



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σχολή Οικονομικών Σπουδών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Πτυχιακή Εργασία
Ηγεσία στην εκπαίδευση.
Η περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας

Γιαννάκης Ζήνων (DN 12144)
Βρέκας Χαρίλαος (DN 12141)

Καθηγήτρια
Βέζου Μαρίνα

Κοζάνη
Μάρτιος 2022



Η σελίδα αφέθηκε κενή



UNIVERSITY
of WEST
MACEDONIA

School of Economic Sciences

Department of Managerial Science and Technology

Graduation Thesis

Leadership in Education. The Case of Greek Reality

Giannakis Zinon (DN 12144)

Vrekas Charilaos (DN 12141)

Supervisor

Vezou Marina

Kozani

March 2022



© Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2022

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνουμε ενυπογράφως ότι είμαστε αποκλειστικοί συγγραφείς της παρούσας εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχουμε αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνουμε την ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαστε υπόλογοι έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην εργασία μας, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνουμε, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μας προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμάς αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνουμε πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μας ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Γιαννάκης Ζήνων



Βρέκας Χαρίλαος



**Ηγεσία στην εκπαίδευση.
Η περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας**

Γιαννάκης Ζήνων - Βρέκας Χαρίλαος

Βέζου Μαρίνα

*Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας*

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

*Καθηγητής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας*

Μέλος επιτροπής κρίσης

*Καθηγητής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας*

Μέλος επιτροπής κρίσης

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών μοντέλων ηγεσίας όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα προήλθε από 110 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης.

Τα ευρήματα αποδεικνύουν την ισχυρή θετική συσχέτιση της *μετασχηματιστικής* και της *συναλλακτικής* ηγεσίας με τις διαστάσεις *έκβασης* της ηγεσίας (*αποτελεσματικότητα του ηγέτη, επιπρόσθετη προσπάθεια των εργαζομένων και ικανοποίηση από την ηγεσία*).

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας *Multifactor Leadership Questionnaire - M.L.Q. Form 5x-Short*, που διερευνά τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, στιλ ηγεσίας, χαρισματική ηγεσία, αυθεντική ηγεσία, ενδυναμωτική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	i
Κατάλογος πινάκων	iv
Κατάλογος εικόνων	v
Εισαγωγή	1
Πρώτο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	3
Κεφάλαιο 1. Ηγεσία.....	3
1.1. Θεωρίες ηγεσίας.....	4
1.1.1. Γενετική θεωρία	4
1.1.2. Θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών	4
1.1.3. Θεωρία της ηγετικής συμπεριφοράς.....	5
1.1.4. Ενδεχομενικές θεωρίες.....	6
1.1.5. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας.....	9
1.2. Διοίκηση και ηγεσία.....	13
Κεφάλαιο 2. Εκπαιδευτική ηγεσία	17
2.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής ηγεσίας	19
2.1.1. Ηγεσία και όραμα.....	19
2.1.2. Ηγεσία και επιρροή	20
2.1.3. Ηγεσία και αξίες	21
2.2. Παράμετροι ηγεσίας	22
2.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	23
2.3.1. Καθοδηγητική ηγεσία	24
2.3.2. Διοικητική ηγεσία.....	25
2.3.3. Συμμετοχική ηγεσία	26
2.3.4. Ηθική ηγεσία	27
2.3.5. Ενδεχομενική ηγεσία.....	29
2.3.6. Διαπροσωπική ηγεσία.....	30
2.3.7. Μεταμοντέρνα ηγεσία.....	30
2.3.8. Συναλλακτική ηγεσία	31

2.3.9. <i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i>	32
2.3.10. <i>Παθητική - Αποφευκτική ηγεσία</i>	36
2.4. Το πλήρες φάσμα της ηγεσίας	37
2.5. Η έκβαση της ηγεσίας	38
2.6. Κριτική ανάλυση σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας.....	39
Δεύτερο μέρος: Η έρευνα	41
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία της έρευνας	41
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	41
3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	41
3.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	42
3.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	42
3.5. Το ερευνητικό εργαλείο	43
3.6. Πλαίσιο ανάλυσης	45
3.7. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	46
3.8. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	47
Κεφάλαιο 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας	48
4.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	48
4.2. Επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας	53
4.2.1. <i>Οι διαστάσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας</i>	61
4.2.2. <i>Τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας ανά δημογραφικό</i> <i>χαρακτηριστικό</i>	65
4.2.3. <i>Συσχέτιση μοντέλων ηγεσίας και έκβασης ηγεσίας</i>	66
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα και προτάσεις	69
5.1. Συμπεράσματα της έρευνας.....	69
5.2. Περιορισμοί της έρευνας	72
5.3. Προτάσεις	72
Βιβλιογραφία	73
Παράρτημα Ι: Θεσμικά κείμενα Ελλάδας	V
Παράρτημα ΙΙ: Το ερωτηματολόγιο	VI

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Βασικές διαφορές ηγέτη - μάντζερ (Μπουραντάς, 2005)	14
Πίνακας 2: Σύγκριση ηγέτη και μάντζερ (Daft, 2015)	16
Πίνακας 3: Το μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος (Avolio & Bass, 1991) ...	37
Πίνακας 4: Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας	44
Πίνακας 5: Άξονες και διαστάσεις - Δείκτες ανάλυσης	45
Πίνακας 6: Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	49
Πίνακας 7: Περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας	60
Πίνακας 8: Διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Paired Samples t-Test)	61
Πίνακας 9: Διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας	61
Πίνακας 10: Έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly.....	62
Πίνακας 11: Έλεγχοι για την ισότητα των μέσων	62
Πίνακας 12: Διαστάσεις συναλλακτικής ηγεσίας	63
Πίνακας 13: Διαστάσεις παθητικής ηγεσίας.....	63
Πίνακας 14: Διαστάσεις έκβασης ηγεσίας.....	64
Πίνακας 15: Έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly.....	64
Πίνακας 16: Έλεγχοι για την ισότητα των μέσων	64
Πίνακας 17: Συντελεστής συσχέτισης του Pearson	66
Πίνακας 18: Εξάρτηση της έκβασης ηγεσίας από τα μοντέλα ηγεσίας	68

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1:	<i>Μοντέλο του Fiedler</i>	8
Εικόνα 2:	<i>Μοντέλο των Hersey και Blanchard</i>	9
Εικόνα 3:	<i>Το μοντέλο επαύξησης της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας</i>	39
Εικόνα 4:	<i>Φύλο</i>	52
Εικόνα 5:	<i>Ηλικία</i>	52
Εικόνα 6:	<i>Κλάδος σπουδών</i>	52
Εικόνα 7:	<i>Επίπεδο σπουδών</i>	52
Εικόνα 8:	<i>Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	52
Εικόνα 9:	<i>Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο</i>	52
Εικόνα 10:	<i>Τύπος εκπαίδευσης σχολείου</i>	53
Εικόνα 11:	<i>Είδος εργασιακής σχέσης</i>	53
Εικόνα 12:	<i>Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση</i>	53
Εικόνα 13:	<i>Φύλο διευθυντή/διευθύντριας</i>	53
Εικόνα 14:	<i>Μέσες τιμές των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας</i>	60
Εικόνα 15:	<i>Independent-Samples Kruskal-Wallis Test</i>	65



Εισαγωγή

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στα στοιχεία που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό και αυξάνουν τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων της ομάδας και της ικανοποίησης που βιώνουν τα μέλη της. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει δοθεί έμφαση στο μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων και τον βαθμό που αυτό καθορίζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι σχολικοί ηγέτες που υιοθετούν τα μοντέλα της *μετασχηματιστικής* και της *συναλλακτικής* ηγεσίας, θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί και συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Είναι συνεργατικοί, υποστηρικτικοί, δημιουργούν ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα, προσφέρουν ευκαιρίες διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, αφουγκράζονται τις ανάγκες των εργαζομένων, επικοινωνούν το όραμά τους και διαχειρίζονται αποτελεσματικά κάθε ζήτημα που προκύπτει στη σχολική μονάδα, δημιουργώντας συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν στηρίζεται στην εξουσία που απορρέει από τη θέση των στελεχών, αλλά δομείται από την επίδραση των ηγετών στη συνεργασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δημιουργία των κατάλληλων κινήτρων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν με τη θέλησή τους και χωρίς εξαναγκασμό στην πραγμάτωση των στόχων του σχολείου, ενισχύοντας την αποδοτικότητα του.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει την ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στην έκβαση ηγεσίας (*μεγαλύτερη προσπάθεια εργαζομένων, ικανοποίηση από την ηγεσία, αποτελεσματικότητα ηγετικών συμπεριφορών*) και τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι διευθυντές/διευθύντριες στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για κριτικό αναστοχασμό από μέρους των διευθυντών/διευθυντριών, ως προς τον καθοριστικό ρόλο του υιοθετούμενου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, συζήτηση και προβληματισμό.

Η μελέτη είναι διαρθρωμένη στο θεωρητικό μέρος που αποτελείται από δύο (2) κεφάλαια και το ερευνητικό μέρος που αποτελείται από τρία (3) κεφάλαια. Το



θεωρητικό μέρος αποσαφηνίζει το περιεχόμενο των εννοιολογικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων που περιγράφονται.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρούμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα του όρου *ηγεσία* και τον καθοριστικό της ρόλο στη διοίκηση των οργανισμών. Επιδιώκουμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και αναδεικνύουμε τη δυσκολία για έναν γενικά αποδεκτό ορισμό. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία. Εστιάζουμε στα σημαντικότερα σημεία, τη συνεισφορά και την κριτική που ασκήθηκε στη *γενετική* θεωρία, στη θεωρία των *ατομικών χαρακτηριστικών*, στη θεωρία *ηγετικής συμπεριφοράς*, στις *ενδεχομενικές* θεωρίες και σε κάποιες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (*οραματική, χαρισματική, συναλλακτική και μετασχηματιστική* ηγεσία). Τέλος, αναδεικνύουμε τη σχέση της διοίκησης με την ηγεσία μέσα από την ανάλυση των διαφορών αλλά και των κοινών σημείων τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζουμε το περιεχόμενο του όρου *εκπαιδευτική ηγεσία*. Αναλύουμε τις διαστάσεις της (*όραμα, επιρροή, αξίες*) και αναδεικνύουμε τον ρόλο του ευρύτερου πλαισίου στο ηγετικό ύφος που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Μελετάμε τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στο *πλήρες φάσμα της ηγεσίας*, όπως αναπτύχθηκε το 1991 από τους Avolio και Bass (*μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό και έκβαση* της ηγεσίας), το οποίο χρησιμοποιούμε στην έρευνα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνοπτική κριτική ανάλυση των σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Διατυπώνουμε τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητικού εγχειρήματος. Στη συνέχεια, αναλύουμε την ερευνητική μέθοδο που επιλέξαμε και παρουσιάζουμε το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Δίνουμε πληροφορίες για τον πληθυσμό και το δείγμα και περιγράφουμε την ερευνητική διαδικασία, τη μέθοδο και το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων. Επιχειρούμε επίσης μια προσπάθεια αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από τα κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε, καταγράφουμε και ερμηνεύουμε τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες.



Πρώτο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1. Ηγεσία

Η *ηγεσία* είναι μια κεντρική και σύνθετη έννοια στην επιστήμη της διοίκησης, καθώς, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος και καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την ομορφιά την οποία πολύ δύσκολα μπορούμε να ορίσουμε αλλά πολύ εύκολα μπορούμε να αναγνωρίσουμε, όταν την αντικρίσουμε (Bennis, 2009).

Η *ηγεσία* είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, ενώ εξαρτάται από την οπτική υπό την οποία την προσεγγίζει ο κάθε επιστήμονας. Θεωρείται ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών, καθώς εξηγεί γιατί ένας οργανισμός πετυχαίνει και ένας άλλος όχι.

Παλαιότερα, ηγέτης θεωρούνταν ο «*επικεφαλής*», ο «*προύχοντας*», εκείνος που κατόρθωνε τα περισσότερα. Η έννοια όμως της ηγεσίας είναι ευρύτερη και σχετίζεται με την επίδραση ενός ατόμου πάνω σε ομάδα, μικρή ή μεγάλη (Κυριακίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη). Η διαδικασία επηρεασμού γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Αντίστοιχος είναι ο ορισμός του Σαΐτη (2008), σύμφωνα με τον οποίο «*ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος*»

Ο Πασιαρδής (2004) ισχυρίζεται ότι «*ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη*



δική τους συμπεριφορά», ενώ οι Rauch και Behling ορίζουν την ηγεσία ως «*απόπειρα επηρεασμού των δραστηριοτήτων των ατόμων μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας με στόχο την επίτευξη κάποιου στόχου ή στόχων*» (Μπρίνια, 2017).

Ο Φωτόπουλος (2013) διακρίνει τρεις παραμέτρους της ηγετικής συμπεριφοράς, οι οποίες ωστόσο δεν συνιστούν τη λειτουργία της ηγεσίας στον πυρήνα της: τη *δύναμη* (δυνατότητα να επιβάλλει κάποιος τις επιθυμίες του πάνω στους άλλους), την *εξουσία* (νόμιμο δικαίωμα κάποιου να ασκήσει τη δύναμη που κατέχει) και την *επιρροή* (ικανότητα κάποιου να επιδράσει με τον τρόπο του στη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των άλλων).

1.1. Θεωρίες ηγεσίας

Η προσπάθεια των επιστημόνων να προσεγγίσουν την έννοια της ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών, αλλά και συμπληρωματικών προσεγγίσεων.

1.1.1. Γενετική θεωρία

Η γενετική θεωρία είναι η παλαιότερη προσέγγιση και βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα άτομα που έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά διαθέτουν *κληρονομικό χάρισμα*. Γεννιούνται με αποκλειστικά τα προνόμια μερικών *δυνατών γονιδίων*, τα οποία είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς σε διάφορους χώρους. Με τη θεωρία του *μεγάλου ανδρός* ερμήνευαν διαχρονικά την προέλευση των αριστοκρατών, των βασιλιάδων και των κληρονομημένων ηγετικών προνομίων (Φωτόπουλος, 2013).

1.1.2. Θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών

Λόγω των ραγδαίων αλλαγών που επέφερε η βιομηχανική επανάσταση, άνθρωποι χωρίς βασιλική καταγωγή αναρριχήθηκαν με τις προσωπικές τους ικανότητες σε θέσεις εξουσίας και επιρροής. Στις αρχές του 20ου αιώνα αμφισβητήθηκε η κληρονομικότητα του χαρίσματος, όχι όμως και η πεποίθηση για την ανάγκη ύπαρξης ηγετικού χαρίσματος (Κατσαρός, 2008). Η καταγωγή έπαψε να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κατάληψη ηγετικών θέσεων και τα ιδιαίτερα, έμφυτα χαρακτηριστικά του ατόμου, του έδιναν τη δυνατότητα να ασκεί επιρροή στους υπόλοιπους (Κούλα, 2011).

Η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών βρίσκεται στην προέκταση της γενετικής θεωρίας. Σύμφωνα με αυτή, το σύνολο των γνωρισμάτων που εμφανίζει ο ηγέτης υπάρχουν από τη γέννησή του, είναι αυτά που τον προδιαθέτουν και



τον κάνουν ικανό να ηγηθεί με αποτελεσματικό τρόπο. Αν ο απόγονος ενός μεγάλου ηγέτη δεν διαθέτει ηγετικές ικανότητες, είναι γιατί δεν κληρονόμησε τα σωστά χαρακτηριστικά. Δόθηκε έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση, την ηλικία, το βάρος, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη μόρφωση, την κοινωνική καταγωγή, την ευφυΐα, την ευγένεια, τη φιλικότητα, την επιθετικότητα, την επιβλητικότητα, την εξωστρέφεια, την ευχέρεια λόγου κ.ά., ενώ διαμορφώθηκαν συγκεκριμένα στερεότυπα γύρω από τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι ηγέτες (πιο εξωστρεφείς, δυναμικοί, ισχυρογνώμονες κ.ά.) (Φωτόπουλος, 2013).

Αξιοσημείωτη είναι η ταξινόμηση του Ralph Melvin Stogdill (1948), σύμφωνα με την οποία τα χαρακτηριστικά του ηγέτη διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες: α) έμφυτες ικανότητες, β) επιδόσεις, γ) υπευθυνότητα, δ) συμμετοχή-κοινωνικότητα και ε) θέση-status.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν, οι ηγέτες είχαν την ικανότητα να επηρεάζουν και να αλληλοεπιδρούν με τους υφισταμένους τους, αλλά η αίσθηση της ανωτερότητας, η αυτοπεποίθηση και η ισχυρή ταυτότητα που διέθεταν δεν ευνοούσε την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους (Κούλα, 2011).

1.1.3. Θεωρία της ηγετικής συμπεριφοράς

Με την ανάπτυξη των επιστημών της συμπεριφοράς, το ενδιαφέρον των μελετητών μετατοπίστηκε στη συμπεριφορά και τις ενέργειες του ηγέτη (Κούλα, 2011). Δόθηκε έμφαση στο «τι κάνουν και πώς το κάνουν» οι ηγέτες και όχι στο «ποιοι είναι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους». Πρόκειται για μια προσέγγιση που μελετά τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή των ομάδων που ηγούνται (Κατσαρός, 2008).

Οι θεωρίες της συμπεριφοράς επιχειρούν να κατανοήσουν το φαινόμενο της ηγεσίας μέσα από δύο κυρίως διαστάσεις. Τον *προσανατολισμό* του ηγέτη προς τους ανθρώπους και τον *προσανατολισμό* προς την εργασία. Η πρώτη διάσταση δίνει προτεραιότητα στους ανθρώπους, το πόσο ικανοποιημένοι είναι, το αν αισθάνονται δική τους την επιχείρηση, το αν οι ανάγκες τους καλύπτονται μέσα στον εργασιακό χώρο και μετά όλα όσα σχετίζονται με την ίδια την εργασία. Η δεύτερη διάσταση δίνει έμφαση στη διαδικασία της εργασίας, στην τυπική άσκηση των καθηκόντων, στη διαδικασία της οργάνωσης και της διεκπεραίωσής της, ανεξάρτητα από το πώς οι άνθρωποι νιώθουν μέσα σε αυτήν (Φωτόπουλος, 2013).



Χαρακτηριστική υπήρξε η συμβολή των ερευνητών του Πανεπιστημίου της πολιτείας του Οχάιο (1957) και του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (1968), όπου δόθηκε έμφαση στη *συμπεριφορά* του ηγέτη και όχι στα γνωρίσματά του (θεωρία ατομικών χαρακτηριστικών), καταλήγοντας στο ότι ο συνδυασμός και των δύο διαστάσεων μας οδηγεί σε ένα αποτελεσματικότερο μοντέλο ηγεσίας (Φωτόπουλος, 2013).

Ορισμένα από τα ευρέως γνωστά μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία αναπτύχθηκαν ήταν οι θεωρίες Χ και Υ των Argyris (1957) και Mc Gregor (1960), η θεωρία Z του Maslow (1969), τα στιλ ηγετικής συμπεριφοράς του Likert (1961) και το *Διευθυντικό Πλέγμα* των Blake και Mouton (1964) (Κατσαρός, 2008; Κούλα, 2011).

1.1.4. Ενδεχομενικές θεωρίες

Γύρω στο 1970, οι έρευνες στράφηκαν στην αποτελεσματική ηγεσία, η οποία θεωρήθηκε συνάρτηση κάποιων παραγόντων-μεταβλητών, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, η συμπεριφορά του, η δομή των στόχων, η ισχύς λόγω θέσης, η ποικιλομορφία των καταστάσεων που σχετίζονται με τις ικανότητες και τις συνήθειες των υφισταμένων κ.ά. Δέχτηκαν ότι δεν υπάρχει ένα μόνο άριστο ηγετικό ύφος, αλλά ότι η καταλληλότητά του εξαρτάται από τις καταστάσεις και οδηγήθηκαν στη διατύπωση σχετικών θεωριών που δίνουν βαρύτητα στη συμπεριφορά του ηγέτη σε σχέση με την κατάσταση (Κούλα, 2011).

Οι θεωρίες αυτές ονομάστηκαν ενδεχομενικές και μερικές από τις πιο γνωστές είναι το *ενδεχομενικό μοντέλο* του Fiedler (1967), η *θεωρία του κύκλου ζωής* των Hersey και Blanchard (1988), το *μοντέλο ηγεσίας* Vroom-Yetton (1973), η *θεωρία διαδρομής-σκοπού* των T.R. Mitchell και R.J. House (1974) και το *μοντέλο της κάθετης δυάδας* του Graen (1975).

Στις προσεγγίσεις αυτές ουσιαστικά ξεπερνιέται το δίπολο «ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται» και οι ερευνητές εστιάζουν στον τρόπο συμπεριφοράς των ηγετών, αναφέροντας τις συνθήκες και τις καταστάσεις που επικρατούν στο περιβάλλον εντός και εκτός του οργανισμού, ενώ δίνουν μεγάλη έμφαση στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ηγεσίας μέσα στον εργασιακό χώρο (Φωτόπουλος, 2013).

Η οπτική της *ενδεχομενικής θεωρίας της ηγεσίας* του Fiedler (1976) μπορεί να συνοψιστεί στη φράση «*μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη*». Πρακτική συνέπειά της είναι η άποψη ότι στον βαθμό που ο χαρακτήρας ενός



ηγέτη είναι δύσκολο να αλλάξει είναι αναγκαία η παρέμβαση στην κατάσταση, ώστε να ταιριάζει στον ηγέτη (Κατσαρός, 2008).

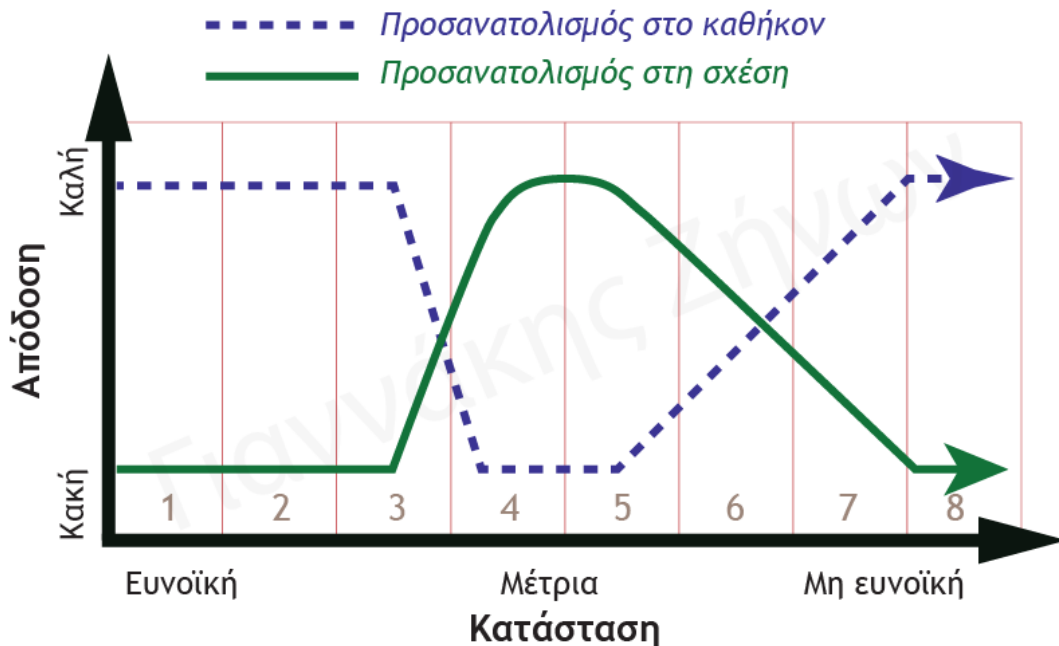
Η θεωρία του Fiedler βασίστηκε στις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ως ταυτόσημη με την απόδοση της ομάδας και να μετρηθεί μέσω αυτής.
- Το βασικό στίλ ηγεσίας ενός ηγέτη μπορεί να οριστεί με το κριτήριο των *ελάχιστων επιθυμητών συνεργατών*, δηλαδή ότι αντανακλάται στην περιγραφή από τον ηγέτη εκείνου του προσώπου με το οποίο είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία στη συνεργασία.
- Ο προσανατολισμός της ηγετικής συμπεριφοράς προς το *έργο* ή *τους ανθρώπους*, ο οποίος επηρεάζει σημαντικά την απόδοση της ομάδας, εξαρτάται από το «*ευνοϊκό της κατάστασης*», δηλαδή από τον βαθμό στον οποίο η κατάσταση επιτρέπει στον ηγέτη να ασκήσει επιρροή. Το ευνοϊκό της κατάστασης σχετίζεται με: **α)** την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και μελών ομάδας, που σημαίνει τον βαθμό εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής του ηγέτη από την ομάδα, **β)** τον βαθμό συγκρότησης του συνολικού έργου, δηλαδή την ύπαρξη σαφών οδηγιών, διαδικασιών και στόχων για τα καθήκοντα των εργαζομένων και **γ)** τη δύναμη που προκύπτει από την τυπική θέση του ηγέτη, δηλαδή τη δικαιοδοσία του ηγέτη για ανταμοιβές ή τιμωρίες.

Κατάσταση	Ευνοϊκή			Μέτρια			Μη ευνοϊκή	
Κατηγορία	1	2	3	4	5	6	7	8
Σχέση ηγέτη και μελών	καλή	καλή	καλή	καλή	κακή	κακή	κακή	κακή
Δομή καθηκόντων	υψηλή	υψηλή	χαμηλή	χαμηλή	υψηλή	υψηλή	χαμηλή	χαμηλή
Ισχύς θέσης ηγέτη	ισχυρή	ασθενής	ισχυρή	ασθενής	ισχυρή	ασθενής	ισχυρή	ασθενής

Έπειτα από πολλές έρευνες, ο Fiedler κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή

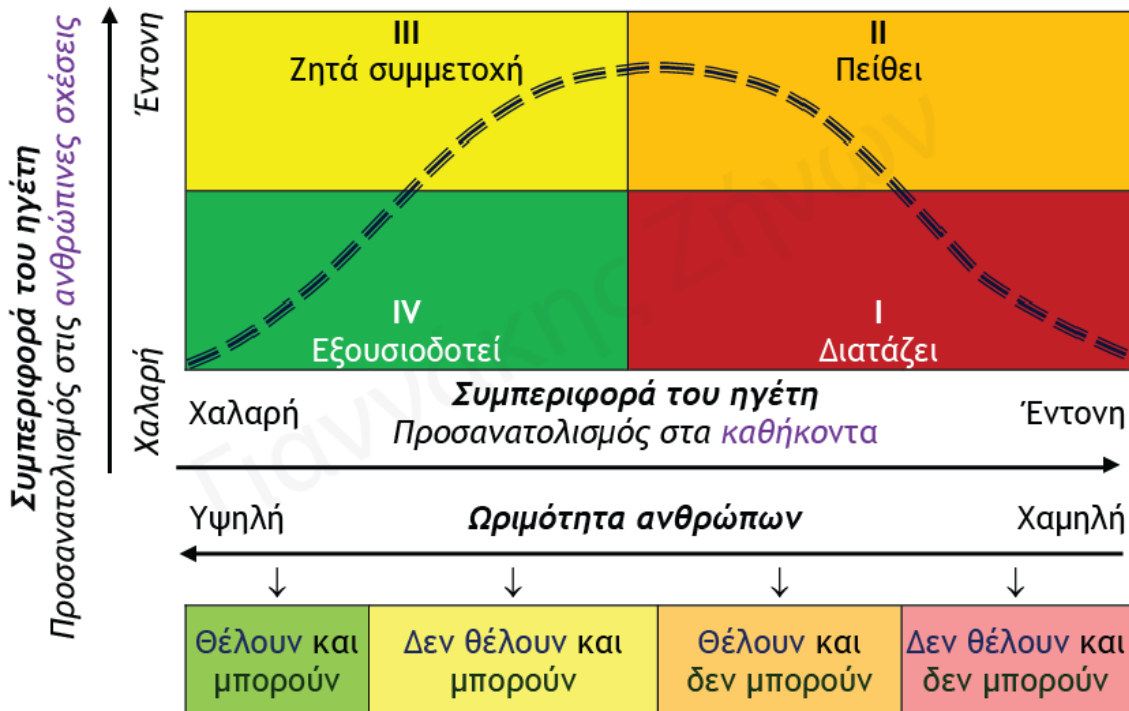
πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις.



Εικόνα 1: Μοντέλο του Fiedler

Σύμφωνα με την προσέγγιση Hersey και Blanchard, ο ηγέτης μπορεί να επιλέγει τη συμπεριφορά του ανάλογα κάθε φορά με το ειδικό καθήκον που έχει να επιτελέσει, τις σχέσεις που διαμορφώνει με την ομάδα των υφισταμένων του και την ωριμότητα των μελών της ομάδας και έχει σχέση πάντα με το συγκεκριμένο έργο το οποίο καλείται να πραγματοποιήσει. Στο μοντέλο αυτό απεικονίζονται τρεις μεταβλητές:

- Η πρώτη δείχνει τη συμπεριφορά του ηγέτη που ενδιαφέρεται για το καθήκον, προσδιορίζει τους ρόλους των υφισταμένων και εξηγεί πότε, πού και πώς πραγματοποιούνται τα καθήκοντα. Η συμπεριφορά του αυτή χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια που ο ίδιος καταβάλλει για να ορίσει με σαφήνεια τη δομή του οργανισμού και τα κανάλια της επικοινωνίας.
- Η δεύτερη μεταβλητή δείχνει το ενδιαφέρον του ηγέτη για τις σχέσεις του με τους υφισταμένους, χαρακτηρίζεται από τη διπλή και ανοιχτή επικοινωνία και από την ικανοποίηση των μελών του οργανισμού.
- Η τρίτη μεταβλητή δείχνει την ωριμότητα της ομάδας. Μια ομάδα χαρακτηρίζεται ώριμη όταν θέτει υψηλούς στόχους που μπορεί να φτάσει, δείχνει υπευθυνότητα και διαθέτει αρκετή εμπειρία και εκπαίδευση. Αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης που αξιολογεί με ακρίβεια την ωριμότητα της ομάδας του και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ζαβλανός, 2002).



Εικόνα 2: Μοντέλο των Hersey και Blanchard

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η θεωρία της *διαδρομής-στόχου* (μονοπατιού-στόχου) του Robert House (1971), που δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης επιδρά στις αντιλήψεις των υφισταμένων του για τους εργασιακούς και προσωπικούς στόχους τους, δείχνοντας τους τρόπους-μονοπάτια με τους οποίους θα επιτύχουν τους στόχους, μειώνοντας τα εμπόδια.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή (θεωρία παρακίνησης-προσδοκίας), η απόδοση των εργαζομένων επηρεάζεται από το κατά πόσο ο ηγέτης ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Ο ηγέτης διατυπώνει τους σκοπούς και τα καθήκοντα που οι υφιστάμενοι πρέπει να εκπληρώσουν, ενώ ταυτόχρονα καθορίζει τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία οι συνεργάτες του θα εκπληρώσουν αποτελεσματικά αυτούς τους σκοπούς (Φωτόπουλος, 2013).

1.1.5. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η έρευνα πάνω στην ηγεσία απέκτησε νέα δυναμική και πιο αισιόδοξη προοπτική σε σχέση με ό,τι επικρατούσε, μετά την κριτική που είχαν δεχτεί οι προηγούμενες προσεγγίσεις κυρίως λόγω της αντιφατικότητας των πορισμάτων σχετικών ερευνών. Ένας σημαντικός αριθμός μελετών κινήθηκαν στο πλαίσιο της παράδοσης των λειτουργικών προσεγγίσεων και αποτέλεσαν μια τάση που ονομάστηκε «*νέα ηγεσία*» (Κατσαρός, 2008).



Στην τάση αυτή περιλαμβάνονται προσεγγίσεις όπως αυτές της *οραματικής* ηγεσίας, της *χαρισματικής* ηγεσίας, της *συναλλακτικής* ηγεσίας και της *μετασχηματιστικής* ηγεσίας, οι οποίες εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία στη θεματολογία, στη μεθοδολογία και στην οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, ο ηγέτης ενημερώνει τους συνεργάτες του σχετικά με το όραμα και τη στρατηγική που θα ακολουθήσει, ενώ προσπαθεί διαρκώς να επενδύσει στην αυτοβελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Επιχειρεί να παρακινεί τους συνεργάτες του και να δημιουργεί την αίσθηση του «*ανήκειν*» σε μια κοινή ομάδα, ώστε το συμφέρον του οργανισμού να μετατρέπεται αυτόματα σε ατομικό συμφέρον και να επιδεικνύει μια σαφή και υψηλού επιπέδου συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία αποτελεί και το κορυφαίο εργαλείο για την αναγνώριση των αναγκών των συνεργατών του (Φωτόπουλος, 2013).

Ο ηγέτης που ασκεί *οραματική* ηγεσία πρέπει να έχει την ικανότητα να εξηγήσει το όραμα στους άλλους, να το εκφράζει εμπράκτως και όχι μόνο λεκτικά και να μπορεί να επεκτείνει το όραμα σε διαφορετικά πλαίσια εργασίας. Αξιοποιεί την ηγεσία όχι απλά για να ορίσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει στόχους, αλλά και για να εκπαιδεύσει, να ενδυναμώσει και τελικά να μετασχηματίσει τους εργαζόμενους, γεγονός που οδηγεί σε μετασχηματισμό του οργανισμού. Ο οραματιστής ηγέτης:

- Επιδεικνύει προσωπικό ενδιαφέρον και επιμονή σε βασικές αξίες. Εξασκεί ηθική ηγεσία όταν του δίνεται η δύναμη και δεν διαφθείρεται από αυτή τη δύναμη.
- Διατηρεί καλές σχέσεις, υιοθετώντας μια προσέγγιση που δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τον άνθρωπο.
- Εμπνέει τους ανθρώπους, δίνοντάς τους πίστη και ελπίδα ότι θα τα καταφέρουν.
- Μετασχηματίζει τις παλιές μεθόδους ηγεσίας και δημιουργεί αντισυμβατικά παραδείγματα και στρατηγικές απόδοσης κινήτρων για να κάνει πραγματικότητα το όραμά του, μέσω μιας βαθιάς και συστημικής σκέψης.
- Αναπτύσσει ομαδικό πνεύμα και ομαδικές δραστηριότητες.

Η *χαρισματική* ηγεσία απασχόλησε τον Weber (1947; 1968), ο οποίος δεχόταν την ύπαρξη ηγετών που διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (χάρεις), ηρωισμό ή εξαιρετικό χαρακτήρα. Ο House (1977) υποστήριξε ότι η επιτυχία των χαρισματικών ηγετών έγκειται στην ικανότητα να πείθουν τους υφιστάμενους



για την ορθότητα των απόψεών τους, να κερδίζουν τη συμπάθεια και την υποστήριξή τους, να επιτυγχάνουν την αφοσίωση των μελών στην αποστολή τους, την αύξηση της απόδοσής τους και την ενίσχυση της πίστης τους σχετικά με τη δυνατότητά τους να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της αποστολής (Κατσαρός, 2008).

Ο Willner (1984) υποστήριξε ότι δεν υπάρχει κοινός ορισμός μεταξύ των κοινωνιών και των ομάδων ως προς το τι ορίζουν ως εξαιρετικές ιδιότητες, γι' αυτό ήταν αδύνατο να οριστεί μια καθολική χαρισματική προσωπικότητα.

Κατά τον Bass (1985), οι χαρισματικοί ηγέτες παρουσιάζονται σε κοινωνίες με παράδοση στην υποστήριξη αυτών και προσμονή για την εμφάνισή τους, μπορεί όμως να αντιμετωπίζονται και αρνητικά σε κοινωνίες με παρελθόντες δεσποτικούς ηγέτες. Στο ερωτηματολόγιο *Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ*, που αναπτύχθηκε από τον Bass (1985) και αναθεωρήθηκε από τους Bass and Avolio (2000; 2004), το χάρισμα ενσωματώθηκε ως παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επειδή το χάρισμα μπορεί να υποδηλώνει την ειδωλολατρία στο πρόσωπο ενός ηγέτη, ο παράγοντας μετονομάστηκε σε *εξιδανικευμένη επιρροή* και είναι η συναισθηματική συνιστώσα της ηγεσίας, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους ηγέτες, οι οποίοι με τη δύναμη της προσωπικότητάς τους έχουν βαθιές και εξαιρετικές επιπτώσεις στους οπαδούς τους, προκαλώντας συναισθηματική προσκόλληση με τον ηγέτη (Σοφινιάδου, 2020).

Σύμφωνα με τους Conger και Kanungo (1988), η χαρισματική ηγεσία διακρίνεται στην *προσωποπαγή* και την *κοινωνικοποιημένη* χαρισματική ηγεσία.

Η *προσωποπαγή* χαρισματική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την εκμετάλλευση των οπαδών, τη δημιουργία και παγίωση ανισοτήτων και την οικειοποίηση ιδίου οφέλους. Ως αποτέλεσμα έχει καταστροφικές συνέπειες για τους οπαδούς, αλλά και για τον οργανισμό. Αντίθετα, η *κοινωνικοποιημένη* χαρισματική ηγεσία δεν στοχεύει στην εκμετάλλευση των οπαδών, αλλά στην παρακίνηση αυτών προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη του οργανισμού χωρίς την επιδίωξη της ικανοποίησης των προσωπικών επιδιώξεων του ηγέτη.

Οι Conger και Kanungo προσδιόρισαν τρία διακριτά χαρακτηριστικά της κοινωνικοποιημένης χαρισματικής ηγεσίας:

- *Οραματισμός*

Ο ηγέτης δημιουργεί την εικόνα μιας επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης, με την οποία οι συνεργάτες του μπορούν να ταυτιστούν και να νιώσουν



ενθουσιασμό. Εκφράζει την εμπιστοσύνη του στις ικανότητες των συνεργατών του, θεωρώντας τους ικανούς να επιτύχουν τους στόχους, όπως αυτοί εκφράζονται από το όραμα του οργανισμού.

- *Συναισθηματική ταύτιση και κατανόηση των αναγκών των συνεργατών*

Ο ηγέτης είναι ικανός να κατανοήσει τα κίνητρα, τις αξίες και τα συναισθήματα ενός ανθρώπου, καθώς και να διεισδύσει στις απόψεις του. Σέβεται στα αισθήματα του άλλου και δείχνει εμπιστοσύνη στις ιδέες του.

- *Ενδυνάμωση*

Είναι μια διαδικασία που προσθέτει αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ των συνεργατών, μέσω της αναγνώρισης των συνθηκών που καλλιεργούν την έλλειψη ισχύος και μέσω της μετακίνησής τους τόσο από τυπικές οργανωσιακές πρακτικές όσο και από άτυπες τεχνικές που παρέχουν δυναμική πληροφόρηση. Πρόκειται για μια διαδικασία ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της πρωτοβουλίας των εργαζομένων, εφόσον αυτοί είναι πρόθυμοι και σε θέση να αναλάβουν και να χειριστούν επιπλέον ευθύνη και δύναμη.

Το 1978 ο Burns εισήγαγε τις έννοιες της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγετικής θεωρίας, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (§2.3.8 και §2.3.9 αντίστοιχα).

Στην εκπαίδευση και τη σχολική διοίκηση η ανάγκη για προσαρμογή στις περιβαλλοντικές συνθήκες έφερε στο προσκήνιο τις σύγχρονες προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετώπιζαν τη σχολική μονάδα ως ένα οργανισμό ισχυρά συνδεδεμένο με το περιβάλλον του και τις εξελίξεις του, με αίτημα για απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι θεωρίες ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή μακριά από τις ενέργειες των *ηρωικών* ατόμων, προς τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία οι άνθρωποι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, με μικρότερη ή μεγαλύτερη ισχύ. Πολλοί ερευνητές ασχολούνται με την *ηγεσία πολυπλοκότητας*, δίνοντας έμφαση στη μη γραμμικότητα, την αοριστία, την αβεβαιότητα και την απροβλεπτότητα, όπου η ηγεσία και οι οργανισμοί αντιμετωπίζονται ως πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα, ευαίσθητα στις συνθήκες και τις αλλαγές των περιβαλλόντων στα οποία εκδηλώνονται (Δημακοπούλου, 2020).



1.2. Διοίκηση και ηγεσία

Σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από τη διοίκηση. Αν και υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, οι περισσότεροι μελετητές υιοθετούν την άποψη ότι πρόκειται για ρόλους επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς διακριτούς.

Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999), η διοίκηση έχει τον ρόλο «της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του». Στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος «της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου» (Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία θεωρείται ανώτερη λειτουργία που περιλαμβάνει τη δημιουργία και μετάδοση αξιών και οράματος, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τη μεταβολή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων για το τι επιθυμούν και μπορούν να πετύχουν.

Ένα διοικητικό στέλεχος δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης. Ασκήει βέβαια εξουσία και επιρροή, που απορρέει από την επίσημη θέση που κατέχει. Αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη, διότι ο ηγέτης ασκήει την εξουσία εμπνέοντας και παρακινώντας τα μέλη του οργανισμού να μοιραστούν ένα κοινό όραμα. Επιπλέον ο ηγέτης δεν ορίζεται στο αξίωμά του από μια ανώτερη αρχή (τυπική εξουσιοδότηση), αλλά είναι δυνατόν να αναδυθεί μέσα από διαδικασίες που συνδέονται με την εκάστοτε δυναμική, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (ουσιαστική εξουσιοδότηση).

Ο Cuban (1988) συνδέει την ηγεσία με την έννοια της αλλαγής, ενώ ο Bolam (1999) συνδέει την ηγεσία με την ευθύνη για χάραξη της πολιτικής και μερικές φορές με τη *μεταμόρφωση* ενός οργανισμού (Σπανός, 2014).

Σύμφωνα με τον Kotter (2001), η ηγεσία και η διοίκηση είναι δύο διακριτές λειτουργίες και η σχέση που υπάρχει μεταξύ τους είναι ότι η διοίκηση αποτελεί μέρος της ηγεσίας, αλλά σε πολλές περιπτώσεις η ηγεσία μπορεί να υπάρχει και μόνη της και να μην συνδέεται με την λειτουργία της διοίκησης.

Η *ηγεσία* αποτελείται από τρεις επιμέρους λειτουργίες που είναι: **α)** η δημιουργία οράματος, **β)** η μετάδοση του οράματος στο προσωπικό μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία και **γ)** η παρακίνηση, έμπνευση και ενδυνάμωση του προσωπικού για δράση. Από την άλλη μεριά, η *διοίκηση* αποτελείται από ποιοτικά διαφορετικές διαδικασίες που είναι: **α)** ο σχεδιασμός βραχυπρόθεσμων στόχων, **β)** η δημιουργία οργανωτικής δομής και η σωστή κατανομή πόρων και

γ) ο έλεγχος και η επίλυση προβλημάτων μέσω της παρακολούθησης για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στον αρχικό σχεδιασμό (Δημακοπούλου, 2020).

Οι Dunford, Fawcett και Bennett (2004) υποστηρίζουν ότι τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση αφορούν στην παροχή μιας κατεύθυνσης για τον οργανισμό. Τονίζουν πως και οι δύο είναι απαραίτητες προκειμένου ένας οργανισμός να είναι αποτελεσματικός. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Το όραμα διαμορφώνεται και παρουσιάζεται από τον ηγέτη ενώ ο διευθυντής/μάντζερ απαιτείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις διαδικασίες, προκειμένου το όραμα να επιτευχθεί (Δημακοπούλου, 2020).

Στον παρακάτω *πίνακα* αντιστοίχισης ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει τις βασικές διαφορές μεταξύ ηγέτη και μάντζερ, όπως αυτές προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Πίνακας 1: *Βασικές διαφορές ηγέτη - μάντζερ (Μπουραντάς, 2005)*

Ηγέτης	Μάντζερ
Αναδεικνύεται	Διορίζεται
Καινοτομεί, κάνει αλλαγές, προκαλεί το κατεστημένο	Δέχεται και διαχειρίζεται το κατεστημένο
Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη	Χρησιμοποιεί νόμιμη <i>δοτή</i> δύναμη
Κερδίζει εμπιστοσύνη, περνά όραμα, εμπνέει, πείθει	Ελέγχει, δίνει εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες
Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα	Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα, στη λογική
Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια	Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια
Ερευνά την πραγματικότητα	Αποδέχεται την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο μέλλον, έχει μακροπρόθεσμη προοπτική	Δίνει έμφαση στο παρόν, έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική
Αντιμετωπίζει τις αλλαγές	Αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά
Ενδιαφέρεται για το <i>γιατί</i>	Ενδιαφέρεται για το <i>πώς</i>



Ανεξάρτητα από την άποψη που υιοθετείται σχετικά με τη διάκριση των δύο εννοιών, στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους που εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. Το *μάνατζμεντ* αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η *ηγεσία* αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Οι δύο όροι λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά κανένας από μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πρέπει να κάνει ουσιαστικά ένας σύγχρονος ηγέτης (Μπουραντάς, 2005).

Οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (2005) περιγράφουν την ηγεσία ως έναν *τρόπο ζωής*, κάποιον ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που παρακινεί και τα άλλα μέλη ενός οργανισμού να ακολουθήσουν το όραμα του ηγέτη. Αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά προέρχονται από την επιτυχημένη εφαρμογή συνόλου πρακτικών, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν. Εφόσον η ηγεσία δεν μπορεί να ασκηθεί από μόνη της, αλλά αποτελεί μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ηγέτη και τα υπόλοιπα μέλη, διαμορφώνεται μια *πολιτιστική ταυτότητα* του οργανισμού.

Ο Σαϊτής (2008) υποστηρίζει ότι η ηγεσία συνιστά μέρος της διοίκησης και αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, δηλαδή καλύπτει όλες τις δραστηριότητες του οργανισμού.

Ο Κατσαρός (2008) αναφέρεται στη διάκριση που υπάρχει στις αγγλοσαξονικές χώρες ανάμεσα στις έννοιες *administration* (διεύθυνση) και *management* (διοίκηση). Το *management* έχει ευρύτερη σημασία και συνδέεται περισσότερο με τη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας ενός οργανισμού παρά με τον στρατηγικό σχεδιασμό και τη χάραξη πολιτικής, που αποτελεί έργο της ηγεσίας (*leadership*). Ο όρος *administration* αναφέρεται σε καθήκοντα ήσσονος σημασίας (π.χ. διεκπεραίωση ενός έργου, εκτέλεση μιας εντολής).

Σύμφωνα με τον Daft (2015), το *μάνατζμεντ* επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αναλυτικών σχεδίων και προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα και κατόπιν στην εξασφάλιση και στην κατανομή των πόρων, για την επίτευξη των σχεδίων. Η *ηγεσία* περιλαμβάνει το όραμα και την μακροπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού για το μέλλον, καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες, ενώ ταυτόχρονα παρέχει έναν στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό, ώστε να γίνουν οι αλλαγές που απαιτούνται προκειμένου να εκπληρωθεί το όραμα (Δημακοπούλου, 2020).



Πίνακας 2: Σύγκριση ηγέτη και μάντζερ (Daft, 2015)

Περιοχή	Ηγέτης	Μάντζερ
Κατεύθυνση	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργεί όραμα και στρατηγική • Μεγιστοποιεί την ευκαιρία • Στρέφει το βλέμμα του στο μέλλον 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιάζει και υπολογίζει • Ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο για σίγουρα αποτελέσματα • Επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα
Ενδυνάμωση	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργεί κοινή κουλτούρα και αξίες • Παρέχει ευκαιρίες μάθησης • Ενθαρρύνει τα δίκτυα επικοινωνίας και την ευελιξία 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργανώνει και διευθύνει το προσωπικό • Κατευθύνει και ελέγχει • Δημιουργεί μια δομή και μια σειρά
Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Επενδύει στους ανθρώπους • Αξιοποιεί την προσωπική επιρροή • Εμπνέει μέσα από τους στόχους και την εμπιστοσύνη 	<ul style="list-style-type: none"> • Επενδύει στα οφέλη • Αξιοποιεί τη δύναμη της θέσης του • Επικεντρώνει τους ανθρώπους σε συγκεκριμένους σκοπούς
Διαπροσωπικά χαρακτηριστικά	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματικοί δεσμοί (καρδιά) • Ανοιχτό μυαλό (ενσυναίσθηση) • Ακούει (Επικοινωνία) • Μη συμμόρφωση (θάρρος) • Αυτοαντίληψη (χαρακτήρας) 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματική απόσταση • Εμπειρογνώμονας • Ομιλητικός • Συμμόρφωση • Αντίληψη/γνώση του οργανισμού
Στόχοι και Αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελέσματα • Διατήρηση της σταθερότητας • Δημιουργία μιας κουλτούρας αποτελεσματικότητας • Δημιουργία μιας κουλτούρας ευελιξίας και ακεραιότητας • Κατεύθυνση αλλαγής 	<ul style="list-style-type: none"> • Διατήρηση της σταθερότητας • Δημιουργία μιας κουλτούρας αποτελεσματικότητας

Κεφάλαιο 2. Εκπαιδευτική ηγεσία

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται μία από τις βασικές προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου. Προέκυψε ως απάντηση στην εκπαιδευτική διοίκηση, που βασιζόταν σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες. Το σχολείο, ως δημόσια οργάνωση, δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις, οι οποίες στοχεύουν στο κέρδος. Ο στόχος του σχολείου αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών και τον εμποτισμό τους με τις αρχές της δημοκρατίας.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αβεβαιότητα και ποικίλες εξωτερικές πιέσεις και προκλήσεις, παρατηρείται αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικού παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Η εκπαίδευση κρίνεται ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως παραγωγικές μονάδες, οι διευθυντές ως ηγετικά στελέχη, οι διδασκόμενοι και οι γονείς ως καταναλωτές. Έτσι, η εκπαίδευση υπόκειται σε έλεγχο ποιότητας και ενδίδει σε μια ολοένα πιο τεχνοκρατική εικόνα της ηγεσίας (Τεκτονοπούλου, 2020).

Ο Coleman (1994) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία διαφέρει από την ηγεσία γενικά σε τέσσερα σημεία: **α)** τον επαγγελματισμό, **β)** τον διπλό ρόλο του διευθυντή που παραμένει και επαγγελματίας εκπαιδευτικός, **γ)** τη δυσκολία να καθοριστεί το όραμα του σχολείου και **δ)** τις εκπαιδευτικές αξίες.

Οι Leithwood και Riehl (2003) χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως μία σύνθετη και πολύπλοκη ανθρώπινη δραστηριότητα και αναφέρουν δύο βασικές λειτουργίες της ηγεσίας: **α)** την παροχή καθοδήγησης στο διδακτικό προσωπικό και **β)** την άσκηση επιρροής στους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή.

Οι Bush και Glover (2003), λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας (διαδικασία επιρροής, αξίες και όραμα), ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο που ηγούνται, το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να το καταστήσουν σαφές και να το υπενθυμίζουν, επηρεάζοντας όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχολικοί ηγέτες δεν επιβάλλουν στόχους, αλλά σε κλίμα συνεργασίας δημιουργούν μια κοινή αίσθηση σκοπού.



Ασκούν άμεση και έμμεση επιρροή προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το πρόγραμμα σπουδών, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών. Δεν θεωρούν την ηγεσία ως ρόλο, αλλά ως λειτούργημα με επιμέρους λειτουργίες, που ασκούνται από διαφορετικά άτομα με διαφορετικούς ρόλους σε μια σχολική μονάδα (Δημακοπούλου, 2020).

Από την άλλη, το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει την ηγεσία ως λειτουργία, καθώς αποτελεί πηγή περιορισμών, πόρων και ευκαιριών, που ο σχολικός ηγέτης επιβάλλεται να λάβει υπόψη του. Μεταβλητές που αναμένεται να τον ενδιαφέρουν είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, η οργανωτική δομή, η κουλτούρα και το μέγεθος του σχολείου, η διδακτική εμπειρία και επάρκεια, οι οικονομικές πηγές και η γραφειοκρατία. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ενιαίος τρόπος άσκησης της ηγεσίας σε κάθε οργανισμό, και ιδιαίτερα σε μια σχολική μονάδα που επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές, ανθρώπινες και περιβαλλοντικές.

Οι Brauckmann και Pashiardis (2011) αναφέρουν ότι οι δράσεις των σχολικών ηγετών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για το συγκείμενο όπου εργάζονται, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το εξωτερικό περιβάλλον και το νομικό πλαίσιο που σχετίζεται με τις ηγετικές πρακτικές τους. Παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό κλίμα, ο προσανατολισμός προσωπικής επίτευξης, οι πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, οι ευκαιρίες μάθησης, οι διδακτικές στρατηγικές και η εμπλοκή των γονέων επηρεάζονται από τις πρακτικές των ηγετών και ταυτόχρονα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα αυτών.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά στην ηγεσία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποκαλύπτει τέσσερις βασικές διαστάσεις στο έργο των διευθυντών-ηγετών:

- Την *ορθολογική* διάσταση, η οποία σχετίζεται με τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με τον συντονισμό των ενεργειών και την ανατροφοδότηση για το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών διαδικασιών, τη διαπραγμάτευση των στόχων, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πνεύματος, τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών και τη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς.
- Τη *συναισθηματική* διάσταση, κατά την οποία ο διευθυντής-ηγέτης ελέγχει απόλυτα τα συναισθήματα του και μπορεί με τρόπο ρεαλιστικό να κατανο-



ήσει τις ανάγκες και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα με στόχο την αποδοτικότητα του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διάστασης είναι ο σαφής καθορισμός των στόχων, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τη συναίνεση και την επικοινωνία, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη στον άλλο, η αναγνώριση της προσφοράς και η δημιουργία ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος.

- Την *οργανωσιακή* διάσταση, που στηρίζεται στη δομή, την κουλτούρα, την πολιτική, τους ρόλους και τις συμπεριφορές, στοιχεία που επηρεάζουν τη δράση των εκπαιδευτικών. Σημαντικοί παράγοντες σε αυτή τη διάσταση είναι η υλικοτεχνική υποδομή, οι τάξεις, ο εξοπλισμός, το μέγεθος του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών και η διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου.
- Τη διάσταση της *οικογένειας*, η οποία επηρεάζει σημαντικά το σχολείο και τις αποφάσεις γύρω από αυτό. Επηρεάζει επίσης την εκπαιδευτική ηγεσία και ενδέχεται να επηρεάσει και το έργο ή τη δράση των εκπαιδευτικών.

2.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Οι επιτυχείς ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες, τους μαθητές και τα ενδιαφερόμενα μέλη. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Οι Bush και Glover (2003) συσχετίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία με το *όραμα*, την *επιρροή* και τις *αξίες*.

2.1.1. Ηγεσία και όραμα

Το όραμα ορίζεται ως «*μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους, καθορίζοντας έτσι ακριβέστερα την αποστολή του*» (Θεοφιλίδης, 2012). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος, να εμπλέξει το προσωπικό στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και να δεσμεύσει το προσωπικό στην πραγμάτωση του κοινού οράματος, να διευκολύνει την εφαρμογή του μέσα από συλλογικές διαδικασίες και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς για να πετύχει τους κοινούς στόχους.



Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989) ισχυρίζονται ότι ο εξαιρετος ηγέτης έχει ένα όραμα για το σχολείο του (μια νοερή εικόνα για το προσδοκώμενο μέλλον), που μοιράζεται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και το οποίο εξασφαλίζει τη δέσμευση των μελών. Σύμφωνα με τους Kouzes και Posner (1996), επειδή αυτή η πρακτική κάνει τους διευθυντές να αισθάνονται αμήχανα, δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο οράματος και στόχων που χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: **α) Βασικό:** διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, **β) Μεσαίο:** προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή, **γ) Προχωρημένο:** συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου και **δ) Εξειδικευμένο:** συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν ένα συνεργατικό όραμα.

Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: **α)** την *αποσαφήνιση* της κατεύθυνσης, **β)** την *παρακίνηση* των ατόμων και **γ)** την *ευθυγράμμιση* και τον επιτυχή συντονισμό τους. Το ουσιαστικό όραμα είναι αντιληπτό, επιθυμητό, εφικτό, εστιασμένο, ευέλικτο και μεταδύσιμο. Συναρτάται με τη δηλωμένη πρόθεση του ηγέτη, που αναφέρεται σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση. Γι' αυτό και συσχετίζεται άμεσα με την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς με σαφήνεια δείχνει την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινηθεί το σχολείο.

Πολλές φορές ο ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει το όραμά του με απόλυτη σαφήνεια, δεν μπορεί να υπολογίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ούτε ξέρει τον τρόπο να οδηγήσει την ομάδα στην επίτευξή του (Bush & Glover, 2003). Άλλες φορές παρουσιάζει ένα σχέδιο ασαφές, πολύπλοκο και αντιφατικό, που τις περισσότερες φορές δεν είναι καινοτόμο, αλλά αποτελεί παραλλαγή της επίσημης γραμμής της πολιτείας για την εκπαίδευση. Το όραμα μπορεί να αποβεί ακόμη και καταστροφικό για το σχολείο, όταν ο ηγέτης τυφλωμένος από το δικό του όραμα παραπλανά τους εκπαιδευτικούς (Τεκτονοπούλου, 2020).

2.1.2. Ηγεσία και επιρροή

Η επιρροή στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν ταυτίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στον διευθυντή η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από αυτή τη θέση προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί να αναδυθεί από κάθε άτομο ή ομάδα του σχολείου. Η αντίληψη αυτή προβάλλει και την έννοια της *συμμετοχικής* ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία η ηγεσία σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων.



Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Μπουραντάς, 2005).

Πηγές δύναμης ενός εκπαιδευτικού ηγέτη για την άσκηση επιρροής αποτελούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η επιστημονική του κατάρτιση, η εμπειρία, η δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης και η δύναμη από τη θέση στην ιεραρχία, λόγω του ελέγχου των αμοιβών, των πόρων και των ποινών (Κατσαρός, 2008).

Η ηγεσία συνιστά αλληλεξάρτηση και σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Οι ηγέτες ασκούν επιρροή προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και οι ίδιοι επηρεάζονται από τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014).

Δεδομένου ότι η επιρροή στα μέλη της ομάδας δεν γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά. Κάποιον που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαϊτής, 2008).

2.1.3. Ηγεσία και αξίες

Οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα, αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου (Τεκτονοπούλου, 2020).

Ο Wasserberg (1999) υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από τις βασικές αξίες, τις οποίες συνοψισε στα εξής σημεία:

- Τα σχολεία συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται *μαθητευόμενοι*.
- Κάθε μέλος έχει ιδιαίτερη προσωπικότητα και η αξία του είναι μοναδική.
- Το σχολείο έχει ως σκοπό να εξυπηρετήσει τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας.
- Η θετική αντιμετώπιση αποτελεί καίριο παράγοντα της ανάπτυξης. Όλοι οι άνθρωποι, συνεπώς και οι μαθητές, προκόβουν όταν τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους εμπιστεύονται, τους ενθαρρύνουν και τους επαινούν.



Έχουν όμως τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους υποχρεώνει να συμμορφωθούν με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας; Και πόσο προβληματικό μπορεί να είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που στηρίζεται στην ηθική συνείδηση του ηγέτη, αν δεν ελέγχεται από μια δημοκρατική πολιτική συναίνεση;

Η σημερινή εκπαιδευτική ηγεσία χρειάζεται να καλλιεργήσει τις δημοκρατικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ελευθερία, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η επίλυση των προβλημάτων μέσω του διαλόγου και η ενεργή συμμετοχή, ώστε, με την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και όχι ενός αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας στη σχολική κοινότητα, να δημιουργήσει τις βασικές προϋποθέσεις για τον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής (Δημακοπούλου, 2020).

2.2. Παράμετροι ηγεσίας

Οι Brauckmann και Pashardis (2011) υποστηρίζουν ότι στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι δράσεις των σχολικών ηγετών επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός/αποκέντρωση, αξιολόγηση και λογοδοσία) και το επίπεδο του σχολείου (μέγεθος, τοποθεσία, αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, δημογραφικά στοιχεία, πόροι). Επιπλέον, κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα επιμέρους σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με σχέσεις διαρκούς αλληλεξάρτησης με άλλα υποσυστήματα (διευθυντές, ομάδες μαθητών και γονείς) και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, οικολογικό), τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματική ισορροπία της.

Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής-ηγέτης καλείται να εξασφαλίσει τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Είναι ο βασικός εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού, της προαγωγής των ανθρώπινων σχέσεων και της διατήρησης της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας (Πασιαρδής, 2014).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης αναμένεται, μέσω της συμπεριφοράς και της δράσης του, να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στη σχολική μονάδα, να ενδυναμώσει την αίσθηση του *ανήκειν* σε μια συλλογικότητα, να ενισχύσει τους στόχους του σχολείου και να κινητοποιήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη ποιότητα στην εκπαιδευτική πράξη (Πασιαρδής, 2014). Επίσης, θα πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία τόσο με το εσωτερικό



όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Είναι αυτός που θα κληθεί να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις και να παρακινήσει το προσωπικό.

Σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashardis (2011), δεν υπάρχει ένα ιδανικό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας διότι, κανένα μοντέλο δεν είναι εξίσου αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις. Ανάλογα με την περίπτωση, κάθε διευθυντής πρέπει να επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα δράσει και ποιο μοντέλο ηγεσίας θα υιοθετήσει, εφόσον πρώτα έχει εξετάσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Οι διοικητικές εκπαιδευτικές και καθοδηγητικές διεργασίες που επιτελούνται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της ηγεσίας δεν αποτελούν μεμονωμένες και ανεξάρτητες ενέργειες από το διδακτικό σύστημα. Αν αλλάξει το πλαίσιο, θα γίνει και η ηγεσία διαφορετική. Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να δημιουργεί κάθε φορά τον κατάλληλο συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας και τις κατάλληλες αναλογίες, με βάση το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

2.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη Διοικητική Επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Τις προσεγγίσεις αυτές αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων ηγεσίας.

Μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή των Leithwood και Duke (1999), η οποία προέκυψε από βιβλιογραφική ανασκόπηση 121 επιστημονικών δημοσιευμένων άρθρων σε τέσσερα γνωστά αγγλόφωνα περιοδικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς περιγράφουν έξι μοντέλα ηγεσίας: την *καθοδηγητική* ή *διδασκαλική* (instructional), τη *διοικητική* ή *διαχειριστική* (managerial), τη *μετασχηματιστική* (transformational), την *ηθική* (moral), τη *συμμετοχική* (participative) και την *ενδεχομενική* (contingent) ηγεσία. Η ίδια ταξινόμηση παρουσιάστηκε επίσης από τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999). Το 2002, οι Bush και Glover επέκτειναν τα μοντέλα ηγεσίας σε οκτώ, προσθέτοντας τη *διαπροσωπική* (interpersonal) και τη *συναλλακτική* (transactional) ηγεσία, ενώ το 2005 ο Bush ανέφερε τη *μεταμοντέρνα* (post-modern) ηγεσία ως ένα ένατο μοντέλο (Κατσαρός, 2008).

Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις. Για τον λόγο αυτό, αν και υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά

στη μια ή την άλλη μορφή, ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων. Για παράδειγμα, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία σχετίζονται μεταξύ τους, αν και εμφανίζουν ισχυρές αντιθέσεις ή θεωρούνται αντίθετες μορφές ηγεσίας.

Τα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας συνήθως καταλήγουν σε πρακτικές προτάσεις για την ενδεδειγμένη ηγετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι προτάσεις αυτές αντανakλούν κάθε φορά τη συγκεκριμένη θεωρία στην οποία βασίζονται και επομένως φέρουν τους ίδιους περιορισμούς με εκείνη. Συνήθως, εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες πτυχές του φαινομένου της ηγεσίας και δεν παρέχουν την απαραίτητη συνολική θεώρηση, παρά μόνο αν λειτουργήσουν συμπληρωματικά.

Είναι γεγονός πως κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλες τις σχολικές μονάδες (Σαϊτής, 2008). Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2005). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και θα βασίζεται στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας και την κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε συνοπτικά τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ εστιάζουμε την ανάλυσή μας στο μοντέλο της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, που σχετίζονται με την έρευνά μας.

2.3.1. Καθοδηγητική ηγεσία

Η *καθοδηγητική* ηγεσία εμφανίζεται αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής προκειμένου να επιτύχει τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές βασίζονται κυρίως στην αλληλεπίδραση που επιδιώκει με τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, τόσο η διοίκηση όσο και ο διευθυντής πρέπει να υπηρετούν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κατσαρός, 2008).

Οι ηγέτες ενθαρρύνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα θέτοντας ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας. Ενώ ο κλασικός διευθυντής αναλώνει τον χρόνο του ασχολούμενος κυρίως με διοικητικά καθήκοντα, ένας διευθυντής-ηγέτης παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητεύο-



μενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Υπό την εποπτεία του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκούν επιρροή στους μαθητές προς την κατεύθυνση της μάθησης, να αποφέρουν επιδόσεις και διακρίσεις και γενικά να δημιουργούν με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες κουλτούρα μάθησης (Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985), οι διαστάσεις της *καθοδηγητικής* ηγεσίας που αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών είναι: **α)** ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου, **β)** η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και **γ)** η βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Ο Leithwood (1994) θεωρεί ότι οι αναπαραστάσεις της *καθοδηγητικής* ηγεσίας δεν είναι πλέον κατάλληλες, αφού περιορίζουν την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνοντας ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές, όπως για παράδειγμα τη δόμηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η *καθοδηγητική* ηγεσία χάνει έδαφος ως οργανωτικός σχεδιασμός, καθώς φαίνεται ότι περιορίζεται στη αίθουσα διδασκαλίας και τη μάθηση, ενώ αφήνει ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές του σχολείου.

Σε αυτό το κλίμα, οι μελετητές που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση του σχολείου υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να εκχωρηθούν αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα, να υποστηριχτεί η τελευταία στο νέο της ρόλο και να υπάρξουν ευέλικτες διαδικασίες για οργανωσιακά αποτελεσματικό μοντέλο, με παρουσία ηγεσίας που εμπνέει, συντονίζει και κινητοποιεί (Κουτούζης, 2012).

2.3.2. Διοικητική ηγεσία

Πρόκειται για μια προσέγγιση της οποίας οι διάφορες εκδοχές σχεδόν ταυτίζουν την ηγεσία με τη διοίκηση (management) ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της.

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) υποστηρίζουν πως στη *διοικητική* ηγεσία οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους πάνω στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές και καταλήγουν πως, εάν αυτές οι λειτουργίες γίνονται με επιτυχία, διευκολύνεται η εργασία των άλλων στον οργανισμό. Οι περισσότερες προσεγγίσεις προς τη *διοικητική* ηγεσία θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική. Η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με τη σπουδαιότητα αυτών των θέσεων στην ιεραρχία του οργανισμού (Κατσαρός, 2008).



Αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι εντελώς διαφορετικό από την ηγεσία που προσανατολίζεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Στη *διοικητική* ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο.

Η ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση γίνεται φανερή στην εκδοχή του Caldwell (1992) που εντοπίζει επτά λειτουργίες, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: **α)** καθορισμός στόχων, **β)** εντοπισμός αναγκών, **γ)** ιεράρχηση προτεραιοτήτων, **δ)** σχεδιασμός, **ε)** χρηματοδότηση, **στ)** εφαρμογή και **ζ)** αξιολόγηση.

Ωστόσο, η *διοικητική* ηγεσία, παρά τη λογική και γραφειοκρατική οπτική της, επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Παρόλο που η διοικητική ηγεσία έχει επικριθεί και έχει απορριφθεί ως περιορισμένη και τεχνοκρατική, αποτελεί ένα βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης ηγεσίας, καθώς διασφαλίζει την εφαρμογή του σχολικού οράματος και της στρατηγικής. Σύμφωνα με τον Bush (2003), η διοίκηση χωρίς όραμα οδηγεί στον *διοικητισμό*, αλλά και όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση (Δημακοπούλου, 2020).

2.3.3. Συμμετοχική ηγεσία

Η *συμμετοχική* ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Πρόκειται για ένα κανονιστικό μοντέλο διοίκησης που βασίζεται, σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999), σε τρία κριτήρια: **α)** η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, **β)** η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και **γ)** η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο της σχολικής κοινότητας, νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό του δικαίωμα της επιλογής και τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου (Wallace, 1989; Brundret, 1989; Little, 1990; Lumpy, 2003) τονίζουν πως οι συμμετοχικές προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν το πιο κατάλληλο μέσο διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελούν ένα αναγκαίο αντίδοτο στις αυστηρές ιεραρχικές δομές των τυπικών μοντέλων. Τη θέση αυτή ενισχύει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση, η οποία αιτιολογεί την ανάμειξή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ισχυρίζονται ότι η ενεργή στήριξη για αλλαγή



είναι πιο πιθανό να προωθηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνεισφέρουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης πολιτικής, παρά όταν είναι απλοί δέκτες μιας αυστηρής ιεραρχικής εντολής, όπως συμβαίνει στα τυπικά μοντέλα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Στη *συμμετοχική* ηγεσία ο ρόλος του τυπικού ηγέτη δεν αφαιρείται ούτε υπονομεύεται. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμμετέχει στις δραστηριότητες με έναν ή περισσότερους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες, οι οποίοι δεν εμφανίζονται στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου. Όλοι μαζί αποτελούν μια ηγετική ομάδα, στην οποία διαμοιράζεται η ηγεσία. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει ευελιξία, υψηλού βαθμού δέσμευση των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, ποιότητα εργασιακής ζωής, ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των έργων.

Η αποτελεσματικότητα ενός συμμετοχικού συστήματος εξαρτάται εν μέρει από τις στάσεις του προσωπικού. Αν οι εκπαιδευτικοί δείξουν απάθεια ή εχθρικότητα, φαίνεται σίγουρο ότι το μοντέλο θα αποτύχει (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ακόμη, είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν πάντα τη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας, όπως αναφέρεται σε πολλές έρευνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Επιβεβαίωση της δυνατότητας που παρέχει η *συμμετοχική* ηγεσία για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας των σχολικών μονάδων προσφέρει η έρευνα του Κατσαρού (2006), στην οποία προέκυψε ότι λειτουργούν αποτελεσματικότερα σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων, στο πλαίσιο των οργάνων λαϊκής συμμετοχής (Κατσαρός, 2008).

2.3.4. Ηθική ηγεσία

Στην *ηθική* ηγεσία, επίκεντρο του ενδιαφέροντος αποτελούν οι αξίες και ο ηθικός κώδικας του ίδιου του ηγέτη. Γι' αυτόν τον λόγο, εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος (Leithwood & Duke, 1999). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζει πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες, οι οποίοι λειτουργούν μέσα στην ηθική επικράτεια, στο ηθικό πεδίο (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Ο West-Burnham (1997) διακρίνει την *πνευματική* ηγεσία, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών *υψηλής τάξης* (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις), από την *ηθική αυτοπεποίθηση*, όπου οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Evers και Lakomski (1991), επειδή



οι διοικητικές δομές δεν είναι ηθικά ουδέτερες, στην εκπαίδευση απαιτούνται μορφές ηγεσίας που θα βασίζονται στην αρχή ότι οι αποφάσεις και η δράση πρέπει να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης, της *οργανωσιακής* μάθησης (Κατσαρός, 2008).

Οι De Hoogh και Den Hartog (2008) αναφέρουν ότι οι *ηθικοί* ηγέτες διακρίνονται από διαφάνεια στις σχέσεις τους, ενθαρρύνουν την ανοικτή επικοινωνία με τους οπαδούς, ενώ προωθούν και επιβραβεύουν τις ηθικές συμπεριφορές. Η ανοικτή επικοινωνία περιλαμβάνει ένα σύνολο διευκρινήσεων σε προσδοκίες και ευθύνες που τίθενται από τον ηγέτη προς τους οπαδούς, με σκοπό να υπάρχει πλήρη ενημέρωση σχετικά με το σύνολο των αρμοδιοτήτων που τους αφορούν. Στα στοιχεία της ηθικής ηγεσίας συγκαταλέγονται η παρότρυνση στην ελεύθερη έκφραση και διακίνηση απόψεων και ιδεών και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, υλοποιώντας μια βασική αρχή της, την διανομή της εξουσίας. Η εκχώρηση εξουσίας επιτρέπει στους οπαδούς να διαμορφώνουν το έργο τους μέσα από την προσωπική τους θεώρηση και να προσδίδουν σε αυτό βαθύ νόημα, πίστη και ιδιαίτερη προσοχή στην επίτευξή του (Δημακοπούλου, 2020).

Ηθικά αξιόπιστος ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος μπορεί να επιδεικνύει συνέπεια μεταξύ των αρχών και της πρακτικής, να εφαρμόζει τις αρχές σε νέες καταστάσεις, να δημιουργεί μια κοινή κατανόηση και ένα κοινό λεξιλόγιο, να εξηγεί και να δικαιολογεί τις αποφάσεις με όρους ηθικής, να διατηρεί τις αξίες κατά τη διάρκεια του χρόνου και να επανερμηνεύει τις αρχές, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η ανάπτυξη της ηθικής ηγεσίας προκύπτει από την παρατήρηση ότι το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους διαφορετικούς στόχους των δύο ειδών οργάνωσης. Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτόν. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου έχει μια έντονα ηθική διάσταση, καθώς αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών. Ένα σχολείο που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών, αλλά και του εμποτισμού τους με τις αρχές της δημοκρατίας, οφείλει να ακολουθεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων διαποτισμένες με αυτές τις αρχές (Wong, 1998).

Η ηθική του ηγέτη πρέπει να διέπει την καθημερινότητά του εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική και στα πλαίσια της νομιμότητας. Η ηγεσία του συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές, στις οποίες αναφέρονται ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δι-



καιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση και δέσμευση ως προς τους στόχους (Bush & Glover, 2003).

Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι ερευνητές αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999). Αν και υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία από σχετικές έρευνες, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι δημοκρατικές αρχές υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από τον ν.1566/1985 και αποτελούν βασικές αξίες για πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης και για τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008).

2.3.5. Ενδεχομενική ηγεσία

Το μοντέλο της *ενδεχομενικής* ηγεσίας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), βασίζεται στις ίδιες υποθέσεις και παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με τη γενική εκδοχή της *ενδεχομενικής* προσέγγισης (§1.1.4). Η *ενδεχομενική* ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη μονομέρεια των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας που, σύμφωνα με τον Bush (2007), μπορούν να φανούν αποτελεσματικές για μία μόνο διάσταση της ηγεσίας ο καθένας. Το μοντέλο αυτό παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ποικίλη φύση των σχολικών περιβαλλόντων, όπου οι ηγέτες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες οργανωσιακές περιστάσεις (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Βασίζεται στην υπόθεση ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε όλες τις καταστάσεις, αν δεν προσαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο και ότι οι ηγέτες μπορούν να αλλάζουν μοντέλο ηγεσίας και να αξιοποιούν τις ηγετικές πρακτικές, ανάλογα την περίπτωση (Κατσαρός, 2008).

Η *ενδεχομενική* ηγεσία αναφέρεται στην εναλλαγή μεταξύ των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της περιπλοκότητας και του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει τη διοίκηση. Λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό υπόβαθρο και τις διαφορετικές ανάγκες των σχολείων μιας χώρας, μια τυποποιημένη *συνταγή* για την ηγεσία είναι ανεπαρκής, αν όχι ανεπιθύμητη. Αφού το σχολικό περιβάλλον είναι σύνθετο και μη προβλέψιμο, είμαστε υποχρεωμένοι να το προσεγγίσουμε μέσα από ένα ευέλικτο μοντέλο ηγεσίας, υιοθετώντας κάθε φορά την πιο ενδεδειγμένη για την περίπτωση αντίδραση ή συμπεριφορά (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).



2.3.6. Διαπροσωπική ηγεσία

Η *διαπροσωπική* ηγεσία σχετίζεται με τη συναδελφικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συλλογικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Απαιτεί συμπεριφορές πρωτοβουλιών, οι οποίες προέρχονται από την εξελιγμένη αυτογνωσία που διευκολύνει την αποτελεσματική δέσμευση με τους άλλους. Βασίζεται στη *διαπροσωπική νοημοσύνη*, που είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, τον χαρακτήρα, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων. Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι το ζωτικό μέσο πραγμάτωσης της ηγεσίας. Είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας, το οποίο δεν έχει τη διαπροσωπική ευφυΐα ως συστατικό κλειδί (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η ανικανότητα των ηγετών στο διαπροσωπικό επίπεδο επιδρά αρνητικά στην επίδοση όλων: χάνεται χρόνος, δημιουργούνται εντάσεις, διαβρώνονται τα κίνητρα και η αφοσίωση, προκαλούνται επιθετικότητα και αδιαφορία.

Η *διαπροσωπική* ηγεσία εστιάζει στις σχέσεις που δημιουργούν οι ηγέτες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Bush & Glover, 2003). Κάποτε οι ηγέτες σχεδίαζαν, έλεγχαν και επέβλεπαν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σήμερα πρέπει να παρακινούν, να εμπνέουν, να ενθαρρύνουν θετικές στάσεις και να δημιουργούν μια αίσθηση συμμετοχής και σημαντικότητας των εργαζομένων.

2.3.7. Μεταμοντέρνα ηγεσία

Πρόκειται για ένα πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που στηρίζεται σε μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου και στον τρόπο που αυτό τις νοηματοδοτεί. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, υπάρχουν πολλαπλές εμπειρίες που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου (Bush & Glover, 2003).

Οι Sackney και Mitchell (2001) αναφέρουν πως οι μεταμοντέρνες θεωρίες της ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το όραμα και την τοποθετούν πάνω από τις απόψεις. Έτσι, αντί να έχουμε ένα υποχρεωτικό όραμα που να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα, τα οποία προέρχονται από τα άτομα ή τις ομάδες (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για οτιδήποτε τους ενδιαφέρει. Οι ηγέτες οφείλουν να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών και να δίνουν ιδιαίτερη σημασία



στις απόψεις τους. Η προσοχή εστιάζεται στη συμπεριφορά των μελών, η οποία αντανακλά την ιδιοσυγκρασία και τις φιλοδοξίες τους παρά τους επίσημους ρόλους τους.

2.3.8. Συναλλακτική ηγεσία

Η *συναλλακτική* ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του. Βασίζεται στην εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεών τους και σχετίζεται με τον καθορισμό στόχων και τον διαρκή έλεγχο των αποτελεσμάτων, επιστρατεύοντας ανταμοιβές και ποινές ως τρόπο βελτίωσης της εργασιακής απόδοσης. Και τα δύο *συμβαλλόμενα μέρη* αναγνωρίζουν τη σχέση δύναμης και εξουσίας που το ένα ασκεί στο άλλο.

Οι συναλλαγές του ηγέτη με τους υφισταμένους του είναι δύο ειδών: **α)** οι *εποικοδομητικές* και **β)** οι *επανορθωτικές*. Με τις *εποικοδομητικές* συναλλαγές, ο ηγέτης παρέχει βοήθεια σε αντάλλαγμα των υπηρεσιών, διασαφηνίζει ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, υπόσχεται ανταμοιβή για την καλή απόδοση, κάνοντας ξεκάθαρες τις αναμενόμενες ανταμοιβές, αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και εκφράζει ικανοποίηση για την επίτευξη των στόχων. Με τις *επανορθωτικές* συναλλαγές ο ηγέτης στηρίζεται στην παρακολούθηση των εργασιών, εστιάζει την προσοχή του σε λάθη και αποκλίσεις και επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των λαθών και αποτυχιών. Παρεμβαίνει μόνο όταν τα λάθη έχουν ήδη συμβεί και εφόσον δεν υπάρχει συμμόρφωση.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), η συναλλακτική ηγεσία δομείται γύρω από τις ακόλουθες διαστάσεις (Τεκτονοπούλου, 2015):

- **Εξαρτημένη ανταμοιβή**

Οι ηγέτες δεσμεύονται σε μια απόδοση ανταμοιβών προς τα μέλη της ομάδας για τις επιδόσεις τους. Για να υπάρχει όμως ανταμοιβή, έχει προηγηθεί διευκρίνιση των απαιτήσεων, ανταλλαγή υποσχέσεων και πόρων, αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή βοήθειας για την εκπλήρωση των στόχων και παροχή συστάσεων για την όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση των έργων.

- **Ενεργητική διαχείριση**

Οι ηγέτες παρακολουθούν την επίδοση της ομάδας και αναλαμβάνουν δράση με δυναμικό τρόπο, αν συμβεί κάτι το οποίο μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τις προσδοκίες που έχουν τεθεί.



- **Παθητική διαχείριση**

Οι ηγέτες αποτυγχάνουν να επέμβουν μέχρι το πρόβλημα να γίνει σοβαρό. Αναλαμβάνουν δράση μόνο όταν οι συνέπειες των λαθών τους γίνουν αντιληπτές.

- **Ηγεσία τύπου *Laissez-Faire***

Πρόκειται ουσιαστικά για απουσία ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Cheng (1996), τα κύρια χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι η *διαδικασία επιρροής* των μελών και η *επίτευξη στόχων*. Στην περίπτωση των παραδοσιακών αντιλήψεων, οι στόχοι είναι στατικοί και οι ηγέτες εστιάζουν κυρίως στη διαδικασία επιρροής για να πετύχουν αυτούς τους δεδομένους στόχους (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Καθοριστική για τον συναλλακτικό ηγέτη είναι η αναγνώριση των αναγκών και επιθυμιών των υφισταμένων και η σαφής σύνδεση της ικανοποίησής τους με τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας των εργαζομένων. Ο ρόλος του επεκτείνεται στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να παρακινούνται τα μέλη σε μεγαλύτερη προσπάθεια (Harris, 2005).

Η συναλλακτική ηγεσία δεν προωθεί μακροπρόθεσμη δέσμευση για το όραμα και τις αξίες που προκύπτουν από τους ηγέτες του σχολείου. Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων (Πασιαρδής, 2014).

2.3.9. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η *μετασχηματιστική* ηγεσία αποτελεί την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία ως θεωρία ηγεσίας από τη δεκαετία του '70, ενώ έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα τη δεκαετία του '90 ως αντίδραση τόσο στην παραδοσιακή πολιτική «*από την κορυφή προς τη βάση*» (top-down) όσο και στο διδακτικό μοντέλο και την καθοδηγητική αντίληψη που κυριαρχούσε σε αυτό (Θεοφιλίδης, 2012).

Το 1978, ο Burns χρησιμοποίησε την έννοια της *εμπλοκής* για να περιγράψει την αλληλεπίδραση του ηγέτη και των υφισταμένων του με στόχο την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος. Κατά την *εμπλοκή* τους, αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και οδηγούνται σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τον Green (2013), η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια ευέλικτη και δυναμική διαδικασία που μπορεί να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές



των ανθρώπων. Σχετίζεται με συναισθήματα, αξίες, πρότυπα, μακροπρόθεσμους στόχους και όραμα, αξιολόγηση κινήτρων, ικανοποίηση αναγκών και εξατομικευμένη προσέγγιση των υφισταμένων από τον ηγέτη τους (Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην αφοσίωση και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες δυνατότητες για την επίτευξη των στόχων καταλήγουν σε επιπλέον προσπάθεια και σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

Ο Sergiovanni (2001) θεωρεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών και των οργανισμών που ηγούνται. Στρέφεται κυρίως στους ανθρώπους και την αλλαγή κουλτούρας παρά στις δομές. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που σχετίζεται με τις λειτουργίες του οργανισμού (Τεκτονοπούλου, 2015). Πηγή της δύναμης της επιρροής των ηγετών δεν είναι τόσο η διοικητική θέση όσο τα ίδια τα μέλη, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να στρατευθούν στην επίδιξη των κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους (Κατσαρός, 2008).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους, θέτει μακροχρόνιους στόχους παροτρύνοντας τα μέλη για την εκπλήρωσή τους, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται μ' αυτό. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δεν χρησιμοποιεί τα κλασικά είδη ανταμοιβών (μισθός, προαγωγές) για να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του. Αντίθετα, ενεργοποιεί τους ανθρώπους για την αλλαγή, αφυπνίζοντας τα συναισθήματά τους σχετικά με την εργασία που κάνουν.

Ο Leithwood (1994) αναφέρει τις παρακάτω διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθεμία από τις οποίες εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες πρακτικές (Κατσαρός, 2008):

- Δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Προσδιορισμός των στόχων
- Παροχή διανοητικής παρακίνησης
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
- Παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού



- Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- Διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας
- Ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

Η μετασχηματιστική ηγεσία συντίθεται από τέσσερα βασικά συστατικά, καταγεγραμμένα ως “*Four I’s*”: *Idealized Influence*, *Inspirational Motivation*, *Intellectual Stimulation* και *Individualized Consideration*. Οι Bass και Avolio (1994) αναφέρονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη:

- **Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά και συμπεριφορά)**

Η *εξιδανικευμένη επιρροή* ως προς τα χαρακτηριστικά αναφέρεται στο χάρισμα του ηγέτη, την αίσθηση δύναμης και αυτοπεποίθησης που αποπνέει και την εστίασή του σε υψηλές αξίες και ιδανικά. Ο ηγέτης διακρίνεται από όραμα, το οποίο επικοινωνεί αποτελεσματικά και ισχυρή πίστη σε αυτό (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Η *εξιδανικευμένη επιρροή* ως προς τη συμπεριφορά αναφέρεται στις χαρισματικές ενέργειες του ηγέτη που απορρέουν από τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις και την αίσθηση της αποστολής. Ο ηγέτης, μέσω της συμπεριφοράς του, αποτελεί ο ίδιος θετικό πρότυπο.

- **Εμπνευσμένη παρακίνηση**

Η εμπνευσμένη παρακίνηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης επικοινωνεί προσδοκίες και πρότυπα στα μέλη της ομάδας για να εξασφαλίσει τη δέσμευση στην κοινή υποστήριξη του οράματος και της αποστολής του οργανισμού. Ο ηγέτης κινητοποιεί και εμπνέει τους υφισταμένους του να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι. Αναφέρεται με ενθουσιασμό σε ένα όραμα, παρέχοντας νόημα και πρόκληση στην εργασία τους (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

- **Διανοητική διέγερση**

Τα διανοητικά ερεθίσματα αποτελούν τον μοχλό υποκίνησης των οπαδών, προκειμένου να εμπλακούν ουσιαστικά στη δέσμευση για υποστήριξη του οράματος και των στόχων του οργανισμού. Ο ηγέτης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμα και δημιουργικά, να αμφισβητούν τα καθιερωμένα και να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα. Προτείνει ο ίδιος εναλλακτικές μεθόδους, είναι ανοιχτός σε νέες απόψεις και δεν κατακρίνει τις διαφορετικές ιδέες ή τα πιθανά λάθη.



- **Εξατομικευμένο ενδιαφέρον**

Ο ηγέτης προσεγγίζει εξατομικευμένα τις ανάγκες των υφισταμένων, τους ακούει προσεκτικά, τους παρέχει στήριξη και ενθάρρυνση, τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστές προσωπικότητες, τους εκτιμά και τους εμπιστεύεται. Οι υφιστάμενοι, έτσι, ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους και να ακολουθήσουν τη δική τους ανάπτυξη, ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα και η θέλησή τους να αποδεχτούν καινοτομίες και νέες προκλήσεις, ενώ παράλληλα ο ηγέτης εξασφαλίζει ένα περιβάλλον προσωπικής στήριξης.

Οι επικρίσεις που διατυπώνονται για τη μετασχηματιστική ηγεσία αφορούν στη διαπίστωση ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο ηγέτης-διευθυντής επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία επηρεασμού της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου και όχι στην αποτελεσματικότητα καθαυτή (Bush & Glover, 2003). Διαπιστώνεται ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του ηγέτη, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι ο διευθυντής είναι η μόνη πηγή ηγεσίας στο σχολείο. Αν η μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών του ηγέτη, τότε λειτουργεί αρνητικά και μπορεί να γίνει ένα όχημα για τη χειραγώγηση των υφισταμένων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Οι Miller και Miller (2001) αναφέρουν ότι στο σχολικό περιβάλλον η μετασχηματιστική ηγεσία προκύπτει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων ενοποιούνται (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Αντίθετα, στη συναλλακτική ηγεσία οι σχέσεις του διευθυντή-ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται πάνω σε μια περιστασιακή ανταλλαγή για κάποιον αξιόλογο πόρο. Οι ανάγκες και οι υπηρεσίες των εκπαιδευτικών και του ηγέτη τίθενται σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, ανεξάρτητα από τους στόχους, η οποία μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως μια μορφή αντιπραγματισμού (Sergiovanni, 1992).

Ο Κατσαρός (2008) θεωρεί πως η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσκρούσει στον συγκεντρωτισμό, την αυστηρή ιεραρχική δομή και τη γραφειοκρατία. Οι διευθυντές αναγκά-



ζονται να λειτουργούν ως διεκπεραιωτές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπάρχουν όμως περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κυρίως σε σχολικές μονάδες που έχουν διαμορφώσει τη λειτουργία τους με βάση το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης.

Οι ηγέτες μπορούν να εφαρμόζουν τόσο μετασχηματιστικές όσο και συναλλακτικές πολιτικές, διαμορφώνοντας ανάλογα το προφίλ τους και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους. Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι διακριτές αλλά συμπληρωματικές. Οι Bass και Riggio (2006) ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ιδωθεί ως επέκταση του συναλλακτικής, την οποία προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Η συναλλακτική ηγεσία, κυρίως με τη μορφή της *έκτακτης κατ' εξαίρεση ανταμοιβής*, παρέχει τη βάση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Το μεγαλύτερο τμήμα της προσπάθειας, της απόδοσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων μπορεί να προέλθει από τον εμπλουτισμό της συναλλακτικής ηγεσίας με στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου.

2.3.10. Παθητική - Αποφευκτική ηγεσία

Η *παθητική* ηγεσία θεωρείται το πιο αναποτελεσματικό μοντέλο και αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Ο παθητικός ηγέτης αποφεύγει συστηματικά να εμπλακεί σε ζητήματα διοίκησης, δεν καθοδηγεί τους συνεργάτες του, δεν διαχειρίζεται προβλήματα και δεν διατυπώνει όραμα, ενώ ανταποκρίνεται στις καταστάσεις περισσότερο ως αντίδραση παρά με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Δύο είναι οι βασικές εκφάνσεις που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία (Δημακοπούλου, 2020):

- **Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (παθητικό)**

Ο ηγέτης παρεμβαίνει όταν έχει δημιουργηθεί κάποιο σοβαρό ζήτημα ή όταν αυτό έχει γίνει χρόνιο, προσπαθώντας να το διορθώσει ή να το καταστείλει. Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη δράσης για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων και την αποσαφήνιση των στόχων του οργανισμού (Avolio & Bass, 2004). Αυτός ο τρόπος διοίκησης είναι κατά κάποιο τρόπο όμοιος με την *ηγεσία προς αποφυγή*, όπου και οι δύο έχουν σοβαρές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς θεωρούνται αναποτελεσματικοί και αντιπαραγωγικοί.

- **Παθητική - Μη παρεμβατική ηγεσία**

Ο ηγέτης αποφεύγει οποιαδήποτε εμπλοκή ή λήψη απόφασης, είναι απών όταν τον χρειάζονται, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν και δεν ασχολείται με την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού (Avolio & Bass, 2004). Αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως απουσία εξουσίας και



θεωρείται αναποτελεσματικό, αφού οι ηγέτες αδυνατούν να παρακινήσουν το προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

2.4. Το πλήρες φάσμα της ηγεσίας

Η εξέλιξη της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη της *θεωρίας της πλήρους έκτασης της ηγεσίας* (Full Range Leadership Model), από τους Avolio και Bass (1991). Η αναθεωρημένη θεωρία αντιστοιχεί σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο μπορεί να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας, μετρώντας εμπειρικά ηγετικές συμπεριφορές που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της έκβασης της ηγεσίας (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Το *πλήρες φάσμα της ηγεσίας* υποδεικνύει πως η ηγεσία αποτελείται από εννέα διαστάσεις, οι οποίες οργανώνονται σε τρία είδη ηγεσίας: **α)** τη μετασχηματιστική ηγεσία, **β)** τη συναλλακτική ηγεσία και **γ)** την παθητική-αποφευκτική ηγεσία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Το μοντέλο ηγεσίας πλήρους φάσματος (Avolio & Bass, 1991)

Μετασχηματιστική ηγεσία
Εξιδανικευμένη επιρροή - Χαρακτηριστικά
Εξιδανικευμένη επιρροή - Συμπεριφορά
Εμπνευσμένη παρακίνηση
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον
Συναλλακτική ηγεσία
Αμοιβή με βάση την επίδοση
Ενεργητική κατ' εξαίρεση ηγεσία
Παθητική ηγεσία
Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία
Παθητική - Αποφευκτική ηγεσία



Η αξιοποίηση της θεωρίας της πλήρους έκτασης της ηγεσίας είναι σημαντική, καθώς πρόκειται για ένα έγκυρο μοντέλο, που έχει βρει εφαρμογή σε πολλά οργανωσιακά περιβάλλοντα παγκοσμίως (Bass & Riggio, 2006), ενώ αποτελεί το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

2.5. Η έκβαση της ηγεσίας

Πέρα από τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι Anolio και Bass (2004) θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη μελέτη και μέτρηση των αποτελεσμάτων της *έκβασης* της ηγεσίας που ασκείται σε έναν οργανισμό. Τα τρία στοιχεία που συνθέτουν την έκβαση της ηγεσίας είναι τα ακόλουθα:

- **Περισσότερη προσπάθεια**

Είναι ο βαθμός κινητοποίησης, σύμφωνα με τον οποίο οι *βαθμολογητές* θεωρούν ότι ο ηγέτης **α)** τους παρακινεί να κάνουν περισσότερα απ' όσα οι ίδιοι θα έκαναν και **β)** αυξάνει την επιθυμία τους για επιτυχία, καθώς και για μεγαλύτερη προσπάθεια.

- **Αποτελεσματικότητα**

Με την *αποτελεσματικότητα* τα μέλη της ομάδας θεωρούν ότι ο ηγέτης οδηγεί μια αποτελεσματική ομάδα, όντας ο ίδιος αποτελεσματικός, στην αντιμετώπιση των αναγκών τους. Τα ερωτήματα τα οποία θέτει ο ηγέτης στον εαυτό του και στα οποία πρέπει να απαντήσει είναι τα παρακάτω:

- α) Είμαι αποτελεσματικός στην ικανοποίηση - αντιμετώπιση των αναγκών των άλλων, οι οποίες έχουν σχέση με την εργασία;
- β) Είμαι αποτελεσματικός στην αντιπροσώπευση της ομάδας μου σε άλλες υψηλότερες αρχές;
- γ) Ηγούμαι μιας αποτελεσματικής ομάδας;

- **Ικανοποίηση από την ηγεσία**

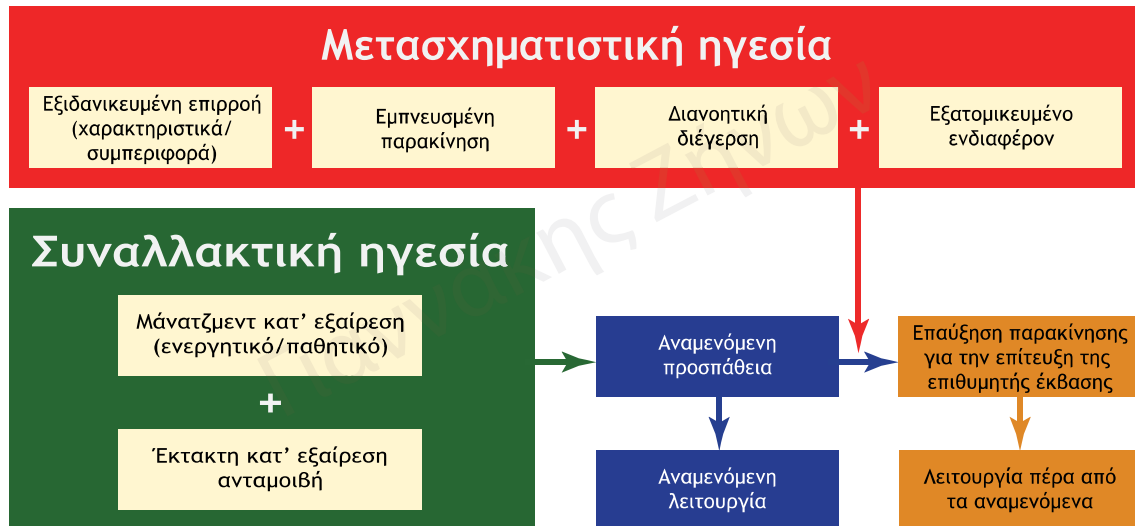
Είναι ο βαθμός ικανοποίησης που αντλούν τα μέλη της ομάδας από τις εργασιακές μεθόδους του ηγέτη τους. Σχετίζεται με **α)** τη χρησιμοποίηση κατάλληλων μεθόδων ηγεσίας, οι οποίες προκαλούν ευχαρίστηση και **β)** τη συνεργασία με τους άλλους με τρόπο που προκαλεί ευχαρίστηση.

Η θεωρητική διερεύνηση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συναλλακτική (Bass, 1985; Hater & Bass, 1988) απέδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επεκτείνει τη θετική επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην επίδοση των εργαζομένων, την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα του



ηγέτη. Δεν μπορεί όμως να συμβεί το αντίστροφο, ούτε μπορεί ένας ηγέτης που δρα μετασχηματιστικά, χωρίς να βασίζεται καθόλου σε συναλλακτικές συμπεριφορές, να επιτύχει τόσο ισχυρά αποτελέσματα. Φαίνεται πως οι ηγέτες που επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα δρουν παράλληλα μετασχηματιστικά και συναλλακτικά (Δημακοπούλου, 2020).

Στην παρακάτω εικόνα, απεικονίζεται το μοντέλο επαύξησης της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Avolio και Bass, 2004).



Εικόνα 3: Το μοντέλο επαύξησης της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας

2.6. Κριτική ανάλυση σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το ενδιαφέρον των ερευνητών για το φαινόμενο της ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών, αλλά και συμπληρωματικών προσεγγίσεων. Ένα μόνο μοντέλο δεν μπορεί να εκφράσει πλήρως τις στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές του ηγέτη και δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και για όλους.

Καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες τις σχολικές μονάδες. Η αποτελεσματική ηγεσία ταυτίζεται με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2005).

Ο διευθυντής-ηγέτης καλείται να υιοθετήσει ένα μοντέλο ή έναν συνδυασμό μοντέλων ανάλογα με την προσωπικότητά του, τη μόρφωση, την εμπειρία και τις αξίες του. Οφείλει να λάβει υπόψη του τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό, την τεχνολογία που διαθέτει, τις δομές του, τα συστήματα και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Η επιλογή του μοντέλου εξαρτάται επίσης από τις



διαθέσεις των εκπαιδευτικών, τον χαρακτήρα, τη μόρφωση, τις ανάγκες και τις γνώσεις τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής εγκλωβίζεται στο εκτελεστικό επίπεδο διοίκησης με συνέπεια την αναποτελεσματική διαχείριση των καθημερινών τοπικών και ποικιλόμορφων αναγκών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Βόρρη και Πασιαρδή (2010), η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη, τυπική διδασκαλία των μαθημάτων βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, συγκέντρωση εξουσιών στον διευθυντή, περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ανυπαρξία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και ελλιπή συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Η σύγχρονη προσέγγιση φαίνεται να θεωρεί ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από υψηλές δεσμεύσεις σε συγκεκριμένους στόχους και μεγαλύτερη παραγωγικότητα μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Οδηγεί τον οργανισμό προς την αλλαγή και την καινοτομία. Συνδέεται στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τους ενδυναμώνει και μοιράζεται μαζί τους ένα όραμα, στο οποίο αφοσιώνονται για να το πραγματοποιήσουν.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011), η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι πάντα και στον ίδιο βαθμό αποτελεσματική. Σε μεγάλους και πολυσύνθετους οργανισμούς με αυστηρή γραφειοκρατική δομή είναι δύσκολο να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού. Επίσης, η επίδραση στο αποτέλεσμα είναι μικρότερη όταν τα μέλη της ομάδας δεν λειτουργούν με συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες, αλλά δρουν ατομικιστικά βάζοντας το συμφέρον τους πάνω από το συμφέρον του οργανισμού (Δημακοπούλου, 2020).



Δεύτερο μέρος: Η έρευνα

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις *μορφές ηγεσίας* των διευθυντών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των σχολείων για *αποτελεσματικότητα* του διευθυντή, *μεγαλύτερη προσπάθεια* από τον εκπαιδευτικό και *ικανοποίηση* από τη Διεύθυνση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν είναι τα παρακάτω:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία ηγετικά στυλ;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία ηγετικά στυλ και τους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων όρων στα τρία ηγετικά στυλ ως προς κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων όρων στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας ως προς κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό;

3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Κατά την παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία συνιστάται σε περιπτώσεις που επιδιώκεται να προσδιοριστούν και να περιγραφούν τάσεις, αλλά και να εξηγηθούν σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές. Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τη μέτρηση και τη σύγκριση μεταβλητών μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης, εξασφαλίζει την αποστασιοποίηση του ερευνητή από το θέμα της έρευνας, έχει χαμηλό κόστος, υλοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα και επιπλέον οι συμμετέχοντες διατηρούν την ανωνυμία τους, γεγονός που ενθαρρύνει την ειλικρίνεια και μειώνει το άγχος τους (Δημακοπούλου, 2020).



Ακολουθήθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός με τη χρήση ερωτηματολογίου, ο οποίος προσφέρει το πλεονέκτημα της απεικόνισης των τρεχουσών στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών από τη συγκέντρωση των δεδομένων σε μια χρονική στιγμή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

3.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο (Target Population) αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων. Ως τρόπος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η πρόσβαση στο δείγμα διασφαλίζεται από το γεγονός ότι οι ερευνητές ζουν και εργάζονται σε σχολείο της Κοζάνης.

3.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών, προκειμένου να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες που περιείχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο και μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν με τη χρήση στατιστικών επιστημονικών μεθόδων (Creswell, 2011).

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2022, αφού πρώτα ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η άδεια της διευθύντριας της αντίστοιχης Διεύθυνσης. Για τη συλλογή των δεδομένων απεστάλησαν προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω *φορμών Google*. Η διαδικασία αυτή δεν είναι δαπανηρή, δεν απαιτεί εκπαιδευμένο ή εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ μπορεί να καλύψει μια ευρεία γεωγραφική περιοχή (Collins & Hussey, 2003).

Για τον έλεγχο της σαφήνειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το ερευνητικό εργαλείο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (δείγμα ευκολίας), προκειμένου να αξιοποιηθούν οι παρατηρήσεις τους, ώστε να γίνουν σχετικές διορθώσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε λειτουργικό, καθώς δεν εντοπίστηκαν προβλήματα κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ το πλήθος των ερωτήσεων βρισκόταν εντός του αποδεκτού ορίου.



Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, σε λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε λογαριασμούς κοινωνικής δικτύωσης, ενώ μέγιστος χρόνος ανταπόκρισης ορίστηκε το διάστημα τριών εβδομάδων. Ζητήθηκε η προώθηση του ερωτηματολογίου τόσο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και από συνάδελφους εκπαιδευτικούς.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτική εισαγωγική επιστολή, στην οποία με σαφήνεια και πληρότητα αναφέρονταν τα στοιχεία των ερευνητών, ο σκοπός της έρευνας, η συμβολή των συμμετεχόντων στην προσπάθεια αυτή, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και οι ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ικανοποιητική, καθώς ο αριθμός αυτός προσέγγισε το επιθυμητό μέγεθος δείγματος. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο *IBM SPSS Statistics v.26*.

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, συγκεντρώθηκε μια ομάδα πολυμεταβλητών δεδομένων και διεξήχθη προκαταρκτική εξέταση των δεδομένων, προκειμένου να αποκτηθεί μια πρώτη γενική αντίληψη αυτών. Η προκαταρκτική ανάλυση περιέλαβε περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις και εντοπισμό λαθών και ακραίων τιμών). Η καταγραφή των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας έγιναν σε πίνακες, ώστε αυτά να γίνουν κατανοητά και ευκρινή στην ανάγνωσή τους.

3.5. Το ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, η επεξεργασία του οποίου παρουσιάζει υψηλό βαθμό στατιστικής εγκυρότητας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος περιέχονται δέκα (10) ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (*φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τύπος σχολείου, έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, είδος εργασιακής σχέσης, τυχόν προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, καθώς και φύλο διευθυντή*).

Για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά στη διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, επιλέχθηκε το *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ, έκδοση 5X-Short)* των Avolio και Bass (2004). Οι τριάντα έξι (36) από τις σαράντα πέντε (45) ερωτήσεις του *MLQ* ανιχνεύουν, ανά τέσσερις (4), εννέα συστατικά ηγετικών συμπεριφορών, οι οποίες με τη σειρά τους συνθέτουν τρία βασικά

μοντέλα ηγεσίας: τη μετασχηματιστική (Transformational) ηγεσία, τη συναλλακτική (Transactional) ηγεσία και την παθητική/προς αποφυγή (Passive) ηγεσία. Οι υπόλοιπες εννέα (9) ερωτήσεις αξιολογούν τις τρεις διαστάσεις (επιπλέον προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση από την ηγεσία) των εκβάσεων της ηγεσίας. Η αξιολόγηση των στοιχείων ηγετικής συμπεριφοράς έγινε με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου *Likert* 5:4:3:2:1, ξεκινώντας από το 1 (καθόλου) έως το 5 (σχεδόν πάντα).

Πίνακας 4: Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας

Multifactor Leadership Questionnaire Scoring Key (MLQ 5X) Short				
Στοιχεία ηγεσίας	Ερωτήσεις			
Μετασχηματιστική ηγεσία				
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	10	18	21	25
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	6	14	23	34
Εμπνευσμένη παρακίνηση	9	13	26	36
Διανοητική διέγερση	2	8	30	32
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	15	19	29	31
Συναλλακτική ηγεσία				
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	1	11	16	35
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (ενεργητικό)	4	22	24	27
Παθητική ηγεσία				
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (παθητικό)	3	12	17	20
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	5	7	28	33
Έκβαση Ηγεσίας				
Μεγαλύτερη προσπάθεια	39	42	44	
Αποτελεσματικότητα	37	40	43	45
Ικανοποίηση από την ηγεσία	38	41		



3.6. Πλαίσιο ανάλυσης

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, διαμορφώθηκε το παρακάτω πλαίσιο ανάλυσης σε επίπεδο γενικών αξόνων.

Πίνακας 5: Άξονες και διαστάσεις - Δείκτες ανάλυσης

I	Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος
1	Φύλο
2	Ηλικία
3	Ειδικότητα - Κλάδος
4	Πρόσθετες σπουδές
5	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση
6	Τύπος σχολείου τοποθέτησης
7	Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα κατά το τρέχον σχολικό έτος
8	Είδος εργασιακής σχέσης
9	Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση
10	Φύλο διευθυντή

II	Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας
A	Μετασχηματιστική ηγεσία
1	Εξιδανικευμένη επιρροή - Χαρακτηριστικά
2	Εξιδανικευμένη επιρροή - Συμπεριφορά
3	Εμπνευσμένη παρακίνηση
4	Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων
5	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον



B	Συναλλακτική ηγεσία
1	Αμοιβή με βάση την επίδοση
2	Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)
Γ	Παθητική ηγεσία
1	Κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)
2	Παθητική/Μη παρεμβατική ηγεσία

III	Έκβαση ηγεσίας
A	Μεγαλύτερη προσπάθεια
B	Αποτελεσματικότητα
Γ	Ικανοποίηση από την ηγεσία

IV	Συσχέτιση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά
-----------	---

V	Συσχέτιση έκβασης ηγεσίας με μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας
----------	---

3.7. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε βάση δεδομένων του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS. Οι γραμμές της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύουν τις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου, ενώ οι στήλες αντιπροσωπεύουν τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο αποτελούν μεταβλητές, για τις οποίες ακολουθείται διαφορετικό είδος στατιστικής ανάλυσης ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

Για τις κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, ειδικότητα, ανώτερο επίπεδο σπουδών κ.λπ.) χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων-ποσοστών, ραβδογράμματα και διαγράμματα πίτας για την περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Για τις ιεραρχικές μεταβλητές (κλίμακες μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας) χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά μέτρα *μέγιστο*, *ελάχιστο*, *μέση τιμή*, *τυπική*



απόκλιση και τα *ραβδογράμματα μέσων όρων* για την περιγραφική στατιστική ανάλυση. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό *Paired Samples t-Test* (για τη σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών μεταβλητών της ίδιας ομάδας), το παραμετρικό *t-Test* (για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο διαφορετικών δημογραφικών υποομάδων) και το μη παραμετρικό *Kruskal-Wallis Test* (για τη σύγκριση των μέσων όρων περισσότερων των δύο διαφορετικών δημογραφικών υποομάδων). Για τον εντοπισμό συσχετίσεων των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με την έκβαση ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε ο *γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson* και για τον εντοπισμό εξαρτήσεων χρησιμοποιήθηκε η *απλή γραμμική παλινδρόμηση*. Η αξιοπιστία των κλιμάκων των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας διερευνήθηκε με τον δείκτη *Cronbach's Alpha*. Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων των στατιστικών τεστ χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 5\%$.

3.8. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, προβήκαμε στις ακόλουθες ενέργειες:

- Διατυπώσαμε με σαφήνεια τον στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, προσδιορίσαμε εννοιολογικά τις βασικές έννοιες της μελέτης και επιχειρήσαμε τη λειτουργικοποίηση των μεταβλητών μας με ασφαλείς και έγκυρους δείκτες, καθορίζοντας έτσι το τι ακριβώς θα μετρήσουμε.
- Εκφράσαμε με σαφήνεια τους άξονες ανάλυσης και ορίσαμε τις εννοιολογικές τους διαστάσεις-δείκτες, με βάση το κριτήριο της παραγωγής-επαγωγής, ώστε να είναι πιο συγκεκριμένοι.
- Χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο *MLQ*, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του οποίου έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες.
- Εφαρμόσαμε πιλοτική έρευνα, για να ελέγξουμε τόσο την αξιοπιστία, όσο και την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.
- Σεβαστήκαμε τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας σε κάθε στάδιο της έρευνας. Επιδιώξαμε την εθελοντική συμμετοχή και τον σεβασμό στο πρόσωπο του συμμετεχόντων.
- Ελέγξαμε την εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη *Cronbach's Alpha* από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης *SPSS*.

Κεφάλαιο 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης και αποτελείται από 110 άτομα.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 6.1 και της Εικόνας 4, καταγράφηκαν 54 άνδρες και 56 γυναίκες με αντίστοιχα ποσοστά 49,1% και 50,9%.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν κυρίως στις ηλικιακές ομάδες «50 έως 59» (48,2%) και «40 έως 49» (31,8%). Οι ηλικιακές ομάδες «60 και πάνω» και «30 έως 39» αντιπροσωπεύονται από το 9,1% των εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είναι μικρότεροι των 30 ετών αποτελούν μόλις το 1,8% του δείγματος (Πίνακας 6.2, Εικόνα 5).

Ανά ειδικότητα, το 41,8% ανήκει στις θεωρητικές/ανθρωπιστικές ειδικότητες, το 45,5% στις θετικές/τεχνολογικές/υγείας/οικονομικές ειδικότητες και το 12,7% σε άλλες ειδικότητες, όπως μουσικής επιστήμης, καλλιτεχνικών σπουδών και φυσικής αγωγής (Πίνακας 6.3, Εικόνα 6). Οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν ως ακολούθως:

- Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών (Θεολόγοι, Φιλολόγοι, Ξένων φιλολογιών και Κοινωνικοί επιστήμονες).
- Θετικών/Τεχνολογικών/Υγείας/Οικονομικών σπουδών (Μαθηματικοί, Φυσικοί επιστήμονες, Οικονομολόγοι, Μηχανικοί και Πληροφορικής).
- Λοιπές ειδικότητες (Φυσικής αγωγής, Μουσικής επιστήμης και Εφαρμοσμένων τεχνών).

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά τους προσόντα, οι ερωτώμενοι κατέχουν βασικό πτυχίο (36,4%), δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (14,5%) και τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (46,4%). Ένα μικρό ποσοστό (2,7%) εκπαιδευτικών κατέχει διδακτορικό δίπλωμα. Αθροιστικά, το 63,6% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαθέτουν επιπρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), γεγονός που φανερώνει το υψηλό επίπεδο σπουδών τους (Πίνακας 6.4, Εικόνα 7).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 9 έως 25 έτη (73,6%), το 17,3% των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση



και μόλις το 9,1% έχουν μέχρι και 9 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 6.5, Εικόνα 8). Οι εκπαιδευτικοί με 3 έως 10 έτη παραμονής στην τρέχουσα σχολική μονάδα ανέρχονται στο 35,5%, ενώ εκείνοι με παραμονή από 11 έτη και πάνω στην ίδια σχολική μονάδα ανέρχονται στο 52,7%, που σημαίνει ότι οι περισσότεροι έχουν διαμορφωμένη άποψη για τη σχολική τους μονάδα και τη λειτουργία της ηγεσίας. Λιγότεροι (11,8%) έχουν μέχρι και 2 έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο (Πίνακας 6.6, Εικόνα 9).

Το 53,6% υπηρετούν σε Γυμνάσια, το 35,5% σε Γενικά λύκεια, το 9,1% σε Επαγγελματικά λύκεια και το 1,8% σε Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 6.7, Εικόνα 10). Η μεγάλη πλειονότητα (87,3%) των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 6.8, Εικόνα 11) και το 94,5% των εκπαιδευτικών δεν έγιναν ποτέ διευθυντές (Πίνακας 6.9, Εικόνα 12). Τέλος, τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας κατέχουν πολλοί περισσότεροι άντρες (56,4%), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 43,6% των διευθυντών (Πίνακας 6.10, Εικόνα 13).

Πίνακας 6: Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

6.1. Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	54	49,1 %
Γυναίκα	56	50,9 %
Σύνολα	110	100 %

6.2. Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
29 και κάτω	2	1,8 %
30 έως 39	10	9,1 %
40 έως 49	35	31,8 %
50 έως 59	53	48,2 %
60 και πάνω	10	9,1 %
Σύνολα	110	100 %



6.3. Κατηγορία σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρητικές/Ανθρωπιστικές	46	41,8 %
Θετικές/Τεχνολογικές/Υγείας/Οικονομικές	50	45,5 %
Άλλες σπουδές	14	12,7 %
Σύνολα	110	100 %

6.4. Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικό πτυχίο	40	36,4 %
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	14,5 %
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	51	46,4 %
Διδακτορικό δίπλωμα	3	2,7 %
Σύνολα	110	100 %

6.5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Συχνότητα	Ποσοστό
8 και κάτω	10	9,1 %
9 έως 17	30	27,3 %
18 έως 25	51	46,4 %
26 και πάνω	19	17,3 %
Σύνολα	110	100 %

6.6. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
2 και κάτω	13	11,8 %
3 έως 10	39	35,5 %
11 έως 20	45	40,9 %
21 και πάνω	13	11,8 %
Σύνολα	110	100 %

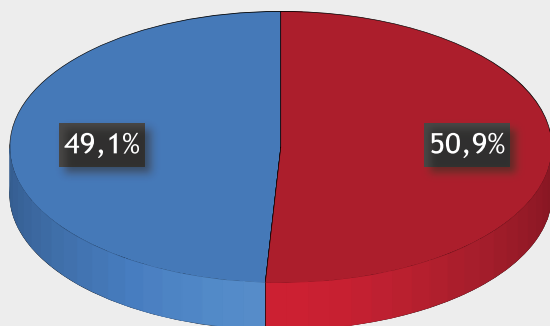


6.7. Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυμνάσιο	59	53,6 %
Γενικό Λύκειο	39	35,5 %
Επαγγελματικό Λύκειο	10	9,1 %
Μονάδα Ειδικής Αγωγής	2	1,8 %
Σύνολα	110	100 %

6.8. Είδος εργασιακής σχέσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος	96	87,3 %
Αναπληρωτής	12	10,9 %
Ωρομίσθιος	2	1,8 %
Σύνολα	110	100 %

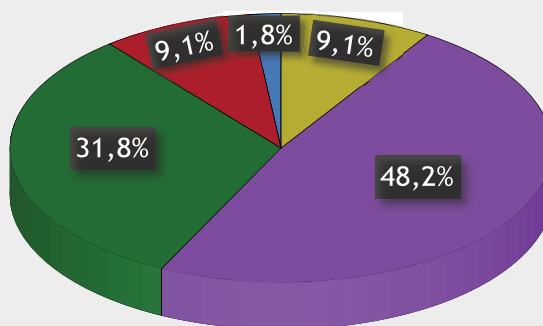
6.9. Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	6	5,5 %
Όχι	104	94,5 %
Σύνολα	110	100 %

6.10. Φύλο διευθυντή/διευθύντριας	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	62	56,4 %
Γυναίκα	48	43,6 %
Σύνολα	110	100 %



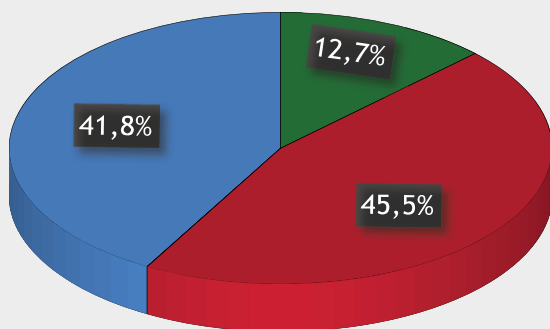
Εικόνα 4: Φύλο

■ Άνδρας ■ Γυναίκα



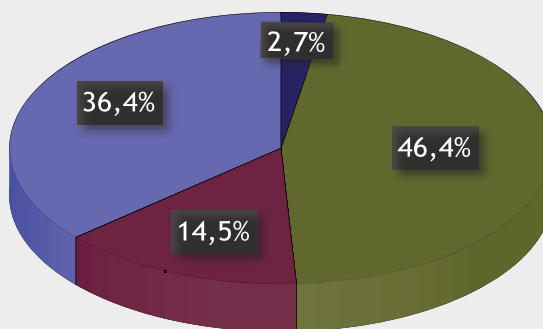
Εικόνα 5: Ηλικία

■ <30 ■ 30-39 ■ 40-49 ■ 50-59 ■ >59



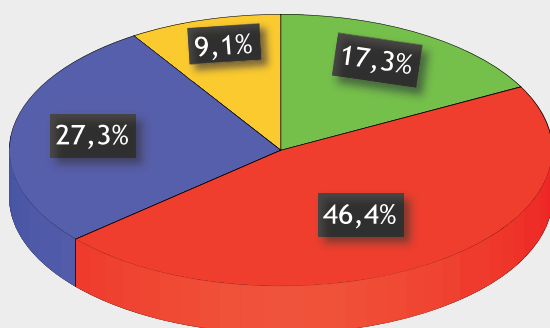
Εικόνα 6: Κλάδος σπουδών

■ Θεωρητικές - Ανθρωπιστικές
 ■ Θετικές - Τεχνολογικές - Υγείας - Οικονομικές
 ■ Άλλες σπουδές



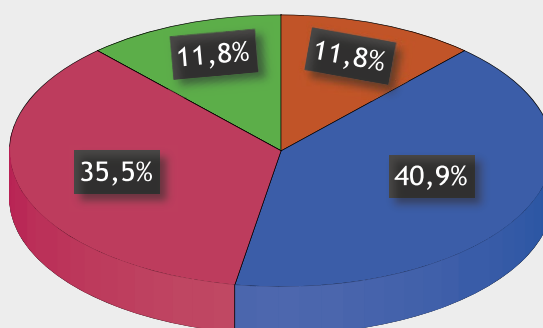
Εικόνα 7: Επίπεδο σπουδών

■ Βασικό πτυχίο ■ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
 ■ Μεταπτυχιακό δίπλωμα ■ Διδακτορικό δίπλωμα



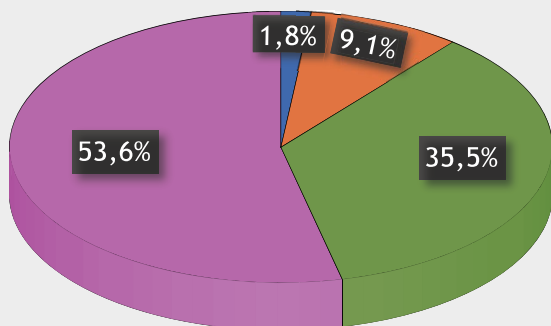
Εικόνα 8: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

■ <9 ■ 9-17 ■ 18-25 ■ >25



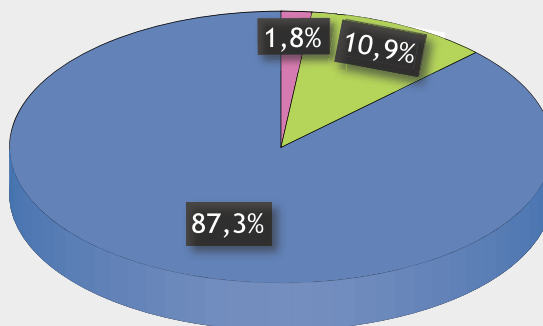
Εικόνα 9: Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο

■ <3 ■ 3-10 ■ 11-20 ■ >20



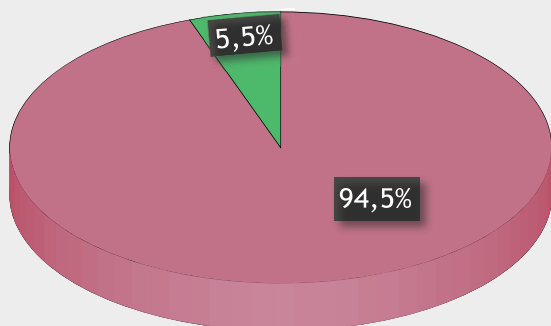
Εικόνα 10: Τύπος εκπαίδευσης σχολείου

■ Γυμνάσιο ■ Γενικό λύκειο
■ Επαγγελματικό λύκειο ■ Μονάδα Ειδικής Αγωγής



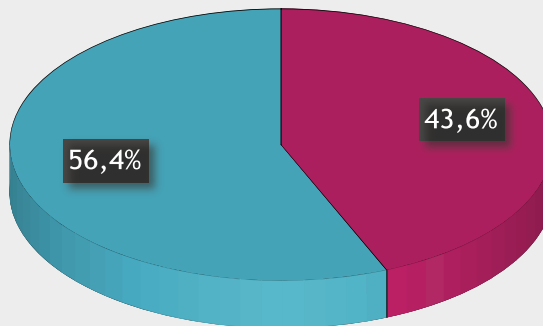
Εικόνα 11: Είδος εργασιακής σχέσης

■ Μόνιμος ■ Αναπληρωτής ■ Ωρομίσθιος



Εικόνα 12: Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση

■ Ναι ■ Όχι



Εικόνα 13: Φύλο διευθυντή/διευθύντριας

■ Άνδρας ■ Γυναίκα

4.2. Επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

Για τη διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης χρησιμοποιήθηκε το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας *MLQ Form 5X-Short*. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους ηγέτες τους, σε μια κλίμακα από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Σχεδόν πάντα), απαντώντας σε σαράντα πέντε (45) ερωτήσεις.

Μετασχηματιστική ηγεσία						
Ερώτηση	Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
10	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	2,7%	6,4%	28,2%	45,5%	17,3%
18	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	2,7%	10,9%	22,7%	31,8%	31,8%
21	Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου	3,6%	10,9%	19,1%	40%	26,4%
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	5,5%	5,5%	20%	38,2%	30,9%

Μετασχηματιστική ηγεσία						
Ερώτηση	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	0%	18,2%	40%	36,4%	5,5%
14	Τονίζει τη σπουδαιότητα των πραγμάτων έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	0,9%	10,9%	21,8%	43,6%	22,7%
23	Σκέπτεται τις ηθικές και δεοντολογικές συνέπειες των αποφάσεων	1,8%	6,4%	40%	28,2%	23,6%
34	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση αποστολής	0%	10,9%	29,1%	34,5%	25,5%

Μετασχηματιστική ηγεσία						
Ερώτηση	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	1,8%	1,8%	15,5%	55,5%	25,5%
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	2,7%	11,8%	19,1%	43,6%	22,7%
26	Προβάλλει ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον	1,8%	14,5%	17,3%	36,4%	30%
36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	0%	6,4%	23,6%	46,4%	23,6%

Μετασχηματιστική ηγεσία						
Ερώτηση	Διανοητική διέγερση	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
2	Επανεξετάζει τα κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα	0,9%	7,3%	43,6%	35,5%	12,7%
8	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	5,5%	10,9%	28,2%	42,7%	12,7%
30	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες	4,5%	10,9%	28,2%	37,3%	19,1%
32	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	1,8%	11,8%	20%	43,6%	22,7%

Μετασχηματιστική ηγεσία						
Ερώτηση	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
15	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει ή/και να καθοδηγεί στη διδασκαλία	11,8%	15,5%	11,8%	33,6%	27,3%
19	Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά απλώς ως μέλη της ομάδας	2,7%	22,7%	23,6%	30,9%	20%
29	Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	10,9%	13,6%	16,4%	39,1%	20%
31	Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου	3,6%	19,1%	27,3%	24,5%	25,5%

Συναλλακτική ηγεσία						
Ερώτηση	Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
1	Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	0,9%	10%	34,5%	45,5%	9,1%
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	0,9%	7,3%	33,6%	40%	18,2%
16	Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει ότι θα έχει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι	1,8%	15,5%	24,5%	45,5%	12,7%
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της	0,9%	4,5%	28,2%	43,6%	22,7%

Συναλλακτική ηγεσία						
Ερώτηση	Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (ενεργητικό)	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
4	Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα	0%	16,4%	41,8%	31,8%	10%
22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	0%	34,5%	41,8%	20%	3,6%
24	Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται	0%	36,4%	33,6%	25,5%	4,5%
27	Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στις συμφωνηθείσες πρακτικές ή αποτυγχάνω στην επίτευξη των στόχων	0%	20%	40%	32,7%	7,3%

Παθητική ηγεσία						
Ερώτηση	Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (παθητικό)	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά	4,5%	22,7%	24,5%	41,8%	6,4%
12	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει	22,7%	30,9%	29,1%	13,6%	3,6%
17	Υποστηρίζει ένθερμα την άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το αλλάζεις»	26,4%	31,8%	20%	12,7%	9,1%
20	Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	41,8%	26,4%	21,8%	7,3%	2,7%



Παθητική ηγεσία						
Ερώτηση	Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
5	<i>Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα</i>	33,6%	40,9%	13,6%	9,1%	2,7%
7	<i>Απουσιάζει, όταν τον/την έχουν ανάγκη</i>	41,8%	25,5%	22,7%	2,7%	7,3%
28	<i>Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις</i>	47,3%	30,9%	12,7%	9,1%	0%
33	<i>Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα</i>	42,7%	24,5%	18,2%	11,8%	2,7%

Έκβαση ηγεσίας						
Ερώτηση	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
39	<i>Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος/η ίδια</i>	4,5%	19,1%	14,5%	40%	21,8%
42	<i>Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία</i>	1,8%	14,5%	13,6%	30,9%	39,1%
44	<i>Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο</i>	1,8%	11,8%	18,2%	27,3%	40,9%

Έκβαση ηγεσίας						
Ερώτηση	Αποτελεσματικότητα	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά	0,9%	8,2%	20,9%	39,1%	30,9%
40	Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές	1,8%	9,1%	24,5%	30%	34,5%
43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου	0,9%	6,4%	20,9%	24,5%	47,3%
45	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	0,9%	7,3%	34,5%	36,4%	20,9%

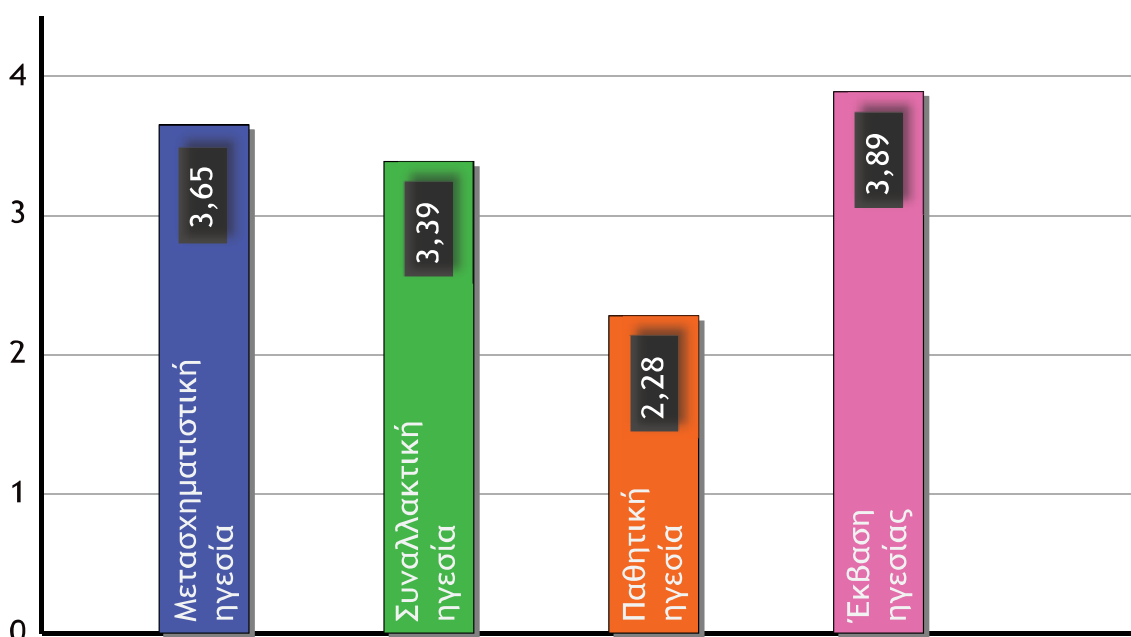
Έκβαση ηγεσίας						
Ερώτηση	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
38	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	2,7%	12,7%	18,2%	36,4%	30%
41	Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	0%	5,5%	16,4%	33,6%	44,5%

Για κάθε ερωτώμενο υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν στο κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και προέκυψε ένα επιμέρους μέσο σκορ εύρους από 1 έως 5. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο περισσότερο θεωρεί ο ερωτώμενος ότι ασκείται το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας.

Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων είναι πολύ ικανοποιητική σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 7, αφού ο δείκτης *Cronbach's Alpha* έχει τιμές από 0,713 (στην περίπτωση της συναλλακτικής ηγεσίας) έως και 0,950 (στην περίπτωση της έκβασης ηγεσίας).

Πίνακας 7: Περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>μ.τ.</i>	<i>τ.α.</i>	<i>Σ.Α.</i>
Μετασχηματιστική ηγεσία	110	1,75	4,85	3,6505	0,6889	0,934
Συναλλακτική ηγεσία	110	1,88	4,50	3,3863	0,5153	0,713
Παθητική ηγεσία	110	1,00	4,75	2,2797	0,7659	0,844
Έκβαση ηγεσίας	110	1,94	5,00	3,8902	0,8883	0,950



Εικόνα 14: Μέσες τιμές των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές/διευθύντριες υιοθετούν και τα τρία μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Όπως φαίνεται από τις τιμές των Πινάκων 7 και 8, καθώς και της Εικόνας 14, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι στα σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης ασκείται σε βαθμό άνω του μετρίου και με μικρή διαφορά τόσο η μετασχηματιστική ηγεσία (μ.τ. 3,65), όσο και η συναλλακτική ηγεσία (μ.τ. 3,39). Αντίθετα, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η παθητική ηγεσία ασκείται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,28). Διαπιστώνεται ότι, οι διευθυντές/διευθύντριες υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές που εντάσσονται στις λειτουργίες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, αλλά δεν μπορούν ξεκάθαρα να χαρακτηριστούν μετασχηματιστικοί ηγέτες.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, η διαφορά στον βαθμό άσκησης και των τριών μοντέλων ηγεσίας ανά ζεύγη είναι στατιστικά σημαντική, αφού

$$(p - value \approx 0,000 < 0,05).$$

Πίνακας 8: Διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Paired Samples t-Test)

Pairs	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	Βαθμοί ελευθερίας df	Επ. σημαντικότητας Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Μετασχηματιστική Συναλλακτική	0,2642	0,5335	0,0509	0,1634	0,3650	5,194	109	0,000
Μετασχηματιστική Παθητική	1,3707	1,3254	0,1264	1,1203	1,6212	10,847	109	0,000
Συναλλακτική Παθητική	1,1066	1,1005	0,1050	0,8986	1,3145	10,546	109	0,000

4.2.1. Οι διαστάσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ακολουθούν τα στατιστικά περιγραφικά στοιχεία για κάθε διάσταση των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετεί η παρούσα έρευνα. Η αξιοπιστία όλων των διαστάσεων είναι ικανοποιητική αφού ο δείκτης *Cronbach's Alpha* υπερβαίνει ή είναι πολύ κοντά στο 0,700. Αναλυτικότερα:

Πίνακας 9: Διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας

Διάσταση	N	min	max	μ.τ.	τ.α.	C.A.	P-v.
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	110	1,00	5,00	3,76	0,83	0,802	Repeated measures 0,004
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	110	2,00	4,75	3,61	0,64	0,632	
Εμπνευσμένη παρακίνηση	110	1,50	5,00	3,85	0,74	0,786	
Διανοητική διεγερση	110	1,50	5,00	3,57	0,78	0,799	
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	110	1,50	5,00	3,46	0,90	0,934	



Πίνακας 10: Έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Greenhouse-Geisser	Epsilon Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	0,796	24,472	9	0,004	0,904	0,938	0,250

Πίνακας 11: Έλεγχοι για την ισότητα των μέσων

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	10,419	4	2,605	14,883	0,000
	Greenhouse-Geisser	10,419	3,615	2,882	14,883	0,000
	Huynh-Feldt	10,419	3,754	2,775	14,883	0,000
	Lower-bound	10,419	1,000	10,419	14,883	0,000
Error (factor1)	Sphericity Assumed	76,306	436	0,175		
	Greenhouse-Geisser	76,306	394	0,194		
	Huynh-Feldt	76,306	409	0,186		
	Lower-bound	76,306	109	0,700		

Παρατηρούμε ότι (πίνακες 9, 10, 11) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($p \approx 0,004 < 0,05$). Οι μέσες τιμές και των πέντε παραγόντων κινούνται ανάμεσα στο 3,46 και στο 3,85 και θεωρούνται καλές. Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι η «εμπνευσμένη παρακίνηση» (μ.τ. 3,85 και τ.α. 0,74). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους διευθυντές/διευθύντριες ως άτομα που προωθούν τις προσδοκίες τους με ενθουσιασμό, εξασφαλίζουν τη δέσμευση σε ένα κοινό όραμα και έχουν την ικανότητα να εμπνέουν και να παρακινούν τα μέλη των Συλλόγων Διδασκόντων. Ακολουθούν οι διαστάσεις «εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)» (μ.τ. 3,76 και τ.α. 0,83) και «εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)» (μ.τ. 3,61 και τ.α. 0,64), ενώ η διάσταση «διανοητική διέγερση» έχει μέση τιμή 3,57 και τυπική απόκλιση 0,78. Τέλος, η μικρότερη μέση τιμή (3,46) παρατηρείται στη μεταβλητή «εξατομικευμένο ενδιαφέρον» (τ.α. 0,90).

Πίνακας 12: Διαστάσεις συναλλακτικής ηγεσίας

Διάσταση	N	min	max	μ.τ.	τ.α.	C.A.	P-v.
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	110	1,25	4,75	3,63	0,66	0,736	0,000
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (ενεργητικό)	110	2,00	5,00	3,13	0,64	0,705	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν και ανάμεσα στις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας ($p \approx 0,000 < 0,05$). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι η «έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή» (μ.τ. 3,63 και τ.α. 0,66) (Πίνακας 12). Οι διευθυντές/διευθύντριες φαίνεται να γνωρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε αντάλλαγμα της εργασιακής τους απόδοσης, επιχειρούν με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσουν.

Πίνακας 13: Διαστάσεις παθητικής ηγεσίας

	N	min	max	μ.τ.	τ.α.	C.A.	P-v.
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (παθητικό)	110	1,00	4,75	2,54	0,84	0,735	0,000
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	110	1,00	4,75	2,01	0,85	0,783	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και ανάμεσα στις διαστάσεις της παθητικής ηγεσίας ($p \approx 0,000 < 0,05$). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι το «μáνατζμεντ κατ' εξαίρεση (παθητικό)» με μέση τιμή 2,54 και τυπική απόκλιση 0,84 (Πίνακας 13). Στα σχολεία που υιοθετείται το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές/διευθύντριες αποφεύγουν να παρέμβουν και να αναλάβουν ευθύνες.

Τέλος, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της έκβασης ηγεσίας ($p \approx 0,002 < 0,05$). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι η «ικανοποίηση από την ηγεσία» (μ.τ. 3,98 και τ.α. 0,89). Ακολουθεί η διάσταση «αποτελεσματικότητα» (μ.τ. 3,89 και τ.α. 0,83) και τέλος η διάσταση «μεγαλύτερη προσπάθεια» με μέση τιμή 3,80 και τυπική απόκλιση 1,05 (πίνακες 14, 15, 16).



Πίνακας 14: Διαστάσεις έκβασης ηγεσίας

	<i>N</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>μ.τ.</i>	<i>τ.α.</i>	<i>C.A.</i>	<i>P-v.</i>
Μεγαλύτερη προσπάθεια	110	1,00	5,00	3,80	1,05	0,907	Repeated measures 0,002
Αποτελεσματικότητα	110	2,25	5,00	3,89	0,83	0,863	
Ικανοποίηση από την ηγεσία	110	2,00	5,00	3,98	0,89	0,740	

Πίνακας 15: Έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly

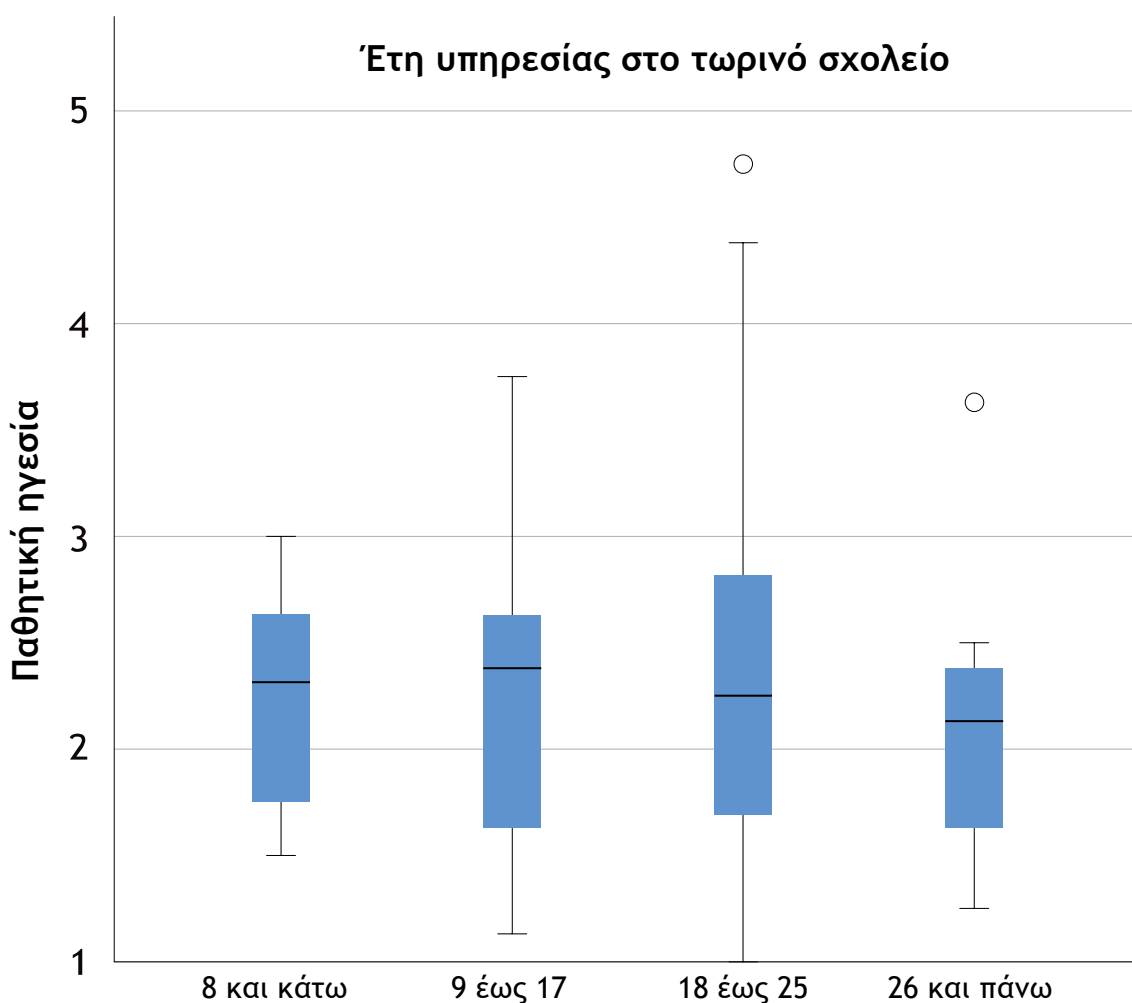
Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	Greenhouse-Geisser	Epsilon Huynh-Feldt	Lower-bound
Factor1	0,891	12,436	2	0,002	0,902	0,916	0,500

Πίνακας 16: Έλεγχοι για την ισότητα των μέσων

Source		Type III Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
factor1	Sphericity Assumed	1,734	2	0,867	7,499	0,001
	Greenhouse-Geisser	1,734	1,804	0,961	7,499	0,001
	Huynh-Feldt	1,734	1,832	0,946	7,499	0,001
	Lower-bound	1,734	1,000	1,734	7,499	0,007
Error (factor1)	Sphericity Assumed	25,196	218	0,116		
	Greenhouse-Geisser	25,196	197	0,128		
	Huynh-Feldt	25,196	200	0,126		
	Lower-bound	25,196	109	0,231		

4.2.2. Τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Οι πιθανές επιρροές των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκούνται, διερευνήθηκαν με τα κατάλληλα παραμετρικά και μη παραμετρικά στατιστικά τεστ (*Kruskal-Wallis Test*, *t-Test*). Σε καμία περίπτωση δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για παράδειγμα, οι ερωτώμενοι, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους, δεν διαπίστωσαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά διαφορετικό βαθμό εφαρμογής της παθητικής ηγεσίας ($p \approx 0,832 > 0,05$).



Εικόνα 15: *Independent-Samples Kruskal-Wallis Test*

Μηδενική υπόθεση	Sig.	Απόφαση
Η κατανομή της μεταβλητής «παθητική ηγεσία» είναι η ίδια μεταξύ των τιμών της μεταβλητής «έτη υπηρεσίας στο σχολείο»	0,832	Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται



4.2.3. Συσχέτιση μοντέλων ηγεσίας και έκβασης ηγεσίας

Πίνακας 17: Συντελεστής συσχέτισης του Pearson

		Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Παθητική	Έκβαση
Μετασχηματιστική	<i>Pearson Correlation</i>	1	0,642	-0,659	0,796
	<i>Sig. (2-tailed)</i>		0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>	110	110	110	110
Συναλλακτική	<i>Pearson Correlation</i>	0,642	1	-0,455	0,610
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	0,000		0,000	0,000
	<i>N</i>	110	110	110	110
Παθητική	<i>Pearson Correlation</i>	-0,659	-0,455	1	-0,621
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	0,000	0,000		0,000
	<i>N</i>	110	110	110	110
Έκβαση	<i>Pearson Correlation</i>	0,796	0,610	-0,621	1
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	0,000	0,000	0,000	
	<i>N</i>	110	110	110	110

Όπως παρατηρούμε στις τελευταίες γραμμές του παραπάνω πίνακα, εμφανίζεται υψηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της έκβασης ηγεσίας τόσο με τη μετασχηματιστική ηγεσία (0,796) όσο και με τη συναλλακτική ηγεσία (0,610), σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Αυτό σημαίνει ότι ο μεγάλος βαθμός άσκησης αυτών των ηγετικών μοντέλων συνυπάρχει με την αποτελεσματικότητα, τη μεγαλύτερη προσπάθεια και την ικανοποίηση από την άσκηση της ηγεσίας. Αντιθέτως, εμφανίζεται υψηλή αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της έκβασης ηγεσίας και της παθητικής ηγεσίας (-0,621). Συνεπώς ο μεγάλος βαθμός εφαρμογής αυτού του μοντέλου ηγεσίας συνυπάρχει με μικρά επίπεδα αποτελεσματικότητας, μεγαλύτερης προσπάθειας και ικανοποίησης από την ηγεσία σχολικών μονάδων (Πίνακας 17).

Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν δικαιολογούν την εφαρμογή της απλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να εντοπισθεί η ύπαρξη εξάρτησης της έκβασης ηγεσίας από το κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ξεχωριστά. Δεν εφαρμόζεται πολλαπλή παλινδρόμηση λόγω των έντονων συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών.



Με εξαρτημένη μεταβλητή την έκβαση ηγεσίας και ανεξάρτητη μεταβλητή τη μετασχηματιστική ηγεσία παίρνουμε:

<i>R</i>	<i>R Square</i>	Adjusted <i>R Square</i>	Std. Error of the Estimate
0,796	0,634	0,630	0,540

Η τιμή *R* αναφέρεται στην απόλυτη τιμή του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης. Ο συντελεστής προσδιορισμού *R-Square* είναι το τετράγωνο του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης και φανερώνει το ποσοστό της μεταβλητότητας (63,4%) των δεδομένων που εξηγείται από το γραμμικό μοντέλο που προσαρμόσαμε. Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού *Adjusted R-Square* λαμβάνει υπόψη του και το μέγεθος του δείγματος.

	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Regression	54,490	1	54,490	186,711	0,000
Residual	31,519	108	0,292		
Total	86,010	109			

Αφού το *Significance* είναι μικρότερο από το 0,05, το *F* είναι μεγάλο και άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Επειδή το *R-Square* είναι υψηλό, το μοντέλο έχει καλή προσαρμογή.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	95,0% Confidence Interval for <i>B</i>	
	<i>B</i>	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	0,144	0,279		0,514	0,608	-0,410	0,697
Μετασχηματιστική	1,026	0,075	0,796	13,664	0,000	0,877	1,175

Η εξίσωση παλινδρόμησης είναι:

$$y = 0,144 + 1,026 \cdot x.$$

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι παράμετροι *R-square*, *B-value* και *p-value* των παλινδρομήσεων, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την έκβαση ηγεσίας και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το κάθε μοντέλο ηγεσίας ξεχωριστά.



Πίνακας 18: Εξάρτηση της έκβασης ηγεσίας από τα μοντέλα ηγεσίας

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι	Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
Έκβαση ηγεσίας	<i>R square</i>	0,634	0,373	0,621
	<i>B value</i>	1,026	1,052	-0,720
	<i>p-value</i>	0,000	0,000	0,000

Από τον Πίνακα 18 φαίνεται ότι, η μετασχηματιστική (*R-square* 0,634 και *B-value* 1,026) και η συναλλακτική ηγεσία (*R-square* 0,373 και *B-value* 1,052) επηρεάζουν θετικά και στατιστικά σημαντικά την έκβαση ηγεσίας (*p-value* < 0,05). Όσο μεγαλύτερη εφαρμογή έχουν τα συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας από τους διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων, τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διεύθυνση του σχολείου αποτελεσματική και οι ίδιοι αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση και επιθυμούν να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Σχετικά με την παθητική ηγεσία, η έκβαση ηγεσίας εξαρτάται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά από αυτό το μοντέλο (*R-square* 0,621 και *B-value* -0,720). Όσο περισσότερο οι διευθυντές/διευθύντριες λειτουργούν παθητικά, τόσο μεγαλύτερη αναποτελεσματικότητα και δυσaréσκεια δημιουργείται.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν ο βαθμός εμφάνισης των εννέα διαστάσεων του *πλήρους φάσματος ηγεσίας* των Avolio και Bass, καθώς και η έκβαση της ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, διερευνήθηκε η επίδραση διαφόρων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος στα αντιλαμβανόμενα από τους εκπαιδευτικούς μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στην έκβαση ηγεσίας.

Αφού επιχειρήθηκε η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, ακολούθησε η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών.

Επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικού δομημένου ερωτηματολογίου. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων περιείχε στο Α' μέρος ερωτήσεις για τη διερεύνηση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Για τα υπόλοιπα ζητούμενα, στο Β' μέρος, χρησιμοποιήθηκε ένα διεθνώς αναγνωρισμένο για την επιστημονική του επάρκεια ερευνητικό εργαλείο (*Multi-factor Leadership Questionnaire - MLQ Form-5x*) των Bass και Avolio (1992), το οποίο εξασφάλισε ικανοποιητικά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ερευνητικής μελέτης, με δεδομένο ότι έχει αποδειχθεί σε πολλά περιβάλλοντα και έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης.

Κυριαρχεί το μετασχηματιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και ακολουθεί η συναλλακτική ηγεσία. Ο μέσος βαθμός άσκησής τους (μ.τ. 3,65 και μ.τ. 3,38 αντίστοιχα) δείχνει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές μετασχηματιστικού και συναλλακτικού ηγέτη, αλλά δεν μπορούν να θεωρηθούν ξεκάθαρα μετασχηματιστικοί ηγέτες. Παρουσιάζουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές σχεδόν παράλληλα με τις αντίστοιχες συναλλακτικές.

Η οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική κρίση που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια επηρέασε βαθιά τον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, με



αποτέλεσμα οι ηγέτες να αναζητούν το μοντέλο που θα ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα νέα δεδομένα μέσα σε ένα ασφυκτικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές βοήθησαν στην ανάδειξη μετασχηματιστικών στοιχείων σε μέτριο όμως βαθμό, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δημακοπούλου, 2020).

Επιπλέον, τα μοντέλα μετασχηματιστικής και συναλλακτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι διακριτά, αλλά είναι επίσης αλληλοεξαρτώμενα και συμπληρωματικά. Το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι επέκταση του συναλλακτικού, το οποίο προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Σύμφωνα με τους Howell και Avolio (1993), οι αποτελεσματικότεροι ηγέτες δρουν παράλληλα μετασχηματιστικά και συναλλακτικά, εντοπίζοντας σχέση επαύξησης μεταξύ τους (Δημακοπούλου, 2020).

Εξάλλου, η επικράτηση του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού μοντέλου συνδυάζεται με τη χαμηλή αξιολόγηση της εμφάνισης της παθητικής ηγεσίας (μ.τ. 2,28). Οι διευθυντές/διευθύντριες προτιμούν να ασκούν ενεργητικές μορφές ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στο σύγχρονο πολύπλοκο και αβέβαιο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η επικράτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας παρέχει σαφείς ενδείξεις για τη σταδιακή μετακίνηση από το γραφειοκρατικό-διαχειριστικό μοντέλο των διευθυντών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς το πεδίο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσα στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής κίνησης που διέπει τον χώρο ηγεσίας τα τελευταία χρόνια.

Ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των επιμέρους διαστάσεων των μοντέλων ηγεσίας, οι μετασχηματιστικές κλίμακες εμφανίζουν τις πιο ικανοποιητικές τιμές. Η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη μεγαλύτερη μέση τιμή (3,85) ήταν η *εμπνευσμένη παρακίνηση*, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την πρόθεση και την ικανότητα των διευθυντών/διευθυντριών να τους παρακινούν μέσω του οράματος και των προσδοκιών που προβάλλουν. Το ομαδικό πνεύμα ενισχύεται μέσα από αυτή τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Οι διευθυντές/διευθύντριες αξιοποιούν αρκετά όλες τις μετασχηματιστικές κλίμακες. Οι μέσες τιμές της *εξιδανικευμένης επιρροής* ως προς τα *χαρακτηριστικά* (3,76), της *εξιδανικευμένης επιρροής* ως προς τη *συμπεριφορά* (3,61), της *διανοητικής διέγερσης* (3,57) και του *εξατομικευμένου ενδιαφέροντος* (3,46) δείχνουν την τάση τους σε μια πιο ανθρωποκεντρική ηγεσία, μια ηγεσία που βασίζεται στο όραμα, την επιρροή και τις αξίες και προωθεί τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.



Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές/διευθύντριες ενσωματώνουν στο ηγετικό τους προφίλ τη συναλλακτική διάσταση της *έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής* (μ.τ. 3,63), προσανατολίζονται προς την εκπλήρωση του έργου, κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς προς συγκεκριμένους στόχους που έχει θέσει το σχολείο, διευκρινίζουν τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα κάθε εργαζομένου και επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα της απόδοσής τους. Η *έκτακτη ανταμοιβή* όταν είναι υλική, θεωρείται ως συστατικό της συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ όταν είναι ψυχολογική παροχή μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο της μετασχηματιστικής (Δημακοπούλου, 2020).

Παράλληλα, η ασθενής εμφάνιση της παθητικής ηγεσίας (μ.τ. 2,28) και η αρνητική συσχέτιση που παρουσιάζει με το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο, αποτελούν ένδειξη ότι οι διευθυντές/διευθύντριες δεν αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις και να παρεμβαίνουν, ενώ παράλληλα φανερώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αρνητική επίδραση του παθητικού μοντέλου και της έλλειψης της ηγεσίας.

Αναφορικά με την έκβαση ηγεσίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση με τη μετασχηματιστική *ηγεσία* (συντελεστής R του Pearson 0,796), ικανοποιητική συσχέτιση με τη συναλλακτική *ηγεσία* (συντελεστής R του Pearson 0,610), ενώ σημειώθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την παθητική ηγεσία (συντελεστής R του Pearson -0,621).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο αναδεικνύεται ως κυρίαρχο και στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της έκβασης της ηγεσίας. Η *μεγαλύτερη προσπάθεια* των εργαζομένων, η δέσμευση και η ικανοποίηση ενισχύονται από τις συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών. Υπάρχει επίσης υψηλή συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής προσέγγισης και της *αποτελεσματικότητας* των ηγετικών συμπεριφορών, όπως και της *ικανοποίησης* των εκπαιδευτικών από τις ηγετικές συμπεριφορές.

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις εκβάσεις της ηγεσίας (μεγαλύτερη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα ηγεσίας, ικανοποίηση από την ηγεσία), διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές/διευθύντριες.



5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης μελέτης καταβλήθηκε προσπάθεια τήρησης όλων των απαραίτητων διαδικασιών, αποσκοπώντας στην εξαγωγή τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων. Υπήρξαν όμως και αντικειμενικές δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουμε λόγω της υγειονομικής κρίσης είχαν ως αποτέλεσμα την απουσία στατιστικά τυχαίου δείγματος, στερώντας από τους ερευνητές τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα ή και συνδυασμό μεθόδων για μια βαθύτερη διερεύνηση του θέματος.

Τα ερωτηματολόγια που περιγράφουν συμπεριφορές υπόκεινται σε μεροληψία και λάθη. Μπορούν να ερμηνευθούν από τους ερωτώμενους με πολλούς τρόπους και οι απαντήσεις να επηρεαστούν από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες και στερεότυπα. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς τους, της ψυχολογικής τους κατάστασης και των αντιλήψεων τους για μια εξωτερική περιβαλλοντική μεταβλητή, όπως η ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, δεν επιδέχονται άμεσης διασταύρωσης. Ιδιαίτερα προβλήματα προκύπτουν, όταν μετρήσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών συλλέγονται από τα ίδια άτομα και επιχειρείται η ερμηνεία συσχετίσεων μεταξύ τους. Καθώς όλες οι μετρήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή, κάθε ατέλεια της πηγής επηρεάζει όλα τα μέτρα, ενδεχομένως με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια κατεύθυνση. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η ανάγκη των ερωτώμενων να διατηρούν μία σταθερή στάση σε μια σειρά ερωτήσεων, καθώς και το να παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Τέλος, ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε σχολεία συγκεκριμένης Περιφερειακής Ενότητας, δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων, μπορεί όμως να αποτελέσει μια σημαντική βάση για να ενισχύσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

5.3. Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να επεκταθεί σε ευρύτερο και στατιστικά πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να αποκτηθεί πιο έγκυρη γνώση για το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Με στόχο τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας προτείνεται η μελλοντική διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/διευθυντριών,



για να δοθεί η δυνατότητα συγκριτικής μελέτης των αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας που επικρατούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας.

Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα ουδετεροποιούσε τις αδυναμίες που εμφανίζουν ξεχωριστά η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και θα βοηθούσε να γίνουν κατανοητές οι εσωτερικές διεργασίες στη σχολική πραγματικότητα.

Ανακύπτει, τέλος, το αίτημα για συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πέρα από τα όρια των υφιστάμενων αστικών κοινωνικοοικονομικών αλληλεξαρτήσεων. Απαιτείται μια εκπαιδευτική πολιτική που θα ενισχύει τη ριζοσπαστική τάση που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα, έτσι ώστε η σχολική ηγεσία να κατανοείται ως αλληλεπιδραστική συμμετοχική διαδικασία μεταξύ διαφορετικών ατόμων σε ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο και όχι ως πυρηνική εξουσία ενός ατόμου σύμφωνα με το αυταρχικό, καταπιεστικό, καθοδηγητικό μοντέλο. Μια ηγεσία που ενδιαφέρεται για συνθήκες που προωθούν τον δημοκρατικό σχεδιασμό, ενάντια στις ριζωμένες αξίες του ανταγωνισμού, του ατομισμού και της πατριαρχίας.

Βιβλιογραφία

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, σσ. 261-295. Ανάκτηση 30 Ιαν. 2022, από <http://www.hec.unil.ch/jantonakis/Context%20and%20Leadership%20final%202003%20LQ.pdf>
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. New York: Ingram Publisher Services US.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership. Ανάκτηση 20 Ιαν. 2022, από https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Harris, A. (2005, February). Leading from the Chalkface: An Overview of School Leadership. *Leadership*. doi:10.1177/1742715005049352
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES. Ανάκτηση 26 Ιαν. 2022, από <https://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανάκτηση 10 Δεκ. 2021, από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10), σσ. 121-129. Ανάκτηση 18 Δεκ. 2021, από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos10/121-129.pdf>

Δημακοπούλου, Φ. (2020). *Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείριση συγκρούσεων: Διερεύνηση της σχέσης σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας. Ανάκτηση 02 Δεκ. 2021, από http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/9248/Δημακοπούλου_Φωτεινή_Διπλωματική_Εργασία-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), σσ. 112-128. doi:10.12681/hjre.20797

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ). Ανάκτηση 15 Ιαν. 2022, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/34652/1/34652.pdf>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 10 Δεκ. 2021, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κουκούτση, Φ. (2017). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη στην Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διπλωματική Εργασία)*. Πάφος: Neapolis University, Σχολή διοίκησης επιχειρήσεων. Ανάκτηση 02 Δεκ. 2021, από <https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/10384/Koukoutsi-Foteini-fulltext.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση 20 Δεκ. 2021, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/25165/1/25165.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα. Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυριακίδης, Π. (2003). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. 2, σσ. 9-44. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. doi:10.12681/jret.948
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία (Διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 30 Νοε. 2021, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/32759/1/32759.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2017). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Σαϊτς, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 15 Δεκ. 2021, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σοφινίδου, Γ. (2020). *Σύγχρονες μορφές ηγεσία: διερεύνηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον Δημόσιο Τομέα (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση 01 Δεκ. 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/328932/files/GRI-2021-30094.pdf>
- Σπανός, Α. (2014). Τρόπος Διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*(2), σσ. 40-50. Ανάκτηση 28 Δεκ. 2021, από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Θεωρία και Έρευνα (Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης)*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανάκτηση 15 Δεκ. 2021, από <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/1033/1/EA921.PDF>

Τεκτονοπούλου, Μ. (2020). Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση - Θεωρητική προσέγγιση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 8(1). Ανάκτηση 02 Δεκ. 2021, από https://journal.educircle.gr/images/teuchos/2020/teuchos1/teuchos_8_1_13.pdf

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία - Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανάκτηση 05 Δεκ. 2021, από <https://www.openbook.gr/apotelesmatiki-igesia-stin-ergasia/>

Παράρτημα Ι: Θεσμικά κείμενα Ελλάδας

Κοινή Υπουργική Απόφαση Φ.170405/ΓΓ1/2021, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 6273/Β/28-12-2021

Νόμος 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021

Νόμος 4547/2018, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018

Νόμος 4473/2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78/Α/30-05-2017

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013

Νόμος 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/1/4517/Δ1/171/2003, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 64/Β/24-01-2013

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002, «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», ΦΕΚ 20/Α/07-02-2002

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 223/Α/31-10-1995

Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985

Παράρτημα II: Το ερωτηματολόγιο

Α' μέρος: Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Απαντήστε για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία επιλέγοντας μόνο μία απάντηση.

Αν υπηρετείτε σε δύο ή περισσότερα σχολεία, απαντήστε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

1. Φύλο				
<input type="radio"/> Άνδρας	<input type="radio"/> Γυναίκα			
2. Ηλικία				
<input type="radio"/> ≤ 29	<input type="radio"/> 30 έως 39	<input type="radio"/> 40 έως 49	<input type="radio"/> 50 έως 59	<input type="radio"/> ≥ 60
3. Ειδικότητα				
<input type="radio"/> ΠΕ01 Θεολόγος	<input type="radio"/> ΠΕ02 Φιλολόγος			
<input type="radio"/> ΠΕ03 Μαθηματικός	<input type="radio"/> ΠΕ04.01 Φυσικός			
<input type="radio"/> ΠΕ04.02 Χημικός	<input type="radio"/> ΠΕ04.03 Φυσιογνώστης			
<input type="radio"/> ΠΕ04.04 Βιολόγος	<input type="radio"/> ΠΕ04.05 Γεωλόγος			
<input type="radio"/> ΠΕ05 Γαλλικής φιλολογίας	<input type="radio"/> ΠΕ06 Αγγλικής φιλολογίας			
<input type="radio"/> ΠΕ07 Γερμανικής φιλολογίας	<input type="radio"/> ΠΕ11 Φυσικής αγωγής			
<input type="radio"/> ΠΕ78 Κοινωνικών επιστημών	<input type="radio"/> ΠΕ79 Μουσικής επιστήμης			
<input type="radio"/> ΠΕ80 Οικονομίας	<input type="radio"/> ΠΕ81 Π. Μηχανικός/Αρχιτέκτονας			
<input type="radio"/> ΠΕ82 Μηχανολόγος	<input type="radio"/> ΠΕ83 Ηλεκτρολόγος			
<input type="radio"/> ΠΕ84 Ηλεκτρονικός	<input type="radio"/> ΠΕ85 Χημικός Μηχανικός			
<input type="radio"/> ΠΕ86 Πληροφορικής	<input type="radio"/> ΠΕ87 Υγείας, Πρόνοιας, Ευεξίας			
<input type="radio"/> ΠΕ88 Γεωπονίας, Περιβάλλοντος	<input type="radio"/> ΠΕ89 Εφαρμοσμένων τεχνών			
<input type="radio"/> Άλλο				
4. Επίπεδο σπουδών				
<i>Σε περίπτωση που έχετε περισσότερους από έναν τίτλους, επιλέξτε τον ανώτερο</i>				
<input type="radio"/> Διδακτορικό δίπλωμα	<input type="radio"/> Μεταπτυχιακό δίπλωμα			
<input type="radio"/> Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	<input type="radio"/> Βασικό πτυχίο			

5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση			
<input type="radio"/> 8 και κάτω	<input type="radio"/> 9 έως 17	<input type="radio"/> 18 έως 25	<input type="radio"/> 26 και πάνω
6. Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο υπηρετήσης			
<input type="radio"/> 2 και κάτω	<input type="radio"/> 3 έως 10	<input type="radio"/> 11 έως 20	<input type="radio"/> 21 και πάνω
7. Τύπος εκπαίδευσης όπου εντάσσεται το τωρινό σχολείο υπηρετήσης			
<input type="radio"/> Γυμνάσιο	<input type="radio"/> Γενικό Λύκειο	<input type="radio"/> Επαγγελματικό λύκειο	
8. Είδος εργασιακής σχέσης			
<input type="radio"/> Μόνιμος	<input type="radio"/> Αναπληρωτής	<input type="radio"/> Ωρομίσθιος	
9. Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση			
<input type="radio"/> Ναι	<input type="radio"/> Όχι		
10. Φύλο διευθυντή/διευθύντριας			
<input type="radio"/> Άνδρας	<input type="radio"/> Γυναίκα		

B' μέρος: Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Απαντήστε σε καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας μόνο μία απάντηση κάθε φορά από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο συχνά συμβαίνει η αναφερόμενη πρακτική-συμπεριφορά από τον διευθυντή/τη διευθύντριά σας στο σχολείο που υπηρετείτε κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

(Καθόλου: 1 | Σπάνια: 2 | Μερικές φορές: 3 | Πολλές φορές: 4 | Σχεδόν πάντα: 5)

Αν υπηρετείτε σε δύο ή περισσότερα σχολεία, απαντήστε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
2. Επανεξετάζει τα κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>

3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
4. Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
5. Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
7. Απουσιάζει, όταν τον/την έχουν ανάγκη						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα

11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
14. Τονίζει τη σπουδαιότητα των πραγμάτων έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει ή/και να καθοδηγεί στη διδασκαλία						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει ότι θα έχει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
17. Υποστηρίζει ένθερμα την άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το αλλάζεις»						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>

18. Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
19. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά απλώς ως μέλη της ομάδας						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
21. Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
23. Σκέπτεται τις ηθικές και δεοντολογικές συνέπειες των αποφάσεων						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
24. Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>

26. Προβάλλει ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
27. Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στις συμφωνηθείσες πρακτικές ή αποτυγχάνω στην επίτευξη των στόχων						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
29. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>
32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	<i>Σχεδόν πάντα</i>

33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση αποστολής						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου που σχετίζονται με τη δουλειά						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
39. Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος/η ίδια						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στις προϊστάμενες αρχές						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα

41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα
45. Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική						
<i>Καθόλου</i>	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα

Επιστολή σε διευθυντές/διευθύντριες

Αξιότιμε κ. διευθυντή / Αξιότιμη κ. διευθύντρια,

Επικοινωνούμε μαζί σας, ζητώντας την υποστήριξή σας για τη διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο της διπλωματικής μας εργασίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με θέμα: «*Ηγεσία στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας*».

Σας παρακαλούμε να προωθήσετε τον παρακάτω σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας.

<https://forms.gle/k9MDnH1wcZ1k4Lc16>

Με εκτίμηση,
Βρέκας Χαρίλαος
Γιαννάκης Ζήνων

Ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες

Αγαπητές συναδέλφισσες, αγαπητοί συνάδελφοι

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνάς μας που διεξάγεται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μας στο τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθύντριες/διευθυντές σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι *παγκοσμίως αναγνωρισμένο*, επαρκές, έγκυρο, αξιόπιστο και αποδεκτό. Τα ατομικά στοιχεία που ζητούνται δεν παραβιάζουν την *ανωνυμία* του ερωτηματολογίου και σας διαβεβαιώνουμε ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη στατιστική ανάλυση και θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά.

Απαιτούνται λίγα λεπτά για να καταθέσετε ελεύθερα την άποψή σας. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και η βοήθειά σας πολύτιμη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά είναι απαραίτητο να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με προσοχή, ειλικρίνεια και ακρίβεια. Σας παρακαλούμε να μεριμνήσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέχρι τις 27 Φεβρουαρίου 2022. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας, εάν το θελήσετε.

Αν έχετε ερωτήσεις ή χρειάζεστε περαιτέρω διευκρινήσεις, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στα ακόλουθα τηλέφωνα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

Ζήνων Γιαννάκης (τηλέφωνο: 6976 517150 | email: zinosgiannakis@gmail.com)

Χαρίλαος Βρέκας (τηλέφωνο: 6948 469358 | email: xarisvr60@gmail.com)

Σας ευχαριστούμε θερμά και εκ των προτέρων που αφιερώσατε χρόνο από το ήδη βεβαρημένο καθημερινό σας πρόγραμμα, προκειμένου να υποστηρίξετε αυτό το σημαντικό ερευνητικό θέμα.

Βρέκας Χαρίλαος

(ΠΕ03 - MSc στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων)



Γιαννάκης Ζήνων

(ΠΕ03 - MSc στα Μαθηματικά)



Η σελίδα αφέθηκε κενή

