας 13β: Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας

Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας	Τι ισχύει			Τι επιθυμώ			Wilcoxon Test*
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's Alpha	
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3,61	1,07	,917	4,31	,670	,798	,000
Αποτελεσματικότητα	3,86	,955	,913	4,48	,646	,830	,000
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	4,01	1,05	,880	4,55	,633	,785	,000

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 5



Συνολικά, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στο νομό Αχαΐας διοικούν τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν με συμπεριφορές μετασηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Οι διαστάσεις «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά», «Εμπνευσμένη παρακίνηση» και «Αμοιβή με βάση την επίδοση», έχουν έντονη παρουσία, ενώ η «Κατ' εξαίρεση ηγεσία – Ενεργητική» παρουσιάζεται λιγότερο ισχυρή. Υπάρχει επιθυμία από τους εκπαιδευτικούς για πιο έντονη παρουσία των διαστάσεων

μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Αντίθετα, Παθητική – Προς αποφυγή ηγεσία συναντάται σε πολύ μικρότερο βαθμό, αφού οι ηγέτες δεν καθυστερούν να δώσουν λύση σε προβλήματα και είναι παρόντες όταν χρειάζεται να επιλύσουν κάποιο ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν αυτό το στιλ ηγεσίας σε ακόμα μικρότερο βαθμό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ικανοποίηση από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των παραγόντων – διαστάσεων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ5X) για το τι ισχύει και το τι επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να ισχύει πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του κάθε στιλ ηγεσίας, υπολογίζοντας τον συντελεστή Cronbach α . Όπως καταγράφεται στους πίνακες 10, 11, 12, και 13 οι τιμές κυμαίνονται από 0,701 έως 0,917, κάτι που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους και την υψηλή εσωτερική τους συνοχή.

5.3 Διαφοροποίηση αντιλαμβανόμενου στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Για να διερευνηθεί αν τα αντιλαμβανόμενα στιλ και έκβαση ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο διευθυντή, τα έτη υπηρεσίας του διευθυντή, τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και τα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών με τον ίδιο διευθυντή διενεργήθηκαν οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney (για το φύλο) και Kruskal-Wallis (για τα λοιπά), με εξαρτημένες μεταβλητές τα στιλ και την έκβαση ηγεσίας και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέραμε.

5.3.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο διευθυντή

Από τον πίνακα 14 διαπιστώνουμε ότι οι βαθμολογίες μέσω των όρων στα στιλ και την έκβαση ηγεσίας ανάμεσα στους άντρες διευθυντές και τις γυναίκες διευθύντριες είναι παρόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, στη μετασχηματιστική ηγεσία οι γυναίκες διευθύντριες έλαβαν υψηλότερη βαθμολογία (Μ.Τ. 3,69) σε σχέση με τους άντρες διευθυντές (Μ.Τ. 3,55), που σημαίνει ότι οι πρώτες εμφανίζουν περισσότερο συμπεριφορές και χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ωστόσο, η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική ($p= 0,397$). Οι γυναίκες διευθύντριες φαίνεται να εμφανίζουν περισσότερες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας, καθώς συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία μέσω των όρων σε σχέση με τους άντρες (3,67 έναντι 3,33), διαφορά οριακά στατιστικά σημαντική ($p= 0,050$). Το προς αποφυγή

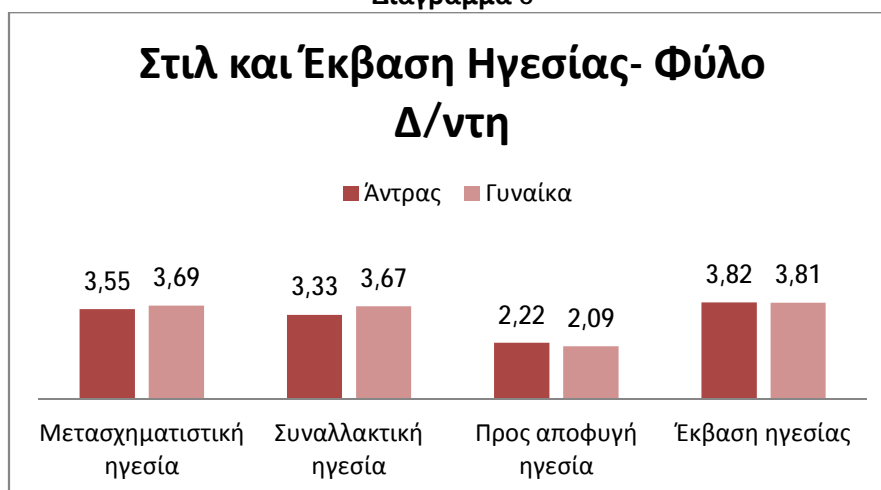
στιλ ηγεσίας δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο διευθυντή ($p= 0,602$), αν και οι άντρες διευθυντές εμφανίζουν περισσότερες συμπεριφορές αυτού του είδους ηγεσίας (Μ.Τ. 2,22) από τις γυναίκες διευθύντριες (Μ.Τ. 2,09). Τέλος, η έκβαση ηγεσίας δεν διαφοροποιείται σύμφωνα με το φύλο ($p= 0,778$), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν στον ίδιο βαθμό ευχαρίστηση από την ηγεσία, είναι το ίδιο αποτελεσματική και τους ωθεί να προσπαθούν περισσότερο, ανεξάρτητα από το φύλο της.

Πίνακας 14: Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Δ/ντη

Στιλ Ηγεσίας	Φύλο Δ/ντη	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Mann-Whitney*
Μετασχηματιστική	Άντρας	3,55	,83	,397
	Γυναίκα	3,69	,77	
Συναλλακτική	Άντρας	3,33	,608	,050
	Γυναίκα	3,67	,733	
Προς Αποφυγή	Άντρας	2,22	,855	,602
	Γυναίκα	2,09	,502	
Έκβαση Ηγεσίας	Άντρας	3,82	1,02	,778
	Γυναίκα	3,81	,903	

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Διάγραμμα 6



5.3.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τους στατιστικούς ελέγχους για τη διαφοροποίηση των στίλ και έκβασης ηγεσίας, καθώς οι βαθμολογίες διαφοροποιούνται σημαντικά σε όλα τα στίλ και στην έκβαση ηγεσίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή (πίνακας 15). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ο διευθυντής σε διευθυντική θέση τόσο μεγαλύτερο μέσο όρο λαμβάνει στη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την έκβαση ηγεσίας. Αντίθετα, στην ηγεσία προς αποφυγή έχουμε αντίστροφα αποτελέσματα, αφού όσο πιο έμπειρος είναι ένας διευθυντής τόσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία που λαμβάνει. Αυτό σημαίνει, ότι οι πιο έμπειροι διευθυντές εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p= 0,000$), όπως η συλλογική εργασία, η αυτοπεποίθηση, η παρακίνηση και ο σεβασμός των εκπαιδευτικών αλλά και συναλλακτικής ηγεσίας ($p= 0,019$), όπως η βοήθεια στους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν και η έκφραση ικανοποίησης όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (με λιγότερα χρόνια σε θέση διευθυντή). Και η έκβαση ηγεσίας διαφοροποιείται ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής ($p= 0,001$), που σημαίνει πως οι διευθυντές με περισσότερα έτη εμπειρίας θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί από τους συναδέλφους τους, αφού τους κάνουν να προσπαθούν περισσότερο και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ηγεσία.

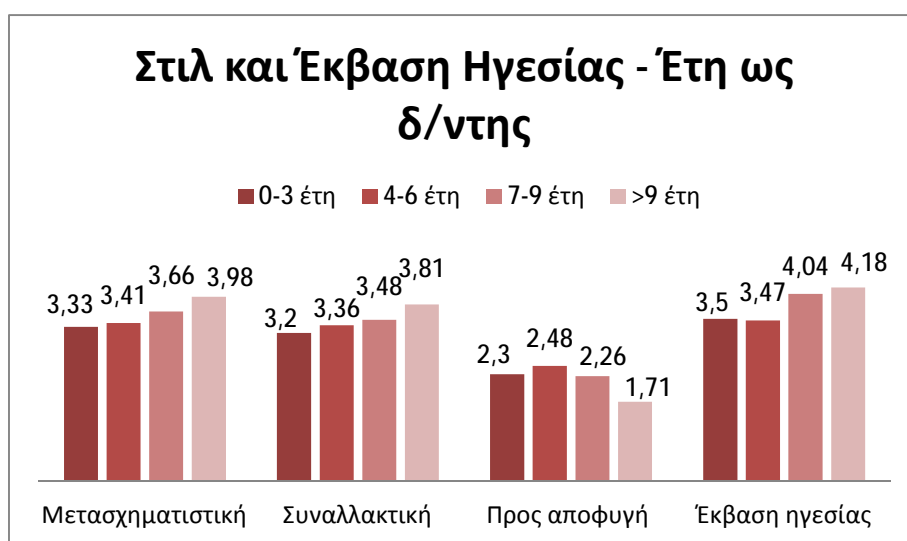
Πίνακας 15: Στίλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη υπηρεσίας ως Δ/ντης

Στίλ Ηγεσίας	Έτη υπηρεσίας ως Δ/της	M.T.	T.A.	P value - Kruskal-Wallis*
Μετασχηματιστική	0-3	3,33	,745	,000
	4-6	3,41	,815	
	7-9	3,66	,833	
	>9	3,98	,735	
Συναλλακτική	0-3	3,20	,661	,019
	4-6	3,36	,634	
	7-9	3,48	,767	
	>9	3,81	,776	
Προς Αποφυγή	0-3	2,30	,595	,000
	4-6	2,48	,813	

	7-9	2,26	,857	
	>9	1,71	,527	
Έκβαση Ηγεσίας	0-3	3,50	1,01	
	4-6	3,47	,880	
	7-9	4,04	,943	,001
	>9	4,18	,836	

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 7



5.3.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη συνεργασίας με τον διευθυντή

Ως προς τη διαφοροποίηση των στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα με τα έτη που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον διευθυντή που αξιολογούν (έτη συνεργασίας, πίνακας 16) διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με το διευθυντή για πάνω από 9 έτη δηλώνουν πως ο διευθυντής υιοθετεί μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ. 4,42), ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα χρόνια συνεργασίας με τον αξιολογούμενο διευθυντή δηλώνουν ότι εκείνος υιοθετεί μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας σε μέτριο βαθμό (Μ.Τ. 3,13/ 3,56/ 3,64). Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική ($p= 0,033$). Σημαντική διαφοροποίηση διαπιστώνουμε και για το προς αποφυγή στιλ ηγεσίας ($p= 0,000$), όπου οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 9 έτη με τον ίδιο διευθυντή αξιολογούν πως αυτός χρησιμοποιεί μεθόδους παθητικής ηγεσίας σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ. 1,30) από τους

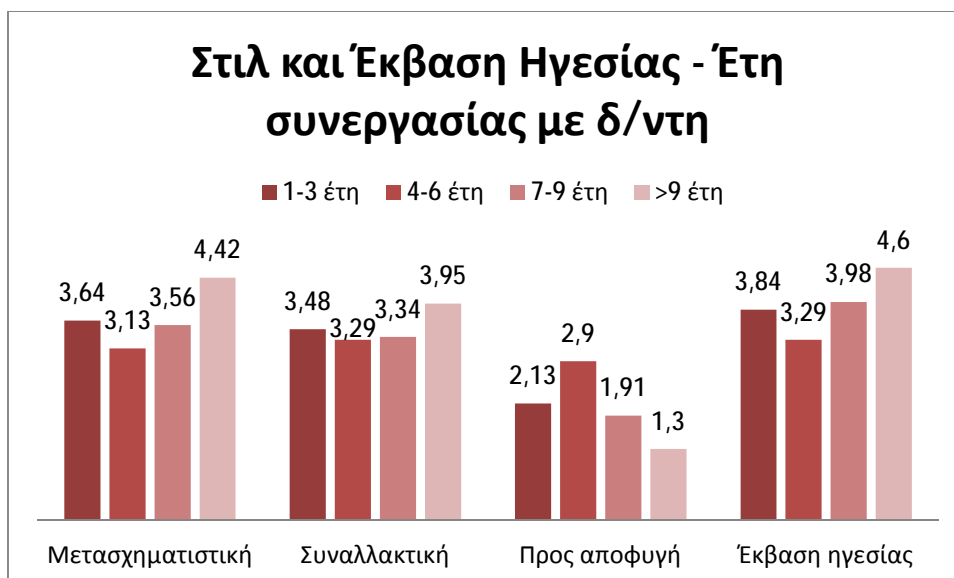
εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη συνεργασίας, με μέσες τιμές από 1,91 έως 2,90. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη συνεργασίας με τον ίδιο διευθυντή για την συναλλακτική ηγεσία ($p= 0,538$). και την έκβαση ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι οι διευθυντές τους λειτουργούν τις περισσότερες φορές με αποτελεσματικό τρόπο, ανεξάρτητα από τα χρόνια που συνεργάζονται με αυτούς ($p= 0,72$).

Πίνακας 16: Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη συνεργασίας με τον ίδιο Δ/ντη

Στιλ Ηγεσίας	Έτη συνεργασίας με τον ίδιο Δ/τη	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Kruskal-Wallis*
Μετασχηματιστική	1-3	3,64	,688	,033
	4-6	3,13	1,43	
	7-9	3,56	,414	
	>9	4,42	,109	
Συναλλακτική	1-3	3,48	,732	,538
	4-6	3,29	,925	
	7-9	3,34	,244	
	>9	3,95	1,09	
Προς Αποφυγή	1-3	2,13	,574	,000
	4-6	2,9	1,20	
	7-9	1,91	,625	
	>9	1,30	,274	
Έκβαση Ηγεσίας	1-3	3,84	,850	,072
	4-6	3,29	1,56	
	7-9	3,98	,894	
	>9	4,60	,136	

*Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 8



5.3.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου

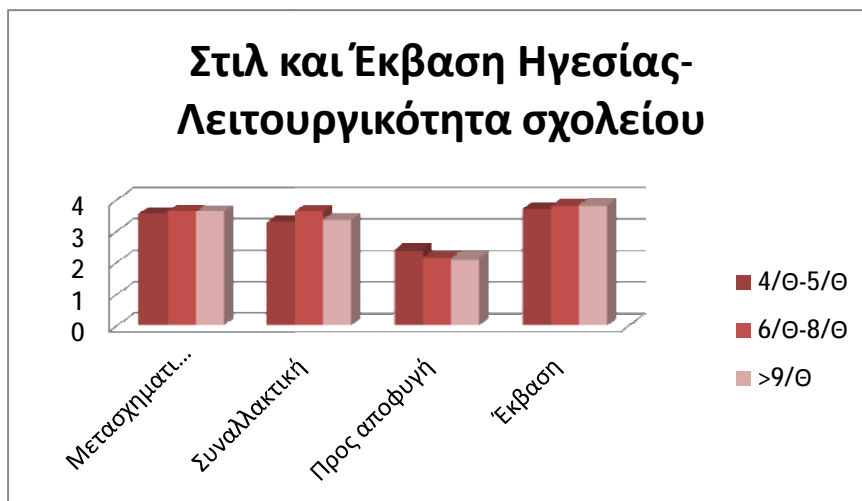
Από τον πίνακα 17 συμπεραίνουμε ότι τα στιλ και η έκβαση ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου. Έτσι έχουμε στατιστικά μη σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p= 0,81$), της συναλλακτικής ηγεσίας ($p= 0,74$), της ηγεσίας προς αποφυγή ($p= 0,577$) και της έκβασης ηγεσίας ($p= 0,438$) σε σχέση με τη λειτουργικότητα του σχολείου.

Πίνακας 17: Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Λειτουργικότητα σχολείου

Στιλ Ηγεσίας	Λειτουργικότητα σχολείου	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Kruskal-Wallis*
Μετασχηματιστική	4/θ-5/θ	3,55	,602	0,81
	6/θ-8/θ	3,62	,892	
	>9/θ	3,60	,784	
Συναλλακτική	4/θ-5/θ	3,28	,394	,074
	6/θ-8/θ	3,63	,803	
	>9/θ	3,37	,725	
Προς Αποφυγή	4/θ-5/θ	2,42	,776	,577
	6/θ-8/θ	2,16	,711	
	>9/θ	2,14	,764	
Έκβαση Ηγεσίας	4/θ-5/θ	3,71	,933	,438
	6/θ-8/θ	3,81	,951	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 9



5.4 Διαφοροποίηση επιθυμητού στιλ και έκβασης ηγεσίας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Για να διερευνηθεί αν το επιθυμητό στιλ και έκβαση ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο διευθυντή, το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού διενεργήθηκαν οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney (για το φύλο) και Kruskal-Wallis (για ηλικία και έτη υπηρεσίας), με εξαρτημένες μεταβλητές τα στιλ και την έκβαση ηγεσίας και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέραμε.

5.4.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο διευθυντή

Από τον πίνακα 18 φαίνεται ότι οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών για κάθε στιλ και έκβαση ηγεσίας εξαρτώνται από το φύλο διευθυντή. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό η διευθύντρια τους να ασκεί μετασηματιστική ηγεσία (Μ.Τ. 4,23) αλλά και συναλλακτική ηγεσία (Μ.Τ. 3,92) από ότι ο άντρας διευθυντής τους (Μ.Τ. 4,10 και 3,66 αντίστοιχα), διαφορές στατιστικά σημαντικές ($p= 0,011$ και $p= 0,014$ αντίστοιχα). Για την ηγεσία προς αποφυγή οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να την ασκεί ο διευθυντής τους σε μικρό βαθμό, ανεξάρτητα από το φύλο του ($p= 0,205$). Ως προς την έκβαση ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να ασκείται αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο τους όταν η

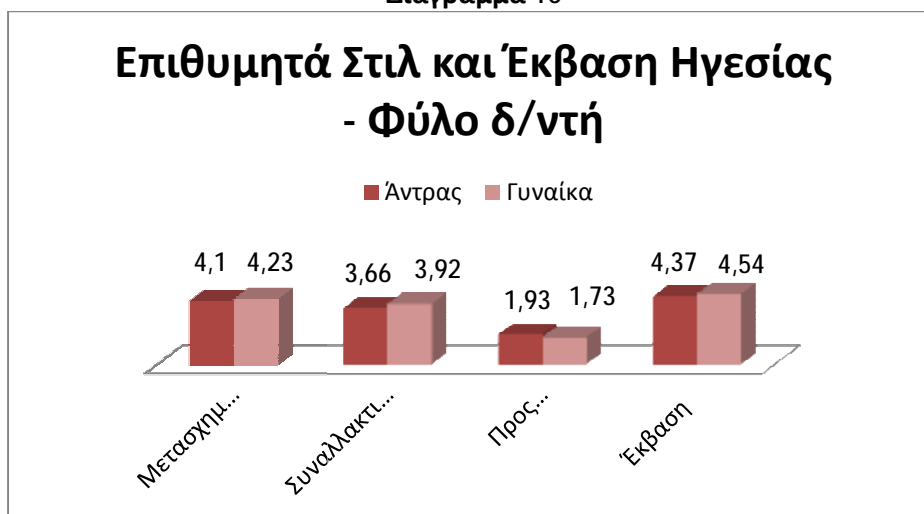
διευθύντρια είναι γυναίκα (Μ.Τ. 4,54) σε σχέση με όταν έχουν άντρα διευθυντή (Μ.Τ. 4,37), που αποτελεί στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,009$).

Πίνακας 18: Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο δ/ντη

Στιλ Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Φύλο Δ/ντη	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Mann-Whitney*
Μετασχηματιστική (Επιθυμώ)	Άντρας	4,10	,564	,011
	Γυναίκα	4,23	,609	
Συναλλακτική (Επιθυμώ)	Άντρας	3,66	,632	,014
	Γυναίκα	3,92	,649	
Προς Αποφυγή (Επιθυμώ)	Άντρας	1,93	,765	,205
	Γυναίκα	1,73	,476	
Έκβαση Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Άντρας	4,37	,563	,009
	Γυναίκα	4,54	,716	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 10



5.4.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εκπαιδευτικού

Από την άλλη μεριά, οι μέσοι όροι των επιθυμητών στιλ και έκβασης ηγεσίας δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο εκπαιδευτικού (πίνακας 19). Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το φύλο τους, επιθυμούν ο διευθυντής τους να χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p=0,961$), σε μέτριο βαθμό χαρακτηριστικά συναλλακτικής ηγεσίας ($p=0,790$), σε μικρό

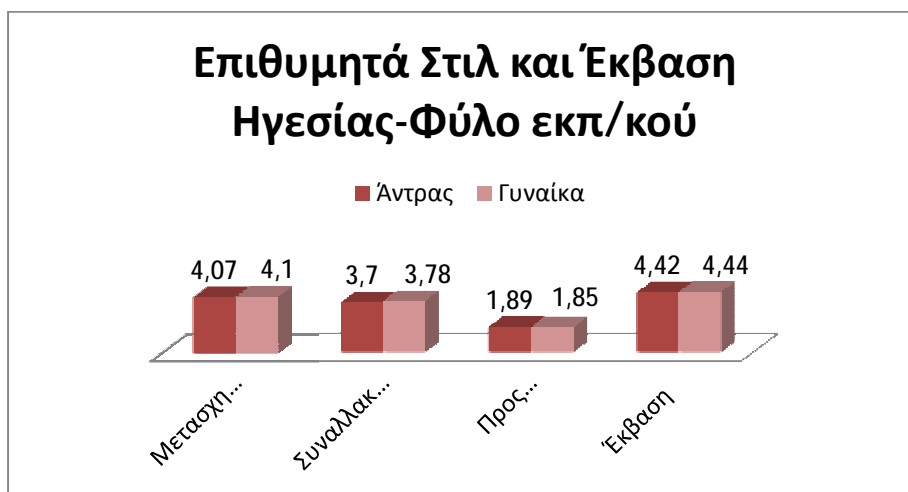
βαθμό χαρακτηριστικά ηγεσίας προς αποφυγή ($p= 0,649$) και σε μεγάλο βαθμό να νιώθουν ικανοποίηση από την ηγεσία($p= 0,569$).

Πίνακας 19: Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Φύλο Εκπ/κού

Στιλ Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Φύλο Εκπ/κου	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Mann-Whitney*
Μετασχηματιστική (Επιθυμώ)	Άντρας	4,07	,628	,961
	Γυναίκα	4,10	,577	
Συναλλακτική (Επιθυμώ)	Άντρας	3,70	,599	,790
	Γυναίκα	3,78	,668	
Προς Αποφυγή (Επιθυμώ)	Άντρας	1,89	,643	,649
	Γυναίκα	1,85	,688	
Έκβαση Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Άντρας	4,42	,630	,569
	Γυναίκα	4,44	633	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 11



5.4.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εκπαιδευτικού

Ως προς τη σύγκριση μέσων όρων των επιθυμητών στιλ και της έκβασης ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών που αξιολογούν, από τον πίνακα 20 βλέπουμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ($p= 0,524$), τη συναλλακτική ($p= 0,286$) και την έκβαση ηγεσίας ($p= 0,487$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών φαίνεται να επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.

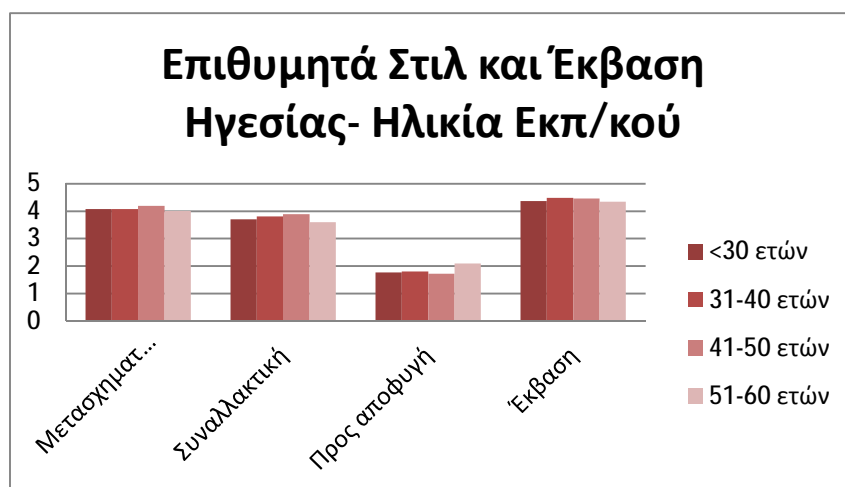
2,10) χαρακτηριστικά ηγεσίας προς αποφυγή σε σχέση με τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Μ.Τ. 1,72 – 1,81), διαφορά στατιστικά σημαντική ($p= 0,044$).

Πίνακας 20: Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Ηλικία Εκπ/κού

Στιλ Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Ηλικία Εκπ/κού	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Kruskal-Wallis*
Μετασχηματιστική (Επιθυμώ)	<30	4,08	,169	,524
	31-40	4,08	,521	
	41-50	4,19	,703	
	51-60	4,01	,617	
Συναλλακτική (Επιθυμώ)	<30	3,71	,452	,286
	31-40	3,81	,601	
	41-50	3,89	,758	
	51-60	3,60	,624	
Προς Αποφυγή (Επιθυμώ)	<30	1,77	,414	,044
	31-40	1,81	,762	
	41-50	1,72	,571	
	51-60	2,10	,619	
Έκβαση Ηγεσίας (Επιθυμώ)	<30	4,37	,518	,487
	31-40	4,48	,500	
	41-50	4,46	,789	
	51-60	4,34	,665	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 12



5.4.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού

Οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών για τις εξαρτημένες μεταβλητές μας (μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, προς αποφυγή ηγεσία και έκβαση ηγεσίας) δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους, αφού $p= 0,360$, $p= 0,272$, $p= 0,665$ και $p= 0,636$ αντίστοιχα για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Επιθυμητά Στιλ και Έκβαση Ηγεσίας – Έτη υπηρεσίας Εκπ/κού

Στιλ Ηγεσίας (Επιθυμώ)	Έτη υπηρεσίας Εκπ/κου	Μ.Τ.	Τ.Α.	P value - Kruskal-Wallis*
Μετασχηματιστική (Επιθυμώ)	0-5	4,12	,029	,701
	6-10	3,98	,356	
	11-20	4,11	,634	
	>20	4,08	,593	
Συναλλακτική (Επιθυμώ)	0-5	3,33	,072	,088
	6-10	4,08	,471	
	11-20	3,76	,674	
	>20	3,68	,647	
Προς Αποφυγή (Επιθυμώ)	0-5	1,75	,649	,419
	6-10	1,89	,319	
	11-20	1,82	,754	
	>20	1,93	,616	
Έκβαση Ηγεσίας (Επιθυμώ)	0-5	3,96	,360	,097
	6-10	4,72	,272	
	11-20	4,44	,665	
	>20	4,38	,636	

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 13



5.5 Συσχέτιση Έκβασης ηγεσίας με τα Στιλ ηγεσίας

Για τη διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των 3 στιλ ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας, χρησιμοποιώντας το συντελεστή Pearson (πίνακας 22). Ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ο συντελεστής συσχέτισης ($R=0,902$) είναι υψηλός θετικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Επίσης, φαίνεται ότι η έκβαση ηγεσίας σχετίζεται θετικά και με τη συναλλακτική ηγεσία ($R=0,644$), ενώ σχετίζεται αρνητικά με την προς αποφυγή ηγεσία ($R=-0,712$). Αυτό σημαίνει ότι όταν οι διευθυντές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προσπαθούν περισσότερο για να πετύχουν στόχους, θεωρούν την ηγεσία αποτελεσματική και νιώθουν ικανοποίηση από αυτή. Αντίθετα, όταν ο ηγέτης παρουσιάζει στοιχεία παθητικής ηγεσίας και καθυστερεί ή αποφεύγει να πάρει αποφάσεις, οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστούνται από την ηγεσία και δε τη θεωρούν αποτελεσματική.

Πίνακας 22: Συσχέτιση έκβασης ηγεσίας με στιλ ηγεσίας

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ	Έκβαση ηγεσίας	
	R ¹	p- value
Μετασχηματιστική Ηγεσία	,902**	,000
Συναλλακτική Ηγεσία	,644**	,000
Προς Αποφυγή Ηγεσία	-,712**	,000

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

6.1 Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στιλ ηγεσίας (μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παθητικής-προς αποφυγή) στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις αλλά και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών καθώς και η σύγκριση μεταξύ αυτών. Επίσης, διερευνήθηκε η έκβαση ηγεσίας που αντιλαμβάνονται και που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, διερευνήθηκε η επίδραση που έχουν κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο εκπαιδευτικού και διευθυντή, έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού και διευθυντή, έτη συνεργασίας με τον συγκεκριμένο διευθυντή, λειτουργικότητα σχολείου) στα αντιλαμβανόμενα και επιθυμητά στιλ και έκβαση ηγεσίας.

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αναφέρεται στο αντιλαμβανόμενο στιλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, προς αποφυγή – παθητικό) από τους δασκάλους, που ασκούν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά αποτελέσματα, το στιλ ηγεσίας που επικρατεί στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας είναι το μετασχηματιστικό, που έλαβε λίγο παραπάνω από μέτρια βαθμολογία (Μ.Τ. 3,6) και στις πέντε διαστάσεις του. Ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία με μέτρια και αυτή βαθμολογία (Μ.Τ. 3,46) και έπεται η παθητική – προς αποφυγή ηγεσία με χαμηλή βαθμολογία (Μ.Τ. 2,17). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα της Δούγαλη (2017), σε δείγμα 128 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το στιλ ηγεσίας που επικράτησε οριακά με μέση βαθμολογία (3,06) ήταν το μετασχηματιστικό, με το συναλλακτικό να ακολουθεί με σχεδόν ταυτόσημες τιμές (Μ.Τ. 3,00) και το προς αποφυγή στιλ να έρχεται στο τέλος (Μ.Τ. 2,70), με όχι τόσο μεγάλη διαφορά όση της παρούσης έρευνας. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), οι διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές σε μέτριο βαθμό, ενώ, σύμφωνα με τις έρευνες των Νταφούλη (2009) και Διάδου (2014), οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, η έρευνα του Καρέλλα (2015) υποστηρίζει πως το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας απαντάται συχνότερα στην ελληνική Δημόσια Διοίκηση, με την διαπραγματευτική και τη μη ηγετική συμπεριφορά να ακολουθούν.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το ασκούμενο ηγετικό στυλ, αφού δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ. 4,01) ευχαρίστηση από την ηγεσία και σε βαθμό μεγαλύτερο του μετρίου (Μ.Τ. 3,86) ότι η ηγεσία είναι αποτελεσματική και τους παρακινεί να προσπαθούν περισσότερο για την επίτευξη στόχων (Μ.Τ. 3,61). Σύμφωνα με την έρευνα της Δούγαλη (2017), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτρια ευχαρίστηση από την ηγεσία (Μ.Τ. 3,24) και τη θεωρούν αποτελεσματική σε μέτριο βαθμό (Μ.Τ. 3,15).

Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τον Bass (2000, σ. 37), που υποστήριξε πως οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών του 21^{ου} αιώνα, θα είναι μετασχηματιστικοί, δημοκρατικοί στις σχέσεις τους με εκπαιδευτικούς και μαθητές, βοηθώντας τους να προετοιμαστούν για τον κόσμο της παγκοσμιοποίησης και της διαφορετικότητας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θα είναι υπεύθυνοι στα καθήκοντά τους και θα μετατρέπουν τα προβλήματα σε ευκαιρίες και προκλήσεις.

Ειδικότερα, για την Ελλάδα, πιθανώς η παρουσία του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας να οφείλεται στο γεγονός ότι η χώρα μας τα τελευταία χρόνια διανύει μία περίοδο κοινωνικής και οικονομικής κρίσης και όπως ο Bass (1998) αναφέρει, η μετασχηματιστική και όχι τόσο η συναλλακτική ηγεσία, αναδύεται σε περιόδους κρίσης και σε ασταθή και ταραχώδη περιβάλλοντα. Επίσης, οι Lowe, Kroeck και Sivasubramaniam (1996) υποστήριξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία επικρατεί περισσότερο σε δημόσιους παρά σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Τέλος, σύμφωνα με τον Antonakis (2001), η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται κυρίως σε έντονα γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά συστήματα. Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι οι διευθυντές των ελληνικών δημόσιων σχολείων δεν εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές σε μεγάλο βαθμό ίσως οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού, σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007, σ. 71) στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας μπορεί κανείς να συναντήσει οποιαδήποτε μορφή ηγεσίας, εκτός μετασχηματιστικής, εξαιτίας της δομής του συστήματος που είναι τέτοια που δεν επιτρέπει την εφαρμογή αυτής της μορφής. Άρα, είναι δύσκολο για τους διευθυντές να στηρίζουν καινοτομίες για την επίτευξη ενός οράματος που αφορά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αν το Υπουργείο δε δώσει μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες.

Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων στην παρούσα έρευνα εμφανίζονται είτε ως μετασχηματιστικοί είτε ως συναλλακτικοί είτε ως και τα δύο μαζί, συμφωνώντας με την έρευνα του Bass (1998) που υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί

διεύρυνση της συναλλακτικής ηγεσίας. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν οι έρευνες των Δούγαλη (2017), Διάδου (2014) και Νταφούλη (2009), όπου και στις τρεις χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα μέτρησης των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών με την κλίμακα της παρούσας έρευνας.

Ως προς το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν σε μεγάλο βαθμό ένα μετασχηματιστικό ηγέτη (Μ.Τ. 4,09), σε μέτριο βαθμό ένα συναλλακτικό ηγέτη (Μ.Τ. 3,76) και σε πολύ μικρό βαθμό ένα παθητικό ηγέτη που στην ουσία δεν ασκεί ηγεσία (Μ.Τ. 1,86).

Ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας βαθμολογήθηκαν με τιμές πάνω του μετρίου με υψηλότερη μέση τιμή (3,84) στη διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά», υποδηλώνοντας ότι οι αξιολογούμενοι διευθυντές επιδεικνύουν αίσθημα αυτοπεποίθησης, ομαδικότητας και κερδίζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Η χαμηλότερη μέση τιμή (3,48) συγκεντρώθηκε στη διάσταση «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον», παρόλα αυτά εμφανίζεται και αυτή σε ικανοποιητικό βαθμό, υποδηλώνοντας οι διευθυντές κάποιες φορές αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες και φιλοδοξίες. Τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Δούγαλη (2017, σ. 106-107), όπου επίσης η διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία ενώ οι συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη με τη μικρότερη συχνότητα ήταν η εξατομικευμένη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς και η καθοδήγησή τους. Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα της Γκόλια (2014) οι διευθυντές των σχολείων δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους και δε στηρίζουν τις καινοτομίες εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών τη μεγαλύτερη μέση τιμή (4,44) συγκέντρωσε η διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά» και τη χαμηλότερη οι διαστάσεις «Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά» (3,8) και «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» (3,97), που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν περισσότερο ο διευθυντής τους να προωθή την ομαδική εργασία και να κερδίζει το σεβασμό τους κάνοντάς τους να νιώθουν περήφανοι που συνεργάζονται μαζί του και λιγότερο να τους καθοδηγεί, να τους αντιμετωπίζει ως άτομα με φιλοδοξίες, να αναφέρεται στις αξίες του και να καθορίζει τη σπουδαιότητα του σκοπού του σχολείου. Παρόλα αυτά, μέσες τιμές που εκφράζουν τις επιθυμίες των δασκάλων είναι υψηλότερες από αυτές που αντιπροσωπεύουν αυτό που

αντιλαμβάνονται πως ισχύει υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη αισιοδοξία, παρακίνηση, ομαδική εργασία αλλά και εξατομικευμένη προσοχή από τους διευθυντές τους.

Στη συναλλακτική ηγεσία η διάσταση «Αμοιβή με βάση την επίδοση» συγκέντρωσε βαθμολογία πάνω του μετρίου (Μ.Τ.3,76) γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι διευθυντές τους βοηθούν όταν τους βλέπουν να προσπαθούν, είναι σαφείς με τους στόχους και εκφράζουν ικανοποίηση τους όταν έχουν επιθυμητά αποτελέσματα, κάτι στο οποίο κατέληξε και η έρευνα της Δούγαλη (2017). Οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες στην άσκηση ηγεσίας τους (Bass, 2008). Βέβαια, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι ανταμοιβές έχουν περισσότερο τη μορφή επιβραβεύσεων ή διευκολύνσεων από τον διευθυντή (π.χ. παροχή άδειας, ελκυστικότερο πρόγραμμα) (Δούγαλη, 2017). Η αντίστοιχη Μ.Τ. που εκφράζει την επιθυμία τους (4,21) δείχνει πως οι δάσκαλοι θέλουν αυτή τη συμπεριφορά των διευθυντών τους σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Από τη διάσταση «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)» φαίνεται πως οι διευθυντές εστιάζουν σε λάθη των εκπαιδευτικών σε μέτριο βαθμό (Μ.Τ. 3,17), ενώ οι ίδιοι επιθυμούν να το κάνουν ακόμα περισσότερο, όμως πάλι σε μέτριο βαθμό (Μ.Τ. 3,3).

Η διάσταση Laissez – Faire (Μ.Τ. 1,92) συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με όλες τις διαστάσεις του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας, που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί σπάνια αξιολογούν τους διευθυντές τους ως απόντες, ανεύθυνους και αδιάφορους. Βαθμολογία κάτω του μετρίου (Μ.Τ. 2,41) συγκέντρωσε και η διάσταση «Κατ' εξαίρεση ηγεσία – Παθητική», υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές συχνά αναλαμβάνουν δράση έγκαιρα και όποτε χρειάζεται. Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι επιθυμούν οι διευθυντές τους να είναι παρόντες και υπεύθυνοι ακόμα πιο συχνά, αφού η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που αντιλαμβάνονται και αυτό που επιθυμούν είναι στατιστικά σημαντική. Τα ευρήματα ταυτίζονται με αυτά της Δούγαλη (2017).

Στη μεταβλητή «Έκβαση ηγεσίας» η διάσταση «Ευχαρίστηση από την ηγεσία» σημειώνει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (4,01), που σημαίνει ότι ο διευθυντής συνεργάζεται ικανοποιητικά με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι δάσκαλοι επιθυμούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ασκούμενη ηγεσία. Ακολουθεί η διάσταση «Αποτελεσματικότητα» (Μ.Τ. 3,86), δηλώνοντας ότι οι διευθυντές που αξιολογούνται ανταποκρίνονται αρκετά συχνά με αποτελεσματικό τρόπο στα καθήκοντά τους. Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι, με στατιστικά σημαντική διαφορά

επιθυμούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από την ηγεσία. Τελευταία έρχεται η διάσταση «Μεγαλύτερη προσπάθεια» (Μ.Τ.3,61). Οι διευθυντές αυξάνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιτυχία και επιπλέον προσπάθεια σε βαθμό μεγαλύτερο του μετρίου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη παρακίνηση από τους διευθυντές τους. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας της Δούγαλη (2017) αλλά και με την έρευνα των Waldman, Bass Yammario (1990), όπου η αποτελεσματικότητα του ηγέτη μπορεί να επιτευχθεί μέσω των αμοιβών με βάση την επίδοση.

Ως προς το 4^ο ερευνητικό ερώτημα οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά από αυτό που αντιλαμβάνονται πως ισχύει. Οι δάσκαλοι επιθυμούν ο διευθυντής τους να εφαρμόζει περισσότερες μετασχηματιστικές και συναλλακτικές πρακτικές από ότι ήδη κάνει, ενώ επιθυμούν στοιχεία προς αποφυγής ηγεσίας σε ακόμα μικρότερο βαθμό από αυτόν που αντιλαμβάνονται ότι ισχύει. Αυτό, συμβαδίζει με το γεγονός ότι η έκβαση ηγεσίας που ισχύει (Μ.Τ. 3,81) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά από την έκβαση ηγεσίας που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν (Μ.Τ. 4,44), υποδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση, παρακίνηση και αποτελεσματικότητα από την ηγεσία

Ως προς το 5^ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες διευθυντές και τις γυναίκες διευθύντριες για τη συναλλακτική ηγεσία, αφού οι δεύτερες φαίνεται να εμφανίζουν περισσότερες συναλλακτικές συμπεριφορές από τους πρώτους. Τα άλλα δύο στιλ ηγεσίας καθώς και η έκβαση ηγεσίας δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο διευθυντή, κάτι που συνάδει με την έρευνα της Δούγαλη (2017) και των Langford, Welch και Welch S. (1998), που υποστήριξαν πως η ηγεσία που ασκείται επηρεάζεται από τις περιστάσεις και όχι σε κάποια εγγενή έμφυλη προδιάθεση.

Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται σημαντικά σε όλα τα στιλ και στην έκβαση ηγεσίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή. Διαπιστώθηκε ότι όσο πιο έμπειρος είναι ο διευθυντής τόσο μεγαλύτερο μέσο όρο λαμβάνει στη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την έκβαση ηγεσίας και τόσο μικρότερο μέσο όρο λαμβάνει στην ηγεσία προς αποφυγή. Αυτό σημαίνει, ότι οι πιο έμπειροι διευθυντές εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία όπως η συλλογική εργασία, η αυτοπεποίθηση, η παρακίνηση, η βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και η αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους.

Εξετάζοντας τη σχέση των στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα με τα έτη που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον διευθυντή που αξιολογούν διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται πάνω από 9 έτη δηλώνουν πως ο διευθυντής υιοθετεί μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας σε μεγάλο βαθμό και παθητικό στιλ σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια συνεργασίας με τον αξιολογούμενο διευθυντή. Οι έρευνες των Δούγαλη (2017), Heller et. al. (1993) και Woodard (1994) επιβεβαιώνουν το εύρημα. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη συνεργασίας με τον ίδιο διευθυντή για την συναλλακτική και την έκβαση ηγεσίας.

Δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των στιλ και έκβασης ηγεσίας ανάλογα με τη λειτουργικότητα του σχολείου.

Ως προς το 6^ο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό η διευθύντρια τους να ασκεί μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία από ότι ο άντρας διευθυντής τους. Για την ηγεσία προς αποφυγή οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να την ασκεί ο διευθυντής τους σε μικρό βαθμό, ανεξάρτητα από το φύλο του, ενώ επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να ασκείται αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο τους όταν η διευθύντρια είναι γυναίκα σε σχέση με όταν έχουν άντρα διευθυντή. Οι μέσοι όροι των επιθυμητών στιλ και έκβασης ηγεσίας δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού, με εξαίρεση την ηγεσία προς αποφυγή όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών φαίνεται να επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά ηγεσίας προς αποφυγή σε σχέση με τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς.

Ως προς το 7^ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα στιλ και την έκβαση ηγεσίας, αφού όταν οι διευθυντές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση από αυτή, θεωρώντας την ηγεσία πιο αποτελεσματική, ενώ, όταν ο ηγέτης παρουσιάζει στοιχεία παθητικής ηγεσίας και καθυστερεί ή αποφεύγει να πάρει αποφάσεις, οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστούνται από την ηγεσία και τη θεωρούν αναποτελεσματική. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο, που υποστηρίζουν πως οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές ωθούν τους εργαζόμενους να προσπαθούν περισσότερο για την επίτευξη στόχων του οργανισμού και τους κάνουν να νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την ηγεσία (Bass, 1998, Yulk, 1999).

Τέλος, ως προς το 8^ο ερευνητικό ερώτημα, η συσχέτιση ανέδειξε ότι η έκβαση ηγεσίας (ευχαρίστηση από την ηγεσία, αποτελεσματικότητα ηγεσίας, επιπλέον προσπάθεια) έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την μετασχηματιστική ηγεσία και λιγότερο με τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ έχει υψηλή αρνητική συσχέτιση με την προς αποφυγή ηγεσία. Αυτό συνάδει με την έρευνα των Hater και Bass (1988), όπου διαπιστώθηκε πως οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικότερο βαθμό τη διακύμανση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων σε σχέση με τις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας.

Συνοψίζοντας, τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

Το αντιλαμβανόμενο στιλ ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδυάζει πρακτικές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα προαναφερθέντα στιλ να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, θεωρούν σε βαθμό παραπάνω του μετρίου ότι η ασκούμενη ηγεσία είναι αποτελεσματική και εκφράζουν μεγάλη ευχαρίστηση από αυτή. Ωστόσο, επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την ηγεσία. Οι διαστάσεις μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας που απαντώνται συχνότερα στα δημοτικά σχολεία είναι η «Εξιδανικευμένη επιρροή – Χαρακτηριστικά» και η «Αμοιβή με βάση την επίδοση» αντίστοιχα. Οι δάσκαλοι επιθυμούν περισσότερο πρακτικές που συνδέονται με αυτές ακριβώς τις διαστάσεις σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό. Τα στιλ και η έκβαση ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή και τα έτη συνεργασίας με τον ίδιο διευθυντή, αφού όσο πιο έμπειρος είναι ένας διευθυντής και όσα περισσότερα χρόνια συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς τόσο περισσότερα στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας του αναγνωρίζουν και τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση εκφράζουν. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο η γυναίκα διευθύντρια να εμφανίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας και να τους ικανοποιεί από την ηγεσία της σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Τέλος, διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα στιλ ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας. Η διακύμανση της έκβασης ηγεσίας μπορεί να προβλεφθεί και να ερμηνευθεί περισσότερο από την μετασχηματιστική ηγεσία, ακολούθως από την προς αποφυγή ηγεσία και λιγότερο από τη συναλλακτική ηγεσία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξηγούνται από τα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν και έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι απαραίτητο να επιβεβαιώνεται από το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και να αποτελεί εφαλτήριο για την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της. Η ηγεσία παίζει καταλυτικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα, οπότε είναι σημαντικό οι διευθυντές να επιμορφώνονται και κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και πολιτικής ηγεσίας ώστε να είναι εξοικειωμένοι με τα σύγχρονα στιλ ηγεσίας. Μάλιστα, η κατοχή διπλωμάτων σε προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης θα έπρεπε να αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες. Οι υπεύθυνοι επιμορφώσεων είναι υπεύθυνοι για να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους υλικό τις θεωρητικές παραδοχές των συγχρόνων στιλ ηγεσίας, όπως της μετασχηματιστικής για την μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ηγεσία και αποτελεσματικότητα. Τα προγράμματα διοίκησης της εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο είναι αναγκαίο να αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων στις σχολικές μονάδες.

Αξίζει να σημειωθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για την έντονη γραφειοκρατία και τον υψηλό συγκεντρωτισμό, γεγονός που αποτρέπει το διευθυντή να υιοθετήσει μετασχηματιστικές πρακτικές σε μεγάλο βαθμό που θα του επιτρέψουν τη δράση για αλλαγή και καινοτομία. Ένα περισσότερο αποκεντρωτικό σύστημα, που θα μεταβίβαζε κάποιες αρμοδιότητες στους διευθυντές θα αύξανε το αίσθημα ευθύνης και το ενδιαφέρον για την εκτελούμενη εργασία (Σαΐτης, 2005).

Κλείνοντας, το προφίλ του σημερινού διευθυντή συνδυάζει πρακτικές μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την εμφάνιση τέτοιων πρακτικών, καθώς επιθυμούν ακόμα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευχαρίστηση από την ηγεσία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων θα έπρεπε να αποτελεί η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε οι διευθυντές να υιοθετούν συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και την ευχαρίστηση από την ηγεσία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται να μετατραπεί σε αποκεντρωτικό, για να επιτρέψει την ευελιξία του διευθυντή – ηγέτη στην εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών σε μεγάλο βαθμό.

6.2 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν, αρχικά, στο δείγμα της έρευνας, το οποίο περιελάμβανε δασκάλους σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό Αχαΐας. Συνακόλουθα η έρευνα περιορίστηκε μόνο στους δασκάλους και δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, διευθυντών ή και άλλων στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο τρόπος επιλογής του δείγματος μέσω ευκαιριακής και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, ενέχει τον κίνδυνο να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις (Creswell, 2001). Επιπρόσθετα, επειδή χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν το στιλ ηγεσίας του διευθυντή τους, εμπεριέχεται το στοιχείο της μεροληψίας, καθώς οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή τους. Τέλος, δεν υπάρχουν έρευνες που να διερευνούν τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στιλ ηγεσίας του διευθυντή τους, ώστε να πραγματοποιηθεί σύγκριση αποτελεσμάτων.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από κάποιον επίσημο φορέα. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο σε μελλοντική έρευνα να συμπληρωθεί και από τους διευθυντές το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας και συγκεκριμένα στη μορφή που αφορά στην αυτοαξιολόγηση των ηγετικών στελεχών ώστε να διαπιστωθεί η συσχέτιση των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών για τα στιλ ηγεσίας. Καταλήγοντας, για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων που θα βοηθούσαν στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν συγκριτικές έρευνες μεταξύ σχολείων σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την *‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων’*. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*(Σ. Κυρανάκης, Μ. Ματράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Crewell, J. (2001). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (Μτφρ. Αλ. Ραυτοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Zaleznik, A. (1998). Μάνατζερ και Ηγέτες - υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 67-94). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου*. Παρουσία, 1, 48-56.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1997). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Τόμος Α', 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Koontz, Z. & O' Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση (3)*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Kotter, J.P. (1998). *Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών*. Στο Harvard Business Review για την Ηγεσία (pp 43-66). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Ο αποτελεσματικός ηγέτης*. Στο Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι., Χλέτσος, Μ. Βασικές αρχές Διοίκησης και Διαχείρισης Υπηρεσιών. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λάζου – Μπαλτά, Κ., Παπαροϊδάμη, Ε. (2017). *Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα;* Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, τεύχος 12^ο, 122-132.
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι*. Αθήνα: ιδίου
- Montana, P. & Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.ορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων*. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4(20), 43-55.

Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.

Σαρμανιώτης, Χ. (2012). *Μάνατζμεντ. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Σκορδάς, Θ. (2009). *Ηγεσία και διοίκηση στη Β/θμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οργάνωσης και Διοίκησης Δημοσίων Υπηρεσιών, Οργανισμών και Επιχειρήσεων, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Στειακάκης Ε. & Κατζός Ν. (2002). *Management. Μια Σύγχρονη Άποψη*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της - μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία – Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2018, από <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.3.pdf>

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – Εμπειρική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Εκπαίδευση και πολιτισμός – Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Antonakis, J. (2001). *The validity, of transformational, transactional and laissezfaire leadership model as measured by multifactor leadership questionnaire (MLQ-5X)*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine – factor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.

Avolio, B. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring Key. Mind Garden.

Barnett, K. & McCormick, J. (2004). *Leadership and individual principal – teacher relationships in schools*. Educational Administration Quarterly, 40, 406-434.

Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: The Free Press.

Bass, B. (1990b). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. Organizational Dynamics, 18, 19-31.

Bass, B. (1998). *Transformational leadership. Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bass, B. (2000). *The future of leadership in the learning organization*. Journal of leadership studies, 7(3), 18-38.

Bass, B. & Avolio, B. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individuals, team, and organizational development*. In R. Woodman, & W. Pasmore, Research in Organizational Change and Development. Greenwich: JAI Press.

Bass, B. & Avolio, B. (1993). *Transformational leadership. A response to critiques*. In M. M. Chemers (Ed.). leadership theory and research. Perspectives and directions. San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989/1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.

Bell, J. (2005). *Doing your research project. A guide for first – time researchers in education, health and social science* (4th edition). New York: Open University Press.

Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. Educational Administration Quarterly, 37(5), 662-683.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers Inc.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. (Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου 2018 από http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)

Caldwell, B. (1992). *The principal as leader of the self managing school in Australia*. Journal of educational administration, 30 (3), 6-19.

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership* (2nd edition). London: Sage

Dubrin, A. J. (1998). *The Complete Idiot's Guide to Leadership*. New York: Alpha Books.

Daft, R. (2008). *The leadership experience* (4th edition). New York: Thomson.

Ejimofor, F. (2007). *Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria*: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University, Ohio.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Fayol, H. (1950). *Industrial and General Management*. London: Pitman.

Fiedler, F. E. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fiedler, F. E. (1981). *Leadership Effectiveness*. American Behavioral Scientist, 24, 619-632.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2th edition). London: Sage.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). *Educational implications of the theory of multiples intelligences*. Educational Researcher, 18 (8), 4-10.

- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Psychology Press.
- Greenfield, W. (1987). *Instructional leadership. Concepts, Issues and Controversies*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Griffith, J. (2004). *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance*. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gronn, P. (2004). Distribution of leadership. In GR. Goethals, G.J. Sorenson, & J. MacGregor Burns, editor. *Encyclopedia of Leadership, Volume 1*. Thousand Oakw, CA: Sage pp. 351-355.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of ‘outstanding’ school leaders. *Educational Management and Administration*, 31 (2), 127-138.
- Hallinger P., (2003). *School leadership development*. Global challenges and opportunities. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hallinger P., (2010). *Developing Instructional Leadership*. Studies in Educational Leadership.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership*. *Educational Leadership*, 45 (1), 54-61. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198709_hallinger.pdf
- Harris, A. (2005). *Leading from the chalk-face: an overview of school leadership*. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow’s leaders*. London: Routledge.
- Harris A., και Daniel M., (2003). *Teacher Leadership: A Review of Research*. University of Warwick.

- Hater, J. & Bass, B. (1988). *Superiors' evaluations and subordinates perceptions of transformational and transactional leadership*. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Heller, H., Clay, R., & Perkins, C. (1993). *The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style*, 3(1), 74-76.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.
- Howell, J. & Avolio, B. (1993). Charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Executive*, 6(2), 43-53.
- Judge, T.A. and Piccolo, R.F. (2004). *Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity*. *Journal of Applied Psychology University of Florida*, 89 (5), 755–768.
- Langford, M., Welch, J., & Welch, T. (1998). *Men, women and the use of power: Is it based on the person or the situation?* *Equal Opportunities International*, 17(1), 1-12.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. In Joseph Murphy & Karen Seashore Louis, (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf (ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2018).
- Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramaniam, N (1996). *Effectiveness correlates of transformational and transactional Leadership: A meta-analytic review of MLQ literature*. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425.

Manders, D. (2008). Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher perceptions of principal leadership. Washington State University.

Miller, T. W., & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181-189.

Mintzeberg, H. (1979). *The structuring of Organizations*. In W. Hoy and G. C. Miskel, Educational Administration: Theory, Research and Practice. New York: Mc Grow – Hill

Myers, E., & Murphy, J. (1995). *Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools*. *Journal of Educational Administration*, 33, 14-37.

Nugni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). *Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case*. *School Effectiveness and school Improvement*, 17(2), 145-177.

Olmstead, J. (2000). *Executive leadership*. Cashman Dudley

Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1, 3, 9-12.

Sashkin, M. & Rosenbach, W.E. (1998). *Contemporary issues in leadership*. Westview Press.

Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and Excellence in Schooling. Excellent schools need freedom within boundaries*. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf

Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA : Allyn & Bacon.

- Simic, I. (1998). *Transformational leadership – the key to successful management of transformational organizational changes*. *Facta Universities*, 1 (6), 49-55.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Milton Keynes. Open University Press.
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F.J. (1990). *Adding to contingentreward behaviour the augmenting effect of charismatic leadership*. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.
- West-Burnham, J. (1997). *Leadership for learning: reengineering “mind sets”*. *School Leadership and Management*, 17, 231-243.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal leadership, NCSL Leading Edge Seminar*, Nottingham: National College for School Leadership
- Wong, K. (1998). *Culture and moral leadership in education*. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 106-125. Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου 2018, από http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302_5
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). *An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories*. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, PrenticeHall.

Θεσμικά κείμενα

Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167 Α΄/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α΄/13-02-2002): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ 240 Α΄/05-11-2013): «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340 Β΄/16-10-2002): «καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων (όπως συμπληρώθηκε – τροποποιήθηκε με τις υπ’ αρ. Φ.353.1/1/4517/Δ1/2003 (ΦΕΚ 64 Β΄/24-01-2003), 132947/Γ6/2003 (ΦΕΚ 1809 Β΄/04-12-2003), 146737/Γ4/2004 (ΦΕΚ 47 Β΄/16-01-2004), 33240/Γ6/2005 (ΦΕΚ 470 Β΄/11-04-2005), 353.1/3/102865/Δ1/2005 (ΦΕΚ 1461 Β΄/21-10-2005), 353.1/135/147696/Δ1/2007 (ΦΕΚ 2487 Β΄/31-12-2007), 84172/ΙΒ/2010 (ΦΕΚ 1180 Β΄/06-08-2010), Φ.351.6/91/88836/Δ1/2012 (ΦΕΚ 2214 Β΄/27-07-2012).

Υ.Α. 8440/2011 (Φ.Ε.Κ. 318 Β΄/25-02-2011): «Καθορισμός λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Ηγεσία στην εκπαίδευση

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα Διοίκησης της Εκπαίδευσης και διερευνά το αντίλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς στις ηγεσίες διευθυντών/τριών δημοτικών σχολείων, καθώς και την ικανοποίησή τους από αυτό.

Είναι ανώνυμο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων όλων των ειδικοτήτων.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του δεν ξεπερνάει τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

* Απαιτείται

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο *

- Άντρας
- Γυναίκα

Ηλικία *

- <30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- >60

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση *

- 0-5
- 6-10
- 11-20
- >20

Πρόσθετες σπουδές *

- Δεύτερο πτυχίο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Διδασκαλείο
 Άλλο:

Λειτουργικότητα σχολείου *

- 4/Θ-5/Θ
 6/Θ-8/Θ
 >9/Θ

Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο έχοντας τον/την διευθυντή/ντρια που αξιολογείτε: *

Προφίλ διευθυντή/ντριας

Φύλο διευθυντή/ντριας *

- Άντρας
 Γυναίκα

Έτη διδασκαλίας διευθυντή/ντριας *

- 0-10
 11-20
 21-30
 >30

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια *

- 0-3
 4-6
 7-9
 >9

Ειδικότητα διευθυντή/ντριας *

- ΠΕ 06
- ΠΕ 11
- ΠΕ 16
- ΠΕ 70

Πρόσθετες σπουδές διευθυντή/ντριας *

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Διδασκαλείο
- Τίποτα άλλο

Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας εμφανίζει/επιθυμείτε να εμφανίζει τις παρακάτω συμπεριφορές;

1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ισχύει

Τι επιθυμώ

4. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

7. Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

8. Αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να δει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: "Εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις". *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του συμφέρον. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

21. Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ ○ ○ ○ ○ ○

24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά
ισχύει ○ ○ ○ ○ ○

Τι επιθυμώ ○ ○ ○ ○ ○

25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά
ισχύει ○ ○ ○ ○ ○

Τι επιθυμώ ○ ○ ○ ○ ○

26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά
ισχύει ○ ○ ○ ○ ○

Τι επιθυμώ ○ ○ ○ ○ ○

27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά
ισχύει ○ ○ ○ ○ ○

Τι επιθυμώ ○ ○ ○ ○ ○

28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά
ισχύει ○ ○ ○ ○ ○

Τι επιθυμώ

29. Με αντιμετωπίζει ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

31. Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα προβλήματα. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

34. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. *

Καθόλου Σπάνια Μερικές φορές Αρκετά συχνά Σχεδόν πάντα

Τι πραγματικά ισχύει

Τι επιθυμώ

39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά σε υψηλότερα κλιμάκια. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική. *

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Σχεδόν πάντα
Τι πραγματικά ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τι επιθυμώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>