

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



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

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ**  
**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ**  
**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

**ΜΕΛΙΠΟΜΕΝΗ ΚΑΛΑΡΙΔΟΥ**

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

**Πειραιάς, Ιούνιος 2023**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**THE EFFECT OF LEADERSHIP STYLES AT**  
**TEACHERS' JOB**  
**SATISFACTION IN PRIMARY EDUCATION: A**  
**QUANTITATIVE RESEARCH**

**By**  
**MELPOMENI KALARIDOY**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, June 2023**

**Ἄρχεσθαι μαθῶν, ἄρχειν ἐπιστήσῃ**  
*Σόλων, 630-560 π.Χ., Ἀθηναῖος νομοθέτης & φιλόσοφος*

## **Ευχαριστίες**

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Άγγελο Κανά, όπως και τον συνεπιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μιχαήλ Χλέτσο , για την αμέριστη βοήθεια και για τη συνεχόμενη καθοδήγησή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση αυτής της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου που με στήριξαν ηθικά σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα.

# Επίδραση των στυλ ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια ποσοτική διερεύνηση

**Σημαντικοί Όροι:** ηγεσία, στυλ ηγεσίας, εργασιακή ικανοποίηση, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, παθητική – αποφευκτική ηγεσία, δάσκαλοι

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε, για να μελετήσει την επίδραση των στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα στυλ ηγεσίας που παρατηρούνται πιο συχνά στις σχολικές μονάδες αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν γενικότερα την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Απαρτίζεται από 2 μέρη, τη θεωρητική θεμελίωση μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και το ερευνητικό μέρος, όπου αναλύονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από 154 δασκάλους Πρωτοβάθμιας Γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας 45 ερωτήσεων και το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης 20 ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι οι δύο μορφές ηγεσίας οι οποίες υιοθετούνται περισσότερο από τους Έλληνες διευθυντές. Επίσης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συνεργάζονται με διευθυντές οι οποίοι έχουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Ακόμα, γίνεται εμφανές πως η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται άμεσα από παράγοντες όπως η φύση της εργασίας, η επαφή με τα παιδιά και οι συναδελφικές σχέσεις και πώς τα επίπεδά της διαφέρουν μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση περαιτέρω ερευνών, για τη διεξοδικότερη ανάλυση των θεμάτων που μελετώνται στην παρούσα εργασία.

# **The effect of leadership styles at teachers' job satisfaction in Primary Education: A quantitative research**

**Keywords:** Leadership, leadership styles, job satisfaction, transformational leadership, transactional leadership, Delegative (Laissez faire) Leadership, teachers

## **Abstract**

The current thesis was designed in order to study the effect of leadership styles at teachers' job satisfaction in Primary education, the leadership styles that are mostly used by principals and the factors that generally affect the teachers' job satisfaction. This thesis is divided into two parts. The first part is a theoretical approach of the currently studied subject, thoroughly based on existing literature. The second part includes the findings of the quantitative research. 154 teachers of Attica's Primary Schools filled a 45 - item questionnaire about Multifactorial Leadership and a 20 – item questionnaire about Job Satisfaction. Research results indicate that transactional and transformational leadership styles are the most common leadership styles that are used by Greek principals. The findings, also, suggest that Greek teachers prefer to work with transformational leaders and that job satisfaction is correlated with factors such as the kind of the profession and the relationship with students and other colleagues. Besides, job satisfaction levels differ between teachers of the opposite sex. Last but not least, there is a necessity to emphasize that more research on this subject should be conducted.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract	xi
Κατάλογος Πινάκων	xvi
Κατάλογος Γραφημάτων	xviii

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία

1. Εισαγωγή	2
1.1 Η έννοια της ηγεσίας	3
1.2 Θεωρίες Ηγεσίας	5
1.2.1. Γενετική Θεωρία	5
1.2.2. Θεωρία χαρακτηριστικών	6
1.2.3. Θεωρίες Συμπεριφοράς	7
1.2.4. Ενδεχομενικές θεωρίες	7
1.3 Αποσαφήνιση των όρων «Διοίκηση» και «Ηγεσία»	8

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Εκπαιδευτική Ηγεσία

2. Εισαγωγή	11
2.1. Σχολική Ηγεσία	11
2.2. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο: Καθήκοντα και Αρμοδιότητες	13
2.3. Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Διευθυντή – Ηγέτη	16
2.4. Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς	20
2.4.1. Τυπικά Μοντέλα	20
2.4.2. Καθοδηγητική Ηγεσία	23
2.4.3. Συναλλακτική Ηγεσία	25
2.4.4. Μετασχηματιστική Ηγεσία	26
2.4.5. Παθητική - Αποφευκτική Ηγεσία	28

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εργασιακή Ικανοποίηση**

<b>3.</b>	Εισαγωγή	30
<b>3.1</b>	Έννοια εργασιακής ικανοποίησης	30
<b>3.2</b>	Θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης	31
3.2.1.	Θεωρίες περιεχομένου	32
3.2.1.	Μηχανιστικές – Διαδικαστικές θεωρίες	35
<b>3.3</b>	Επαγγελματική ικανοποίηση και παράγοντες που την καθορίζουν	39

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανασκόπηση ερευνών**

<b>4.</b>	Εισαγωγή	42
<b>4.1</b>	Ερευνητική ανασκόπηση	42

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία**

<b>5.</b>	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	46
<b>5.1</b>	Δείγμα της έρευνας	46
<b>5.2</b>	Ερευνητικά εργαλεία	47
<b>5.3</b>	Ερευνητική διαδικασία	50
<b>5.4</b>	Στατιστικές αναλύσεις	50

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα**

<b>6.</b>	Περιγραφική στατιστική	51
<b>6.1</b>	Επαγωγική στατιστική	55

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα - Συζήτηση**

<b>7.</b>	Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα	61
-----------	---------------------------------------	----



<b>7.1</b> Περιορισμοί της έρευνας	66
<b>7.2</b> Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	66
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	68
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	77

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.2.1. Δείκτης αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής ηγεσίας	48
Πίνακας 5.2.2. Δείκτης αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	49
Πίνακας 6.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X).	53
Πίνακας 6.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).	55
Πίνακας 6.1.1. Συσχετίσεις (Pearson $r$ ) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των Υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X) με το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).	57
Πίνακας 6.1.2. Συγκρίσεις των μέσων όρων του φύλου (t-test) και στατιστική σημαντικότητα των υπο-κλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).	59
Πίνακας 6.1.3. Συγκρίσεις των μέσων όρων του φύλου των διευθυντών (t-test) και στατιστική σημαντικότητα των υπο-κλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).	60

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Εύρος μοντέλου Ηγεσίας	20
Εικόνα 2. Θεωρία Δυο Παραγόντων του Herzberg	32
Εικόνα 3. Πυραμδική διάρθρωση αναγκών του Maslow	33
Εικόνα 4. Θεωρία του Alderfer	34
Εικόνα 5. Θεωρία προσδοκιών του Vroom	37
Εικόνα 6. Θεωρία Στοχοθεσίας του Locke	38

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών	51
Γράφημα 2. Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών	52
Γράφημα 3. Φύλο διευθυντή	52

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΗΓΕΣΙΑ

### 1. Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι μια έννοια της διοικητικής επιστήμης η οποία μελετάται ενδελεχώς και εφαρμόζεται πρακτικά και καθημερινά τόσο στη διοίκηση όσο και στη λειτουργία διαφόρων οργανισμών. (Πασιαρδής, 2014). Βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον καθορισμό της ηγεσίας, ως έννοιας, πολλοί από τους οποίους έχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Επειδή, ωστόσο, η έννοια της ηγεσίας είναι μια ιδεολογική κατασκευή, μπορεί να διέπεται από υποκειμενικότητα και αυθαιρεσία (Κατσαρός, 2008). Στην παρούσα έρευνα το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι εάν τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό – αποφευκτικό) επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, διερευνάται ποια στυλ ηγεσίας εμφανίζονται συχνότερα στα ελληνικά σχολεία και ποιοι επιπλέον παράγοντες αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακόμα, αναζητούνται οι διαφορές στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών των αντιθέτων φύλων. Η έρευνα διεξήχθη στον νομό Αττικής και πήραν μέρος 154 δάσκαλοι από σχολεία Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια 3 κατηγοριών. Το πρώτο περιλάμβανε τη συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων, το δεύτερο τη διερεύνηση της Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας μέσω 45 ερωτημάτων και το τρίτο την εύρεση των παραγόντων Επαγγελματικής Ικανοποίησης μέσω 20 ερωτημάτων. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και έδωσε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, καθώς βρέθηκαν τα πιο συχνά υιοθετούμενα στυλ ηγεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα οποία ήταν κυρίως το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό. Επίσης βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση των δύο αυτών στυλ με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, πράγμα που δε συνέβη με την παθητική - αποφευκτική ηγεσία. Όπως διεφάνη, επιπλέον παράγοντες όπως η φύση του επαγγέλματος και η σχέση με τα παιδιά και τους συναδέλφους, παίζουν σημαντικό ρόλο στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των επιπέδων ικανοποίησης

αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Όλα τα προαναφερθέντα θα αναλυθούν διεξοδικά παρακάτω, στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, αφού προηγηθεί η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

## **1.1. Η έννοια της ηγεσίας**

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία επηρεάζεται η συμπεριφορά των διαφόρων ατόμων μίας ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική τους συνύπαρξη αλλά και η ηθελημένη και πηγαία συνεργασία τους, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχει θέσει η ομάδα. Το ίδιο υποστηρίζουν και ο R. Terry (1993) αλλά και οι Hersey και Blanchar (1996) σύμφωνα με τους οποίους η ηγεσία είναι μια ενέργεια για παρακίνηση των ατόμων να συμβάλλουν εθελούσια στον αγώνα για την επιτυχία των στόχων του οργανισμού. Ως ηγεσία, αναφέρεται ακόμα, η καθοδήγηση μιας οργανωμένης ομάδας, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση ενός κοινού οράματος που θα αποφέρει κέρδος και ικανοποίηση στο σύνολο των μελών (Stogdill, 1974). Οι Katz και Khan (1978), παρόλα αυτά, υποστηρίζουν ότι η ηγεσία αφορά στη μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του εκάστοτε οργανισμού και όχι απαραίτητα σε εθελοντική συμμετοχή.

Δεδομένου ότι ο τρόπος με τον οποίο θα επηρεαστούν τα μέλη της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ατόμου (του επονομαζόμενου «ηγέτη») , ο οποίος αναλαμβάνει χρέη συντονισμού και καθοδήγησης της ομάδας (Σαΐτης, 2014). Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει η ηγεσία σχετίζεται με ένα πλήθος συμπεριφορών που διαχειρίζεται το άτομο κατά τη συναναστροφή του με τους με τους άλλους, προκειμένου να διαμορφώσει τη δική τους συμπεριφορά. Ο Κάντας (1998) γράφει πως η ηγεσία είναι ένα φαινόμενο που αφορά στην ομάδα με επιβεβλημένη την παρουσία ενός ηγέτη αλλά και μίας ομάδας οπαδών αλλά και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2014) οι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα που βασίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, αποσαφηνίζουν και υπενθυμίζουν το όραμά τους με κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους, προκειμένου και εκείνοι με τη σειρά τους να θεωρούν αυτό το όραμα προσωπική τους επιδίωξη. Ο ρόλος του ηγέτη είναι έτσι δομημένος ώστε να είναι σε θέση να επηρεάζει με ηθικό τρόπο τη συμπεριφορά, τις απόψεις, τη σκέψη

αλλά και τα συναισθήματα της ομάδας με την οποία έρχεται σε επαφή, προκειμένου οι εμπλεκόμενοι να θέλουν εκούσια να εμπλακούν σε συνεργασία και να καταβάλουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, για να επιτευχθεί ο στόχος καθώς και η ευημερία του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005). Ακόμα, ο ηγέτης διατηρεί την κουλτούρα της ομάδας (Yulk, 1999) και αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ ομάδας και οράματος (Clemers, 1997).

Γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου ασκείται επιρροή στις συμπεριφορές μίας ομάδας, με κοινή συνιστώσα την εκούσια συνεργασία της, ώστε να γίνει υλοποίηση των στόχων, ως επακόλουθο της διαμεσολάβησης και συντονισμού από τον ηγέτη (Κατσαρός, 2008). Οι Katz και Kahn (1966) τονίζουν τη σημασία του ρόλου του ηγέτη, αναφέροντας ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του πρέπει να είναι η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και η κατανόηση της βαρύτητας της θέσης του. Ο Boyatzis (2006) σκιαγραφεί τον ιδανικό ηγέτη ως μια προσωπικότητα αισιόδοξη, δραστήρια, γεμάτη ενθουσιασμό για να οδηγηθεί ο οργανισμός στην πορεία προς την αλλαγή. Διαφαίνεται έτσι η ικανότητα του ηγέτη να μπορεί να επηρεάζει μέσω των θετικών στοιχείων της ιδιότητάς του τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μελών της ομάδας με επιτυχία (Διερωνίτου, 2016). Σύμφωνα με τον Cohen (1990), η υλοποίηση του στόχου από μέρους της ομάδας σχετίζεται άμεσα με το ταλέντο του ηγέτη να κάνει τα μέλη της να πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν πράγματα που ούτε τα ίδια γνώριζαν από πριν ότι θα κατάφερναν να πραγματοποιήσουν. Ο Fullan (2001) εκφράζει ότι για να μπορεί να υπάρχει επιρροή και να δημιουργούνται επιπλέον κίνητρα, με απώτερο σκοπό την εκδήλωση συμπεριφορών θεμιτών με τον τελικό στόχο, το πρόσωπο του ηγέτη δύναται να διέπεται από επιμέλεια, διορατικότητα και συμπόνια.

Δύο είναι τα βασικά στοιχεία της επιρροής που φαίνεται να ασκεί στην ομάδα καθώς και στους συνεργάτες του ένας ηγέτης: Το πρώτο είναι η δύναμη, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να επιβάλλει τα θέλω του και τις απόψεις του στους άλλους και το δεύτερο είναι η εξουσία, το νόμιμο, δηλαδή, δικαίωμα κάποιου μέσω της θέσης στην οποία βρίσκεται να οδηγηθεί σε άσκηση εξουσίας (Σαϊτής, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα τόσο και με τον Σαϊτή (2014) όσο και με τη Διερωνίτου (2016), ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητο να κατέχει κάποια υψηλόβαθμη θέση εξουσίας, για να ασκήσει εξουσία, ούτε να είναι τοποθετημένος απαραίτητα στην κορυφή της ιεραρχίας, για να μπορεί να καθοδηγήσει και να εμπνεύσει. Επιπρόσθετα, η ηγεσία εκτός από μεμονωμένα, δύναται να εφαρμόζεται συλλογικά από δύο άτομα (Καντάς 2009) ή και να διαχέεται σε και από άτομα της ομάδας τα οποία βρίσκονται σε χαμηλότερα ιεραρχικά επίπεδα (Αγγελίδης, 2011.)

Εν συνόψει, βάσει των παραπάνω ορισμών, η ηγεσία παρουσιάζεται ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και της ομάδας, η οποία εξαρτάται άμεσα από την επιρροή του ηγέτη σε θέματα λήψης αποφάσεων, σύμπνοιας και υλοποίησης κοινών στόχων. Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας φαίνεται να παρουσιάζουν πέραν από τη διαδικασία, το πρόσωπο, τις δεξιότητες και τον χαρακτήρα του ηγέτη, τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, τον σκοπό της αλλά και το ποσοστό κατά το οποίο επηρεάζονται από αυτή τα μέλη της ομάδας.

## **1.2. Θεωρίες Ηγεσίας**

Παρακάτω θα αναλυθούν οι χρονολογικά πιο νέες θεωρίες ηγεσίας, οι οποίες πρωτοεμφανίστηκαν γύρω στο 1930. Δίνουν έμφαση στα φυσικά, ψυχικά και διανοητικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και έχουν ως σκοπό να προσδιορίσουν ποιος είναι ο ικανός και αποτελεσματικός ηγέτης. Διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- A) Γενετική Θεωρία
- B) Θεωρία χαρακτηριστικών ή αλλιώς Trait Theory
- Γ) Θεωρίες Συμπεριφοράς ή αλλιώς Behavioural Theories
- Δ) Ενδεχομενικές θεωρίες ή αλλιώς Contingency Theories

### **1.2.1. Γενετική Θεωρία**

Εύλογη είναι η απορία του Α. Σαΐτη (2014) «Ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται;». Βάσει της παραπάνω θεωρίας οι ηγέτες γεννιούνται αφού το γονίδιο που προσδίδει σε κάποιον τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μπορεί να είναι κληρονομικό. Οι ηγέτες, λοιπόν, μπορεί να κληρονομήσουν χαρακτηριστικά όπως η ευφυΐα, η ευφράδεια, η οξύνοια, η οξυδέρκεια, η δυναμικότητα και το θάρρος (Wart, 2003). Εξαρτάται δηλαδή από τα γενετικά χαρακτηριστικά αν ένας ηγέτης μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένος ή αποτυχημένος. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι ο Μέγας Αλέξανδρος, ο οποίος καταγόταν από βασιλική γενιά, με πατέρα τον Φίλιππο Β', βασιλιά της Μακεδονίας αλλά και ο Nelson Mandela, ο οποίος επίσης καταγόταν από βασιλική οικογένεια, του οποίου ο πατέρας είχε στερηθεί των εξουσιών του, επειδή ήταν κατά της αποικιοκρατίας (Κωνσταντάρας, 2013).



Άλλες μεγάλες προσωπικότητες όπως ο Ναπολέοντας, ο Γκάντι κ.λπ. ανήκουν, βάσει προφίλ, στην επονομαζόμενη Great Man Theory, ως σημαίνοντα πρόσωπα που διακρίθηκαν για το ήθος, την πνευματική διαύγεια και τις έμφυτες ηγετικές τους ικανότητες (Wikipedia).

Μαζί με τα στοιχεία του χαρακτήρα, στο γενετικό προφίλ ανήκουν και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως το ύψος, το βάρος, η αρρενωπότητα, η γοητεία και η καλή εμφάνιση που συνδυαστικά με τα νοητικά χαρακτηριστικά ενδυναμώνουν τον ηγέτη και τον κάνουν πιο αρεστό στους οπαδούς του (Northouse, 2004).

Παρόλα αυτά έχουν διατυπωθεί αμφιβολίες για την αξιοπιστία της συγκεκριμένης θεωρίας, καθότι υπάρχουν απτά παραδείγματα βασιλικών γόνων, οι οποίοι δε στάθηκαν στο ύψος των προσδοκιών των γονέων τους, μη έχοντας τη δυνατότητα να μετατραπούν σε εμβληματικούς ηγέτες.

### **1.2.2. Θεωρία χαρακτηριστικών (Trait Theory)**

Η θεωρία αυτή επιχειρεί να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και ικανού ηγέτη. Με βάση το μοντέλο των πέντε χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Gunbayi, 2005), στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο ως παράγοντες πρόβλεψης της ανάδειξης ενός ηγέτη είναι, αρχικά, το να είναι κάποιος εξωστρεφής σε συνδυασμό με την υπομονή, τη δεκτικότητα αλλά και την ευσυνειδησία. Ακόμα, βασική προϋπόθεση είναι ο ηγέτης να διακατέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία δίνει θετικό πρόσημο στην ηγεσία (Northouse, 2004). Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο αναφοράς το οποίο θα παραθέτει με καθολικό τρόπο τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ηγετών. Επιπλέον, παρουσιάζονται και άλλοι περιορισμοί στην παρούσα θεωρία, όπως η δυσκολία να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ αιτίου-αιτιατού, αλλά και το κατά πόσο ορισμένοι από αυτούς τους ηγέτες θα μπορούσαν να είναι το ίδιο ικανοί τόσο σε καταστάσεις κρίσης, όσο και σταθερότητας. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη θεωρία δε δύναται σε μεγάλο βαθμό να εξηγήσει γιατί κάποιοι ηγέτες είναι λιγότερο επιτυχημένοι σε σχέση με άλλους ή και καθόλου.

### 1.2.3. Θεωρίες Συμπεριφοράς (Behavioural Theories)

Οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στη συμπεριφορά του ηγέτη και πραγματεύεται δύο ευρύτερες κατηγορίες συμπεριφορών, δηλαδή αυτή που έχει ως κέντρο της τον άνθρωπο (human oriented) και αυτή η οποία προσανατολίζεται στο έργο (task oriented). Αυτές οι θεωρίες υποστηρίζουν ότι ένας ηγέτης δε γεννιέται, αλλά το προφίλ του χτίζεται σταδιακά από διάφορους παράγοντες.

### 1.2.4. Ενδεχομενικές θεωρίες (Contingency Theories)

Σε αυτές τις θεωρίες, η προσωπικότητα και η δράση του ηγέτη διαμορφώνονται βάσει των χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (π.χ. παγκοσμιοποίηση, ανταγωνιστικότητα, οικονομία και πολιτικά δρώμενα), ή μιας συγκεκριμένης επιχείρησης ή εργασίας.

Σύμφωνα με την ενδεχομενική Θεώρηση της Ηγεσίας του Fiedler (Fiedler,1967), για να είναι αποτελεσματική η ηγεσία εξαρτάται από:

1. Τις σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, αν δηλαδή είναι αρεστός ή κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει τα μέλη της ομάδας του
2. Από τη φύση της εκάστοτε εργασίας, αν δηλαδή η εργασία έχει καθοριστεί με σαφήνεια και αν υπάρχει σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων σε όλη την ομάδα.
3. Από τη δύναμη της θέσης, το είδος της και το επίπεδο εξουσίας που μπορεί να ασκηθεί από αυτή τη θέση, ανάλογα με το πόσο ψηλά είναι στην ιεραρχία, κάτι που θα οδηγήσει τα μέλη της ομάδας σε συμμόρφωση.
4. Υπό την εύνοια συγκεκριμένων συνθηκών: Κάτω από διαφορετικές συνθήκες όλα τα στυλ ηγεσίας έχουν μεγάλη πιθανότητα μπορούν να είναι αποτελεσματικά. Για παράδειγμα μπορεί να είναι επαρκέστερο ένα αυταρχικό στυλ όταν η εργασία δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια, τα καθήκοντα των μελών της ομάδας δεν είναι επαρκώς διαχωρισμένα αλλά ο ηγέτης είναι αρεστός από όλη την ομάδα.

Όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2008), η θεωρία του Fielder επικεντρώνεται στο πώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ηγέτη αλληλεπιδρούν με τις παρούσες καταστάσεις αλλά και με τη συμπεριφορά της ομάδας, προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος ηγεσίας που πρέπει να υιοθετηθεί υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Καταλληλότερο κριτήριο επιλογής του τρόπου ηγεσίας είναι η πιο αποτελεσματική οργάνωση (Ζαβλανός, 2002).

Το μοντέλο των Hersey & Blanchard ή αλλιώς Θεωρία του κύκλου ζωής - ηγεσίας υποστηρίζει ότι ο ηγέτης πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την ψυχολογική και εργασιακή ετοιμότητα (Το επίπεδο των δεξιοτήτων και τεχνικών γνώσεων των εργαζομένων σχετικά με τα καθήκοντα που εκτελεί) καθώς και την ωριμότητα (Το επίπεδο αυτοπεποίθησης και αυτοσεβασμού) των εργαζομένων και ύστερα να επιλέγει την υιοθέτηση της πιο ταιριαστής συμπεριφοράς (Hersey & Blanchard, 1996).

Η Θεωρία Στόχου – Μονοπατιού πρεσβεύει ότι ο ηγέτης είναι υπεύθυνος μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης αλλά και της απαραίτητης υποστήριξης να βοηθά την ομάδα να υλοποιήσει τον στόχο του οργανισμού, δημιουργώντας ο ίδιος το μονοπάτι προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση ενός συστήματος «ανταμοιβών» (Daft, 2008).

### **1.3. Αποσαφήνιση των όρων «Διοίκηση» και «Ηγεσία»**

Η διοίκηση και η ηγεσία είναι δύο όροι που συγχέονται. Λανθασμένα θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, ωστόσο έχουν αρκετές διαφορές η μία από την άλλη.

Η διοίκηση διαφαίνεται να είναι μια κατευθυντήρια δύναμη η οποία μακροπρόθεσμα στοχεύει στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των υπαρχόντων πόρων ενός οργανωτικού σχήματος με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί (Σαίτης, 2014). Σύμφωνα με τον Scanlan (1974) στη διοίκηση όλοι οι συντελεστές παραγωγής (υλικοί αλλά και ανθρώπινοι πόροι) τείνουν στον εναρμονισμό, προκειμένου να επιτευχθεί το απαιτούμενο αποτέλεσμα. Παρόμοια άποψη έχει και ο Eyre (1989, ο οποίος εκλαμβάνει τη διοίκηση ως την ικανότητα ενός στελέχους διοίκησης να διαχειρίζεται με τέτοιο τρόπο τόσο τους υλικούς πόρους, όσο και το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να υλοποιούνται οι στόχοι που έχουν αρχικά τεθεί. Ο Πασιαρδής (2014), αναφέρει ότι στον όρο «διοίκηση» περιλαμβάνεται

η ολοκλήρωση καθημερινών εργασιών με κύριο στόχο το να μπορεί ο οργανισμός να λειτουργεί άρτια. Ο Robbins (1991) υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες λειτουργίες της διοίκησης αφορούν στην ηγεσία, στον έλεγχο αλλά και στον προγραμματισμό, κάτι που πηγαία οδηγεί στην αύξηση και ενίσχυση της αποδοτικότητας του οργανισμού. Η διοίκηση είναι «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων» (Naylor, 1999:6, Σαΐτης, 2014:33). Όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η διοίκηση αφορά στο τεχνικό κομμάτι της εφαρμογής της πολιτικής του οργανισμού, του προσεκτικού σχεδιασμού της αλλά και στην εύρεση τρόπων βελτίωσης και προσαρμογής του οργανισμού στα νέα δεδομένα (Leithwood – Duke, 1999).

Υπάρχουν βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, βασικές διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Η έννοια της ηγεσίας είναι πιο ευρεία σε σχέση με αυτή της διοίκησης. Η διοίκηση είναι μια πιο εξειδικευμένη μορφή ηγεσίας με την αρωγή της οποίας υλοποιούνται οι σκοποί του οργανισμού και αποτελεί μια πιο τεχνική διαδικασία διότι δεν ασχολείται τόσο με τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά προσανατολίζεται κυρίως σε συγκεκριμένες λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα, ώστε να πραγματοποιηθούν προκαθορισμένοι στόχοι. Γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της οργάνωσης και διοίκησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και συνιστά σημαντική προϋπόθεση για την ουσιαστική διαχείριση των συντελεστών παραγωγής που χρησιμοποιεί μια επιχείρηση. Η διοίκηση, λοιπόν, είναι επιστήμη, διότι αξιοποιεί την έρευνα και την παρατήρηση για να εξάγει συμπεράσματα και σε συγκερασμό με άλλες επιστήμες προτείνει τρόπους τόσο για την αντιμετώπιση, όσο για την επίλυση τρεχόντων προβλημάτων.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Daft (2015), η διοίκηση προσανατολίζεται κυρίως στους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί μια επιχείρηση, εντός προβλέψιμου περιβάλλοντος, ώστε να υπάρχει μια μεθοδικότητα στην επίτευξη του στόχου. Στον αντίποδα, η ηγεσία σχετίζεται περισσότερο με το πώς θα μπορεί η ομάδα να διαχειρίζεται με επιτυχία τις επερχόμενες αλλαγές, λόγω της κοινωνικοοικονομικής αστάθειας αλλά και της ανταγωνιστικότητας (Kotter 2001). Οι Leithwood & Duke (1999), εκφράζουν παρόμοια άποψη υποστηρίζοντας ότι η διοίκηση εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να πρεσβεύει την πολιτική μιας επιχείρησης, ενώ η ηγεσία έχει πρωτεύοντα ρόλο στο να δείχνει τους τρόπους διαχείρισης της μεταβολής. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η διοίκηση αποσκοπεί στην εύρυθμη

λειτουργία του οργανισμού και στην διεκπεραίωση υποχρεώσεων ρουτίνας (κατάρτιση προϋπολογισμού, στελέχωση ομάδας) εντός χρονικού ορίου, σε αντίθεση με την ηγεσία η οποία προσανατολίζει στρατηγικά το έργο, ενισχύει το κοινό όραμα, κινητοποιεί την ομάδα και την εμπνέει.

Ωστόσο, η διοίκηση είναι μια έκφραση της ηγεσίας, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι ο διευθυντής είναι απαραίτητα και ηγέτης (Σαϊτής, 2005). Ο διευθυντής, μέσω της εξουσίας που κατέχει λόγω θέσης, καταβάλλει προσπάθεια να μεταβάλει τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των μελών της ομάδας. Στον αντίποδα, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2002) και τον Μπουραντά (2005) ο ηγέτης προσπαθεί να εμπνεύσει τα μέλη της ομάδας, ενώνοντάς τα κάτω από ένα κοινό όραμα, προσπαθώντας έτσι να διατηρήσει τη συνοχή της ομάδας.

Ο Πασιαρδής (2004), σε μια προσπάθεια να προβεί σε συγκερασμό των όρων «διευθυντής» και «ηγέτης», αναφέρει ότι ένας καλός ηγέτης οφείλει να διοικεί άρτια και σωστά και αντιστρόφως, ένας καλός διευθυντής οφείλει να έχει ήθος, αξίες και να εμπνέει τους υφιστάμενούς του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

#### 2. Εισαγωγή

Η ηγεσία στην Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία επιρροής που στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξίες και σηματοδοτεί τη δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο. Το όραμα καθορίζεται και πλάθεται από τον ηγέτη, του οποίου βασική επιθυμία είναι να διασφαλίσει τη προσήλωση του προσωπικού και των εμπλεκόμενων μελών της ομάδας στην προοπτική ενός βελτιωμένου σχολικού μέλλοντος τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές (Bush & Glover, 2003).

#### 2.1. Σχολική ηγεσία

Ο όρος «σχολική ηγεσία» αφορά στη μετεξέλιξη δύο όρων: Αυτού της διοίκησης στην εκπαίδευση και αυτού της εκπαιδευτικής διαχείρισης (Gunter, 2004). Η σχολική ηγεσία βασίστηκε σε επιχειρηματικά μοντέλα και αλλά και σε θεωρίες που αφορούσαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε αυτήν εμπεριέχονται αρχές σχετικές με αυτές της γενικής διοίκησης, δεν έχει όμως ως στόχο το εταιρικό κέρδος, αλλά την αναβάθμιση και τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Άλλωστε το σχολείο είναι ένα σύστημα εισροών και εκροών, το οποίο διαμέσου της διαδικασίας εκπαίδευσης οδηγεί στη μετατροπή των διαθέσιμων πόρων σε συμπεριφορές και γνώσεις, οι οποίες έχουν βασική επιρροή στο κοινωνικό – ερευνητικό γίγνεσθαι αλλά και στην καινοτομία (Μπουρής, 2008). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του σχολείου είναι διπλός καθώς, παρότι λειτουργεί ως οργανισμός, αποτελεί και κοινωνικό θεσμό (Μπουραντάς, 2005). Καθοριστικός για την επιτυχία και την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού είναι ο ρόλος που παίζει η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας αλλά και το πνεύμα συναίνεσης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), εφόσον οι σχολικοί οργανισμοί είναι «ανοικτά συστήματα», πρέπει το κράτος να μεριμνήσει στο να υλοποιηθούν δράσεις με λειτουργίες μορφωτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού περιεχομένου, ώστε να γίνει σωστή αξιοποίηση των ανθρώπινων και

υλικών πόρων, μέσω της εμπλοκής των κοινωνικών φορέων και της άρτιας συνεργασίας τους με τη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, η συνεργασία είναι κομβικό στοιχείο διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Τα θέματα που αφορούν στη σχολική ηγεσία αποτελούν συνεχόμενο αντικείμενο συζήτησης και έρευνας στη σύγχρονη εποχή (Πασιαρδής, 2014). Μετά από πολλά χρόνια θεωρίας και έρευνας (σχεδόν πενήντα) ισχυροποιείται η άποψη ότι ο σωστός τρόπος άσκησης της ηγεσίας βελτιώνει τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Άλλωστε η σχολική ηγεσία δε σχετίζεται μονάχα με την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας και κανόνων, αλλά πρωτεύων σκοπός της είναι να στηρίζει και να παρέχει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, προς όφελος των μαθητών (Δεδούλη, 2001).

Τοποθετώντας το θέμα της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική ηγεσία παίζει σημαίνοντα ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί πολύπλευρα καθώς συντονίζει και εναρμονίζει τους διατιθέμενους πόρους, για να καλυφθούν οι ανάγκες του σχολείου (Σαϊτής, 2007) και ταυτόχρονα προγραμματίζει, κάνει έλεγχο και οργανώνει όλων των ειδών τις δραστηριότητες, στις οποίες καθίσταται υπεύθυνος (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999). Επίσης, για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, οι διευθυντές ή ηγέτες οφείλουν πρωτίστως να λαμβάνουν τον ρόλο του παιδαγωγού, να είναι την ίδια στιγμή όμως και αποτελεσματικοί στο να ασκούν διευθυντικά και ηγετικά χρέη, εναλλάσσοντας την ηγετική και την παιδαγωγική τους ιδιότητα, αναλόγως την περίσταση (Whitaker, 2000). Ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει, λοιπόν, ικανότητες παιδαγωγικές, ηγεσίας αλλά και διοίκησης. Σε ένα πολυσύνθετο περιβάλλον σχολείου που υπάρχει αποκεντρωμένη εξουσία αλλά και υπευθυνότητα σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση της σχολικής μονάδας ο ικανός διευθυντής – ηγέτης είναι κάτι που προτείνεται πολύ, ενώ η τεχνική που εκείνος θα επιλέξει, θα πρέπει να είναι διοίκηση μέσω εξαίρεσης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ο Σαϊτής (2000) αναφέρει ότι κρίνεται επιτακτική η παρουσία ενός διευθυντή – ηγέτη στον χώρο του σχολείου, εφόσον αυτός υποχρεούται να εφαρμόζει νόμους και κανόνες αλλά είναι και υποχρεωμένος να είναι αποτελεσματικός σε θέματα παιδαγωγικής επάρκειας και καθοδήγησης. Ο διευθυντής – ηγέτης λοιπόν, πρέπει να επικεντρώνεται στη καλλιέργεια σωστής και ουσιαστικής λεκτικής επικοινωνίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της

λειτουργίας του σχολείου, την ομαλή συνεργασία των μελών του προσωπικού αλλά και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ανδρής, 2015).

Καινούριοι τρόποι σκέψης και εργασίας, που να στηρίζονται κυρίως σε πρότυπα συνεργατικής ηγεσίας, είναι επιτακτικοί στο σύγχρονο περιβάλλον του σχολείου. Μόνο έτσι θα υπάρξει αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και ο στόχος για ένα πιο αποτελεσματικό και νεωτεριστικό σχολείο θα γίνει πιο υλοποιήσιμος (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Σε συζητήσεις μελετητών για το πλαίσιο όπου γίνεται εφαρμογή της σχολικής ηγεσίας γίνονται αντιληπτά τα παρακάτω (Ράπτης & Ψαράς, 2015):

1. Οι σχολικές μονάδες, κατά το πέρας της ιστορίας, έδωσαν ενδείξεις ανθεκτικών κοινωνικών οργανισμών.
2. Τα σχολεία αποτελούν όργανο ευρύτερης αλλαγής της κοινωνίας.
3. Οι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται ως διαχειριστές της σχολικής μονάδας.
4. Η εκπαιδευτική ηγεσία παρουσιάζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία επιλύονται τρέχοντα προβλήματα.

Σύμφωνα με τους παραπάνω η εκπαιδευτική ηγεσία έχει ως σκοπό την ανάπτυξη ενός ευρύτερου οράματος, τόσο κοινωνικού όσο και εκπαιδευτικού. Βραχυπρόθεσμα θα λειτουργεί ως αρωγός στο έμπυχο υλικό της σχολικής μονάδας δίνοντάς του τα εφόδια να υπερπηδά την οποιαδήποτε τροχοπέδη αντιμετωπίζουν τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, στην πορεία τους για την πραγματοποίηση του κοινού αυτού οράματος. Μακροπρόθεσμα η σχολική ηγεσία, θα αυξάνει τις δεξιότητες υπερπήδησης των εμποδίων από μέρους των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας. Τα σχολεία πλέον αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον έντονης δυναμικής, στο οποίο ασκούνται ολοένα και συνεχόμενες πιέσεις αλλαγών. Έτσι, τα σχολεία του μέλλοντος, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δοκιμαστούν όλο και περισσότερο σε τέτοιου είδους καταστάσεις πίεσης.

## **2.2. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο: Καθήκοντα και αρμοδιότητες**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επηρεαστεί έντονα από οργανωσιακές θεωρίες διοίκησης και ο χαρακτήρας του μπορεί να χαρακτηριστεί βαθιά γραφειοκρατικός. Η ύπαρξη οργανωσιακού πλάνου, η αρχή της εξαίρεσης, ο καταμερισμός των εργασιών από τα μέλη της ομάδας και ο έλεγχος είναι διαδικασίες οι οποίες εφαρμόζονται από το ελληνικό σύστημα



εκπαίδευσης μέχρι και σήμερα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ταυτόχρονα, ασπάζεται ένα αυστηρό μοντέλο ιεράρχησης, βάσει του οποίου ο καταμερισμός των καθηκόντων είναι γραμμικός και καθοδικός (Σαΐτης, 2007). Το σχολείο εμφανίζει πολλές ιδιαιτερότητες σε σύγκριση με οργανώσεις άλλων μορφών, όπως για παράδειγμα μια επιχείρηση. Η λειτουργία του είναι αυστηρά προκαθορισμένη από θεσμούς και οργανώνεται ιεραρχικά, λαμβάνοντας και κοινωνικές διαστάσεις, αφού δε λειτουργεί ανεξάρτητα από την κοινωνική δομή στην οποία εδρεύει (Ανδρής, 2015). Το έργο που λαμβάνει χώρα, λοιπόν, σε μια μονάδα εκπαίδευσης εξακτινώνεται σε τρεις κατηγορίες: την εκπαιδευτική, την παιδαγωγική και φυσικά τη διοικητική.

Ο σχολικός διευθυντής είναι ένας εκπαιδευτικός του οποίου βασική ευθύνη είναι να φροντίζει να διεξάγεται ομαλά η λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διοικεί (Σαΐτης, 2014). Βρίσκεται ανάμεσα στα διοικητικά όργανα έκαστης σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι διορισμένο εκτελεστικό όργανο, το οποίο εφαρμόζει τις αποφάσεις που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Επιλέγεται από διαδικασίες οι οποίες ορίζονται από τον νόμο και ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος, καθώς είναι υποχρεωμένος να εκτελεί τόσο τις γραφειοκρατικές υποθέσεις του σχολείου, όσο και τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, ώστε να διαμορφωθεί ένα άρτιο ψυχολογικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Μετά από μελέτη του άρθρου 11 του Ν. 1566/1985, «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθίσταται υπεύθυνος πέραν από την ομαλή λειτουργία του σχολείου, να συντονίζει τη σχολική ζωή, να εφαρμόζει και να τηρεί τις υπηρεσιακές εντολές, τους νόμους αλλά και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και ταυτόχρονα να υλοποιεί τις αποφάσεις που έχουν παρθεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Επιπλέον, ο διευθυντής έχει υποχρέωση άσκησης διδακτικού έργου περιορισμένου χρόνου σε εβδομαδιαία βάση σε αναλογία πάντα με την έκταση και το μέγεθος της σχολικής μονάδας και, επιπρόσθετα, ασκεί και ρόλο προέδρου στις σχολικές επιτροπές και στα σχολικά συμβούλια» (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2010). Επίσης, βάσει του άρθρου 27 του ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002, «ο διευθυντής του σχολείου τοποθετείται διοικητικά στο υψηλότερο σημείο της ιεραρχικής πυραμίδας της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του πέραν από επιστημονικός είναι διοικητικός αλλά και παιδαγωγικός». Στον Ν. 2525/97 ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που δίνει το βήμα στη σχολική κοινότητα να θέτει υψηλής ποιότητας στόχους, ώστε να διαμορφώνεται ένα σχολείο πυλώνας της δημοκρατίας. Επίσης, αποτελεί καθοδηγητή του εκπαιδευτικού προσωπικού και παίρνει πρωτοβουλίες που

αφορούν τόσο το διοικητικό όσο και το εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό έργο. Είναι υποχρέωσή του να καθιστά το σχολείο επιμορφωτική μονάδα σε θέματα ποικίλης θεματολογίας, αλλά και να αναλαμβάνει τον συντονισμό των εκπαιδευτικών, να τους δίνει κατευθυντήριες οδηγίες και να ελέγχει την πορεία του έργου τους. Ακόμα, είναι εκείνος που βοηθάει στην ενίσχυση της συλλογικότητας της εκπαιδευτικής ομάδας και που ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Επιπλέον, προωθεί τη συνεργασία και την ανοιχτή συζήτηση μεταξύ σχολικής μονάδας – γονέων και μαθητικής – εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πέραν των παραπάνω, ο διευθυντής είναι ο βασικός εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας απέναντι σε τρίτους και οφείλει να δημιουργήσει ένα θετικό και φιλικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπρόσθετα, τελεί συσκέψεις με στελέχη εκπαίδευσης για την ουσιαστικότερη διεξαγωγή των διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών και επισυνάπτει σχέσεις φιλίας με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής .

Άρα, συνοψίζοντας, ο διευθυντής αρχικά υποχρεούται να έχει πνεύμα καινοτομίας και δεξιότητες παρώθησης, καθοδήγησης και χειρισμού, με απώτερο σκοπό τη συνεργασία της ομάδας και τη λήψη αποφάσεων στηριζόμενων σε δημοκρατικές και συλλογικές διαδικασίες (Χατζηπαναγιώτου,2003). Επίσης οφείλει να μπορεί να προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, να προβαίνει σε ορθή οργάνωση αρμοδιοτήτων αλλά και σε σωστό διαμοιρασμό καθηκόντων και να μπορεί να ελέγχει και ταυτόχρονα να αξιολογεί τόσο τα προγράμματα διδασκαλίας όσο και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στη σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2008). Είναι, ακόμα, άξιο, αναφοράς ότι ο διευθυντής αποτελεί το μέσο που συνδέει το σχολείο με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, δραστηριοποιώντας όλους τους τοπικούς φορείς, διαμέσου συνεργατικών δράσεων.

Κατ' επέκταση, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυσχιδής. Με λίγα λόγια είναι εκείνος που με τη δράση του και με τη στάση του διαπλάθει ένα σχολικό αξιακό σύστημα (Κατσαρός, 2008) και προσανατολίζεται στη δημιουργία και εφαρμογή μιας κουλτούρας αμοιβαίας προσπάθειας, συλλογικότητας και δέσμευσης(Leithwood & Riehl, 2004).

Έτσι, το στυλ ηγεσίας που επιλέγει να ακολουθεί ο κάθε διευθυντής επηρεάζει τη σχολική διοίκηση , και γι αυτό τον λόγο μελετάται μέχρι και σήμερα και έχει δεχθεί διαφόρων ειδών κατηγοριοποιήσεις.

### 2.3. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού Διευθυντή – Ηγέτη

Η ηγεσία εντός σχολικής μονάδας είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή διοικητικών λειτουργιών. Η ποιοτική ηγεσία είναι εκείνη που συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για να υλοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο ο διευθυντής οφείλει να έχει τις δεξιότητες και τα γνώσματα ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Τι είναι όμως η αποτελεσματικότητα; Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) αποτελεσματικότητα είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας οργανισμός είναι ικανός και έχει δυνατότητες να υλοποιεί τον στόχο του. Στον εκπαιδευτικό τομέα, εμφανίζεται αδυναμία στο να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός και οι στόχοι και αυτό έχει ως συνέπεια να υπάρχει αδυναμία μέτρησης του ποσοστού αποτελεσματικότητας (Κατσαρός, 2008, σ.21).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας – ηγέτη αποτελεί τεράστιας σημασίας συνισταμένη προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ο Handy (1981) αναφέρει ότι ένας χαρισματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από υψηλά επίπεδα ευφυΐας, να μπορεί να δραστηριοποιείται και να δρα αυτοβούλως, παίρνοντας πρωτοβουλίες και ρίσκα και να διακρίνεται από αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Οι Hoy και Miskel (1996) τοποθετούν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε 3 κατηγορίες:

- ✓ Προσωπικότητα: Στην ομπρέλα της προσωπικότητας περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση – συναισθηματική ωριμότητα, η αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση, η ακεραιότητα χαρακτήρα αλλά και η αντοχή σε καταστάσεις πίεσης, εκνευρισμού και άγχους.
- ✓ Δεξιότητες: Εδώ συγκαταλέγονται οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες διοίκησης, προγραμματισμού και οργάνωσης αλλά και οι τεχνικές δεξιότητες.
- ✓ Εργασιακή παρακίνηση: Στον όρο αυτό ενσωματώνονται οι ανάγκες διαπροσωπικής φύσεως, η επιταγή στο καθήκον, οι αξίες, το ήθος και οι εργασιακές προσδοκίες.

Ο Cleveland (1986) σημειώνει ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης διακατέχεται από μια μόνιμη διανοητική περιέργεια, για όλα αυτά που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον εργασίας, από ένα αίσθημα προσωπικής ευθύνης για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και από πηγαίο ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών και των γονέων.

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000: 16 – 23) παρουσιάζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη, αναφέροντας ότι θα πρέπει να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Να είναι οραματιστής.
- ✓ Να διαθέτει μετασχηματιστικές ικανότητες, δηλαδή να μπορεί να παράγει έργο, πλάθοντας και μετασχηματίζοντας τον εκάστοτε στόχο, αλλά και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διατιθέμενες πηγές καθώς και τους υπάρχοντες πόρους, με σκοπό την εκτέλεση του στόχου.
- ✓ Να είναι ικανός να υποστηρίζει και να ενδυναμώνει την ομάδα των εκπαιδευτικών με την οποία συνεργάζεται, εμπλέκοντας τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες δραστηριοποίησης.
- ✓ Να είναι σταθερός στις αποφάσεις του και ενσυνείδητος στις δράσεις του, δύο χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με το πόσο ικανός είναι ο διευθυντής να προσαρμοστεί στις αλλαγές που θα οδηγήσουν στην ευημερία του σχολείου.
- ✓ Να διέπεται από δημιουργικότητα, να είναι οξύνους και οξυδερκής, ώστε να μπορεί να επινοεί και να θέτει σε εφαρμογή ουσιαστικές λύσεις, προκειμένου να απεγκλωβίσει τη σχολική μονάδα από αδιέξοδα και να μπορεί να έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις υψηλού κινδύνου.
- ✓ Να δείχνει ευαισθησία και ενσυναίσθηση, προκειμένου να κατανοεί τα βαθύτερα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας.
- ✓ Να νιώθει επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή να είναι σε θέση να ασκεί ουσιαστική επιρροή στις εργασίες της σχολικής μονάδας.
- ✓ Να διέπεται από ακεραιότητα χαρακτήρα, ταπεινότητα και να είναι έλλογα αυστηρός.

Οι Baldrige et all (1978) επισημαίνουν ότι για να είναι αποτελεσματική η διοίκηση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, η σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ο «πρώτος μεταξύ ίσων» και οι σχέσεις του με τους υφισταμένους του να είναι σχέσεις συνεργασίας. Τα χαρακτηριστικά του παραπάνω ηγέτη είναι τα εξής:

- ✓ Να έχει ευήκοα ώτα και να περιορίζει τις διαταγές του.

- ✓ Ο ρόλος του να μην είναι τόσο να καθοδηγεί, όσο να εστιάζει στις σωστές κρίσεις και αποφάσεις.
- ✓ Να κάνει ευκολότερη τη ζωή των μελών του συλλόγου και να διοικεί λιγότερο.
- ✓ Να χειρίζεται σωστά την τέχνη της πειθούς και αντί να διατάζει, να συνδιαλέγεται με τους υφισταμένους του.

Ο Σαΐτης (2014) από πλευράς του, ενσωματώνει στις δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή τον σωστό καταμερισμό του σχολικού έργου, τη διάθεση χώρων στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, ώστε να μπορούν να δραστηριοποιούνται και να παίρνουν πρωτοβουλίες, το άνοιγμα επικοινωνιακών διαύλων με το σχολικό προσωπικό, τη διαχείριση και επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων και την πρόβλεψη – πρόβλεψη καταστάσεων υψηλού κινδύνου.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενεργεί δραστικά σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Είναι αυτός που έχει τις δεξιότητες να μεταλαμπαδεύσει με καίριο τρόπο το όραμα και την αποστολή του σχολείου τόσο στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, όσο και στους γονείς και στη μαθητική κοινότητα. Ταυτόχρονα, φροντίζει για την υλοποίηση της σχολικής αποστολής η οποία επιβάλλεται να έχει διατυπωθεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Ενθαρρύνει ένα περιβάλλον αισιοδοξίας, αποτελεί φάρο για τον σύλλογο διδασκόντων, καταβάλλει έντονη προσπάθεια το σχολείο να είναι στελεχωμένο υλικοτεχνικά αλλά και με ανθρώπινο δυναμικό και προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφώσεις και σεμινάρια. Η σημαντικότερη ίσως, όλων των δεξιοτήτων είναι η διάθεση να διατηρεί ένθερμο κλίμα συνεργασίας και μάθησης, το οποίο αναβαθμίζει την εικόνα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2014). Η Ζιάκα (2014), υπογραμμίζει ότι ο βασικός ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι τόσο η επικοινωνία, όσο και η συνεργασία, οι οποίες ξεπροβάλλουν μέσα από όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, ακόμα, να είναι πανταχού παρών εντός του σχολείου, επιβλέποντας τη μαθησιακή πορεία και πρόοδο των διδασκομένων, αξιολογώντας τη διαδικασία μάθησης και εφαρμόζοντας καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συχνά ο αποτελεσματικός διευθυντής παρεμβαίνει στη διαδικασία ένταξης νεοτερισμών στη μαθησιακή διαδικασία και αναλαμβάνει υπό την επίβλεψη του τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται οι αλλαγές στο σχολείο (Hall & Hold, 1987). Παράλληλα, πρέπει να παρακολουθεί την οποιαδήποτε αλλαγή στις διαδικασίες εκπαίδευσης και να είναι γνώστης τρόπων αναβάθμισης και πραγματοποίησης στρατηγικών μάθησης, εντός σχολικού πλαισίου.

Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, δύναται να επηρεάζουν άμεσα άτομα (υποδιευθυντές, σύλλογος διδασκόντων) και περιβάλλοντα (ολιγομελείς ή μεγάλες σχολικές μονάδες, σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης) (Hay, 2003).

Ο Σπανός (2014) αναφέρει ότι η αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες:

1. Στο μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας τα οποία θα στηρίζουν την αλληλοκατανόηση και την ουσιαστική εμπλοκή των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας στις διάφορες εργασίες.
2. Στα στυλ ηγεσίας και διοίκησης
3. Στις επιλεγμένες στρατηγικές παρώθησης
4. Στη σχολική – εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία θα ενθαρρύνει το κλίμα αισιοδοξίας, θα δίνει βήμα σε δημιουργικές δράσεις του συλλόγου διδασκόντων αλλά και των εκπαιδευτικών και θα προάγει την υπευθυνότητα, τον επαγγελματισμό και τη διάθεση για καινοτομία.

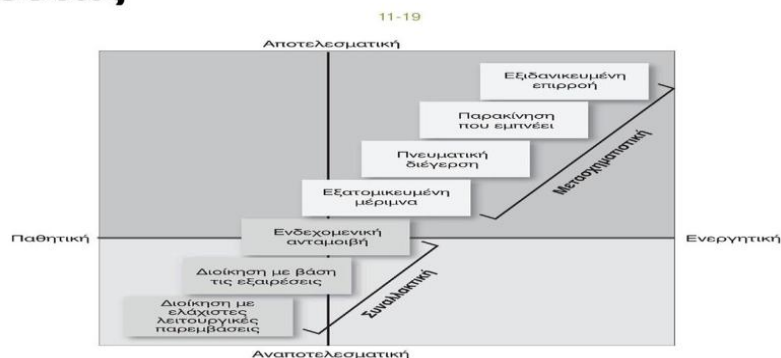
Συνοψίζοντας, η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η καλύτερευση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται έχει ως θεμέλιο λίθο την τοποθέτηση των σωστών διευθυντών σε νευραλγικές θέσεις, οι οποίοι δε θα έχουν ως κύριο μέλημα μόνο τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά θα ενδιαφέρονται κυρίως για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης. Δε φτάνει ο σχολικός ηγέτης να διαχειρίζεται απλά τις καθημερινές διοικητικές υποθέσεις, αλλά να κατανοεί το πόσο πολυδιάστατη είναι η θέση του και να αντιλαμβάνεται την πιθανή επιτακτική ανάγκη για διοικητική αποκέντρωση και για ουσιαστικότερη συμμετοχή όλων των μελών που σχετίζονται με το σχολείο στη λήψη αποφάσεων για το μέλλον της σχολικής μονάδας. Πρέπει, λοιπόν, βάσει της έκβασης της ηγεσίας να μπορεί να παρέχει σημαντικό βαθμό κινητοποίησης στους εκπαιδευτικούς, να ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους μέσα από τη δική του αποτελεσματικότητα και να τους ικανοποιεί σε σημαντικό βαθμό, προκειμένου να ασκούν το επάγγελμά τους, όσο το δυνατόν αρτιότερα. Η αποτελεσματική διοίκηση είναι, λοιπόν, απόρροια της σωστής εφαρμογής των διοικητικών καθηκόντων και του άρτιου διαμοιρασμού των εργασιών εντός σχολικής μονάδας, της βελτιστοποίησης των διαπροσωπικών σχέσεων της εκπαιδευτικής ομάδας, της άμεσης διασύνδεσης της εκπαίδευσης με το κοινωνικό γίνεσθαι, της εξέλιξης εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, τη δια βίου μάθηση και την καινοτομία (Ρεντίφης, 2015).

## 2.4. Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς

Στο σχολικό περιβάλλον, ο διευθυντής κατέχει έναν περίπλοκο και πολυσχιδή ρόλο, με αποτέλεσμα το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο επιλέγει, να αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το μοντέλο ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται κάποιος, προκειμένου να ασκήσει επιρροή στις δράσεις άλλων ατόμων (Hersey & Blanchard, 1996). Σύμφωνα με τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) στη διεθνή βιβλιογραφία την τελευταία πενηκονταετία έχουν παρουσιαστεί διάφορα στυλ ηγεσίας. Η διαφορές των μοντέλων αυτών στηρίζονται σε 4 κριτήρια:

1. Στο κατά πόσο υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των στόχων και των προβλεπόμενων σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Blum & Butler, 1989).
2. Στη σημασία και στην αξιοπιστία της κάθε δομής οργάνωσης εντός της σχολικής μονάδας (Hoyle, 1986)
3. Στη συσχέτιση μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας
4. Στις προσεκτικά επιλεγμένες διοικητικές και ηγετικές στρατηγικές των σχολικών μονάδων

### Το πλήρες εύρος του μοντέλου ηγεσίας



Εικόνα 1. Εύρος μοντέλου Ηγεσίας

### 2.4.1. Τυπικά Μοντέλα

Τα λεγόμενα τυπικά μοντέλα τα οποία απεικονίζουν τους οργανισμούς ως ιεραρχικά συστήματα, όπου ο εκάστοτε διευθυντής διαχειρίζεται λογικά μέσα, για να καταφέρει να

υλοποιήσει στόχους οι οποίοι έχουν προσυμφωνηθεί. Τα μοντέλα αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως για τους εξής λόγους:

- ✓ Εξαιτίας της σημασίας που δίνουν σε όρους όπως ο καταμερισμός και η άσκηση εξουσιών κατακόρυφα (εκ των άνω προς τη βάση) και η έλλογη- ορθολογική λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων.
- ✓ Λόγω του γεγονότος ότι οι διοικούντες κατέχουν μορφές εξουσίας οι οποίες αποδεικνύονται και επιβεβαιώνονται από την ιεραρχική τους θέση εντός του οργανισμού και είναι υπόλογοι σε δράσεις σχετικές με διαχείριση των οικονομικών υποθέσεων του οργανισμού τους (Σαΐτης, 2014).

Τα τυπικά μοντέλα ήταν ιδιαίτερα εύχρηστα μέχρι και 1970, αν και δεν εφαρμόζονταν απαραίτητα από την πληθώρα των διευθυντικών στελεχών ((Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης, στα μοντέλα αυτά ο εκπαιδευτικός οργανισμός αντιμετωπίζεται σαν έναν τυπικό οργανισμό που προσανατολίζεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Εδώ, ο διευθυντής παίρνει διαστάσεις ήρωα, (Baldrige, Curtis, Ecker και Riley 1978), βοηθάει την εκπαιδευτική μονάδα δίνοντάς της κατευθυντήρια πορεία, διαμορφώνει τους κατάλληλους στόχους για τη βελτίωση τόσο της οργάνωσης όσο και του εκπαιδευτικού προσανατολισμού του σχολείου, και τέλος συμβάλλει στο να διαμορφωθούν συγκεκριμένες πολιτικές και να υιοθετηθούν τόσο διοικητικές όσο και εκπαιδευτικές καινοτομίες. Στον αντίποδα, ο Κατσαρός (2008) εκφράζει ότι για να είναι ένας διευθυντής άρτιος στον ρόλο του, θα πρέπει να προβαίνει σε διαμοιρασμό εξουσίας στους υφισταμένους του.

Το πιο γνωστό των τυπικών μοντέλο είναι το γραφειοκρατικό στυλ διοίκησης. Βάσει της Βεμπεριανής θεώρησης όλα τα επίπεδα, τόσο της κοινωνικής όσο και της οικονομικής ζωής θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ορθολογισμό. Συνεπώς, ο ορθολογισμός θα πρέπει να εξαπλώνεται σε ανάλογες θεσμικές – οργανωτικές μορφές, με την πιο αποτελεσματική και χαρακτηριστική αυτών που είναι η γραφειοκρατία. Η γραφειοκρατία είναι ένας τρόπος οργάνωσης που ευνοεί την πιο αποτελεσματική ολοκλήρωση των διαφόρων εργασιών και διέπεται από ιεραρχία, σύννομες ενέργειες, κανόνες, διαφάνεια και λογοδοσία στις ανώτερες ιεραρχικές κλίμακες (Gunter, 2004). Σε πιο πρακτικό επίπεδο, το γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας προϋποθέτει την δημιουργία σχεδίων εργασίας, τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων, τη διεξαγωγή και τήρηση αλληλογραφίας, την διάχυση πληροφοριών και την αρχειοθέτηση (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Bush (1994) παρατηρεί ότι στις σχολικές μονάδες



εφαρμόζονται πτυχές της γραφειοκρατίας οι οποίες είναι σχεδόν ίδιες με αυτές των εταιρικών ή δημόσιων οργανισμών.

Ο Ζαβλανός (2003), υποστηρίζει ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης μπορεί να έχει και θετικές πτυχές επειδή:

- ✓ Εξασφαλίζει την ουδετερότητα στον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο χειρισμός εκπαιδευτικών θεμάτων.
- ✓ Έχει άμεση σχέση με τη δημιουργία ενός λειτουργικού διοικητικού συστήματος τόσο για τα κράτη της σύγχρονης εποχής, όσο και για την εκπαίδευση.

Το παραπάνω στυλ, ωστόσο, έχει δεχθεί έντονα αρνητική κριτική και τείνει να απορρίπτεται καθώς χαρακτηρίζεται ως τεχνοκρατικό, αυστηρό και περιορισμένων δυνατοτήτων. Επίσης, δημιουργεί ταραχώδες κλίμα, το οποίο έχει άμεση σχέση με απαρχαιωμένες αντιλήψεις, αναχρονιστικές νοοτροπίες και με συστήματα διοίκησης παρωχημένα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Κατ' επέκταση όλα τα τυπικά μοντέλα ηγεσίας εμφανίζουν κάποια μειονεκτήματα τα οποία παρατίθενται παρακάτω (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007):

- ✓ Υπάρχει μεγάλη δυσχέρεια στον να διατυπωθούν με σαφήνεια οι σκοποί μιας εκπαιδευτικής μονάδας, οπότε είναι ατυχές να παραλληλίζονται τα σχολεία με οργανισμούς.
- ✓ Είναι ακατόρθωτο ορισμένες φορές η λήψη μιας απόφασης να χαρακτηριστεί ως μια έλλογη διαδικασία. Η άποψη ότι ο τρόπος διοίκησης συχνά περιλαμβάνει και αξιολογικές διαδικασίες διαφορετικών λύσεων και διαλέγει την επαρκέστερη από αυτές, δεν είναι αυταπόδεικτη.
- ✓ Τα παραπάνω μοντέλα διαβλέπουν την καθολικότητα των οργανισμών και φαίνεται είτε να υποτιμούν είτε να αγνοούν την ουσιαστική αξία και δουλειά του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Θεωρούν πώς οι άνθρωποι διορίζονται προ τετελεσμένου σε συγκεκριμένες εργασιακές θέσεις και ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται σχετίζεται με τη θέση την οποία καταλαμβάνει ο καθένας και όχι με τις προσωπικές δεξιότητες και εμπειρίες του κάθε ατόμου.
- ✓ Μια βασική θέση των μοντέλων αυτών είναι πως η εξουσία πηγάζει από το άνω μέρος της ιεραρχικής πυραμίδας. Ο διορισμός του διευθυντή αντανακλά την άσκηση εξουσίας που προέρχεται από την υψηλή του θέση στην πυραμίδα. Οι υφιστάμενοι καταυτόν τον τρόπο οφείλουν να ακολουθούν αυστηρά και απαρέγκλιτα και να

αποδέχονται τις διοικητικές αποφάσεις των ανωτέρων τους, κάτι που καθιστά αυτή την άσκηση εξουσίας προβληματική.

- ✓ Τέλος στηρίζονται στη θέση ότι ο κάθε οργανισμός διακρίνεται από κάποιου είδους σταθερότητα. Ωστόσο, το προσωπικό μπορεί να εμφανίζει μια κινητικότητα (προσλήψεις, παραιτήσεις, απολύσεις), με αποτέλεσμα να υπάρχει αποσταθεροποίηση των διοικητικών και υπαλληλικών δομών, κάτι που τα συγκεκριμένα μοντέλα έχουν δυσκολία στον να προβλέψουν.

#### **2.4.2. Καθοδηγητική ηγεσία**

Η καθοδηγητική ηγεσία πρωτοεμφανίστηκε το 1970, ως κομμάτι της αποτελεσματικής διοίκησης των σχολικών μονάδων. Αυτό το στυλ ηγεσίας προσανατολίζεται κυρίως σε 3 κατευθύνσεις (Sun & Leithwood, 2015):

1. Στη σωστή οργάνωση του σχολικού προγράμματος
2. Στην ενίσχυση του θετικού πρόσημου της σχολικής κουλτούρας
3. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών

Σχετίζεται, λοιπόν, άμεσα με τη συμπεριφορά των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Η εφαρμογή της έχει ως κύριο στόχο την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, με μακροπρόθεσμο στόχο το συμφέρον του μαθητικού δυναμικού. Δίνεται μεγάλη σημασία κυρίως στο πόσο αποτελεσματική είναι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ακόμη, ο Sheppard (1996) διατυπώνει ότι η καθοδηγητική ηγεσία βασίζεται στην προτεραιότητα για αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, στις υψηλά προσδοκώμενες επιδόσεις, στη δημιουργία ποιοτικών μορφών διδασκαλίας - μαθησιακού περιεχομένου και στην «εκμετάλλευση» πολλών μέσων και πηγών για την εφαρμογή καινοτομίας και για τη μαθησιακή αξιολόγηση. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, προκειμένου να επηρεαστεί η συμπεριφορά των ατόμων, συμπεριλαμβάνονται τεχνικές όπως αυτή της καθοδήγησης, της εκτέλεσης εντολών, του προκαθορισμού των σκοπών και των στόχων. Ο Κατσαρός (2008) επισημάνει ότι στην καθοδηγητική ηγεσία ο διευθυντής έχει βαθιά υποστηρικτικό ρόλο καθώς αποτελεί τον μεσάζοντα ο οποίος θα παρέχει διευκόλυνση στο έργο της εκπαιδευτικής ομάδας, δηλαδή στη διδασκαλική και στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή – ηγέτη τα οποία είναι πρωτεύοντα στο καθοδηγητικό στυλ, αυτά παρατίθενται παρακάτω (Spillane et al., 2004) :

- ✓ Η ύπαρξη και η επικοινωνιακή διάχυση του οράματος που αφορά στην εκπαίδευση.
- ✓ Η δημιουργία και η αναβάθμιση μιας τέτοιας σχολικής κουλτούρας η οποία θα κάνει ποιοτικότερη τη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Το χτίσιμο σχέσεων αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και εκτίμησης
- ✓ Η αλληλεπίδραση και η επιδίωξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας
- ✓ Η εύρεση υλικών πόρων και ο σωστός καταμερισμός – χρήση τους
- ✓ Η ενίσχυση της επαγγελματικής, ατομικής και ομαδικής ανάπτυξης του συλλόγου διδασκόντων.
- ✓ Η ενσωμάτωση νεωτερισμών στο σχολικό πρόγραμμα
- ✓ Η σωστή διαχείριση πειθαρχικών θεμάτων και η δόμηση του απαραίτητου κλίματος για την ασφαλή επίλυσή τους.

Οι Hallinger & Murphy (1985) μιλώντας για το μοντέλο της καθοδηγητικής ηγεσίας, αναφέρουν ότι:

1. Ο διευθυντής συντονίζει και διατυπώνει με σαφήνεια τους στόχους της σχολικής μονάδας στον σύλλογο διδασκόντων, με μεθόδους εύκολες στην κατανόηση και μετρήσιμες.
2. Διαχειρίζεται αναλόγως το σχολικό πρόγραμμα, με το να γίνεται επιβλέπει και να ακολουθεί μεθόδους αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας, έχοντας ταυτόχρονα στο νου του την ενίσχυση της προόδου των μαθητών.
3. Προσπαθεί να βελτιστοποιεί το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, με το να εποπτεύει σωστά, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται συνεχώς στον επαγγελματικό τους τομέα και να προσφέρει ποιοτικά κίνητρα μάθησης.

Παρόλα αυτά, το βασικό μειονέκτημα αυτού του στυλ ηγεσίας είναι ότι ο διευθυντής – ηγέτης προσανατολίζεται κυρίως στη παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η προσοχή του να αποσπάται από άλλες πλευρές του σχολικού γίγνεσθαι. Επιπρόσθετα, το στυλ αυτό προαπαιτεί τη συνεχόμενη ανανέωση του επιστημονικού υποβάθρου, ώστε ο διευθυντής να είναι επαρκής, οπότε απαιτείται η συχνή συμμετοχή του σε επιμορφώσεις που αφορούν την ανάπτυξη ηγεσίας, κάτι που δε συμβαίνει πάντα.

### 2.4.3. Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία παρουσιάζει τον διευθυντή ως ένα πρόσωπο το οποίο μπορεί να επιβάλλεται, να είναι διεκπεραιωτικό και ικανό να προβλέπει και να προσβλέπει στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Για τους εκπαιδευτικούς η συνδιαλλαγή τους με τους διευθυντές χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα, είναι περιστασιακή, βραχυπρόθεσμη και ως επί το πλείστον διεκπεραιωτική (Καντάς, 1993). Αυτό το στυλ συμπτύσσει ένα φάσμα θεωριών που πραγματεύονται τις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με αυτόν, εκτελούν τις εντολές του ή είναι σύμφωνοι με τις αποφάσεις του, με κύριο μέλημα να λάβουν κάποιο αντάλλαγμα. Το αντάλλαγμα αυτό μπορεί να είναι ηθική ικανοποίηση μέσω επαινετικών σχολίων, κάποια μορφή αμοιβής ή ακόμα και η αποφυγή κάποιου είδους «τιμωρίας» (Bass, Avolio et al. , 2003).

Κεντρικός πυρήνας αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι η ικανοποίηση των πρωταρχικών αναγκών των ανθρώπων (πυραμίδα Maslow) που σχετίζονται με τη στέγαση, την οικονομική αυτάρκεια κ.λπ. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2014) η παροχή επιθυμητής εργασίας, όπως την ορίζει ο ηγέτης, προσφέρει στον υφιστάμενο την αντίστοιχη αμοιβή. Ο διευθυντής αναγνωρίζει πλήρως τις ανάγκες των υφισταμένων του, αλλά τις ικανοποιεί μόνο υπό την προϋπόθεση ότι οι προσπάθειές τους θα έχουν επιφέρει το κατάλληλο αποτέλεσμα, χορηγώντας έτσι αντάλλαγμα (Bass, 2008). Η ύπαρξη αμοιβής προαπαιτεί τη διασφάλιση μιας συμφωνίας μεταξύ εργαζόμενου και διευθυντή, κατά την οποία ο διευθυντής θα παρέχει αρωγή μέσω συμβουλευτικής αλλά και τους κατάλληλους πόρους, προκειμένου ο εργασιακός στόχος να είναι υλοποιήσιμος (Καντάς, 1993).

Οι Bass & Avolio (1990) υποστηρίζουν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας είναι διπαραγοντικό. Οι 2 παράγοντες είναι οι εξής:

1. Η ενδεχόμενη/ έκτακτη αμοιβή όπου ο διευθυντής παρέχει άμεσο αντάλλαγμα στον εργαζόμενο (π.χ. χρηματικό μόνους) μετά την υλοποίηση του στόχου, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιεί και «συνέπειες», εάν ο υφιστάμενος δεν έχει την προαπαιτούμενη απόδοση.
2. Διοίκηση / Διαχείριση κατ' εξαίρεση ενεργή, όπου ο διευθυντής θα παρέμβει, εάν οι υφιστάμενοι δε συμμορφωθούν με το οργανωσιακό πρόγραμμα και τους κανόνες που έχουν τεθεί από την αρχή του έργου. Σε αυτή την περίπτωση, η έγκαιρη εύρεση λαθών

μπορεί να οδηγήσει και σε έγκαιρη αντιμετώπιση. Αυτός ο τρόπος παρέμβασης λειτουργεί καθαρά επιδιορθωτικά και οδηγεί σε επαναξιολόγηση της εργασίας.

3. Διοίκηση / Διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική, όπου ο διευθυντής παρεμβαίνει αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία δράσης από μέρους του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση, δίνονται πρωτοβουλίες στον εκπαιδευτικό να μάθει μέσα από τα λάθη του, να αποκτήσει εμπειρία και να πάρει ανατροφοδότηση από τον διευθυντή του αναφορικά με όλη την επίδοσή του κατά την πορεία της διαδικασίας.

Ένα σημαντικό μειονέκτημα της συναλλακτικής ηγεσίας είναι ότι ο συναλλακτικός ηγέτης να μην κατορθώνει να υλοποιήσει στο έπακρον τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά κάποιες φορές μπορεί να δρα με αυστηρότητα και αυταρχισμό, χωρίς να επιτρέπει μια απόφαση να παρθεί με διαδικασίες συλλογικότητας.

#### **3.4.4. Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και των συνεργατών του, η οποία έχει ως βάση τις σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Αυτό το στυλ σχετίζεται με τους ανθρώπους που εμπνέονται από ένα οργανωτικό όραμα, με το οποίο ταυτίζονται και άλλα άτομα και θέλουν να το ακολουθήσουν και να το υλοποιήσουν. Ο ενθουσιασμός των υφισταμένων και η ουσιαστική εμπλοκή με τα εργασιακά τους καθήκοντα είναι πηγαία συμπεριφορά και όχι καταναγκαστική (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Ο μετασχηματιστικός διευθυντής παραγκωνίζει ίδια συμφέροντα και εμφυσά τις προσδοκίες του, το ήθος του και τον οραματισμό του προς τα μέλη της ομάδας, ώστε όλοι να εμπνέονται από το πρότυπο του ηγέτη και να θέλουν να πραγματοποιήσουν όλους τους στόχους που έχει αυτός θέσει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προωθούνται κίνητρα υψηλής απόδοσης για τους υφισταμένους (Hoy & Miskel, 2008). Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται όχι μόνο στις ικανότητες, αλλά και στις δεσμεύσεις των μελών της ομάδας. Εάν οι εργαζόμενοι δεσμεύονται στη οργανωτική στοχοθεσία, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας (Leithwood & Jantzi, 2006).

Εδώ οι ηγέτες στοχεύουν στο να επιτύχουν αυξημένα επίπεδα εργασιακής, ηθικής και ομαδοσυνεργατικής ενδυνάμωσης του προσωπικού τους. Η κατανομή της κάθε ευθύνης παύει να είναι προνόμιο των ατόμων που βρίσκονται ψηλά στη διοικητική ιεραρχία. Η σφυρηλάτηση των σχέσεων ευνοεί την ταχύτερη λήψη αποφάσεων, την αύξηση της

πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης, την ουσιαστική και συλλογική συνεργασία και την αίσθηση ασφαλείας από πλευράς των εργαζομένων (Miller, 2001). Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό, ότι στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας δεν είναι αποδεκτή η απλή άσκηση εξουσίας και από πάνω προς τα κάτω ιεραρχικά, αλλά η εξουσία ασκείται με τη βοήθεια των υφισταμένων. (Miller, 2001).

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ένα ανθρωποκεντρικό στυλ ηγεσίας, καθώς ποντάρει στους ανθρώπους με τη βοήθεια την αρωγή των οποίων αναβαθμίζεται ο οργανισμός (Sergiovanni, 1998). Οι επιρροές που υφίστανται οι εργαζόμενοι εντός του οργανισμού από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη είναι τεράστιες. Επίσης, ο Sergiovanni (2001) υπογραμμίζει ότι αυτό το στυλ ηγεσίας μεταμορφώνει προς το καλύτερο τόσο τους διευθυντές, όσο και το σύστημα μέσα στο οποίο αυτοί δρουν.

Ήδη από τη δεκαετία του 90, με τις επικείμενες αλλαγές στις σχολικές μονάδες οι διευθυντές άρχισαν να επιζητούν τόσο την υποστήριξη του συλλόγου διδασκόντων, όσο και όλων των φορέων που είχαν άμεση εμπλοκή με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Οι συνεχόμενες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές άρχισαν να επιτάσσουν στους διευθυντές να είναι ικανοί και αποτελεσματικοί στο να συνδέουν το κοινό όραμα της σχολικής μονάδας με την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, λοιπόν, έχει ξεχωριστές ιδιότητες (που ταυτίζονται με αυτές του αποτελεσματικού ηγέτη), οι οποίες είναι οι εξής (Πετρίδου, 2014):

- ✓ Ταλέντο και ιδιαίτερες ικανότητες (εξειδικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά – συμπεριφορά)
- ✓ Εμπνευσμένη παρώθηση
- ✓ Εξατομικευμένη φροντίδα
- ✓ Πνευματικά ερεθίσματα και διέγερση.

Ο Σαΐτης (2014) με τη σειρά του παρουσιάζει τον μετασχηματιστικό σχολικό ηγέτη ως:

- ✓ Οραματιστή, με κύριο μέλημα να μεταλαμπαδεύει το ήθος, τις αξίες και την επίτευξη κοινών «ονείρων» στους υφισταμένους του.
- ✓ Χαρισματικό πρόσωπο, το οποίο θα χειρίζεται κατάλληλα τις απόψεις του, τα συναισθήματά του και τον λόγο του, για να εισπράττει την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη της εργασιακής ομάδας.
- ✓ Έτοιμο να αναγνωρίσει τα σημαντικά εργασιακά επιτεύγματα και την αριστεία, ώστε να γίνει και η ανάλογη επιβράβευση.

- ✓ Ψυχικά και συναισθηματικά ακέραιο
- ✓ Ενδυναμωμένη προσωπικότητα που δε θα λυγίζει στις δυσκολίες αλλά θα μπορεί να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις υψηλού ρίσκου και κινδύνου
- ✓ Αφυπνισμένο πνευματικά

Στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, οι ικανότητες του σχολικού διευθυντή προέρχονται από τις ηθικές αξίες τις οποίες ασπάζεται καθώς και από την παρότρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού να λάβει μέρος στις αποφάσεις (Leithwood & Jantzi, 1999). Τα καθήκοντα εναλλάσσονται συνεχώς μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και ανεξαρτήτως του status των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται μια ταύτιση μεταξύ χαρισμάτων, ιδιαίτερων ικανοτήτων και ευκαιριών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hargreaves, 1995). Ακόμα, ο Θεοφιλίδης (2012) επισημαίνει ότι ο μετασχηματιστικός σχολικός διευθυντής έχει υποχρέωση να είναι δυναμική παρουσία στον χώρο, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους συναδέλφους του και να παρέχει τη βοήθειά του, όπου υπάρχει ανάγκη.

Παρότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία συχνά ταυτίζονται, σύμφωνα με τον Bass (1996b) είναι δύο διαφορετικές έννοιες. Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπερικλείει τη μεταλαμπάδευση του οράματος μέσω κινήτρων, την αναβάθμιση του πνεύματος και τη χαρισματική επιρροή. Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία προβάλλει μια στάση «εξαναγκασμού» και «εξαγοράς» μέσω μιας διαδικασίας διαμοιρασμού ανταμοιβών – συνεπειών, αυστηρότητας και συνεχούς επίβλεψης (Yukl, 2010). Μια επιπλέον διαφορά μεταξύ αυτών των δύο μορφών ηγεσίας είναι ότι οι συναλλακτικοί διευθυντές προσανατολίζονται περισσότερο στην εφαρμογή της διαδικασίας, σε αντίθεση με τους μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οποίοι αποσκοπούν σε νεωτεριστικές αλλαγές. Τέλος, η συναλλακτική ηγεσία είναι μια μορφή ανταλλαγής αναγκών και συμφερόντων μεταξύ μιας ομάδας και του ηγέτη. Πρόκειται δηλαδή για μια σχέση «δούναι» και «λαβείν». Στη μετασχηματιστική ηγεσία το κοινό όραμα ενισχύει τη συνεργασία και των δύο πλευρών, στην επιδίωξη υψηλής ποιότητας στόχων (Bush & Glover, 2013).

### **3.4.5. Παθητική – Αποφευκτική Ηγεσία**

Η αποφευκτική ηγεσία (ή αλλιώς εξουσιοδοτική ηγεσία ή μη ηγεσία Laissez-Faire – LF) πρόκειται για ένα στυλ ηγεσίας όπου ο ηγέτης δεν μπαίνει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι υφιστάμενοι λειτουργούν χωρία καμία κατευθυντήρια γραμμή, δεν υπάρχει

κάποιας μορφής επίβλεψη ή συμβουλευτική και ο οργανισμός παραμένει στάσιμος, χωρίς να δέχεται καμία αλλαγή (Frandsen, 2014). Ο όρος αυτός κατ' επέκταση αντικατοπτρίζει την παντελή απουσία ηγεσίας, εφόσον ο ηγέτης λειτουργεί σαν να είναι αόρατος και έχει δύο σκέλη, την παθητικότητα και την αποφυγή.

Ο παθητικός ηγέτης δεν είναι ενεργό μέλος σε διαδικασίες και αποφάσεις, απουσιάζει από τη δημιουργία στοχοθεσίας, δεν εμπνέει, δε δίνει οδηγίες στους υφισταμένους του και δεν είναι σε θέση να προβεί σε επίλυση επερχόμενων προβλημάτων, τα οποία μπορεί να ταλανίζουν τον οργανισμό. Από πλευράς του, ο αποφευκτικός ηγέτης δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον, λειτουργεί σαν «φάντασμα», όταν του ζητηθεί να παρέχει τις υπηρεσίες του, δεν παίρνει μέρος σε διαδικασίες που απαιτούν τη λήψη πρωτοβουλιών ή αποφάσεων και δεν κάνει ανάληψη καμίας ευθύνης (Bass, 2008).

Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτή τη στάση αποφευκτικής – παθητικής συμπεριφοράς, χρησιμοποιούν συχνά την έντονη συναισθηματική φόρτιση, προκειμένου να δείχνουν κατάκοποι, εξαντλημένοι και αδύναμοι, ώστε μέσω τις επίκλησης στο συναίσθημα να μπορούν να εκμεταλλεύονται προς όφελός του τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των υφισταμένων τους (Κωνσταντινούδης 2019). Οι Lewin et al. (1939) αναφέρουν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας παρέχει άκρατη ελευθερία στους εργαζόμενους να δράσουν με τρόπους, τους οποίους αυτοί θεωρούν αποτελεσματικούς, εφόσον ο ηγέτης δε διαφαίνεται πουθενά στον ορίζοντα.

Αυτό το στυλ ηγεσίας δεν κρίνεται αποτελεσματικό, διότι σχετίζεται άμεσα με την ανυπαρξία του ηγέτη. Εφόσον δεν υπάρχει ηγέτης να αποτελέσει φάρο για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, εμφανίζονται δυσλειτουργίες στον οργανισμό. Κάποιες από αυτές είναι η μη υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων, καθυστερήσεις στην υιοθέτηση σημαντικών, για τον οργανισμό, αποφάσεων, απουσία συλλογικού έργου και ομαδοσυνεργατικότητας και δυσκολία στη διαχείριση κρίσεων και καταστάσεων υψηλού κινδύνου. Παθητική - αποφευκτική ηγεσία παρατηρείται ότι χρησιμοποιούν συχνότερα οι ηγέτες που δεν έχουν ιδιαίτερα ταλέντα, δεξιότητες και επάρκεια να υποστηρίξουν την ιεραρχική θέση στην οποία τοποθετήθηκαν (Κωνσταντινούδης 2019).

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα γίνει ενασχόληση στο πρακτικό μέρος, κυρίως με τα τρία τελευταία στυλ ηγεσίας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

#### 3. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Koustelios (2001) ένα σημαντικό κομμάτι της καθημερινής ζωής όλων των ατόμων είναι η διεξαγωγή εργασίας, με στόχο την κάλυψη των πρωταρχικών αναγκών, μέσω της οικονομικής ανεξαρτησίας. Η εργασία, λοιπόν, εφόσον αποτελεί σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας, οφείλει να δημιουργεί συναισθήματα με θετικό πρόσημο, προκειμένου οι άνθρωποι να μπορούν να την παρέχουν. Πρέπει, δηλαδή, να προσφέρει ικανοποίηση. Άλλωστε η εργασία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ψυχική υγεία του ανθρώπου και πρέπει να τον οδηγεί σε μία κατάσταση πληρότητας, εφόσον είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του.

#### 3.1. Έννοια εργασιακής ικανοποίησης

Πολλοί ακαδημαϊκοί έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια «εργασιακή ικανοποίηση». Συχνά ορίζεται σαν μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα αισιοδοξίας και ευχαρίστησης και προέρχεται από την υλοποίηση μιας εργασιακής δραστηριότητας (Butler, 1990). Ο Locke (1976) αναφέρει ότι η εργασία θα πρέπει να προδιαθέτει με θετικό τρόπο τον εργαζόμενο, το θετικό συναίσθημα να πηγάζει από τη συνολική αποτίμηση της προσφοράς των υπηρεσιών του και πως οι απαιτήσεις της δουλειάς οφείλουν να συμβαδίζουν με τις εργασιακές του αξίες. Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι όταν κάποιος είναι θετικά προσκείμενος στην εργασία του, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ικανοποιείται από αυτή (Armstrong, 2003) και πως η εργασιακή ικανοποίηση καθορίζεται από το ποσοστό στο οποίο ο εργαζόμενος επηρεάζει θετικά την επαγγελματική του θέση (Adams & Bond, 2000).

Η Bogler (2001) συσχετίζει τον επαγγελματικά ικανοποιημένο εργαζόμενο με τα εργασιακά του «κατορθώματα», το κύρος που απορρέει από τη θέση του και τα προνόμια όπως αύξηση μισθού και πιθανότητα επαγγελματικής ανέλιξης. Στον αντίποδα, τα εσωτερικά

κίνητρα όπως η ηθική ικανοποίηση από τους επαίνους και τα καλά σχόλια, η εκτίμηση από τον εργοδότη και η αποδοχή από τους συναδέλφους, μπορούν να οδηγήσουν σε μέγιστα επίπεδα ικανοποίησης (Herzberg, 1968).

Ο Spector (1997) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση εκφράζει το ποσοστό βάσει του οποίου ένας εργαζόμενος δείχνει ότι είναι πραγματικά ευχαριστημένος ή όχι από τις διάφορες πτυχές του επαγγέλματός του (είδος εργασίας, εργασιακός χώρος, συναδελφικές σχέσεις, οικονομικές απολαβές, εργασιακές υποχρεώσεις κ.λπ.). Παρόμοια άποψη έχει και ο Καντάς (1993), ο οποίος δηλώνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να αποδοθεί βάσει της καθολικής αξιολόγησης των διαστάσεων του κάθε επαγγέλματος, καθώς είναι πολυσχιδής και πολυπαραγοντική. Συγκεκριμένα, έχει άμεση σχέση με καταστάσεις οι οποίες συμβαίνουν εντός του οργανισμού, όπως το να απουσιάζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα μέλη του προσωπικού, το να αντικαθίστανται λόγω παραίτησης ή απόλυσης ή τον να είναι αυξημένες ή μειωμένες η παραγωγικότητα και η απόδοσή τους. (Van Scooter, 2000).

Η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται και με τα ποσοστά εργασιακής εμπειρίας. Όσο πιο έμπειρος εμφανίζεται να είναι ένας εργαζόμενος, τόσο καλύτερους χειρισμούς μπορεί να κάνει, να αυξήσει την παραγωγικότητά του, να αποκτήσει καλύτερες δεξιότητες οργάνωσης και να ανταπεξέλθει στις κρίσεις. Αυτή η ενδυνάμωση του εργασιακού του προφίλ βοηθάει στο να εισπράττει μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης από το επάγγελμά του (Oplatka & Mimon, 2008).

### **3.2. Θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης**

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια έννοια που έχει μελετηθεί από πολλούς ακαδημαϊκούς ερευνητές, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν πολλές θεωρίες γύρω από αυτή, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω. Επειδή, όπως αναφέρθηκε και πρωτότερα, τα κίνητρα είναι πολύ σημαντικά στη διαμόρφωση και αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι θεωρίες κινήτρων έχουν υποστεί την εξής κατηγοριοποίηση:

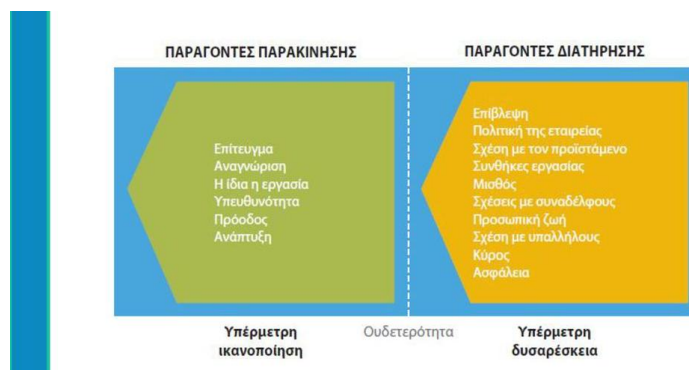
1. Θεωρίες περιεχομένου
2. Μηχανιστικές – Διαδικαστικές θεωρίες

### 3.2.1. Θεωρίες περιεχομένου

Οι θεωρίες περιεχομένου προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τα κίνητρα από πολλές οπτικές γωνίες (ως προς τη φύση τους, την αξία τους και το περιεχόμενό τους).

Πρώτη θεωρία που εμπίπτει στην παραπάνω κατηγορία είναι η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1968). Εδώ αναφέρεται πως η εργασιακή ή μη ικανοποίηση βασίζεται τόσο σε εσωτερικούς παράγοντες όσο και σε εξωτερικά ερεθίσματα. Τα εγγενή ερεθίσματα είναι αυτά που αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίησης, εφόσον πληρούνται. Μια λίστα από αυτά τα ερεθίσματα είναι ο στόχος για επαγγελματική ανέλιξη, τα εργασιακά επιτεύγματα, οι ηθικές αξίες του εργαζομένου που τον ωθούν σε αποτελεσματικότητα και δράση, αλλά και πνευματική και ψυχική του εξέλιξη. Στον αντίποδα, τα εξωτερικά ερεθίσματα (παράγοντες υγιεινής - συντήρησης), όπως είναι η ανεπαρκής μίσθωση, οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ εργαζομένου – συναδέλφων – διευθυντή, η αυταρχικότητα του ηγέτη και ο αυστηρές μέθοδοι διοίκησης, μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη δυσαρέσκεια για το επάγγελμα (Ζαβλανός, 2002). Τα κίνητρα είναι υπό τον έλεγχο του υπαλλήλου σε αντίθεση με τους παράγοντες συντήρησης, οι οποίοι εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τον διοικούντα. Ωστόσο, παρά τις δύο ομάδες κινήτρων, ένας υπάλληλος μπορεί να είναι στον ίδιο χρόνο τόσο ικανοποιημένος όσο και απογοητευμένος από το επάγγελμά του (Μακρή, Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003).

Η θεωρία αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αν ενθαρρύνεται περισσότερο η ύπαρξη παρωθητικών παραγόντων, οι υπάλληλοι θα είναι μακροπρόθεσμα ευχαριστημένοι, άρα θα αποδέχονται ευκολότερα καινούργιες εργασιακές ευθύνες ή υποχρεώσεις.



Εικόνα 2. Θεωρία Δυο Παραγόντων του Herzberg

Παρόλα αυτά, έχει ασκηθεί έντονη κριτική στη θεωρία αυτή, γιατί εμφανίζει προβλήματα σε θέματα μεθοδολογίας αλλά και στην ουσιαστική ανάλυση της έννοιας. Η διττή της φύση ενισχύει πρώτον την άποψη ότι το να κατηγοριοποιούνται με τέτοια αυστηρότητα τα κίνητρα, προκαλεί περιορισμούς στην έρευνα και δεύτερον, επιβεβαιώνει ότι και οι ενδογενείς και οι εξωγενείς παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν ταυτόχρονα πηγή ικανοποίησης και δυσαρέσκειας (McKenna, 1987).

Άλλη μια θεωρία στην οποία βασίστηκε ο ίδιος ο Herzberg, ήταν η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1970). Σύμφωνα με εκείνον, η απεικόνιση των αναγκών του ανθρώπου γίνεται πυραμιδικά, με τις πρωταρχικές ανάγκες να τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας και τις δευτερεύουσες να βρίσκονται στα υψηλότερα επίπεδα. Όλοι, λοιπόν οι εργαζόμενοι είναι διατεθειμένοι να ικανοποιήσουν τις ανάγκες επιβίωσης όπως αυτές της τροφής, του ύδατος, της οικείας, της ένδυσης – υπόδησης και της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Όσο γίνεται ανάβαση στα υψηλότερα επίπεδα της πυραμίδας, παρατηρείται διάθεση για κάλυψη άλλου τύπου αναγκών όπως αυτές της ασφάλειας. Σειρά έχουν οι κοινωνικές ανάγκες όπως η ποιοτική συναναστροφή με άλλους ανθρώπους, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης, το να είναι κάποιος δηλαδή αποδεκτός από το κοινωνικό σύνολο και τέλος, εμφανίζονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, το να μπορεί, δηλαδή, να διακρίνει κάποιος τις σωστές πράξεις και πεποιθήσεις από τις εσφαλμένες.



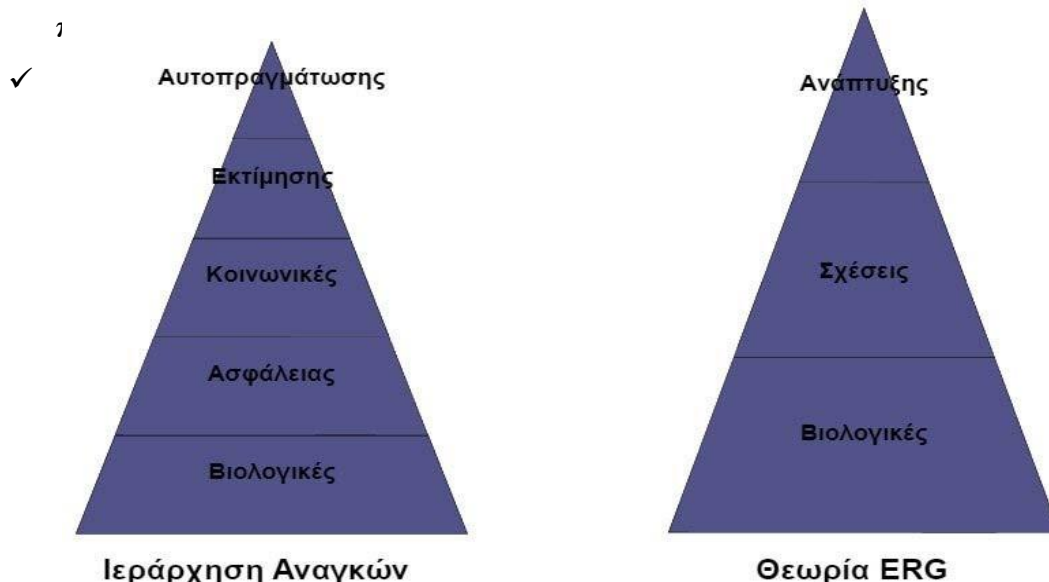
Εικόνα 3. Πυραμιδική διάρθρωση αναγκών του Maslow

Οι εκπαιδευτικοί, με την παροχή της ετήσιας οικονομικής αμοιβής μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας. Εάν ωστόσο δεν υπάρχει εκπλήρωση και των ανώτερων αναγκών, η εργασιακή ικανοποίηση υποβαθμίζεται (Owens, 2001). Εδώ έγκειται και η διαφορά μεταξύ συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο συναλλακτικός ηγέτης ενδιαφέρεται κυρίως για το πρώτο επίπεδο κάλυψης αναγκών του εκπαιδευτικού ενώ ο μετασχηματιστικός δίνει περισσότερη βαρύτητα σε ανώτερες ανάγκες, ώστε το κίνητρο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού να πηγάζει εκ των έσω (Yukl, 2010).

Επόμενη θεωρία είναι αυτή των Dinham & Scott (1998, 2000), οι οποίοι συμφωνούν με τη θεωρία του Herzberg, παρουσιάζουν, όμως την ύπαρξη ενός επιπλέον κινήτρου, που σχετίζεται με το κοινωνικό γίνεσθαι. Η κακή και λανθασμένη εικόνα των γονέων και ο πόλεμος που ασκεί η ευρύτερη κοινωνία στους εκπαιδευτικούς, η προπαγάνδα των μέσω ενημέρωσης και οι εσφαλμένες υπουργικές αλλαγές που αφορούσαν στην εκπαίδευση, ενέτειναν την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Hay, 2003).

Τέλος, παρατίθεται η θεωρία του Alderfer (1969). Επηρεασμένος και αυτός από τον Maslow κατηγοριοποιεί τις ατομικές ανάγκες ως εξής:

- ✓ Υπαρξιακές ανάγκες που σχετίζονται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη.
- ✓ Ανάγκες σχέσεων που είναι συνδεδεμένες με την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και με την κτίση διαπροσωπικών σχέσεων.
- ✓ Ανάγκες ανάπτυξης που χαρακτηρίζουν την απώτερο σκοπό του ατόμου για



**Εικόνα 4. Θεωρία του Alderfer**

Ωστόσο, ο Alderfer αναφέρει ότι παρουσιάζεται μια αλληλοσυσχέτιση και συνέχεια μεταξύ των αναγκών και κρίνει ότι για να μπορεί κάποιος άνθρωπος να ζει ολοκληρωμένα, θα πρέπει να τις ικανοποιεί όλες, ανεξαρτήτως ιεράρχησης. Ακόμα, υποστηρίζει πως δεν είναι υποχρεωτικό να ικανοποιούνται οι ανάγκες με τη σειρά που απεικονίζονται και ότι όταν εμφανίζονται ερεθίσματα που οδηγούν στην κάλυψη μιας συγκεκριμένης κατηγορίας, τότε τα επίπεδα ικανοποίησης ενισχύονται. Επίσης, βγάζει το συμπέρασμα ότι αν ένας άνθρωπος δυσκολεύεται να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες, στρέφει το ενδιαφέρον του σε άλλα επίπεδα αναγκών της πυραμιδικής ιεράρχησης. Έτσι σε έναν οργανισμό, η παρώθηση των εργαζομένων θα πρέπει να περάσει διαμέσου όλων των διαβαθμίσεων της πυραμίδας, για να επιτευχθεί η μέγιστη επαγγελματική ικανοποίηση.

### **3.2.2. Μηχανιστικές – Διαδικαστικές Θεωρίες**

Οι διαδικαστικές ή αλλιώς διαδικαστικές θεωρίες δίνουν μεγαλύτερη βάση τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση εντείνεται ή μειώνεται. Οι πιο γνωστές από αυτές αναλύονται διεξοδικά παρακάτω.

Η θεωρία της ισότητας (Adams, 1963) υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αποκωδικοποιεί την έννοια της δικαιοσύνης, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλους ανθρώπους. Βάσει της θεωρίας αυτής εάν ένας υπάλληλος έχει την πεποίθηση ότι διαφαίνονται στοιχεία ανισότητας μεταξύ των μελών της κοινωνίας, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να είναι απογοητευμένος λόγω της παραπάνω ανισορροπίας. Αυτή η συγκρουσιακή δυναμική επιφέρει συναισθηματική ένταση. Για να νιώσει λοιπόν ένας υπάλληλος ικανοποίηση, επιβάλλεται οι προσωπικές του απόψεις για την καταγωγή του, την αυταξία του και την επίδοσή του, να συμβαδίζουν με την παρεχόμενη αμοιβή. Αν αισθανθεί ότι αδικείται, λόγω π.χ. του ρατσισμού τον οποίο πιστεύει ότι βιώνει, λόγω της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, η δυσαρέσκεια του θα φανεί από μειωμένα ενδογενή κίνητρα. Θα πάψει δηλαδή να καταβάλλει την πρέπουσα προσπάθεια, να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην εργασία του, να δείχνει αποφασιστικός και δραστήριος ή να δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς με τον διευθυντή ή τους συνεργάτες του. Οι εκροές, στον αντίποδα, δύναται να έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο, αναλόγως με το πόσο αισθάνεται ο υπάλληλος ότι έχει πληγεί σε σύγκριση με το υπόλοιπο εργατικό δυναμικό. Αυτό διαφαίνεται από τα επίπεδα της προσφερόμενης αμοιβής, από την ασφάλεια την οποία εμπνέει το εργασιακό περιβάλλον και

την αναγνώριση της αξίας του έργου του. Εάν ο εργαζόμενος καταφέρνει να ισορροπήσει τα εξωγενή με τα εγγενή κίνητρα, ή αν τα ενδογενή κίνητρα υπερέχουν, τότε είναι ευχαριστημένος και επιτυγχάνει υψηλά επίπεδα αποδόσεων και αποτελεσματικότητας. Επίσης, εάν αισθανθεί ότι αδικήθηκε, δεν προσπαθεί εμπράκτως να μεταβάλει τις συμπεριφορές του, αλλά υιοθετεί λανθάνουσες τακτικές, τηρώντας μια τυπική και ταυτόχρονα αντιδραστική στάση απέναντι στον οργανισμό (Καντάς, 1993). Αντίθετα, εάν ο υπάλληλος δεν είναι ικανός να αιτιολογήσει την καταβαλλόμενη προσπάθεια για την επίτευξη των εργασιακών του στόχων, τότε ξεκινάει να έχει αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά του (Spector, 2000).

Συμπερασματικά, από την παραπάνω θεωρία γίνεται αντιληπτό ότι για να επιτυγχάνεται εργασιακή ικανοποίηση, θα πρέπει να παρέχονται δίκαιες ανταμοιβές στους υπαλλήλους, οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν την εργασιακή τους προσπάθεια και πως οι παρεχόμενες αμοιβές μπορούν να εντείνουν την ανισότητα και τον ανταγωνισμό, αν δεν προσφέρονται βάσει αξιοκρατικών κριτηρίων.

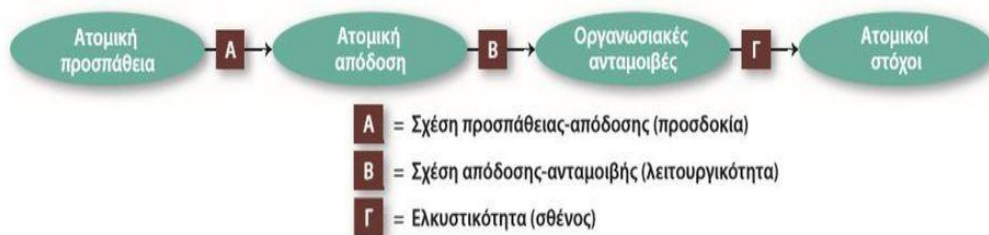
Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής (Simpson, 1972) έχει αρκετά κοινά στοιχεία με αυτή του Adams, γιατί αναφέρει ότι οι άνθρωποι τείνουν να συγκρίνουν τους μισθούς της εργασιακής τους προσφοράς με αυτούς των επισυναπτόμενων κοινωνικών τους σχέσεων (φίλων, συγγενών, κοινωνικού τους περιγύρου). Όσο περισσότερο προσομοιάζουν οι μισθοί ανά επάγγελμα, φύλο, ηλικία, εθνικότητα και κοινωνική θέση, τόσο περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση δύναται να λαμβάνει ο εργαζόμενος από το επάγγελμά του.

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) προσπαθεί να αναλύσει τις μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι, ώστε το ανταποδοτικό τους όφελος να αυξάνεται. Υπάρχουν τρία στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν τις ενέργειες του κάθε εργαζόμενου:

- ✓ Το σθένος: Τα επίπεδα της προβλεπόμενης ικανοποίησης τα οποία προέρχονται από τις εργασιακές επιλογές του ατόμου.
- ✓ Η λειτουργικότητα: Το μέγεθος συσχέτισης του τρόπου επίτευξης του στόχου με τον ίδιο τον στόχο.
- ✓ Η προσδοκία: Πρόβλεψη όλων των τυχαίων καταστάσεων που δύναται να ασκήσουν επιρροή στην υλοποίηση του στόχου.

Στην επικείμενη θεωρία αναφέρεται ότι οι ενέργειες του εργαζόμενου είναι το γινόμενο των παραπάνω παραγόντων. Εφόσον κάποιος από τους τρεις έχει μηδενιστεί, τότε ολόκληρο το ποσοστό παρώθησης είναι μηδενικό (Gordon, 1974).

# Θεωρία των προσδοκιών



**Εικόνα 5. Θεωρία προσδοκιών του Vroom**

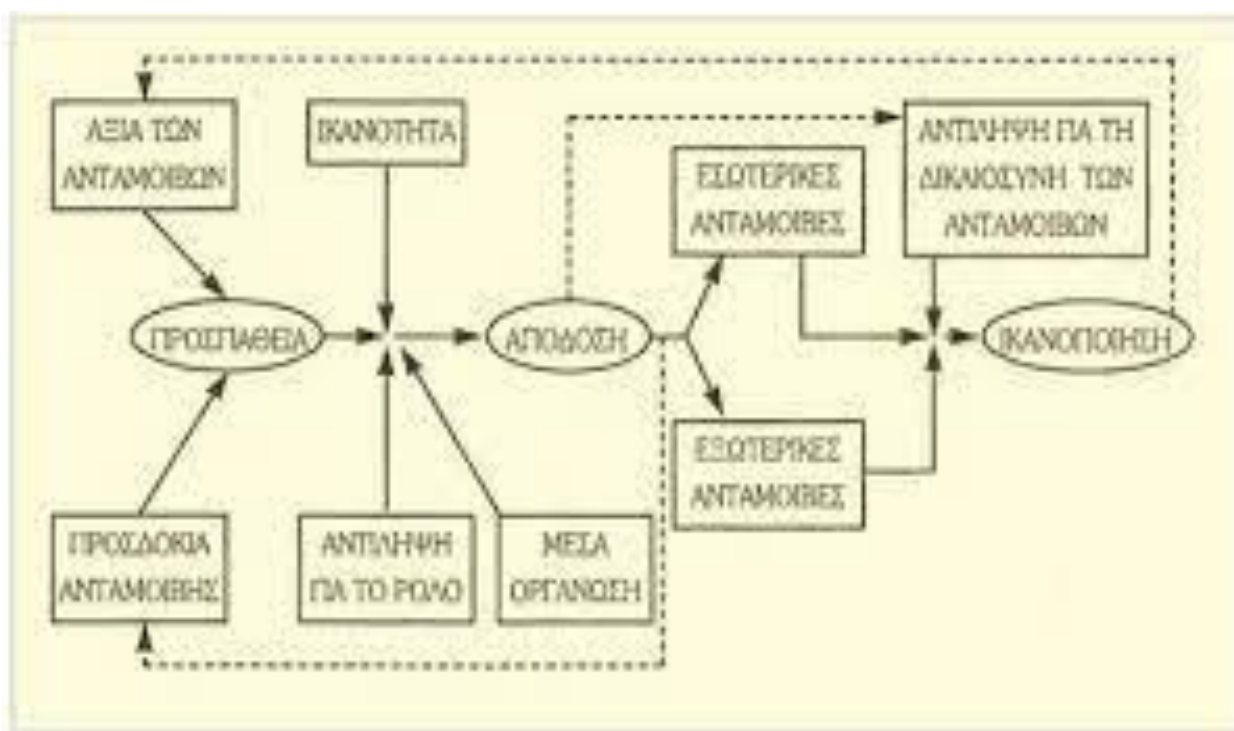
Συνεπώς, εάν ο διευθυντής- ηγέτης επιθυμεί να συνδράμει στην παρώθηση του υπαλληλικού προσωπικού οφείλει να καλλιεργήσει τις τρεις αυτές πεποιθήσεις:

- ✓ Οι εργαζόμενοι να ενστερνίζονται την άποψη ότι πληρούν όλα τα κριτήρια για να επιτύχουν στο επάγγελμά τους.
- ✓ Οι εργαζόμενοι να κατανοούν ότι αν ολοκληρώσουν σωστά τα καθήκοντα, τα οποία έχουν κληθεί να υλοποιήσουν, τότε θα λάβουν και τη δέουσα αμοιβή.
- ✓ Οι εργαζόμενοι να αναγνωρίζουν την αξία της αμοιβής, μετά από την επιβράβευση της αποτελεσματικότητάς τους και να την απολαμβάνουν.

Παρότι η συγκεκριμένη θεωρία έχει πολλούς υποστηρικτές, έχουν υπάρξει αρκετές επικρίσεις καθώς διαφαίνεται ο περιορισμός της στο να ερμηνεύσει συμπεριφορές και καταστάσεις, καθότι προσπαθεί να αναλύσει τα πάντα μέσα από μια διαδικασία εκλογίκευσης και όχι μέσω συναισθηματικών ενορμήσεων. Επιπρόσθετα, στο σχολικό πλαίσιο η θεωρία αυτή δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμη, καθώς πολλές φορές οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με στόχο την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι δύσκολο να ερμηνευτούν (Ζαβλανός, 2002).



Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (1976) υποστηρίζει ότι προκειμένου ένας εργασιακός στόχος να καταφέρει να υλοποιηθεί, σημαντικοί παράγοντες επιρροής αποτελούν η αντίληψη του εργαζόμενου για τον εαυτό του, τα προσωπικά του κίνητρα και επιδιώξεις καθώς και η αυστηρά προσδιορισμένη στοχοθεσία. Επιπλέον, η θεωρία αυτή αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα με το επίπεδο στο οποίο οι απολαβές του υπαλλήλου συνάδουν με τις προσωπικές του προσδοκίες. Η ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα που προέρχεται από τις απολαβές (ηθικές συναισθηματικές, οικονομικές) που λαμβάνουν οι υπάλληλοι σε σχέση με τις απολαβές που οραματίζονται ότι αξίζουν να λάβουν. Ακόμα οι όσο αναβαθμισμένα είναι τα κίνητρα και οι στόχοι, τόσο περισσότερο διαφαίνεται οι εργαζόμενοι να είναι σε εγρήγορση και να λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, καθώς οι υψηλοί στόχοι χρήζουν μεγαλύτερης δραστηριοποίησης, οργάνωσης, μεθοδικότητας και εξειδικευμένων δεξιοτήτων. Ανεξάρτητα με το επίπεδο δυσκολίας της στοχοθεσίας, η πραγμάτωση του στόχου διέπεται από ενδυνάμωση της αυταξίας αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.



**Εικόνα 6. Θεωρία Στοχοθεσίας Locke**

### **3.3. Επαγγελματική ικανοποίηση και παράγοντες που την καθορίζουν**

Όλες οι θεωρίες που προαναφέρθηκαν στην ουσία υποδεικνύουν τους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων γενικότερα, των εκπαιδευτικών ειδικότερα και το αντίθετο.

Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως διαφαίνεται, είναι πολυπαραγοντικό. Ο Τσαπατσάρης (2015) αλλά και αναφέρει ότι οι παράγοντες οι οποίοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση είναι τρεις:

- ✓ Οι εγγενείς: Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με το περιεχόμενο και με τις εσωτερικές πτυχές του εκάστοτε επαγγέλματος.
- ✓ Οι εξωγενείς: Ταυτίζονται με το είδος, τα χαρακτηριστικά και το σύνολο των διαστάσεων του επαγγέλματος.
- ✓ Οι ατομικοί: Αντιπροσωπεύουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η εθνικότητα και το φύλο.

Ο Hayesetal (2010) κάνει παρόμοια διάκριση διαχωρίζοντας τους παράγοντες πάλι σε 3 κατηγορίες:

- ✓ Διαπροσωπικοί: Χαρακτηρίζουν την εμπλοκή του ατόμου με όλα τα πρόσωπα του εργασιακού χώρου (συναδέλφους, υψηλά ισταμένους κ.λπ) και εκφράζονται μέσα από τη διάθεση για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη, τον σεβασμό, την αίσθηση καθήκοντος και τις επαγγελματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.
- ✓ Ενδοπροσωπικοί: Σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου (επίπεδο σπουδών, φύλο, εθνικότητα, ηλικία, εργασιακή εμπειρία)
- ✓ Εξω-προσωπικοί: Ταυτίζονται με τις επιρροές που ασκούνται στους υπαλλήλους και εκφράζουν συνολικά τις πολιτικές οργάνωσης, διοίκησης και τη νομοθεσία που ακολουθεί ο εκάστοτε οργανισμός.

Η Bogler (2001) προβαίνει και εκείνος σε παρόμοια διάκριση με τους δυο παραπάνω ακαδημαϊκούς , εφόσον μιλάει για εσωτερικούς παράγοντες (ηθικές αξίες, αίσθημα αυτάρκειας, αυτοεπίγνωσης και αυτοεκτίμησης, εργασιακή ηθική, εργασιακό κύρος) αλλά και για εξωτερικούς (μισθολογική αμοιβή, ιεραρχική άνοδος, βολικό ωράριο).

Κατά συνέπεια, η εργασιακή ικανοποίηση είναι πολυσχιδής και για να επιτευχθεί είναι απαραίτητο να υπάρξει ένας συνδυασμός κινήτρων και μεταξύ τους ισορρόπηση. Εκτός όμως

από τα παραπάνω, στην ικανοποίηση του υπαλλήλου παίζει ρόλο και η εταιρική κουλτούρα (Parvin & Kabir, 2011). Όπως αναφέρει και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) ο σημαντικότερος παράγοντας είναι αυτός που αντανάκλα την πολιτική του οργανισμού (πολλά εργασιακά καθήκοντα, σωστός διαμοιρασμός εργασιών και ευθυνών, εργασιακές συνθήκες, εργασιακές προσδοκίες από μέρους του εργοδότη) αλλά και την κουλτούρα του, η οποία κατευθύνει τη δράση των υπαλλήλων του.

Ακόμα, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως απόψεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και δράσεις των εργαζομένων αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της αύξησης των επιπέδων ικανοποίησης. Ταυτόχρονα, το πόσο ικανοποιημένος αισθάνεται κάποιος άνθρωπος γενικότερα σε όλες τις πτυχές της ζωής και της καθημερινότητας του, αντανάκλα τα επίπεδα ικανοποίησης που εισπράττει από την εργασία του. Η καλή σωματική υγεία, οι σταθεροί οικογενειακοί ή φιλικοί δεσμοί και η καλή ψυχική κατάσταση, προδιαθέτουν θετικά κάποιον απέναντι στο επάγγελμά του (Ζαβλανός, 2002). Ο Δημητρόπουλος (2002) συσχετίζει την επαγγελματική ευχαρίστηση με την επαγγελματική ανέλιξη και ο Ofuani (2010) επισημαίνει την αλληλένδετη σχέση μεταξύ ικανοποίησης και υψηλών οικονομικών αμοιβών. Τέλος οι Schultz & Schultz (1994), θεωρούν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού αλλά και η αισθητική του χώρου εργασίας (υλικοτεχνική υποδομή, νέες τεχνολογίες, χώροι συναντήσεων προσωπικού), μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Συνεπώς, με βάση τους παράγοντες αυτούς, μπορούν να εμφανιστούν πολλαπλά είδη ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο. Η πρώτη είναι η δημιουργική δυσαρέσκεια κατά την οποία ο υπάλληλος αισθάνεται μεν απογοητευμένος από το επάγγελμά του, προσπαθεί ωστόσο να υιοθετήσει τρικ και λύσεις που θα τον βοηθήσουν να την ξεπεράσει, χωρίς να προκαταβάλλεται αρνητικά από αυτή. Το επόμενο είδος είναι η πλασματική δυσαρέσκεια όπου ο υπάλληλος βιώνει αρνητικά συναισθήματα από το επάγγελμα του, αλλά δεν προβαίνει σε καμία ενέργεια αλλαγής της παρούσας κατάστασης. Καταβάλλεται, λοιπόν, ψυχικά και συναισθηματικά, νιώθοντας εγκλωβισμένος στο ίδιο του το επάγγελμα. Επίσης, δύο ακόμα είδη είναι η ψευδο-ικανοποίηση και η συμβιβαστική ικανοποίηση. Στην πρώτη περίπτωση ο υπάλληλος προσπαθεί να πείσει τον εαυτό του ότι το επάγγελμα τον ευχαριστεί, ενώ συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Πρόκειται για έναν αμυντικό ψυχικό μηχανισμό. Στη περίπτωση της συμβιβαστικής ικανοποίησης, ο υπάλληλος δεν ικανοποιείται στο έπακρον

από την εργασία του, αλλά παρόλα αυτά βρίσκει στοιχεία, για να αντλήσει χαρά και ενδιαφέρον. Τέλος, υπάρχει η σταθεροποιημένη ικανοποίηση, όπου ο υπάλληλος αισθάνεται μετρίως ικανοποιημένος και καταβάλλει προσπάθεια, μέσα από τις προσωπικές του προσδοκίες να συντηρεί την ικανοποίησή του σε σχετικά υψηλά επίπεδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

#### 4. Εισαγωγή

Τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με το κατά πόσο τα διάφορα στυλ ηγεσίας επιδρούν στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών . Παρακάτω παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, με σκοπό να τεκμηριωθούν η χρησιμότητα και η επιτακτικότητα της παρούσας έρευνας.

#### 4.1. Ερευνητική ανασκόπηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων σχετίζεται άμεσα, με τα συνασθήματά τους και τη στάση τους σε σχέση με το επάγγελμά τους αλλά και με τον ρόλο τους ως διδάσκοντες και παιδαγωγοί (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ο Spector στην έρευνά του αναφέρει πως η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει βαθιά συσχέτιση με τις οικονομικές απολαβές, τον πάγιο ρόλο του στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και τις σχέσεις τους με το υπόλοιπο προσωπικό και τον ηγέτη. Επίσης, το να λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και να έχουν σημαντική επιρροή στη εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αυξάνει σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Πασιαρδής, 2014). Όπως αναφέρεται στην Saiti (2007) η άποψη των δασκάλων για την εργασία τους καθώς και η συμπεριφορά του διευθυντή – ηγέτη, η κουλτούρα του, οι ηθικές του αξίες και στάσεις αναβαθμίζουν ή υποβαθμίζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Ο Παπαδόπουλος (2013β) σε έρευνά του εντόπισε πως η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αύξον πρόσημο, όταν ένας δάσκαλος νιώθει αποτελεσματικός και πως συμβαδίζει με την οργανωσιακή πολιτική και κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Σε έρευνα του Φράγγου (2016) διαπιστώνεται κατά πόσο η συναισθηματική κατάσταση που δημιουργούν τα ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος συνδράμουν στην

επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και αν αυτό αλλάζει ή διαβαθμίζεται ανάλογα με το φύλο, το ηλικιακό υπόβαθρο, την εκπαιδευτική εμπειρία και το μέγεθος του σχολείου. Βάσει αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι πράγματι υπήρχε άμεση σχέση μεταξύ της συναισθηματικής κατάστασης που δημιουργούσε το περιβάλλον (μαθητές, διευθυντής) στους εκπαιδευτικούς και εργασιακής ικανοποίησης. Ακόμα, διεφάνη ότι οι άντρες σε σχέση με τις γυναίκες αντιλαμβάνονταν διαφορετικά τις σχέσεις και τη διάδραση μεταξύ της ομάδας και πως το μέγεθος και η ένταση των συναισθημάτων επηρέαζε διαφορετικά το κάθε φύλο σε σχέση με την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Οι Taliadorou & Pashiardis (2015) διερεύνησαν σε δημοτικά της Κύπρου το κατά πόσο η ενσυναίσθηση των διευθυντικών στελεχών της σχολικής μονάδας αλλά και οι διοικητικές τους ικανότητες επηρέαζαν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όπως φάνηκε, ο διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο, μέσα από τον τρόπο που συμπεριφέρεται, δρα και ηγείται στην ενίσχυση ή μείωση του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής δράσης του Παπαδόπουλου (2013β) υπέδειξαν ότι διαφαίνεται σύνδεση του στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.

Οι Hallinger & Lee (2014) παρατηρούν ότι εάν ο διευθυντής υιοθετεί μοντέλο ηγεσίας που διέπεται από αυταρχικότητα, συμπεριφερόμενος γραφειοκρατικά και χωρίς δημοκρατικές μεθόδους, τότε υφίσταται μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, υπάρχει η επικρατούσα άποψη ότι οι διευθυντές των Ελληνικών σχολείων επιλέγουν συνήθως πιο αυταρχικά μοντέλα διοίκησης, επειδή κουλτούρα του ελληνικού σχολικού συστήματος διέπεται από Βεμπεριανή γραφειοκρατία (Ζαβλανός, 2002).

Εάν ένας δάσκαλος είναι ευχαριστημένος από το επάγγελμά του, δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα ικανοποιηθεί περισσότερο, εάν απλά φέρει εις πέρας τα καθήκοντα της σχολικής μονάδας, αλλά θα είναι σίγουρα ικανοποιημένος εάν ο διευθυντής – ηγέτης τον εμπνέει. Σε έρευνες του Σταύρου (2020) και της Μαράτου (2020) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πληθώρα διευθυντών υιοθετούν χαρακτηριστικά από διάφορα ηγετικά μοντέλα, αναλόγως των συνθηκών και δρώντας καθαρά υποκειμενικά, ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών δήλωσαν ότι τα πιο δημοκρατικό/μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ήταν πιο αποτελεσματικό στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους στα σχολικά καθήκοντα, καθώς ενδυνάμωνε την αίσθηση συλλογικότητας. Σε άλλη έρευνα διαπιστώνεται ότι δεν έπαιξε τόσο ρόλο η μέθοδος ηγεσίας που είχε υιοθετηθεί από τον διοικούντα στην

αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά η ζεστή προσωπικότητά του, οι φιλικές του διαθέσεις και η τάση του για κοινωνικοποίηση (Heller et al, 1993). Σε έρευνα που έγινε μεταξύ διευθυντών δημοτικών σχολείων, αναδείχθηκε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ήταν υπερισχύον και πως οι διευθυντές έδειχναν ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για μέλη του προσωπικού, για τους μαθητές αλλά και ευθύνη για το διοικητικό τους έργο (Τεκτονοπούλου, 2018). Η Παλαιολόγου (2018), μετά από έρευνα που διεξήχθη επισημαίνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση χειρίζεται ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Συγκεκριμένα, οι σχολική διευθυντές αποφασίζουν να ενθαρρύνουν συλλογικές διαδικασίες στην υιοθέτηση έκαστης απόφασης, να ενισχύουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και να δίνουν βήμα σε ανοιχτό διάλογο – χρήση επικοινωνιακών τεχνικών. Οι Haj και Jubran (2016) προσπάθησαν επίσης να δουν εάν ο μετασχηματιστικός τρόπος διοίκησης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Haj και Jubran (2016) μετά από την υλοποίηση δομημένης έρευνας παρατήρησαν ότι υπάρχει ξεκάθαρη συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων.

Συνεπώς, από την ερευνητική ανασκόπηση διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει βαθιά και ουσιαστική επίδραση πρωτίστως στην εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων αλλά και σε άλλες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Πηγάζει, έτσι, η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών με τις κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες οι οποίες θα εκφράζουν, θα ευχαριστούν και θα ωθούν σε συνεχή προσωπική εξέλιξη τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολικών μονάδων.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλυθεί ποια είναι η επίδραση των στυλ ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ερωτήματα τα οποία προκύπτουν από σκοπό που προαναφέρθηκε είναι τα εξής:

- ✓ Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται κάθε στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- ✓ Ποιος ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;
- ✓ Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;
- ✓ Διαφέρουν τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση;
- ✓ Διαφέρει στατιστικά σημαντικά το φύλο των διευθυντών και των διευθυντριών ως προς την ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί;

#### 5.1. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 154 εκπαιδευτικοί της ειδικότητας ΠΕ70-Δάσκαλοι. Από αυτούς οι 31 ήταν άντρες (20,1%) και οι 123 γυναίκες (79,9%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο οι 31 είχαν πτυχίο ΑΕΙ (22,7%), οι 116 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (75,3%) και μόλις 3 κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (1,9%). Από τους 154 εκπαιδευτικούς οι 60 δήλωσαν πως είχαν άντρες διευθυντές (39%) και 94 πως είχαν γυναίκα διευθύντρια (61%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είχαν μέση ηλικία 35,92 με τυπική απόκλιση 8,49, μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία 10,45 με τυπική απόκλιση 7,58 και εργάζονταν με τον ίδιο διευθυντή κατά μέσο όρο 3,37 έτη με τυπική απόκλιση 5,01.

## 5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε τις δημογραφικές πληροφορίες (φύλο, μορφωτικό επίπεδο, φύλο διευθυντή, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ηλικία και έτη εργασίας στο ίδιο σχολείο με τον ίδιο διευθυντή). Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας και το τρίτο μέρος το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας αξιολογεί τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συναλλακτική ηγεσία και την παθητική ηγεσία. Επιπλέον αξιολογεί την έκβαση της ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας αποτελείται από 9 διαστάσεις, οι οποίες συνολικά έχουν 36 ερωτήματα. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί και άλλες 3 διαστάσεις, αυτές που αφορούν την έκβαση της ηγεσίας, οι οποίες αθροίζουν άλλα 9 ερωτήματα. Οι αξιολογούντες καλούνται να αξιολογήσουν τον διευθυντή τους μέσα από τη χρήση μιας πεντάβαθμης Κλίμακας τύπου Likert από «Καθόλου» (1) έως «Σχεδόν πάντα» (5).

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά (10, 18, 21, 25)
- Εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά (6, 14, 23, 34)
- Εμπνευσμένη παρακίνηση (9, 13, 26, 36)
- Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων ( 2, 8, 30, 32)
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (15, 19, 29, 31)

Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- Αμοιβή με βάση την επίδοση (1, 11, 16, 35)
- Κατ εξαίρεση για ενεργητική (4, 22, 24, 27)

Η παθητική ηγεσία περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- Κατ εξαίρεση ηγεσία παθητική (3, 12, 17, 20)
- Ηγεσία Laissez-Faire ( 5, 7, 28, 33)

Η έκβαση της ηγεσίας περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- Μεγαλύτερη προσπάθεια (39,42,44)
- Αποτελεσματικότητα (37,40,43,45)
- Ευχαρίστηση από την ηγεσία (38,41)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την εσωτερική συνοχή, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, καθώς και την προβλεπτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Bass & Avolio, 1997). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο δείκτης αξιοπιστίας cronbach alpha του ερωτηματολογίου της πολυπαραγοντικής ηγεσίας της παρούσας εργασίας

**Πίνακας 5.2.1.**

**Δείκτης αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής ηγεσίας**

Διαστάσεις ηγεσίας	Δείκτης αξιοπιστίας
<b>Η μετασχηματιστική ηγεσία</b>	
Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά (10, 18, 21, 25)	,86
Εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά (6, 14, 23, 34)	,68
Εμπνευσμένη παρακίνηση (9, 13, 26, 36)	,87
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων (2, 8, 30, 32)	,84
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (15, 19, 29, 31)	,81
<b>Η συναλλακτική ηγεσία</b>	
Αμοιβή με βάση την επίδοση (1, 11, 16, 35)	,73
Κατ εξαίρεση για ενεργητική (4, 22, 24, 27)	,67
<b>Η παθητική ηγεσία</b>	
Κατ εξαίρεση ηγεσία παθητική (3, 12, 17, 20)	,65

Ηγεσία Laissez-Faire ( 5, 7, 28, 33)	,84
<b>Η έκβαση της ηγεσίας</b>	
Μεγαλύτερη προσπάθεια (39,42,44)	,91
Αποτελεσματικότητα (37,40,43,45)	,82
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	,88

Το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελείται από 20 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις εξής 5 διαστάσεις:

- Διευθυντής σχολικής μονάδας (1,2,3,4,5)
- Σχέση με συναδέλφους (6,7,8,9,10)
- Φύση της εργασίας (11,12,13,14)
- Σχέση με τους μαθητές (15,16,17)
- Εργασιακές συνθήκες (18,19,20)

Οι αξιολογούντες καλούνται να καταγράψουν τον βαθμό ικανοποίησης τους μέσα από τη χρήση μιας πεντάβαθμης Κλίμακας τύπου Likert από «Διαφωνώ απόλυτα» (1) έως «Συμφωνώ απόλυτα» (5). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τον Γκόλια (2014) και πληροί τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την παρούσα έρευνα.

### Πίνακας 5.2.2.

#### Δείκτης αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Διαστάσεις ικανοποίησης	Δείκτης αξιοπιστίας
Διευθυντής σχολικής μονάδας (1,2,3,4,5)	,97
Σχέση με συναδέλφους (6,7,8,9,10)	,96
Φύση της εργασίας (11,12,13,14)	,84
Σχέση με τους μαθητές (15,16,17)	,86
Εργασιακές συνθήκες (18,19,20)	,90

### **5.3. Ερευνητική διαδικασία**

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο μέσω της εφαρμογής Google Forms. Το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε σε διάφορες ομάδες κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, καθώς επίσης στάλθηκε από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς από το οικείο περιβάλλον της. Το δείγμα συγκεντρώθηκε μέσα σε δύο εβδομάδες, τον Μάιο του 2023. Στην συνέχεια η ερευνήτρια σύλλεξε τα δεδομένα, τα κωδικοποίησε και τα μετέφερα στο στατιστικό πακέτο του SPSS με τη χρήση του οποίου υλοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις.

### **5.4. Στατιστικές αναλύσεις**

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν οι εξής αναλύσεις:

- Descriptive statistics (συχνότητες και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την παρουσίαση δημογραφικών δεδομένων και των Ερωτηματολογίων της έρευνας
- Correlate (συσχετίσεις) για την παρουσίαση των συσχετίσεων μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας
- Independent t-test (τ-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων) για την παρουσίαση των διαφορών των φύλων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ως προς το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 6. Περιγραφική στατιστική

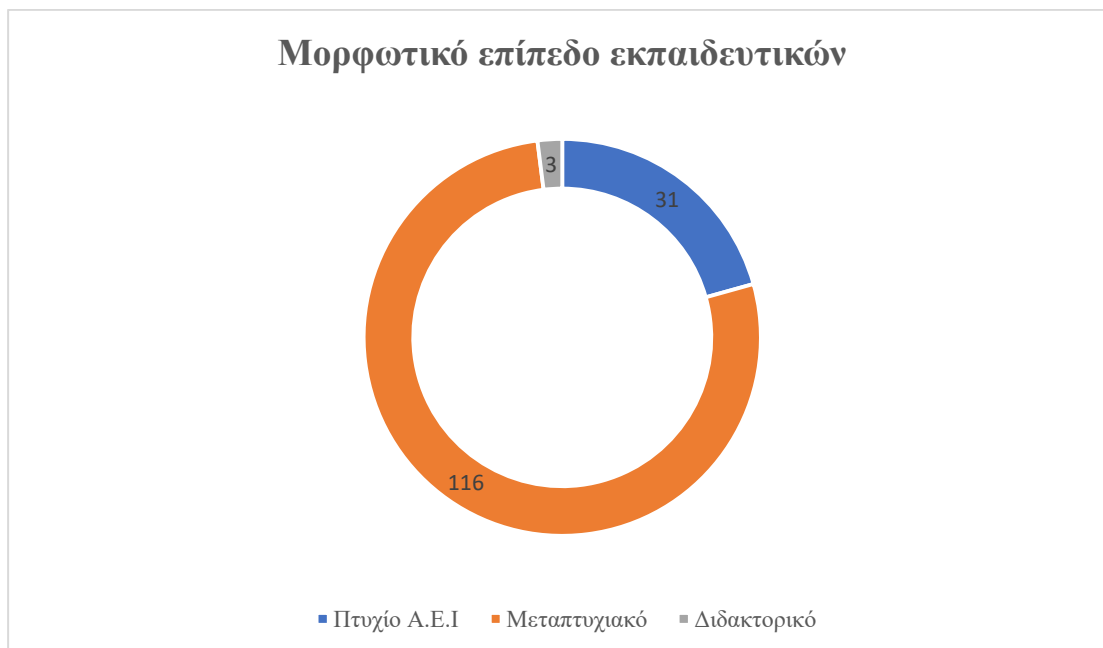
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 154 εκπαιδευτικοί της ειδικότητας ΠΕ70-Δάσκαλοι. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1 από αυτούς οι 31 ήταν άντρες (20,1%) και οι 123 γυναίκες (79,9%).



**Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών**

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, οι 31 είχαν πτυχίο ΑΕΙ (22,7%), οι 116 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (75,3%) και μόλις 3 κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (1,9%).

### Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών



**Γράφημα 2. Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών**

Τέλος, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3 από τους 154 εκπαιδευτικούς οι 60 δήλωσαν πως είχαν άντρες διευθυντές (39%) και 94 πως είχαν γυναίκα διευθύντρια (61%).



**Γράφημα 3. Φύλο διευθυντή**

Στον Πίνακα 6.1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X). Επιπλέον ο συγκριμένος πίνακας αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιο στυλ ηγεσίας παρατηρείται περισσότερο στα δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;» Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να πιστεύουν πως ο/η διευθυντής τους χρησιμοποιεί περισσότερο τη συναλλακτική ηγεσία και ειδικότερα την αμοιβή με βάση την επίδοση (Μ.Ο=3,31, Τ.Α=,86). Έπειτα, ακολουθούν με φθίνουσα σειρά η μετασχηματιστική ηγεσία και στο τέλος η παθητική. Ειδικότερα, σχετικά με τις υπο-περιπτώσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με φθίνουσα σειρά παρουσιάζονται η εξιδανικευμένη επιρροή-χαρακτηριστικά (Μ.Ο=3,2, Τ.Α=1,13), η εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά (Μ.Ο=3,20, Τ.Α=,67), η εμπνευσμένη παρακίνηση (Μ.Ο=3,19, Τ.Α=,98), η ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων (Μ.Ο=3,06, Τ.Α=,96) και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Μ.Ο=2,87, Τ.Α=1,03). Έπειτα, ακολουθεί η υπο-περίπτωση κατ' εξαίρεση ηγεσία της συναλλακτικής ηγεσίας (Μ.Ο=2,82, Τ.Α=,80). Στην συνέχεια ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι υπό-περιπτώσεις της παθητικής ηγεσίας, δηλαδή η κατ' εξαίρεση ηγεσία (Μ.Ο=2,62, Τ.Α=,68) και η ηγεσία Laissez-Faire (Μ.Ο=2,26, Τ.Α=2,04). Αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας η αποτελεσματικότητα παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=3,31, Τ.Α=1,20) , και ακολουθεί η ευχαρίστηση από την ηγεσία (Μ.Ο= 3,30, Τ.Α=1,24) και η μεγαλύτερη προσπάθεια (Μ.Ο=3,01, Τ.Α=1,24).

### Πίνακας 6.1.

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X).**

Υποκλίμακες	Μ.Ο	Τ.Α
<b>Μετασχηματιστική ηγεσία</b>		
Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά	3,22	1,13
Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά	3,20	,67



Εμπνευσμένη παρακίνηση	3,19	,98
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	3,06	,96
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,87	1,03
<b>Συναλλακτική ηγεσία</b>		
Αμοιβή με βάση την επίδοση	3,31	,86
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)	2,82	,80
<b>Παθητική ηγεσία</b>		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)	2,62	,68
Ηγεσία Laissez-Faire	2,26	1,04
<b>Έκβαση ηγεσίας</b>		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	3,01	1,24
Αποτελεσματικότητα	3,31	1,20
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	3,30	1,24

---

Στον Πίνακα 6.2. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI). Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (Μ.Ο=4,29, Τ.Α=,69). Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά η ικανοποίηση με τη σχέση με τους μαθητές (Μ.Ο=4,19, Τ.Α=,72), η ικανοποίηση από τους συναδέλφους (Μ.Ο=3,94, Τ.Α=,9), η ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες (Μ.Ο=3,51, Τ.Α=1,03) και τέλος η ικανοποίηση από τον/την διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο=3,33, Τ.Α=1,21).

**Πίνακας 6.2.**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).**

Υποκλίμακες	M.O	T.A
Ικανοποίηση ως προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,33	1,21
Ικανοποίηση ως προς τους συναδέλφους	3,94	,99
Ικανοποίηση ως τη φύση της εργασίας	4,29	,69
Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους μαθητές	4,19	,72
Ικανοποίηση ως προς τις εργασιακές συνθήκες	3,51	1,03

### **6.1. Επαγωγική στατιστική**

Στον Πίνακα 6.1.1. παρουσιάζονται οι συσχετίσεις (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X) με το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).. Σχετικά με τη συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης παρατηρήθηκαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η εξιδανικευμένη επιρροή-χαρακτηριστικά του ηγέτη παρουσίασε μια θετική, πολύ υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τον διευθυντή, μια θετική, χαμηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση με τη σχέση μεταξύ των συναδέλφων και με τις εργασιακές συνθήκες και μια θετική, αλλά αδύναμη συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας. Η εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά του ηγέτη παρουσίασε μια θετική, αλλά αδύναμη συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους. Η εμπνευσμένη παρακίνηση παρουσίασε μια στατιστικά σημαντική, θετική και πολύ υψηλή

συσχέτιση με την ικανοποίηση προς τη σχέση με τον διευθυντή, μια θετική και χαμηλή συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τους συναδέρφους και αδύναμη συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τις εργασιακές συνθήκες. Η ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων παρουσίασε μια στατιστικά σημαντική, θετική και υψηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση προς τη σχέση με τον διευθυντή, μια θετική και χαμηλή συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τους συναδέρφους και αδύναμη συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τις εργασιακές συνθήκες. Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε μια στατιστικά σημαντική, θετική και υψηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση προς τη σχέση με τον διευθυντή, μια θετική και χαμηλή συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τους συναδέρφους και αδύναμη συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τις εργασιακές συνθήκες. Η αμοιβή με βάση την επίδοση παρουσίασε

Επιπλέον παρατηρήθηκαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. μια στατιστικά σημαντική, θετική και πολύ υψηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση προς τη σχέση με τον διευθυντή, μια θετική και χαμηλή συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τους συναδέρφους και αδύναμη συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση με τις εργασιακές συνθήκες. Η κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική) παρουσίασε μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο ως προς την ικανοποίηση με τη σχέση με τον διευθυντή.

Επίσης, παρατηρήθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της παθητικής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τόσο η υποκλίμακα της κατ' εξαίρεσης παθητικής ηγεσίας, όσο και η ηγεσία Laissez-Faire παρουσίασαν μια στατιστικά σημαντική, αρνητική και πολύ υψηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τον διευθυντή, μια στατιστικά σημαντική, αρνητική και χαμηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους συναδέρφους και μια στατιστικά σημαντική, αρνητική και αδύναμη συσχέτιση ως προς την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες.

Επιπλέον, η έκβαση της ηγεσίας παρουσίασε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη προσπάθεια, η αποτελεσματικότητα και η ευχαρίστηση από την ηγεσία παρουσίασαν μια στατιστικά σημαντική, θετική και πολύ υψηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση ως προς την ικανοποίηση με τη σχέση με τον διευθυντή, μια χαμηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση ως προς τους συναδέρφους και μια αδύναμη ως προς την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες.

**Πίνακας 6.1.1.**

**Συσχετίσεις (Pearson r) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των Υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ-5X) με το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).**

Υποκλίμακες	Ικανοποίησ η ως προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	Ικανοποίησ η ως προς τους συναδέρφου ς	Ικανοποίησ η ως προς τη φύση τη εργασίας	Ικανοποίησ η ως προς τη σχέση με τους μαθητές	Ικανοποίησ η ως προς τις εργασιακές συνθήκες
<b>Μετασχηματιστικ ή ηγεσία</b>					
Εξιδανικευμένη επιρροή-	,88***	,34***	,16*	,00	,27**
Χαρακτηριστικά Εξιδανικευμένη επιρροή-	,14	,16*	,03	-,04	,03
Συμπεριφορά Εμπνευσμένη παρακίνηση	,66***	,25**	,11	,01	,23**
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	,80***	,31***	,08	-,01	,24**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	,77***	,20**	,01	,02	,16*
<b>Συναλλακτική ηγεσία</b>					
Αμοιβή με βάση την	,74***	,31***	,08	-,04	,17*

επίδοση						
Κατ' εξαίρεση	ηγεσία (ενεργητική)	-,31***	-,06	,06	,01	-,06
<b>Παθητική ηγεσία</b>						
Κατ' εξαίρεση	ηγεσία (παθητική)	-,58***	-,28***	-,19*	-,04	-,24**
Ηγεσία Laissez-Faire		-,66***	-,28***	-,09	,07	-,24**
<b>Έκβαση ηγεσίας</b>						
Μεγαλύτερη προσπάθεια		,82***	,31***	,12	,01	,27**
Αποτελεσματικότητα		,84***	,36***	,13	,00	,25**
Ευχαρίστηση από την ηγεσία		,88***	,36***	,11	-,01	,26**

p<0,05\*, p<0,01\*\*, p<0,001\*\*\*

Στον Πίνακα 6.1.2. παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI). Η ανάλυση ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων με κάποιες από τις υποκλίμακες της ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι άντρες εκπαιδευτικοί (M.O=3,88, T.A=1,00) αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O=3,19, T.A=1,22) ως προς την ικανοποίηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας,  $t_{(152)}=2,86$ ,  $p=,01$ . Επίσης, οι άντρες εκπαιδευτικοί (M.O=4,38, T.A=,58) αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O=3,83, T.A=1,05) ως προς την ικανοποίηση από τους συναδέλφους,  $t_{(152)}=2,86$ ,  $p=,01$ . Τέλος, οι άντρες εκπαιδευτικοί (M.O=3,92, T.A=,86) αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O=3,41, T.A=1,04) ως προς την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες,  $t_{(152)}=2,55$ ,  $p=,01$ .

Πίνακας 6.1.2.

Συγκρίσεις των μέσων όρων του φύλου (t-test) και στατιστική σημαντικότητα των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).

Υποκλίμακες	Άντρες εκπαιδευτικοί (N=31)		Γυναίκες εκπαιδευτικοί (N=123)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	t <sub>(152)</sub>	p
	Ικανοποίηση ως προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,88	1,00	3,19	1,22	2,86
Ικανοποίηση ως προς τους συναδέλφους	4,38	,58	3,83	1,05	2,86	,01
Ικανοποίηση ως προς τη φύση τη εργασίας	4,26	,60	4,30	,71	-,32	,75
Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους μαθητές	4,03	,73	4,23	,71	-1,39	,17
Ικανοποίηση ως προς τις εργασιακές συνθήκες	3,92	,86	3,41	1,04	2,55	,01

Στον Πίνακα 6.1.3. παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών ως προς το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI). Η ανάλυση ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent t-

test) δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων των διευθυντών ως προς την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 6.1.3.**

**Συγκρίσεις των μέσων όρων του φύλου των διευθυντών (t-test) και στατιστική σημαντικότητα των υπο-κλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction Inventory-TSI).**

Υποκλίμακες	Άντρες διευθυντές (N=60)		Γυναίκες διευθύντριες (N=94)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	t	p
Ικανοποίηση ως προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,51	1,21	3,21	1,21	1,45	,15
Ικανοποίηση ως προς τους συναδέλφους	3,80	1,03	4,03	,96	-1,37	,17
Ικανοποίηση ως προς τη φύση τη εργασίας	4,24	,76	4,33	,64	-,81	,42
Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους μαθητές	4,26	,74	4,15	,71	,94	,35
Ικανοποίηση ως προς τις εργασιακές συνθήκες	3,41	1,11	3,57	,97	-,96	,34

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 7. Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, μέσω των απαντήσεων σκιαγραφούν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Στο πρώτο, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα, είναι εμφανές ότι το στυλ ηγεσίας το οποίο εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα της αμοιβής βάσει επίδοσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα που διεξήγαγαν οι Βασιλειάδου και Διερωνήτου (2014), όπου μετά από ερωτήσεις σε 170 δασκάλους δημοσίων Δημοτικών σχολείων φάνηκε ότι μεταξύ συναλλακτικού και μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, το πρώτο εμφανιζόταν πιο συχνά στις σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με το δεύτερο που είχε μέτρια εφαρμογή. Είναι ακόμα πιθανό, οι Έλληνες διευθυντές να μην υιοθετούν συχνά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά γραφειοκρατικό (Antonakis, 2001).

Στη συνέχεια παρατηρείται συχνά το μετασχηματιστικό στυλ ηγέτη. Στις παρούσες σχολικές μονάδες εμφανίζονται διευθυντές με εξιδανικευμένη επιρροή ως προς τα χαρακτηριστικά, είναι δηλαδή ηγέτες με στοιχεία προσωπικότητας τέτοια, ώστε να εμπνέουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς. Έπονται οι διευθυντές με στοιχεία εξιδανικευμένης επιρροής ως προς τη συμπεριφορά, δηλαδή άτομα που υιοθετούν ένα εμπνευσμένο μοντέλο ηγετικού ρόλου, δείχνουν επιμονή και αποφασιστικότητα, έχουν αυτοπεποίθηση και εμφανίζουν ηθική ακεραιότητα.

Στη συνέχεια εμφανίζονται στα αποτελέσματα οι διευθυντές που χρησιμοποιούν την εμπνευσμένη παρακίνηση, δρώντας με τρόπο τέτοιο, ώστε να εμφυσούν στους εκπαιδευτικούς το όραμα της σχολικής μονάδας και να το καθιστούν εφικτό να υλοποιηθεί. Το συγκεκριμένο εύρημα, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Γκόλια (2014), στην οποία φάνηκε ότι ένα μεγάλο μέρος Ελλήνων διευθυντών δεν έχουν διάθεση να



υποστηρίζουν καινοτομίες, ούτε εμφυσούν ένα καθολικό όραμα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων τους.

Έπονται, στη συνέχεια, οι διευθυντές με αυξημένη πνευματική διέγερση, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις κρίσεις, να χειρίζονται εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και να χρησιμοποιούν ευρύτερους τρόπους δράσεις. Οι Avolio & Bass (2004) υποστηρίζουν ότι η διανοητική διέγερση του διευθυντή οδηγεί τους υφισταμένους του να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθούν στον απεγκλωβισμό από καταστάσεις υψηλού κινδύνου. Παρόλα αυτά, η έρευνα της Γκόλια (2014) αναδεικνύει το γεγονός ότι οι διευθυντές στην Ελλάδα δε βοηθούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων.

Έπειτα, εμφανίζονται οι διευθυντές που δείχνουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον προς τους εκπαιδευτικούς έκαστης σχολικής μονάδας, ασχολούνται ξεχωριστά με τις ανάγκες και τα θέλω του κάθε υφισταμένου τους και τον καθοδηγούν αποτελεσματικά.

Τελευταίες σε σειρά εμφάνισης παρουσιάζονται η αποφευκτική ηγεσία και συγκεκριμένα η κατ'εξάιρεση ηγεσία όπως και η παθητική (*laissez faire* ηγεσία), όπου συναντούνται διευθυντές που δείχνουν παθητικότητα, αδιαφορία για τους εκπαιδευτικούς και δεν εμπλέκονται ή αποφεύγουν να εμπλακούν σε καταστάσεις οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική ζωή και κουλτούρα. Το εύρημα αυτό προσδίδει μια αισιοδοξία για την κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διότι γίνεται εμφανές ότι πλέον οι διευθυντές δεν τοποθετούνται σε διοικητικές θέσεις, μονό με την αξιολόγηση των τυπικών προσόντων τους, αλλά ενδιαφέρονται πραγματικά για τη σχολική μονάδα και ασκούν τον ρόλο του διευθυντή συνειδητά και όχι διαδικαστικά.

Στις ερωτήσεις που ήταν σχετικές με την έκβαση της ηγεσίας, δηλαδή με το κατά πόσο το μοντέλο ηγεσίας το οποίο υιοθετήθηκε από τους διευθυντές ήταν πετυχημένο, παρατηρείται ότι τον μεγαλύτερο μέσο όρο δείχνει να τον παρουσιάζει η αποτελεσματικότητα, δηλαδή το επίπεδο στο οποίο ο διευθυντής μπορεί να είναι αποτελεσματικός, ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργεί εύρυθμα σε θέματα οργανωσιακής φύσης. Ακολουθεί ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί από την απόδοση, τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες του διευθυντή τους και τελευταίος εμφανίζεται ο βαθμός κινητοποίησης από μέρος του διευθυντή, προς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκείνοι να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ως προς το σχολικό έργο. Τα τελευταία δύο αποτελέσματα ταυτίζονται με αυτά της έρευνας των Waldman, Bass & Yammarino (1990), τα οποία υποστηρίζουν ότι ένας

διευθυντής δύναται να χρησιμοποιεί συνδυαστικά αμοιβές ως ενθαρρυντικά κίνητρα, αλλά ταυτόχρονα να διαθέτει ιδιαίτερα χαρίσματα και ικανότητες.

Αναφορικά με τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ικανοποιημένοι κυρίως από τη φύση της εργασίας τους (παιδαγωγικό έργο, μεταλαμπάδευση γνώσεων, διδασκαλία) αλλά και από τη συναναστροφή τους με τους μαθητές τόσο σε παιδαγωγικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο διδασκαλικό. Τα αποτελέσματα προσομοιάζουν με αυτά της έρευνας των Πλατσίδου & Ταρασιαδου, (2009). Αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο, επειδή γίνεται αντιληπτό ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, άρα προσφέρουν με πιο ουσιαστικό τρόπο στην εκπαίδευση της χώρας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ικανοποίηση που προσλαμβάνουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις που επισυνάπτουν με το προσωπικό της σχολικής μονάδας (συναδέλφους). Όπως αναφέρει και ο Κυγιάκου (2001), όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν δυσανεμία από τις συναδελφικές τους σχέσεις, υπάρχει πιθανότητα να μειωθεί η αποδοτικότητά τους, άρα και η ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμα.

Ακόμα, οι δάσκαλοι τείνουν να αισθάνονται ικανοποιημένοι, όταν οι εργασιακές συνθήκες είναι καλές και αξιοπρεπείς (αύξηση μισθού, φυσιολογικό εργασιακό ωράριο, καλές σχολικές εγκαταστάσεις). Ο Karavas (2010) αναφέρει ότι παράγοντες όπως οι κτηριακές εγκαταστάσεις και η υλικοτεχνική υποδομή ασκούν σημαντική επιρροή στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τελευταία σε σειρά έρχεται η ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη σχέση την οποία εγκαθιδρύουν με τον ίδιο τον διευθυντή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζουρνατζή κ.α (2006), βάσει της οποίας οι σχέσεις με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζουν άμεσα την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, γίνεται εμφανές ότι στη μετασχηματική ηγεσία, η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των χαρακτηριστικών του διευθυντή και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο θετική και αυξημένη αλλά και στατιστικά σημαντική. Το ίδιο συμβαίνει μεταξύ της προσωπικότητας του διευθυντή, της παρόθησης, της νοητικής διέγερσης αλλά και του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος του σε σχέση με το πόσο ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί

αποζητούν να συνεργάζονται καθημερινά και πολυεπίπεδα με έναν διευθυντή που έχει τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, είναι ανοιχτόμυαλος, έχει νοητικές και πνευματικές δεξιότητες, μπορεί να ανταπεξέρχεται σε καταστάσεις κρίσεις και δίνει κατευθυντήριες για την υλοποίηση του κοινού σχολικού οράματος και κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφάλεια, αισιοδοξία και αποτελεσματικότητα. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Bogler (2000).

Από την έρευνα, τα παραπάνω γνωρίσματα του μετασχηματιστικού διευθυντή δείχνουν να έχουν θετική, στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλή συσχέτιση με την ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους. Αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη του μετασχηματιστικού ηγέτη δε φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τις συναδελφικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ούτε να παρέχει μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς αυτό το κομμάτι. Επιπρόσθετα, παρατηρείται θετική αλλά πολύ αδύναμη σχέση με την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες, καθώς αυτές ρυθμίζονται κατά κύριο λόγο από εξωτερικούς παράγοντες (Υπουργείο Παιδείας, Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.λπ.).

Ως προς την επιρροή που ασκεί η συναλλακτική ηγεσία στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται και εδώ στατιστικά σημαντική, θετική και υψηλή σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών μετασχηματιστικού ηγέτη και επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς η ύπαρξη διαφόρων ειδών αμοιβών, κινητοποιεί και ικανοποιεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Παρόλο αυτά, και εδώ, διαφαίνεται η ύπαρξη θετικής αλλά χαμηλής συσχέτισης του συναλλακτικού διευθυντή με την ικανοποίηση σε σχέση με τις συναδελφικές σχέσεις και αδύναμη συσχέτιση με την ικανοποίηση σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί με το σύστημα παροχής αμοιβών, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να διατηρούν την καλή τους ποιότητα, αλλά ταυτόχρονα να αυξάνεται ο ανταγωνισμός. Επιπλέον, και στην περίπτωση του συναλλακτικού διευθυντή, οι εργασιακές συνθήκες δεν καθορίζονται πάντα από αυτόν, αλλά κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η ενεργός κατ' εξαίρεση ηγεσία σχηματίζει μια στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική συσχέτιση αναφορικά με την ικανοποίηση που απορρέει από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην παρεμβατικότητα του συναλλακτικού διευθυντή να διορθώνει άμεσα και λάθη και να παρεισφρεί στην εργασία των εκπαιδευτικών, κάνοντάς τους να νιώθουν ανίκανοι, μη αποτελεσματικοί και άμοιροι πρωτοβουλιών. Στην έρευνα των Nguni et al. (2006) παρουσιάζεται το αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, η

οποία επηρέασε θετικότερα την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν αυτή της έκτακτης αμοιβής.

Στην περίπτωση της αποφευκτικής – παθητικής ηγεσίας όλες οι υποκλίμακες της που αφορούν τόσο την κατ’ εξαίρεση παθητική ηγεσία όσο και την ηγεσία «laissez faire», η έρευνα δείχνει ότι και οι δύο υποκατηγορίες ηγεσίας εμφανίζουν μια υψηλή, στατιστικά σημαντική αλλά ταυτόχρονα αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τον διευθυντή, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εργαστούν σε ένα περιβάλλον όπου ο ηγέτης δε θα αποτελεί πρότυπο, καθοδηγητή και δεν θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες, αφήνοντας τη σχολική μονάδα στο έλεος της μοίρας της. Ωστόσο παρουσιάζεται πολύ χαμηλή έως αδύναμη συσχέτιση του παθητικού – αποφευκτικού διευθυντή τόσο στην ικανοποίηση σε σχέση με τις συναδελφικές σχέσεις όσο και με την ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας.

Αναφορικά με την έκβαση της ηγεσίας, όταν ένας ηγέτης δείχνει μεγαλύτερη προσπάθεια, είναι πιο αποτελεσματικός και κινητοποιεί συνεχώς τον σύλλογο διδασκόντων, τόσο αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εξ’ ου και η θετική, υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Και σε αυτήν, ωστόσο, την περίπτωση, τα αποτελέσματα της ηγεσίας δε δείχνουν να επηρεάζουν ιδιαίτερα την ικανοποίηση που απορρέει από τις συναδελφικές σχέσεις και τις εργασιακές σχέσεις.

Όσον αφορά στις διαφορές που προκύπτουν στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των δύο φύλων, παρατηρείται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, από τις σχέσεις τους με τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τις εργασιακές συνθήκες, κάτι που ίσως οφείλεται στο ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης, πράγμα που τις καθιστά πιο ευαίσθητες σε θέματα επισύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, άρα και πιο απαιτητικές στο να λάβουν ικανοποίηση από τον επαγγελματικό τους χώρο. Το αποτέλεσμα αυτό ταυτίζεται με την έρευνα του Κουστέλιου (2010), είναι αντίθετο όμως με την έρευνα της Bogler (2000), όπου η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική ανάλυση γίνεται αντιληπτό, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν να συνεργάζονται με ηγέτες οι οποίοι υιοθετούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής εργασίας και η ικανοποίησή τους μειώνεται σημαντικά όταν ο διευθυντής είναι απών ή αδιάφορος ως προς το διοικητικό του έργο. Η ικανοποίησή τους δεν

επηρεάζεται μόνο από τις σχέσεις με τον διευθυντή αλλά και από το είδος του επαγγέλματος και την επαφή τους με τα παιδιά. Τέλος οι άντρες τείνουν να δείχνουν πιο διαλλακτικοί ως προς τους παράγοντες επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

## **7.1. Περιορισμοί της έρευνας**

Σε αυτό το σημείο χρήζουν αναφοράς οι περιορισμοί που συναντούνται στην παραπάνω έρευνα. Αρχικά, πρώτο περιορισμό συνιστά ο αριθμός των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και ότι η λήψη δείγματος έγινε μονάχα σε πόλεις του νομού Αττικής και όχι πανελλαδικώς, γεγονός που πιθανότατα να μην επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, εξέχοντα ρόλο έχει ο παράγοντας «υποκειμενικότητα» στην ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας, καθώς η συλλογή δεδομένων στηρίχθηκε κατά βάση στις αντιλήψεις και την υποκειμενική παρατήρηση ενός μέρους του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Ακόμα, εγείρεται ο προβληματισμός για το κατά πόσο οι απαντήσεις που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί στην ερευνήτρια απεικόνιζαν τα ειλικρινή «πιστεύω τους». Βάσει της αρχής της «κοινωνικής αποδοχής» (social desirability), οι άνθρωποι παρέχουν πολύ συχνά απαντήσεις που ταυτίζονται με γενικότερες κοινωνικές αντιλήψεις ή είναι πολιτικά ορθές και όχι απαντήσεις που αντανακλούν τον πραγματικό τρόπο με τον οποίο σκέφτονται (Cooligan, 2004). Αυτό συμβαίνει, διότι τα άτομα δε θέλουν να κριθούν αρνητικά ή να υποστούν κοινωνικό στιγματισμό. Με κριτήριο, λοιπόν, το να γίνουν οι άνθρωποι κοινωνικά αποδεκτοί, υπάρχει πιθανότητα αλλοίωσης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Επίσης, για την παρούσα στατιστική χρησιμοποιήθηκαν πολύ απλές στατιστικές μεθόδους και όχι πολυεπίπεδες αναλύσεις οι οποίες θα είχαν την ικανότητα βαθύτερης ερευνητικής ανάλυσης και πολυεπίπεδων συσχετίσεων.

## **7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Αναλύοντας προσεκτικά την παραπάνω έρευνα, γίνεται αντιληπτό ότι μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές, που ενδιαφέρονται να

προσεγγίσουν ερευνητικά το κατά πόσο τα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, καλό θα ήταν να εκπονηθεί μια έρευνα μεγαλύτερης γεωγραφικής εμβέλειας που θα αφορά τόσο εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και διευθυντές των ιδίων βαθμίδων, στις οποίες θα λάβει μέρος μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι πιο αντικειμενικά.

Επιπλέον, θα ήταν ιδανικό η έρευνα να διεξαχθεί από κάποιον επίσημο φορέα και να γίνει χρήση πολυμεθοδικών εργαλείων, ο οποίος να απαιτεί εμπλοκή ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας με πιο εξειδικευμένη στατιστική ανάλυση, προκειμένου το θέμα που μας απασχολεί να μελετηθεί διεξοδικότερα και σε βάθος.

Εν κατακλείδι, θα ήταν εξέχουσας σημασίας να πραγματοποιηθούν ταυτόχρονες συγκριτικές μελέτες, σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, ώστε να υπάρχει μια πιο ολόπλευρη γνώση από μέρους του Υπουργείου Παιδείας, επί του θέματος. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να αξιοποιηθούν καταλλήλως, προκειμένου μέσω διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων που αφορούν στη διοίκηση, τα σχολεία να στελεχωθούν με ικανούς διευθυντές – ηγέτες.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εδώ παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα:

«Αντιλήψεις  
εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης  
σχετικά με την  
επίδραση των στυλ  
ηγεσίας στην  
επαγγελματική  
τους ικανοποίηση.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Οι απαντήσεις είναι πλήρως εμπιστευτικές και ανώνυμες. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι λιγότερος από 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Καλαρίδου Μελομένη  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### ΜΕΡΟΣ Α: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο \*

- Άντρας  
 Γυναίκα

Ηλικία \*

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Μορφωτικό επίπεδο \*

- Πτυχίο ΑΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση; \*

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Το φύλο του διευθυντή σας είναι: \*

- Άντρας  
 Γυναίκα

Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο έχοντας τον διευθυντή/ντρια που αξιολογείτε; \*

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Πίσω

Επόμενο

Εκκαθάριση

φόρμας



**Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές:** \*

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις και αντιμετώπιση των προβλημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος/α είναι υπεύθυνος/ η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι ένθερμος υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω προσωπικό του/της συμφέρον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά σαν απλό μέλος της ομάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει τον σεβασμό μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μου εφιστά την προσοχή της αποτυχίας επίτευξης των στόχων

Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις

Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φύλοδοξίες

Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες

Με βοηθάει να αναπτύσω τις δυνατότητές μου

Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου

Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα

Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής

Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του

Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος/α	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Εκκαθάριση φόρμας

ΜΕΡΟΣ Γ: Επαγγελματική ικανοποίηση

Επιλέξτε για κάθε ερώτηση, αυτό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα. \*

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο/Η διευθυντής μου με βοηθάει όταν τον/την χρειάζομαι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο/Η διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο/Η διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο/Η διευθυντής μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δουλειά μου είναι δημιουργική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι μαθητές με σέβονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο περιβάλλον χώρος είναι ευχάριστος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

Εκκαθάριση φόρμας

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008 ). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α.Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ.Χαλκιάτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων , τ. Α΄, σσ. 71 -118 . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.

Ανδρής (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 150-155.

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3,σελ. 92- 108.

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

Δημητρόπουλος Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Διερωνίτου, Ει. (2006). Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία «μετά» τη μετασχηματιστική. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (επιμ.), Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Ζαβλανός, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα : Σταμούλη

Ζιάκα Β (2014), Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας, Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής τόμος 11 (1), 41– 54



Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3 (2), 18-28.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χρ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (2009). Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Τεύχος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία (1), 30-39.

Κουτούζης, Μ.(2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κωνσταντάρας, Ν. 2013. Ο Νέλσον Μαντέλα και το μέτρο του ηγέτη. Η Καθημερινή, φ. 8/12/2013, 20.

Κωνσταντινούδης, Ν. (2019). Στυλ ηγεσίας: Νέες προοπτικές και προκλήσεις. Διπλωματική εργασία.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μαράτου, Π. (2020). Ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μπουρής Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παλαιολόγου, Χ. (2018). Παράγοντες παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού: Ο ρόλος του ηγετικού προφίλ και του σχολικού κλίματος (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Παπαδόπουλος, Ι. (2013β). Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης & Οικονομίας στην Ελληνική Γλώσσα. Λάρισα: ΕΣΔΟ.

Πασιαρδής, Π. (2014) Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πετρίδου Ε. (2014), Οργανωτική Θεωρία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Ηγεσία» Έκδοση: 1.0. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση στις 20 - 5 - 2023 από: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS479/>
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική ηγεσία στην εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ρεντίφης Γ (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1170-1178.
- Σαΐτη, Α. (2000), Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008) Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανός Α (2014), Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 40-50.
- Σταύρου, Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 749-760.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. Επιστήμες της Αγωγής, 4, 141-154.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση Σχολικής Τάξης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 6(3),147-212.

Τζωρτζάκης Κ., Τζωρτζάκη Α.(1999) Οργάνωση και Διοίκηση (Μάνατζμεντ), Νέες ιδέες & τεχνικές στον 21ο αιώνα. Rosili: Χαλάνδρι.

Τσαπατσάρης, Π. (2015). Ηγεσία στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 22 Μαΐου 2023 από <https://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagiotti-tsapatsari-pe011/>

Φράγγος, Κ. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία των ελλήνων εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικός κύκλος, 1(4), 7-19.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67,422-36.

Adams A. & Bond S. (2000) Hospital nurses job satisfaction, individual and organizational characteristics. *Journal of Advanced Nursing* 32 (3), 536–543.

Alderfer CP (1969). An empirical test of new theory of human need. *Organ. Behav Hum. Perf.*, 4(1): 142–175.

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

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key. Mind Garden, Inc.

Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. and Riley, G. L. (1978). Policy-making and effective leadership. San Francisco: Jossey Bass.

Bass, B. M. (2008). The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). Full range leadership development - Manual for the multifactor leadership questionnaire. Redwood City, CA: Mind Garden.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.

Blum, R. E., & Butler, J. A. (1989). School leader development for school improvement. Leuven, Belgium: ACCO.

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

Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607–623.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*, 3rd edn. London: Sage.

Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. and Glover, D. (2013), *School Leadership: Concepts and Evidence Revisited*, Nottingham, National College for Teaching and Leadership.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5): 553–571.

Butler, Judith (1990) *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge.

Callahan, J. (2012). Management or Manipulation? Emotions within the Context of Leadership. In: *Human Resource Development as we know it: Speeches that have shaped the field*. Routledge Studies in Human Resource Development . Taylor & Francis, pp. 234-246.

Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cohen, W.A. (1990). *The Art of a Leader*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology* (4th edn.). London: Hodder & Stoughton.

Daft, R.L. (2008) *The Leadership Experience*, 4th edition, South-Western Cengage Learning,. Mason, OH.

Daft, R., 2015. *The Leadership Experience*. 6th ed. Stamford, CT: Cengage Learning.

Dinham, S. & Scott, C. (1998) A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-396.

Eyre, E. (1989). *Office Administration*. London: Macmillan press Ltd.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

Frandsen, B. (2014). *Nursing leadership management and leadership styles*. American Association of Nurse Assessment Coordination Extras.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gordon, T. (1974). *P.E.T. Parent Effectiveness Training: the tested new way to raise responsible children*. New York: Peter H. Wyden.

Gunbayi, I. (2005). *Woman and men teachers' approaches to leadership styles*. *Social Behavior and Personality*, 20, 685-698.

Gunter, H. (2004), 'Labels and labelling in the field of educational leadership', *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1): 21-41.

Haj, S. & Jubran, A. (2016). *The extent of principals' application of the transformational leadership and its relationship to the level of job satisfaction among teachers of Galilee Region*. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 114-119.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York.

Hallinger, P., & Murphy, J. (n.d.) (1985). *Academic press: Improving the climate for reading in elementary schools*. Unpublished manuscript, Stanford University, Stanford, CA.

Hallinger, P., & Lee, M. (2014). *Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice?*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.

Handy, C (1981) *Understanding Organizations*, Penguin Books, Harmondsworth.

Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job, 3(1), 74-86.

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), pp.23–46.

Hay, C. (2003). Family Strain, Gender, and Delinquency. *Sociological Perspectives*, 46(1), 107–135.

Hayes B., Bonner A., Pryor J (2010), Factors contributing to nurse job satisfaction in the acute hospital setting: a review of recent literature, *Journal of Nursing Management*, 18, 804–814.

Hersey, H., Blanchard, K., & Johnson, D. (1996) *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, 7th ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.

Hopkins D, Ainscow M and West M (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*, Hodder and Stoughton, Sevenoaks

Katz D, Kahn RL (1978) *The social psychology of organizations*, 2nd edn. Wiley, New York.

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.

Kotter, John P. (2001, December). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, p. 85 – 96.



Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Kyriacou, C., (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53,28-35.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 45-72). Washington, DC: American Educational Research Association.

Leithwood, K & Jantzi, D, 2006, Linking leadership to student learning: The contribution of leader efficacy, *Educational Administration Quarterly*.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practicing Administrator*, 26(4), 1-8.

Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In M. Gold (Ed.), *The complete social scientist: a Kurt Lewin reader* (pp. 227-250). Washington, DC: American Psychological Association.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1343). Chicago: Rand McNally.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row

Mckenna, E., (1987). *Psychology in business: theory and applications*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, J. S. (2001), Self-Monitoring and Performance Appraisal Satisfaction: An Exploratory Field Study. *Human Resource Management*, 40, 321-332.

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

Northouse, P.G. (2004) *Leadership: Theory and Practice* (3rd Edition). London: Sage Publications Ltd.

Ofuani, F. N. (2010). An analysis of factors affecting job satisfaction of women in paid employment in Benin City. *Journal of Counseling*, 3(1), 123-131.

Oplatka, I. & Mimon, R. (2008). Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view?. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 135-153.

Owens R. (2001). *Organizational behavior in Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Parvin M, Kabir N, (2011), Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector, *Australian Journal of Business and Management Research* Vol.1 No.9 [113-123].

Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327–340.

Robbins, S.P. (1991). *Management*, Prentice: London

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Perilaku Organisasi: Konsep, Kontroversi, Aplikasi*. Alih Bahasa Hadyana Pujaatmaka dan Benyamin Molan (8th ed.). Jakarta: Prenhallindo.

Scanlan, B. (1974), *MANAGEMENT* 18. J. New York: Willey.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1994). *Theories of personality* (5th ed.). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Sheppard, B. (1996), Exploring the transformational nature of instructional leadership, *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 325–44.

Simpson E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775–790.

Spector, P. E. (2000). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Willey and Sons, Inc.

Spector, P. E. (1997) *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences* (Thousand Oaks, CA: Sage).

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press

Sun, J.P.; Leithwood, K. Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 2015, doi:10.1080/09243453.2015.1005106.

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.

Terry, Robert W. (1993). *Authentic leadership : courage in action*. San Francisco :Jossey-Bass Publishers.

Van Scooter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.

Van Wart, M. (2003). Public-sector leadership theory: An assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214–228.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Waldman, D.A., Bass, B.M., & Yammarino, EY 1990. The augmenting effect of transformational leadership. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), Measures of Leadership: 151-169. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Whitaker, P. (2000). Managing change in Schools. London: Open University Press.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. The Leadership Quarterly, 10(2), 285–305.

Yukl, G. (2010). Leadership in organizations (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

### **Διαδικτυακά άρθρα**

Ειδικό άρθρο «Θεωρίες Ηγεσίας και Management», <https://www.mednet.gr/archives/2021-2/pdf/268.pdf>, ανακτήθηκε στις 15 – 06 – 2023

Great Man Theory, [https://en.wikipedia.org/wiki/Great\\_man\\_theory](https://en.wikipedia.org/wiki/Great_man_theory), ανακτήθηκε στις 17 – 06 – 2023

### **Νομοθεσία – Υπουργικές αποφάσεις**

Νόμος Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/Α/30-9 -1985 (άρθρο 11).

Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 105657. Καθηκοντολόγιο: Διευθυντές – Υποδιευθυντές. ΦΕΚ 1340, τ.Β' / 16 -10-2002 (άρθρα 27 & 28).