

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΤΟ ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΟΥ**  
**ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΑΥΤΩΝ**

**Παρχαρίδου Καλλιόπη**

**A.M.: ΟΕΚ21079**

Διπλωματική εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022**

*Στην οικογένειά μου  
που είναι πάντοτε δίπλα μου...*

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας συνετέλεσε στην περαιτέρω κατανόηση και εφαρμογή των γνώσεων που μου δόθηκαν από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μιχελακάκη Νίκο, ο οποίος ανέλαβε την εποπτεία της Διπλωματικής μου Εργασίας, για την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/ντριες για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιό μου, καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους δε θα μπορούσε να διεξαχθεί η έρευνά μου.

# Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iv
ABSTRACT .....	v
Κατάλογος Πινάκων.....	vi
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	viii
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	1
1. Γενική προσέγγιση της Ηγεσίας.....	2
1.1. Ιστορική Αναδρομή.....	2
1.2. Η Ηγεσία σε αντίθεση με τη Διοίκηση.....	3
1.2.1. Διοίκηση.....	3
1.2.2. Ηγεσία .....	4
1.2.3. Διάκριση με τη βοήθεια πίνακα .....	5
2. Οι δεξιότητες του ηγέτη .....	8
2.1. Θεωρία.....	8
2.2. Διδακτική της ηγεσίας.....	9
2.3. Στην πράξη.....	10
3. Ηγεσία στην Εκπαίδευση .....	12
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	12
3.2. Μοντέλα ηγεσίας – με εφαρμογή στην Εκπαίδευση.....	13
3.3. Αποτελεσματική ηγεσία και Εκπαίδευση.....	17
3.4. Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς στη λήψη απόφασης.....	19
4. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών .....	21
4.1. Ο εκπαιδευτικός .....	21
4.2. Η ανάγκη του εκπαιδευτικού.....	24
4.3. Συσχετισμός μεταξύ στυλ ηγεσίας και ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	26
5. Σχολικό κλίμα.....	26
5.1. Σχολικό κλίμα και στυλ ηγεσίας .....	29
6. Καθήκοντα διευθυντή .....	30
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	32
7. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	33
7.1. Στόχοι Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	33

7.2. Μεθοδολογία .....	33
7.3. Δειγματοληψία – Χορήγηση ερωτηματολογίου.....	35
7.4. Στατιστική Ανάλυση – Έλεγχος αξιοπιστίας .....	35
7.5. Περιγραφή δείγματος και συμμετεχόντων (Εκπαιδευτικοί).....	37
7.6. Περιγραφή δείγματος και συμμετεχόντων/ουσών (Διευθυντές/ντριες) .....	40
7.7. Έλεγχος Κανονικότητας Μεταβλητών.....	44
8. Αποτελέσματα της Έρευνας.....	47
8.1. Αποτελέσματα 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος.....	47
8.2. Αποτελέσματα 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος.....	48
8.3. Αποτελέσματα 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος.....	56
8.4. Αποτελέσματα 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος.....	62
8.5. Αποτελέσματα 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος.....	70
9. Συμπεράσματα - Συζήτηση .....	73
Βιβλιογραφία.....	79
Παράρτημα .....	87
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	87

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα διοικητικά πρόσωπα μίας Σχολικής Μονάδας, εν προκειμένω ενός Δημοτικού Σχολείου, αναλαμβάνουν διαφόρων ειδών ρόλους στα πλαίσια αυτού και βρίσκονται σε επικοινωνία με τα περισσότερα μέλη του. Έτσι, η διερεύνηση των μοντέλων ηγεσίας (στυλ ηγεσίας) που εφαρμόζουν τα διοικητικά πρόσωπα στο Σχολείο καθίσταται αναγκαία διότι πέραν του εκτελεστικού χαρακτήρα που έχουν, καλούνται να ηγηθούν αποτελεσματικά έχοντας άμεση επαφή τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και με τους/τις μαθητές/τριες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η έμμεση ανάδειξη ιδανικότερων στυλ ηγεσίας ανάλογα με το πόσο επηρεάζει το κάθε ένα από τα εξεταζόμενα τη γενική λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου. Ο δείκτης επιρροής των στυλ ηγεσίας στη λειτουργία του Σχολείου βασίζεται όχι μόνο στις απόψεις εκπαιδευτικών και διοικητικών προσώπων αλλά και στις εμπειρίες που είχαν. Μεταξύ άλλων, εξετάζεται το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες στα Δημοτικά Σχολεία και κατ' επέκταση η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ψυχολογία τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διευθυντής; Στυλ ηγεσίας; Λειτουργία Σχολείου; Δημοτικό Σχολείο;

## **ABSTRACT**

The administrative personnel of a School Unit, in this case a Primary School, undertake various roles within it and are in communication with most of its members. Thus, the investigation of the leadership models (leadership styles) applied by the Primary school administrative personnel becomes vital because in addition to their executive authority, they are asked to lead effectively, having direct contact with both teachers and students.

The purpose of this research is to indirectly highlight more ideal leadership styles depending on how much each of the examined styles affect the general functioning of the Primary School. The indicator of influence of leadership styles on the operation of the School is based not only on the views of teachers and administrators but also on the experiences they have had. Among other things, the prevailing leadership style applied by principals in Primary Schools and, by extension, the satisfaction of teachers and their psychology are examined.

**Keywords:** Principal; Leadership style; School Operation; Primary school;

## Κατάλογος Πινάκων

1.1 Διαφορές μεταξύ ηγετών/ιδων και μανάτζερ	5
7.1 Επεξήγηση εσωτερικής συνάφειας Cronbach Alpha	36
7.2 Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων έρευνας σε εκπαιδευτικούς	36
7.3 Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων έρευνας σε διευθυντές/ντριες	36
7.4 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο	37
7.5 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς την Ηλικία	37
7.6 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς Φύλο – Ηλικία Crosstabulation	37
7.7 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς το Επίπεδο σπουδών	38
7.8 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τη Σχέση εργασίας	38
7.9 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τα Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	39
7.10 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο	40
7.11 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Φύλο	40
7.12 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Επίπεδο σπουδών	41
7.13 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς τη Σχέση εργασίας	42
7.14 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Επίπεδο σπουδών – Σχέση εργασίας Crosstabulation	42
7.15 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς τα Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	43
7.16 Κατανομή δείγματος ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο	44
7.17 Έλεγχος Κανονικότητας στυλ ηγεσίας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	45
7.18 Έλεγχος Κανονικότητας στυλ ηγεσίας (Διευθυντές/ντριες) - One- Sample Kolmogorov-Smirnov Test	46
8.1 Συνηθέστερο στυλ ηγεσίας – Απόψεις εκπαιδευτικών	47
8.2 Συνηθέστερο στυλ ηγεσίας – Απόψεις διευθυντών/ντριών	47
8.3 Εργασιακή Ικανοποίηση – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	49
8.4 Εργασιακή Ικανοποίηση – Έλεγχος Κανονικότητας (Διευθυντές/ντριες) One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	49
8.5 Συσχέτιση Εργασιακής Ικανοποίησης με στυλ ηγεσίας – Απόψεις Εκπαιδευτικών	50
8.6 Συσχέτιση Εργασιακής Ικανοποίησης με στυλ ηγεσίας – Απόψεις Διευθυντών/ντριών	52
8.7 Εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα – Απόψεις εκπαιδευτικών	54
8.8 Εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα – Απόψεις διευθυντών/ντριών	55
8.9 Ψυχολογία – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	56
8.10 Ψυχολογία – Έλεγχος Κανονικότητας (Διευθυντές/ντριες) - One-	56



Sample Kolmogorov-Smirnov Test	
8.11 Συσχέτιση ψυχολογίας με στυλ ηγεσίας – Απόψεις εκπαιδευτικών	57
8.12 Συσχέτιση ψυχολογίας με στυλ ηγεσίας – Απόψεις διευθυντών/ντριών	59
8.13 Ψυχολογία – Απόψεις εκπαιδευτικών	60
8.14 Ψυχολογία – Απόψεις διευθυντών/ντριών	61
8.15 Λειτουργία Σχολείου – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	62
8.16 Λειτουργία Σχολείου – Έλεγχος Κανονικότητας (Διευθυντές/ντριες) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	62
8.17 Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας – Εκπαιδευτικοί	63
8.18 Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας – Διευθυντές/ντριες	65
8.19 Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας, Spearman – Διευθυντές/ντριες	66
8.20 Κινητικότητα εκπαιδευτικών (δείγμα εκπαιδευτικών)	67
8.21 Συσχέτιση Κινητικότητας εκπαιδευτικών με στυλ ηγεσίας Crosstabulation (δείγμα εκπαιδευτικών)	67
8.22 Κινητικότητα εκπαιδευτικών (δείγμα διευθυντών/ντριών)	68
8.23 Συσχέτιση Κινητικότητας εκπαιδευτικών με στυλ ηγεσίας Crosstabulation (δείγμα διευθυντών/ντριών)	68
8.24 Συσχέτιση Βαθμού που ασκούν πίεση οι διευθυντές/ντριες (4 ή 5) με Βαθμό που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ασκήσουν πίεση. - Crosstabulation	72
8.25 Βαθμός που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ασκήσουν πίεση (διευθυντές/ντριες)	73

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

7.1 Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας	39
7.2 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Φύλο	41
7.3 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας	43
7.4 Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο	44
8.1 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών – Απόψεις διευθυντών/ντριών	53
8.2 Ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών – Απόψεις εκπαιδευτικών	54
8.3 Ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών – Απόψεις διευθυντών/ντριών	55
8.4 Ψυχολογία – Απόψεις εκπαιδευτικών	61
8.5 Ψυχολογία – Απόψεις διευθυντών/ντριών	61

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# 1.Γενική προσέγγιση της Ηγεσίας

## 1.1.Ιστορική Αναδρομή

Η επιστημονική έρευνα που αφορά στον όρο της ηγεσίας δεν ξεκίνησε παρά κατά τις αρχές του 20ού αιώνα (Οκανταρίδου, 2007). Κάτι, που μοιάζει εν μέρει περίεργο, αφού η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εργασιακής ζωής του ανθρώπου και αφετέρου η εφαρμογή της δεν ξεκίνησε την ίδια χρονική περίοδο, αλλά πολλούς αιώνες πριν (Βαμβακάς, 2021).

Η ιστορία μάς μεταφέρει πληθώρα γνώσεων έμμεσα και άμεσα. Τα πρόσωπα που αναφέρονται πολλές φορές ως σπουδαίες προσωπικότητες, στην πραγματικότητα είναι ηγέτες, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πορεία μιας κοινότητας ή ακόμη και μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Οι ηγέτες της αρχαιότητας ήταν προσωπικότητες μοναδικές, αφού επηρεάστηκαν από την εκάστοτε εποχή που έζησαν και τις εμπειρίες που είχαν, συμπεριλαμβανομένου του γεγονότος πως δεν υπήρχε η εκμάθηση της ηγεσίας σε κανένα εγχειρίδιο. Επίσης, το κομμάτι της προσωπικότητας σε συνδυασμό με τη θέληση συνετέλεσαν στην επίτευξη των στόχων που είχαν κάθε φορά τεθεί από τους ίδιους τους ηγέτες - αυτοκράτορες (Βαμβακάς, 2021).

Ξεκινώντας από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και περίπου μέχρι το 1930, οι θεωρίες που είχαν κάνει την εμφάνισή τους, έδιναν έμφαση στην εξουσία και στον έλεγχο που προέρχεται από αυτή. Η θεωρία του Μεγάλου Ανθρώπου (Great Man) υποστήριζε πως οι άνθρωποι γεννιούνται ηγέτες και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν περνούν στην επόμενη γενιά. Σιγά σιγά, η θεωρία αυτή άρχισε να σβήνει, ωστόσο, παρέμεινε η άποψη περί ύπαρξης «συγκεκριμένων χαρακτηριστικών». Οι ερευνητές/τριες, ξεκίνησαν να ψάχνουν για αυτά τα χαρακτηριστικά που κάνουν έναν άνθρωπο, ηγέτη (Klingborg *et. al.*, 2006). Άρχισαν να προτάσσονται, λοιπόν, κάποιες κατηγορίες χαρακτηριστικών, όμως, τελικά, κρίθηκαν ανεπαρκείς (Stogdill, 1948).

Στα τέλη πλέον της δεκαετίας του 1940, διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα επιλέγουν να ακολουθούν περισσότερο κάποιους/ες ηγέτες/ιδες, οι οποίοι/ες εφάρμοσαν ένα πιο συνεργατικό στυλ. Το 1960 άρχισε να κάνει το ντεμπούτο της η επικοινωνία του στόχου από τον/την ηγέτη/ίδα προς τους/τις υφιστάμενους/ές του/της, ταυτόχρονα με τις θεωρίες ανταλλαγής – οι οποίες αφορούν στην εκτίμηση και τις ανταμοιβές (Klingborg *et. al.*, 2006). Το 1971, έγινε διάκριση σε τέσσερις συμπεριφορές των

ηγετών/ιδων (στην προσανατολισμένη στην εργασία, στην προσανατολισμένη στα επιτεύγματα, στην υποστηρικτική και στη συμμετοχική) σε συνδυασμό με δύο σημαντικά επιπλέον χαρακτηριστικά: την προσωπικότητα του/της ηγέτη/ιδας και τη φύση της εργασίας – δηλαδή τους κανόνες και τις διαδικασίες του οργανισμού (House, 1971). Τη δεκαετία του 1970, άρχισε να κυριαρχεί μία σύγχυση στις έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης, καθώς ξεκίνησε η ηγεσία να αφορά πλέον την οργάνωση και τη διεκπεραίωση διεργασιών, αφήνοντας πίσω τα όσα κοινωνικά χαρακτηριστικά είχε (Klingborg *et. al.*, 2006). Από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα, οι έρευνες άρχισαν να πληθαίνουν σημαντικά γύρω από τον ορισμό της ηγεσίας. Στην κυριαρχία βρίσκονταν η υπευθυνότητα των ηγετών/ιδων απέναντι στους/στις υφιστάμενους/ές τους, ο προσανατολισμός τους προς τις ανθρώπινες αξίες και το «όραμά» τους (Burns, 1978, Bennis, 1990).

Επιστρέφοντας στο σήμερα και λαμβάνοντας υπόψη τα απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας, ένας/μία ηγέτης/ίδα δεν αρκεί να υλοποιήσει μία θεωρία: η διαδικασία της ηγεσίας είναι πολύ πιο σύνθετη και οι σημερινοί/ές ηγέτες/ιδες καλούνται να αντεπεξέλθουν σε ένα περιβάλλον δυναμικό, που συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται (Οκανταρίδου, 2007).

## **1.2. Η Ηγεσία σε αντίθεση με τη Διοίκηση**

Η επικάλυψη των όρων της ηγεσίας και της διοίκησης έχει απασχολήσει και προβληματίσει αρκετούς/ές ερευνητές/τριες. Τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση αναφέρονται τελικά στο ίδιο κομμάτι εργασίας – είναι δηλαδή συνώνυμες, πορεύονται μαζί σε κάθε περίπτωση ή υπάρχουν ξεχωριστά; Η ηγεσία και η διοίκηση πολλάκις έχουν αναφερθεί ως όροι παρεμφερείς (Kanji & Moura e Sa, 2001). Ο Bass, από την άλλη, υποστηρίζει πως δεν είναι έννοιες συνώνυμες, αλλά συνήθως συνοδεύουν η μία την άλλη (Bass, 2010). Βέβαια, υπάρχουν και ερευνητές/τριες που αντιτίθενται ακόμη και στην συμπίεση των δύο αυτών εννοιών (Algahtani, 2014).

### **1.2.1. Διοίκηση**

Ως διοίκηση, αναφέρεται η εργασία που αφορά στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και την παρακολούθηση μιας ομάδας ή ενός οργανισμού συνολικά (Kotter, 2001), σε συνδυασμό με την επίτευξη των στόχων χρησιμοποιώντας όσο λιγότερους πόρους

γίνεται (Northouse, 2007). Τα διοικητικά πρόσωπα είναι υπεύθυνα να μειώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τον κίνδυνο που μπορεί να προέλθει από μία νέα απόφαση (Kotterman, 2006). Χρειάζεται να είναι επαρκή, όσον αφορά στις γνώσεις που έχουν, τις δεξιότητες που διαθέτουν και τις τεχνικές που εφαρμόζουν. Η διοίκηση είναι μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη διαρκή ενασχόληση με το ανθρώπινο δυναμικό και συνεπώς τα διοικητικά πρόσωπα (διευθυντές/ντριες) είναι αυτά που πρέπει να έχουν την ικανότητα να εργαστούν με αποτελεσματικό τρόπο με ανθρώπους, να επικοινωνούν τακτικά μαζί τους και να τους βοηθούν να επιτύχουν στόχους (Katz, 1955).

Η διοίκηση αφορά εν γένει στη διατήρηση οργανωτικών ρυθμίσεων που πλαισιώνουν τον οργανισμό (Cuban, 1988) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα συστήματα και τη γραφειοκρατία (Day *et. al.*, 2001, Bush 1998, 2003). Ο/Η διευθυντής/ντρια (ή μάνατζερ) είναι εκείνος/η ο/η οποίος/α πρέπει να επιτύχει όσα έχει θέσει ή του/της έχουν θέσει – τους λεγόμενους στόχους. Πρέπει να ακολουθεί κάποιο πρόγραμμα, να είναι ικανός/ή να επιλύει προβλήματα και να διαχειρίζεται τα οικονομικά του οργανισμού (Kotter, 1988).

Από μία ακόμη, εξίσου σημαντική οπτική, ο/η μάνατζερ θα μπορέσει να κάνει τους/τις υφιστάμενους/ές του/της να επιτύχουν τους στόχους που έχει θέσει, βασιζόμενος/η στην εξουσία του/της και στη θέση στην οποία βρίσκεται (Rost, 1991). Συμπερασματικά, η διοίκηση από τα πρώτα χρόνια που εμφανίστηκε ως έννοια, εφαρμόστηκε με σκοπό να παρέχει στους οργανισμούς τάξη, οργάνωση και συνοχή (Fayol, 1917) και ακόμη και σήμερα ο σκοπός της παραμένει ο ίδιος.

### **1.2.2. Ηγεσία**

Η πλειονότητα των ορισμών για την ηγεσία από διάφορους/ες ερευνητές/τριες περιλαμβάνει τη διαδικασία κατά την οποία μία ομάδα επηρεάζεται και δρα προς την επίτευξη των κοινών στόχων και την ανάπτυξη ενός οράματος (Algahtani, 2014). Οι ηγέτες/ιδες δίνουν κίνητρα και εμπνέουν τους ανθρώπους που έχουν γύρω τους (Kotter, 1990), ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των ομάδων τους και λειτουργούν ηθικά (Οκανταρίδου, 2007).

Παρόλο που δίνεται μία «γραμμή» όσον αφορά στον ορισμό της ηγεσίας, η πλήρης κατανόησή της παραμένει δύσκολη κι αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι πλήρως καθορισμένη.

Είναι ένα περίπλοκο ζήτημα που ουκ ολίγες φορές βλέπουμε να αναφέρεται ως «τέχνη», γιατί εμπεριέχει την προσωπική επιλογή και όχι συγκεκριμένο αλγόριθμο.

Μία αποτελεσματική ηγεσία περιλαμβάνει την αυτοσυναίσθηση αλλά και την ενσυναίσθηση, ως πυλώνες για την ευημερία μιας επιχείρησης, των ανθρώπων μέσα σε αυτή, αλλά και της κοινωνίας (Πάτση, 2003). Η ηγεσία σε καμία περίπτωση δεν αναφέρεται στις έννοιες της δύναμης και της εξουσίας (Φωτόπουλος, 2013), είναι μία διαδικασία η οποία απαιτεί πολλή εφευρετικότητα και ενέργεια, αφού ο/η ηγέτης/ίδα είναι αυτός/ή που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή, διαμορφώνει στόχους, θέτει κίνητρα, και ωθεί τις πράξεις των υφιστάμενων του/της προς ένα επιθυμητό σημείο (Cuban, 1988). Ο/Η ηγέτης/ίδα είναι προσηλωμένος/η στην εξέλιξη των ανθρώπων που τον/την περιβάλλουν, αφού γνωρίζει πολύ καλά ότι η εξέλιξή τους θα είναι η απαρχή της περαιτέρω άνθισης του οργανισμού (Day *et al.*, 2001). Θα είναι εκείνος/η που θα στοχεύει στην πραγματική αλλαγή, διαμέσου της ηγεσίας του/της. Επηρεάζει και εμπνέει, θέτει έναν προσανατολισμό και έναν κοινό στόχο (Rost, 1991, Kotter, 1988)· ενσαρκώνει την ψυχή του οργανισμού, το πάθος, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Capowski, 1994).

### 1.2.3. Διάκριση με τη βοήθεια πίνακα

Ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο θα μας οδηγήσει στην εξ' ολοκλήρου κατανόηση των δύο εννοιών είναι ο παρακάτω πίνακας, αφενός διότι η κατανόηση γίνεται με πιο εύκολο τρόπο και αφετέρου διότι συγκρίνονται οι έννοιες βάσει συγκεκριμένων πλαισίων κάθε φορά. Τα δεδομένα προήλθαν από πολλούς ερευνητές και συνοψίζονται στον συγκεντρωτικό αυτόν εννοιολογικό πίνακα.

**Πίνακας 1.1**  
**Διαφορές μεταξύ ηγετών/ιδων και μάνατζερ**

<b>Ηγέτες/ιδες</b>	<b>Μάνατζερ</b>	<b>Πηγή</b>
Είναι εκπρόσωποι αλλαγών.	Είναι διαχειριστές/στριες.	
Προωθούν την εξέλιξη των ανθρώπων και των οργανισμών.	Είναι επιχειρηματικοί/ές σχεδιαστές/στριες, κάνουν προϋπολογισμούς και εποπτεύουν την πρόοδο.	Maccoby (2000)

Έχουν την ικανότητα να επιλέγουν τα ταλέντα, δίνουν κίνητρα, προπονούν και χτίζουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης.	Σχεδιάζουν και προγραμματίζουν, προϋπολογίζουν, διευκολύνουν και αξιολογούν.	
Συνδέονται πιο πολύ με την ψυχή και την καρδιά.	Συνδέονται με το μυαλό.	
Έχουν όραμα, πάθος, δημιουργικότητα, ευελιξία, έμπνευση, καινοτομία, θάρρος, φαντασία, πρωτοπορία. Πειραματίζονται και ρισκάρουν. Αντλούν δύναμη από τον ίδιο τους τον εαυτό και τη χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν τους ανθρώπους γύρω τους.	Συμβουλεύουν, διακρίνονται για την επιμονή τους, αναλύουν τις καταστάσεις και επιλύουν προβλήματα. Διατηρούν τη σταθερότητά τους και την αυθεντικότητά τους. Αντλούν δύναμη από τη θέση και την εξουσία τους.	Capowski (1994)
Είναι διαισθητικοί/ές και διορατικοί/ές.	Έχουν εξαιρετική ικανότητα ανάλυσης.	
Όλοι/ες οι ηγέτες/ιδες είναι καλοί/ές μάνατζερ.	Οι μάνατζερ δεν έχουν απαραίτητα ηγετικές ικανότητες.	Daft (2003)
Η κινητήριος δύναμή τους είναι εσωτερική και είναι υποστηρικτικοί/ές.	Η κινητήριος δύναμή τους είναι η εξουσία και η θέση που έχουν.	
Δίνουν μία κατεύθυνση, την επικοινωνούν και προσπαθούν να διατηρούν τους/τις υφιστάμενούς/ές τους σε καλή ψυχική υγεία.	Δημιουργούν συστήματα, κανόνες και διαδικασίες λειτουργίας. Βασίζονται στα κίνητρα.	Robbins (2002)
Αποφασίζουν ποιοι άνθρωποι θα τους ακολουθήσουν και πού θα φτάσουν μαζί τους.	Κάνουν τα πάντα να λειτουργούν στην ώρα τους και δεν ξεφεύγουν ποτέ από το πρόγραμμα.	
Είναι προνοητικοί/ές, προσδιορίζουν μελλοντικές ανάγκες με απώτερο στόχο την εξέλιξη και επιβίωση.	Διαχειρίζονται τις διαδικασίες ρουτίνας, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική παραγωγή.	
Διενεργούν με στρατηγική.	Διενεργούν με τακτική.	
Αναπτύσσουν νέους στόχους και ευνοϊκότερους οργανισμούς.	Έχουν συγκεκριμένο σκοπό, διατηρούν τη σειρά, σταθεροποιούν την εργασία και οργανώνουν τους πόρους του οργανισμού.	Kotter (2006)
Σκοπεύουν σε δραματικές αλλαγές εκ των προτέρων, αν και κάποιες φορές αυτές οδηγούν στην αποτυχία.	Ακολουθούν την τάξη, την οργάνωση και τη συνέπεια.	Kotter (1990)
Είναι οραματιστές/στριες που ενδιαφέρονται για την ουσία.	Ακολουθούν πρόγραμμα και ενδιαφέρονται για τη διαδικασία.	Zaleznik (1977)



Το ενδιαφέρον τους για τον στόχο είναι προσωπικό και είναι πολύ ενεργητικοί/ές ως προς αυτόν.	Είναι απρόσωποι/ες απέναντι στους στόχους.	
Αναπτύσσουν νέες λύσεις σε μακροχρόνια προβλήματα και αυξάνουν τις επιλογές που μπορεί να υπάρχουν.	Προτιμούν να έχουν λίγες επιλογές.	
Εργάζονται σε θέσεις υψηλού κινδύνου και κυνηγούν αδιάλειπτα τον κίνδυνο.	Εργάζονται με σκοπό τη μείωση του ρίσκου.	
Τους/Τις ενδιαφέρουν οι ιδέες και διαισθάνονται άλλους ανθρώπους.	Επικοινωνούν με ανθρώπους με τυπικό τρόπο και βάσει της θέσης στην οποία βρίσκονται ή κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης.	
Είναι συνεργάσιμοι/ες, επικοινωνιακοί/ές – για αυτό και είναι κατάλληλοι/ες για τις πωλήσεις, και διαπραγματευτές/τριες.	Είναι οι καπετάνιοι/ισσες. Είναι αναλυτικοί/ές, οδηγοί και ελεγκτές.	Zimmerman (2002)
Διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους.	Δε διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους – συνήθως απλώς αντιγράφουν.	
Αναπτύσσονται.	Διατηρούν τις καταστάσεις στο σημείο που βρίσκονταν.	
Πιστεύουν στους ανθρώπους και ενδιαφέρονται για αυτούς.	Ενδιαφέρονται για τα συστήματα, τους ελέγχους, τις διαδικασίες, τις πολιτικές και τη δομή.	
Εμπνέουν εμπιστοσύνη.	Βασίζονται στον έλεγχο και την εποπτεία.	
Έχουν μακροχρόνια προοπτική.	Παρατηρούν το κοντινό μέλλον.	
Έρχονται αντιμέτωποι/ες με την πρόκληση.	Αποδέχονται την κατάσταση.	
Γίνονται οι άνθρωποι στους οποίους ασκούν την ηγεσία.	Είναι ο ορισμός των σωστών στρατιωτών.	
Ανησυχούν για την αποτελεσματικότητα.	Ανησυχούν για την αποδοτικότητα.	
Παρέχουν όραμα και επιρροή.	Παρέχουν πόρους.	
Γίνονται οι άνθρωποι που επιθυμούν οι ίδιοι να γίνουν.	Γίνονται οι άνθρωποι που επιθυμεί ένας οργανισμός να γίνουν.	

Πηγή: Toor & Ofori (2008)

## 2. Οι δεξιότητες του ηγέτη

### 2.1. Θεωρία

Ανά τα χρόνια οι απόψεις ήταν πολλές και διαφορετικές σχετικά με τις δεξιότητες ή και τα προσόντα που θα έπρεπε να κατέχει ένας/μία ηγέτης/ίδα, όμως συνδυάζοντάς τες, καταλήγουμε σε κάποιες κατηγορίες δεξιοτήτων, σύμφωνα με τον Katz (1974):

*Τεχνικές:* αφορούν στην ικανότητα του ατόμου (διευθυντή/ντριας) να διεκπεραιώνει συγκεκριμένες δραστηριότητες με βάση κάποιες μεθόδους ή τεχνικές που έχει διδαχθεί ή αποκτήσει. Είναι απαραίτητες συνήθως για τους/τις διευθυντές/ντριες που ιεραρχικά βρίσκονται πιο χαμηλά, όσον αφορά στην οργάνωση.

*Ανθρώπινες:* αφορούν στη συμπίεση με άλλους ανθρώπους, με τα μέλη της ομάδας συγκεκριμένα και στην καλή συνεργασία με αυτούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι προϊστάμενοι/ες με αυτή τη δεξιότητα, δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον ευχάριστο προς τους ανθρώπους που έχουν κοντά τους, καθώς παρατηρείται μία έντονη ελευθερία. Είναι απαραίτητες για τους/τις διευθυντές/ντριες όλης της ιεραρχίας οργάνωσης, όχι αποκλειστικά για ένα συγκεκριμένο επίπεδο.

*Νοητικές:* αφορούν στην αντίληψη ενός/μίας ηγέτη/ιδας γενικότερα και πιο ειδικά στην αντιμετώπιση της επιχείρησης, ως ένα σύνολο με αλληλοεξαρτώμενους συντελεστές. Συνεπώς, όποιο πρόβλημα κι αν βρεθεί σε ένα σημείο, πρέπει ο/η ηγέτης/ίδα να έχει υπόψη του ότι αυτό το πρόβλημα υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστεί και σε άλλον τομέα της επιχείρησης. Επιπλέον, πέραν της εξάρτησης των τομέων της επιχείρησης στο εσωτερικό της, υπάρχει και η εξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία, που θα πρέπει ο/η ηγέτης/ίδα να διαχειριστεί. Οι ηγέτες/ιδες που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία, είναι σχεδόν σίγουρο πως αυτές τις δεξιότητες θα τις χρειαστούν.

Κάποιες άλλες θεωρίες διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτή του Katz, αφού αναφέρονται ακόμα και σε χαρακτηριστικά της εμφάνισης των ηγετών/ιδων, στο υπόβαθρό τους, στα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το μόνο ίσως κοινό μέρος είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και εκείνα που αφορούν στο έργο τους.

Σημαντικό να αναφερθεί πως οι παραπάνω θεωρίες όπως επίσης και η εφαρμογή τους, δε θα μπορούσαν να συγκριθούν και να ληφθούν ως κριτήρια αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, αφού θα έπρεπε να θεωρήσουμε οπωσδήποτε πως οι εν κρίσει ηγέτες/ιδες βρίσκονται και πράττουν στον ίδιο χώρο και ίδιο εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

## 2.2. Διδακτική της ηγεσίας

Συχνά θεωρείται ότι απαιτείται ένας/μία ηγέτης/ίδα να έχει χαρίσματα που δεν έχει διδαχθεί. Είναι αλήθεια πως κοιτώντας πίσω στην ιστορία εύκολα παρατηρεί κανείς ένα συγκεκριμένο μοτίβο/προφίλ στα πρόσωπα μεγάλων ηγετών, το οποίο εκδηλώθηκε από την πρώιμη εφηβική ή ακόμη και την παιδική τους ηλικία. Ωστόσο, σπανίως ένας/μία ηγέτης/ίδα θα γεννηθεί ηγέτης/ίδα. Τόσο το περιβάλλον όσο και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας όπως η επιμονή, η αποφασιστικότητα και η διαύγεια είναι αυτά που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ηγετικής φιγούρας (Δριτσάκος & Κοσκινίδης, 2014). Μάλιστα, το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει από πολύ νωρίς ο Stodgill (1948) υποστηρίζοντας ότι το άτομο δε γίνεται ηγέτης μόνο λόγω της έμφυτης κατοχής συγκεκριμένων συμπεριφορικών χαρακτηριστικών.

Αδιαμφισβήτητα, όπως προειπώθηκε ένας/μία ηγέτης/ίδα πρέπει να κατέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα τον/την βοηθήσουν να επιτύχει τον στόχο του/της, όμως, η ηγεσία είναι κάτι που στο μεγαλύτερό της ποσοστό (αν όχι σε όλο), μαθαίνεται. Παρακάτω, παραθέτονται επιμέρους κατηγοριοποιήσεις ως προς τους χαρακτήρες των ηγετών/ιδων, οι οποίες αξίζει να αναφερθούν (Sperry, 1997):

- Ηγέτες/ιδες που εμπιστεύονται τον ίδιο τους τον εαυτό: έχουν συνήθως περίσσεια αυτοπεποίθηση και το χαρακτηριστικό της ανταγωνιστικότητας. Είναι αποφασιστικοί/ές και οραματιστές/στριες.
- Ηγέτες/ιδες που είναι περιπετειώδεις: αναζητούν την πρόκληση συχνά, ωστόσο είναι αρκετά υπεύθυνοι/ες. Είναι καινοτόμοι/ες και σε καμία περίπτωση αυταρχικοί/ές.
- Ηγέτες/ιδες δραματικής δομής: λειτουργούν τις περισσότερες φορές με το συναίσθημα και όχι με τη λογική. Είναι πολύ δημιουργικοί/ές, αλλά πολλές φορές τους είναι δύσκολο να βρουν λύσεις.
- Ηγέτες/ιδες που είναι δεν απορροφώνται πλήρως από τα καθήκοντά τους: είναι μεν εργατικοί/ές, αλλά θέτουν όρια – δε θα κάνουν πράγματα πέρα των καθηκόντων τους, καθώς το θεωρούν εκμετάλλευση. Σε μία κλίμακα πληρότητας, θα έβαζαν την προσωπική τους ζωή πιο πάνω από την εργασιακή. Θέλουν να εργάζονται με τον δικό τους χρόνο και πιέζονται όταν επιβληθούν χρονικά όρια.

- Ηγέτες/ιδες που «δεν αφήνουν τίποτα να πέσει κάτω»: είναι άνθρωποι που δεν μπορούν με ευκολία να θέσουν προτεραιότητες κι αυτό διαφαίνεται από το γεγονός πως αφήνουν σημαντικά πράγματα για το τέλος και πολλές φορές ασχολούνται με ασήμαντα. Είναι ενθουσιώδεις και εργατικοί/ές και δεν τους μένει χρόνος για την προσωπική τους ζωή, με όλη αυτή την επένδυση σε όχι και τόσο ουσιώδη καθήκοντα. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό τους είναι ότι γίνονται απαιτητικοί/ές και με τους/τις υφιστάμενούς/ές τους.
- Ηγέτες/ιδες που είναι σε εγρήγορση: αντιλαμβάνονται πολύ εύκολα τυχόν προβλήματα και δεν μπορείς εύκολα να τους/τις παραπλανήσεις. Είναι πολύ επικοινωνιακοί/ές και αυτό τους επιτρέπει να εξελιχθεί η ενσυναίσθησή τους. Επίσης, είναι πολύ εργατικοί/ές, αλλά παράλληλα πάντα ενδιαφέρονται για το καλό των άλλων και για τις σχέσεις που έχουν με τους/τις υφιστάμενούς/ές τους.

Συμπερασματικά, τα στοιχεία της ηγεσίας, τα οποία μπορούν οι ηγέτες/ιδες να διδαχθούν, δεν έχουν να κάνουν, λοιπόν, με τον χαρακτήρα τους, αλλά με κάποιες επιμέρους δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί/ές. Στις παραπάνω περιπτώσεις ηγετών/ιδων δεν αναφέρεται η αποτελεσματικότητά τους, ούτε το αν προωθούν την κουλτούρα του οργανισμού και, τέλος, ούτε η ηθική τους απέναντι στους/στις υφιστάμενούς/ές τους.

### **2.3. Στην πράξη**

Λόγω των διαφορετικών κριτηρίων που επικρατούν σχετικά με τις ηγετικές δεξιότητες, είναι δύσκολο να βρεθούμε σε ένα κοινό αποτέλεσμα, αποδεκτό από όλους, καθώς η τέχνη της ηγεσίας δεν περιλαμβάνει μαθηματικές πράξεις, ούτε φαινόμενα του περιβάλλοντος. Παρακάτω θα αναφερθούν σε κατηγορίες οι ικανότητες ενός/μίας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ιδας, τόσο για λόγους καλύτερης κατανόησης της έννοιας, όσο και για διδακτικούς σκοπούς: παρόλα αυτά, είναι απαραίτητη η επίδειξη ανοχής ως προς αυτά, αφού όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα διαφορετικά περιβάλλοντα επηρεάζουν την ύπαρξη ή ανυπαρξία ενός χαρακτηριστικού, τη μη χρηστικότητά του σε μεγάλη ποσότητα και το αντίστροφο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018):

*Συνεργασία:* Ο/Η ηγέτης/ίδα θα πρέπει να βρίσκεται στο πλευρό της ομάδας ή των ομάδων του/της, να την υποστηρίζει με κάθε τρόπο, να προλαμβάνει σφάλματα αυτών και κατ’

επέκταση να συναισθάνεται την ψυχολογία των ανθρώπων που την αποτελούν. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να φέρει εις πέρας κάθε στόχο που έχει οραματιστεί ή που του/της έχουν ορίσει. Πρέπει να αντιλαμβάνεται την ιδιοσυγκρασία του κάθε ανθρώπου, αφού μία ομάδα μπορεί να αποτελείται, και το πιο πιθανό σενάριο είναι αυτό, από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, προσδοκιών, ικανοτήτων. Για παράδειγμα, ένας/μία διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας, στις συνεδριάσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα, θα πρέπει να είναι ήρεμος/η, διαλλακτικός/ή, να ακούει τη γνώμη των υπόλοιπων εργαζομένων και να διακατέχεται από καλή διάθεση. Ο σεβασμός και η κατανόηση στις ιδέες των εκπαιδευτικών, θα τους/τις δώσει τη δυνατότητα να νιώσουν μεγαλύτερη ελευθερία στο να τις εκφράσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε θα πρέπει εν τέλει να ληφθεί μία αντικειμενική θέση. Γενικότερα, η επιβολή είναι ένα χαρακτηριστικό που, εν γένει, δεν επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Είναι πολύ πιθανό οι στόχοι να επιτευχθούν, όμως θα πρέπει κανείς να αναλογιστεί το κόστος, όταν ο στόχος καταλήγει να διαρρηγγύνει τα πλαίσια ενός ευχάριστου εργασιακού κλίματος.

*Επαγγελματισμός:* Ένας/Μία ηγέτης/ίδα θα πρέπει να είναι ικανός/ή να εκτιμά με τον βέλτιστο τρόπο το καθηκοντολόγιο του/της κάθε εργαζομένου/ης, συμπεριλαμβανομένων των ευθυνών και των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στον κάθε κλάδο και στην κάθε θέση εργασίας, να εποπτεύει και να λαμβάνει όσο το δυνατόν πιο ορθολογικές αποφάσεις, να μην παρασύρεται από προτιμησιακά συναισθήματα προς τους/τις εργαζόμενους/ες και να είναι αντικειμενικός. Στο χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού, αξίζει να αναφερθεί ότι ένας/μία αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα θα πρέπει να συνδυάζει την πείρα που έχει αποκτήσει από την εργασιακή του/της εμπειρία με τις επιστημονικές γνώσεις, τις οποίες έχει κατακτήσει.

*Αντίληψη:* Αυτή η ικανότητα αναφέρεται στη σημασία της ύπαρξης επιτελικού χαρακτήρα κι όχι μόνο εκτελεστικού. Ο/Η ηγέτης/ίδα πρέπει να παρατηρεί, να είναι ενεργητικός/ή, να χρησιμοποιεί τη φαντασία του/της και διαμέσου όλων αυτών να εξάγει συμπεράσματα, να βελτιστοποιεί διαδικασίες, να αντιμετωπίζει τυχόν αδυναμίες και να χρησιμοποιεί καινοτόμα εργαλεία και τεχνικές για να το πετύχει. Το να έχει τη δυνατότητα, λοιπόν, να διακρίνει την πραγματική αιτία ενός προβλήματος, κι όχι τις αφορμές, αποτελεί την αποτελεσματική αντιληπτική ικανότητα (Γεωργόπουλος, 2006).

### 3. Ηγεσία στην Εκπαίδευση

#### 3.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η ηγεσία, έχει διαφορετικό πρόσωπο, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο έχει ενεργοποιηθεί. Η εκπαίδευση είναι απολύτως σημαντική για την κοινωνία εξ' ολοκλήρου και παράλληλα αποτελεί στοιχείο που προάγει την κουλτούρα ενός πολιτισμού και ενός λαού. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στον οικονομικό τομέα, παρόλο που αυτό δεν είναι απόλυτα εμφανές, αλλά και στην πρόοδο – ατομική ή/και συλλογική (Πετρίδου, 2005). Βάσει του Συντάγματος, όπως αναθεωρήθηκε το 2019, άρθρο 16 «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Συνδυάζοντας λοιπόν τους σκοπούς της εκπαίδευσης με αυτούς της ηγεσίας, αβίαστα συμπεραίνουμε πως όλα όσα συμβαίνουν στη σχολική μονάδα, έχουν να κάνουν με τη μάθηση και τη διδασκαλία, οι οποίες αποτελούν στόχο όλων των εργαζομένων της σχολικής μονάδας. Έτσι, ακόμη και ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η οποίος/α δεν έχει καθαρά διδακτικό καθηκοντολόγιο, οφείλει να είναι επικεντρωμένος/η σε στόχους χωρίς διοικητικό χαρακτήρα, οι οποίοι είναι η συνεργασία με τους συναδέλφους και η εφαρμογή χωρίς κωλύματα του προγράμματος του σχολείου. Πρέπει να χρησιμοποιήσει με τρόπο ιδανικό τους διαθέσιμους πόρους που διαθέτει, όπως εξοπλισμό και ανθρώπινο δυναμικό, να παρευρεθεί σε συνεδριάσεις εκτός σχολείου, να συνομιλήσει με ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας ακόμα και να διοργανώσει εκδηλώσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα. Η ηγεσία στην εκπαίδευση αφορά στον προσδιορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας και κοινότητας έχοντας ως βάση τη συνεργασία, την εφαρμογή των κανόνων δικαίου που δεν πρέπει να παραβούν, την αποτελεσματική χρήση των πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και την επαναξιολόγηση των στόχων (Σαϊτή & Σαϊτής, 2018).

Η εκπαιδευτική ηγεσία, λοιπόν, συμβάλλει στην αναβάθμιση των πρακτικών που αφορούν στη διδασκαλία και κατ' επέκταση στην εξέλιξη των μαθητών/τριών, μέσω της αναβάθμισης τόσο του σχολικού προγράμματος όσο και του σχολικού κλίματος (Hallinger & Murphy, 1987). Συν τοις άλλοις και σύμφωνα με τον Southworth (2002), η ύπαρξη προτύπων αλλά και η παρακολούθηση ακόμα και ασήμαντων γεγονότων έχει μεγάλη σημασία. Βέβαια, η

σημαντικότητα της οργάνωσης και διοίκησης αυτής καθαυτής δε θα έπρεπε να μένει στο περιθώριο (Leithwood, 1994).

### **3.2. Μοντέλα ηγεσίας – με εφαρμογή στην Εκπαίδευση**

Όπως και στην εννοιολογική επεξήγηση της ηγεσίας, έτσι και στα μοντέλα ηγεσίας, οι επιστήμονες δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας, ώστε να είναι δυνατή η διδασκαλία τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018). Τα βασικότερα μοντέλα ηγεσίας βάσει κατηγοριοποίησης είναι τα εξής (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Καντάς, 1993):

*Τυπικά:* Οι διευθυντές/ντρίες, που κινούνται σε αυτόν τον τύπο μοντέλων, χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα και μέσα για να επιτύχουν στόχους. Έχουν εξουσία, εξαιτίας της αυτής καθαυτής θέσης τους και είναι υπόλογοι στα όργανα χρηματοδότησης (Bush, 2003). Αντιμετωπίζουν τυπικά έναν οργανισμό, λειτουργούν γραφειοκρατικά και θεωρούν πως οι σκοποί τους είναι απόλυτα αντικειμενικοί.

*Συναδελφικά:* Είναι μοντέλα τα οποία στοχεύουν στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων για τη λήψη αποφάσεων. Οι διευθυντές/ντρίες, δηλαδή, στοχεύουν στη συναδελφικότητα μέσα στη σχολική μονάδα. Έτσι, η αποτελεσματικότητα του οργανισμού δεν εξαρτάται από ένα άτομο, δηλαδή τον/την διευθυντή/ντρία, αλλά από όλα τα μέλη του. Ο/Η διευθυντής/ντρία δεν επιβάλλει, αλλά διαμέσου του ρόλου του/της, προσπαθεί να φέρει συμφωνία μεταξύ των μελών, συνεπώς η εξουσία του/της χρησιμοποιείται κυρίως για διευκόλυνση του έργου της σχολικής μονάδας (Glover, 1996). Μία αδυναμία όμως αυτών των μοντέλων είναι ότι τείνουν να πραγματοποιούν τις διαδικασίες πιο αργά.

*Κουλτούρας:* Αυτά τα μοντέλα δεν ακολουθούν μία τυπική πορεία, αλλά επικεντρώνονται σε άτυπες πτυχές της σχολικής μονάδας. Έχουν στο επίκεντρο τις αξίες, την ιδεολογία αλλά και τα πιστεύω των ατόμων που τη συντελούν (Bush, 2003). Είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με τα τυπικά μοντέλα που αναφέρονται αποκλειστικά στην οργανωτική δομή, κι όχι στις ιδέες αλλά και την κουλτούρα του οργανισμού.

Τα δύο επικρατέστερα είδη ηγεσίας είναι η *συναλλακτική* και η *μετασχηματιστική ηγεσία* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018):

Συναλλακτική είναι εκείνη που έχει ως στόχο την απλή ανταλλαγή – αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι μέσα σε έναν οργανισμό, επικοινωνούν με τον/την διευθυντή/ντρία, μόνο για

διεκπεραίωση ορισμένων διαδικασιών και αυτή η επικοινωνία συνήθως είναι μικρή σε διάρκεια (Miller & Miller, 2001). Η συναλλακτική ηγεσία, πρόκειται για μία συναλλαγή μεταξύ υφιστάμενου/ης και ηγέτη/ίδας. Ο/Η πρώτος/η παρέχει κάτι στον/ην δεύτερο/η που του/της χρειάζεται και ο/η δεύτερος/η με τη σειρά του/της παρέχει στον/στην πρώτο/η μία ανταμοιβή (Καντάς, 1993). Ο/Η συναλλακτικός/ή ηγέτης/ίδα γνωστοποιεί τους στόχους του/της, ασκεί επιρροή και χρησιμοποιεί τη μέθοδο των επιβραβεύσεων (Dvir *et. al.*, 2002). Γνωρίζει τα θέλω των υφισταμένων του/της και προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του/της, δίνοντας σε αυτούς/ές εκείνα τα οποία χρειάζονται (Bass, 1985, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η συναλλακτική ηγεσία έχει τέσσερις διαστάσεις (Bass, 1985, Hoy & Miskel, 1991, 1987, 1996, 2001):

*Ενδεχόμενη ανταμοιβή:* Ο/Η διευθυντής/ντρια καθιστά σαφές το καθηκοντολόγιο των υφισταμένων του και τους/τις δίνει ως αντάλλαγμα των σωστών διεργασιών που διεκπεραιώνουν κάποιες ανταμοιβές, είτε υλικές, είτε ψυχολογικές. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να πραγματοποιηθεί και με προηγούμενη καθοδήγηση από αυτόν/ήν.

*Διεύθυνση εξαίρεσης (ενεργητική):* Σε αυτή τη διάσταση ο/η διευθυντής/ντρια παρακολουθεί και διορθώνει ενδεχόμενες αποκλίσεις από τον στόχο. Για να αποφευχθούν τα λάθη αυτά, τείνει να χρησιμοποιεί περισσότερο τη μέθοδο κανόνων.

*Διεύθυνση εξαίρεσης (παθητική):* Ο/Η διευθυντής/ντρια δεν παρεμβαίνει, συνήθως γιατί δεν έχει την ικανότητα, και παρατηρείται η παρέμβασή του/της μόνο όταν το πρόβλημα διογκωθεί αισθητά.

*Ηγεσία χωρίς παρέμβαση:* Αποφεύγουν τις ευθύνες, είναι απόντες/απούσες όταν η παρουσία τους απαιτείται, δεν ικανοποιούν τους/τις υφισταμένους/ες τους και δεν εκφράζουν την άποψή τους.

Η συναλλακτική ηγεσία λοιπόν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επίτευξη στόχων, η οποία λαμβάνει χώρα επειδή οι υφιστάμενοί/ές της λαμβάνουν κάποιου είδους αμοιβή ή επιβράβευση. Εστιάζει περισσότερο στην οργάνωση του οργανισμού και όχι στους ίδιους τους ανθρώπους που τον συντελούν (Harris, 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία από την άλλη, είναι ένα είδος ηγεσίας το οποίο φαίνεται να μοιάζει με τα συναδελφικά μοντέλα. Υπάρχει η συμπόρευση και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού, υφισταμένων και διοικούντων. Η σύμπραξη αυτή επιτυγχάνει τη βελτίωση του οργανισμού και των ίδιων των μελών του, ως προς την αφοσίωση, την παρακίνηση και την ηθική. Οι στόχοι των μελών τελικά συμπορεύονται (Miller & Miller, 2001). Οι διευθυντές/ντριες δεν ασκούν έλεγχο, αλλά



βοηθούν η εξουσία να ασκείται από όλα τα μέλη του οργανισμού συνολικά, λαμβάνοντας πρώτα αποφάσεις με συλλογικό τρόπο. Οι μετασχηματιστικοί/ές ηγέτες/ιδες μεριμνούν, ακόμη, για την κουλτούρα του οργανισμού και για το όραμα. Δεν επικεντρώνονται στην ισχύ που έχουν, αλλά προσπαθούν να τη μεταδώσουν σε όλα τα μέλη, με σκοπό την εξέλιξη όλων αλλά και του ίδιου του οργανισμού.

Χαρακτηριστικό των μετασχηματιστικών ηγετών/ιδων είναι το ενδιαφέρον για τους/τις υφισταμένους/ες τους, και τα δικά τους πιστεύω. Παράλληλα, βοηθούν τους/τις υφιστάμενούς/ές τους να κάνουν κτήμα τους το κοινό καλό του οργανισμού και να ενδιαφερθούν για αυτό σαν να είναι στην πραγματικότητα και δικός τους. Είναι ικανοί/ές να επιτύχουν ό,τι ακριβώς θέλουν, χωρίς την ύπαρξη πίεσης προς τους υπόλοιπους, αλλά χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους, όπως την επιρροή. Είναι, επιπλέον, ιδιαίτερα αγαπητοί/ές από τους/τις υφιστάμενούς/ές τους, καθώς πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως πρότυπα και κερδίζουν την εμπιστοσύνη αυτών, αφού δείχνουν εξατομικευμένα το ενδιαφέρον τους σε διαφορετικούς ανθρώπους. Είναι υποστηρικτικοί/ές, βοηθούν τα άτομα να εξελιχθούν και εργασιακά αλλά και νοητικά, τους υποστηρίζουν κατά την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας καινοτόμες πρακτικές (Bass, 1990).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να έχει βάσει των ερευνητών/τριών 4 (τέσσερα) χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό στην πορεία απέκτησε δύο υποκατηγορίες, ώστε να καλύψει τυχόν παραλείψεις (Bass, 2006, Sadeghi & Pihie, 2012):

*Εξιδανικευμένη επιρροή:* Σε αυτή την κατηγορία ο/η ηγέτης/ίδα εμπνέει και λειτουργεί ως πρότυπο. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ηθική και τελικά οι υφιστάμενοί/ές του/της εκδηλώνουν πίστη και σεβασμό με αβίαστο τρόπο.

*α) Απόδοση:* Λαμβάνει εμπιστοσύνη και σεβασμό από τους/τις υφιστάμενούς/ές του.

*β) Συμπεριφορά:* Θυσιάζει τα δικά του/της θέλω και ανάγκες με σκοπό την ανέλιξη του οργανισμού.

*Εμπνευσμένη παρώθηση:* Δημιουργεί στους/στις υφιστάμενούς/ές τους/της κίνητρα ώστε να γίνονται ολοένα και καλύτεροι/ες. Κυριαρχεί η εμπνευση και η ενθάρρυνση προς τα άτομα που απαρτίζουν τον οργανισμό. Συνδέει τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων με τους στόχους που πρέπει να επιτύχει ο οργανισμός.

*Διανοητική διέγερση:* Προσπαθεί, χωρίς την επιβολή, να κινητοποιήσει τους/τις εργαζομένους/ες και να τους/τις ωθήσει στη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη. Επίσης, τους/τις υποστηρίζει στην εύρεση λύσεων, όταν υπάρξει προβληματική κατάσταση.

*Εξατομικευμένη φροντίδα:* Αντιμετωπίζει τον κάθε άνθρωπο ως μία ξεχωριστή οντότητα, προσαρμόζει το καθηκοντολόγιο του καθενός βάσει της ιδιοσυγκρασίας του και προσπαθεί να φτάσει στη μέγιστη απόδοσή του τον/την καθένα/καθεμία από τους/τις υφιστάμενους/ές του.

Αυτό που ενδιαφέρει τους/τις μετασχηματιστικούς/ές ηγέτες/ιδες σε ένα γενικότερο πλαίσιο, είναι η υποστήριξη και η καθοδήγηση, και όχι η επιβολή και η διοίκηση. Είναι αφοσιωμένοι/ες στο μέλλον και σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Bass, 1985). Αυτό το στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται ως ανώτερο, αφού οι εργαζόμενοι/ες, ηθελημένα, λειτουργούν συλλογικά, για το κοινό καλό του οργανισμού (Bass, 1990). Αυτό έχει αντίκτυπο στη βέλτιστη επικοινωνία μεταξύ τους, την άμβλυνση διαμαχών και την βελτίωση του κλίματος (Κάντας, 1998). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι από πολύ νωρίς, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέθηκε με την ίδια την ηγεσία, ενώ η συναλλακτική με τη διοίκηση (Burns, 1978). Είναι σαφές ότι ο εργασιακός χώρος αποτελεί ένα σημαντικά μεγάλο μέρος της ζωής των ανθρώπων και όλα τα παραπάνω επιφέρουν τελικά θετικά αποτελέσματα και σε ατομικό επίπεδο, αλλά παράλληλα και σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Αυτό το στυλ ηγεσίας λοιπόν, βάσει των χαρακτηριστικών του, είναι αυτό το οποίο ταιριάζει καλύτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, διότι η επιλογή αυτού του ηγετικού στυλ, έχει αντίκτυπο ακόμη και στους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, αφού είναι συχνό φαινόμενο το να στηρίζονται σε πρότυπα. Έτσι, τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα οποία είναι η ηθική, η συλλογική εργασία, η χρήση καινοτομίας, η δημιουργία ενός οράματος και η έμπνευση, είναι αυτά που θα υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες και θα τους/τις εφοδιάσουν για όλη τους τη ζωή. Ένας/μία μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ίδα δε θα διοικεί, θα υποστηρίζει και θα εμπνέει τους/τις υφισταμένους/ες του/της κι αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να μη διενεργούν και διεκπεραιώνουν αποκλειστικά τα καθήκοντά τους, αλλά να φαντάζονται το ιδανικό σχολείο, ένα σχολείο που θα παρέχει αξίες κι ένα σχολείο που θα έχουν ως στόχο να το κάνουν καλύτερο, με την υποβοήθηση από τον/την ηθικό/ή ηγέτη/ίδα, αφού θα τους/τις δίνει τη δυνατότητα να πορεύονται μαζί για το κοινό καλό του σχολείου, των ίδιων αλλά και των μαθητών τους (Κονταλή, 2018).

### 3.3. Αποτελεσματική ηγεσία και Εκπαίδευση

Ένας/μία αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα, είναι εκείνος/η ο/η οποίος/α θα καταφέρει να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, όλους τους πόρους, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, λειτουργώντας κατά βάση συλλογικά, ηθικά, δίκαια. Επιπρόσθετα, η καινοτομία είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών ηγετών/ιδων και η χρήση αυτής σε κάθε πρόβλημα που μπορεί να προκύψει και σε κάθε αλλαγή. Η επαγγελματική ικανοποίηση που μπορεί να έχουν οι υφιστάμενοι/ες ενός/μίας διευθυντή/ντριας, εξαρτάται από μία πληθώρα παραγόντων, όμως ένας/μία αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια συμπεριλαμβάνει και αυτή στους κύριους στόχους του/της. Η εξουσία, η επιρροή και η δύναμη είναι κύρια χαρακτηριστικά ηγετικών προσωπικοτήτων, ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι χαρακτηρίζουν άμεσα έναν/μία αποτελεσματικό/ή ηγέτη/ίδα (Φωτόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με τους Briggs και Wohlsletter (2003), η επικοινωνία για έναν/μία αποτελεσματικό/ή ηγέτη/ίδα κρίνεται καθοριστική σε ένα γενικότερο πλαίσιο και πόσο μάλλον σε ένα σχολείο, το οποίο προϋποθέτει την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή/ντριας, για να λειτουργεί ομαλά. Ένα υψηλής σημασίας εφόδιο ενός/μίας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ιδας είναι οι γνώσεις του/της, τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιεί για να επιλύει διάφορα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Είναι απαραίτητο να πρωτοπορεί, να καινοτομεί και να δέχεται τις ιδέες των υφισταμένων του/της, να τις εξετάζει αντικειμενικά και να τις εφαρμόζει αν κριθούν κατάλληλες. Με αυτόν τον τρόπο, επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να νιώθουν αποδοχή και επάρκεια για τον οργανισμό. Χρησιμοποιώντας αυτά τα συναισθήματα των εργαζομένων, δίδεται χώρος για επιμορφώσεις, χωρίς την ύπαρξη επιβολής από μέρους του/της ηγέτη/ιδας-διευθυντή/ντριας. Στόχος του οργανισμού είναι η ολοένα αυξανόμενη αποτελεσματικότητά του. Όταν, λοιπόν, ο/η εργαζόμενος/η αφουγκράζεται τους στόχους, λαμβάνει τη θετικότητα και νιώθει κτήμα του/της τον οργανισμό – εν προκειμένω το σχολείο, επιθυμεί και ο/η ίδιος/α να εξελιχθεί για το καλό του/της και για τη βέλτιστη λειτουργία του οργανισμού.

Ωστόσο, η αποτελεσματική ηγεσία είναι δύσκολη στην εφαρμογή, μολοντί έχει αναλυθεί εκτενώς, και αυτό γιατί η δομή των οργανισμών και τα άτομα που εργάζονται σε αυτούς είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικά. Κατά συνέπεια, είναι πιο εύκολο να προσδιοριστούν οι πρακτικές που είναι ή όχι αποτελεσματικές σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και καταστάσεις (Fiedler, 1976).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, τα δεδομένα δεν αλλάζουν σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και το αν υπάρχουν βέλτιστες μέθοδοι για να την επιτύχουμε. Εντούτοις, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα καθιστούσαν σε γενικές γραμμές έναν/μία ηγέτη/ίδα και διευθυντή/ντρια μιας σχολικής μονάδας αποτελεσματικό/ή.

Πιο συγκεκριμένα, αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια είναι αυτός/ή ο/η οποίος/α είναι παρών/ούσα και εκδηλώνει την παρουσία του/της, βασίζεται σε καινοτομίες για να επιτύχει τους στόχους του/της, εργάζεται συστηματικά και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα υψηλών προσδοκιών. Η αποτελεσματικότητά του/της, επίσης, κρίνεται από το αν συνεργάζεται με τους/τις υφιστάμενους/ες του/της και από το αν, παράλληλα, επιτυγχάνει να διατηρεί την πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο ηγείται. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιεί καινοτομίες, οραματίζεται για ένα καλύτερο σχολείο, προωθεί ένα σύστημα εποικοδομητικών αλλαγών, υποστηρίζει τη συνεργασία σε κάθε πλαίσιο και χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους με τον βέλτιστο τρόπο. Όσον αφορά στο εργατικό δυναμικό του σχολείου, ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια το υποστηρίζει, το βοηθά, το σέβεται και είναι δίκαιος/η: εμπνυχώνει τους/τις υφιστάμενους/ες του/της, και τους/τις ωθεί προς τη δική τους εξέλιξη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Πασιαρδή, 2001, Manders, 2008).

Ένας/μία αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια δεν είναι αρμόδιος/α μόνο για τη γενική λειτουργία του σχολείου και για τις σχέσεις του/της με τους υφιστάμενους/ές του/της, αλλά και για τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της. Ενδιαφέρεται για τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται και θέτει επιπλέον μαθησιακούς στόχους που θα πρέπει να επιτύχουν τα παιδιά με τη βοήθεια εκείνου/ης και των εκπαιδευτικών (Leithwood *et. al.*, 2004, Supovitz *et. al.*, 2010). Δε θα ήταν καθόλου υπερβολικό να αναφέρουμε πως ο/η διευθυντής/ντρια είναι ο/η πιο βασικός/ή χαρακτήρας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της μάθησης (Hallinger, 2003, 2005).

Οι Hallinger και Murphy (1987), ανέπτυξαν το μοντέλο αποτελεσματικότητας του/της διευθυντή/ντριας και το οποίο έχει τρεις διαστάσεις. Τα καθήκοντα του/της αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας είναι τα εξής:

*Προσδιορισμός και εξειδίκευση του λόγου ύπαρξης ενός σχολείου με συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες:* Σε αυτή τη διάσταση ο/η διευθυντής/ντρια καταγράφει τους γενικούς στόχους του σχολείου – σε συνεργασία με τους/τις υφιστάμενους/ές του/της και ακόμη και τους γονείς και κηδεμόνες, και προσπαθεί να επικοινωνήσει τη σημαντικότητά ενός αποτελεσματικού σχολείου.

*Δημιουργία αναλυτικού προγράμματος και έλεγχος διδασκαλίας:* Εποπτεύει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την αξιολογεί με σκοπό να τη βελτιώσει, παρέχοντας υλικά, και διδακτικά μέσα. Οργανώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου και παρακολουθεί τους/τις μαθητές/τριες, την πορεία και την εξέλιξή τους.

*Δημιουργία ενός σχολικού κλίματος στοχευμένου στη μάθηση:* Εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία με στοιχεία της επαγγελματικής ζωής, παρέχει κίνητρα και σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές/τριες, δίνοντας ανταμοιβές και δίνει ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν με τη θέλησή τους για την περαιτέρω ενίσχυση της σχολικής μονάδας και των μαθητών/τριών.

### **3.4. Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς στη λήψη απόφασης**

Μέσα από τα μάτια ερευνητών/τριών και την ενδελεχή τους έρευνα σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά, ως επί το πλείστον, καταλήγουν σε τρία βασικά πρότυπα, όσον αφορά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η έρευνα αυτού του είδους διαφαίνεται παραδόξως κατά τα πρώτα χρόνια ανάλυσης της ηγεσίας και διεξάχθηκε από τον Lewin (1951).

Τα τρία αυτά πρότυπα είναι τα εξής (Μπουραντάς, 2005):

*Αυταρχικό πρότυπο:* Ο/Η ηγέτης/ίδα δε λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των συναδέλφων και υφισταμένων του/της. Εκτελεί την απόφαση που έχει λάβει, χωρίς απαραίτητα τη συμφωνία των υφισταμένων του/της και επιλέγει τη μέθοδο της επιβολής, προκειμένου να επιτύχει τους όποιους στόχους έχει θέσει. Η ιδανική εφαρμογή αυτού του μοντέλου είναι οι περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, αφού η έλλειψη χρόνου καθιστά αδύνατη τη λήψη απόφασης με τη μέθοδο της συνεργασίας. Επίσης, είναι πιθανό, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι υφιστάμενοί/ές του να μην είναι ικανοί/ές να λάβουν αποφάσεις ή ακόμα και να συνεισφέρουν σε αυτές. Εκεί, παρατηρείται η χρήση αυτού του προτύπου ηγετικής συμπεριφοράς.

Η διαφορά μεταξύ της επιτακτικής και ακούσιας χρήσης αυτού του προτύπου και της χρήσης του ηθελήμενα, βρίσκεται στο σημείο της επιβολής. Συνήθως στις δύο τελευταίες περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, οι υφιστάμενοι/ες έχουν εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του/της ηγέτη/ιδας, χωρίς να διακατέχονται από τον φόβο, ενώ γενικότερα αυτό το πρότυπο

όταν χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον από τον/την ηγέτη/ίδα, συνοδεύεται από διαταγές και φόβο.

*Δημοκρατικό πρότυπο:* Ο/Η ηγέτης/ίδα που επιλέγει αυτό το πρότυπο ως προς τη λήψη αποφάσεων, αποφασίζει να συμπεριλάβει όλους/ες τους/τις εργαζόμενους/ες στη λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από τις συνεδριάσεις και σε ουδεμία περίπτωση ατομικά.

Σε αντίθεση με το αυταρχικό πρότυπο, οι υφιστάμενοι/ες, για να έχει αποτελεσματική εφαρμογή αυτό το πρότυπο, πρέπει να είναι ώριμοι, ευφυείς και όχι ευθυνόφοβοι, καθώς θα χρειαστεί πολλές φορές να λάβουν συλλογικά την ευθύνη για οποιαδήποτε απόφαση κι αν λαμβάνει η ομάδα των εργαζομένων και του/της διευθυντή/ντριας. Ο/Η διευθυντής/ντρια δε διατάζει, αλλά είναι παρών/ούσα με σκοπό την υποστήριξη και την καθοδήγηση.

*Εξουσιοδοτικό πρότυπο:* Ο/Η ηγέτης/ίδα, θα μπορούσαμε να πούμε πως βρίσκεται στο περιθώριο και ο ρόλος του/της είναι πολύ περιορισμένος. Δεν επηρεάζει την ομάδα, αλλά μόνη της λαμβάνει αποφάσεις, χωρίς τη δική του/της έγκριση ή εμπλοκή. Πολλές φορές οδηγεί σε εκπληκτικά αποτελέσματα, όμως άλλες καταρρακώνει τους στόχους του οργανισμού και την πορεία του (Φαναριώτης, 1997).

Ωστόσο, πέρα από τα τρία πρότυπα που αναλύθηκαν παραπάνω, διάκριση των ηγετικών προτύπων γίνεται και σε δύο κατηγορίες, όσον αφορά στη συνολική συμπεριφορά (Φωτόπουλος, 2013):

*Ανθρωποκεντρική προσέγγιση:* Ο άνθρωπος μέσα σε έναν οργανισμό είναι ένας πόρος εξαιρετικής σημασίας και ο/η ηγέτης/ίδα τον αντιμετωπίζει κατά αυτόν τον τρόπο. Νοιάζεται λοιπόν για τον άνθρωπο, την ικανοποίησή του, τις ιδιαιτερότητές του και επιπλέον προσπαθεί να αναπτύξει μαζί του ισχυρούς δεσμούς, εμπιστοσύνης και φιλίας. Τον βοηθά να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του και τον υποστηρίζει.

*Τυπική προσέγγιση:* Ο/Η ηγέτης/ίδα ενδιαφέρεται κατά βάση για το καθηκοντολόγιο της εργασίας και για τους επαγγελματικούς στόχους που πρέπει να επιτύχει ο οργανισμός. Τοποθετεί, λοιπόν, υψηλότερα, τη διεκπεραίωση ενός έργου αυτού καθ' αυτού, και όχι την όποια ικανοποίηση των συναδέλφων του/της.

Η επιλογή ενός προτύπου από έναν/μία ηγέτη/ίδα, δεν εξαρτάται μόνο από τον/την ίδιο/α, αλλά και από την κατάσταση που τον/την περιβάλλει. Έτσι, δε θα μπορούσαμε εύκολα να καταλήξουμε σε ένα πρότυπο, αφού η εναλλαγή μεταξύ αυτών μπορεί να είναι συχνή. Εκτός από όσα έχουν αναφερθεί, οι υφιστάμενοι/ες είναι αυτοί που επηρεάζουν σημαντικά σε

τέτοιες αποφάσεις, καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό τους υπόβαθρο και η ωριμότητά τους. Η φύση της εργασίας που καλούνται ο/η διευθυντής/ντρια και οι υφιστάμενοι/ες να υλοποιήσουν, ασκεί επιρροή επίσης. Συμπερασματικά, λοιπόν, επειδή όλοι αυτοί οι παράγοντες, δε θεωρούνται αμελητέοι, δεν υπάρχει ένα πρότυπο κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλες τις περιστάσεις (Φωτόπουλος, 2013).

## **4. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών**

### **4.1. Ο εκπαιδευτικός**

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει επιλέξει αυτό το λειτούργημα, προκειμένου να επιτύχει κάποιες δικές του επιθυμίες και σκοπούς. Όπως κάθε άλλος ρόλος, συγκροτείται από την ίδια την κοινωνία και τα ιστορικά στοιχεία της (Τσαρδάκης, 1992). Είναι μία κοινή παραδοχή ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, το γεγονός ότι είναι ένας άνθρωπος με μία προσωπικότητα σφαιρική, που έχει ειδικές γνώσεις και παιδαγωγικές ικανότητες και που αγαπάει το επάγγελμά του και τους/τις μαθητές/τριες (Ντούσκας, 2007). Συν τοις άλλοις, ο/η εκπαιδευτικός επηρεάζει και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων στην κοινωνία (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004).

Αναλυτικά ο/η εκπαιδευτικός έχει τις εξής αρμοδιότητες, ως προς το θετικό σχολικό κλίμα (Οικονομίδης, 2013):

- Ο/Η εκπαιδευτικός είναι ο/η αρμόδιος/α της σχολικής του/της τάξης και μέσα σε αυτή είναι υπεύθυνος/η να δημιουργήσει ένα κλίμα αγάπης, ασφάλειας και αποδοχής. Αυτά τα θετικά συναισθήματα που μπορεί να λάβει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια από τον/την εκπαιδευτικό, είναι πρωταρχικής σημασίας και το αίσθημα ασφάλειας που θα του/της προσφέρει σε οποιοδήποτε περιστατικό, θα τον/την κάνει να αισθάνεται περισσότερη σιγουριά για τον εαυτό του/της. Συνεπώς, ο μαθητής ή η μαθήτρια θα νιώθει το σχολείο σαν δεύτερο σπίτι του/της, θα έχει την άνεση να υποστηρίξει την άποψή του/της, να εκφράσει κάποια πιθανή δυσαρέσκεια, να αποκτήσει θάρρος στη σχολική τάξη και να μη φοβάται την κοροϊδία και τον εκφοβισμό που μπορεί να προκύψει από τους/τις συμμαθητές/τριές του/της (Ματσαγγούρας, 2000). Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που πρέπει να απορρίψει από την τάξη τυχόν προσβολές. Αν συμβεί λοιπόν αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριές του/της θα σέβονται τη διαφορετικότητα,

δε θα κρίνουν, θα συνεργάζονται μεταξύ τους, κι επομένως αυτά τα εφόδια θα τους συνοδεύουν στο μέλλον και σε διαφορετικούς τομείς της ζωής.

- Αναλαμβάνει να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κάθε φάση της σχολικής τους ζωής. Είναι, όχι μόνο, υπεύθυνος/η για την καθημερινή εξέλιξή τους όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι, αλλά και όσον αφορά σε άλλες δραστηριότητες και δράσεις (καλλιτεχνικών, πολιτιστικών κλπ.) (Τσιπλιτάρης, 2002). Επιπροσθέτως, είναι αυτός/ή ο/η οποίος/α θα επιβραβεύσει τον/την μαθητή/τρια, κυρίως για την προσπάθεια την οποία κατέβαλλε κι όχι απαραίτητα για το τελικό αποτέλεσμα (Τριλιανός, 2013).
- Προσπαθεί με κάθε τρόπο να αντιμετωπίζει τα παιδιά ισότιμα, χωρίς να κάνει διακρίσεις ως προς κανένα χαρακτηριστικό τους ή δυνατότητά τους και να σέβεται τη διαφορετικότητα του/της κάθε μαθητή/τριας.
- Επιλέγει το ιδανικό μέσο, μέθοδο, υλικό για τη διδασκαλία του/της και την προσαρμόζει κάθε φορά στην κάθε διαφορετική τάξη που μπορεί να έχει αναλάβει. Κύριο μέλημά του/της είναι το να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στα ζητούμενα, άρα είναι πρόπον να προσαρμόζεται, έτσι ώστε τα παιδιά να μην απογοητεύονται με την επίδοσή τους.
- Προσπαθεί να δημιουργεί συνεχώς ένα όμορφο σχολικό κλίμα για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και για τον/την ίδιο/α, αναγνωρίζοντας την αξία τους και κάνοντάς τους/τες χαρούμενους/ες που πηγαίνουν σχολείο.
- Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριές του να διαμορφώνουν οι ίδιοι/ες πολλές φορές τις θεματικές που θέλουν να ασχοληθούν και να διδαχθούν. Αυτό τους/τις δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσουν μόνοι/ες τους οπτικές και να μάθουν επειδή πραγματικά το επιθυμούν.
- Διαμορφώνει ομάδες συνεργασίας, με σκοπό την κοινωνική τους ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση, την εξέλιξη αλλά και την προετοιμασία τους για την μετέπειτα ζωή.
- Είναι εκείνος/η που επιτηρεί και δεν έχει τον έλεγχο και την εξουσία στα χέρια του/της, αλλά αφήνει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να ενεργήσουν, να επιλύσουν δυσμενείς καταστάσεις, πολλές φορές με δική τους ευθύνη, όμως παράλληλα βρίσκεται δίπλα τους όποτε τον/την χρειαστούν, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο την επιχειρηματολογία τους.



- Θεσπίζει κανόνες με τους/τις μαθητές/τριες του/της και προσπαθεί να τους θέσει όρια με απώτερο σκοπό την τήρηση αυτών. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη θέσπιση κανόνων είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς ο/η μαθητής/τρια συσκέπτεται και του/της δίνεται η δυνατότητα να θέσει κανόνες και όρια στον ίδιο του/της τον εαυτό.
- Προωθεί την ελευθερία της σκέψης αλλά και της έκφρασης.
- Διαμορφώνει την τάξη του/της ως μία μικρή κοινότητα, θέτοντας μαζί με τους/τις μαθητές/τριές του/της στόχους, που πρέπει να επιτύχουν. Έτσι, εργάζονται συλλογικά για την επίτευξη αυτών και δίνει την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ισότιμα (Ματσαγγούρας, 2000, Θεοφιλίδης, 2008, Korhonen, 2005, Sole & Freits, 2005, Καρακατσάνη, 2003).
- Χρησιμοποιεί το χιούμορ του/της για την εξομάλυνση ορισμένων καταστάσεων ή ακόμα και σε καθημερινή βάση, με σκοπό να ρίξει τα τείχη, που ενδέχεται να υπάρχουν μεταξύ του/της δασκάλου/ας και των μαθητών/τριών του/της.

Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι ο/η δάσκαλος/α είναι ένας/μία ηγέτης/ίδα μίας ομάδας, της τάξης του/της, με χαρακτηριστικά που αν παραλλαχθούν σε έναν βαθμό, μοιάζουν με αυτά που θα έπρεπε να έχει ένας/μία αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ιδα-διευθυντής/ντρια. Ο/Η δάσκαλος/α έχει έναν ρόλο αρκετά απαιτητικό, αφού εκτός από την ιδιαίτερη επικοινωνία με τα παιδιά, την οποία πρέπει να αναπτύξει, οφείλει να είναι παρών/ούσα και σε άλλες καταστάσεις και να έχει μία συχνή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών, τους συλλόγους γονέων και διδασκόντων, τον/τη διευθυντή/ντρια, το συνδικάτο κλπ. Συνεπώς, αφενός, έχουμε έναν/μία εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α θεωρείται ως ένας/μία απλός/ή δημόσιος υπάλληλος και αφετέρου έναν/μία, ο/η οποίος/α καλείται να αντιμετωπίσει διάφορες προκλήσεις αρκετά σύνθετες και κατά βάση παιδαγωγικού χαρακτήρα (Παπαναούμ, 2004).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν ρόλους, που εκ πρώτης όψης δεν τους έχουν δοθεί, κι έτσι πολλές φορές πρέπει να προσαρμόζονται με βάση το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

## 4.2. Η ανάγκη του εκπαιδευτικού

Καθίσταται σαφές πως ένας οργανισμός αποτελείται από ανθρώπους οι οποίοι τον πλαισιώνουν και η σχέση τους με αυτόν είναι πολύ σημαντική για την πορεία και εξέλιξή του. Είναι πρωταρχική ανάγκη για έναν άνθρωπο, το περιβάλλον εργασίας του να του παρέχει ασφάλεια, σεβασμό, ικανοποίηση, γιατί δεν εργάζεται μόνο για το οικονομικό όφελος που μπορεί να προκύψει, αλλά και για τις ψυχικές αμοιβές που λαμβάνει από αυτό. Όμως, αξίζει να σημειωθεί πως η παροχή τέτοιου είδους ανταμοιβών από τον οργανισμό προς τους/τις εργαζόμενους/ες είναι αρκετά δύσκολη, απαιτεί πολλή προσπάθεια και χαρακτηρίζεται γενικά ως πρόκληση (Aydin *et. al.*, 2013).

Όταν ξεκίνησε η μελέτη περί ικανοποίησης των εργαζομένων επικεντρωνόταν αποκλειστικά στο παραγόμενο προϊόν – αν εκείνο κρινόταν ποιοτικά και ποσοτικά κατάλληλο, τότε οι εργαζόμενοι/ες, θεωρητικά, θα ήταν ικανοποιημένοι/ες. Με την πάροδο του χρόνου, η ικανοποίηση των εργαζομένων αφορούσε στη στάση που είχαν οι ίδιοι/ες απέναντι στον οργανισμό και απέναντι σε συντελεστές που τον πλαισίωναν (Thompson & Phua, 2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων εξαρτάται από τη γνωσιακή, συναισθηματική αλλά και αξιολογική αντίληψή τους σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Greenberg & Baron, 1993) και μπορεί, επίσης, να οριστεί, ως μία συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών στόχων που έχουν θέσει και της επίτευξης αυτών από τον οργανισμό ή από τους ίδιους μέσα στον οργανισμό (Menlo & Poppleton, 1990).

Σε ό,τι αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς, το ζήτημα της ικανοποίησής τους, έχει αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ασκούν γενικά το επάγγελμά τους. Έτσι, δεν είναι διόλου τυχαίο το ότι πολλοί/ές ερευνητές/τριες υποστηρίζουν πως θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίησή τους (Heller *et. al.*, 1993).

Οι παράγοντες οι οποίοι, συνήθως, συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι τα επιτεύγματά τους και το κατά πόσο αυτά αναγνωρίζονται, η ίδια η εργασία τους και οι ευκαιρίες που τους δίνονται, ενώ οι παράγοντες εκείνοι που ευκόλως οδηγούν στη δυσανασχέτησή τους είναι οι συνθήκες εργασίας, η εποπτεία, ο μισθός, η πολιτική που ακολουθεί ο οργανισμός ή ακόμη και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Bogler, 2001).

Επομένως, αφού η ικανοποίησή τους επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητά τους, οι ενέργειες με σκοπό την αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης θα έπρεπε να είναι μελετημένες και στοχευμένες. Σύμφωνα με τον Hipp (1996), οι συμπεριφορές που θα πρέπει να

ακολουθηθούν από τους/τις διευθυντές/ντριες, με σκοπό την αποτελεσματική εκτέλεση καθηκόντων από τους/τις εκπαιδευτικούς και συνάμα την ικανοποίησή τους, είναι οι εξής:

- Συνετή επιλογή ηγετικού στυλ σε κάθε περίπτωση
- Προώθηση της συνεργασίας
- Αναγνώριση προσπαθειών και επιτευγμάτων
- Υποστήριξη σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο
- Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και ενίσχυση λήψης απόφασης από τους/τις ίδιους/ες
- Δημιουργία θετικού κλίματος
- Παρότρυνση προς την καινοτομία και την ανάπτυξη
- Προώθηση σχέσεων φροντίδας και σεβασμού
- Βοήθεια και υποστήριξη σε ζητήματα που αφορούν σε μαθητές/τριες και δεν είναι σε θέση να λύσουν οι εκπαιδευτικοί
- Πίστη στο προσωπικό – εκπαιδευτικούς

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται αποκλειστικά μόνο από τη συμπεριφορά και στάση που επιλέγει να ακολουθεί ο/η διευθυντής/ντρια, αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Συνεπώς, όσο και να παροτρύνει ο/η ίδιος/α ο/η διευθυντής/ντρια τη συνεργασία και τον σεβασμό ανάμεσα στους/στις συναδέλφους, υπάρχει πιθανότητα αυτό να μην ακολουθείται από τους/τις ίδιους/ες. Η ικανοποίησή τους, λοιπόν, επηρεάζεται από τις συγκρούσεις μέσα στη σχολική μονάδα και από την υποστήριξη που λαμβάνουν από μεριάς συναδέλφων.

Συμπληρωματικά, στην ικανοποίησή τους περιλαμβάνεται η επαρκής ποσότητα πόρων που διαθέτει το σχολείο (Meyer & Allen, 1997) (πχ. υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προηγμένες τεχνολογίες που μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο, αίθουσες και μεγέθη αιθουσών κλπ.). Αναμφισβήτητα, η συμβολή των μαθητών/τριών στην επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι εξαιρετικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σχέσεις που έχουν με τους/τις μαθητές/τριές τους, είναι αυτή που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας ικανοποίησης, κι έτσι ικανοποιούνται πολύ περισσότερο από αυτή την πτυχή, παρά από οποιαδήποτε άλλη (Shann, 1998).

### 4.3. Συσχετισμός μεταξύ στυλ ηγεσίας και ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες υποστηρίζουν την άμεση σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και ικανοποίησης (Hanaysha *et. al.*, 2012), εντούτοις αυτή η άποψη δεν είναι καθολική, αφού υπάρχουν επιστήμονες οι οποίοι αντιτίθενται, αναφέροντας πως δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των δύο (Sun *et. al.*, 2016).

Μελέτες έχουν αποδείξει πως όταν οι διευθυντές/τριες είναι πιο ευέλικτοι/ες, δίνουν μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία και τις ανταμοιβές, η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι πιο πιθανό να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα (Mckinnon *et. al.*, 2003). Σύμφωνα με τους Emery & Barker (2007), η χρήση μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους/τις διευθυντές/ντριες είναι εκείνη που αυξάνει κατά μεγάλο ποσοστό την εργασιακή ικανοποίηση και συνάμα την προσήλωση στην εργασία, αφού εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εργάζονται πιο ικανοποιητικά, δίνοντάς τους την ιδέα ενός κοινού οράματος, που συμπεριλαμβάνει τη δική τους ολοκλήρωση και εξέλιξη, αλλά και την ευημερία του ίδιου του οργανισμού (Shamir, *et. al.*, 1998, Givens 2008).

Συνοψίζοντας, ένας/μία αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα όσον αφορά στα επίπεδα ικανοποίησης των υφισταμένων του/της, είναι ευέλικτος/η, παρέχει υποστήριξη, τους/τις προωθεί να γίνουν πιο δημιουργικοί/ές και καινοτόμοι/ες. Από την άλλη πλευρά, ένας/μία αναποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα, είναι αυτός/ή ο/η οποίος/α είναι προσανατολισμένος/η αποκλειστικά στην επίτευξη στόχων, δεν ενδιαφέρεται για τους/τις εκπαιδευτικούς του/της και τις προσωπικές τους ανάγκες και ταυτόχρονα δεν τους/τις δίνει τη δυνατότητα να συνδράμουν στη λήψη αποφάσεων (Belias & Koustelios, 2014).

## 5. Σχολικό κλίμα

Είναι κοινά παραδεκτό ότι το κλίμα ή η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε οργανισμό διαφέρει σημαντικά. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, το κλίμα είναι αυτό που της δίνει έναν μοναδικό χαρακτήρα και την κάνει να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Από τους ερευνητές Hoy & Miskel (1987) έχει αναφερθεί, επίσης, ότι το κλίμα ενός οργανισμού παρομοιάζεται με την προσωπικότητα του ανθρώπου. Το σχολικό κλίμα είναι μία παράμετρος, η οποία συγκαταλέγεται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και παρόλο που αρχικά δεν είναι ορατή, είναι σαφώς εξαιρετικά σημαντική για τη λειτουργία του

(Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1999), από την άλλη, το σχολικό κλίμα είναι κάτι υποκειμενικό, αφού βασίζεται στην αντιληπτική ικανότητα των μελών που συγκροτούν ένα σχολείο και στο πώς αντιλαμβάνονται εκείνοι την κατάσταση μέσα σε αυτό. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες αναφέρουν ότι το κλίμα είναι η ποιότητα του σχολείου, την οποία αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες και η οποία τους επηρεάζει αδιαλείπτως και βασίζεται στις πρωταρχικές αντιλήψεις αυτών (Hoy & Miskel 1996).

Πλήθος ερευνητών/τριών έχει διερευνήσει τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος και διάφορους παράγοντες γύρω από αυτό. Είναι γεγονός ότι ένα σχολείο δεν πορεύεται μόνο του, αλλά συνοδεύεται από το περιβάλλον και το κλίμα του, και πολλές φορές, δικαίως, χαρακτηρίζεται βάσει αυτού. Ένας αρκετά βοηθητικός τρόπος να αντιληφθούμε την έννοια του σχολικού κλίματος, είναι να ερευνήσουμε τους παράγοντες που το επηρεάζουν, άμεσα και έμμεσα. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι εξής (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012):

*Εργασία:* Έχει αναφερθεί ότι ένα μεγάλο πλήθος εργασιών που ανατίθεται μεμονωμένα στα άτομα του οργανισμού, συντελεί αρνητικά στο σχολικό κλίμα. Απεναντίας, όταν υπάρχει περισσότερη ελευθερία και αυτονομία, αλλά, ταυτόχρονα, ο/η διευθυντής/ντρια δείχνει το ανεπιτήδευτο ενδιαφέρον του/της, τότε το σχολικό κλίμα κατά την αντίληψη του/της εκπαιδευτικού, γίνεται πιο θετικό (Payne & Pheyse, 1971).

*Μέγεθος:* Παραδόξως, το μέγεθος, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές/τριες, είναι ένας παράγοντας αρκετά σημαντικός για τη διαμόρφωση του κλίματος. Όσο πιο μικρός είναι ο οργανισμός, τόσο πιο θετικό θα είναι το κλίμα της σχολικής μονάδας (George & Bishop, 1972).

*Περιβάλλον:* Το εξωτερικό περιβάλλον, είτε αφορά σε τεχνολογικό εξοπλισμό, είτε στην οικονομική ευχέρεια του οργανισμού - σχολείου, επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα.

*Ψυχολογία:* Ως γνωστόν, ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του ιδιοσυγκρασία και επιδρά διαφορετικά σε κάθε ερέθισμα, κι αυτό μπορεί να εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα από την ηλικία του, τη μόρφωσή του, τα χρόνια προϋπηρεσίας του. Ως επακόλουθο, η ψυχολογία των εκπαιδευτικών, επηρεάζει αυτόματα το κλίμα του σχολείου, κι εκείνο με τη σειρά του, τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, είναι σαφές ότι το κλίμα του σχολείου, επηρεάζεται από τους παραπάνω παράγοντες και με τη σειρά του επηρεάζει άλλους, αφού ένα σχολείο αποτελείται από αλληλένδετα σκέλη. Η αποδοτικότητα, λοιπόν, του σχολείου, επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, όταν παρατηρείται καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών,

καλή επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τότε ο οργανισμός λειτουργεί, αποδεδειγμένα, πιο αποτελεσματικά. Δε συμβαίνει φυσικά το ίδιο με ένα κλίμα διαμετρικά αντίθετο – δηλαδή αρνητικό και βαρύ. Σε αυτή την περίπτωση, η σχολική μονάδα και το κλίμα της χαρακτηρίζεται ως κάτι δυσάρεστο. Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, σε μία τέτοια περίπτωση, δε χαρακτηρίζονται από προθυμία για την πραγματοποίηση του διδακτικού και υπηρεσιακού τους έργου κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης του οργανισμού (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Χαρακτηριστικό μάλιστα του κλίματος, είναι και η κινητικότητα εκπαιδευτικών. Σε ένα σχολείο κακής φήμης, παρατηρείται έλλειψη προσωπικού και έντονη κινητικότητα. Η κακή φήμη ενός σχολείου μπορεί να προέρχεται από πληθώρα παραγόντων, κι ένας εκ των οποίων είναι το κλίμα του. Κι εφόσον το κλίμα μπορεί να αποτυπωθεί σε αρκετά σημεία της σχολικής μονάδας (επικοινωνία, συνεργασία, οργάνωση και διοίκηση, μαθητές/τριες), γίνεται ευκόλως αντιληπτό και απορριπτό (Πασιαρδή, 2001).

Αξίζει να αναφερθούμε μάλιστα στους τύπους του σχολικού κλίματος, για να αποσαφηνιστεί καλύτερα η έννοια και οι κατηγορίες της (Halpin & Croft, 1963):

*Ανοιχτό κλίμα:* Αυτό το κλίμα διακρίνεται για τη συνεργατικότητα, την ειλικρίνεια και την αυθεντικότητα μεταξύ των μελών του (διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών).

*Αυτόνομο κλίμα:* Σε αυτό το είδος κλίματος, ο/η διευθυντής/ντρια ασκεί κάποιον έλεγχο, αλλά κατά βάση μικρό, ενώ παράλληλα η ομαδικότητα είναι το κυρίαρχο στοιχείο. Το προσωπικό του σχολείου ικανοποιεί απόλυτα τις κοινωνικές του ανάγκες, αλλά δεν είναι αυστηρά τα πλαίσια στην εκτέλεση καθηκόντων.

*Ελεγχόμενο κλίμα:* Είναι το αντίστροφο του αυτόνομου κλίματος. Δίνεται περισσότερη έμφαση στην εκτέλεση καθηκόντων, παρά στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού.

*Οικείο κλίμα:* Κυρίαρχο στοιχείο αυτού του κλίματος είναι οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών και η ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών. Η εκτέλεση των καθηκόντων γίνεται λιγιστή.

*Πατερναλιστικό κλίμα:* Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου, σε αυτό το είδος, σκέφτεται εγωκεντρικά και μάλιστα δεν αποδίδει τα εύσημα στους ανθρώπους που αποτελούν τον οργανισμό, αλλά μόνο στον/στην ίδιο/α. Οι κοινωνικές ανάγκες των μελών δεν ικανοποιούνται επαρκώς, και διακρίνεται από έλλειψη ομαδικότητας.

*Κλειστό κλίμα:* Οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου είναι ψυχρές έως ανύπαρκτες και η ομαδικότητα μηδαμινή.

Είναι φανερό πως το σχολικό κλίμα έχει ερευνηθεί σε βάθος και οι αναλύσεις από τους/τις ερευνητές/τριες που έχουν πραγματοποιηθεί και το αφορούν, είναι πολλές. Συνοψίζοντας, λοιπόν, το κλίμα αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερης σημασίας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ειδικότερα τόσο για την ποιότητα, όσο και για την αποδοτικότητα.

## **5.1. Σχολικό κλίμα και στυλ ηγεσίας**

Το κλίμα του σχολείου έχει σημαντική συσχέτιση με το στυλ ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόζει ο/η εκάστοτε διευθυντής/ντρια, κι αυτό γιατί ο/η διευθυντής/ντρια είναι ο/η καπετάνιος/ισσα του πλοίου – ο/η επικεφαλής, και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Κατσαρού & Πιτσιάβας, 2016). Αξίζει να αναφερθεί η σημασία των δεξιοτήτων ενός/μίας διευθυντή/ντριας, για την διαμόρφωση ενός ανοιχτού κλίματος (Στιβακτάκης, 2006).

Σύμφωνα με τους Tajasom & Ahmad (2011), ο/η μετασχηματιστικός/ή ηγέτης/ίδα, είναι πιο πιθανό να έχει δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα, δίνοντας βάση στις καινοτομίες, στα ενδιαφέροντα των υφισταμένων του/της, στις κοινωνικές ανάγκες τους και στον αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων. Ενώ, ο/η συναλλακτικός/ή ηγέτης/ίδα επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν στόχους που αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τους McCarley *et al.* (2014), οι ηγέτες/ιδες που επιλέγουν να εφαρμόσουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο επικρατεί η υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και η αφοσίωση στη σχολική μονάδα.

Πλήθος ερευνών έχει επιδείξει τη θετική απόδοση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στο κλίμα των σχολικών μονάδων, όπως ανέδειξαν οι Allen *et al.* (2015), οι Moolenaar *et al.* (2010) και ο Γουρναρόπουλος (2007). Σε αυτές, περιλαμβάνεται η αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ζητήματα του σχολείου, οι καλές συνθήκες εργασίας, η ποιοτική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή ιδεών, η αποτελεσματική επικοινωνία και η αναγνώριση διαφόρων ειδών αναγκών των μελών της σχολικής μονάδας.

Από την άλλη, όταν ο/η διευθυντής/ντρια υιοθετεί ένα στυλ αυταρχικό ή ακόμη και παθητικό, είναι εξαιρετικά δύσκολη η ύπαρξη του ανοιχτού κλίματος (Γουρναρόπουλος,

2007). Είναι γεγονός ότι οι διευθυντές/ντρίες που επιλέγουν, ηθελημένα ή όχι, το παθητικό στυλ ηγεσίας, δε φημίζονται για το ενδιαφέρον προς τους/τις υφισταμένους τους, ούτε για τις κοινωνικές τους ανάγκες. Συνεπώς, το ανοιχτό κλίμα, είναι φανερά δύσκολο να επιτευχθεί και μαζί του η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού (Αντωνιάδου, 2017).

Υψίστης σημασίας θεωρούνται, λοιπόν, οι άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις των στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται από τους/τις διευθυντές/ντρίες και εφαρμόζονται σε μία σχολική μονάδα. Ο/Η διευθυντής/ντρία που επιδεικνύει τη σημαντικότητα των αναγκών των υφισταμένων του/της, προάγει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενεργή συμμετοχή, έχει επιλέξει ένα στυλ ηγεσίας το οποίο έχει τις κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία ελκυστικού σχολικού κλίματος.

## **6. Καθήκοντα διευθυντή**

Είναι γνωστό πως κάθε σχολείο έχει έναν/μία διευθυντή/ντρία, ο/η οποίος/α είναι ο/η αρμόδιος/α για τη λειτουργία του σχολείου. Στα μεγάλα σχολεία, δύναται να υπάρχουν οι λεγόμενοι υποδιευθυντές/ντρίες, οι οποίοι/ες συμβάλλουν σημαντικά και υποστηρίζουν εργασιακά τον/τη διευθυντή/ντρία.

Οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι/ες για τέσσερις, κυρίως, κατηγορίες (Lunenburg, 2010):

*Σχεδιασμός - Προγραμματισμός:* Σε γενικές γραμμές ο σχεδιασμός αφορά το μέλλον του οργανισμού και το πού θέλει στην πραγματικότητα να φτάσει (Parker, 2011). Έχει να κάνει με τους στόχους που έχει θέσει ο/η διευθυντής/ντρία και όλοι/ες οι υφιστάμενοι/ες οφείλουν να ακολουθήσουν για να τους επιτύχουν. Ο προγραμματισμός βοηθά τα μέλη του οργανισμού να έχουν σκοπό και καθορισμένες αρμοδιότητες μέσα σε αυτόν (Oosterlynck, 2011). Επίσης, αποτελεί τη βάση για την παρακολούθηση της απόδοσης και αποτελεσματικότητας (Goodstein, 2012).

*Οργάνωση:* Οι διευθυντές/ντρίες μόλις καθορίσουν τους στόχους που θα πρέπει να επιτύχουν, οφείλουν να οργανώσουν έναν οργανισμό αποτελεσματικό που θα εφαρμόσει επιτυχώς τα σχέδιά τους. Οι συντελεστές που πρέπει να λάβουν υπόψη είναι η ανάπτυξη της δομής του οργανισμού, η απόκτηση και η εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού και η καθιέρωση μοτίβων και δικτύων. Η ανάπτυξη της δομής του οργανισμού περιλαμβάνει,



κυρίως, ένα οργανόγραμμα (Jones, 2006). Επιπλέον, η πρόσληψη ικανού προσωπικού και η εκπαίδευσή του με συγκεκριμένα προγράμματα που θα αφορούν τον οργανισμό αποκλειστικά και τις ανάγκες του, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τα δίκτυα επικοινωνίας, επίσης, είναι κάτι που δεν πρέπει να λείπει, ωστόσο πρέπει να συνοδεύονται από κανόνες (τύποι πληροφοριών που πρέπει να μεταδίδονται, κατεύθυνση ροών, μείωση εμποδίων). Οι διευθυντές/ντρίες, πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους/τις υφιστάμενούς/ες τους σχετικά με τη θέση εργασίας τους σε συνδυασμό με τις αρμοδιότητές που έχει αυτή η θέση, να χρησιμοποιούν χρονοδιαγράμματα για να αποφεύγουν τυχόν καθυστερήσεις, να δημιουργήσουν ένα σύστημα που θα συμβάλλει στην επίτευξη καθημερινών στόχων και να διαχειριστεί τυχόν απουσίες, έχοντας προσλάβει εκ των προτέρων αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς (Burton, 2007).

*Ηγεσία:* Αυτό το βήμα αφορά στην καθοδήγηση των μελών του οργανισμού προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ο σχεδιασμός βοηθά τους/τις διευθυντές/ντρίες να καταλάβουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, από την άλλη η οργάνωση δείχνει τον τρόπο που πρέπει να κάνουν κάτι και τέλος η ηγεσία δείχνει στους/στις διευθυντές/ντρίες γιατί κάποιο μέλος πρέπει να κάνει κάτι. Η ηγεσία σημαίνει με λίγα λόγια επιρροή και καθοδήγηση (Northouse, 2010). Είναι γνωστό πως ένας άνθρωπος δε δύναται να πραγματοποιεί ταυτόχρονα πολλές διεργασίες, για αυτό χρειάζεται να έχει ανθρώπους δίπλα του, τους οποίους θα έχει επηρεάσει προς μία κατεύθυνση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η επιρροή, ο/η διευθυντής/ντρία πρέπει να κατανοήσει τους ανθρώπους που έχει γύρω του, να επικοινωνήσει μαζί τους και να καταλάβει τη δυναμική τους.

*Εποπτεία:* Η σύγκριση αναμενόμενων αποτελεσμάτων και πραγματικών αποτελεσμάτων, δίνει τη δυνατότητα στον/στη διευθυντή/ντρία να παρέμβει και να διορθώσει τυχόν λάθη και να δημιουργήσει νέα σχέδια λαμβάνοντας υπόψη τα λάθη που μπορεί να έγιναν. Η εποπτεία μπορεί να περιλαμβάνει την παρακολούθηση περπατώντας στο κτίριο, την επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, και την επίσκεψη στις αίθουσες. Πέρα από αυτούς τους συνήθεις τρόπους, μπορεί να δημιουργήσει και νέους πιο εξελιγμένους για να πραγματοποιεί αυτές τις διαδικασίες ελέγχου ποιότητας. Σε κάθε περίπτωση όμως για να είναι επιτυχημένος, πρέπει να συμπεριλάβει την εποπτεία στα καθήκοντά του (Blankstein *et al.*, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Υ.Α. 105657/8-10-2002), ο/η διευθυντής/ντρία:

- Σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, θέτει υψηλούς στόχους και προσπαθεί να επιτευχθούν, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι ένα δημοκρατικό και ανοιχτό σύστημα.
- Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις καθοδηγεί. Παίρνει πολλές φορές τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και είναι το παράδειγμα προς μίμηση.
- Αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα.
- Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς βασισμένος στην αλληλεγγύη. Ενισχύει τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, εμπνέει και δίνει κίνητρα.
- Ελέγχει τη λειτουργία του σχολείου και κατευθύνει τους/τις εκπαιδευτικούς όταν αναλαμβάνουν κάποιους στόχους. Τους/Τις αξιολογεί, λαμβάνοντας υπόψη την εκάστοτε νομοθεσία αξιολόγησης.

Εξάγοντας συμπεράσματα από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πως ο/η διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας είναι πολυπράγμων. Ακολουθεί κανόνες, προσπαθεί να επιτύχει οργανωσιακούς στόχους, ενώ την ίδια στιγμή οφείλει να χαρακτηρίζεται για την ηθική του/της και το παράδειγμα που δίνει. Είναι αρμόδιος/α για την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και ταυτόχρονα για τη συνεργασία των μελών του. Όλα αυτά, καθιστούν τη διευθυντική θέση, απαραίτητη και ιδιαίτερα απαιτητική.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **7. Μεθοδολογία της Έρευνας**

### **7.1. Στόχοι Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα έχει πολλαπλούς σκοπούς. Εξετάζει, πρωτίστως, το κατά πόσο επικρατεί συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας στους/στις διευθυντές/ντριες των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων, βασισμένη τόσο στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των διευθυντών/ντριών. Συσχετίζει, μάλιστα, τα ηγετικά στυλ με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την ψυχολογία τους και την αποδοτικότητά τους. Παράλληλα, εξετάζει τους λόγους για τους οποίους οι διευθυντές/ντριες ακολουθούν κάποιες συμπεριφορές – και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και από των διευθυντών/ντριών. Τέλος, συσχετίζει το ηγετικό στυλ των διευθυντών/ντριών με τη γενική λειτουργία του σχολείου.

Διαμορφώνονται λοιπόν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το πιο συνηθισμένο στυλ ηγεσίας στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία;
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των ηγετικών στυλ; Συνδέεται η εργασιακή ικανοποίηση με την αποτελεσματικότητά τους;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ του ψυχολογικού φόρτου των εκπαιδευτικών και των μορφών ηγεσίας;
4. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γενικής λειτουργίας του σχολείου και των ηγετικών στυλ;
5. Ποιες είναι οι αιτίες που οδηγούν σε αυτές τις μορφές ηγεσίας τους/τις διευθυντές/ντριες;

### **7.2. Μεθοδολογία**

Για να διερευνηθούν, λοιπόν, όλα τα παραπάνω ερωτήματα, διεξήχθη μία ποσοτική ανάλυση, με σκοπό να εξαχθούν αριθμητικά αποτελέσματα. Τα δύο ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν για την παρούσα έρευνα αποτελούνται από ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούνταν από δύο τμήματα. Το ένα ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και το δεύτερο σε διευθυντές/ντριες. Στην αρχή και των δύο ερωτηματολογίων υπήρχαν ερωτήματα σχετικά με τα Δημογραφικά Στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, όπως το φύλο,

η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η σχέση εργασίας (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, μόνιμος/η εκπαιδευτικός, αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός, ωρομίσθιος/α εκπαιδευτικός), η ειδικότητα, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, η περιφερειακή διεύθυνση εργασίας και τα χρόνια παραμονής στο σχολείο εργασίας. Το δεύτερο τμήμα των ερωτηματολογίων αποτελούνταν από κλίμακες μέτρησης απόψεων (Likert), κλειστές - διχοτομημένες ερωτήσεις (Ναι, Όχι), κλειστές ερωτήσεις (διευθυντές/ντριες) και μία ανοιχτή ερώτηση (εκπαιδευτικοί).

Η κλίμακα Likert επιλέχθηκε ως μία μέθοδος που μπορεί να δείξει τις απόψεις, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών. Τα πλεονεκτήματα των κλιμάκων Likert είναι τα εξής (Nemoto & Beglar, 2014):

Α) Τα δεδομένα μπορούν να ληφθούν αρκετά γρήγορα από πολλούς/ές συμμετέχοντες/ουσες.

Β) Οι απαντήσεις των ατόμων μπορεί να είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες χρησιμοποιώντας αυτή την κλίμακα.

Γ) Η εγκυρότητα των απαντήσεων μπορεί να διαπιστωθεί με πολλούς τρόπους.

Δ) Τα δεδομένα που παρέχει μπορούν να συγκριθούν εύκολα με άλλου τύπου ερωτήσεις (πχ. ανοιχτού τύπου).

Στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε ήταν 5-βαθμη, όπου το 1 σήμαινε «Καθόλου» και το 5 σήμαινε «Πάρα πολύ». Έτσι, στον συμμετέχοντα παρέχεται η δυνατότητα να επιλέξει μία απάντηση η οποία είναι ισορροπημένη και από τις δύο πλευρές, και δίνει επίσης την επιλογή ουδετερότητας στο κέντρο της (Lobsy & Wetmore, 2014, Tsang, 2012, Malhotra, 2016).

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε μία ερώτηση ανοικτού τύπου, χωρίς υποχρεωτικότητα, στην οποία ο/η συμμετέχων/ουσα μπορούσε να διατυπώσει τους λόγους για τους οποίους ένας/μία διευθυντής/ντρια ακολουθεί μία, κατά τον πρώτο, ίσως, αρνητική στάση.

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών συνολικά διαμορφώθηκαν 36 ερωτήσεις (8 Δημογραφικές και 28 απόψεων). Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών/ντριών συνολικά διαμορφώθηκαν 32 ερωτήσεις (8 Δημογραφικές και 24 απόψεων). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 8 (οκτώ) λεπτά της ώρας.

### **7.3. Δειγματοληψία – Χορήγηση ερωτηματολογίου**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το τελευταίο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου του 2022. Διεξήχθη μέσω Διαδικτύου και οι ερωτηθέντες βρίσκονται σε όλους τους Νομούς της Ελλάδας. Επίσης, η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών έγινε προσεκτικά, αφού το πολύ δύο συμμετέχοντες/ουσες - εκπαιδευτικοί εργάζονται στο ίδιο σχολείο σε κάθε περίπτωση. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες ενημερώθηκαν με το εισαγωγικό σημείωμα για τον σκοπό της έρευνας, όμως δε δόθηκαν περισσότερες διευκρινίσεις σχετικά με τα στυλ ηγεσίας, αφού θα ήταν αρκετά πιθανό, οι απαντήσεις τους να επηρεάζονταν από τις πληροφορίες αυτές (Σαραφίδου, 2011). Επίσης, εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, εμπιστευτικό και ότι τα δεδομένα που θα παρείχαν θα χρησιμοποιούνταν μόνο για την ανάλυση της παρούσας έρευνας.

Εξαιτίας της χρονικής περιόδου που διεξήχθη η έρευνα, είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην γνωρίζουν αρκετά καλά τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου στο οποίο εργάζονται, ωστόσο, δε δόθηκε χρονικό πλαίσιο και συνεπώς αρκετές απαντήσεις εκπαιδευτικών μπορεί να αφορούν την προηγούμενη σχολική χρονιά και ένα διαφορετικό σχολείο. Παρόλα αυτά, η έρευνα και τα αποτελέσματα που εξάγει δεν επηρεάζονται από το γεγονός αυτό, καθώς μας ενδιαφέρει η συνολική στάση των διευθυντών/ντριων κι όχι ένα γεγονός σε πεπερασμένο χρόνο.

Συνολικά απαντήθηκαν 159 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 69 δόθηκαν σε διευθυντές/ντριες και τα 90 σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων. Δεν υπήρχαν ελλιπή ερωτηματολόγια, λόγω της διεξαγωγής της έρευνας μέσω Google Forms.

### **7.4. Στατιστική Ανάλυση – Έλεγχος αξιοπιστίας**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους ερωτηθέντες στα πλαίσια της Έρευνας, εισήχθησαν στο Στατιστικό Πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) και αναλύθηκαν με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, ανάλυσης συσχέτισης και μη παραμετρικής ανάλυσης. Οι πίνακες και τα διαγράμματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται διαδοχικά, παράλληλα με τη θεματική που αναλύεται.

Για την συνολική αξιοπιστία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής Cronbach Alpha. Οι τιμές που μπορεί να λάβει ο δείκτης αυτός

κυμαίνονται από το 0 έως το 1. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σημασία τιμών του Cronbach Alpha:

**Πίνακας 7.1**  
**Επεξήγηση εσωτερικής συνάφειας Cronbach Alpha**

Cronbach alpha	Εσωτερική Συνοχή
$\alpha \geq 0,9$	Εξαιρετική
$0,9 > \alpha \geq 0,8$	Καλή
$0,8 > \alpha \geq 0,7$	Αποδεκτή
$0,7 > \alpha \geq 0,6$	Αμφισβητήσιμη
$0,6 > \alpha \geq 0,5$	Φτώχ
$0,5 > \alpha$	Μη αποδεκτή

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ο βαθμός Cronbach  $\alpha = 0,873$ , ο οποίος είναι στην κατηγορία Καλής Εσωτερικής Συνοχής και Αξιοπιστίας, αφού βρίσκεται στην κλίμακα  $0,9 > 0,873 \geq 0,8$ .

**Πίνακας 7.2**  
**Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων έρευνας σε εκπαιδευτικούς**

Cronbach's Alpha	N of Items
,873	24

Στο δείγμα των διευθυντών/ντριών παρουσιάζεται ο βαθμός Cronbach  $\alpha = 0,759$  και βρίσκεται στην κατηγορία Αποδεκτής Εσωτερικής Συνοχής και Αξιοπιστίας, αφού βρίσκεται στην κλίμακα  $0,8 > 0,759 \geq 0,7$

**Πίνακας 7.3**  
**Έλεγχος αξιοπιστίας αποτελεσμάτων έρευνας σε διευθυντές/ντριες**

Cronbach's Alpha	N of Items
,759	21

## 7.5. Περιγραφή δείγματος και συμμετεχόντων (Εκπαιδευτικοί)

Από τους 90 εκπαιδευτικούς, οι 20 είναι Άνδρες (ποσοστό 22,2%) και οι 70 είναι Γυναίκες (ποσοστό 77,8%) – Πίνακας 7.4. Από τους/τις 90 εκπαιδευτικούς, οι 51 βρίσκονται ηλικιακά στην κλίμακα 21 – 30 (ποσοστό 56,7%), οι 26 στην κλίμακα 31 – 40 (ποσοστό 28,9%), οι 7 στην κλίμακα 41 – 50 (ποσοστό 7,8%) και οι 6 στις ηλικίες 50 και άνω (ποσοστό 6,7%) – Πίνακας 7.5. Συσχετίζονται επίσης στον Πίνακα 7.6 η Ηλικία και το Φύλο σε Crosstabulation.

**Πίνακας 7.4**

### Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	20	22,2	22,2	22,2
Γυναίκα	70	77,8	77,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

**Πίνακας 7.5**

### Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς την Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21 - 30	51	56,7	56,7	56,7
31 - 40	26	28,9	28,9	85,6
41 - 50	7	7,8	7,8	93,3
50 και άνω	6	6,7	6,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

**Πίνακας 7.6**

### Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς Φύλο - Ηλικία Crosstabulation

		2. Ηλικία:				Total
		21 - 30	31 - 40	41 - 50	50 και άνω	
1. Φύλο:	Άνδρας	7	12	0	1	20
	Γυναίκα	44	14	7	5	70
Total		51	26	7	6	90



Όσον αφορά στο Επίπεδο Σπουδών, από τους/τις 90 εκπαιδευτικούς, οι 29 έχουν Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ποσοστό 32,2%), οι 6 έχουν Δεύτερο Πτυχίο (ποσοστό 6,7%), οι 54 έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ποσοστό 60%) και, τέλος, ένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες έχει Διδακτορικό Δίπλωμα (ποσοστό 1,1%) – Πίνακας 7.7. Από τους/τις 90 εκπαιδευτικούς, οι 61 είναι Αναπληρωτές/τριες Εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67,8%), οι 25 είναι Μόνιμοι/ες Εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27,8%) και οι 4 είναι Ωρομίσθιοι/ες Εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,4%) – Πίνακας 7.8. Στο μεγαλύτερο ποσοστό, οι συμμετέχοντες/ουσες είναι Δάσκαλοι/ες Δημοτικού (68,9%) και ακολουθούν κατά σειρά οι Καθηγητές/τριες Πληροφορικής με 7,8%, οι Καθηγητές/τριες Αγγλικών και Δεύτερης Ξένης Γλώσσας με 5,6% και οι Καθηγητές/τριες Μουσικής με 4,4%. Οι υπόλοιπες ειδικότητες έχουν ποσοστά της τάξεως του 1%.

**Πίνακας 7.7**

**Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς το Επίπεδο σπουδών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεύτερο Πτυχίο	6	6,7	6,7	6,7
Διδακτορικό	1	1,1	1,1	7,8
Valid Μεταπτυχιακό	54	60,0	60,0	67,8
Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	29	32,2	32,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

**Πίνακας 7.8**

**Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τη Σχέση εργασίας:**

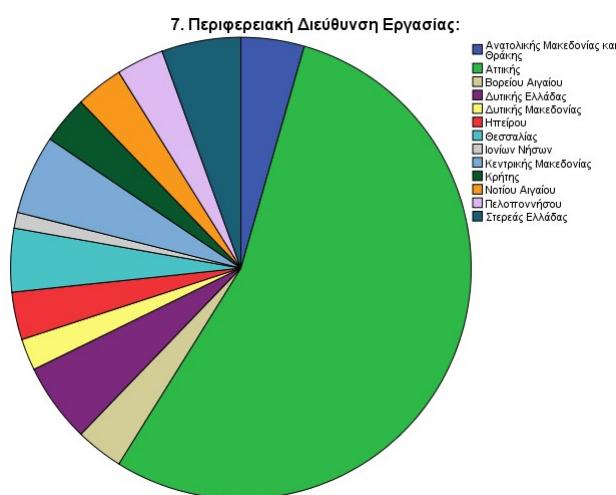
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	61	67,8	67,8	67,8
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	25	27,8	27,8	95,6
Ωρομίσθιος/α εκπαιδευτικός	4	4,4	4,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Ως προς τη συνολική διδακτική προϋπηρεσία, το 61,1% των συμμετεχόντων/ουσών έχει 0 – 3 έτη, το 20% έχει 4 – 8 έτη, το 7,8% έχει 9 – 15 έτη, το 5,6% έχει 16 – 25 και το 5,6% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 25 ετών – Πίνακας 7.9. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εργάζονται σε ολόκληρη την Ελλάδα, συνεπώς υπάρχουν απαντήσεις για κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση, πιο συγκεκριμένα, το 54,4% των συμμετεχόντων/ουσών εργάζεται στην Αττική, ακολουθεί η Κεντρική Μακεδονία, η Στερεά Ελλάδα και η Δυτική Ελλάδα με 5,6% έκαστη, η Θεσσαλία και η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 4,4%, η Ήπειρος, η Κρήτη, η Πελοπόννησος, τα νησιά Βορείου Αιγαίου και Νοτίου Αιγαίου με 3,3%, η Δυτική Μακεδονία με 2,2% και τα Ιόνια Νησιά με 1,1% – Διάγραμμα 7.1.

**Πίνακας 7.9**

**Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τα Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 - 3 έτη	55	61,1	61,1	61,1
16 - 25 έτη	5	5,6	5,6	66,7
4 - 8 έτη	18	20,0	20,0	86,7
Valid 9 - 15 έτη	7	7,8	7,8	94,4
Περισσότερα από 25 έτη	5	5,6	5,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 7.1**

**Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας**

Τέλος, αναφορικά με το σχολείο στο οποίο εργάζονται και τη συνολική προϋπηρεσία σε αυτό, το 88,9% εργάζεται 0 – 4 χρόνια, το 6,7% 5 – 9 χρόνια και το 4,4% εργάζεται στο ίδιο σχολείο περισσότερα από 15 χρόνια. Στην κλίμακα 10 – 14 χρόνια δεν υπάρχει κανένας/καμία συμμετέχων/ουσα – Πίνακας 7.10.

**Πίνακας 7.10**  
**Κατανομή δείγματος Εκπαιδευτικών ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο**

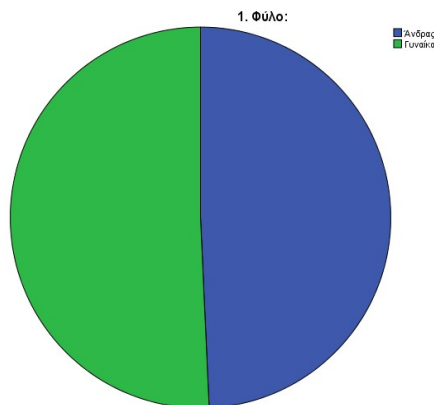
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 - 4 χρόνια	80	88,9	88,9	88,9
5 - 9 χρόνια	6	6,7	6,7	95,6
Valid Περισσότερα από 15 χρόνια	4	4,4	4,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

## 7.6. Περιγραφή δείγματος και συμμετεχόντων/ουσών (Διευθυντές/ντριες)

Από τους 69 διευθυντές, οι 35 είναι Γυναίκες (ποσοστό 50,7%) και οι 34 Άνδρες (ποσοστό 49,3%). Οι 60 από αυτούς/ές είναι 50 ετών και άνω (ποσοστό 87%), οι 6 είναι 41 – 50 ετών (ποσοστό 8,7%) και οι 3 είναι 31 – 40 ετών (ποσοστό 4,3%) – Πίνακας 7.11, Διάγραμμα 7.2.

**Πίνακας 7.11**  
**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριων ως προς το Φύλο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	34	49,3	49,3	49,3
Valid Γυναίκα	35	50,7	50,7	100,0
Total	69	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 7.2**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Φύλο**

Αναφορικά με το Επίπεδο Σπουδών των διευθυντών/ντριών, οι 36 από τους 69 έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ποσοστό 52,2%), οι 20 έχουν Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ποσοστό 29%), οι 8 έχουν Δεύτερο Πτυχίο (ποσοστό 11,6%) και οι 5 από αυτούς/ές έχουν Διδακτορικό Δίπλωμα (ποσοστό 7,2%) – Πίνακας 7.12. Από τους/τις 69 συμμετέχοντες/ουσες, οι 60 είναι Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 87%) και οι 9 είναι Υποδιευθυντές/ντριες (ποσοστό 13%) – Πίνακας 7.13. Στον Πίνακα 7.14 παρουσιάζεται και η συσχέτιση Επιπέδου Σπουδών και Σχέσης Εργασίας σε Crosstabulation.

**Πίνακας 7.12**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς το Επίπεδο σπουδών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεύτερο Πτυχίο	8	11,6	11,6	11,6
Διδακτορικό	5	7,2	7,2	18,8
Μεταπτυχιακό	36	52,2	52,2	71,0
Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	20	29,0	29,0	100,0
Total	69	100,0	100,0	

**Πίνακας 7.13**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς τη Σχέση εργασίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντής/ντρια	60	87,0	87,0	87,0
Υποδιευθυντής/ντρια	9	13,0	13,0	100,0
Total	69	100,0	100,0	

**Πίνακας 7.14**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς Επίπεδο σπουδών – Σχέση εργασίας**

**Crosstabulation**

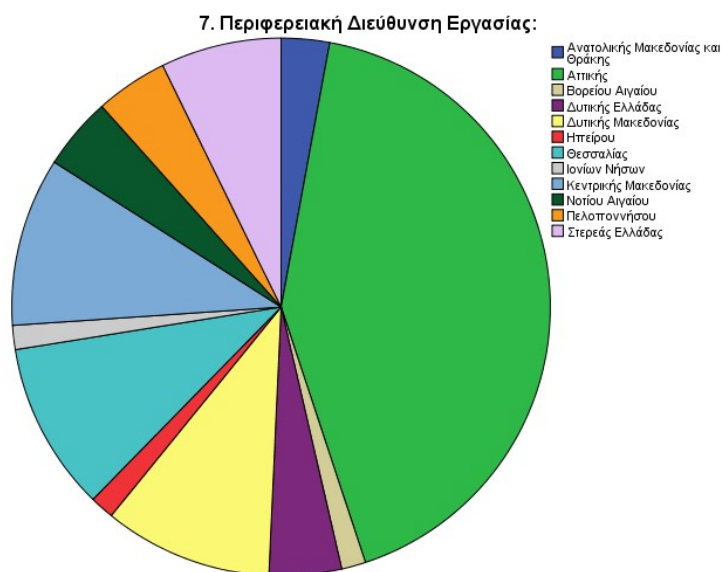
		4. Σχέση εργασίας:		Total
		Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	
3. Επίπεδο σπουδών:	Δεύτερο Πτυχίο	6	2	8
	Διδακτορικό	5	0	5
	Μεταπτυχιακό	33	3	36
	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	16	4	20
	Total	60	9	69

Ως προς την ειδικότητα των διευθυντών/ντριών, οι 59 από αυτούς/ές είναι Δάσκαλοι/ες (ποσοστό 85,5%) και ακολουθούν οι λοιπές ειδικότητες, με 1,4% έκαστη, με Προϋπηρεσία που κατανέμεται ως εξής: 54 διευθυντές/ντριες έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 25 ετών (ποσοστό 78,3%), 11 διευθυντές/ντριες έχουν 16 – 25 έτη (ποσοστό 15,9%), 3 διευθυντές/ντριες έχουν 9 – 15 έτη και, τέλος, ένας/μία διευθυντής/ντρια έχει προϋπηρεσία 4 – 8 έτη (ποσοστό 1,4%) – Πίνακας 7.15. Όσον αφορά την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία εργάζονται οι διευθυντές/ντριες παρουσιάζονται τα εξής δεδομένα: Το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών/ντριών εργάζεται στην Αττική (42%). Ακολουθούν η Δυτική Μακεδονία, η Θεσσαλία και η Κεντρική Μακεδονία με 10,1%, έπειτα η Στερεά Ελλάδα με 7,2%, η Δυτική Ελλάδα, τα νησιά Νοτίου Αιγαίου και η Πελοπόννησος με 4,3%, η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 2,9% και τα νησιά Βορείου Αιγαίου, η Ήπειρος και τα νησιά του Ιονίου με 1,4% - Διάγραμμα 7.3. Τέλος, από τους/τις 69 διευθυντές/ντριες, οι 25 έχουν παραμείνει στο ίδιο σχολείο εδώ και 5 – 9 χρόνια (ποσοστό 36,2%), ακολουθούν οι 16

διευθυντές/ντρίες οι οποίοι/ες έχουν παραμείνει στο ίδιο σχολείο για περισσότερα από 15 χρόνια (ποσοστό 23,2%), οι 15 έχουν παραμείνει για 10 – 14 χρόνια (ποσοστό 21,7%) και οι τελευταίοι/ες 13 έχουν παραμείνει για 0 – 4 χρόνια (18,8%) – Πίνακας 7.16, Διάγραμμα 7.4.

**Πίνακας 7.15**  
**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριων ως προς τα Έτη διδακτικής**  
**προϋπηρεσίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
16 - 25 έτη	11	15,9	15,9	15,9
4 - 8 έτη	1	1,4	1,4	17,4
9 - 15 έτη	3	4,3	4,3	21,7
Valid Περισσότερα από 25 έτη	54	78,3	78,3	100,0
Total	69	100,0	100,0	

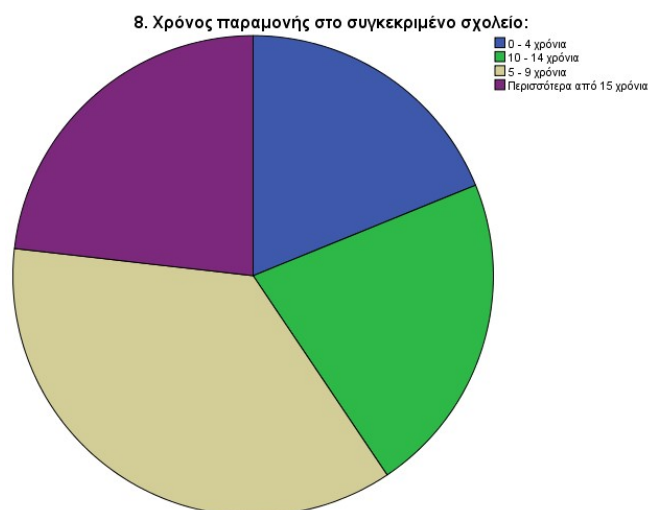


**Διάγραμμα 7.3**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριων ως προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας**

**Πίνακας 7.16**  
**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριων ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 - 4 χρόνια	13	18,8	18,8	18,8
10 - 14 χρόνια	15	21,7	21,7	40,6
Valid 5 - 9 χρόνια	25	36,2	36,2	76,8
Περισσότερα από 15 χρόνια	16	23,2	23,2	100,0
Total	69	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 7.4**

**Κατανομή δείγματος Διευθυντών/ντριών ως προς τον Χρόνο παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο**

### 7.7. Έλεγχος Κανονικότητας Μεταβλητών

Το δείγμα των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε ως προς την κανονικότητά του, ούτως ώστε να εξετάσουμε την ύπαρξη κανονικής, ή όχι, κατανομής. Τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιηθούν σε κάθε περίπτωση, διαφέρουν, για αυτό τον λόγο θεωρείται απαραίτητος ο έλεγχος αυτός για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων.

Ακολουθήθηκε, λοιπόν, έλεγχος κανονικής κατανομής δείγματος με το Kolmogorov-Smirnov test, τα δεδομένα του οποίου παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 7.17

Έλεγχος Κανονικότητας στυλ ηγεσίας(Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Αυταρχικό Πρότυπο	Δημοκρατικό Πρότυπο	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Τυπική Προσέγγιση	Ανθρωποκεντρική ή Προσέγγιση	
N	90	90	90	90	90	90	90	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,1750	2,9778	2,9222	3,4444	2,3222	3,9889	3,12
	Std. Deviation	1,02900	1,38999	,83472	1,06646	1,07920	,80020	1,150
Most Extreme Differences	Absolute	,096	,262	,118	,143	,206	,306	,180
	Positive	,082	,260	,118	,095	,206	,250	,165
	Negative	-,096	-,262	-,082	-,143	-,146	-,306	-,180
Kolmogorov-Smirnov Z		,908	2,485	1,124	1,359	1,957	2,899	1,707
Asymp. Sig. (2-tailed)		,382	,000	,160	,050	,001	,000	,006

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Τα αποτελέσματα του πίνακα φαίνονται στη γραμμή του Asymp. Sig. (2-tailed), με τις τιμές να διατυπώνουν την κανονικότητα. Η πρώτη υπόθεση σχετίζεται με το αν τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή ( $H_0$ ). Αν η πρώτη υπόθεση απορριφθεί, τότε τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ( $H_1$ ).

Από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι το Μετασχηματιστικό Πρότυπο, το Αυταρχικό Πρότυπο, αλλά και το Δημοκρατικό Πρότυπο, έχουν τιμές p-value μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας ( $p\_value \geq 0,05$ ), άρα αποδεχόμαστε την υπόθεση της κανονικής κατανομής για αυτές τις περιπτώσεις και την απορρίπτουμε για την υπόλοιπες. Η κανονικότητα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως προκύπτει αφενός από το ίδιο το ερωτηματολόγιο κι αφετέρου από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Το ερωτηματολόγιο λοιπόν περιλάμβανε περισσότερες ερωτήσεις που ανήκαν σε αυτά τα στυλ



ηγεσίας, ενώ στα υπόλοιπα, οι ερωτήσεις ήταν αρκετά πιο λίγες, και άρα η ύπαρξη της καμπύλης κανονικής κατανομής ήταν πιο δύσκολο να επιτευχθεί.

Παράλληλα ήταν αναγκαίο να ελεγχθεί το δείγμα των διευθυντών/ντριών. Ο πίνακας των οποίων παρουσιάζεται παρακάτω:

**Πίνακας 7.18**

**Έλεγχος Κανονικότητας στυλ ηγεσίας (Διευθυντές/ντριες) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Αυταρχικό Πρότυπο	Δημοκρατικό Πρότυπο	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Ανθρωποκεντρική ή Προσέγγιση	Τυπική Προσέγγιση
N	69	69	69	69	69	69	69
Mean	4,2609	2,7971	2,6377	4,4493	2,1594	4,58	4,32
Std. Deviation	,34616	,91683	,74478	,47080	1,05193	,553	,737
Absolute Most Extreme Differences	,140	,428	,151	,224	,198	,385	,286
Positive	,075	,353	,151	,153	,198	,244	,203
Negative	-,140	-,428	-,095	-,224	-,150	-,385	-,286
Kolmogorov-Smirnov Z	1,160	3,556	1,256	1,861	1,646	3,198	2,375
Asymp. Sig. (2-tailed)	,136	,000	,085	,002	,009	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Οι υποθέσεις που μπορούμε να κάνουμε σχετικά με την κανονικότητα του δείγματος, είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές του δείγματος των εκπαιδευτικών. Έτσι, βλέπουμε ότι στην περίπτωση των διευθυντών/ντριών, αποδεχόμαστε την κανονική κατανομή στη Μετασχηματιστική Ηγεσία και στο Αυταρχικό Πρότυπο ( $p\text{-value} \geq 0,05$ ). Όπως και στο δείγμα των εκπαιδευτικών, έτσι και σε αυτό των διευθυντών/ντριών, υποθέτουμε ότι συμβαίνει το ίδιο, όσον αφορά τις αιτίες ύπαρξης ή μη της καμπύλης κανονικής κατανομής.

## 8.Αποτελέσματα της Έρευνας

### 8.1. Αποτελέσματα 1<sup>ου</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος

Βασικό ζήτημα στην παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί το αν υπάρχει κάποιο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται πιο συχνά από τους/τις διευθυντές/ντριες στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία. Υπάρχουν κάποια σημαντικά εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν στην πιο γρήγορη και αξιόπιστη απάντηση στο ερώτημα αυτό κι αυτά είναι ο Μέσος Όρος, η Διάμεσος και η Τυπική Απόκλιση. Στον Πίνακα 8.1 και 8.2 παρουσιάζονται τα δεδομένα αυτά:

**Πίνακας 8.1**  
**Συνηθέστερο στυλ ηγεσίας – Απόψεις Εκπαιδευτικών**

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Αυταρχικό Πρότυπο	Δημοκρατικό Πρότυπο	Τυπική Προσέγγιση	Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο
Valid N	90	90	90	90	90	90	90
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,1750	2,9778	2,9222	3,4444	3,9889	3,12	2,32
Median	3,3333	3,0000	3,0000	3,5000	4,0000	3,00	2,00
Std. Deviation	1,02900	1,38999	,83472	1,06646	,80020	1,150	1,079

Βάσει, λοιπόν, των απόψεων των εκπαιδευτικών, το στυλ το οποίο χρησιμοποιείται κατά βάση, είναι αυτό της Τυπικής Προσέγγισης με Μ.Ο. 3,9889, ακολουθεί το Δημοκρατικό Πρότυπο με Μ.Ο. 3,4444 και η Μετασχηματιστική Ηγεσία με Μ.Ο. 3,1750. Η απόδοση Διαμέσου παρόμοιας με τον Μ.Ο., δείχνει ότι υπάρχουν δεδομένα κατανεμημένα όμοια.

**Πίνακας 8.2**  
**Συνηθέστερο στυλ ηγεσίας – Απόψεις Διευθυντών/ντριών**

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Αυταρχικό Πρότυπο	Δημοκρατικό Πρότυπο	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Τυπική Προσέγγιση
N Valid	69	69	69	69	69	69	69

Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,2609	2,7971	2,6377	4,4493	2,1594	4,58	4,32
Median	4,2500	3,0000	2,6667	4,5000	2,0000	5,00	4,00
Std. Deviation	,34616	,91683	,74478	,47080	1,05193	,553	,737

Οι απόψεις των διευθυντών/ντριών για τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζονται πιο συχνά, παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις. Το πιο συνηθισμένο, λοιπόν, στυλ ηγεσίας, βάσει των διευθυντών/ντριών είναι αυτό της Ανθρωποκεντρικής Προσέγγισης με Μ.Ο. 4,58, ακολουθούμενο από το Δημοκρατικό Πρότυπο και την Τυπική Προσέγγιση με Μ.Ο. αντίστοιχα 4,4493 και 4,32. Η Μετασχηματιστική ηγεσία έχει υψηλότερο Μ.Ο. 3,2609 από αυτόν του δείγματος των εκπαιδευτικών, ωστόσο βρίσκεται στην 4<sup>η</sup> θέση, κι όχι στην 3<sup>η</sup>.

Συγκρίνοντας τους δύο αυτούς πίνακες αντιλαμβανόμαστε πως όντως υπάρχει αρκετή συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών όσον αφορά τα ηγετικά στυλ που κυριαρχούν. Ωστόσο ένα ζήτημα που αξίζει να αναφερθεί είναι οι αυξημένοι Μ.Ο. στο δείγμα των διευθυντών/ντριών σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που απέδιδαν θετική συμπεριφορά και οι μειωμένοι Μ.Ο. στο δείγμα των διευθυντών/ντριών σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με αρνητικό πρόσημο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, όπου στους/στις εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται με έναν Μ.Ο. 3,1750, ενώ στους/στις διευθυντές/ντριες με Μ.Ο. 4,2609.

## 8.2. Αποτελέσματα 2<sup>ου</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος

Το 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα έρχεται με στόχο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών και μορφών ηγεσίας. Προκειμένου να απαντηθεί, λοιπόν, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν εργαλεία συσχέτισης για τον συγκεκριμένο σκοπό. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κάποια στυλ ηγεσίας δεν ακολουθούν την Κανονική Κατανομή. Οι συντελεστές συσχέτισης για να χρησιμοποιηθούν, πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Για τον συντελεστή Pearson, πρέπει να ελεγχθεί αν και τα δύο δείγματα ακολουθούν την Κανονική Κατανομή. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα δεδομένα για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (δείγματα εκπαιδευτικών και

διευθυντών/ντριών) στα δεδομένα των οποίων δε φαίνεται να ακολουθείται η κανονική κατανομή, αφού  $p\_value < 0,05$ .

**Πίνακας 8.3**  
**Εργασιακή Ικανοποίηση – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample**  
**Kolmogorov-Smirnov Test**

		19. Σε ποιον βαθμό είστε επαγγελματικά ικανοποιημένος σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια;
N		90
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,13
	Std. Deviation	1,238
	Absolute	,203
Most Extreme Differences	Positive	,142
	Negative	-,203
Kolmogorov-Smirnov Z		1,921
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**Πίνακας 8.4**  
**Εργασιακή Ικανοποίηση – Έλεγχος Κανονικότητας (Διευθυντές/ντριες) One-Sample**  
**Kolmogorov-Smirnov Test**

		19. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η στάση σας επηρεάζει την επαγγελματική/εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
N		69
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,19
	Std. Deviation	,692
	Absolute	,259
Most Extreme Differences	Positive	,259
	Negative	-,233
Kolmogorov-Smirnov Z		2,155
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Έτσι, αφού η υπόθεση της Κανονικής Κατανομής έχει απορριφθεί και στα δύο δείγματα, ο συντελεστής που μένει να χρησιμοποιηθεί είναι αυτός του Spearman, καθώς δεν επηρεάζεται τόσο από τις ακραίες τιμές, όσο ο συντελεστής Pearson. Πριν παρουσιαστούν τα δεδομένα συσχέτισης, θα ήταν απαραίτητο να δοθεί μία εξήγηση αποδοχής και απόρριψης υποθέσεων.

Το πρώτο δεδομένο το οποίο μας δίνει τη σημαντική συσχέτιση είναι το  $p\_value$  (Sig). Ο αριθμός αυτός αν είναι μικρότερος από το 0,05 ( $p\_value < 0,05$ ) ή το 0,01 ( $p\_value < 0,01$ ), τότε αποδεχόμαστε την υπόθεση της στατιστικά σημαντικής σχέσης, ωστόσο αν είναι μεγαλύτερος, δεν μπορούμε παρά να απορρίψουμε τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών.

Ο συντελεστής Spearman λαμβάνει τιμές από το -1 μέχρι το 1. Όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται το αποτέλεσμα του συντελεστή αυτού, τόσο πιο υψηλή, θετική συσχέτιση έχουν οι δύο μεταβλητές. Από την άλλη, όσο πιο κοντά βρίσκεται το αποτέλεσμα του συντελεστή αυτού στο -1, τόσο πιο υψηλή, αρνητική συσχέτιση έχουν οι δύο μεταβλητές. Τέλος, όσο πιο κοντά στο 0 βρίσκεται το αποτέλεσμα του συντελεστή αυτού, τόσο πιο χαμηλή είναι η συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

**Πίνακας 8.5**

**Συσχέτιση Εργασιακής Ικανοποίησης με στυλ ηγεσίας – Απόψεις Εκπαιδευτικών**

		19. Σε ποιον βαθμό είστε επαγγελματικά ικανοποιημένος σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια;
Spearman's rho	19. Σε ποιον βαθμό είστε επαγγελματικά ικανοποιημένος σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)
		1,000 .
		N
		90
	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)
		,889** ,000
		N
		90
	Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)
		-,157 ,141

	N	90
	Correlation Coefficient	,025
Τυπική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,814
	N	90
	Correlation Coefficient	,794**
Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
	Correlation Coefficient	,161
Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,129
	N	90
	Correlation Coefficient	,769**
Δημοκρατικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
	Correlation Coefficient	-,524**
Αυταρχικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

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

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει πολύ υψηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ( $r = 0,889$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει υψηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της Ανθρωποκεντρικής προσέγγισης ( $r = 0,794$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει υψηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Δημοκρατικού Προτύπου ( $r = 0,769$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει μέτρια, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Αυταρχικού Προτύπου ( $r = - 0,524$ ,  $p < 0,01$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Συναλλακτικού στυλ ηγεσίας ( $r = - 0,157$ ,  $p > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της Τυπικής προσέγγισης ( $r = 0,025$ ,  $p > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Εξουσιοδοτικού Προτύπου ( $r = 0,161$ ,  $p > 0,05$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση του δείγματος των διευθυντών/ντριών, ακολουθώντας σαφώς την ίδια διαδικασία.

**Πίνακας 8.6**  
**Συσχέτιση Εργασιακής Ικανοποίησης με στυλ ηγεσίας – Απόψεις Διευθυντών/ντριών**

		19. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η στάση σας επηρεάζει την επαγγελματική/εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;
Spearman's rho	19. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η στάση σας επηρεάζει την επαγγελματική/εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		1,000 . 69
	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,321** ,007 69
	Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,093 ,446 69
	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		-,026 ,835 69
	Δημοκρατικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,225 ,063 69
	Αυταρχικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,121 ,322 69
Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	
	,289* ,016 69	
Τυπική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,094 ,443

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

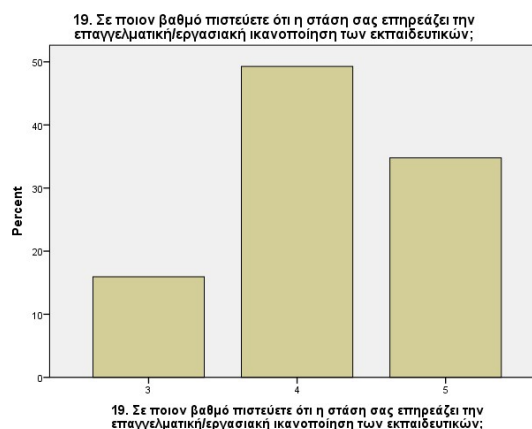
\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του Μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ( $r = 0,321$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της Ανθρωποκεντρικής προσέγγισης ( $r = 0,289$ ,  $p < 0,05$ ).
- Για καμία άλλη περίπτωση δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των στυλ ηγεσίας ( $p > 0,05$ ).

Και από τους δύο πίνακες, αυτό που παρατηρείται, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί όσο περισσότερο χρησιμοποιούνται το Μετασχηματιστικό στυλ, η Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση και το Δημοκρατικό Πρότυπο, τόσο πιο ικανοποιημένοι/ες είναι. Αντίθετα, όσο περισσότερο χρησιμοποιείται το Αυταρχικό στυλ, τόσο πιο δυσαρεστημένοι είναι.

Από τη μεριά των διευθυντών/ντριών παρατηρούμε ότι εκείνοι που εφαρμόζουν το Μετασχηματιστικό στυλ ή την Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση είναι πιο πιθανό να θεωρήσουν πως επηρεάζεται ο εκπαιδευτικός από τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η ίδιος/α διευθυντής/ντρια. Είναι σημαντικό όμως να παρατηρήσουμε το παρακάτω Διάγραμμα που δείχνει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.



**Διάγραμμα 8.1**  
**Ικανοποίηση εκπαιδευτικών – Απόψεις διευθυντών/ντριών**

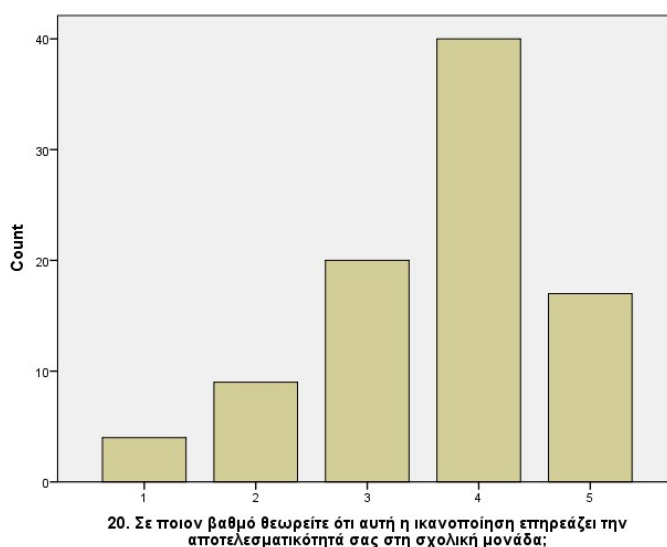


Δεν υπάρχει, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα, καμία απάντηση στον αριθμό 1 και 2, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι διευθυντές/ντριες θεωρούν κατά βάση ότι επηρεάζεται αρκετά η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη στάση τους. Αυτό επιβεβαιώνεται φυσικά και από τον Μ.Ο. του δείγματος ο οποίος είναι 4,19 και από τη Διάμεσό του η οποία είναι 4,00.

Μία ακόμη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντική ώστε να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανοποίησή τους.

**Πίνακας 8.7**  
**Εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα –**  
**Απόψεις εκπαιδευτικών**

N	Valid	90
	Missing	0
Mean		3,63
Median		4,00
Std. Deviation		1,043



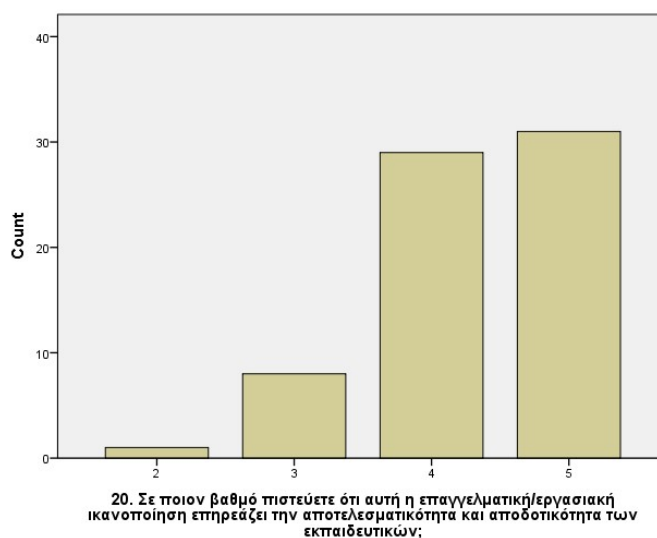
**Διάγραμμα 8.2**  
**Ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών – Απόψεις εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, η ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει αρκετά την αποτελεσματικότητά τους, όπως φαίνεται και από τον Μ.Ο., τη Διάμεσο, αλλά και το Διάγραμμα 8.1.

Οι διευθυντές/ντριες φαίνεται να θεωρούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικότητάς τους από τον παρακάτω πίνακα και το διάγραμμα, αφού οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες έχουν απαντήσει με τον αριθμό 5 (=Πάρα πολύ). Ο Μ.Ο. του δείγματος επίσης αναδεικνύει το ίδιο, αφού είναι στο 4,3 και η Διάμεσος στο 4.

**Πίνακας 8.8**  
**Εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα – Απόψεις διευθυντών/ντριών**

N	Valid	69
	Missing	0
Mean		4,30
Median		4,00
Std. Deviation		,734



**Διάγραμμα 8.3**  
**Ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών – Απόψεις διευθυντών/ντριών**

### 8.3. Αποτελέσματα 3<sup>ου</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος

Στο παρόν ερευνητικό ερώτημα διερευνάται η συσχέτιση των στυλ ηγεσίας με την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο επηρεάζεται λοιπόν η ψυχολογία του/της εκπαιδευτικού από το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου; Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό και να χρησιμοποιηθούν τα σωστά στατιστικά εργαλεία πρέπει να ελεγχθεί η Κανονική Κατανομή του δείγματος.

**Πίνακας 8.9**

**Ψυχολογία – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;
N		90
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,81
	Std. Deviation	1,016
Most Extreme Differences	Absolute	,190
	Positive	,177
	Negative	-,190
Kolmogorov-Smirnov Z		1,805
Asymp. Sig. (2-tailed)		,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**Πίνακας 8.10**

**Ψυχολογία – Έλεγχος Κανονικότητας (Διευθυντές/ντριες) - One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;
N		69
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	4,26
	Std. Deviation	,779
Most Extreme Differences	Absolute	,278

	Positive	,182
	Negative	-,278
Kolmogorov-Smirnov Z		2,308
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Όπως διατυπώνεται και στους δύο παραπάνω πίνακες, τα δεδομένα και των δύο ερωτήσεων (που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες αντίστοιχα) δεν παρουσιάζουν Κανονική Κατανομή, συνεπώς, ο συντελεστής συσχέτισης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι ο Spearman.

**Πίνακας 8.11**

**Συσχέτιση ψυχολογίας με στυλ ηγεσίας – Απόψεις εκπαιδευτικών**

		24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;
	24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		1,000 . 90
	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		-,016 ,878 90
Spearman's rho	Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,323** ,002 90
	Αυταρχικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,398** ,000 90
	Δημοκρατικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		-,043 ,685 90
	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Correlation Coefficient
		-,334**

	Sig. (2-tailed)	,001
	N	90
	Correlation Coefficient	-,161
Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,130
	N	90
	Correlation Coefficient	,374**
Τυπική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

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

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση, μεταξύ της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και του Αυταρχικού προτύπου ( $r = 0,398$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση, μεταξύ της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και της Τυπικής προσέγγισης ( $r = 0,374$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση, μεταξύ της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και του Συναλλακτικού στυλ ηγεσίας ( $r = 0,323$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, αρνητική συσχέτιση, μεταξύ της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και του Εξουσιοδοτικού προτύπου ( $r = - 0,334$ ,  $p < 0,01$ ).
- Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων στυλ ηγεσίας ( $p > 0,05$ ).

Φαίνεται, λοιπόν, βάσει αποτελεσμάτων, πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολείο στο οποίο ο/η διευθυντής ακολουθεί το Αυταρχικό πρότυπο, την Τυπική προσέγγιση ή το Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, τείνουν να έχουν πιο ευμετάβλητη ψυχολογία, δηλαδή η ψυχολογία τους επηρεάζεται κατά ένα βαθμό από τον/την διευθυντή/ντρια και τη στάση του. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η συσχέτιση είναι αρκετά χαμηλή και συνεπώς αυτό μας αποδεικνύει πως δε συμβαίνει κατά κόρον.

Πίνακας 8.12

Συσχέτιση ψυχολογίας με στυλ ηγεσίας – Απόψεις διευθυντών/ντριών

		21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;
Spearman's rho	21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		1,000 . 69
	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,252* ,037 69
	Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,095 ,438 69
	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,020 ,873 69
	Δημοκρατικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,308* ,010 69
	Αυταρχικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,110 ,369 69
	Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N
		,178 ,143 69
Τυπική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	
	,082 ,504 69	

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

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογίας του εκπαιδευτικού και του Δημοκρατικού προτύπου ( $r = 0,308, p < 0,05$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογίας του εκπαιδευτικού και του Μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ( $r = 0,252, p < 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογίας του εκπαιδευτικού και των υπόλοιπων στυλ ηγεσίας ( $p > 0,05$ ).

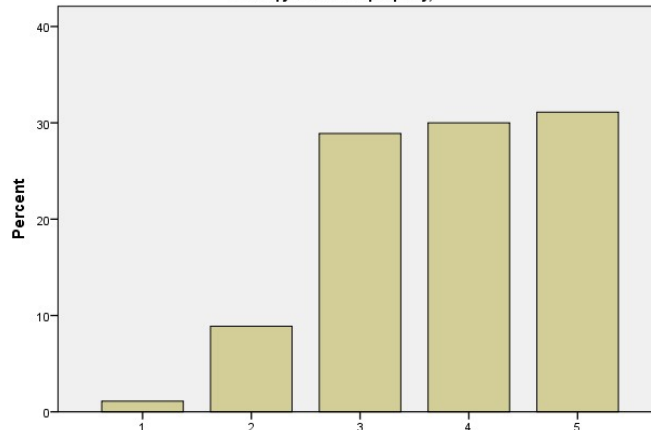
Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα αυτά, οι διευθυντές/ντρίες που ακολουθούν το Δημοκρατικό πρότυπο και το Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, τείνουν λίγο περισσότερο να θεωρούν πως επηρεάζουν την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, ενώ στα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας δεν υπάρχουν ομοιόμορφες απαντήσεις· άλλοι/ες απαντούν πως επηρεάζουν την ψυχολογία, κι άλλοι/ες όχι, όμως αυτό δε φαίνεται να εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν. Ωστόσο, και πάλι η συσχέτιση είναι χαμηλή, συνεπώς δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ισχύει στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων.

Πέραν τούτου, αξίζει να παρουσιάσουμε τον Μ.Ο., τη Διάμεσο και το διάγραμμα συχνοτήτων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών. Αυτό είναι απαραίτητο να γίνει, καθώς οι διευθυντές/ντρίες συγκεντρώνουν σημαντικούς αυξημένους Μ.Ο. σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται λοιπόν από το διάγραμμα και τον Μ.Ο., οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν πως η συμπεριφορά τους και η στάση τους επηρεάζει σημαντικά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και την ψυχολογία τους.

**Πίνακας 8.13**  
**Ψυχολογία – Απόψεις εκπαιδευτικών**

N	Valid	90
	Missing	0
Mean		3,81
Median		4,00
Std. Deviation		1,016

24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;



24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;

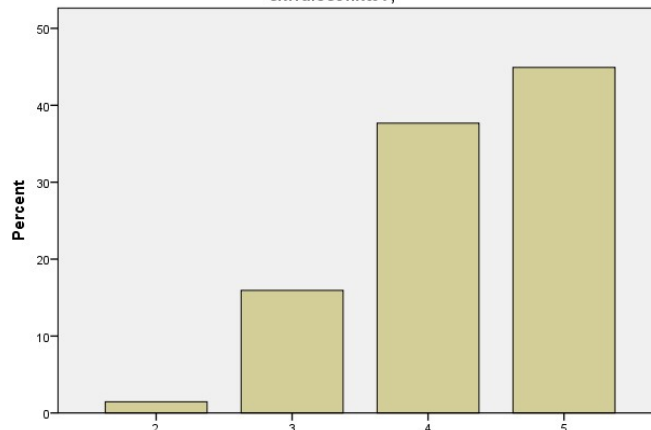
**Διάγραμμα 8.4**  
**Ψυχολογία – Απόψεις εκπαιδευτικών**

**Πίνακας 8.14**

**Ψυχολογία – Απόψεις διευθυντών/ντριών**

N	Valid	69
	Missing	0
Mean		4,26
Median		4,00
Std. Deviation		,779

21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;



21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;

**Διάγραμμα 8.5**  
**Ψυχολογία – Απόψεις διευθυντών/ντριών**



## 8.4. Αποτελέσματα 4<sup>ο</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος

Τα αποτελέσματα του 4<sup>ο</sup> ερευνητικού ερωτήματος είναι αυτά που πλέον μας δίνουν μία αρκετά σαφή απάντηση για το πόσο επηρεάζεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας σε σχέση με το στυλ ηγεσίας. Αξίζει να διερευνηθεί, λοιπόν, το αν, και κατά πόσο, συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Όπως και στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, το 1<sup>ο</sup> βήμα της διαδικασίας περιλαμβάνει τον έλεγχο Κανονικής Κατανομής και στα δύο δείγματα (εκπαιδευτικών και διευθυντών). Ο έλεγχος αυτός παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες:

**Πίνακας 8.15**  
**Λειτουργία Σχολείου – Έλεγχος Κανονικότητας (Εκπαιδευτικοί)**  
**- One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου
N		90
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,9185
	Std. Deviation	,89987
	Absolute	,192
Most Extreme Differences	Positive	,115
	Negative	-,192
Kolmogorov-Smirnov Z		1,818
Asymp. Sig. (2-tailed)		,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**Πίνακας 8.16**  
**Λειτουργία Σχολείου – Έλεγχος Κανονικότητας**  
**(Διευθυντές/ντριες) - One-Sample Kolmogorov-**  
**Smirnov Test**

		Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου
N		69
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,1111

	Std.	,78104
	Deviation	
Most Extreme Differences	Absolute	,163
	Positive	,087
	Negative	-,163
Kolmogorov-Smirnov Z		1,352
Asymp. Sig. (2-tailed)		,052

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Αποδεχόμαστε την υπόθεση της Κανονικής Κατανομής μόνο στο δείγμα των διευθυντών/ντριών και όχι στο δείγμα των εκπαιδευτικών, αφού το  $p\_value$  στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είναι μικρότερο του 0.05 ( $p\_value < 0.05$ ) και στην περίπτωση των διευθυντών/ντριών είναι μεγαλύτερο από το 0.05 ( $p\_value > 0.05$ ). Συνεπώς, στο δείγμα των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Spearman και στο δείγμα των διευθυντών/ντριών, όπου υπάρχει Κανονική Κατανομή εκατέρωθεν, θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, αφού αυτός προτείνεται σε δείγματα Κανονικής Κατανομής.

**Πίνακας 8.17**  
**Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας - Εκπαιδευτικοί**

		Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου
Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	90
Spearman's rho Μετασηματιστική Ηγεσία	Correlation Coefficient	-,353**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	90
Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient	,358**
	Sig. (2-tailed)	,001

	N	90
	Correlation Coefficient	-.334**
Δημοκρατικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,001
	N	90
	Correlation Coefficient	-,397**
Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
	Correlation Coefficient	,483**
Αυταρχικό Πρότυπο	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
	Correlation Coefficient	-,418**
Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
	Correlation Coefficient	,292**
Τυπική Προσέγγιση	Sig. (2-tailed)	,005
	N	90

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

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ του Αυταρχικού Προτύπου και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = 0,483$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ του Συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = 0,358$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της Τυπικής προσέγγισης και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = 0,292$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει μέτρια, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Ανθρωποκεντρικής προσέγγισης και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = - 0,418$ ,  $p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Εξουσιοδοτικού προτύπου και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = - 0,397$ ,  $p < 0,01$ ).

- Υπάρχει χαμηλή, αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = - 0,353, p < 0,01$ ).
- Υπάρχει χαμηλή, αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Δημοκρατικού προτύπου και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = - 0,334, p < 0,01$ ).

**Πίνακας 8.18**  
**Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας,**  
**Pearson – Διευθυντές/ντριες**

		Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου
Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	-
	N	69
Μετασχηματιστική Ηγεσία	Pearson Correlation	,100
	Sig. (2-tailed)	,415
	N	69
Αυταρχικό Πρότυπο	Pearson Correlation	,497**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	69

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

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής:

- Υπάρχει μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ του Αυταρχικού προτύπου και του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ( $r = 0,497, p < 0,01$ ).
- Δεν υπάρχει άλλη συσχέτιση στον παραπάνω πίνακα ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 8.19

Συσχέτιση αντίκτυπου στη λειτουργία σχολείου και στυλ ηγεσίας, Spearman – Διευθυντές/ντριες

		Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου	
Spearman's rho	Αντίκτυπος στη Λειτουργία Σχολείου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 69
	Συναλλακτική Ηγεσία	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,016 ,898 69
	Εξουσιοδοτικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,103 ,401 69
	Δημοκρατικό Πρότυπο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,043 ,726 69
	Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,057 ,643 69
	Τυπική Προσέγγιση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,080 ,514 69

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ του αντίκτυπου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και των στυλ ηγεσίας ( $p\_value > 0.05$ ), βάσει των δεδομένων που δόθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Από τους πίνακες αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για να απαντήσουμε στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ωστόσο σίγουρα οι συντελεστές που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου, ακόμη και για αυτούς/ές, σαφώς και είναι περισσότεροι. Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα στο δείγμα των διευθυντών/ντριών δεν αποδίδουν καμία συσχέτιση, εκτός από το Αυταρχικό στυλ ηγεσίας.

Συν τοις άλλοις, διερευνήθηκε η κινητικότητα στη σχολική μονάδα των συμμετεχόντων/ουσών. Με τον όρο κινητικότητα εννοούμε το κατά πόσο, το εκπαιδευτικό

προσωπικό σε μία σχολική μονάδα φεύγει από αυτήν (λ.χ. παίρνει μετάθεση ή απόσπαση, συνταξιοδοτείται). Στο παρακάτω διάγραμμα διατυπώνονται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών ξεχωριστά.

**Πίνακας 8.20**  
**Κινητικότητα εκπαιδευτικών (δείγμα εκπαιδευτικών)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αρκετά	33	36,7	36,7	36,7
Δε γνωρίζω	3	3,3	3,3	40,0
Valid Καθόλου	7	7,8	7,8	47,8
Ναι	19	21,1	21,1	68,9
Όχι πολλή	28	31,1	31,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι το 36,7% των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών απάντησε «Αρκετά», το 31,1% απάντησε «Όχι πολλή», το 21,1% απάντησε «Ναι» και ακολουθούν με 7,8% και 3,3% το «Καθόλου» και το «Δε γνωρίζω» αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη ερώτηση, ωστόσο, δε μας δίνει πολλές πληροφορίες για τη συσχέτιση με το στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας. Συνεπώς, διατυπώθηκε μία ακόμη ερώτηση συνθήκης στους/στις εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση της κινητικότητας είχαν απαντήσει «Ναι» ή «Αρκετά», τότε θα έπρεπε να απαντήσουν και στο αν θεωρούν πως ευθύνονται οι πρακτικές του/της διευθυντή/ντριας για την εν λόγω κινητικότητα. Στον παρακάτω πίνακα διατυπώνεται η συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

**Πίνακας 8.21**  
**Συσχέτιση Κινητικότητας εκπαιδευτικών με στυλ ηγεσίας Crosstabulation (δείγμα εκπαιδευτικών)**

		Συσχέτιση με στυλ ηγεσίας			Total
			Ναι	Όχι	
Κινητικότητα εκπαιδευτικών	Αρκετά	0	15	18	33
	Δε γνωρίζω	3	0	0	3
	Καθόλου	7	0	0	7

	Ναι	0	12	7	19
	Όχι πολλή	28	0	0	28
Total		38	27	25	90

Εξετάζοντας τις στήλες «Ναι» και «Όχι», παρατηρείται τελικά πως περίπου οι μισοί/ές εκπαιδευτικοί από εκείνους/ες οι οποίοι/ες απάντησαν «Ναι» ή «Αρκετά» στην κινητικότητα στη σχολική τους μονάδα, θεωρούν πως αυτή η κινητικότητα βαραίνει τον/την διευθυντή/ντρια και την αποδίδουν στις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει (ποσοστό 51,92%).

Από το δείγμα των διευθυντών/ντριών λήφθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

**Πίνακας 8.22**

**Κινητικότητα εκπαιδευτικών (δείγμα διευθυντών/ντριών)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αρκετά	15	21,7	21,7	21,7
Καθόλου	11	15,9	15,9	37,7
Valid Ναι	3	4,3	4,3	42,0
Όχι πολλή	40	58,0	58,0	100,0
Total	69	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/ντριών απάντησε «Όχι πολλή» (58%), Το 21,7% απάντησε «Αρκετά», το 15,9% «Καθόλου» και τέλος το 4,3% απάντησε «Ναι». Αν συγκριθούν οι δύο πίνακες, αυτός των εκπαιδευτικών κι αυτός των διευθυντών/ντριών, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς την κινητικότητα, ωστόσο αυτό μπορεί να προκύπτει από τη διαφορετικότητα των σχολείων ή ακόμη κι από την ίδια την υποκειμενικότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 8.23**

**Συσχέτιση Κινητικότητας εκπαιδευτικών με στυλ ηγεσίας – Crosstabulation (δείγμα διευθυντών/ντριών)**

	Κινητικότητα εκπαιδευτικών				Total
	Αρκετά	Καθόλου	Ναι	Όχι πολλή	
Συσχετισμός με	0	11	0	40	51

στυλ ηγεσίας	Γεωπολιτικές Συνθήκες (Οικονομικοί Μετανάστες)	0	0	1	0	1
	Είναι πολλοί αναπληρωτές	1	0	0	0	1
	Στη γενική λειτουργία του σχολείου.	9	0	1	0	10
	Στη γενική λειτουργία του σχολείου., Στη στάση μου, ως διευθυντής/ντρια του σχολείου.	1	0	0	0	1
	Στη γενική λειτουργία του σχολείου., Στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο., Στη στάση μου, ως διευθυντής/ντρια του σχολείου., Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο, όσον αφορά τους γονείς/κηδεμόνες.	1	0	0	0	1
	Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο, όσον αφορά τους γονείς/κηδεμόνες.	0	0	1	0	1
	Στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.	1	0	0	0	1



Στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο., Στη στάση μου, ως διευθυντής/ντρια του σχολείου., Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο, όσον αφορά τους γονείς/κηδεμόνες. Υπάρχουν αρκετοί αναπληρωτές ειδικοτήτων.	1	0	0	0	1
Total	15	11	3	40	69

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες θεωρούν πως η κινητικότητα του σχολείου οφείλεται στη γενική του λειτουργία (9 διευθυντές/ντριες). Εάν συνδυάσουμε τις απαντήσεις τους, αφού πολλοί/ές επέλεξαν πλήθος παραγόντων κι όχι έναν, 3 από αυτούς/ές, μόνο στην απάντηση «Αρκετά», απάντησαν ότι η κινητικότητα οφείλεται και στη στάση που ακολουθεί ο/η ίδιος/α ο/η διευθυντής/ντρια.

Ομοίως, στην ερώτηση που αφορά στην κινητικότητα παρατηρούνται αρκετές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και αυτών των διευθυντών/ντριών. Συνολικά στους/στις διευθυντές/ντριες απάντησαν «Ναι» ή «Αρκετά» 18 συμμετέχοντες/ουσες. Από αυτούς, όπως ειπώθηκε, μόνο οι 3 απέδωσαν βάρος στους/στις ίδιους/ες όσον αφορά στην κινητικότητα που παρατηρείται στο σχολείο, άρα έχουμε ένα ποσοστό 16,67% που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με το 51,92% των εκπαιδευτικών.

## 8.5. Αποτελέσματα 5<sup>ου</sup> Ερευνητικού Ερωτήματος

Το παρόν ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο «γιατί συμβαίνει αυτό». Για να απαντηθεί λοιπόν, επιλέχθηκε μία ερώτηση ποιοτικής έρευνας, ωστόσο ήταν μη υποχρεωτικής συμπλήρωσης, καθώς συμπεριλάμβανε μία συνθήκη: το εάν συμφωνούν ή όχι με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια (όσον αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς). Για τους/τις διευθυντές/ντριες ήταν μία ερώτηση κλειστού τύπου, ωστόσο είχαν τη δυνατότητα,

αν το επιθυμούσαν, να εκφράσουν την άποψή τους στο επιπλέον πλαίσιο κειμένου που υπήρχε. Για τους/τις διευθυντές/ντριες τέθηκε και μία ακόμη ποσοτική ερώτηση κλίμακας Likert η οποία ήταν η εξής: Αν επιβάλλεστε γενικά για να προσπαθήσετε να ωθήσετε τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάτι (σε περίπτωση δηλαδή που σε μία προηγούμενη ερώτηση για το πόσο επιβάλλεστε απαντήσατε 4 ή 5), τότε σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να επιβληθείτε για να λειτουργεί ομαλά το σχολείο;

Από τα αποτελέσματα στο δείγμα των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι απάντησαν στην ερώτηση αυτή και εκπαιδευτικοί που ο/η διευθυντής/ντριά τους ανήκει κατά κανόνα στα στυλ ηγεσίας με θετικό πρόσημο, ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να σημαίνει πως έχουν εμπειρίες από άλλα σχολεία και θα ήθελαν να εκφέρουν την άποψή τους στο παρόν ζήτημα, αφού τους δίνεται η ευκαιρία ή πως ακόμη κι αυτά τα λίγα στοιχεία των ηγετικών στυλ με αρνητικό πρόσημο που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες είναι αρκετά αρνητικά για εκείνους/ες που τους ώθησε η ερώτηση αυτή στο να απαντήσουν.

Στο δείγμα των 90 εκπαιδευτικών, λοιπόν, οι απαντήσεις στην ερώτηση αιτίας ήταν 20. Ωφέλιμη θα ήταν η, κάποια, κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Αξίζει να αναφερθεί πως κάποιες απαντήσεις περιέχουν αρκετούς λόγους για τους οποίους συμβαίνει μία τέτοια κατάσταση κι έτσι θα κατηγοριοποιηθούν ανάλογα σε κατηγορίες.

Οκτώ (8) απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην εξουσία που είτε όντως έχουν λόγω της θέσης τους είτε θεωρούν πως την έχουν. Η δεύτερη κατηγορία, με έξι (6) απαντήσεις, είναι αυτή του χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας στον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του/της ίδιου/ας. Η τρίτη κατηγορία με τέσσερις απαντήσεις αφορά το άγχος (πρώτη θητεία ως διευθυντής/ντρια, άγχος ευθύνης). Τέλος, αν υπήρχαν ακόμη δύο κατηγορίες, η πρώτη θα αφορούσε τις πολλές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και η δεύτερη θα αφορούσε την ανεπάρκεια γνώσεων (δύο απαντήσεις αντίστοιχα).

Από τα αποτελέσματα στο δείγμα των διευθυντών/ντριών, το μεγαλύτερο ποσοστό (69,6%) απάντησε πως λαμβάνουν όλοι μαζί τις αποφάσεις. Οι υπόλοιποι/ες, παρόλο που δε σημείωσαν αυξημένους μέσους όρους σε στυλ ηγεσίας που συνήθως δεν ακολουθούν ένα συνεργατικό πρότυπο, εξέφρασαν τους λόγους για τους οποίους, ίσως κάποιες φορές, δε λαμβάνονται συλλογικά οι αποφάσεις. Έξι (6) διευθυντές/ντριες απάντησαν πως οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων ηθελημένα (ποσοστό 8,9%) και τέσσερις (4) επέλεξαν δύο κατηγορίες: το ότι λαμβάνουν όλοι μαζί τις αποφάσεις, αλλά

πολλές φορές δεν υπάρχει χρόνος για να γίνει αυτό (ποσοστό 5,8%). Δύο (2) διευθυντές/ντρίες απάντησαν πως δε γνωρίζουν γιατί δε λαμβάνονται οι αποφάσεις συλλογικά και τέλος υπάρχουν οι ακόλουθες κατηγορίες που επιλέχθηκαν από μόνο έναν/μία διευθυντή/ντρία:

- Δεν επιθυμούν τα μέλη να συμμετέχουν ηθελημένα, δεν είναι τόσο ώριμοι ώστε να λάβουν κάποια απόφαση.
- Δεν επιθυμούν τα μέλη να συμμετέχουν ηθελημένα, δεν είναι τόσο ώριμοι ώστε να λάβουν κάποια απόφαση, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιαφορία.
- Δεν επιθυμούν τα μέλη να συμμετέχουν ηθελημένα, δεν υπάρχει χρόνος για συλλογική λήψη αποφάσεων
- Δεν υπάρχει χρόνος για συλλογική λήψη αποφάσεων
- Λαμβάνουμε όλοι μαζί τις αποφάσεις, αλλά πολλές φορές δεν υπάρχει χρόνος για συλλογική λήψη αποφάσεων και κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ώριμοι ώστε να λάβουν κάποια απόφαση.
- Λαμβάνουμε όλοι μαζί τις αποφάσεις, αλλά κάποιοι δε θέλουν να συμμετέχουν ηθελημένα.
- Λαμβάνουμε όλοι μαζί τις αποφάσεις όμως κάποιες φορές υπάρχει άγνοια ευθυνών.

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με την επιβολή από τους/τις διευθυντές/ντρίες, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 8.24**

**Συσχέτιση Βαθμού που ασκούν πίεση οι διευθυντές/ντρίες (4 ή 5) με Βαθμό που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ασκήσουν πίεση - Crosstabulation**

		7α. Βαθμός που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ασκήσουν πίεση.			Total
		3	4	5	
7. Βαθμός που ασκούν πίεση οι διευθυντές/ντρίες.	4	1	8	1	10
	5	0	1	2	3
Total		1	9	3	13

**Πίνακας 8.25**

**Βαθμός που πιστεύουν ότι χρειάζεται να ασκήσουν πίεση  
(διευθυντές/ντρίες)**

N	Valid	13
	Missing	56
Mean		4,15
Median		4,00
Std. Deviation		,555

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν πως είναι απαραίτητο να επιβληθούν, δηλαδή γίνεται ηθελημένα, προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργεί πιο ομαλά και να εκτελούν οι εκπαιδευτικοί τα καθήκοντα που πρέπει (αφού Μ.Ο = 4,15 και Διάμεσος = 4). Αξίζει να σημειωθεί πως η επιβολή και η πίεση είναι χαρακτηριστικό του Αυταρχικού Προτύπου, ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι οι διευθυντές/ντρίες θεωρούνται εξ' ολοκλήρου αυταρχικοί.

## **9. Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός προσανατολισμένος στον άνθρωπο, τις αξίες και την ηθική. Αποτελεί θεμέλιο για ολόκληρη την κοινωνία και προσδίδει σημαντικά εφόδια στους ανθρώπους που διασχίζουν αυτή την πορεία κατά τα μαθητικά τους χρόνια, όσες παθογένειες κι αν φαίνεται να έχει ακόμη.

Η διοίκηση του οργανισμού είναι μεγάλης σημασίας και πιο συγκεκριμένα, τα διοικητικά πρόσωπα που τον αποτελούν. Έτσι, στην παρούσα έρευνα έγινε λόγος για τα στυλ ηγεσίας των διοικητικών προσώπων μιας σχολικής μονάδας και τη σημαντικότητά τους ως προς αυτήν.

Ο απώτερος στόχος της έρευνας είναι ο εντοπισμός ενός ιδανικότερου στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, με βάση το πόσο επηρεάζουν τα στυλ αυτά τη γενικότερη λειτουργία τους. Συνεπώς, μέσω στατιστικών ερευνών που βασίστηκαν στα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις της έρευνας, απαντώνται τα πέντε (5) ερωτήματα που τέθηκαν.

### **1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:**

Το 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα αφορούσε τα πιο συνηθισμένα στυλ ηγεσίας στα Ελληνικά Σχολεία. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το συνηθέστερο στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών στα σχολεία είναι η Τυπική Προσέγγιση, η οποία έχει επίκεντρο τα καθήκοντα, την ανάθεση αυτών και την επιτυχή εκτέλεσή τους. Με μικρή διαφορά ακολουθεί το Δημοκρατικό Πρότυπο, το οποίο στοχεύει στη δικαιοσύνη από την μεριά του/της διευθυντή/ντριας και στην ισάξια αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Από την άλλη, οι διευθυντές/ντριες τοποθετούν στην κορυφή της πυραμίδας συνηθισμένου στυλ ηγεσίας την Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση, η οποία έχει στον πυρήνα της τον άνθρωπο και τις αξίες του. Έπειτα και στο δείγμα των διευθυντών/ντριών ακολουθεί το Δημοκρατικό Πρότυπο και η Τυπική Προσέγγιση.

Σε αυτό το ερώτημα, σαφώς, παρατηρείται μία διαφορά ως προς την Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση. Οι διευθυντές/ντριες την τοποθετούν πολύ ψηλά, έχοντας στον νου τους ότι το ενδιαφέρον τους για το ανθρώπινο δυναμικό είναι, ίσως, αρκετά μεγάλο. Ωστόσο, αυτό δεν παρατηρείται τόσο έντονα στο δείγμα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, βάσει και των δύο αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα πιο συνήθη στυλ ηγεσίας είναι της Τυπικής Προσέγγισης και του Δημοκρατικού Προτύπου.

### **2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:**

Το 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα αφορά στην εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται από τους/τις διευθυντές/ντριες. Από τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται όταν εφαρμόζεται η Μετασχηματιστική Ηγεσία, η Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση και το Δημοκρατικό Πρότυπο - και μειώνεται αναλογικά όταν αμβλύνεται η εφαρμογή αυτών. Αντιθέτως, όταν εφαρμόζεται από τους/τις διευθυντές/ντριες το Αυταρχικό Πρότυπο, τότε η εργασιακή τους ικανοποίηση μειώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν βέβαια και στυλ ηγεσίας στα οποία φαίνεται να μην υπάρχει ξεκάθαρη συσχέτιση (είτε θετική είτε αρνητική) μεταξύ του στυλ και της ικανοποίησης, όπως αυτό της Συναλλακτικής Ηγεσίας, της Τυπικής Προσέγγισης και του Εξουσιοδοτικού Προτύπου.

Είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται εργασιακά περισσότερο όταν ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για εκείνους, για τις αξίες τους, τις απόψεις τους· όταν είναι

δίκαιος απέναντί τους καθολικά· όταν λειτουργεί ως πρότυπο για τη σχολική μονάδα. Τουναντίον, όταν οι διευθυντές/ντρίες επιβάλλουν τη δική τους γνώμη και αποφασίζουν μόνοι τους, παρατηρείται σημαντική μείωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, βάσει των όσων απάντησαν.

Στο δείγμα των διευθυντών/ντριών η μόνη συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας ήταν στη Μετασχηματιστική Ηγεσία και την Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση. Αξίζει να σημειωθεί όμως πως φάνηκε να είναι αρκετά χαμηλή η συσχέτιση σε αυτά τα δύο στυλ ηγεσίας. Στη Συναλλακτική Ηγεσία, Στο Εξουσιοδοτικό Πρότυπο, στο Δημοκρατικό Πρότυπο, στο Αυταρχικό Πρότυπο και στην Τυπική Προσέγγιση δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας. Από τα παραπάνω δεν προκύπτει ότι οι διευθυντές/ντρίες αδιαφορούν για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους, αλλά το μόνο συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι συγκεκριμένα στυλ δε φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το πόσο δηλαδή πιστεύουν ότι επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές/ντρίες δεν είναι ανάλογο του στυλ το οποίο εφαρμόζουν.

Η εργασιακή ικανοποίηση, στο ερωτηματολόγιο, συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα, ούτως ώστε τελικά να βρίσκεται στην «ομπρέλα» της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε σημαντικό βαθμό πως η εργασιακή τους ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητά τους. Ομοφωνία υπάρχει και στις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, οι οποίοι επίσης θεωρούν το ίδιο.

### **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:**

Το 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα αφορά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών που απορρέει από το σχολικό περιβάλλον. Από τα αποτελέσματα της έρευνας στους/στις εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι όσο περισσότερες πρακτικές του Αυταρχικού Προτύπου, της Τυπικής Προσέγγισης και του Συναλλακτικού Στυλ χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ντρίες, τόσο περισσότερο επηρεάζεται η ψυχολογία των εκπαιδευτικών, ωστόσο υπήρχαν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς αυτόν τον κανόνα, αφού η συσχέτιση ήταν αρκετά μικρή (αντίστοιχα, όσο λιγότερο εφαρμόζουν αυτά τα στυλ, αναλογικά θα μειώνεται και η επιρροή στην ψυχολογία). Αξίζει να αναφερθεί επιπλέον, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ψυχολογία τους δεν επηρεάζεται σημαντικά όταν ο/η διευθυντής/ντρια ακολουθεί το

Εξουσιοδοτικό Πρότυπο, ωστόσο επίσης δεν αποτελεί κανόνα, αφού δεν παρατηρείται το φαινόμενο σε όλο το δείγμα. Για τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται λιγότερο και άλλοι ίσως περισσότερο από το εκάστοτε στυλ που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια. Κατά βάση όμως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η στάση του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει σημαντικά την ψυχολογία τους.

Από τους/τις διευθυντές/ντριες προκύπτει ότι εκείνοι/ες οι οποίοι/ες εφαρμόζουν το Δημοκρατικό Πρότυπο, αλλά και τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι επηρεάζουν την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Στις απαντήσεις για τα λοιπά στυλ ηγεσίας δεν υπήρξε ομοφωνία των στυλ ηγεσίας όσον αφορά το πόσο επηρεάζεται η ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές όμως, οι διευθυντές/ντριες θεωρούν πως επηρεάζουν αρκετά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

#### **4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:**

Το 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα στοχεύει αποκλειστικά στη γενική λειτουργία του σχολείου και στο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται από τον/την διευθυντή/ντρια. Εντάσσει, επίσης, την έννοια της κινητικότητας στη σχολική μονάδα και τη συσχετίζει με τη στάση των διευθυντών/ντριών.

Από τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προέκυψε πως υπάρχει κάποιος αρνητικός αντίκτυπος στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όταν οι διευθυντές/ντριες εφαρμόζουν το Αυταρχικό Πρότυπο (και θετικός αντίστοιχα, όταν μειώνεται το Αυταρχικό Πρότυπο). Τα στυλ ηγεσίας τα οποία επίσης επηρεάζουν, σε έναν βαθμό, τη λειτουργία του σχολείου με αρνητικό πρόσημο είναι το Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και η Τυπική Προσέγγιση. Από την άλλη, τα στυλ που δε φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση, το Εξουσιοδοτικό Πρότυπο, το Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και το Δημοκρατικό Πρότυπο.

Από τα αποτελέσματα των διευθυντών/ντριών προέκυψε πως υπάρχει μόνο κάποιος αρνητικός αντίκτυπος στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όταν οι ίδιοι εφαρμόζουν το Αυταρχικό Πρότυπο. Σε κανένα άλλο στυλ ηγεσίας δε βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες.

Η κινητικότητα σε μία σχολική μονάδα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην εμβάθυνση σχέσεων και στην ανάπτυξη συνεργασίας, συνεπώς υποστηρίζει άμεσα τη λειτουργία της. Η

έρευνα επικεντρώνεται στη σύνδεση της κινητικότητας με τη στάση των διευθυντών/ντριών, αφού μόνη της δεν αποδίδει αποτελέσματα σχετικά με την παρούσα έρευνα. Έτσι, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία με μεγάλη ή αρκετά μεγάλη κινητικότητα, οι μισοί/ές εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η στάση των διευθυντών/ντριών είναι αυτή που ωθεί τους/τις πρώτους/ες να μετακινηθούν και να μη συνεχίσουν να εργάζονται στο ίδιο σχολείο. Από την άλλη, σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/ντριες, ένας/μία στους έξι θεωρεί πως ευθύνεται η στάση του/της για την κινητικότητα στο σχολείο που διοικεί.

### **5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:**

Το 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα έρχεται να μας δώσει εξηγήσεις σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ντριες, από δύο οπτικές: εκείνη των διευθυντών/ντριών αυτών καθ'αυτών και εκείνη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση που τους/τις τέθηκε για τις αιτίες ως προς τη στάση του/της διευθυντή/ντριας, κυρίως αναφέρθηκαν στην εξουσία, δίνοντας μία αρνητική χροιά στην έννοια αυτή. Κάποιοι/ες απέδωσαν βάρος στην ιδιοσυγκρασία του/της ίδιου/ας του/της διευθυντή/ντριας, λιγότεροι/ες δικαιολόγησαν τους/τις διευθυντές/ντριες αποδίδοντας τη συμπεριφορά τους στο άγχος, ακόμη λιγότεροι/ες την απέδωσαν στην έλλειψη χρόνου και στις πολλές αρμοδιότητες και τέλος κάποιοι/ες ανέφεραν την έλλειψη ηγετικών γνώσεων.

Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές/ντριες, όσον αφορά τον τρόπο λήψης αποφάσεων, απάντησαν ως επί το πλείστον πως σε γενικές γραμμές λαμβάνονται συλλογικά οι αποφάσεις. Ωστόσο, υπήρχαν κι άλλες απαντήσεις που δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν. Ένα 8,9% διευθυντών/ντριών απέδωσε βάρος στους/στις εκπαιδευτικούς και στο ότι δε θέλουν οι ίδιοι/ες να λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις κι ένα 5,8% απάντησε πως δεν υπάρχει χρόνος κάποιες φορές ώστε να λαμβάνονται οι αποφάσεις συλλογικά, συνεπώς σε εκείνες τις περιπτώσεις ο/η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει αυτό το χρέος ατομικά. Μεμονωμένες απαντήσεις από τους/τις διευθυντές/ντριες υπήρξαν επίσης και αφορούσαν την ανωριμότητα των εκπαιδευτικών, την αδιαφορία τους και την άγνοια ευθυνών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, στους/στις διευθυντές/ντριες τέθηκε η ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα άσκησης πίεσης στη σχολική μονάδα που διοικούν. Οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες που ασκούν ήδη πίεση, φαίνεται να το κάνουν ηθελημένα, αφού βάσει των απαντήσεών τους,



είναι μία πρακτική που χρησιμεύει και τους/τις ίδιους/ες αλλά και τη σχολική μονάδα που βρίσκονται.

## Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου, Μ. (2017). Η επιρροή του ηγετικού στυλ και της προσωπικότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Βαμβακάς, Β. (2021). Αυτοκρατορική ηγεσία: μελέτη περιπτώσεων ηγεσίας στο Βυζάντιο (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Δερμιτζάκης, Μ., & Ιωαννίδη, Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού—Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός Τόμος Λουκά Σπάρου*, 329-339.
- Δριτσάκος, Γ., & Κοσκινίδης, Ρ. (2014). Επιχειρησιακή ηγεσία.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). Κεφάλαιο Δ' Διευθυντές Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων (Άρθρα 27-33), Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παρόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Λευκωσία.
- Κάντας, Α. (1993), *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία*, μέρος 1<sup>ο</sup> Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία (Μέρος 1ο: Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – ηγεσία)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κονταλή, Ι. (2018). Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων (Master's thesis).
- Κατσαρού, Ε. & Πιτσιάβας, Δ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 4(3), 169-207.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6(1), 28-41.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο ΚΓ Καρράς (Επιμ.). *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.
- Οκανταρίδου, Λ. (2007). Business excellence: διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας οργανισμών που στοχεύουν στην κατάκτηση της επιχειρηματικής αριστείας: η περίπτωση της ΤΕΧΝΟΜΠΕΤΟΝ ΑΕ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πάτση, Ε. Α. (2003). Στιλ ηγεσίας και η συγκριτική τους ανάλυση με βάση τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συναλλακτική ανάλυση (Master's thesis).
- Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση» στο Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 183-194.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φαναριώτης, Π. (1997). *Διοίκηση Προσωπικού-Εισαγωγή στα σύγχρονα συστήματα χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού*. Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία - Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική γραμματεία δια βίου μάθησης
- Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of management policies and practices*, 2(3), 71-82.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, NY: *The Free Press*, 481-484.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bass, B. (2010). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). LEADERSHIP AND JOB SATISFACTION--A REVIEW. *European Scientific Journal*, 10(8).
- Bennis, W. (1990). Managing the dream: Leadership in the 21<sup>st</sup> century. *Training: The Magazine of Human Resource Development*, 27, 43-48.
- Blankstein, A. M., Houston, P. D., & Cole, R. W. (Eds.). (2010). *Data-enhanced leadership* (Vol. 7). Corwin Press.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683
- Briggs, K. L., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 351-372.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row, *Leadership Quarterly*, 2(1)

- Burton, R. M. (2007). *Organizational design: A step-by-step approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bush T 199 8. The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18:321-334.
- Bush, T. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd Edition, London, Sage Publication.
- Capowski, G. (1994). Anatomy of a leader: where are the leader of tomorrow? *Management Review*, 83(3), 10-18.
- Cuban, L. (1988). *Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. the. Suny Press
- Daft, R. L. (2003). *Management*, 6th Ed., Thomson South-Western.
- Day C., Harris, A. & Hadfield, M. 2001. Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39-56.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Emery, C. R. & Barker, K. (2007). The effect of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(1), 77-90.
- Fayol, H. (1917). *General and Industrial Management*. Dunod et E.
- Fiedler, F. E. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- George, J. R., & Bishop, L. K. (1971). Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, 16(4), 467-475
- Givens, R. J, (2008) Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1993). *Behaviour in organisations: Understanding and managing the human side of work*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodstein, L. (2011). *Strategic planning: A leadership imperative*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. *Instructional leadership: concepts, issues and controversies*, 179-203.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.
- Hanaysha, J. R., Khalid, K., Mat, N. K., Sarassina, F., Rahman, M. Y., & Zakaria, A. S. (2012). Transformational leadership and job satisfaction. *American Journal of Economics*, 2(4), 145-148.
- Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. *Personality and Social Psychology Review*, 7(2), 102-128.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86
- Hipp, K. A. (1996). Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Random House.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987, 1996, 2001), *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill
- Jones, G. R. (2010). *Organizational theory, design, and change*. Texas A&M University Pearson.
- Kanji, G. K. & Moura e Sa, P. (2001), Measuring Leadership Excellence, *Total Quality Management*, 12(6), 701-718.
- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102.
- Klingborg, D. J., Moore, D. A., & Varea-Hammond, S. (2006). What Is Leadership? *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(2), 280-283.

- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.
- Kotterman, J. (2006). Leadership vs Management: What's the difference?. *Journal for Quality & Participation*, 29 (2), 13–17
- Kotter, J. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press; London: Collier Mcmillan.
- Kotter, J. P. (1990a). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68, 103-111
- Kotter, J. P. (1990b). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.
- Kotter, J. P. (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, 79, 85-98.
- Kotter, J. P. (2006). Leadership versus management: What's the difference?., *J. Qual. Participation*, 29(2), 13-17.
- Leithwood, J. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In *International handbook of educational administration*. Springer, Dordrecht, 785-840.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Lobsy, J. & Wetmore, A. (2014). CDC Coffee Break: Using Likert Scales in Evaluation Survey Work [Internet]; 2022. Cdc. gov. Retrieved: [https://www.cdc.gov/dhbsp/pubs/docs/CB\\_February\\_14\\_2012.pdf](https://www.cdc.gov/dhbsp/pubs/docs/CB_February_14_2012.pdf)
- Lunenburg, F. C. (2010, September). The principal and the school: what do principals do?. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal* (Vol. 27, No. 4).
- Maccoby, M. (2000). The human side: Understanding the difference between management and leadership. *Research-Technology Management*, 43(1), 57-59.
- Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire design and scale development. *The handbook of marketing research: Uses, misuses, and future advances*, 83-94.
- Manders, D. (2008). *Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher perceptions of principal leadership*. Washington State University
- McCarley, T., Peters, M. & Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate. A multi level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.

- McKinnon, L.J., Harrison, L.G., Chow, W.C., & Wu, A. (2003). Organizational culture: association with commitment, job satisfaction, propensity to remain and information sharing in Taiwan. *International Journal of Business Studies*, 11(1), 25-44.
- Menlo, A. & Poppleton, P. (1990). A five-country study of the work perceptions of secondary school teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany. *Comparative Education*, 26(2/3), 172-182.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. Thousand Oaks Sage Publications
- Miller, T. W. & Miller, J. M. (2001), Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Nemoto, T. & Beglar, D. (2014). Likert-scale questionnaires. In *JALT 2013 conference proceedings* (pp. 1-8).
- Northouse, P. (2007). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oosterlynck, S. (2011). *Bridging the gap between planning and implementation: Turning transformative visions into strategic projects*. London, UK: Taylor & Francis.
- Parker, G. (2011). *Key concepts of planning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, R. L., & Pheysey, D. C. (1971). G. G. stern's organizational climate index: A reconceptualization and application to business organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(1), 77-98.
- Robbins, S. (2002). The difference between managing and leading. Retrieved October 25, 2022 from <https://www.entrepreneur.com/leadership/business-the-difference-between-managing-and-leading/57304>.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. New York: Praeger.
- Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (1998). Correlates of charismatic leader behavior in military units: subordinates attitudes, unit characteristics and superiors appraisals of leader performance. *Academy of Management Journal*, 42, 387-409.



- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sole, M.-G. & Freits, M.-L., (2005). Cooperative learning and citizenship education in the primary school. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of 17 the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 177-184..
- Sperry, L. (1997), Leadership Dynamics Character and Character Structure in Executives, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 49(4), 268.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 25, 35–71
- Sun, Y., Gergen, E., Avila, M., & Green, M. (2016). Leadership and job satisfaction: Implications for leaders of accountants. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6(03), 268.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Tajasom. A. & Ahmad, Z. A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.
- Thompson, E. R., & Phua, F. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group & Organization Management*, 37(3), 275-307.
- Toor, S. U. R., & Ofori, G. (2008). Leadership versus management: How they are different, and why. *Leadership and Management in Engineering*, 8(2), 61-71.
- Tsang, K. (2012). The use of midpoint on Likert scale: The implications for educational research. *Hong Kong Teachers Centre Journal*, 11, 121-130.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67–78.
- Zimmerman, E. L. (2001). What's under the hood? The mechanics of leadership versus management. *Supervision*, 62(8), 10-10.

# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ερωτηματολόγιο στα πλαίσια έρευνας Διπλωματικής Εργασίας Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό να συμβάλει στην εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Πειραιώς και **απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων.**

Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη των ηγετικών στυλ των διευθυντών/ντριών στα δημοτικά σχολεία και ο συσχετισμός τους με τη συνολική λειτουργία των σχολείων. Θα διερευνηθεί, λοιπόν, κατά πόσο οι συμπεριφορές των διευθυντών επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την ψυχολογία τους, την εργασιακή τους απόδοση αλλά και τη γενική λειτουργία του σχολείου. Επίσης, θα εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους οι διευθυντές/ντριες καταφεύγουν σε αυτές τις συμπεριφορές - ηγετικά στυλ. Το ερωτηματολόγιο δεν απαιτεί προϋπάρχουσες επιστημονικές γνώσεις όσον αφορά τις ηγετικές μεθόδους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της ανάλυσης της έρευνας.

Υπεύθυνη Έρευνας: Παρχαρίδου Καλλιόπη

### Μέρος Α. Γενικές ερωτήσεις (απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες):

**A1. Φύλο:**\*  Άνδρας  Γυναίκα

**A2. Ηλικία:**\*  21 - 30

31 - 40

41 - 50

50 και άνω

**A3. Επίπεδο σπουδών:**\*  Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης

Δεύτερο Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**A4. Σχέση εργασίας:**\*  Διευθυντής/ντρια

Υποδιευθυντής/ντρια

Μόνιμος/η εκπαιδευτικός

- Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός
- Ωρομίσθιος/α εκπαιδευτικός

- A5. Ειδικότητα:\***
- Δάσκαλος/α
  - Καθηγητής/τρια Αγγλικών
  - Καθηγητής/τρια Πληροφορικής
  - Καθηγητής/τρια Μουσικής
  - Καθηγητής/τρια Εικαστικών
  - Καθηγητής/τρια Δεύτερης Ξένης Γλώσσας
  - .....

- A6. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας:\***
- 0 – 3 έτη
  - 4 – 8 έτη
  - 9 – 15 έτη
  - 16 – 25 έτη
  - Περισσότερα από 25 έτη

- A7. Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας:\***
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
  - Αττικής
  - Βορείου Αιγαίου
  - Δυτικής Ελλάδας
  - Δυτικής Μακεδονίας
  - Ηπείρου
  - Θεσσαλίας
  - Ιονίων Νήσων
  - Κεντρικής Μακεδονίας
  - Κρήτης
  - Νοτίου Αιγαίου
  - Πελοποννήσου
  - Στερεάς Ελλάδας

- A8. Χρόνος παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο:\***  0 – 4 χρόνια  
 5 – 9 χρόνια  
 10 – 14 χρόνια  
 Περισσότερα από 15 χρόνια

**Μέρος B1. Ερωτήσεις προς εκπαιδευτικούς:**

**B1.1. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια δείχνει ενδιαφέρον για τα πιστεύω σας και τη δική σας ιδεολογία;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.2. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για τη συνεργασία των μελών και τη συναδελφικότητα;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.3. Υπάρχει επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ντρια μόνο για τη διεκπεραίωση διαδικασιών που σας ανατίθενται;\***

Ναι  Όχι

**B1.4. Ο/Η διευθυντής/ντρια σας παρέχει ανταμοιβές ή επιβραβεύσεις όταν διεκπεραιώνετε μία διαδικασία;\***

Ναι  Όχι

**B1.5. Σε ποιον βαθμό λαμβάνονται συλλογικά αποφάσεις και ασκείται η εξουσία από όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (διευθυντή/ντρια και εκπαιδευτικούς);\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.6. Σε ποιον βαθμό νιώθετε ότι το σχολείο ανήκει και σε εσάς;\*** (Κατά πόσο δηλαδή νοιάζεστε για το σχολείο σας, νιώθετε ότι είναι το σπίτι σας, θέλετε να το βλέπετε να εξελίσσεται)

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.7. Σε ποιον βαθμό νιώθετε πίεση για να κάνετε κάτι που αφορά το σχολείο;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.8. Σε ποιον βαθμό συνεργάζεστε συλλογικά (διευθυντής/ντρια και εκπαιδευτικοί) για την επίλυση προβλημάτων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.9. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια σας εμπνέει/λειτουργεί ως πρότυπο;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.10. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια σας δίνει κίνητρα με σκοπό να γίνετε καλύτεροι;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.11. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια επιβάλλεται με σκοπό να επιτύχετε κάποιους δικούς του στόχους ή να σας κινητοποιήσει;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.12. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για την ιδιοσυγκρασία σας και προσαρμόζει τα καθήκοντα που σας ανατίθενται βάσει αυτής;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.13. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια είναι οραματιστής/τρια και καινοτόμος;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.14. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι δίκαιος/η;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.15. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.16. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει μόνος/η του/της αποφάσεις;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.17. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι λαμβάνουν μόνο οι εκπαιδευτικοί αποφάσεις και όχι ο/η διευθυντής/ντρια;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.18. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια προσπαθεί να αναπτύξει δεσμούς εμπιστοσύνης και φιλίας;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.19. Σε ποιον βαθμό είστε επαγγελματικά ικανοποιημένος/η σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.20. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι αυτή η ικανοποίηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητά σας στη σχολική μονάδα;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.21. Υπάρχει μεγάλη κινητικότητα εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;\***

Ναι  Αρκετά  Όχι πολλή  Καθόλου  Δε γνωρίζω

**B1.21<sup>a</sup>. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Ναι» ή «Αρκετά», πιστεύετε ότι αυτή η κινητικότητα οφείλεται στις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής/ντρια;**

Ναι  Όχι

**B1.22. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.23. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για την εκτέλεση καθηκόντων από τους/τις εκπαιδευτικούς;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η ψυχολογία σας από τη στάση του/της διευθυντή/ντριας;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.25. Σε ποιον βαθμό έχετε αντιληφθεί ότι η στάση του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει την οργάνωση του προγράμματος και των ωραρίων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.26. Σε ποιον βαθμό έχετε αντιληφθεί ότι η στάση του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει τον προγραμματισμό συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.27. Σε ποιον βαθμό έχετε αντιληφθεί ότι η στάση του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει την πορεία των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B1.28. Εάν δε συμφωνείτε με τη στάση του/της διευθυντή/ντριας, θα μπορούσατε παρακάτω να αναφέρετε τους λόγους που πιστεύετε ότι οδηγούν τον/την διευθυντή/ντρια σε αυτές τις συμπεριφορές;**

.....  
.....  
.....

## Μέρος B2. Ερωτήσεις προς διευθυντές/ντριες

**B2.1. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, δείχνετε ενδιαφέρον για τα πιστεύω και τις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα σας;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.2. Σε ποιον βαθμό ενδιαφέρεστε για τη συνεργασία των μελών στο σχολείο σας;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.3. Επικοινωνείτε με τους/τις εκπαιδευτικούς μόνο για την ανάθεση καθηκόντων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.4. Παρέχετε ανταμοιβές ή επιβραβεύσεις στους/στις εκπαιδευτικούς όταν επιτυγχάνουν τους στόχους που τους έχετε αναθέσει;\***

Ναι  Όχι

**B2.5. Σε ποιον βαθμό παρεμβαίνετε σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν;\***

[Τα ζητήματα μπορεί να είναι λειτουργικά – να αφορούν στο ίδιο το σχολείο εν γένει. Επίσης, μπορεί να είναι προβλήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχολείο (πχ. διαπληκτισμός μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, πρόβλημα με κάποιον/α μαθητή/τρια του σχολείου)]

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.6. Σε ποιον βαθμό λαμβάνονται συλλογικά οι αποφάσεις και ασκείται η εξουσία στο σχολείο και από εσάς, αλλά και από τους/τις εκπαιδευτικούς (κατόπιν συνεννόησης);\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.7. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι ασκείτε πίεση (ή επιβάλλετε) στους/στις εκπαιδευτικούς για να κάνουν κάτι που αφορά στο σχολείο και στην αποτελεσματική λειτουργία του;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.7<sup>a</sup>. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση επιλέξατε τον αριθμό 4 ή 5, σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η πίεση αυτή συμβάλλει στην εκτέλεση εργασιών στο σχολικό περιβάλλον;**

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.8. Σε ποιον βαθμό δίνετε κίνητρα στους/στις εκπαιδευτικούς για να γίνουν καλύτεροι;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.9. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να επιβληθείτε στο συγκεκριμένο σχολείο για να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.10. Σε ποιον βαθμό ενδιαφέρεστε για την ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών και προσαρμόζετε τα καθήκοντα που τους δίνετε βάσει αυτής;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.11. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οραματίζεστε και καινοτομείτε στη σχολική σας μονάδα;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.12. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε δίκαιος/η;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.13. Σε ποιον βαθμό λαμβάνετε μόνος/η σας αποφάσεις;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.14. Εάν δε λαμβάνουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αποφάσεις, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κύριες αιτίες;\***

Λαμβάνουμε όλοι μαζί τις αποφάσεις.

Τις αποφάσεις θεωρώ ότι πρέπει να τις λαμβάνω εγώ, ως διευθυντής/ντρια του σχολείου.

Δεν επιθυμούν τα μέλη να συμμετέχουν, ηθελημένα.

Δεν είναι τόσο ώριμοι ώστε να λάβουν κάποια απόφαση.

Δεν υπάρχει χρόνος για συλλογική λήψη αποφάσεων.

Άλλο:.....

**B2.15. Σε ποιον βαθμό λαμβάνουν μόνο οι εκπαιδευτικοί αποφάσεις και όχι εσείς ως διευθυντής;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.16. Σε ποιον βαθμό προσπαθείτε να αναπτύξετε σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίας με τους/τις εκπαιδευτικούς;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.17. Υπάρχει μεγάλη κινητικότητα εκπαιδευτικών στο σχολείο σας;\***

Ναι

Αρκετά

Όχι πολλή

Καθόλου



**B2.17<sup>a</sup>. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Ναι» ή «Αρκετά», πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η κινητικότητα;**

- Στη γενική λειτουργία του σχολείου.
- Στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.
- Στη στάση μου ως διευθυντής/ντρια του σχολείου.
- Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο, όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες.
- Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο, όσον αφορά τους γονείς/κηδεμόνες.
- Άλλο:.....

**B2.18. Σε ποιον βαθμό ενδιαφέρεστε για την εκτέλεση καθηκόντων από τους/τις εκπαιδευτικούς;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.19. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η στάση σας επηρεάζει την επαγγελματική/εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.20. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι αυτή η επαγγελματική/εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.21. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε με τη στάση σας την ψυχολογία των εκπαιδευτικών;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.22. Σε ποιον βαθμό οργανώνετε το πρόγραμμα και τα ωράρια των εκπαιδευτικών με βάση τα δικά σας θέλω;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.23. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε τον προγραμματισμό συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ

**B2.24. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζετε την πορεία των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;\***

Καθόλου ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολύ