Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2016-08

þÿ ” ¹ µ Á µ Í ½ · Ã · Ä · Â µ Æ ± Á ¼ ¿ ³ ® Â Ä

þÿ Ã Í ³ Ç Á ¿ ½ É ½ ¼ ¿ ½ Ä - » É ½ µ º À ± ¹ ´

þÿ ´ ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â Ã Ä ± Ã Ç ¿ » µ ¯ ± Ä · Â

þÿ À Á É Ä ¿ ² ¬ ¸ ¼ ¹ ± Â µ º À ± ¯ ´ µ Å Ã · Â

þÿ “ µ É Á ³ ¯ ¿ Å , “ µ É Á ³ ¯ ±

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/8818

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

`

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Διερεύνηση της εφαρμογής των σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΓΕΩΡΓΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Στέλιος Πέτρου

ΠΑΦΟΣ
ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ, 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για την ιδιαίτερη προθυμία που επέδειξαν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία. Ευχαριστώ τους διευθυντές που με τη συγκατάθεσή τους κατέστησαν εφικτή τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους.

Επίσης , ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Στέλιο Πέτρου, για τη βοήθεια και στήριξή του, για τη διεκπεραίωση της συγγραφής αυτής της εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 8

ABSTRACT 9

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 10

ΜΕΡΟΣ Α: Η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η έννοια της διοίκησης 15

1.2 Διοίκηση και management 16

1.3 Σχέση διοίκησης και ηγεσίας (Leadership) 17

1.4 Οι θεωρίες διοίκησης 21

1.5 Κλασσικές οργανωσιακές θεωρίες 21

1.5.1 Η Επιστημονική Διοίκηση 21

1.5.2 Το Γραφειοκρατικό μοντέλο 23

1.6 Οι θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων 25

1.7 Οι θεωρίες της συμπεριφοριστικής επιστήμης 28

1.8 Διοικητικές θεωρίες και μεταφορά στην εκπαίδευση 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1 Η έννοια της ηγεσίας 35

2.2 Τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας 36

2.2.1 Τα τυπικά μοντέλα 38

2.2.2 Τα συναδελφικά μοντέλα 39

2.2.3 Τα πολιτικά μοντέλα 41

2.2.4 Τα υποκειμενικά μοντέλα 42

2.2.5 Τα μοντέλα ασάφειας 42

2.2.6 Τα μοντέλα κουλτούρας 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

3.1 Θεωρίες ηγεσίας 47

3.2 Περιπτωσιακές θεωρίες ηγεσίας 49

3.2.1 Η περιπτωσιακή θεωρία της ηγεσίας των Hersey & Blanchard 50

3.2.2 Η ενδεχομενική θεωρία του Fiedler 51

3.2.3 Η κανονιστική θεωρία των Vroom & Yetton 52

3.3 Η παθητική ή προς αποφυγήν ηγεσία 53

3.4 Η θεωρία της νέας ηγεσίας 54

3.5 Συναλλακτική θεωρία 55

3.6 Μετασχηματιστική θεωρία 57

3.6.1 Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη 60

3.6.2 Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας και εκπαίδευση 63

3.7 Κατανεμημένη ηγεσία 65

3.8 Χαρισματική ηγεσία 68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

4.1 Η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα 72

4.2 Γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου 73

4.3 Γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου 75

ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοποί της έρευνας 80

5.2 Διατύπωση υποθέσεων της έρευνας 81

5.3 Επιλογή του δείγματος 81

5.4 Ερευνητικό εργαλείο 82

5.5 Οι εκβάσεις της ηγεσίας 85

5.6 Μεθοδολογία της έρευνας 87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

6.1. Δημογραφικές ερωτήσεις 89

6.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου 92

6.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας 95

6.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συναλλακτικό τύπο ηγεσίας 98

6.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προς αποφυγήν τύπο ηγεσίας (Laissez – Faire) 101

6.6 Σύγκριση της μέσης τιμής των τριών τύπων ηγεσίας 102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΈΛΕΓΧΟΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

7.1Έλεγχοι συσχετίσεων ανάμεσα στο φύλο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας,

θέση και στους τρεις τύπους ηγεσίας 105

7.1.1 Έλεγχοι ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και στους τρεις τύπους ηγεσίας 106

7.1.2 Έλεγχοι ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στους τρεις τύπους ηγεσίας 108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΈΛΕΓΧΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΕΚΒΑΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

8.1 Έλεγχος συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια 113

8.2 Έλεγχος συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια 116

8.3 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez – Faire) και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια 118

8.4 Έλεγχος συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα 119

8.5 Έλεγχος συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα 122

8.6 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez – Faire) και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα 124

8.7 Έλεγχος συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση 125

8.8 Έλεγχος συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση 128

8.9 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez – Faire) και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση 130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας 132

9.2 Συμπεράσματα της συγγραφέως 138

9.3 Οι περιορισμοί της έρευνας 140

9.4 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση 141

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 142

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 158

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις μορφές ηγεσίας, που εμφανίζουν οι διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας δεύτερος, επίσης, στόχος της εργασίας ήταν η διαπίστωση κατά πόσο οι μορφές ηγεσίας σχετίζονται με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, δηλαδή τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την ηγεσία.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), το οποίο μετρά την πλήρη έκταση τριών ηγετικών στυλ (Full Range Leadership, FRL), τα οποία είναι τα εξής: α) το μετασχηματιστικό (transformational), β) το συναλλακτικό (transactional) και γ) το παθητικό – προς αποφυγήν ηγεσία (passive – avoidant leadership). Το ερωτηματολόγιο μετρούσε, επίσης, τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, δηλαδή τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την ηγεσία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί σε δώδεκα σχολεία της πόλης και επαρχίας Λάρνακας. Συνολικά 103 εκπαιδευτικοί, 89 γυναίκες και 14 άντρες έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές εκδηλώνουν ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών και πρακτικών τόσο της μετασχηματιστικής όσο και της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας. Κυρίως, όμως, πιστεύουν ότι οι διευθυντές τους συγκεντρώνουν περισσότερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Αντιθέτως, πιστεύουν πως ελάχιστα χαρακτηριστικά της προς αποφυγήν ηγεσία (laissez – faire) εφαρμόζουν οι διευθυντές τους, κατά την εκτέλεση της διοίκησης των σχολείων και του προσωπικού.

Στην έρευνα φαίνεται πως η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, όπως επίσης και η συναλλακτική μορφή ηγεσίας αλλά σε μικρότερο βαθμό. Η προς αποφυγήν ηγεσία (laissez – faire) φαίνεται να μην σχετίζεται ούτε θετικά ούτε αρνητικά με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια για επίτευξη των στόχων του σχολείου και παίρνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, ανεξαρτήτως του τι πράττει ο διευθυντής τους.

ABSTRACT

The core aim of the present study was the examination of the leadership forms, displayed by headmasters of twelve (12) primary education schools located in the district of Larnaka, covering both urban and rural areas. The study also explored how often these leadership forms are connected with the three outcomes of leadership, namely the extra effort, effectiveness and satisfaction of leadership.

The battery used in the present study was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) in its multiple choice form. The questionnaire measures the full range of three leadership styles (Full Range Leadership, FRL), namely: a) the transformational, b) the transactional and c) the passive - avoidant one (leadership style). The questionnaire also measures three outcomes of leadership, namely the extra effort, the effectiveness and the satisfaction of leadership. The questionnaire was administered to 103 teachers in twelve schools, during the period March - April. 89 female teachers and 14 male teachers completed the questionnaire.

The results of the study revealed that the teachers consider that the headmasters of their schools are presenting a combination of characteristics and practices of both the transformational and the transactional forms of leadership. Mainly, they believe that their headmasters accumulate more characteristics of the transformational leadership form than of the other forms of leadership. Further, the teachers believe that very few characteristics of passive leadership form are presenting from their headmasters.

Another finding of the study was that the transformational form of leadership is connected in a positive way with the three outcomes of leadership, in contrast of the transactional form which is connected less.

The teachers try to get satisfaction of their occupation even if their headmasters do not complete their duties as expected.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η ποιότητα της ηγεσίας, περισσότερο από κάθε άλλη παράμετρο, καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία ενός Οργανισμού».

Fred Fiedler & Martin Chemers (στο "Improving Leadership Effectiveness", 1976)

Στην εποχή μας όλα αλλάζουν , παλιές θεωρίες και πρακτικές εγκαταλείπονται , νέες έρευνες και αποτελέσματα δέχονται κριτική και συνεχώς δοκιμάζονται καινούριες ιδέες. Η εκπαίδευση, ως αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της κάθε κοινωνίας που επηρεάζει και δέχεται επιδράσεις, είναι ένα πεδίο εφαρμογής και σχολιασμού συνεχώς νέων θεωριών. Νέες θεωρίες που αγγίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας , τα αναλυτικά προγράμματα, τις μορφές διοίκησης, τη σχέση σχολείου - γονέων και κοινωνίας.

Σε αυτές τις αλλαγές αναμφίβολα περιλαμβάνεται και ο ρόλος τους διευθυντή. Ο παραδοσιακός ρόλος του διεκπεραιωτή των αποφάσεων και εγκυκλίων του υπουργείου έχει αλλάξει. Ο διευθυντής έχει να διαδραματίσει ένα πιο ηγετικό ρόλο στο σχολείο και σ' αυτόν τον νέο ρόλο χρειάζεται να έχει πολλές γνώσεις, δεξιότητες, και χαρίσματα για να μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση και στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της

σχολικής μονάδας. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες δεν πρέπει να είναι μόνο πολλές, αλλά και οι κατάλληλες, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006). Οι διευθυντές πρέπει να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πλάνα, να εστιάζουν στην επίτευξη στόχων, να ασχολούνται με τις δομές και τα συστήματα, με το άμεσο μέλλον και το status quo, όσο και ηγέτες που εκφράζουν μια άποψη, προάγουν την κοινή κυριότητα και εμπλέκονται σε εξελικτικό σχεδιασμό, ασχολούμενοι με το απώτερο μέλλον και την αλλαγή (Louis & Miles, 1990).

Η ηγεσία και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πεδίο έντονης έρευνας, διότι είναι υπεράριθμες οι αναφορές που υιοθετούν την άποψη ότι η ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και της κοινωνίας (Bass, 1985). Η εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών (Creemers, 1994. Sammons et. al., 1995 Scheerens & Bosker, 1997. Huber, 1999), αποτελεί κεντρικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας σε ένα σχολείο. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, θα υποστηρίζαμε ότι πίσω από μια πετυχημένη και αποτελεσματική σχολική μονάδα, βρίσκεται ένας ικανός και αποτελεσματικός ηγέτης.

Οι μέθοδοι διοίκησης και οι μορφές ηγεσίας που εφαρμόζονται στα σχολεία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ειδικά στην Κυπριακή εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις μορφές ηγεσίας που εφαρμόζονται σε σχολεία της Κύπρου, επιλέγοντας κάποια σχολεία της επαρχίας Λάρνακας. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται ποιες από τις τρεις βασικές μορφές ηγεσίας, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την προς αποφυγή, εφαρμόζονται στα συγκεκριμένα σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτά τα σχολεία. Επίσης, στα πλαίσια της έρευνας γίνεται εξέταση στις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας στα αντίστοιχα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσον αυτοί θεωρούν ότι ο διευθυντής, τούς ενεργοποιεί στην εκδήλωση μεγαλύτερης προσπάθειας, κατά πόσον τον θεωρούν αποτελεσματικό και κατά πόσον αντλούν ικανοποίηση από την ηγετική μορφή που εφαρμόζει.

Η εργασία αυτή είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο γίνεται μια προσέγγιση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται μια προσπάθεια να διασαφηνιστούν κάποιες βασικές έννοιες όπως είναι η έννοια της διοίκησης, η σχέση διοίκησης και management, καθώς και η σχέση διοίκησης και ηγεσίας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται αναφορά σε βασικές θεωρίες της διοίκησης και το πώς αυτές μεταφέρονται στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στην έννοια της ηγεσίας, πώς αυτή ερμηνεύεται από διάφορους μελετητές και πώς εκφράζεται στο σχολικό γίγνεσθαι. Στη συνέχεια παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στις διάφορες θεωρίες ηγεσίας. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε τις περιπτωσιακές θεωρίες ηγεσίας των Hersey & Blanchard, την ενδεχομενική θεωρία του Fiedler και την κανονιστική θεωρία των Vroom & Yetton. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην παθητική ή προς αποφυγήν ηγεσία και στη θεωρία της νέας ηγεσίας, όπου περιλαμβάνεται η συναλλακτική, η μετασχηματιστική, η κατανεμημένη και η χαρισματική ηγεσία. Ακόμη, παρουσιάζουμε τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, πρώτα αναφερόμαστε στη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Κατόπιν, αναλύονται τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου και τέλος παρουσιάζονται τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή - ηγέτη σχολείου.

Στο δεύτερο μέρος, όπου γίνεται παρουσίαση της έρευνας, περιλαμβάνονται επίσης τέσσερα κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφουμε τους σκοπούς της έρευνας και διατυπώνουμε κάποιες υποθέσεις. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην επιλογή του δείγματος, στο ερευνητικό εργαλείο και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στις δημογραφικές και άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε, ενώ στο έβδομο προχωρήσαμε σε επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Έτσι έγιναν έλεγχοι συσχετίσεων με τη χρήση του κριτηρίου anova ανάμεσα στους τρεις τύπους ηγεσίας και σε ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση που κατέχουν, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν.

Στο όγδοο κεφάλαιο, έγινε έλεγχος συσχετίσεων με το συντελεστή Pearson, ανάμεσα στις τρεις μορφές ηγεσίας και στις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, δηλαδή τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας μας. Πρώτα αναφερόμαστε στα συμπεράσματα σχετικά με τους τρεις τύπους ηγεσίας και κατόπιν στα συμπεράσματα που εξάγαμε για τις εκβάσεις της ηγεσίας. Δηλώνονται επίσης οι αδυναμίες της έρευνας και μελλοντικοί τομείς έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα.

Ακόμη, στη συνέχεια της εργασίας μας υπάρχει η παρουσίαση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήσαμε. Αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει η ξενόγλωσση βιβλιογραφία και στο δεύτερο μέρος η ελληνική βιβλιογραφία.

Τέλος, στην εργασία μας υπάρχουν δύο παραρτήματα. Στο πρώτο παράρτημα, υπάρχουν διαγράμματα των χαρακτηριστικών του δείγματος και πίνακες συσχετίσεων anova και Pearson, όπως αυτοί προέκυψαν με την επεξεργασία από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Στο δεύτερο παράρτημα, παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire, Short – 5x), το οποίο χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

<u>ΜΕΡΟΣ Α΄: Η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</u>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Άρχεσθαι μαθών άρχειν επιστήσει» (μτφρ: όταν μάθεις να διοικείσαι, τότε θα μάθεις να διοικείς)

Σόλων, 630-560 π. Χ., Αθηναίος νομοθέτης & φιλόσοφος

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια και που στην βιβλιογραφία παίρνουν διαφορετικές ερμηνείες. Επίσης, παρουσιάζονται διάφορες θεωρίες διοίκησης όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί ιστορικά. Θεωρήθηκε απαραίτητο να αναλυθούν οι διάφορες θεωρίες διοίκησης διότι έχουν άμεση σχέση με τις μορφές ηγεσίας που εξετάζονται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

1.1 Η έννοια της διοίκησης

Ο Charnov (1993) ορίζει τη διοίκηση ως «τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του» (σ.19). Σύμφωνα με τον Παυλόπουλο (1983) «ο πυρήνας της διοίκησης είναι η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού» (σ.5). Ο Κουτούζης (1995) υποστηρίζει ότι «διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων» (σ.35). Ως διαδικασία ορίζουν τη διοίκηση και άλλοι μελετητές και είναι χαρακτηριστική η σύμπτωση της συμπύκνωσης των απόψεων κάποιων στη διατύπωση του ορισμού. Αξιοσημείωτη μια τέτοια σύμπτωση, όταν οι Pride, Haghes & Kapoor (1996) γράφουν ότι διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και άλλων πηγών με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και ο Certo (1980) που γράφει ότι διοίκηση είναι η διαδικασία της επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού με τη χρήση και αξιοποίηση των ανθρωπίνων και άλλων πόρων του οργανισμού.

Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν με κάποιες βασικές λειτουργίες της διοίκησης (Κουτούζης, 1999. Σαϊτης, 2002) που είναι :

α) Ο σχεδιασμός ή ο προγραμματισμός σχετικά με το πώς θα πετύχει ή πώς θα προχωρήσει σε ένα σκοπό.

β) Η οργάνωση των διαθέσιμων πόρων (άνθρωποι, χρόνος, υλικά) ώστε να πετύχουν οι στόχοι του οργανισμού.

γ) Η διεύθυνση που σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει την παρακίνηση, την επικοινωνία, την εκπαίδευση, την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη των ατόμων του οργανισμού.

δ) Ο έλεγχος με τον οποίο γίνεται η καθοδήγηση των υφισταμένων, η ανατροφοδότησή τους, η τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού με σκοπό πάντα την επίτευξη των

στόχων. Αυτή η διαδικασία συνδέεται με τη λειτουργία του προγραμματισμού (Σαϊτης , 2002).

Συμπερασματικά, η διοίκηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει διάφορες λειτουργίες και βασίζεται στην οργάνωση μιας δέσμης μέσων για την επίτευξη ορισμένων σκοπών. Αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, οι διαστάσεις της οποίας δεν αποδίδονται με ολοκληρωμένο τρόπο από τους διάφορους ορισμούς που παραθέσαμε.

1.2 Διοίκηση και management

Οι δύο αυτοί όροι στη συνέχεια της μελέτης μας θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, παρά το ότι δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία των συγγραφέων πάνω στο θέμα, εφόσον και επί της ουσίας οι όροι παρουσιάζουν διαφορά, ανάλογα με το περιεχόμενο που αποδίδεται στον όρο διοίκηση.

Πιο συγκεκριμένα στον αγγλοσαξωνικό χώρο φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι ο όρος management (διαχείριση) έχει ευρύτερη σημασία από τον όρο administration (διοίκηση). Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, το management συνδέεται κυρίως με τη συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας τους και λιγότερο σε μια καθολική εποπτική διεύθυνση «εκ των άνω» (στρατηγικός σχεδιασμός, καθορισμός πολιτικής, κατευθυντήριων γραμμών κτλ.), που αποτελεί έργο της ηγεσίας.

Ο όρος administration συνδέεται με καθήκοντα ήσσονος σημασίας και συνήθως σημαίνει «εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ή εφαρμογή μιας πολιτικής ή διεκπεραίωση μιας εντολής» (Dimmock, 1999, σ. 442. Dean, 1995, σ. 105). Αλλού πάλι υποστηρίζεται ότι «η λέξη διοίκηση (administration) είναι μια άλλη λέξη για το management , η οποία λέγεται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία» (Ζαβλανός, 1998, σ. 19).

Στην Ελλάδα οι δύο αυτοί αγγλικοί όροι management και administration φαίνεται ότι καλύπτονται από την ίδια ελληνική λέξη «διοίκηση».

1.3 Σχέση διοίκησης και ηγεσίας (Leadership)

Ένα από τα βασικά εφόδια του ηγετικού στελέχους ενός οργανισμού είναι η ικανότητα του να παρωθεί και να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί έτσι ώστε να αναλαμβάνει δράση και πρωτοβουλίες που προσανατολίζονται στους στόχους που έχουν τεθεί. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα «ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα» (Cohen, 1990:215).

Ένας άλλος ορισμός για την ηγεσία είναι αυτός των Rauch & Behling οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ηγετική ικανότητα είναι «η διαδικασία επίδρασης όλων των ενεργειών και δράσεων ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του οράματος και της αποστολής του οργανισμού» Rauch & Behling, 1984:46).

Παράλληλα ηγεσία σημαίνει να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε διαρκώς υψηλότερους στόχους μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των συνεργατών – υφισταμένων του ηγετικού στελέχους. Η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μετάδοση του οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του οργανισμού, παρότρυνση και έμπνευση για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το όραμα. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων, ενώ παράλληλα κύριο μέλημά της είναι η ενστάλαξη στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (management).

Το management συνίσταται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διοίκησης ή διεύθυνσης των ανθρώπων και του ελέγχου. Η άσκηση αυτή των λειτουργιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων απόδοσης και βελτίωσης αποτελεσμάτων λειτουργίας.

Σε αυτό όμως το σημείο θεωρούμε απαραίτητο να ορίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στον manager και το ηγέτη ενός οργανισμού. Η ηγεσία είναι η πιο ανθρωποκεντρική διάσταση του management. Ο manager σκέφτεται και δρα με βραχυπρόθεσμη-μεσοπρόθεσμη προοπτική, ενώ ο ηγέτης ενεργεί κυρίως μακροπρόθεσμα, έχοντας συγκεκριμένο όραμα και αποστολή. Τους ηγέτες τους διακατέχει το όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον και οι αλλαγές, μιλούν στην καρδιά, στην ψυχή των ανθρώπων που διοικούν, τους οποίους εμπνέουν και τους εμφυσούν δύναμη με αποτέλεσμα να κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους. Αντίθετα, οι μάνατζερ εστιάζονται στο βραχυπρόθεσμο και περιορίζονται στη σταθερότητα και τον έλεγχο (Kets De Vries, 1993). Τα τυπικά καθήκοντα του manager - προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, έλεγχος- έχουν να κάνουν κυρίως με διαδικασίες, η ηγεσία έχει να κάνει κυρίως με τον ανθρώπινο παράγοντα και για αυτό το λόγο η ηγεσία αποτελεί το δυσκολότερο καθήκον για τον manager.

Το management είναι η επιστήμη της διοίκησης, είναι περισσότερο μηχανιστικό - τεχνοκρατικό ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντίθετα, η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί (Zaleznik, 2004).

Ο ηγέτης εμπνέει μέσω οράματος και αξιών, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο, προκαλεί το κατεστημένο, παίρνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί και κάνει συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί ευκαιρίες και τις αξιοποιεί, αναπτύσσει νέους ηγέτες και αφήνει ως κληρονομιά έναν καλύτερο οργανισμό (Μπουραντάς, 2001).

Στον παρακάτω πίνακα (1.2) αναφέρονται οι διαφορές μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, σ. 203).

ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΗΓΕΤΗΣ
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη-«δοτή» εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή τιμωρίες και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες κατωτέρου επιπέδου	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες ανωτέρου επιπέδου
Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική.	Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στα συναισθήματα.
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Ενδιαφέρεται για το «πώς»	Ενδιαφέρεται για το «γιατί»
Κάνει διαχείριση της παρούσας κατάστασης.	Προκαλεί και προβαίνει σε αλλαγές
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο τώρα	Δίνει έμφαση στο μέλλον
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πίνακας 1.2: Διαφορές μάνατζερ και ηγέτη.

Οι Conger & Kanungo (1998) περιγράφουν πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρισματικού ηγέτη :

• Οξυδέρκεια και διορατικότητα.

• Ευαισθησία και επικοινωνία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.

• Ευαισθησία στις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών του οργανισμού.

• Ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών.

• Ενθάρρυνση των καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού.

Οι ηγέτες αναπτύσσουν τις απαραίτητες αξίες και υλοποιούν τους σωστούς τρόπους δράσης και τις κατάλληλες συμπεριφορές για τη μακροχρόνια επιτυχία του οργανισμού που διοικούν και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλίσουν την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης του οργανισμού. Ο επιτυχημένος ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του σαν ανθρώπους και όχι σαν "μηχανές παραγωγής έργου", εφαρμόζει πρώτα ο ίδιος στην πράξη όσα υποστηρίζει. Το διοικητικό στέλεχος σχεδιάζει μια τυπική δομή σχέσεων καθηκόντων και εξουσίας, η οποία θα στηρίξει την αποτελεσματική και ικανοποιητική επίτευξη των στόχων. Τα κυριότερα θέματα, για τα οποία είναι υπεύθυνος είναι ο καταμερισμός της εργασίας, ο καθορισμός της ομαδοποίησης της εργασίας, η διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας, τα όρια ευθύνης και υπευθυνότητας.

Παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, η πλειονότητα των ερευνητών καταλήγει στην άποψη ότι πρόκειται για αλληλοσυμπληρούμενους και επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό, αλλά σαφώς διακριτούς ρόλους. Με βάση αυτή τη διάκριση, από τη μια μεριά στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Από την άλλη μεριά, 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 (Dimmock, 1999, σ. 442. Leithwood & Duke, 1999, σ. 53).

Ανεξάρτητα πάντως από την άποψη που ενστερνίζεται κάποιος σχετικά με τη διάκριση αυτών των δύο εννοιών, στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους, ο οποίος εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. Για αυτό είναι σημαντική η διαδικασία επιλογής των διοικητικών – ηγετικών στελεχών, η οποία θα πρέπει να βασίζεται και σε κριτήρια που θα εξασφαλίζουν ότι τα στελέχη αυτά έχουν τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις εξειδικευμένες γνώσεις για να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους.

1.4 Θεωρίες διοίκησης

Για να γίνει σαφής ο τρόπος διαμόρφωσης των διαφόρων μορφών ηγεσίας που εξετάστηκαν στην εμπειρική έρευνα, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στο πλαίσιο των θεωριών διοίκησης που έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά. Διότι οι μορφές ηγεσίας που ερευνήθηκαν δεν προέκυψαν από παρθενογένεση αλλά αποτελούν το επιστέγασμα μιας μακράς θεωρητικής επεξεργασίας.

Το σίγουρο είναι ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική θεωρία που να καλύπτει όλες τις παραμέτρους στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι Θεοφιλίδης (1994) και Σαΐτης (2005) κάνουν λόγο για τρεις μεγάλες σχολές. Οι τρεις κύριες μακροθεωρίες διοίκησης είναι: οι κλασσικές οργανωσιακές θεωρίες, οι θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων (Νεοκλασική θεωρία) και οι θεωρίες της συμπεριφοριστικής επιστήμης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 15). Παρακάτω θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία κάθε θεωρίας.

1.5 Κλασσικές οργανωσιακές θεωρίες

Στις θεωρίες αυτές ανήκουν η επιστημονική διοίκηση (Scientific Management) και το γραφειοκρατικό μοντέλο (Bureaucracy).

1.5.1 Η Επιστημονική Διοίκηση

Στη θεωρία της Επιστημονικής Διοίκησης στόχος είναι να επιτευχθεί αύξηση της παραγωγής με χρήση επιστημονικών μεθόδων εργασίας. Ο Αμερικανός Frederick Taylor θεωρείται ο πατέρας αυτής της θεωρίας και για αυτό το λόγο είναι γνωστή και ως

«τεϊλορισμός». Πέντε είναι τα ειδολογικά γνωρίσματα της: επιστημονική μελέτη του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας στην εργασία, αξιοποίηση των δυνατοτήτων του οικονομικού κινήτρου, καταμερισμός εργασίας και εξειδίκευση μέσα από αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση και συνεχής και συστηματικός έλεγχος των εργαζομένων.

Στο μοντέλο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανευρεθεί με επιστημονική μέθοδο ο καλύτερος τρόπος εκτέλεσης της εργασίας. Ως πρωταρχική επιδίωξη έχει την επίτευξη των στόχων, που τέθηκαν. Με αυτό το διοικητικό μοντέλο τίθεται σε δεύτερη μοίρα η ανθρώπινη διάσταση της υπηρεσίας. Στόχος το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, χωρίς ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματα του εργαζομένου. Στο σύστημα διοίκησης, που προτείνει ο Taylor, κυρίαρχη θέση έχει το οικονομικό κίνητρο. Ο εργαζόμενος αμείβεται σύμφωνα με την παραγωγή του. Για την αύξηση της παραγωγής του, είναι απαραίτητο να καταστεί τέλειος στη διεκπεραίωση της υπηρεσίας, που του ανατίθεται. Αυτό θα το επιτύχει, εάν ειδικευθεί σε ένα μέρος της εργασίας του καταρτιζόμενος στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Σε όλη τη διαδικασία παραγωγής απαιτείται συνεχής και συστηματικός έλεγχος από τον προϊστάμενο.

Το 1949 ο Γάλλος θεωρητικός της διοίκησης Henri Fayol στο έργο του «General and Industrial Management», παρουσιάζει πέντε λειτουργίες του διοικητικού: α) ο προγραμματισμός, δηλαδή ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων, τι θα γίνει, πότε θα γίνει, που θα γίνει, πως θα γίνει, ποιος θα το κάνει, και η γεφύρωση του χάσματος του εκεί που βρισκόμαστε με το εκεί που θέλουμε να φθάσουμε (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012),β) η οργάνωση, δηλαδή η δημιουργία θέσεων και ο καθορισμός της διοικητικής δομής βάσει των στόχων καθώς και η εξεύρεση των μέσων και ο καθορισμός της μελλοντικής δράσης, γ) η εκτέλεση, η εφαρμογή στην πράξη δηλαδή του προγραμματισμού, δ) ο συντονισμός, η ενορχήστρωση δηλαδή της δράσης και ε) ο έλεγχος, δηλαδή η εξακρίβωση του βαθμού στον οποίο πραγματώνονται οι ενέργειες και οι στόχοι.

Συνοπτικά και συμπερασματικά η θεωρία της Επιστημονικής Διοίκησης εισάγει την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία, συνδέει την αμοιβή με την παραγωγικότητα των εργαζομένων και δίνει ξεχωριστή σημασία στην επιλογή και επιμόρφωση τους, στη

μελέτη της μεθόδου εργασίας, στην οργάνωση εκτέλεσης της και στον καταμερισμό εργασίας και ευθύνης μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (Κουτούζης, 1999).

Στην εκπαίδευση, στο πρακτικό επίπεδο, εφαρμόζονται στρατηγικές, που έχουν τη βάση τους στο διοικητικό αυτό μοντέλο. Η μέτρηση του αποτελέσματος στην Επιστημονική Διοίκηση κατέχει σπουδαία θέση. Στην εκπαίδευση η μέτρηση του αποτελέσματος γίνεται με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ακόμη η ιδέα αναζήτησης της αποτελεσματικότερης μεθόδου εργασίας μεταφέρθηκε και στην εκπαίδευση. Αναζητήθηκε πολλές φορές και μάλιστα και με πειραματικό τρόπο η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας στα διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.

Σήμερα, χρησιμοποιώντας τον όρο Κλασική Διοίκηση, εννοούμε την διοικητική προσέγγιση, η οποία δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα εξής:

- Καθορισμός στόχων και επιδιώξεων του οργανισμού

- Κατάστρωση σχεδίου δράσης για πραγμάτωση των στόχων

- Συστηματική οργάνωση με ανάπτυξη της απαραίτητης διοικητικής δομής, εξεύρεση των απαραίτητων μέσων και εξασφάλιση του ανθρώπινου δυναμικού.

- Συστηματική παρακολούθηση της πορείας εργασιών και λήψη διορθωτικών μέτρων για επίτευξη των στόχων

- Ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση της προόδου για την εξακρίβωση του βαθμού πραγμάτωσης των στόχων (Θεοφιλίδης, 2012).

1.5.2 Το Γραφειοκρατικό μοντέλο.

Στην κλασική προσέγγιση της διοίκησης συναντά κανείς και μια άλλη μεγάλη προσωπικότητα τον Γερμανό κοινωνιολόγο/οικονομολόγο Max Weber. Η θεωρία του Weber για τη γραφειοκρατία ως την ιδανική δομή για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, δίνει έμφαση στον διαχωρισμό της εργασίας, στους κανόνες και στην

ιεραρχία της εξουσίας. Σύμφωνα με αυτόν, η γραφειοκρατία θεωρείται ο αποδοτικότερος τρόπος διοίκησης μεγάλων οργανισμών. (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ.18).

Τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής θεωρίας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής βασικά σημεία: (Σαΐτη 2005).

1. Στον σαφή καταμερισμό της εργασίας. Όπως είναι γνωστό, ο καταμερισμός της εργασίας παρέχει τη δυνατότητα να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις και να καθίσταται καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

2. Στην ιεραρχία της εξουσίας. Μέσα σ' έναν οργανισμό η ιεραρχική δομή εξουσίας έχει συνήθως σχήμα πυραμίδας, όπου κάθε στέλεχος είναι υπεύθυνο στους προϊσταμένους του τόσο για τις δικές του αποφάσεις και πράξεις όσο και για τις ενέργειες των υφισταμένων του.

3. Στην ενότητα διοίκησης, σύμφωνα με την οποία κάθε υφιστάμενος λαμβάνει καθορισμένες αρμοδιότητες από έναν προϊστάμενο μόνο και αναφέρεται σ' αυτόν.

4. Στην ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου. Στην περίπτωση αυτή όλες οι ενέργειες διέπονται από ένα σύστημα κανόνων και κανονισμών. Ως γνωστό οι κανονισμοί εξασφαλίζουν την ομοιομορφία των ενεργειών και μαζί με τη διάρθρωση της εξουσίας καθιστούν δυνατή τη συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων.

5. Στην απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με την αρχή αυτή τα διοικητικά στελέχη έχουν έναν απρόσωπο προσανατολισμό στις επαφές τους με τους πελάτες (ή πολίτες) και με τα άλλα στελέχη του οργανισμού. Ο αποκλεισμός των προσωπικών εκτιμήσεων από την υπηρεσιακή δραστηριότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη αμεροληψίας στον τρόπο διοίκησης και στην αύξηση της αποδοτικότητας.

6. Στην αξιολόγηση τον προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Η αρχή αυτή εξασφαλίζει μια ομοιογένεια στα στελέχη του αυτού επιπέδου κι αυτό γιατί η επιλογή των στελεχών γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και προσόντα.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως η ορθολογική κατανομή του έργου, το σύστημα κανόνων και προτύπων λειτουργίας και η αξιοκρατική επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, που συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Παρόλα αυτά, η γραφειοκρατία έχει και αρκετά βασικά μειονεκτήματα, όπως η τυπολατρία και οι κανόνες και κανονισμοί εργασίας, που καθιστούν έναν οργανισμό δύσκαμπτο και αναποτελεσματικό. (Σαΐτη 2005)

Το μοντέλο της Γραφειοκρατίας σύμφωνα με το Sergiovanni (2006), όταν εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες, βασίζεται στις εξής παραδοχές:

Οι εκπαιδευτικοί είναι υφιστάμενοι σ' ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα.

Μπορείς να εμπιστευτείς τους διευθυντές, όχι όμως τους εκπαιδευτικούς.

Οι στόχοι και τα ενδιαφέροντα διευθυντών και εκπαιδευτικών διαφέρουν και συνεπώς οι διευθυντές πρέπει να παρακολουθούν όσα συμβαίνουν.

Η ιεραρχία σχετίζεται με την εμπειρογνωμοσύνη, επομένως οι διευθυντές γνωρίζουν περισσότερα από τους εκπαιδευτικούς επί παντός θέματος.

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι η πλέον αποτελεσματική και αρμόζουσα.

1.6 Οι θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων

Η άσκηση κριτικής στις παραπάνω θεωρίες, δηλαδή στην επιστημονική διοίκηση και τη γραφειοκρατία, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας άλλης θεωρίας για τη διοίκηση, η οποία σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Το διοικητικό μοντέλο που είναι γνωστό ως διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις ή Νεοκλασική διοίκηση, είναι δημιούργημα της δεκαετίας 1930-1940.

Μια από τους κύριους εκπροσώπους της θεωρίας, η κοινωνική φιλόσοφος Mary Parker Follett (1868-1933) πίστευε πως κεντρικό σημείο ήταν η ανάπτυξη και διατήρηση μιας αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των μελών των κοινωνικών οργανισμών, δηλαδή μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, οι οποίοι πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως μέλη μιας ομάδας που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους. Ο ψυχολόγος Elton Mayo (1880-1949) και οι συνεργάτες του, στη προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ παραγωγικότητας των ομάδων και φυσικού περιβάλλοντος, έφτασαν στο συμπέρασμα πως οι επιδιώξεις της ομάδας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική συμπεριφορά των εργαζομένων και ακόμη ότι η παραγωγή επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικό περιβάλλον παρά από τις φυσικές συνθήκες εργασίας (Ζαβλανός, 1998).

Ένας ακόμα υποστηρικτής της Νεοκλασικής Διοίκησης, ο Douglas McGregor (1906-1964), διατύπωσε δύο θεωρίες διοίκησης: τη θεωρία Χ και τη θεωρία Ψ, καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι η αιτία για τη χαμηλή παραγωγικότητα σε έναν οργανισμό δεν οφείλεται τόσο στη δομή του ή στις μεθόδους εργασίας, όσο στο ανθρώπινο δυναμικό από το οποίο αποτελείται. Ανάλογα δηλαδή με τις δυνατότητες και τις ικανότητές του (Σαΐτης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία Χ στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα περισσότερα άτομα από τη φύση τους δεν επιθυμούν την εργασία, δεν είναι φιλόδοξα και προτιμούν να τους διευθύνουν, επειδή δε θέλουν να αναλάβουν ευθύνες. Επιπλέον, τα άτομα αυτά δεν διαθέτουν δημιουργική ικανότητα προκειμένου να επιλύουν τα προβλήματα του οργανισμού και συνεπώς θα πρέπει να ελέγχονται ή/και να απειλούνται με τιμωρία. Τα διευθυντικά στελέχη που δέχονται τη θεωρία αυτή ασκούν επίβλεψη και έλεγχο με χρήση εξουσίας. Προτεραιότητα γι' αυτούς έχουν οι ανάγκες του οργανισμού και όχι των εργαζομένων. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία Ψ υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί στην εργασία τους και να προσφέρουν πολύ περισσότερα, αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Σ' αυτήν την περίπτωση, ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν είναι απαραίτητα διοικητικά μέσα για να εκπληρωθούν οι στόχοι της οργάνωσης. Αυτό σημαίνει ότι η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιούν τις επιδιώξεις τους συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του

οργανισμού. Συνεπώς, η διοίκηση πρέπει να στηρίζεται στην εθελούσια συνεργασία των εργαζομένων και στον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων (Σαΐτης, 2008: 50).

Ανακεφαλαιώνοντας, η νεοκλασική διοίκηση εισήγαγε τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον τομέα της διοίκησης, σε αντίθεση με την κλασική προσέγγιση που έδινε έμφαση στον οικονομικό άνθρωπο. Αυτό σημαίνει πως η ικανοποίηση των οικονομικών αναγκών των εργαζομένων σε συνδυασμό με την ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των τελευταίων στη λήψη αποφάσεων, είναι μερικές από τις βασικές προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την πλήρη συνεργασία των μελών του οργανισμού για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Σαΐτης, 2008: 53-54).

Με τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων δόθηκε μεγάλη σημασία στο άτομο και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και των εργαζομένων με τη διοίκηση. Η κύρια αρχή τους ήταν πως μεταξύ παραγωγικότητας και ηθικού του εργαζομένου υπήρχε μεγάλη συσχέτιση.

Ωστόσο και η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων χαρακτηρίζεται από μονομέρεια γιατί υποβάθμισε τη σημασία της δομής της υπηρεσίας καθώς και τη σημασία του οικονομικού κινήτρου. Τη μονομέρεια τόσο της Επιστημονικής Διοίκησης όσο και της θεωρίας των ανθρωπίνων σχέσεων περιέγραψε συνοπτικά και επιγραμματικά ο Bennis (στο Porter & Lawler, 1965, σ. 27) ως εξής: «Οι θεωρητικοί της Κλασικής Διοίκησης αναφέρθηκαν στον οργανισμό ως να μην υπάρχουν εργαζόμενοι σ' αυτόν, ενώ οι θεωρητικοί της κίνησης των ανθρωπίνων σχέσεων μίλησαν για τους εργαζόμενους ως να μην υπάρχει οργανισμός».

Οι προεκτάσεις της θεωρίας των ανθρωπίνων σχέσεων στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012, σ. 116) πέντε αρχές αυτού του μοντέλου που ισχύουν και σήμερα και είναι: α) η ύπαρξη κοινωνικού κινήτρου στον άνθρωπο και η τάση του να ικανοποιεί τις ανάγκες του, β) η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του οργανισμού οδηγεί συχνά στη δημιουργία της άτυπης οργάνωσης, γ) η ομάδα δημιουργεί τις δικές της νόρμες και ηθικό κώδικα, τον

οποίο τα μέλη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, δ) η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος εργασίας και ε) η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων.

1.7 Οι θεωρίες της συμπεριφοριστικής επιστήμης

Η τρίτη μακροθεωρία της διοίκησης, η Σύγχρονη διοίκηση σε αντίθεση με τα σχετικά μονοδιάστατα μοντέλα της Κλασικής και της Νεοκλασικής Διοίκησης, είναι συνθετικού χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για μια νέα Σχολή Διοίκησης, αλλά για μία ενσωμάτωση των προτάσεων από διάφορες επιστήμες όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της οικονομίας κ.ά.

Πατέρας της συνθετικής προσέγγισης στη διοίκηση θεωρείται ο C. Barnard (1886-1961), ο οποίος στο έργο του με τίτλο "The functions of the executive" (1938) τονίζει τη σημασία που έχει η επικοινωνία και επιπλέον πως ο πετυχημένος προϊστάμενος (ή διευθυντής) θα πρέπει να συνδέει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων, για κοινωνική αναγνώριση, οικονομικά οφέλη, συναίσθημα επάρκειας στην εργασία κ.ά., με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού. Παράλληλα αναφέρει πως οι εργαζόμενοι μπορούν να παράγουν περισσότερο έργο όταν πραγματοποιούνται οι στόχοι τους (Σαΐτης, 2008:55-56).

Εν συνεχεία, ο καθηγητής Herbert Simon (1916-2001) στο βιβλίο του με τίτλο "Administrator Behavior" (1947) υποστηρίζει πως η καλή διοίκηση εξαρτάται από την ορθολογική λήψη αποφάσεων και γενικά πως η ανθρώπινη συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο σε κρίσιμες διοικητικές δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα ο έλεγχος και η λήψη αποφάσεων (Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, 1994: 100). Ο ψυχολόγος Abraham Maslow (1908-1970), ο οποίος θεωρείται θεμελιωτής της Σύγχρονης Διοίκησης, ανέπτυξε τη θεωρία του περί ιεράρχησης των ανθρωπίνων

αναγκών (1954), η οποία αποτελείται από πέντε κατηγορίες κατατασσόμενες ανοδικά, σε ό,τι αφορά στη σημασία τους (Σαΐτης, 2008: 57- 58):

i. Οι φυσιολογικές ανάγκες, όπου στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι βασικές ανάγκες των ανθρώπων για αέρα, νερό, τροφή κ.ά..

ii. Οι ανάγκες για ασφάλεια: περιλαμβάνει τις ανάγκες που σχετίζονται με την ασφάλεια και τη σταθερότητα (π.χ. στέγη, εργασία κ.ά.).

iii. Οι κοινωνικές ανάγκες, στις οποίες υπάγονται οι ανάγκες που έχουν σχέση με τη φιλία, τη στοργή και τις κοινωνικές σχέσεις.

iv. Οι ανάγκες εκτίμησης, που στην κατηγορία αυτή υπάγονται το κύρος, το γόητρο, η κοινωνική θέση, η αυτοεκτίμηση κ.ά..

v. Οι ανάγκες ολοκλήρωσης, που περιλαμβάνει τις ανάγκες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη, την επιτυχία και την εξέλιξη του ατόμου.

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Yale, Chris Argyris (1923-2003), διατύπωσε τη θεωρία ανωριμότητας - ωριμότητας (1957), σύμφωνα με την οποία τα άτομα που προσλαμβάνονται σ' έναν οργανισμό εμποδίζονται να φθάσουν στην ωριμότητα εξ' αιτίας του τρόπου άσκησης της διοίκησης μέσα σ' αυτόν, με αποτέλεσμα να είναι παθητικά και εξαρτημένα. Άρα, η διοίκηση οφείλει να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στον οργανισμό προκειμένου ο εργαζόμενος να έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί και να ωριμάσει, δηλαδή να γίνει ενεργητικό και ανεξάρτητο άτομο. Γενικά να είναι δημιουργικό στην εργασία του (Ζαβλανός, 1998).

Ο Frederick Herzberg (1923-2000) ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος διέπεται από δύο διαφορετικές κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του: οι παράγοντες υγιεινής και υποκίνησης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική θέση, η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας κ.ά., ενώ στη δεύτερη περιλαμβάνονται η αναγνώριση της απόδοσης, η προαγωγή, η επιτυχία κ.ά. Κατά τον Herzberg η ίση ικανοποίηση αυτών των παραγόντων συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου και το βοηθά να δράσει ως

ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Σαΐτης, 2008: 58- 59). Περαιτέρω, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως όταν οι παράγοντες υποκίνησης ενεργούν μαζί, αυξάνουν περισσότερο την ικανοποίηση από την εργασία, παρά μειώνουν τη δυσαρέσκεια. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη σχέση έχει η φύση της δουλειάς με την ανάληψη ευθυνών τόσο πιο ευχαριστημένοι ήταν οι άνθρωποι από την εργασία τους. Οι παράγοντες υγιεινής, όταν συλλειτουργούν, επηρεάζουν περισσότερο τη δυσαρέσκεια παρά την ικανοποίηση από την εργασία, ενώ η ύπαρξη πολλών κανονισμών, δηλαδή τα γραφειοκρατικά συστήματα, προκαλούν μεγάλη δυσαρέσκεια στους εργαζόμενους (Πασιαρδής, 2004: 69- 72).

Το μοντέλο της Σύγχρονης Διοίκησης ενισχύεται ακόμη από την Ενδεχομενική Θεωρία του Fred Fiedler (1967) και τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.). Η πρώτη υποστηρίζει την αναγκαιότητα της «κατά περίπτωσης» διερεύνησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να ενσωματώσει τις μεταβλητές της προσωπικότητας, της μορφής της ηγεσίας και της φύσης της περίστασης βασισμένη στην παραδοχή ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι ενδεχομενική και απαιτείται η συμβατή σχέση μεταξύ διευθυντικών-ηγετικών προσωπικών ποιοτήτων και μορφών ηγεσίας και των απαιτήσεων της συγκεκριμένης περίστασης. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος της ηγεσίας πρέπει να σχετίζεται με την προσωπικότητα του ηγέτη και την ικανότητα, την εκπαίδευση και τη στάση των κατωτέρων (Δαράκη, 2007: 49- 50). Η δεύτερη, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) (Total Quality Management) είναι ένας τρόπος διοίκησης των οργανισμών, περισσότερο μία φιλοσοφία διοίκησης η οποία «αγκαλιάζει» όλες τις δραστηριότητες μέσω των οποίων οι ανάγκες και οι προσδοκίες του πελάτη, καθώς επίσης και οι στόχοι του οργανισμού ικανοποιούνται με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των εργαζομένων μέσω μιας διαρκούς πορείας βελτίωσης (Ζαβλανός, 2003: 30-31). Θεμελιωτής της θεωρίας είναι ο W. Edwards Deming (1986) και οι αρχές που διατύπωσε εφαρμόστηκαν στη βιομηχανία, στις επιχειρήσεις αλλά και στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με την θεωρία, τα στοιχεία που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργήσει ένας οργανισμός είναι (Σαΐτης, 2008: 64):

• Η ύπαρξη οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας.

• Η δέσμευση της διοίκησης.

• Η ικανοποίηση του πελάτη.

• Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας.
• Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού.
• Η έμφαση στην πρόληψη λαθών

Για την Εκπαίδευση η Διοίκηση «Ολικής Ποιότητας» είναι η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα και αποβλέπει στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Τα προβλήματα επιλύονται καλύτερα, όταν κατά τη διαδικασία της επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα, για να πραγματοποιηθεί η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Ζαβλανός, 2003: 32). Η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στον εκπαιδευτικό οργανισμό απαιτεί την προσπάθεια και τη συμμετοχή όλων των ατόμων, την αποδοχή του κοινού οράματος και σκοπών και τη χρησιμοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων τα οποία προσδιορίζουν το πόσο καλά το σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερομένων μελών μέσα και έξω από τον οργανισμό (Ζαβλανός, 2003: 55). Συμπερασματικά λοιπόν δίνεται μεγάλη σημασία στις ομαδικές εργασίες. Όταν εφαρμόζεται η Δ.Ο.Π , η πυραμίδα της εξουσίας, οι δομές και η ιεραρχία ανατρέπονται. Η Δ.Ο.Π είναι ένας νέος τρόπος σκέψης, ο οποίος όμως δεν αποτελεί πανάκεια όλων των προβλημάτων των σύγχρονων οργανισμών. Βασική προϋπόθεση είναι να υιοθετείται εκεί που χρειάζεται, με σκέψη, προγραμματισμό και σωστή εφαρμογή (Πασιαρδής, 2004: 120-121).

Είναι λοιπόν φανερό, πως η Σύγχρονη Διοίκηση, ως συνδυασμός θεωριών από διάφορες επιστήμες αναζητεί τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και του οργανισμού και των εργαζομένων. Όσον αφορά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, στο διοικητικό μοντέλο που θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής σχολικών μονάδων δε θα παίζει το ρόλο του γραφειοκράτη αρχηγού, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε διοικητικές θέσεις οφείλουν να είναι άτομα με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες στον ανθρώπινο παράγοντα (Ζαβλανός, 2003: 64-65).

1.8 Διοικητικές θεωρίες και μεταφορά στην εκπαίδευση

Κάθε θεωρία διοίκησης ακολουθεί το δικό της τρόπο ανάλυσης και διατυπώνει διαφορετικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των διοικητικών προβλημάτων. Καμιά θεωρία από μόνη της δεν είναι αρκετά πλήρης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα. Στην καθημερινή πρακτική των οργανισμών, χρειάζεται επιλεκτική αξιοποίηση στοιχείων από διάφορες θεωρίες και μια συμπληρωματική λειτουργία τους για να βελτιωθεί το αποτέλεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως ανοιχτά συστήματα και συνεπώς βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 2012. Σαϊτης, 2005). Αυτό σημαίνει πως οι εξελίξεις στο ευρύτερο περιβάλλον της διοίκησης επηρεάζουν την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως συνόλου και των σχολικών μονάδων ως οργανισμών. Η επίδραση αυτή είναι εμφανής και σήμερα σε δύο επίπεδα: το *οργανωτικό – διοικητικό* και το *πρακτικό*.

Στο πρώτο επίπεδο, το *οργανωτικό – διοικητικό* , πολλές έννοιες της Κλασικής διοίκησης εφαρμόζονται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Το οργανόγραμμα, για παράδειγμα, μια από τις βασικές έννοιες της κλασικής διοίκησης, χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα στις σχολικές μονάδες και στη δομή της εκπαίδευσης. Επίσης, η αρχή της εξαίρεσης, ο καταμερισμός εργασίας και το πεδίο ελέγχου για κάθε θέση είναι βασικές έννοιες που βρίσκουν εφαρμογή στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως συνέπεια τα καθήκοντα του διευθυντή, του υποδιευθυντή, των εκπαιδευτικών και του συλλόγου διδασκόντων να ορίζονται από συγκεκριμένους νόμους και αποφάσεις (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 23).

Στο δεύτερο επίπεδο, το *πρακτικό*, εφαρμόζονται στρατηγικές που έχουν την προέλευσή τους από το μοντέλο της Επιστημονικής Διοίκησης. Μια τέτοια, για παράδειγμα, είναι η μέτρηση του αποτελέσματος. Η θεωρία αυτή επηρέασε και την εκπαίδευση διεθνώς (Θεοφιλίδης, 1994). Ως συνέπεια, υπήρξε η τάση για μέτρηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας, είτε με την καθιέρωση εθνικών επιπέδων είτε με

ειδικά προκαθορισμένους στόχους. Συγκεκριμένα ο Bobbit (1918), για πρώτη φορά έκανε αναφορά σε Αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή σε επίσημο έγγραφο στο οποίο καθορίζεται το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη διδασκαλία.

Επίσης, η Νεοκλασική θεωρία της διοίκησης, επηρέασε την εκπαίδευση σε βασικά σημεία. Συγκεκριμένα, αυτή η ανθρωπιστική προσέγγιση συνέβαλε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού και τη χρησιμοποίηση των παρακινητών. Έχουμε δηλαδή μια στροφή προς τον δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, αν και όπως υποστηρίζει ο Σαϊτης (2005), η εκπαιδευτική διοίκηση συνεχίζει να εξαρτάται από ένα κεντρικό γραφειοκρατικό σύστημα. Για παράδειγμα, η καθιέρωση του συλλόγου διδασκόντων ως ένα από τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας έδωσε μια συμμετοχική διάσταση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ράπτης, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, ο Σαϊτης (2000, σ. 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Ακόμη, ο Bush (1986, σ. 3-4) θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως τη «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

«Το διοικείν εστί προβλέπειν».

Αλκιβιάδης, 450-404 π. Χ., Αθηναίος πολιτικός & στρατηγός

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ανάλυση στα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Αυτό συμβαίνει, διότι η γνώση αυτών των μοντέλων συντελεί σε μια πληρέστερη κατανόηση των μοντέλων ηγεσίας, που διερευνώνται στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας. Ακόμη, γίνεται μια αντιστοίχιση των έξι μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης με τα εννέα μοντέλα ηγεσίας, ανάμεσα στα οποία βρίσκονται η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία, που ερευνώνται διεξοδικά στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας.

2.1 Η έννοια της ηγεσίας

Σε κάθε οργανισμό υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα του. Τα άτομα, που κατέχουν αυτές τις θέσεις, συνιστούν την ηγεσία του οργανισμού. Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη κάποιου οργανισμού είναι ίσως εύκολη υπόθεση, επειδή συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις (Θεοφανίδης, 1999). Όμως η εξακρίβωση των στοιχείων, που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του όρου ηγεσία, παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Hallinger and Ronald, 2004).

Πολλοί ορισμοί δόθηκαν από τους επιστήμονες για τη λέξη ηγεσία (Finer, 1961, Barnard, 1964, Hoy et al, 1987, Μπουραντάς, 2005). Οι Koontz and O Donnel (1982) αναφέρουν ότι «η ηγεσία αναφέρεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (σ.37).

Σχετικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας, οι απόψεις των επιστημόνων δεν συμπίπτουν. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη (Σκουλάς, 1983), δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται αλλά γίνεται και άλλοι, όπως ο A. Zaleznik, που υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν διδάσκεται. Κρατώντας ως βάση το ότι η ηγεσία είναι κάτι περισσότερο από ταλέντο και συνδυασμό ικανοτήτων και ότι οι πιο πολλοί, που κατέχουν ηγετικές θέσεις, δεν είναι γεννημένοι ηγέτες, φαίνεται λογικό να ενστερνιστούμε την άποψη, που γράφει ο Ζαβλανός (1998) ότι «η δεξιότητα και η προνοητικότητα, που χρειάζεται να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία» (σ. 294).

Σύμφωνα με την Σαΐτη και τον Σαΐτη, η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης, τυπικής ή άτυπης από κάποιον ηγέτη ώστε να εξασφαλίσει τη θελληματική συνεργασία τους, που αυτή θα οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (2012). Συμπερασματικά η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση,

αποτελεί ένα μέρος της και κυρίως αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012).

Σύμφωνα με τον Γιαννιά, υπάρχει σαφής διαφορά ανάμεσα στην ηγεσία και στη διοίκηση (Μάνατζμεντ). Η ηγεσία σχετίζεται με την έμπνευση των εργαζομένων ώστε αυτοί να είναι αυτοπαρακινούμενοι ενώ η διοίκηση σχετίζεται με τη διαχείριση πραγμάτων-πόρων. Η ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την έμπνευση και την εισαγωγή αλλαγών και η διοίκηση περισσότερο με την διαχείριση των πόρων, την υλοποίηση προγραμμάτων και τον έλεγχο (2004).

Για να υπάρξει η ηγεσία, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις, δηλαδή η ύπαρξη ηγέτη, η ύπαρξη μελών ομάδας, η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης και η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων. Για να μπορεί όμως κάποιος να οδηγεί και να αξιοποιεί τα μέλη μιας οργάνωσης, πρέπει να έχει εξουσία, να έχει δηλαδή το δικαίωμα να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει. Στους δημόσιους οργανισμούς, στα δημόσια σχολεία για να δικαιούται ο υπάλληλος να δώσει εντολές και να απαιτεί υπακοή, πρέπει να κατέχει ορισμένη θέση στην ιεραρχική δομή της υπηρεσίας, όπου ανήκει. Αυτό προκύπτει, επειδή στα συνταγματικά πολιτεύματα η εξουσία ανήκει στις οργανικές θέσεις (Κούρτης, 1977).

2.2 Τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας

Ο Bush (2003) κατηγοριοποιεί τις κυριότερες θεωρίες διοίκησης σε έξι βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτά είναι τα εξής: *το τυπικό, το συναδελφικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, της ασάφειας και της κουλτούρας.*

Η διαφοροποίηση των μοντέλων αυτών βασίζεται στην ανάλυση τεσσάρων βασικών κριτηρίων:

Α) στο επίπεδο της συμφωνίας σχετικά με τους στόχους και τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού (Blum & Butler, 1989). Σε αυτό ο Cheng (2002), θεωρεί ότι ο προσανατολισμός προς τους στόχους είναι μόνο ένας από τους δύο κοινούς παράγοντες στους πολυάριθμους ορισμούς της ηγεσίας.

Β) Στη σημασία και στην εγκυρότητα των οργανωσιακών δομών μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoyle, 1986).

Γ) Στη σχέση μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η τάση προς τα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία και κολέγια αυξάνει τη σημασία των σχέσεων τις οποίες πρέπει να έχουν οι διοικητές και το προσωπικό.

Δ) Στις κατάλληλες στρατηγικές ηγεσίας για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μερικοί αναλυτές υποθέτουν ότι οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στο βαθμό που θέτουν στόχους και παίρνουν αποφάσεις, ενώ άλλοι θεωρούν το διευθυντή απλώς μία φιγούρα μέσα σε ένα συμμετοχικό σύστημα. Ορισμένες προσεγγίσεις τονίζουν τη σύγκρουση μέσα στους οργανισμούς και δίνουν έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ως διαπραγματευτή, ενώ άλλοι δείχνουν τους περιορισμούς ενός ενεργού ηγετικού ρόλου μέσα σε ασαφείς και αμφίσημους οργανισμούς.

Με τον ίδιο τρόπο που έχει διαμορφωθεί μια μεγάλη ποικιλία στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, η μεγάλη βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με τα μοντέλα ηγεσίας, έχει δημιουργήσει μια πληθώρα ανταγωνιστικών μοντέλων ηγεσίας. Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), όρισαν έξι μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από τη λεπτομερή αναζήτηση και τον έλεγχο σε 121 άρθρα, σε τέσσερα διεθνή περιοδικά. Επίσης, οι Bush & Glover (2002), επεξέτειναν αυτή την τυπολογία πρώτα σε οχτώ μοντέλα και κατόπιν έκαναν λόγο και για ένα ένατο μοντέλο, το καθοδηγητικό, το οποίο δε στηρίζεται σε κάποιο διοικητικό μοντέλο, διότι εστιάζει περισσότερο στην κατεύθυνση της επιρροής της μάθησης και της διδασκαλίας, και λιγότερο στη φύση της διαδικασίας άσκησης επιρροής.

Στον παρακάτω πίνακα 2.1, γίνεται μια αντιστοίχιση των έξι μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης με τα εννέα μοντέλα ηγεσίας.

Μοντέλα διοίκησης	**Μοντέλα ηγεσίας**
Τυπικό (Formal)	Διοικητικό (Managerial)
Συναδελφικό (Collegial)	Συμμετοχικό (Participative)
	Μετασχηματιστικό (Transformational)
	Διαπροσωπικό (Interpersonal)
Πολιτικό (Political)	Συναλλακτικό (Transactional)
Υποκειμενικό (Subjective)	Μεταμοντέρνο (Post- Modern)
Ασάφειας (Ambiguity)	Πιθανοτήτων (Contingency)
Κουλτούρας (Cultural)	Ηθικό (Moral)
	Καθοδηγητικό (Instructional)

Πίνακας 2.1: Τυπολογία διοίκησης και μοντέλα ηγεσίας. Πηγή Bush (2003, σ. 33).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα κυριότερα μοντέλα διοίκησης και τα αντίστοιχα μοντέλα ηγεσίας, σύμφωνα με την ανάλυση που κάναμε παραπάνω.

2.2.1 Τα τυπικά μοντέλα

Τα τυπικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης δίνουν βαρύτητα στην ύπαρξη τυπικής δομής, στη λήψη αποφάσεων με κριτήριο τη λογική και στην άσκηση της εξουσίας από πάνω προς τα κάτω. Σύμφωνα με το Bush (2003), ως τυπικά μοντέλα θεωρούνται τα δομικά, τα συστημικά, τα γραφειοκρατικά, τα ορθολογικά και τα ιεραρχικά μοντέλα. Αυτά τα μοντέλα έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως:

α) Θεωρούν τους οργανισμούς ως συστήματα και δίνουν προτεραιότητα στην επίσημη δομή του οργανισμού.

β) Η επίσημη δομή του οργανισμού είναι ιεραρχική και η ηγεσία ασκείται από πάνω προς τα κάτω.

γ) Επεξεργάζονται τις εκπαιδευτικές μονάδες τυπικά, δηλαδή ως οργανισμούς που επιδιώκουν στόχους.

δ) Υποστηρίζουν ότι οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από μια ορθολογική διαδικασία.

ε) Παρουσιάζουν την εξουσία των ηγετών υποχρεωτικά ως αποτέλεσμα των επίσημων θέσεων που έχουν στους οργανισμούς.
στ) Δίνεται έμφαση στο ότι οι οργανισμοί είναι υπόλογοι σε αυτούς που τους χρηματοδοτούν.

Με τα τυπικά μοντέλα διοίκησης συνδέεται περισσότερο το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας. Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), υποστηρίζουν ότι στη διοικητική ηγεσία οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους πάνω στις λειτουργίες των επίσημων και δομικών στοιχείων του οργανισμού, οι οποίες βασίζονται σε μια ορθολογική διαδικασία και σε μια ιεραρχική εξουσία.

2.2.2 Τα συναδελφικά μοντέλα

Τα συναδελφικά μοντέλα υιοθετούν τη συμμετοχή του δασκάλου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα συναδελφικά μοντέλα δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η εξουσία και η λήψη αποφάσεων θα πρέπει να μοιράζεται ανάμεσα σε μερικά ή σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Όπως στα τυπικά μοντέλα έτσι και στα συναδελφικά, το επίπεδο στο οποίο καθορίζονται οι στόχοι είναι το οργανωσιακό. Οι αποφάσεις βασίζονται πάνω σε κοινά συμφωνημένους στόχους και η διαδικασία με την οποία καθορίζονται οι στόχοι βασίζεται στη συζήτηση η οποία οδηγεί σε συμφωνία. (Bush, 2003).

Τα συναδελφικά μοντέλα συνδέθηκαν στενά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Campbell και Southworth, 1993). Στα συναδελφικά μοντέλα συναντάμε τα ακόλουθα κύρια χαρακτηριστικά:
(1) Είναι έντονα κανονιστικά στην κατεύθυνσή τους (Brown, Boyle & Boyle, 1996).
(2) Φαίνονται να είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για οργανισμούς όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία έχουν σημαντικό αριθμό επαγγελματικού προσωπικού (Brunderett, 1998).
(3) Προϋποθέτουν κοινές αξίες και κοινούς στόχους, οι οποίοι τηρούνται από τα μέλη του οργανισμού και οδηγούν στην κοινή άποψη ότι είναι και επιθυμητό και δυνατό να λυθούν τα προβλήματα μέσω συμφωνίας.

(4) Το μέγεθος των ομάδων που λαμβάνουν τις αποφάσεις είναι ένα σημαντικό στοιχείο στη συναδελφική διοίκηση, η οποία θέτει ως προαπαιτούμενο τη λήψη αποφάσεων με ομοφωνία παρά με διάσπαση ή με σύγκρουση (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Τα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης δίνουν έμφαση στο ότι η εξουσία και η λήψη αποφάσεων θα πρέπει να μοιράζονται στα μέλη του οργανισμού. Οι αποφάσεις λαμβάνονται πάνω σε συμφωνημένους σκοπούς, οι οποίοι καθορίζονται μέσα από συμφωνία με τη διαδικασία του δημοκρατικού διαλόγου και της συζήτησης. Τα συναδελφικά μοντέλα έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά: την ύπαρξη συγκεκριμένων κοινών σκοπών και κοινών αξιών και το ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συλλογικά όργανα, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με συμφωνία. Η βασική διαφορά τους από τα τυπικά μοντέλα είναι ότι οι οργανωσιακές δομές είναι πλευρικές ή οριζόντιες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το ίδιο δικαίωμα να επηρεάσουν τις αποφάσεις του σχολείου και όχι απλώς να ακολουθήσουν τη γνώμη του διευθυντή. (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), αναφέρουν ότι τα μοντέλα ηγεσίας που σχετίζονται με τη συναδελφικότητα είναι τρία: η μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία και η διαπροσωπική ηγεσία. Για τη μετασχηματιστική ηγεσία θα αναφερθούμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Σχετικά με τη συμμετοχική ηγεσία, θα υποστηρίζαμε ότι είναι ένα μοντέλο που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη, κύρια χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι: α) ότι η συμμετοχή στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, β) ότι η συμμετοχή θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και γ) ότι η εξουσία μπορεί να διατεθεί σε οποιοδήποτε πρόσωπο διαθέτει τις γνώσεις για να εφαρμόσει τις αποφάσεις (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Το τρίτο μοντέλο ηγεσίας είναι η διαπροσωπική ηγεσία, η οποία τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως αναφέρει ο Bush (2003), η διαπροσωπική ηγεσία σχετίζεται με μια διαδικασία αυτοσυναίσθησης, η οποία οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με ερευνητές (Bennett et al., 2000), οι ηγέτες που απαιτούν υψηλό επίπεδο διαπροσωπικών

δεξιοτήτων και προωθούν τη συνεργατική εργασία, αναπτύσσουν ένα αποτελεσματικό και παραγωγικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση και στην ομαδική εργασία.

2.2.3 Τα πολιτικά μοντέλα

Τα πολιτικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης δίνουν έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία σχετίζεται με τις συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι μέσα στη σχολική μονάδα υπάρχουν υποομάδες συμφερόντων που επιδιώκουν τους σκοπούς τους και έρχονται σε αντίθεση με τους στόχους που έχουν άλλες υποομάδες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια σύγκρουση μεταξύ τους .Η σύγκρουση θεωρείται μια φυσιολογική κατάσταση και την εξουσία κατέχουν οι κυρίαρχες συμμαχίες και όχι οι θεσμικά καθορισμένοι ηγέτες (Bush, 2003).

Στο πολιτικό μοντέλο η δομή του οργανισμού προκύπτει από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ των αντιτιθέμενων ομάδων και οι σκοποί υπάρχουν στα άτομα ή στις ομάδες παρά στον οργανισμό. Προσφέρει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι υποκειμενικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό γίγνεσθαι χωρίς να επισκιαστεί ο ρόλος των δομικών παραμέτρων (Παπαναούμ, 1995).

Ο διευθυντής - ηγέτης είναι ταυτόχρονα συμμετέχων στις διαπραγματεύσεις και διαμεσολαβητής προκειμένου να φτιάξει συμμαχίες για να στηρίξει την πολιτική του. Προσπαθεί να περάσει τις δικές του αξίες και ενδιαφέροντα, υποστηρίζοντας τους αντικειμενικούς του στόχους. Επιπλέον, αναπτύσσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι πολιτικές μπορούν να συζητηθούν και να γίνουν αποδεκτές από τις διάφορες ομάδες συμφερόντων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Το μοντέλο ηγεσίας που σχετίζεται με το πολιτικό μοντέλο είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας, όπου οι σχέσεις βασίζονται σε ανταλλαγές. Το συναλλακτικό μοντέλο αναλύεται διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

2.2.4 Τα υποκειμενικά μοντέλα

Τα υποκειμενικά μοντέλα δίνουν έμφαση στους σκοπούς που καθορίζονται σε ατομικό επίπεδο. Οι ιδιαίτερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις του κάθε ατόμου, το εμποδίζουν να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα των οργανισμών που οι άνθρωποι δημιουργούν, προκειμένου να καταφέρουν να το ενσωματώσουν σε αυτούς (Greenfield, 1973). Ακόμη, σύμφωνα με τους Evers & Lakomski (1991), η κατανόηση των οργανισμών γίνεται δυνατή εφόσον κατανοήσει κανείς πρώτα την ανθρώπινη υποκειμενικότητα, τόσο σε επίπεδο αυτενέργειας, όσο και σε επίπεδο ενέργειας των άλλων ατόμων.

Επίσης, στο υποκειμενικό μοντέλο δίνεται έμφαση στη διαφορετική ερμηνεία των γεγονότων από το προσωπικό του οργανισμού. Τα γεγονότα αποκτούν διαφορετικό νόημα για το κάθε άτομο, επειδή ο κάθε ένας τα ερμηνεύει με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Επιπρόσθετα, η δομή της οργάνωσης θεωρείται ότι προκύπτει από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μελών και δε θεωρείται οντότητα ανεξάρτητη από τους ανθρώπους του οργανισμού. Ακόμη, ο διευθυντής- ηγέτης πρέπει να διαθέτει εκείνες τις ικανότητες που θα εμπνεύσουν σεβασμό στους υφισταμένους του και θα συμβάλλουν σε ενίσχυση της εξουσίας και του κύρους που του δίνει ο θεσμικός του ρόλος (Κατσαρός, 2008).

Το μοντέλο ηγεσίας που σχετίζεται με τα υποκειμενικά μοντέλα διοίκησης, είναι η μεταμοντέρνα ηγεσία. Οι Sackney & Mitchell (2001), αναφέρουν ότι οι μεταμοντέρνες θεωρίες ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το όραμα και την τοποθετούν πάνω από τις απόψεις. Έτσι λοιπόν, αντί να υπάρχει ένα υποχρεωτικό όραμα που να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, εμφανίζονται πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα, τα οποία προκύπτουν από τα άτομα ή τις ομάδες.

2.2.5 Τα μοντέλα ασάφειας

Τα μοντέλα ασάφειας αναπτύχθηκαν σε αντίδραση προς τα τυπικά μοντέλα, κατά τη δεκαετία του ΄70. Οι March & Olsen (1976) , υποστηρίζουν ότι η ασάφεια είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό της λήψης αποφάσεων στους περισσότερους δημόσιους και

εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Βασικά χαρακτηριστικά αυτών των μοντέλων είναι τα εξής:

α) Το επίπεδο καθορισμού των σκοπών είναι ασαφές. Σύμφωνα με τους Cohen & March (1986), οι σκοποί γίνονται σαφείς μόνο μέσω της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού.

β) Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η εγκυρότητα της τυπικής δομής ως αντιπροσωπευτικής για τη διανομή της εξουσίας εξαρτάται από το μέγεθος και την πολυπλοκότητα του οργανισμού. Έτσι λοιπόν, σε μικρά δημοτικά σχολεία υπάρχει μια απλή δομή εξουσίας που επικεντρώνεται στο διευθυντή και επομένως ελάχιστο περιθώριο για παρανόηση. Όταν όμως ο οργανισμός μεγαλώνει, η δομή του παρουσιάζει ασάφεια (Noble & Pym, 1970).

γ) Οι οργανισμοί χωρίζονται σε υποομάδες, οι οποίες είναι σχετικά αυτόνομες και οι οποίες συνδέονται χαλαρά τόσο μεταξύ τους όσο και με τον οργανισμό (Weick, 1976).

Τα μοντέλα ασάφειας, θεωρώντας δεδομένη την πολυπλοκότητα και τη μη προβλεψιμότητα των οργανισμών, τονίζουν τα πλεονεκτήματα της αποκέντρωσης. Έτσι λοιπόν, τονίζουν ότι οι αποφάσεις θα πρέπει να αποκεντρώνονται σε υποομάδες και σε ξεχωριστά άτομα, με σκοπό την αποφυγή της καθυστέρησης και της αβεβαιότητας που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του οργανισμού. Στα πλαίσια αυτά, προσδιορίζουν δύο κατευθύνσεις σχετικά με τη διοίκηση σε συνθήκες που είναι μη προβλέψιμες. Η πρώτη απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του ηγέτη και μας παραπέμπει στο στυλ ηγεσίας των πολιτικών μοντέλων. Η δεύτερη τονίζει περισσότερο θέματα προσωπικού και δομής, αποφεύγοντας την άμεση ανάμιξη στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής και σε αυτήν ο ηγέτης ενστερνίζεται ένα πιο διακριτικό στυλ (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Το μοντέλο ηγεσίας που συνδέεται περισσότερο με τα μοντέλα ασάφειας είναι το μοντέλο των πιθανοτήτων ή ενδεχόμενων (Contingency). Σύμφωνα με αυτό ο ηγέτης δεν εφαρμόζει ένα στυλ ηγεσίας αλλά ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες κάθε φορά περιστάσεις του οργανισμού και χρησιμοποιεί διαφορετικά στυλ για να είναι αποτελεσματικός. Επίσης, σύμφωνα με το Yukl (2002), η πολυπλοκότητα του διοικητικού έργου δημιουργεί την ανάγκη στον ηγέτη να αναγνωρίζει διαρκώς την

κατάσταση και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε αυτήν. Επιπλέον, ο Morgan (1997), υποστηρίζει ότι το σχολικό περιβάλλον είναι σύνθετο και μη προβλέψιμο και για αυτό πρέπει να χρησιμοποιούμε ένα ευέλικτο στυλ ηγεσίας και συμπεριφοράς, που να ταιριάζει καλύτερα με την εκάστοτε περίσταση που αντιμετωπίζουμε.

2.2.6 Τα μοντέλα κουλτούρας

Τα μοντέλα της κουλτούρας εμφανίστηκαν τη δεκαετία του ΄80 και δίνουν έμφαση περισσότερο στις άτυπες και ανεπίσημες πτυχές των οργανισμών παρά στις τυπικές δομές τους. Τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας ενός σχολείου εμπεριέχουν τρεις παράγοντες: το περιεχόμενο, την ομοιογένεια και τη δύναμη (Kilman et al., 1986).

Το περιεχόμενο της κουλτούρας αναφέρεται στο νόημα των βασικών προϋποθέσεων, νορμών και αξιών που υπάρχουν σε ένα σχολείο και γίνονται αποδεκτές από το προσωπικό. Το περιεχόμενο προσδιορίζεται από επιμέρους διαστάσεις ή τυπολογίες κουλτούρας. Έτσι λοιπόν, μια κουλτούρα μπορεί να χαρακτηριστεί ως συνεργατική ή με έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα (Staessens, 1993).

Η ομοιογένεια αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι αξίες και οι κανόνες μοιράζονται και υιοθετούνται από τα μέλη ενός σχολείου. Μια σχολική κουλτούρα είναι ομοιογενής, όταν όλα τα μέλη του προσωπικού αποδίδουν την ίδια σημασία και βαρύτητα στις ίδιες αξίες και νόρμες. Σε μια μεγάλη σχολική μονάδα μπορούμε να εντοπίσουμε υποομάδες οι οποίες έχουν τις δικές τους κουλτούρες και είναι διαφορετικές από αυτές των διευθυντών και υποδιευθυντών. Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), σε μερικά σχολεία αναπτύσσεται μια *βαλκανοποιημένη* κουλτούρα, δηλαδή μια κουλτούρα στην οποία υπάρχουν διαφορετικές και πολλές φορές ανταγωνιστικές ομάδες.

Το τρίτο στοιχείο της κουλτούρας ενός σχολείου σχετίζεται με τη δύναμη και την αντοχή που έχουν οι αξίες και οι νόρμες. Στα πλαίσια αυτά, αποκαλύπτεται ο βαθμός στον οποίον οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και αλλάζουν με βάση τις βασικές προϋποθέσεις, τις αξίες και τις νόρμες του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση η δύναμη αφορά στον κοινωνικό έλεγχο συμμόρφωσης του προσωπικού με την κουλτούρα

του σχολείου. Μια αδύναμη σχολική κουλτούρα συνεπάγεται ελλιπή κατεύθυνση του προσωπικού ή αδύναμη υπόδειξη για το πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρονται τα μέλη του σχολείου (Νικολαΐδου, 2012).

Το μοντέλο ηγεσίας που συνδέεται περισσότερο με τα μοντέλα κουλτούρας είναι η ηθική ηγεσία. Η ηθική ηγεσία ως μοντέλο ηγεσίας συμπεριλαμβάνει κανονιστικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Σύμφωνα με το Sergiovanni (1992), απαιτείται ηθική σε έναν ηγέτη που είναι συνειδητοποιημένος αρκετά, ώστε να μην περιορίζεται στην εκτέλεση των κανονιστικών του καθηκόντων, αλλά να εμπλέκεται ενεργά στην καθημερινότητα των τάξεων.

Η ηθική ηγεσία εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στο ηθικό πεδίο, το οποίο περιλαμβάνει αντιλήψεις περί του τι είναι σωστό ή καλό. Στα πλαίσια αυτά, οι αξίες και τα πιστεύω ενώνονται μαζί σε κοινά πρότυπα που είτε σχηματίζουν είτε ενισχύουν την κουλτούρα. Οι τελετουργίες και τα σύμβολα που σχετίζονται με την ηθική ηγεσία υποστηρίζουν αυτές τις αξίες και στηρίζουν τη σχολική κουλτούρα (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

«Ηγεσία είναι η τέχνη να κάνεις τους ανθρώπους να κάνουν αυτό που θέλεις εσύ να κάνουν, επειδή θέλουν να το κάνουν».

Ντουάιτ Αϊζενχάουερ, 1890-1969, Αμερικανός στρατηγός & πρόεδρος

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες περί ηγεσίας ώστε να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την εξέλιξη που σημειώθηκε στις διάφορες θεωρίες ηγεσίας. Ανάμεσα σε αυτές παρουσιάζονται λεπτομερώς η συναλλακτική, η μετασχηματιστική και η προς αποφυγήν (laissez faire) θεωρία ηγεσίας, που διερευνώνται στα πλαίσια του δεύτερου εμπειρικού μέρους της παρούσας εργασίας.

3.1 Θεωρίες ηγεσίας

Οι πρώτες θεωρίες γύρω από την ηγεσία εμφανίστηκαν κατά τα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου με σκοπό να ορίσουν και να εξηγήσουν τη φύση της ηγεσίας. Οι αρχικές θεωρίες εστίασαν την προσοχή τους σε μεγάλους ηγέτες και προσπάθησαν να καθορίσουν καθολικά γνωρίσματα ηγεσίας, κοινά σε όλους τους ηγέτες. Η έμφαση δόθηκε σε πνευματικές δυνατότητες/ικανότητες, στα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας μεγάλων ηγετών. Αργότερα, δόθηκε βαρύτητα στις συμπεριφορές, στα στυλ των ηγετών αλλά και στη σημαντικότητα των περιπτώσεων που διαχειρίζεται ένας ηγέτης. Οι νεότερες θεωρίες εστιάζουν στις σχέσεις των ηγετών με το περιβάλλον τους. Ακόμη, έμφαση δίνουν στις επιδράσεις του συγκειμένου στη συμπεριφορά και στις πράξεις του ηγέτη, αλλά και στο ρόλο που αυτός έχει ως φορέας αλλαγής και οραματιστής ικανός να ανταποκρίνεται στην πολυσύνθετη φύση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. (Νικολαϊδου, 2012, σ. 27).

Στις θεωρίες για τους «μεγάλους άνδρες» περιλαμβάνονται προσεγγίσεις της ηγεσίας βασισμένες αρχικά στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα (γενετική προσέγγιση). Κεντρικό σημείο στη συγκεκριμένη θεωρία είναι ότι ο ηγέτης γεννιέται. Σύμφωνα με την προσέγγιση των χαρακτηριστικών, οι ηγέτες αναμενόταν να έχουν χαρισματική προσωπικότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Παρά το γεγονός ότι η θεωρία υπήρξε αρκετά δημοφιλής, ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεών της δεν οδήγησε σε επαλήθευσή τους. (Κατσαρός, 2008, σ. 99).

Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες η έμφαση μετατοπίζεται από το *πώς είναι* ένας ηγέτης στο *τι κάνει* ένας ηγέτης. Οι έρευνες οδήγησαν *στις προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς*, οι οποίες μελετούν τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή ομάδων των οποίων ηγούνται. Έτσι προέκυψαν κάποιοι τύποι ηγετικής συμπεριφοράς και οι τρόποι με τους οποίους συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. (Κατσαρός, 2008, σ. 99).

Σύμφωνα με το Lewin (1939) έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο πρότυπο (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασίας λήψης των αποφάσεων. Έτσι λοιπόν, ορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας:

α) το αυταρχικό (authoritarian), όπου ο ηγέτης είναι συγκεντρωτικός και επιβάλλει τη γνώμη του, λαμβάνοντας μόνος του τις αποφάσεις. Επιβάλλεται με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων.

β) το εξουσιοδοτικό ή προς αποφυγήν (laissez fair) όπου ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και επιτρέπει στο προσωπικό να παίρνει τις αποφάσεις σύμφωνα με τα προσωπικά τους κριτήρια. Με αυτό το στυλ ηγεσίας ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό του και καθίσταται αναποτελεσματικός

γ) το δημοκρατικό (democratic), που στηρίζεται στην ομαδική λήψη αποφάσεων και υπάρχει συνυπευθυνότητα, συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη του προσωπικού. Συχνά οι αποφάσεις παίρνονται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη τις απόψεις των υπολοίπων.

Το δημοκρατικό στυλ θεωρήθηκε το πιο αποτελεσματικό για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας και την ικανοποίηση των μελών της ομάδας, ιδιαίτερα όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών (Smith & Peterson, 1988, σ. 8). Στο βαθμό που αυτό αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας, ενισχύεται η άποψη ότι το πιο κατάλληλο είναι το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας.

Οι έρευνες πολλών ερευνητών όπως στο Ohio State University (Stogdill and Coons, 1957) ή στο University of Michigan (Kanz and Kahn, 1968), καταλήγουν ότι κριτήριο χαρακτηρισμού της ηγετικής συμπεριφοράς δεν είναι πλέον ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, αλλά η σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης και ο γενικότερος προσανατολισμός του προς δύο μεταβλητές: τις ανθρώπινες σχέσεις και την απόδοση της εργασίας. Από τις δύο πιο πάνω έρευνες φαίνεται ότι οι ηγέτες με αμφίπλευρο προσανατολισμό επιτύγχαναν μεγαλύτερη απόδοση και ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι Blake και Mouton (1964) κατέληξαν ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τύπος αποτελεσματικού ηγέτη, αλλά διαφορετικοί τύποι για διαφορετικές περιπτώσεις.

3.2 Περιπτωσιακές θεωρίες ηγεσίας

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ηγεσία και οι εκφάνσεις της καθορίζονται από την κατάσταση στην οποία εξασκείται η ηγεσία. Η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας ή η αποτελεσματικότητά του συνδέεται με τις συγκεκριμένες αντικειμενικές περιστάσεις εντός των οποίων λειτουργεί ο ηγέτης. Οι περιστάσεις αυτές, λαμβάνονται υπόψη ως ανεξάρτητες προσδιοριστικές μεταβλητές της ηγετικής συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή αναλύει την ηγεσία με βάση τη δράση ηγετών, πάνω στο προσωπικό, με συγκεκριμένο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς (Κατσαρός, 2008). Οι ηγέτες μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικά στυλ ηγεσίας και να προσφύγουν σε διαφορετικές λύσεις, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε κατάστασης (Κάντας, 1993). Παρακάτω γίνεται αναφορά σε θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας, που αναπτύχθηκαν δίνοντας έμφαση στη σημαντικότητα των συνθηκών και των περιπτώσεων.

3.2.1. Η περιπτωσιακή θεωρία της ηγεσίας των Hersey & Blanchard

Στη συνέχεια, αναλύεται η περιπτωσιακή θεωρία της ηγεσίας (Situational Leadership Theory – SLT), που αναπτύχθηκε από τους Hersey & Blanchard (1977). Η βασική προϋπόθεση αυτής της θεωρίας είναι ότι δεν υπάρχει μόνο ένα στυλ ηγεσίας το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό. Κεντρικό σημείο είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ του ηγέτη και στην ωριμότητα των υφισταμένων. Η ωριμότητα αυτή ορίζεται ως: α) αυτοπεποίθηση, η οποία εμπεριέχει τη δυνατότητα του προσωπικού να θέτει υψηλούς αλλά επιτεύξιμους στόχους, β) προθυμία, που εκφράζει τη θέληση και ικανότητα του προσωπικού να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίτευξη των στόχων και γ) γνώση, που περιλαμβάνει την εκπαίδευση και πείρα του προσωπικού σε ανάλογες περιπτώσεις. Η αποτελεσματική ηγεσία ποικίλλει όχι απλά βάσει του ατόμου ή της ομάδας στην οποία ασκεί την επιρροή του ο ηγέτης, αλλά και με βάση τους στόχους και το τελικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Έτσι αναπτύσσονται τέσσερα ηγετικά στυλ, στα οποία η έμφαση του ηγέτη στην επίτευξη των στόχων και στις κοινωνικές σχέσεις

διαφοροποιείται με βάση τα επίπεδα ωριμότητας του προσωπικού του (Νικολαΐδου, 2012, σ. 33).

Τα τέσσερα αυτά στυλ είναι τα εξής:

α) Το καταμεριστικό (Delegating Style), όπου ο ηγέτης επιτρέπει στο προσωπικό του να αναλάβει πρωτοβουλίες και αποφάσεις που αφορούν στην επίτευξη των στόχων. Στην περίπτωση αυτή οι υφιστάμενοι έχουν υψηλό επίπεδο ωριμότητας και υπάρχει χαμηλός προσανατολισμός τόσο για το έργο όσο και για τις ανθρώπινες σχέσεις, δηλαδή αποστασιοποίηση του ηγέτη.

β) Το συμμετοχικό (Participating Style), όπου ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συμμετοχή του προσωπικού του στον κοινό καθορισμό της πορείας και των στόχων του οργανισμού. Στην περίπτωση αυτή το προσωπικό διαθέτει ικανότητες ή γνώσεις, αλλά όχι προθυμία και αυτοπεποίθηση. Υπάρχει υψηλός προσανατολισμός προς τις σχέσεις και χαμηλός προς το έργο.

γ) Το διαπραγματευτικό (Selling Style) όπου ο ηγέτης επεξηγεί στο προσωπικό του την πορεία που θα ακολουθήσουν και τους παρέχει βοήθεια και στήριξη. Στην περίπτωση αυτή το προσωπικό δεν έχει ικανότητες ή γνώσεις, αλλά είναι πρόθυμο και με αυτοπεποίθηση. Υπάρχει υψηλός προσανατολισμός τόσο προς το έργο όσο και προς τις σχέσεις.

δ) Το κατευθυντικό (Telling Style), όπου ο ηγέτης καθορίζει τους ρόλους και δίνει οδηγίες στους υφισταμένους τι να κάνουν και πώς να το κάνουν. Στην περίπτωση αυτή οι υφιστάμενοι έχουν χαμηλό επίπεδο ωριμότητας και υπάρχει υψηλός προσανατολισμός για το έργο και χαμηλός προς τις ανθρώπινες σχέσεις.

Η αντιστοιχία βαθμού ετοιμότητας και ύφους ηγεσίας έχει δύο πλευρές: α) αναφέρεται στο κατάλληλο στυλ ηγεσίας για την εκάστοτε περίπτωση που αντιμετωπίζει ο ηγέτης και β) αφορά την εξελικτική πορεία της οργάνωσης, καθότι η ωριμότητα του προσωπικού μπορεί να διαφοροποιείται, έτσι θα πρέπει και ο ηγέτης να προσαρμόζει το στυλ του ανάλογα. (Κάντας, 1993, σ. 169).

3.2.2. Η ενδεχομενική θεωρία του Fiedler

Στις περιπτωσιακές θεωρίες συναντούμε και την *ενδεχομενική θεωρία* (Contigency Theory) του Fiedler (1976), η οποία αποτελεί μια πιο φιλτραρισμένη προσέγγιση της περιπτωσιακής θεωρίας. Με βάση αυτήν, η προσοχή μας εστιάζεται στον καθορισμό περιπτωσιακών μεταβλητών. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν σε μεγαλύτερο βαθμό το πιο κατάλληλο ή πιο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, αναλόγως της περίπτωσης που αντιμετωπίζουμε.

Η οπτική της θεωρίας αυτής 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. (Fiedler, 1976: 169). Πρακτική συνέπεια 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. Η θεωρία του Fiedler βασίστηκε σε τρεις προϋποθέσεις: α) ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ως ταυτόσημη με την απόδοση της ομάδας και να μετρηθεί μέσω αυτής, β) ότι το βασικό στυλ ηγεσίας ενός ηγέτη μπορεί να οριστεί με το κριτήριο «των ελάχιστα επιθυμητών συνεργατών» , δηλαδή ότι αντανακλάται στην περιγραφή από τον ηγέτη εκείνου του προσώπου με τον οποίο είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία στη συνεργασία και γ) ότι 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 εξαρτάται από τρεις παράγοντες: α) την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και μελών της ομάδας, που σημαίνει τον βαθμό εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής του ηγέτη από την ομάδα, β) την δύναμη που προκύπτει από την τυπική θέση του ηγέτη, δηλαδή την δικαιοδοσία του ηγέτη για ανταμοιβές ή τιμωρίες και γ) τον βαθμό συγκρότησης του συνολικού έργου, δηλαδή την ύπαρξη σαφών οδηγιών, διαδικασιών και στόχων για τα καθήκοντα των εργαζομένων.

Ο Fiedler, έπειτα από τη διεξαγωγή πολλών ερευνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προσανατολισμένοι στο έργο ηγέτες, είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή

πολύ δυσμενείς καταστάσεις. Αντιθέτως, οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις (δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ), είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008).

3.2.3. Η κανονιστική θεωρία των Vroom & Yetton

Ακόμη, υπάρχει η *κανονιστική θεωρία* (Normative Theory) των Vroom & Yetton (1973). Ο Vroom σε συνεργασία με τον Yetton το 1973 και αργότερα με τον Jago (1988), ανάπτυξαν μια ταξινομία η οποία συνδέεται με το μοντέλο λήψης αποφάσεων που εφαρμόζεται. Με βάση τους Vroom & Yetton, το στυλ του ηγέτη εξαρτάται από την περίπτωση που αντιμετωπίζει και καθορίζει την προσέγγιση που θα υιοθετήσει . (Νικολαΐδου, 2012, σ. 38).

Το μοντέλο Vroom-Yetton διαφέρει από το μοντέλο του Fiedler σε δύο βασικά σημεία: α) Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης θεωρούνται ότι είναι αυτά που ενυπάρχουν στις συγκεκριμένες αποφάσεις-λύσεις, ανάμεσα στις οποίες έχει να επιλέξει ο ηγέτης και όχι αυτά που συνεπάγεται η θέση του ή ο ρόλος του. β) Ο ηγέτης θεωρείται ότι μπορεί να υιοθετήσει εύκαμπτη συμπεριφορά και να προσφύγει, ανάλογα με την περίπτωση, σε ένα από πέντε διαφορετικά στυλ ηγεσίας, τα οποία ανήκουν σε ένα συνεχές που εκτείνεται από την αυταρχική μέχρι τη συμμετοχική ηγεσία (Κάντας, 1993).

Τα στυλ ηγεσίας διακρίνονται με βασικό κριτήριο το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Αυτά τα στυλ ηγεσίας είναι τα εξής: α) Το αυταρχικό τύπου 1, όπου ο ηγέτης λύνει το πρόβλημα ή παίρνει την απόφαση μόνος του, β) το αυταρχικό τύπου 2, όπου ο ηγέτης παίρνει από τους υφιστάμενους τις πληροφορίες που χρειάζεται και μετά λύνει το πρόβλημα μόνος του, γ) το συμβουλευτικό τύπου 1, όπου ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με κάποιους υφισταμένους ατομικά και μετά αποφασίζει τη λύση μόνος του, δ) το συμβουλευτικό τύπου 2, όπου ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με το προσωπικό ως ομάδα και μετά αποφασίζει τη λύση και ε) το ομαδικό τύπου 2, όπου ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με

το προσωπικό ως ομάδα και μετά προσπαθούν από κοινού να βρουν μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. (Κάντας, 1993).

Ο Vroom στην εργασία που έκανε μαζί με τον Jago (Vroom & Jago, 1988), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ και υποστηρίζει ότι είναι το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας, ύστερα από κατάλληλο χειρισμό και διαμόρφωση της κατάστασης (Κατσαρός, 2008).

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας υποστήριξαν ότι τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς είναι πιο κατανοητά ως λειτουργικές αποκρίσεις στην αβεβαιότητα, τη μεταβλητότητα και στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος. Ως συνέπεια συντέλεσαν στη διαμόρφωση της έννοιας του ευέλικτου ηγέτη, που προσαρμόζεται στις καταστάσεις.

3.3 Η παθητική ή προς αποφυγήν ηγεσία

Η παθητική είναι ένας τύπος ηγεσίας - κατ' εξαίρεση (management by - exception), περισσότερο παθητικός και αντιδραστικός, που δεν ανταποκρίνεται συστηματικά στις διάφορες καταστάσεις και τα προβλήματα. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. Ακόμη, περιμένει οι υποθέσεις να βγούνε λάθος πριν αναλάβει δράση και δείχνει να πιστεύει στην αρχή «αν δε σπάσει μη το διορθώσεις». Επίσης, δηλώνει ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν ασχοληθεί με την επίλυσή τους (Avolio & Bass, 2004).

Στην ηγεσία προς αποφυγήν ((laissez – faire) , ο ηγέτης επιτρέπει στο προσωπικό του να έχει πλήρη ελευθερία μέσα από την απάθεια και την ελάχιστη ή ακόμη και ανύπαρκτη παρέμβαση του σχετικά με τα όσα συμβαίνουν γύρω του. Θα λέγαμε ότι αποφεύγει να πάρει αποφάσεις και να αναλάβει δράση, παραιτείται της υπευθυνότητας και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του. Ακόμη, επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού του να λαμβάνουν αποφάσεις αναφορικά με την ολοκλήρωση της εργασίας τους (Νικολαϊδου,

2012). Στα πλαίσια αυτά, ο προς αποφυγήν ηγέτης δεν προσδιορίζει τους στόχους και τις προσδοκίες που αναμένει να εκπληρώσουν οι υφιστάμενοί του. Διατηρεί μια ουδέτερη στάση και μένει μακριά από συγκρούσεις. Ενδιαφέρεται απλώς να εξακριβώσει ότι ακολουθείται η πεπατημένη οδός (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο διευθυντής που έχει σαν προσανατολισμό στη διοίκησή του το πρότυπο αυτό ασκεί ελάχιστη επιρροή στις επαφές του με τους άλλους. Δείχνει μικρό ενδιαφέρον για την απόδοση και για τα άτομα. Σε θέση επόπτη το πιθανότερο είναι ότι εκτελεί χρέη αγγελιαφόρου, δηλαδή μεταφέρει τις εντολές από τα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα του οργανισμού προς τα χαμηλότερα. Κάνει κριτική όταν θέλει να υπερασπίσει τον εαυτό του. Ενδιαφέρεται να έχει μικρή ανάμειξη στην πραγματοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Το άτομο που έχει αυτόν τον προσανατολισμό στο μάνατζμεντ, θέλει να βλέπει όσο γίνεται λιγότερο το δικό του προϊστάμενο.

Αυτό το στυλ της ηγεσίας προς αποφυγήν (laissez – faire) και το στυλ της παθητικής κατ' εξαίρεση ηγεσίας (management by-exception), θα λέγαμε ότι υπάγονται στην παθητική προς αποφυγή ηγεσία (passive avoidant leadership).

3.4 Η θεωρία της νέας ηγεσίας

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, εμφανίστηκε μια καινούρια θεωρητική τάση που ονομάστηκε νέα ηγεσία (Bryman, 1992). Αυτή περιλαμβάνει προσεγγίσεις όπως είναι η οραματική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία ή η χαρισματική ηγεσία. Αυτές παρουσιάζουν σύμφωνα με τον Bryman (1992), ορισμένα κοινά στοιχεία στη θεματολογία, τη μεθοδολογία και την οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία.

Αυτά είναι : α) το όραμα, είτε ως έμπνευση είτε ως αποστολή, β) η επικοινωνία του οράματος, ώστε αυτό να είναι κατανοητό, γ) η σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης, δ) ο ρόλος του ηγέτη για τη διαμόρφωση της

κουλτούρας του οργανισμού και ε) η εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Κατσαρός, 2008, σ. 104).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις δέχτηκαν την επίδραση του Burns (1978), ο οποίος με το έργο του πάνω στην πολιτική ηγεσία διατύπωσε τη διάκριση ανάμεσα στη συναλλακτική ηγεσία (transactional ή management) και τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational). Στη συνέχεια της μελέτης μας θα αναλύσουμε λεπτομερέστερα αυτά τα δύο βασικά μοντέλα ηγεσίας. Επίσης, θα αναλύσουμε τη μορφή ηγεσίας της χαρισματικής ηγεσίας, η οποία έχει κοινά και διαφορές με τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας.

3.5 Συναλλακτική θεωρία

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) είναι ένα από τα πλέον συνηθισμένα στυλ ηγεσίας, που συναντάμε στις επιχειρήσεις. Βασική εφαρμογή της συναλλακτικής ηγεσίας είναι σε καθημερινές εργασίες ρουτίνας προκειμένου να διεκπεραιώνονται ορθά.

Ο προσδιορισμός της συναλλακτικής θεωρίας ηγεσίας έγινε από τον Burns (1978), ο οποίος όρισε τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης συνδέεται με την ομάδα του προσωπικού του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η μεταξύ τους σχέση. Ο Burns όρισε ότι η σχέση αυτή είναι καθαρά συναλλακτική. Δηλαδή η σχέση διαμορφώνεται από ένα σύστημα αμοιβών και ποινών με στόχο την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Η συναλλακτική αυτή σχέση δημιουργεί συνθήκες συμμόρφωσης του προσωπικού μέσα από την αποδοχή ωφελημάτων. Η συμμόρφωση αυτή όμως δε σημαίνει ότι το προσωπικό εργάζεται με ενθουσιασμό ούτε ότι διακατέχεται από εσωτερικά κίνητρα (Νικολαΐδου, 2012, σ. 38).

Σημαντικά στοιχεία του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας είναι να καθορίζονται οι στόχοι, να παρέχεται ανατροφοδότηση και να ανταμείβεται η αποδοτικότητα των υφισταμένων. Όπως αναφέρει ο Bass (1985), ο συναλλακτικός ηγέτης μέσα από την οικονομική συναλλαγή επιδιώκει, να ικανοποιήσει τις υλικές ανάγκες του υφισταμένου ως αντάλλαγμα για την παροχή υπηρεσιών του. Ο συναλλακτικός ηγέτης έχει στην ευθύνη του, τους υφισταμένους του και αυτοί με την σειρά τους τον υπακούουν σε όλα τα θέματα, της μεταξύ τους σχέσης. Η αλληλεπίδραση της σχέσης τους ως κύρια βάση έχει την συναλλαγή, όταν ο υφιστάμενος εκτελεί σωστά τα καθήκοντα του σε αντάλλαγμα αυτού ο προϊστάμενος του τον ανταμείβει (Jansen, Vera and Crossan, 2009). Έτσι δημιουργείται ένα είδος συμφωνίας «παροχής υπηρεσιών» των υφισταμένων προς τον προϊστάμενο τους, για να αναπτυχθεί ο οργανισμός. Οι συναλλακτικοί ηγέτες ουσιαστικά βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας τες με έργο (Παπαδοπούλου, 2012). Ο ηγέτης γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και σε αντάλλαγμα της εργασιακής του απόδοσης, επιχειρεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσει (Bass, 1985. Leithwood, 1995, Miller &Miller, 2001).Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας δίνει έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα και στις ανάγκες των εργαζομένων. Έτσι καταλήγουμε ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, αφού οι υπάλληλοι διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί από τον ηγέτη, και παρακολούθησης και ελέγχου των αποτελεσμάτων τους (Antonakis, Avolio and Sivasubramaniam, 2003).

Σε αυτή τη θεωρία υπάρχουν τέσσερις μορφές συμπεριφοράς εκ μέρους του ηγέτη: ((Νικολαϊδου, 2012, σ. 38)

α) εξαρτημένη ανταμοιβή (contingent reward): όπου ο ηγέτης ξεκαθαρίζει στο προσωπικό του τι πρέπει να κάνει για να δικαιούται ανταμοιβές και επαίνους,

β) ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (active management by exception): όπου ο ηγέτης χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική, αρνητική ανατροφοδότηση και αρνητική ενίσχυση ως διορθωτικά μέτρα για να πετύχει τους στόχους του προτού προκύψουν προβλήματα ή λάθη,

γ) παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (passive management by exception): όπου ο ηγέτης ακολουθεί τις πιο πάνω τακτικές μόνο εφόσον προκύψουν προβλήματα τα οποία εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του και

δ) ηγεσία προς αποφυγή (laissez-faire): όπου ο ηγέτης είναι αδιάφορος προς το προσωπικό του και την αποστολή του οργανισμού του και αποποιείται όλων των ευθυνών και καθηκόντων του ρόλου του, σε βαθμό που να θεωρούμε ότι η ηγεσία είναι ανύπαρκτη..

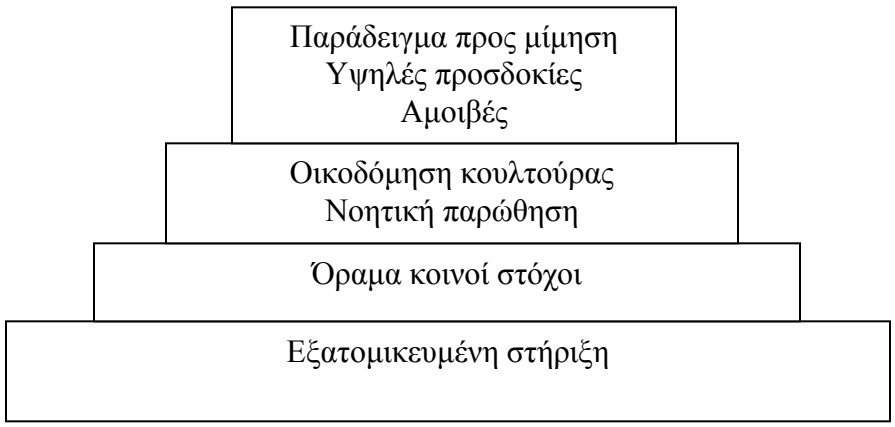
Έτσι, η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης της εργασιακής απόδοσης μέσα από την παροχή επιβραβεύσεων ή τιμωριών (Avolio and Bass, 1995). Αποτελεί ένα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, που επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμους στόχους αντί σε μακροπρόθεσμους. Όμως, για τη συναλλακτική ηγεσία βιβλιογραφικά έχουν αναφερθεί και ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις, τόσο για τους υφιστάμενους όσο και για τον προϊστάμενο. Η συναλλακτική θεωρία ηγεσία θεωρείται από το Bass (1990) ως μια συνταγή για τη μετριότητα, διότι στηρίζεται σε αναποτελεσματικές τεχνικές όπως είναι οι πειθαρχικές κυρώσεις. Ακόμη, σχετικά με την υπόσχεση των ανταμοιβών, ο Bass (1990) εκφράζει τον προβληματισμό του κατά πόσον ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να προβαίνει στη χορήγηση τέτοιων ανταμοιβών. Επίσης οι εργαζόμενοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την εργασιακή τους ικανοποίηση, μέσα από αυτό το στυλ ηγεσίας, ούτε να έχουν εσωτερικά κίνητρα ανάπτυξης και βελτίωσης. Η συναλλακτική ηγεσία είναι αναποτελεσματική, όταν απευθύνεται σε καταρτισμένους εργαζόμενους του οργανισμού.

3.6 Μετασχηματιστική θεωρία

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», ο οποίος διαθέτει ανώτερες ικανότητες όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα

και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας, στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Σύμφωνα με την ίδια, οι λόγοι που επέβαλαν τη μετακίνηση αυτή, ήταν οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και συγκεκριμένα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στη βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων» ((Dieronitou, 2014. σελ. 38).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εισήχθη πρώτη φορά από τον Burns (1978) ο οποίος ταύτισε την ηγεσία αυτού του είδους με τη διασύνδεση μελών και ηγετών με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή τους σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών, όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Ο Northouse (2001) όρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ικανότητα να κάνεις τους άλλους να θέλουν να αλλάξουν, να βελτιωθούν και να οδηγηθούν. Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).



Σχήμα 1: Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (από τους Leithwood et al., 1998)

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, καθότι εντοπίζουν πολλά πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) την χαρακτηρίζουν ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και εφόσον διδαχθεί μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007) και από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό για τη σχολική μονάδα. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Οι Bass & Avolio (1994), υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αντικαθιστά τη συναλλακτική, αλλά η μία χτίζεται πάνω στην άλλη. Ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός, διότι οι συναλλακτικές πρακτικές καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού και οι μετασχηματιστικές είναι απαραίτητες για να επιφέρουν αλλαγές. Συναφής είναι η άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα αποτελέσματα της συναλλακτικής (Bush, 1995). Επομένως, σύμφωνα με τον Bass,

καλύτεροι ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι συνδυάζουν συναλλακτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές.

3.6.1 :Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη

Η ηγεσία στο μοντέλο αυτό είναι συμμετοχικού τύπου στην οποία γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη «βάση προς την κορυφή», χωρίς να συντονίζει και να ελέγχει ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω (Day et al., 2000). Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από το διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πρωτοβουλίες που τους δίνονται (Leithwood & Jantzi, 2000). Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, τον σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014). Από αυτό λοιπόν προκύπτει ότι οι έννοιες εμπλοκή και συμμετοχή αποτελούν κλειδί για την ορθή εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διότι οι εργαζόμενοι κατανοούν τις οποιεσδήποτε δράσεις υλοποιούν, δεσμεύονται και ηθικά απέναντι τους και εν τέλει τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που το χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες, τις αλλαγές που εισάγει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, τη δημιουργία αξιόλογης κουλτούρας, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002). Άλλωστε, οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν είναι πολλές για όλους, όμως η γνώση και μόνο

πως υπάρχει ένα άτομο το οποίο μπορεί και θέλει να βοηθήσει και να συμβάλλει στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ όχι μόνο την επιτέλεση του έργου τους αλλά και την ψυχολογία τους.

Οι Bass & Avolio (1994), προσδιορίζουν για το μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας τέσσερις μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες είναι οι εξής:

α) η ιδεαλιστική ή εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), η οποία θεωρείται η σημαντικότερη διάσταση και συνδέεται με την ικανότητα του ηγέτη να συνεγείρει συναισθηματικά το προσωπικό του, να τους παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής, να τους εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη.

β) η εμπνευσμένη υποκίνηση (inspirational motivation), σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης που εμπνέει έχει την ικανότητα να μεταδίδει το όραμα, να λειτουργεί ως παράδειγμα για το προσωπικό, να διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, να χρησιμοποιεί σύμβολα για να ενισχύσει τις προσπάθειες και να εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους.

γ) το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration), όπου ο ηγέτης εκτιμά, εμπιστεύεται, βοηθά, ενθαρρύνει και δίνει προσοχή στις ανάγκες του προσωπικού του.

δ) η διανοητική διέγερση (intellectual stimulation), όπου ο ηγέτης λειτουργεί ως πηγή νέων ιδεών, που κινητοποιούν τον αναστοχασμό παλιών τρόπων δράσης και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την αλλαγή, αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους του και συνεισφέρει στην ενίσχυση τόσο της δημιουργικότητάς τους όσο και των κινήτρων τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Σύμφωνα με τον Burns (1978), ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει κίνητρα στα μέλη της ομάδας του για να είναι πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά. Με βάση την καλή επικοινωνία ως μέσο επίτευξης των στόχων τους, η ομάδα εστιάζει την προσοχή της στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο ηγέτης παραμένει ορατός σε κάθε σημείο του οργανισμού αλλά και σε κάθε στάδιο επίτευξης των στόχων του (Νικολαϊδου, 2012, σ.39). Τα άτομα νιώθουν έντονη την παρουσία του ηγέτη και αυτό επιδρά θετικά στην έκφραση των δημιουργικών τους ταλέντων, καθώς έχουν τη στήριξη και τη βοήθειά του σε ο,τι χρειάζονται. Είναι σημαντικό να αναδύονται

οι κλίσεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζομένου, διότι με τις κατάλληλες αρμοδιότητες που μπορεί να του δώσει ο ηγέτης, θα μπορέσει να ηγηθεί στον τομέα που ξεχωρίζει και να αποδώσει τα μέγιστα.

Ένα ακόμη κύριο μέλημα του μετασχηματιστικού ηγέτη που εφαρμόζει αυτή τη μορφή ηγεσίας είναι να κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης και να ενεργοποιεί σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, οι εργαζόμενοι αποσκοπούν σε ανάγκες όπως η αυτοπραγμάτωση, η αυτονομία και παύουν να έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους. Με τη βοήθεια του ηγέτη, το προσωπικό σταδιακά ξεπερνά τα όρια της ικανοποίησης των προσωπικών ενδιαφερόντων που θεωρούν σημαντικά και προχωρούν πέρα από αυτό που ευνοεί τους ίδιους σε αυτό που ευνοεί την ευρύτερη ολότητα στην οποία ανήκουν. Ο ηγέτης δίνει νόημα και σκοπό με τον οποίο συντάσσεται το προσωπικό του (Νικολαίδου, 2012, σ. 39).

Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σ.220). Αυτό οδηγεί στην εσωτερίκευση της οργανωτικής κουλτούρας και στην πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Σε συγκεντρωτικά, όμως, εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό ή το Κυπριακό, η εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών προϋποθέτει αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ώστε να καθοριστεί η κατεύθυνση και το όραμα του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

3.6.2 Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας και εκπαίδευση

Η μεταφορά της μετασχηματιστικής θεωρίας ηγεσίας που πρότεινε ο Bass (1985), έγινε στην εκπαίδευση από τους Leithwood & Louis (1998). Αυτοί προχώρησαν στη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού μοντέλου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα κατά την περασμένη δεκαετία. Οι διάφορες έρευνες αποτέλεσαν τη βάση για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση (Leithwood & Jantzi, 2000).

Το μοντέλο αυτό έχει οκτώ τομείς της μετασχηματιστικής ηγεσίας που είναι οι εξής: το χτίσιμο του σχολικού οράματος, η καθιέρωση κοινών σχολικών σκοπών, η χορήγηση διανοητικής παρώθησης, η προσφορά εξατομικευμένης στήριξης, η παροχή αμοιβών, η επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης, η οικοδόμηση μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας με ανάπτυξη δομών συμμετοχής στις αποφάσεις και η ύπαρξη παραδείγματος προς μίμηση διαμέσου των αξιών και των πρακτικών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι για να εξασφαλιστούν οι παραπάνω συνθήκες δεν είναι απαραίτητο να προέλθει η ηγεσία μόνο από τον διευθυντή αλλά η ηγεσία μπορεί να προέλθει τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000. Ogawa & Bossert, 1995). Επιπλέον, το μοντέλο αυτό ξεκινά από διαφορετικές παραδοχές παρώθησης. Οι πρακτικές της εξατομικευμένης στήριξης, της διανοητικής παρώθησης και το προσωπικό όραμα, καταδεικνύουν ότι το μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι δίνεται προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στον συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προκειμένου να υλοποιηθούν οι σκοποί του οργανισμού. Με αυτή την έννοια το συγκεκριμένο μοντέλο επιδιώκει να επηρεάσει τα άτομα με την προσέγγιση από τη βάση προς την κορυφή και όχι από την κορυφή προς τη βάση (Θεοφιλίδης, 2012, σ. 211).

Το μοντέλο αυτό μετασχηματιστικής ηγεσίας αντιμετωπίζει την ηγεσία ως μια οργανισμική ολότητα παρά ως ευθύνη ενός μεμονωμένου ατόμου. Άρα οι πηγές ηγεσίας είναι πολλαπλές. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και συνεπώς κατανεμημένη. Αντί ένα άτομο μόνο του, δηλαδή ο διευθυντής, να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή (Day et al, 2000, 2001. Jackson, 2000).

Ο ρόλος που παίζει ένας σχολικός ηγέτης που εφαρμόζει αυτό το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι να εκδηλώνει μια σειρά από βασικές συμπεριφορές, οι οποίες σε έρευνα μετά-ανάλυσης των Leithwood & Jantzi (2005) προσδιορίζονται ως εξής:

α) Εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης για τη σχολική μονάδα ως σύνολο. Στα πλαίσια αυτά, ενεργεί ώστε να δημιουργηθεί όραμα σχολείου, βοηθάει ομάδες εκπαιδευτικών να ορίσουν αποδεχτούς στόχους και εργάζεται ώστε να τεθούν υψηλές προσδοκίες για την απόδοση στην εργασία.

β) Γίνεται συνεπίκουρος σε άτομα ή και σε ομάδες. Έτσι λοιπόν, δίνει προσοχή στα ατομικά προβλήματα και προσφέρει στήριξη. Ακόμη, παρέχει πνευματική ενίσχυση και υποκίνηση. Επίσης, παραδειγματίζει με τις ενέργειές του και τις αξίες που υιοθετεί στη δράση και συμπεριφορά του.

γ) Αναδομεί τη σχολική μονάδα. Εργάζεται, ώστε να δημιουργηθεί συνεργατική κουλτούρα. Διαμορφώνει υποστηρικτικές δομές για τη συνεργασία του προσωπικού. Επίσης, οικοδομεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα.

δ) Διεκπεραιώνει και διαχειρίζεται διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Στα πλαίσια αυτά επιδοκιμάζει ανάλογα με την περίπτωση και διαχειρίζεται καταστάσεις-προβλήματα με βάση την αρχή της εξαίρεσης, τόσο ενεργητικά όσο και παθητικά. Τέλος, επιλαμβάνεται διοικητικών θεμάτων, όπως : η εργοδότηση του προσωπικού, η μεθοδολογική και διδακτική στήριξη, η παρακολούθηση σχολικών δράσεων και η απομάκρυνση εξωτερικών πιέσεων.

Ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης απορρίπτει την εξουσιαστική- καταναγκαστική φιλοσοφία, την περίπτωση κατά την οποία δίνει οδηγίες και αναμένει συμμόρφωση προς αυτές, χρησιμοποιώντας τη δύναμη του ελέγχου και της επιβράβευσης. Υιοθετεί μάλλον μια εμπειρική-λογική φιλοσοφία και πιο πολύ μια αναμορφωτική-κανονιστική (Chin, Bennis & Benne, 1969). Θα υποστηρίζαμε ότι ενεργεί δίνοντας σημασία στα συναισθήματα και τις αξίες και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βρουν νόημα στα γεγονότα.

Ο Sergiovanni (2001), αναφέρει ότι αυτός ο ηγέτης προωθεί τις έννοιες *κοινό* (communis) και *εταίρος* (communitas). Έτσι λοιπόν, το *κοινό* υπάρχει στην από κοινού διαμόρφωση οράματος και στην ανάπτυξη σχεδίου δράσης για την πραγμάτωσή του. Το *εταίρος* προκύπτει από την ενότητα σκοπού και δράσης και από το συναίσθημα δέσμευσης που συνεπάγεται η συμμετοχή. Θα λέγαμε ότι επιδιώκει να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη λογική βάση που θα στηριχθεί η δράση τους και κυρίως να δημιουργήσουν τη δική τους κουλτούρα, να γίνουν εταίροι γιατί κατανοούν τη λογική της προτεινόμενης δράσης και γιατί αυτό τους υπαγορεύει η κουλτούρα και οι νόρμες που διαμόρφωσαν. Η κοινότητα επιδιώξεων συνέχει τα άτομα, τα δεσμεύει να υπηρετήσουν αυτό που συναποφάσισαν, τα παρωθεί να συνεργαστούν για την πραγμάτωση ενός αμοιβαία αποδεκτού σκοπού (Θεοφιλίδης, 2012).

3.7 Κατανεμημένη ηγεσία

Η θεωρία αυτή προσεγγίζει την ηγεσία με βάση το έργο του Spillane (Spillane et al., 2004), όπου αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν πολλαπλοί ηγέτες σε ένα σχολείο και ότι οι δραστηριότητες και πρακτικές μοιράζονται μεταξύ των μελών ενός σχολείου, αλλά και μεταξύ σχολείων (Harris, 2007). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας εστιάζει περισσότερο την προσοχή μας στις αλληλεπιδράσεις σε ένα σχολείο μεταξύ τυπικών και άτυπων ηγετών, παρά στις πράξεις τους. Συγκεκριμένα, ο Spillane (2005, 2006) αναφέρει ότι η πρακτική εφαρμογή της ηγεσίας αποτελεί το προϊόν της αλληλεπίδρασης σχολικών ηγετών, των ακολούθων τους, δηλαδή του προσωπικού, και της κατάστασης και όχι αποκλειστικά προϊόν των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ηγέτη. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού είναι πολύ σημαντικές για να κατανοήσουμε την ηγεσία και πολύ πιο σημαντικές αν τις δούμε στο σύνολό τους παρά αν εξετάσουμε κάθε μία ομάδα ξεχωριστά. Μέσα από τη διαδικασία αυτή παρατηρούμε

αυτό που ο ίδιος ο Spillane (2005) αποκαλεί “leader plus” με τη δημιουργία πολλαπλών ηγετών.

Η κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα δεν περιορίζεται σε κάποιο σχήμα ούτε και μπορεί πάντοτε να οριοθετείται εκ των προτέρων. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η κατανεμημένη ηγεσία αναδύεται και προσλαμβάνει συγκεκριμένη έκφραση και μορφή, στην προσπάθεια να λυθεί κάποιο πρόβλημα ή να ληφθεί απόφαση για κάποια δράση. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για «αναδυόμενη κατάσταση σε μια ομάδα ή σε ένα δίκτυο ατόμων, στην οποία τα μέλη συμψηφίζουν την τεχνογνωσία τους» ,όπως σημειώνει ο Gronn (2000, σ. 3). Η προστιθέμενη αξία της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η ενίσχυση της ικανότητας και η ενδυνάμωση της συνοχής και της εμπιστοσύνης των μελών του οργανισμού μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Στην κατανεμημένη ηγεσία η έμφαση δίνεται στις πρακτικές εφαρμογές της ηγεσίας, καθώς και στον τρόπο με τον οποίον η ηγεσία επιδρά στη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού, αλλά και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Spillane, 2006). Με την υιοθέτηση του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας σε ένα σχολικό οργανισμό, δημιουργούνται οριζόντιες δομές τόσο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όσο και στο γενικότερο τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί το σχολείο (Νικολαΐδου, 2012).

Η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας κάνει μια σημαντική προσφορά με το να καταρρίπτει τη θεώρηση ότι σε ένα σχολείο ή οργανισμό υπάρχει ένας απόλυτος και μοναδικός ηγέτης (Levin, 2000. McInerny, 2003. Taylor, 2001. Lambert, 2002). Επίσης, συνεισφέρει με τη θέση ότι η ηγεσία απλώνεται και καλύπτει σύνθετες κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες. Ακόμη, ο Spillane (2006), αμφισβητεί τις θετικιστικές και γραφειοκρατικές θεωρίες ηγεσίας, οι οποίες δίνουν έμφαση στους ρόλους, στις συμπεριφορές και στις μονοδιάστατες λειτουργίες ηγεσίας (Burns, 1978. Immegart, 1988). Παράλληλα, αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της φύσης των σχολείων ως ανοικτών κοινωνικών συστημάτων (Owens, 2004) και αναφέρει ότι ως τέτοια δεν μπορούν να στηριχθούν σε ένα και μοναδικό ειδήμονα ηγέτη-διευθυντή. Αντίθετα, παρουσιάζει την ηγεσία ως κοινή διαδικασία άσκησης σκόπιμης επιρροής από τυπικούς

και άτυπους ηγέτες σε άλλα άτομα, με σκοπό τη δόμηση δράσεων και σχέσεων σε μια ομάδα ατόμων ή σε έναν οργανισμό (Yukl, 2002).

Η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται ως μια κοινωνικά δυναμική διαδικασία αλληλεξάρτησης (Greenfield, 1993) και δόμησης, στη βάση των σχέσεων μεταξύ ατόμων, όπου οι ηγέτες στηρίζονται στους ακόλουθους τους, οι οποίοι είναι σημαντικοί στην κατανόηση της δυναμικότητας της ηγεσίας (Burns, 1978). Ακόμη, στα πλαίσια αυτά αναπτύσσεται τόσο η ατομική όσο και η συλλογική ευθύνη ανάμεσα στα άτομα του σχολείου, όπου γίνεται γνωστό ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη για μια δράση, αλλά και πως εκπληρώνουμε αυτή τη δράση. Θα υποστηρίζαμε ότι πρόκειται για ένα μη ιεραρχικό, αλλά συμπεριληπτικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο ενισχύει τη συνεργασία και την ηθική δέσμευση προς την εργασία (Hodgkinson, 1991. Ryan, 2003. Starratt, 2004). Παράλληλα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η κατανεμημένη ηγεσία οριοθετεί την ηγεσία ως μια κοινή οντότητα παρά ως ιδιοκτησία ενός ατόμου (Hallinger, 2003), αφού και οι δύο θεωρίες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των κινήτρων, των ηγετών , των ακολούθων, των πηγών και των καταστάσεων σε αυτή τη σχέση (Burns, 1978).

Η θέσπιση κοινών στόχων, η ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης θεωρούνται κυρίαρχα στοιχεία της εν λόγω ηγεσίας, δημιουργώντας νέα δεδομένα σε δασκάλους και διευθυντές. Η απόρριψη αναχρονιστικών αντιλήψεων περί καθετοποιημένης εξουσίας και η υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών διοίκησης καθίστανται πλέον αναγκαία για την αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών στα σχολεία. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Harris (2008), δεν είναι δυνατόν να ευελπιστούμε σε μια ριζική αναμόρφωση και αναδιοργάνωση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μόνο με τη συμβολή μεμονωμένων ηγετών.

Ακόμη, η προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας δε σημαίνει ότι ο επίσημος ηγέτης τίθεται στο περιθώριο ή πλεονάζει (Harris, 2008). Ο επίσημος ηγέτης αξιολογεί καταστάσεις, διαπιστώνει δυνατότητες και λαμβάνει αποφάσεις. Εξακολουθεί να είναι ένας ηγέτης δραστήριος, δυναμικός και ενεργητικός. Ταυτόχρονα όμως, διευκολύνει και δέχεται τη σκοπιμότητα και καταλληλότητα της οριζόντιας και κατακόρυφης

επικοινωνίας και αφήνει περιθώριο για την ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012).

3.8 Χαρισματική ηγεσία

Οι Conger & Kanungo (1987), θεωρούν ότι το χάρισμα του ηγέτη δεν είναι παρά φαινόμενο απόδοσης από την πλευρά των οπαδών. Χαρισματικός ηγέτης, δηλαδή, είναι αυτός που έτσι τον βλέπουν οι οπαδοί ή οι υφιστάμενοί του. Τέτοιοι, υπήρξαν αρκετοί στην πορεία της ιστορίας, όπως ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Ναπολέων, ο Τσόρτσιλ, ο Φιντέλ Κάστρο, ο Νέλσον Μαντέλα, ο Κένεντι κ.α.

Συνήθως το χάρισμα αποδίδεται στον ηγέτη που έχει ένα όραμα που ξεφεύγει από τα συνηθισμένα, βρίσκεται όμως στα πλαίσια του εφικτού. Ακόμη, χαρισματικός είναι ο ηγέτης που έχει την ικανότητα να επικοινωνεί και να προσελκύει τους ακόλουθους του κεντρίζοντας το συναίσθημα. Επίσης, ο χαρισματικός ηγέτης κάνει προσωπικές θυσίες και αξιολογεί τόσο τα προβλήματα όσο και τις προσφερόμενες λύσεις. Επιπλέον, ένας χαρισματικός ηγέτης είναι πολύ πιθανό να εμφανισθεί ως παράγοντας αλλαγής σε περιπτώσεις βαθιάς κρίσης και μεταδίδει αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα. Τέλος, διαθέτει ισχύ αυθεντίας, κάτι που φαίνεται στα σχέδια και τις αποφάσεις του και ισχύ αναφοράς, δηλαδή αποτελεί πρότυπο για τους οπαδούς του.

Σύμφωνα με το House (1977), υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των οπαδών και του ηγέτη που φανερώνουν ότι έχουμε χαρισματική ηγεσία. Όσον αφορά τους οπαδούς αυτοί έχουν πεποιθήσεις παρόμοιες με του ηγέτη και αυτός γίνεται αποδεκτός χωρίς ενδοιασμούς. Ακόμη, οι οπαδοί εμπιστεύονται την ορθότητα των αποφάσεων του ηγέτη και είναι συναισθηματικά προσηλωμένοι και υποταγμένοι σε αυτόν. Τέλος, οι οπαδοί έχουν συναισθηματική εμπλοκή και πιστεύουν ότι μπορούν να

προσφέρουν στην επιτυχημένη αποστολή της οργάνωσης, βάζοντας υψηλούς στόχους απόδοσης.

Από την άλλη μεριά, όσον αφορά τον ηγέτη, αυτός εμφανίζει υψηλή ανάγκη για εξουσία, υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης και μεγάλη πίστη στα ιδανικά του. Ακόμη, ο ηγέτης δίνει ο ίδιος το παράδειγμα και καλλιεργεί στους οπαδούς του την εντύπωση ότι είναι επιτυχημένος και ικανός. Επίσης, ο ηγέτης θέτει ιδεολογικούς στόχους που σχετίζουν την αποστολή της ομάδας με τις αξίες και τα ιδανικά των οπαδών του. Τέλος, ο ηγέτης μεταδίδει στους οπαδούς του υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη μελλοντική τους επίδοση και εκφράζει εμπιστοσύνη σε αυτούς.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Conger & Kanungo (1998), εκδηλώνονται πέντε συμπεριφορές ενός χαρισματικού ηγέτη, οι οποίες όμως του προσδίδουν ένα μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Αυτές είναι: α) ο καθορισμός οράματος και η υποστήριξή του, β) ο σεβασμός προς το περιβάλλον, γ) η ευαισθησία προς τις ανάγκες των μελών της ομάδας του, δ) η ανάληψη προσωπικού ρίσκου και ε) η χρήση μη συμβατικών στρατηγικών.

Επίσης, ο Musser (1987), υποστηρίζει ότι στόχος του χαρισματικού ηγέτη είναι η δημιουργία δέσμευσης των μελών της ομάδας του προς τους ιδεολογικούς στόχους της, αλλά και προς τον ίδιο. Κατά πόσον ο ένας στόχος υπερισχύει του άλλου εξαρτάται από τα κίνητρα και τις ανάγκες του ίδιου του χαρισματικού ηγέτη.

Ο χαρισματικός ηγέτης έχει αρκετά κοινά στοιχεία με το μετασχηματιστικό ηγέτη, καθώς ο τελευταίος μπορεί να είναι και χαρισματικός. Υπάρχει όμως μια ουσιαστική διαφορά στο σημείο που δίνουν έμφαση. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει έμφαση στο μετασχηματισμό του σχολείου και των υφισταμένων του, ενώ ο χαρισματικός ηγέτης μπορεί να μη θέλει να αλλάξει κατ' ανάγκην οτιδήποτε και δίνει έμφαση στον ίδιο του τον εαυτό (Νικολαϊδου, 2012).

Σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς (Leithwood, K., Fullan, M. & Watson, N., 2003), υποστηρίζεται ότι αν ο χαρισματικός ηγέτης έχει καλές διαθέσεις προς τα μέλη της ομάδας, τότε μπορεί να τους βοηθήσει να ανέβουν και να μετασχηματίσουν έτσι όλο το

σχολείο. Αν όμως ο χαρισματικός ηγέτης είναι άκρως εγωιστής, τότε είναι πιθανόν να προκαλέσει αισθήματα λατρείας προς το πρόσωπό του και να εμποδιστεί η ανάπτυξη των μελών και της ίδιας της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

«Αν οι πράξεις σου εμπνέουν άλλους ανθρώπους να ονειρεύονται περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο, να κάνουν περισσότερα, να γίνονται κάτι περισσότερο, τότε είσαι ηγέτης».

John Quincy Adams, 1767-1848, Αμερικανός πρόεδρος [1825-1829]

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις κύριες πρακτικές ενός επιτυχημένου ηγέτη. Ακόμη, παρουσιάζονται τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου και τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέονται άμεσα με τις δηλώσεις - συμπεριφορές που διερευνώνται στο ερωτηματολόγιο MLQ, που χρησιμοποιήθηκε για το εμπειρικό δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

4.1 Η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Η εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών (Creemers, 1994. Scheerens & Bosker, 1997. Huber, 1999), αποτελεί κεντρικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας σε ένα σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι εμπειρικές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που μπορούν να θεωρηθούν επιτυχημένα και αποτελεσματικά, είναι εκείνα που βασίζονται σε έναν ικανό και σταθερό εκπαιδευτικό ηγέτη. Η ηγεσία δεν είναι απλά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά σημαντική αλλά μπορεί να επιδράσει και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Huber, 1997).

Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ηγεσία από τους Hallinger & Heck (1999), υποστηρίχθηκε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας, έστω και με έμμεσο τρόπο, η οποία βασίζεται σε ενδιάμεσους παράγοντες , όπως είναι η αποτελεσματικότητα του προσωπικού. Ακόμη, στο πλαίσιο διεθνούς ερευνητικού προγράμματος με τίτλο *International Successful School Principalship Project* πέντε συγγραφείς (Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D., 2006), μέσα από συστηματική και περιεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, επισήμαναν επτά γνωρίσματα της επιτυχημένης και αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Οι επτά ισχυρισμοί τους είναι οι παρακάτω:

α) Η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη μετά τη διδασκαλία στην τάξη όσον αφορά στην επιρροή που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα.

β) Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στις ίδιες πρακτικές ηγεσίας.

γ) Οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες εφαρμόζουν αυτές τις βασικές πρακτικές ηγεσίας, αποδεικνύουν την ανταπόκριση στο συγκείμενο στο οποίο εργάζονται παρά τον εγκλωβισμό τους από αυτό.

δ) Οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό γίνεται κυρίως μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα, την αφοσίωση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού.

ε) Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επίδραση στα σχολεία και τους μαθητές όταν κατανέμεται ευρέως.

στ) Κάποια μοντέλα κατανομής ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα.

ζ) Ένα μικρό σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών εξηγεί ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης της αποτελεσματικής ηγεσίας.

4.2 Γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί ο Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αυτά ήταν:

α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.

β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».

γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμψυχωτής. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει (Purkey & Smith, 1982. Roueche & Baker, 1986. Stedman, 1987. Duttweiler, 1990), φάνηκε ότι γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου είναι η σταθερότητα και η ανάπτυξη του προσωπικού, μέσα από ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.

ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.

στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. (Παμουκτσόγλου)

Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα.

Επίσης, σε έρευνα έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Mortimore et al, 1988), φάνηκε ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ηγεσία έντονα προσανατολισμένη στο σκοπό του σχολείου και έχουν σαφή κατεύθυνση προς τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, τα αποτελεσματικά σχολεία θεωρούνται χώροι δημιουργικοί, οι οποίοι έχουν

πολύ καλά επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα διαθέτουν ένα πολύ ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Παράλληλα, σύμφωνα με την έρευνα των Levine & Lezotte (1990), παρουσιάστηκε ένα μοντέλο με πέντε παράγοντες, που είναι καθοριστικοί και συσχετίζονται θετικά με αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα και συνεπώς με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ηγετική ικανότητα των διευθυντών και προσοχή τους τόσο στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην υλοποίηση των στόχων των σχολείων. Ακόμη, η κυρίαρχη έμφαση του σχολείου βρίσκεται στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, δημιουργείται ένα ασφαλές και θετικό μαθησιακό κλίμα, που υποβοηθά τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες και δηλώνουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Τέλος, υπάρχει συχνή χρήση μετρήσιμων μεθόδων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών.

4.3 Γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου

Η σχολική διεύθυνση είναι αποτελεσματική, όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες του διευθυντή-ηγέτη, των υφισταμένων του και του έργου (Σαΐτης, 2005:256-258).

Ο Duigman (1986) σημειώνει ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη είναι η δημιουργία ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί η τάξη και η πειθαρχία, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Ακόμη, η έρευνα των Blumberg & Greenfield (1980), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο επιτυχημένος διευθυντής ενεργεί προληπτικά και αναλαμβάνει δράση, η οποία συντείνει στη δημιουργία οράματος για το σχολείο. Το όραμα υπάρχει στο νου και την καρδιά των

μελών του οργανισμού, τα παρωθεί σε δράση και λειτουργεί ως ερέθισμα και συνδετικός κρίκος αυτής της δράσης. Ο επιτυχημένος ηγέτης δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και προωθεί τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος (Noonan, 2003), που διευκολύνει την εφαρμογή του (Alvy & Robbins, 1998) μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

Κατά τον Πασιαρδή (2004) ο ποιοτικός και αποτελεσματικός ηγέτης- διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει την αποστολή- όραμα του σχολείου στο προσωπικό, στους γονείς, στην κοινότητα και στους μαθητές. Διατυπώνει την αποστολή – όραμα με σαφήνεια και αφιερώνει χρόνο και προσπάθεια στην εκπλήρωσή της.

Σύμφωνα με τη Στραβάκου, ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει βαθιά γνώση και εμπειρία σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης και δεξιότητες τεχνικού/τεχνολογικού, αντιληπτικού/γνωστικού και ανθρωπιστικού/κοινωνικού περιεχομένου. Οι δεξιότητες αυτές συνίσταται: α) στην κατοχή διαδικασιών, στρατηγικών και μεθόδων, οι οποίες συνοδεύονται από ειδικές γνώσεις σε οικονομικά, λογιστικά, κατασκευαστικά και άλλα θέματα, β) στην αντίληψη της σχολικής μονάδας ως ζωντανού οργανισμού, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το κλειδί της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας της και γ) στη δικαιοσύνη, στην κατανόηση, στην επιείκεια, στο σεβασμό, στην εκτίμηση, στην ανοικτότητα, στη συνεργατικότητα και στο ενδιαφέρον, τα οποία συντείνουν στην ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου γενικότερα (Στραβάκου, 2003)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη είναι η κατανόηση των ανθρώπων και η συμβολή στην ανάπτυξή τους. Στα πλαίσια αυτά και όπως αναφέρουν οι Leithwood & Riehl (2003), ο επιτυχημένος ηγέτης μιας σχολικής μονάδας παρέχει προσωπική υποστήριξη στα μέλη του προσωπικού του και προωθεί τη συστηματική τους βελτίωση μέσα από την καλλιέργεια της νοητικής τους σκέψης. Ακόμη, ηγείται με το παράδειγμά του και επενδύει στις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό του για να επιτελέσει τους στόχους του σχολείου.

Ο Στιβακτάκης (2006: 37-38) απαριθμεί τις δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή στα εξής:

Επικέντρωση στην καθοδήγηση: Ο διευθυντής παρακολουθεί τι γίνεται στο σχολείο και καθοδηγεί το προσωπικό με την ανάθεση εργασιών και ρόλων

Εστίαση στον εκπαιδευτικό: Ο διευθυντής υποστηρίζει τους δασκάλους με διάφορους τρόπους. Επαινεί, ενθαρρύνει, ενημερώνει, διαθέτει χρόνο για να ακούσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να βρει λύσεις.

Ευρύτητα γνώσης: Ο διευθυντής είναι ενημερωμένος για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και επωφελείται των νέων ευκαιριών.

Λήψη αποφάσεων: Ο διευθυντής δημιουργεί τους μηχανισμούς για συλλογικότητα και αποτελεσματικότητα στην λήψη αποφάσεων.

Συμβολική και πολιτιστική αντίληψη: Ο διευθυντής χρησιμοποιεί τα φανερά και κρυφά μηνύματα που απορρέουν από τις πράξεις του για να επηρεάσει εποικοδομητικά τη συμπεριφορά των άλλων.

Αξίες: Οι αξίες του διευθυντή εξαρτώνται από τον τύπο ηγεσίας που εφαρμόζει.

Επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα: Ο διευθυντής φροντίζει να εξασφαλίσει τόσο την πρόσβαση όσο και την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονεϊκές και κοινοτικές προσδοκίες.

Επικέντρωση στον μαθητή: Οι πράξεις του διευθυντή είναι συμβολικά σημαντικές για τους μαθητές.

Μάρκετινγκ του σχολείου: μέσα από διαδικασίες όπως είναι οι δημόσιες σχέσεις, ο διευθυντής εξασφαλίζει ότι προβάλλει μια θετική εικόνα για το σχολείο.

Μελλοντικοί προσανατολισμοί: Ο διευθυντής εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός κοινού σχολικού οράματος και την ομοφωνία των σχολικών στόχων και των προτεραιοτήτων που αναδύονται από το κοινό όραμα.

Ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα: Ο διευθυντής έχει συνείδηση και είναι ευαίσθητος στις αλλαγές του εκπαιδευτικού κλίματος

ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Αρχή άνδρα δείκνυσι». (μτφρ: η εξουσία αποκαλύπτει τον χαρακτήρα)

Βίας ο Πριηνεύς, 625-540 π. Χ., Εκ των 7 σοφών της αρχαίας Ελλάδος

5.1 Σκοποί της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί καταρχήν ποια από τις τρεις ερευνώμενες μορφές ηγεσίας, δηλαδή η προς αποφυγήν (laissez faire), η συναλλακτική και η μετασχηματιστική, εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμη, σκοπός της έρευνας ήταν να γίνει συσχέτιση των τριών μορφών ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, ώστε να διαπιστωθεί αν οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από το φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση που κατέχουν, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν, δηλαδή των αριθμών εκπαιδευτικών του σχολείου. Επίσης, ένας στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, δηλαδή τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την ηγεσία, σε σχέση με τις τρεις μορφές της ηγεσίας, δηλαδή τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire).

5.2 Διατύπωση υποθέσεων της έρευνας

Μια πρώτη υπόθεση είναι ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην εμφάνιση των τριών μορφών ηγεσίας, δηλαδή της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της προς αποφυγήν ηγεσίας (Laissez Faire), από τους διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης και επαρχίας Λάρνακας. Στα πλαίσια αυτής της υπόθεσης θεωρούμε ότι θα εμφανιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας και σε μικρότερο βαθμό ότι εφαρμόζουν την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire).

Ακόμη, μια δεύτερη υπόθεση είναι ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις μορφές ηγεσίας σε γενικές γραμμές δεν επηρεάζονται από το φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση που κατέχουν, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν.

Επίσης, μια τρίτη υπόθεση είναι ότι υπάρχει διαφοροποίηση των τριών εκβάσεων της ηγεσίας ανάλογα με τη μορφή ηγεσίας που εκδηλώνει ο διευθυντής. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας που είναι η μεγαλύτερη προσπάθεια, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, και η ικανοποίηση από την ηγεσία, αλλάζει σε σχέση με τη μορφή ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές.

5.3 Επιλογή του δείγματος

Στην εργασία που πραγματοποιήσαμε, για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας μας, επιλέχθηκε η εφαρμογή ποσοτικής έρευνας με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου. Με τον τρόπο αυτό κατέστη εφικτή τόσο η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ερευνώμενα θέματα όσο και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων στοιχείων της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο του 2016, σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της πόλης και επαρχίας Λάρνακας. Συνολικά μοιράστηκαν 120 ερωτηματολόγια, σε δασκάλους, νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι οποίοι και αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας. Στα σχολεία αυτά διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια προσωπικά από τον ερευνητή και αφού πρώτα υπήρξε συνεννόηση με το διευθυντή του κάθε σχολείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία, αλλά με τον περιορισμό να γίνει αποδεκτό από τον διευθυντή ή τους συναδέλφους να συμμετέχουν στην έρευνα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι έγινε προσπάθεια να επιστραφούν συμπληρωμένα όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να μειωθεί η πιθανότητα να υπάρχει σφάλμα στο δείγμα. Αυτό θα λέγαμε ότι επιτεύχθηκε καθώς γύρισαν συμπληρωμένα τα 103 από τα 120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αρχικά. Δηλαδή υπήρξε ένα ποσοστό 13% μη συμπληρωμένων ερωτηματολόγιων.

5.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x, Short). Αυτό το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρεται από τους εκδότες του (Avolio & Bass, 2004), μετρά την πλήρη έκταση τριών ηγετικών στυλ (Full Range Leadership, FRL), τα οποία είναι τα εξής: α) το μετασχηματιστικό (transformational), β) το συναλλακτικό (transactional) και γ) το παθητικό – προς αποφυγήν ηγεσία (passive – avoidant leadership). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που εκπορεύονται από το κάθε ένα από τα παραπάνω τρία ηγετικά στυλ, έχουμε αναφερθεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της εργασίας μας, αποτελείται από πέντε (5) σελίδες και δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που περιλαμβάνει την πρώτη σελίδα, υπάρχουν αρχικά οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια υπάρχουν κάποια γενικά στοιχεία, τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι ερευνώμενοι εκπαιδευτικοί. Σε αυτά τα δεδομένα περιλαμβάνονται το φύλο, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η θέση που κατέχουν, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αποτελείται από τρεις (3) σελίδες. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι σαράντα πέντε (45) δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες περιγράφουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνει ο διευθυντής του

σχολείου. Στη συνέχεια, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν πόσο συχνά εμφανίζει ο διευθυντής τους αυτές τις συμπεριφορές, χρησιμοποιώντας την παρακάτω πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα (Avolio & Bass, 2004) :

0= Καθόλου
1= Μια φορά στο τόσο
2= Μερικές φορές
3= Αρκετά συχνά
4= Συνήθως, αν όχι πάντα

Πίνακας 5.1: Η πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα των Avolio & Bass

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονίσουμε ότι από τις σαράντα πέντε (45) δηλώσεις του ερωτηματολογίου MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), οι είκοσι (20) αναφέρονται στη μετασχηματιστική (transformational) μορφή ηγεσίας, οι δώδεκα (12) στη συναλλακτική (transactional) μορφή ηγεσίας και οι τέσσερις (4) δηλώσεις στην προς αποφυγήν ηγεσία (laissez faire). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν δεκατρείς (13) δηλώσεις, που εξετάζουν τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, ομαδοποιημένες σε τρεις παράγοντες που είναι: α) η μεγαλύτερη προσπάθεια, β) η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και γ) η ικανοποίηση από την ηγεσία (Avolio & Bass, 2004). Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας 5.2 :

Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire) Κλειδί βαθμολόγησης (Scoring key, 5x –Short)	
Στοιχεία Ηγεσίας	***Ερώτηση***
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) Idealized Influence (Attributed)	10, 18, 21, 25
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές) Idealized Influence (Behavior)	6, 14, 23, 34
εμπνευσμένη υποκίνηση (Inspirational Motivation)	9, 13, 26, 36
διανοητική διέγερση **(**Inspirational Stimulation)	2, 8, 30, 32
εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual Consideration)	15, 19, 29, 31
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	
εξαρτημένη ανταμοιβή (Contingent Reward)	1, 11, 16, 35
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Active Management by Exception)	4, 22, 24, 27
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Passive Management by Exception)	3, 12, 17
Ηγεσία προς αποφυγή (***Laissez –Faire Leadership)***	5, 7, 28, 33
Μεγαλύτερη προσπάθεια (Extra effort)	39, 42, 44
Αποτελεσματικότητα (Effectiveness)	37, 40, 43, 45
Ικανοποίηση (Satisfaction)	38, 41

Πίνακας 5.2: Το κλειδί βαθμολόγησης του MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (5X – Short).

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται σαφές ότι οι 36 ερωτήσεις αφορούν τους εννέα ηγετικούς παράγοντες, ενώ οι υπόλοιπες εννιά ερωτήσεις υπολογίζουν την έκβαση της ηγεσίας. Το κάθε ένα από τα ηγετικά συστατικά – παράγοντες μετράται από τέσσερα λίαν αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία – ερωτήσεις. Οι πέντε παράγοντες αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας, οι τρεις παράγοντες σε

χαρακτηριστικά του συναλλακτικού τύπου ηγεσίας και ένας παράγοντας αναφέρεται στην ηγεσία προς αποφυγήν (laissez faire).

Ακόμη, η έκβαση της ηγεσίας υπολογίζεται: α) ως προς τη μεγαλύτερη προσπάθεια από τρία στοιχεία – ερωτήσεις, β) ως προς την αποτελεσματικότητα από τέσσερα στοιχεία – ερωτήσεις και γ) ως προς την ικανοποίηση από την ηγεσία από δύο στοιχεία – ερωτήσεις. Ο παραπάνω πίνακας παρατίθεται προκειμένου μέσω της αντιστοίχισης των ερωτήσεων με τους παράγοντες – στοιχεία της ηγεσίας, να εξαχθεί ο μέσος όρος για κάθε ένα παράγοντα – στοιχείο, αφού προηγουμένως γίνει άθροιση των ομαδοποιημένων ερωτήσεων και διαίρεσή τους δια του αριθμού των ερωτήσεων που έχουν απαντηθεί.

Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποίησαν ερευνητές (Antonakis et al, 2003), εξέτασαν την ισχύ του MLQ – 5x, ως προς τη δυνατότητα μέτρησης των εννέα παραγόντων, οι οποίοι απαρτίζουν τη θεωρία πλήρης ηγετικής έκτασης (FRL) των Avolio & Bass. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι το MLQ – 5x είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, το οποίο μπορεί επαρκώς να μετρήσει τους εννέα παράγοντες, που συγκροτούν την πλήρη έκταση της ηγεσίας (FRL – Full range leadership). Η πλήρης έκταση της ηγεσίας (FRL), περιλαμβάνει τις ηγετικές διαστάσεις, όπου στο ένα άκρο υπάρχει η μετασχηματιστική, ενώ στο άλλο άκρο υπάρχει η προς αποφυγή ηγεσία (Avolio & Bass, 2004).

5.5 Οι εκβάσεις της ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x, Short) διερευνά την ύπαρξη τριών εκβάσεων της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αυτό διερευνά: α) πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ηγέτης-διευθυντής τους παρακινεί, β) πόσο αποτελεσματικά θεωρούν ότι ο ηγέτης – διευθυντής αλληλεπιδρά στα διάφορα οργανωσιακά επίπεδα και γ) πόσο ευχαριστημένοι είναι οι

εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές μεθόδους του ηγέτη-διευθυντή τους, σε συνάρτηση με τους άλλους (Avolio & Bass, 2004).

Αναλύοντας λεπτομερέστερα τα παραπάνω, θα υποστηρίζαμε ότι το MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) εξετάζει την έκβαση της ηγεσίας ως προς τα εξής: α) μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), β) αποτελεσματικότητα (effectiveness) και γ) ευχαρίστηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership).

Η μεγαλύτερη προσπάθεια διερευνά κατά πόσον ο ηγέτης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να κάνουν περισσότερα από αυτά που οι ίδιοι πίστευαν ότι θα έκαναν. Ακόμη, εξετάζει κατά πόσον ο ηγέτης αυξάνει στους εκπαιδευτικούς την επιθυμία να επιτύχουν και την επιθυμία να προσπαθήσουν σκληρότερα (Avolio & Bass, 2004).

Ακόμη, σχετικά με την αποτελεσματικότητα, το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) διερευνά κατά πόσον ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός στην ικανοποίηση και αντιμετώπιση των αναγκών των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν σχέση με την εργασία τους. Επίσης, εξετάζει κατά πόσον ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός στην αντιπροσώπευση της ομάδας του σε υψηλότερες αρχές και κατά πόσον οδηγεί μια ομάδα εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτελεσματική (Avolio & Bass, 2004).

Τέλος, όσον αφορά το δείκτη ευχαρίστησης από την ηγεσία, το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) διερευνά κατά πόσον ο ηγέτης χρησιμοποιεί μεθόδους ηγεσίας, οι οποίες προκαλούν ευχαρίστηση στους εκπαιδευτικούς του. Ακόμη, εξετάζει κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον ηγέτη με τρόπο που να τους προκαλεί ευχαρίστηση (Avolio & Bass, 2004).

5.6 Μεθοδολογία έρευνας

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 17 (Statistical package for Social Sciences). Για την περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και αντίστοιχα διαγράμματα. Ακόμη, έγινε έλεγχος συσχετίσεων των τριών μορφών ηγεσίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος με τη χρήση anova και έλεγχος συσχετίσεων, με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson, για τις τρεις μορφές ηγεσίας και τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας. Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά η περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές ηγεσίας, καθώς και οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τις εκβάσεις της ηγεσίας.

Επίσης, για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach alpha, ο οποίος, για τη συνολική κλίμακα, μας έδειξε ότι είναι a=0,926, δηλαδή α>0,8. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο μας είναι έγκυρο και αξιόπιστο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΡΧΙΑΣ ΛΑΡΝΑΚΑΣ

Ερέτην χρήναι πρώτα γενέσθαι πριν πηδαλίοις επιχειρείν. (μτφρ: πρέπει πρώτα να έχεις γίνει κωπηλάτης πριν πάρεις στα χέρια σου το τιμόνι, "Ιππής", 541)

Αριστοφάνης, 445-386 π. Χ., Αρχαίος Έλληνας κωμωδιογράφος

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της πόλης και επαρχίας Λάρνακας.

6.1. Δημογραφικές ερωτήσεις

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν με το ερωτηματολόγιο αφορούσαν κάποια βασικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά αφορούσαν το φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση που κατέχουν, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν.

α.Φύλο:

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 86,4% γυναίκες και 13,6% άνδρες. Ακολουθεί ο πίνακας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο	Γυναίκα	89	86,4	86,4
	Άνδρας	14	13,6	100,0
	Σύνολο	103	100,0	

Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

β. Ειδικότητα:

Το 77,7% των ερωτηθέντων ήταν δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, το 19,4% ήταν νηπιαγωγοί και ένα μικρό ποσοστό 2,9% ήταν δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης.

Ακολουθεί ο πίνακας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο	δάσκαλος	80	77,7	77,7
	νηπιαγωγός	20	19,4	97,1
	δάσκαλος ειδικής εκπαίδ.	3	2,9	100
	Σύνολο	103	100,0	

Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα

γ. Έτη υπηρεσίας:

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υπήρχε αρκετά μεγάλη διασπορά και υπήρχε αντιπροσωπευτικός αριθμός εκπαιδευτικών με διάφορα έτη υπηρεσίας.

Ακολουθεί ο πίνακας.

Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας				
		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο		7	6,8	6,8
	6-10	15	14,6	21,4
	11-20	47	45,6	67,0
	21-	34	33,0	100
	Σύνολο	103	100,0	

Πίνακας 6.3: Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

δ. Θέση:

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν μόνιμοι δάσκαλοι, συγκεκριμένα το 69,9%, ενώ το 14,6% ήταν συμβασιούχοι και το 15,6% ήταν βοηθοί διευθυντές.

Ακολουθεί ο πίνακας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο	Συμβασιούχος	15	14,6	14,6
	Μόνιμος	72	69,9	84,5
	Βοηθός διευθυντής	16	15,6	100,0
	Σύνολο	103	100,0	

Πίνακας 6.4: Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση

ε. Επίπεδο Σπουδών:

Ένα μεγάλο ποσοστό (58%) των ερωτηθέντων έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτό είναι αντιπροσωπευτικό του επαγγέλματος, διότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Μικρό ποσοστό από αυτούς (2,9) έχει διδακτορικό. Ακολουθεί ο πίνακας.

Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών				
		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο	Πτυχίο	39	37,9	37,9
	2ο πτυχίο	4	3,9	41,7
	Μεταπτυχιακό	57	55,3	97,1
	Διδακτορικό	3	2,9	100,0
Σύνολο		103	100,0	

Πίνακας 6.5: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

στ. Τύπος σχολείου (αριθμός εκπαιδευτικών):

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν υπηρετούν σε σχολεία με μεγάλο αριθμό δασκάλων (περισσότεροι από 13). Ποσοστό 20,4% υπηρετεί σε σχολεία από 9 μέχρι 12 δασκάλους και ποσοστό 14,6% σε σχολεία από 5 μέχρι 8 δασκάλους. Τέλος, ένα ποσοστό 9,7% , κυρίως νηπιαγωγών που υπηρετούν σε μικρά σχολεία με λιγότερους από 4 δασκάλους. Ακολουθεί ο πίνακας.

Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου				
		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Έγκυρο	1-4 δάσκαλοι	10	9,7	9,7
	5-8 δάσκαλοι	15	14,6	24,3
	9-12 δάσκαλοι	21	20,4	44,7
	13- δάσκαλοι	57	55,3	100,0
	Σύνολο	103	100,0	

Πίνακας 6.6: Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου

6.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.

Πριν προχωρήσουμε σε αναλύσεις ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις ανάλογα με τον παράγοντα που εκφράζουν. Από τις σαράντα πέντε (45) δηλώσεις του ερωτηματολογίου MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), οι είκοσι (20) αναφέρονται στη μετασχηματιστική (transformational) μορφή ηγεσίας, οι δώδεκα (12) στη συναλλακτική (transactional) μορφή ηγεσίας και οι τέσσερις (4) δηλώσεις στην προς αποφυγήν ηγεσία (laissez faire). Ακόμη δεκατρείς (13) δηλώσεις εξετάζουν τις τρεις εκβάσεις της

ηγεσίας, ομαδοποιημένες σε τρεις παράγοντες που είναι: α) η μεγαλύτερη προσπάθεια, β) η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και γ) η ικανοποίηση από την ηγεσία (Avolio & Bass, 2004). Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας 6.7 :

Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire) Κλειδί βαθμολόγησης (Scoring key, 5x –Short)	
Στοιχεία Ηγεσίας	***Ερώτηση***
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) Idealized Influence (Attributed)	10, 18, 21, 25
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές) Idealized Influence (Behavior)	6, 14, 23, 34
εμπνευσμένη υποκίνηση (Inspirational Motivation)	9, 13, 26, 36
διανοητική διέγερση **(**Inspirational Stimulation)	2, 8, 30, 32
εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual Consideration)	15, 19, 29, 31
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	
εξαρτημένη ανταμοιβή (Contingent Reward)	1, 11, 16, 35
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Active Management by Exception)	4, 22, 24, 27
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Passive Management by Exception)	3, 12, 17, 20
Ηγεσία προς αποφυγή (***Laissez –Faire Leadership)***	5, 7, 28, 33
Μεγαλύτερη προσπάθεια (Extra effort)	39, 42, 44
Αποτελεσματικότητα (Effectiveness)	37, 40, 43, 45
Ικανοποίηση (Satisfaction)	38, 41

Πίνακας 6.7: Το κλειδί βαθμολόγησης του MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) (5X – Short).

Το κάθε ένα από τα ηγετικά συστατικά – παράγοντες μετράται σε υποδιαιρέσεις – παράγοντες. Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας χωρίζεται σε πέντε παράγοντες, ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας σε τρεις και ο προς αποφυγήν τύπος ηγεσίας σε ένα. Ακόμη, η έκβαση της ηγεσίας υπολογίζεται: α) ως προς τη μεγαλύτερη προσπάθεια από τρία στοιχεία – ερωτήσεις, β) ως προς την αποτελεσματικότητα από τέσσερα στοιχεία – ερωτήσεις και γ) ως προς την ικανοποίηση από την ηγεσία από δύο στοιχεία – ερωτήσεις. Ο παραπάνω πίνακας παρατίθεται προκειμένου μέσω της αντιστοίχισης των ερωτήσεων με τους παράγοντες – στοιχεία της ηγεσίας, να εξαχθεί ο μέσος όρος για κάθε ένα παράγοντα – στοιχείο, αφού προηγουμένως γίνει άθροιση των ομαδοποιημένων ερωτήσεων και διαίρεσή τους δια του αριθμού των ερωτήσεων που έχουν απαντηθεί.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα παράγοντα.

	MO	TA
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	2,6652	,72247
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	2,9223	,84019
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	2,7233	,68144
εμπνευσμένη υποκίνηση	2,6537	,84136
διανοητική διέγερση	2,5340	,80672
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,4927	,88524
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	2,1278	,49007
εξαρτημένη ανταμοιβή	2,7282	,76865
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	1,8932	,86291
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	1,6621	,60974
Ηγεσία προς αποφυγή	,8495	,85344

Πίνακας 6.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα

Ως προς τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας α) τη μεγαλύτερη προσπάθεια β) την αποτελεσματικότητα και γ) ως προς την ικανοποίηση από την ηγεσία εξάγονται οι εξής μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

	ΜΟ	ΤΑ
Μεγαλύτερη προσπάθεια (Extra effort)	2,6375	,99575
Αποτελεσματικότητα (Effectiveness)	2,9353	,89911
Ικανοποίηση (Satisfaction)	2,9709	,88513

Πίνακας 6.9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών εκβάσεων της ηγεσίας

6.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας

Στον παρακάτω πίνακα (6.10), συγκεντρώσαμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 20 ερωτήσεις που αφορούσαν την μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας. Όπως φαίνεται η μέση τιμή φτάνει το 2,66 . Την πιο χαμηλή τιμή με 2,35 συγκεντρώνει η ερώτηση 29 ως το κατά πόσο ο άμεσα προϊστάμενος αντιμετωπίζει τον ερωτώμενο εκπαιδευτικό ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. Η ερώτηση αυτή μπορεί να παρερμηνεύθηκε σε κάποιο βαθμό με το αν ο προϊστάμενος κάνεις ευνοϊκές διακρίσεις για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και γι αυτό είναι μειωμένη η μέση τιμή της. Παρόλα αυτά είναι πάνω από τον μέσο όρο. Συγκριτικά χαμηλές τιμές σε σύγκριση πάντα με τις άλλες έχουν επίσης οι ερωτήσεις: 30, που αναφέρεται στο γεγονός ότι ο άμεσα προϊστάμενος τον παροτρύνει να βλέπει τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες, η ερώτηση 31 ως προς το κατά πόσο ο προϊστάμενος τον βοηθά να αναπτύσσει τις δυνατότητές του, η ερώτηση 26 ως προς το κατά πόσο ο προϊστάμενος προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το σχολείο , και η ερώτηση 2 ως προς το κατά πόσο ο προϊστάμενος επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.

Την πιο ψηλή μέση τιμή, με 3,26, συγκεντρώνει η ερώτηση 18, που αναφέρεται στο γεγονός ότι ο άμεσα προϊστάμενος βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 34 που αναφέρεται στο αν ο προϊστάμενος

δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής και η ερώτηση 21 που αναφέρεται στο ότι ο άμεσα προϊστάμενος λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό των υφισταμένων του.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας			
Ερω-τήσεις	**ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**	**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (χαρακτηριστικά)		
10.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί τους/της.	2,80	1,079
18.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	3,26	,874
21.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	2,99	1,125
25.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	2,64	1,136
	Εξιδανικευμένη Επιρροή (συμπεριφορές)		
6.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	2,22	1,128
14.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	2,67	,901
23.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	2,94	,906
34.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	3,06	,906
	Εμπνευσμένη Υποκίνηση		
9.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	2,93	,932
13.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	2,58	,995
26.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	2,45	1,091
36.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	2,75	1,011
	Διανοητική Διέγερση		
2.	Ο άμεσα προϊστάμενος μου: Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	2,56	,936
8.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	2,68	,962
30.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	2,40	1,070
32.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	2,50	1,065
	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον		
15.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	2,48	1,235

19.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	2,73	,972
29.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	2,35	1,135
31.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου.	2,42	1,142

Πίνακας 6.10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας.

	ΜΟ	ΤΑ
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	2,6652	,72247
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	2,9223	,84019
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	2,7233	,68144
εμπνευσμένη υποκίνηση	2,6537	,84136
διανοητική διέγερση	2,5340	,80672
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,4927	,88524

Πίνακας 6.11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Από τον πίνακα (6.11) παρατηρούμε ότι ο παράγοντας της εξιδανικευμένης επιρροής ως χαρακτηριστικό του προϊσταμένου συγκεντρώνει μέση τιμή 2,92 που είναι πολύ ψηλή, όπως και ο παράγοντας της εξιδανικευμένης επιρροής ως συμπεριφορές του προϊσταμένου με μέση τιμή 2,72. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν έχουν διευθυντές που έχουν την ικανότητα να συνεγείρουν συναισθηματικά τους δασκάλους τους, να τους παρέχουν όραμα και αίσθηση αποστολής και να τους εμπνέουν σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Ακολουθεί ο παράγοντας της εμπνευσμένης υποκίνησης με μέση τιμή 2,65 που είναι επίσης αρκετά πάνω από τον μέσο όρο, πράγμα που δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές στην πλειοψηφία τους έχουν την ικανότητα να μεταδίδουν το όραμα, να λειτουργούν ως παράδειγμα για το προσωπικό, να διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες, να χρησιμοποιούν σύμβολα για να ενισχύουν την προσπάθεια και να εκφράζουν σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους.

Ο παράγοντας της διανοητικής διέγερσης έχει επίσης μέση τιμή πολύ πιο πάνω από τον μέσο όρο. Με μέση τιμή 2,53 δείχνει ότι οι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό λειτουργούν ως πηγή νέων ιδεών, που κινητοποιούν τον αναστοχασμό παλιών τρόπων δράσης και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων αναζητώντας διάφορους τρόπους λύσης καθώς μελετούν το πρόβλημα από διάφορες οπτικές γωνίες.

Λίγο πιο πίσω ο παράγοντας του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος με μέση τιμή 2,49 δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών που έμμεσα συμμετείχαν στην έρευνα εκτιμούν, εμπιστεύονται, βοηθούν, ενθαρρύνουν και δίνουν προσοχή στις ανάγκες του προσωπικού τους.

Η μέση τιμή που προκύπτει για το σύνολο των πέντε παραγόντων, που αναφέρονται στη μετασχηματιστική ηγεσία, είναι 2,66. Από την τιμή αυτή εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, συγκεντρώνουν αρκετά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Εργάζονται για να δημιουργηθεί όραμα σχολείου και να τίθενται υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Παρέχουν στήριξη, υποκινούν και δίνουν το παράδειγμα για την επίτευξη των στόχων. Εργάζονται ώστε να δημιουργηθεί συνεργατική κουλτούρα τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και ευρύτερα με τους γονείς και την κοινότητα. Δίνουν επίσης προσοχή στα ατομικά προβλήματα και στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού και προσπαθούν να βοηθήσουν.

6.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συναλλακτικό τύπο ηγεσίας.

Στον παρακάτω πίνακα (6.12), η χαμηλότερη μέση τιμή που σημειώθηκε είναι στην ερώτηση 12 όπου αναφέρεται στο γεγονός ότι ο άμεσα προϊστάμενος των εκπαιδευτικών περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει, με μέση τιμή 1,22. Η τιμή αυτή μας

δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι αυτό γίνεται μια φορά στο τόσο από την πλευρά του προϊστάμενου τους, συνεπώς δεν ενισχύεται ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας.

Στην ερώτηση 17 όπου ο άμεσα προϊστάμενος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σταθερός στην άποψη ότι εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις, σημείωσε μέση τιμή 1,57, γεγονός που σημαίνει ότι ο προϊστάμενος τους λειτουργεί έτσι μια φορά στο τόσο ή ακόμα και μερικές φορές χωρίς ωστόσο πάλι να ενισχύεται ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας του προϊστάμενου τους.

Η μεγαλύτερη μέση τιμή που σημειώθηκε στο συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας είναι στην ερώτηση 35, η οποία αναφέρεται στην ικανοποίηση που εκφράζει ο προϊστάμενος όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αυτό παρουσιάζει μια τάση να συμβαίνει αρκετά συχνά. Αν το συγκρίνουμε με την ερώτηση 27 που αναφέρεται στο κατά πόσο ο προϊστάμενος κάνει παρατήρηση στον εκπαιδευτικό που δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα, η οποία συγκεντρώνει αρκετά χαμηλή μέση τιμή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές δίνουν μόνο θετική ανατροφοδότηση και αποφεύγουν να σχολιάζουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Οι διευθυντές όπως φαίνεται από την ερώτηση 11 δηλώνουν με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη του κάθε στόχου ασκώντας έτσι πίεση στους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους και να αποφύγουν έτσι να ασκήσουν αρνητική κριτική όταν δεν ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί.

Από τον πίνακα (6.12) παρατηρούμε ότι ο παράγοντας της εξαρτημένης ανταμοιβής έχει μέση τιμή 2,72 που είναι αρκετά ψηλή. Αυτό δείχνει ότι μεγάλο μέρος των διευθυντών που έμμεσα συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιεί το σύστημα ανταμοιβών και επιβράβευσης για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν περισσότερο.

Ο παράγοντας της ενεργητικής διοίκησης έχει μέση τιμή κάτω από τον μέσο όρο και συγκεκριμένα 1,89. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές αποφεύγουν να χρησιμοποιούν την εποικοδομητική κριτική ή την αρνητική ανατροφοδότηση για να προλάβουν προβλήματα και λάθη. Δείχνουν μάλλον εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και δεν περιμένουν να γίνει ένα λάθος για να επέμβουν.

Τέλος, ο παράγοντας της παθητικής διοίκησης συγκεντρώνει ακόμη πιο χαμηλή μέση τιμή. Περιορίστηκε στο 1,66 και αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους δεν αφήνουν τα προβλήματα να μεγαλώσουν και μετά να επέμβουν, ούτε αφήνουν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν συνεχόμενα λάθη και να έρθουν εκ των υστέρων να αποδώσουν ευθύνες και κατηγορίες.

Τέλος, ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας συγκεντρώνει μέση τιμή 2,12 που δείχνει ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν κυρίως τον μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας αλλά με κάποια στοιχεία από τον συναλλακτικό. Κυρίως χρησιμοποιούν το σύστημα ανταμοιβών για τους εκπαιδευτικούς που πετυχαίνουν τους στόχους τους, ενθαρρύνοντας τους έτσι να συνεχίσουν, αλλά και ασκώντας πίεση με αυτό τον τρόπο και στους υπόλοιπους να εργαστούν περισσότερο για να έχουν τα ανάλογα ανταλλάγματα.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας			
Ερω-τήσεις		**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
	ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	**2,12**	**,490**
	Ενδεχόμενες Ανταμοιβές	**2,72**	**,768**
1.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	2,62	1,130
11.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	2,76	,902
16.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	2,53	1,008
35.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	3,00	,990
	Ενεργητική Διοίκηση	**1,89**	**,862**
4.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα.	1,85	1,175
22.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1,77	1,139
24.	24.Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	2,30	1,349
27.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα.	1,65	1,169
	Παθητική Διοίκηση	**1,76**	**,609**
3.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	1,85	1,141
12.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	1,22	1,212

17.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη: "Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις".	1,57	1,143
20.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	1,80	1,070

Πίνακας 6.12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων συναλλακτικής μορφής ηγεσίας.

6.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez-Faire).

Ο παρακάτω πίνακας (6.13) αναφέρεται στην προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez-Faire). Η χαμηλότερη μέση τιμή 0,58 είναι στην ερώτηση 7 όπου αναφέρεται ότι ο προϊστάμενος των εκπαιδευτικών είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη. Η τιμή αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μια φορά στο τόσο μπορεί να συμβεί αυτό.

Η ψηλότερη τιμή, αλλά που και πάλι είναι πολύ χαμηλή συγκεντρώνει η ερώτηση 33. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μια φορά στο τόσο καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. Μπορεί να εξηγηθεί αυτό και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως θέλουν άμεση λύση στα προβλήματα τους, αλλά ο διευθυντής πρέπει να σταθμίσει πολλούς παράγοντες και έτσι μπορεί κάποιες φορές να καθυστερεί να δώσει άμεση λύση.

Γενικά παρατηρείται ότι όλες οι ερωτήσεις που αφορούν στον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας έχουν χαμηλή μέση τιμή, καθώς η συνολική μέση τιμή στις τέσσερις ερωτήσεις είναι 0,84. Άρα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι η προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez-Faire) δεν είναι ο τύπος ηγεσίας που χαρακτηρίζει τους διευθυντές τους.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προς αποφυγήν μορφή ηγεσίας (Laissez-Faire)			
Ερωτήσεις		**Μέση Τιμή**	**Τυπική απόκλιση**
	ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗΝ ΗΓΕΣΙΑ (Laissez – Faire)	,84	,853
5.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	,83	1,030
7.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	,58	,934
28.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	,89	1,047
33.	Ο/Η άμεσα προϊστάμενος/η μου: Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	1,09	1,067

Πίνακας 6.13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez-Faire)

6.5 Σύγκριση της μέσης τιμής των τριών τύπων ηγεσίας

Στον παρακάτω πίνακα (6.14), εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις τρεις μορφές ηγεσίας. Την υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας με 2,66. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές τους εφαρμόζουν σε σχετικά ψηλό βαθμό πρακτικές που εμπεριέχονται στις λειτουργίες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη.

Στη συναλλακτική ηγεσία η μέση τιμή είναι 2,12. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές τους εμφανίζουν σε μέτριο βαθμό τα χαρακτηριστικά που συνιστούν τη συναλλακτική ηγεσία.

Τέλος, στην προς αποφυγήν ηγεσία η μέση τιμή είναι 0,84. Άρα διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές τους εμφανίζουν σε πολύ χαμηλό βαθμό τα χαρακτηριστικά της προς αποφυγήν ηγεσίας (Laissez-Faire).

Τύπος ηγεσίας	ΜΟ	ΤΑ
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	2,66	,722
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	2,12	,490
Ηγεσία προς αποφυγή	,84	,853

Πίνακας 6.14: Σύγκριση της μέσης τιμής των τριών τύπων ηγεσίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΈΛΕΓΧΟΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Τον άρχοντα τριών δει μέμνησθαι: Πρώτον ότι ανθρώπων άρχει. Δεύτερον ότι κατά νόμους άρχει. Τρίτον ότι ουκ αεί άρχει. (μτφρ: Ο ηγέτης τρία πρέπει να θυμάται : πρώτον ότι διοικεί ανθρώπους, δεύτερον ότι διοικεί σύμφωνα με νόμους και τρίτον ότι δεν διοικεί για πάντα).

Αγάθων, 450-400 π. Χ., Αρχαίος τραγικός

Εισαγωγή

. Γίνεται έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση, τις σπουδές και τον τύπο σχολείου (αριθμό εκπαιδευτικών) με τους τύπους ηγεσίας και τις υποκατηγορίες τους. Έγινε ανάλυση anova (όλοι οι πίνακες αποτελεσμάτων παρατίθενται στο παράρτημα) και τα αποτελέσματα του Sig παρουσιάζονται στον πίνακα (7.1). Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει όταν το Sig. είναι μικρότερο από 0,05

	Φύλο	ειδικο-τητα	έτη υπηρεσ.	θέση	σπου-δές	τύπος σχολ.
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	,197	,759	,862	,605	,092	,131
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	,426	,426	,327	,230	,032	,030
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	,277	,227	,846	,968	,139	,445
εμπνευσμένη υποκίνηση	,077	,077	,657	,450	,413	,117
διανοητική διέγερση	,473	,473	,795	,514	,189	,620
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	,213	,213	,841	,983	,096	,048
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	,715	,299	,475	,345	,118	,022
εξαρτημένη ανταμοιβή	,185	,185	,789	,682	,065	,246
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	,561	,561	,233	,224	,348	,000
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	,970	,970	,353	,055	,378	,541
Ηγεσία προς αποφυγή	,830	,461	,579	,141	,029	,310

Πίνακας 7.1: Συντελεστές συσχέτισης (sig) αναμεσα στους τύπους ηγεσίας και τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου

7.1 Έλεγχοι συσχετίσεων ανάμεσα στο φύλο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, θέση και στους τύπους ηγεσίας

. Αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι ***το φύλο, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και θέση*** των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τον τύπο ηγεσίας των προϊσταμένων τους (Sig>0,05)

7.1.1 Έλεγχοι συσχετίσεων ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και στους τύπους ηγεσίας

Η μεταβλητή επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον τύπο ηγεσίας, παρά μόνο στον παράγοντα της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά) καθώς το Sig. είναι 0,032. Σε Multiple Comparisons ανάλυση (πιν. 7.2) παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι που δεν προχώρησαν σε μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν περισσότερο από ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού, ότι ο προϊστάμενος τους τους κάνει να νιώθουν υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί του, κερδίζει τον σεβασμό τους και βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το δικό του συμφέρον. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο ότι όσοι προχώρησαν σε μεταπτυχιακές σπουδές έχουν μελετήσει περισσότερο τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρεί ένας διευθυντής – ηγέτης και είναι πιο αυστηροί κριτές.

Multiple Comparisons
LSD

Dependent Variable	(I) a5	(J) a5	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	1	2	,01763	,42842	,967	-,8324	,8677
		3	,49899*	,16957	,004	,1625	,8355
		4	,20513	,48891	,676	-,7650	1,1752
	2	1	-,01763	,42842	,967	-,8677	,8324
		3	,48136	,42208	,257	-,3561	1,3189
		4	,18750	,62324	,764	-1,0491	1,4241
	3	1	-,49899*	,16957	,004	-,8355	-,1625
		2	-,48136	,42208	,257	-1,3189	,3561
		4	-,29386	,48336	,545	-1,2530	,6652
	4	1	-,20513	,48891	,676	-1,1752	,7650
		2	-,18750	,62324	,764	-1,4241	1,0491
		3	,29386	,48336	,545	-,6652	1,2530
		3	,39575*	,15636	,013	,0855	,7060
		4	,54487	,45082	,230	-,3496	1,4394

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.2: Multiple Comparisons για την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) και το επίπεδο σπουδών

Στατιστικά σημαντική σχέση με το επίπεδο σπουδών έχουν και οι απαντήσεις που έδωσαν ως προς την Ηγεσία προς αποφυγή, αφού το Sig. είναι 0,029. Όπως φαίνεται από την Multiple Comparisons ανάλυση (πίν 7.3), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού έχουν ψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους μη κατόχους μεταπτυχιακού. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δηλαδή πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους αποφεύγει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, καθυστερεί να δώσει λύσεις και απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη. Όπως και πιο πάνω αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο ότι οι γνώσεις που απέκτησαν στο μεταπτυχιακό τους, τους κάνουν πιο αυστηρούς κριτές.

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a5	(J) a5	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ηγεσία προς αποφυγή	1	2	-,16026	,43473	,713	-1,0228	,7023
		3	-,47605*	,17207	,007	-,8175	-,1346
		4	,33974	,49611	,495	-,6446	1,3241
	2	1	,16026	,43473	,713	-,7023	1,0228
		3	-,31579	,42829	,463	-1,1656	,5340
		4	,50000	,63241	,431	-,7548	1,7548
	3	1	,47605*	,17207	,007	,1346	,8175
		2	,31579	,42829	,463	-,5340	1,1656
		4	,81579	,49048	,099	-,1574	1,7890
	4	1	-,33974	,49611	,495	-1,3241	,6446
		2	-,50000	,63241	,431	-1,7548	,7548
		3	-,81579	,49048	,099	-1,7890	,1574

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.3: Multiple Comparisons για την ηγεσία προς αποφυγή και το επίπεδο σπουδών

7.1.2 Έλεγχοι συσχετίσεων ανάμεσα στο τύπο σχολείου και στους τύπους ηγεσίας

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μικρό ή μεγάλο σχολείο σε μερικές περιπτώσεις επηρεάζει τις απαντήσεις τους σε κάποιους από τους παράγοντες. Στον παράγοντα εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά) το Sig. είναι 0,03, μικρότερο δηλαδή του 0,05 άρα υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Σε Multiple Comparisons ανάλυση (πιν 7.4) παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους από 13 δασκάλους τείνουν να δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους έχει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο γεγονός ότι σε μικρά σχολεία μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο ο συναλλακτικός διευθυντής. Σε μικρό σχολείο ο διευθυντής μπορεί να δίνει ανταλλάγματα και να ασκεί θετική η αρνητική κριτική, ενώ σε μεγάλα σχολεία δεν έχει τον χρόνο. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι σε μεγάλα σχολεία αποφεύγουν να πάνε διευθυντές που νιώθουν ότι δεν μπορούν να «τα βγάλουν πέρα», έτσι οι διευθυντές μεγάλων σχολείων έχουν όραμα και ενθουσιασμό και ρισκάρουν να δοκιμάσουν σε μεγάλα σχολεία που θα έχουν και περισσότερη αναγνώριση.

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	1	2	,32500	,33284	,331	-,3354	,9854
		3	,32976	,31325	,295	-,2918	,9513
		4	-,20219	,27952	,471	-,7568	,3524
	2	1	-,32500	,33284	,331	-,9854	,3354
		3	,00476	,27562	,986	-,5421	,5517
		4	-,52719*	,23659	,028	-,9966	-,0577
	3	1	-,32976	,31325	,295	-,9513	,2918
		2	-,00476	,27562	,986	-,5517	,5421
		4	-,53195*	,20812	,012	-,9449	-,1190
	4	1	,20219	,27952	,471	-,3524	,7568
		2	,52719*	,23659	,028	,0577	,9966
		3	,53195*	,20812	,012	,1190	,9449

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.4: Multiple Comparisons για την εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) και τον τύπο σχολείου

Επίσης, στατιστικά σημαντική είναι και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον τύπο σχολείου και στον παράγοντα εξατομικευμένου ενδιαφέροντος αφού το Sig. είναι 0,048. Από την Multiple Comparisons ανάλυση (πίν 7.5) φαίνεται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους από 13 δασκάλους δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους παρουσιάζει περισσότερο τα χαρακτηριστικά αυτά. Τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστά άτομα με ιδιαίτερες φιλοδοξίες και τους βοηθά να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο γεγονός που αναφέραμε και πριν ότι τα μεγάλα σχολεία επιλέγονται από φιλόδοξους διευθυντές που έχουν ηγετικές ικανότητες και αποδίδουν περισσότερο.

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	1	2	,33333	,35240	,347	-,3659	1,0326
		3	,57857	,33166	,084	-,0795	1,2366
		4	-,01667	,29595	,955	-,6039	,5706
	2	1	-,33333	,35240	,347	-1,0326	,3659
		3	,24524	,29182	,403	-,3338	,8243
		4	-,35000	,25050	,165	-,8470	,1470
	3	1	-,57857	,33166	,084	-1,2366	,0795
		2	-,24524	,29182	,403	-,8243	,3338
		4	-,59524*	,22035	,008	-1,0325	-,1580
	4	1	,01667	,29595	,955	-,5706	,6039
		2	,35000	,25050	,165	-,1470	,8470
		3	,59524*	,22035	,008	,1580	1,0325
	1	3	,31071	,23523	,190	-,1560	,7775
		4	,29693	,20991	,160	-,1196	,7134
	2	1	-,24167	,24995	,336	-,7376	,2543
		3	,06905	,20698	,739	-,3416	,4797
		4	,05526	,17767	,756	-,2973	,4078
	3	1	-,31071	,23523	,190	-,7775	,1560
		2	-,06905	,20698	,739	-,4797	,3416
		4	-,01378	,15629	,930	-,3239	,2963
	4	1	-,29693	,20991	,160	-,7134	,1196
		2	-,05526	,17767	,756	-,4078	,2973
		3	,01378	,15629	,930	-,2963	,3239

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.5: Multiple Comparisons για τον παράγοντα του εξιδανικευμένου ενδιαφέροντος και τον τύπο σχολείου

Περαιτέρω υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση στον τύπο σχολείου και στις απαντήσεις στον παράγοντα του ενεργού μάνατζμεντ κατ΄εξαίρεση με Sig.= 0,000. Από την Multiple Comparisons ανάλυση (7.6) φαίνεται ότι οι δάσκαλοι μικρών σχολείων με λιγότερους από 8 δασκάλους δηλώνουν πολύ περισσότερο ότι ο διευθυντής τους εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα και προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει. Αυτό είναι αναμενόμενο διότι έχει να κάνει με μικρό αριθμό δασκάλων και έχει τον χρόνο αλλά και μπορεί να εντοπίσει και μικρά λάθη και παραλείψεις. Ίσως και μερικές φορές ζώντας μέσα σ' αυτό το κλίμα να τα θεωρεί και σοβαρά και προσπαθεί να δώσει λύσεις.

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	1	2	,09167	,32576	,779	-,5547	,7380
		3	,56071	,30658	,070	-,0476	1,1690
		4	,91096*	,27357	,001	,3681	1,4538
	2	1	-,09167	,32576	,779	-,7380	,5547
		3	,46905	,26975	,085	-,0662	1,0043
		4	,81930*	,23155	,001	,3598	1,2788
	3	1	-,56071	,30658	,070	-1,1690	,0476
		2	-,46905	,26975	,085	-1,0043	,0662
		4	,35025	,20369	,089	-,0539	,7544
	4	1	-,91096*	,27357	,001	-1,4538	-,3681
		2	-,81930*	,23155	,001	-1,2788	-,3598
		3	-,35025	,20369	,089	-,7544	,0539

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.6: Multiple Comparisons για τον παράγοντα του ενεργού μάνατζμεντ κατ΄εξαίρεση και τον τύπο σχολείου

Τέλος, υπάρχει συσχέτιση του τύπου σχολείου και με τον συναλλακτικό τύπο ηγεσίας αφού το Sig. είναι 0,022. Από την Multiple Comparisons ανάλυση (πιν. 7.7) φαίνεται ότι οι δάσκαλοι των σχολείων με λιγότερους από 4 δασκάλους δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους έχει πολλά χαρακτηριστικά του συναλλακτικού τύπου ηγεσίας σε σχέση με το τι δηλώνουν δάσκαλοι που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους από 9 δασκάλους. Αυτό ήταν σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο γιατί σε μικρό αριθμό δασκάλων οι σχέσεις είναι πιο φιλικές και λειτουργεί πολύ περισσότερο το να δίνει ανταλλάγματα ο διευθυντής για να προωθήσει τους στόχους του σχολείου ή να επιβραβεύει ή να στιγματίζει συμπεριφορές. Είναι πιο εύκολο να ορίζει κάποιον υπεύθυνο για μια εργασία

αλλά και πολύ πιο εύκολο να παρακολουθεί λάθη και παραλείψεις που γίνονται. Είναι επίσης πιο εύκολο να έρθει σε σύγκρουση με συναδέλφους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των σχολείων είναι ότι ο διευθυντής μπορεί να μην έχει θέση προαγωγής, αλλά να είναι βοηθός διευθυντής ή ακόμα και απλός δάσκαλος με πολλά χρόνια υπηρεσίας και να εκτελεί χρέη διευθυντή. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ακόμα πιο δύσκολο να λειτουργήσει ως μετασχηματιστικός ηγέτης, διότι νιώθει ανασφάλεια να επιβάλει το δικό του όραμα και έτσι αρκείται στις συναλλακτικές σχέσεις για να περνά ομαλά η χρονιά.

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	1	2	,25000	,19349	,199	-,1339	,6339
		3	,45714*	,18209	,014	,0958	,8185
		4	,46842*	,16249	,005	,1460	,7908
	2	1	-,25000	,19349	,199	-,6339	,1339
		3	,20714	,16022	,199	-,1108	,5251
		4	,21842	,13753	,115	-,0545	,4913
	3	1	-,45714*	,18209	,014	-,8185	-,0958
		2	-,20714	,16022	,199	-,5251	,1108
		4	,01128	,12098	,926	-,2288	,2513
	4	1	-,46842*	,16249	,005	-,7908	-,1460
		2	-,21842	,13753	,115	-,4913	,0545
		3	-,01128	,12098	,926	-,2513	,2288

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7.7: Multiple Comparisons για τον Συναλλακτικό τύπο ηγεσίας και τον τύπο σχολείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΈΛΕΓΧΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΕΚΒΑΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

«Ο άρχοντας (ηγέτης) πρέπει να διαθέτει απέναντι στις περιστάσεις σκέψη, απέναντι στους εχθρούς τόλμη και απέναντι στους υπηκόους του ευμένεια».

Δημόκριτος, 470-370 π. Χ. , Αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος

8.1 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

Στον παρακάτω πίνακα 8.1α έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια.

Ξεκινώντας με την υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα τους, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία, αυξάνει και η άλλη. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους βάζει πάνω από το προσωπικό του συμφέρον το καλό της ομάδας και γενικά έχει καταφέρει να κερδίσει τον θαυμασμό τους και τον σεβασμό τους, δηλώνουν επίσης ότι αυξάνει την επιθυμία τους για να πετύχουν περισσότερα και είναι πιο πρόθυμοι να εργαστούν περισσότερο.

Στην υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια διαπιστώνεται επίσης ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση. Οι διευθυντές, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που έχουν ισχυρή αίσθηση του σκοπού και δίνουν έμφαση στο να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής του σχολείου, πετυχαίνουν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς τους να καταφέρνουν περισσότερα απ’ όσα και οι ίδιοι θα πίστευαν ότι μπορούσαν.

		Εκβαση ηγεσίας μεγαλύτ. προσπάθειας
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Pearson Correlation	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	Pearson Correlation	,698**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εμπνευσμένη υποκίνηση	Pearson Correlation	,773**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
διανοητική διέγερση	Pearson Correlation	,749**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Pearson Correlation	,769**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 8.1α: Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

Ωστόσο η συσχέτιση σ΄αυτό τον παράγοντα είναι σχετικά χαμηλότερη από ότι οι άλλοι παράγοντες του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας. Οι συνεχείς αναφορές στις δικές του πεποιθήσεις και αξίες κάνουν κάποιους εκπαιδευτικούς να αποτραβιούνται και να πέφτει η διάθεση τους για προσφορά.

Στην υποκατηγορία της εμπνευσμένης υποκίνησης και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση. Φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός και η προβολή ενός οράματος για το μέλλον φέρνει θετικά αποτελέσματα στην επίτευξη μεγαλύτερης προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, στην υποκατηγορία της διανοητικής διέγερσης και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια γίνεται σαφές ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία αυξάνει και η άλλη. Ο διευθυντής που δεν είναι ισχυρογνώμονας και προσπαθεί να δει τα προβλήματα από διάφορες οπτικές γωνίες και σκέφτεται – προτείνει διάφορες λύσεις κερδίζει τους

εκπαιδευτικούς και πετυχαίνει να τους κάνει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Τέλος, στην υποκατηγορία του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, μάλιστα είναι η μεγαλύτερη μετά τη συσχέτιση που υπάρχει με τον παράγοντα της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να νιώθουν ότι ο διευθυντής τούς ξεχωρίζει και τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστούς ανθρώπους με ξεχωριστές ικανότητες και φιλοδοξίες. Δεν θέλουν να νιώθουν ανώνυμοι μέσα στο πλήθος. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτό το συναίσθημα προσπαθούν να ανταποδώσουν ή να ανταποκριθούν στις προσδοκίες καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια.

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές από τη μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές, αλλά και την ψηλή θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας με την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερης προσπάθεια (πίν. 8.1β), ότι η εκδήλωση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών συμβάλλει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας από αυτούς.

		Έκβαση ηγεσίας μεγαλύτ. προσπάθειας
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,861**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.1β: Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

8.2 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

		Έκβαση ηγεσίας μεγαλύτ. προσπάθειας
εξαρτημένη ανταμοιβή	Pearson Correlation	,758**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	,008
	Sig. (2-tailed)	,938
	N	103
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	,119
	Sig. (2-tailed)	,231
	N	103

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

Πίνακας 8.2: Έλεγχος Συσχετίσεων για τους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

Στον παραπάνω πίνακα 8.2, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια.

Ξεκινώντας με την υποκατηγορία ενδεχόμενες ανταμοιβές και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία αυξάνει και η άλλη. Ο διευθυντής που ξεκαθαρίζει ποιος είναι υπέυθυνος για κάθε στόχο και δίνει ανταλλάγματα στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν και προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων τους σχολείου, φαίνεται ότι ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται περισσότερο.

Στην υποκατηγορία ενεργητική διοίκηση και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, καθώς η στατιστική σημαντικότητα είναι

μεγαλύτερη από 0,05 (Sig 0,938). Φαίνεται πως όταν ο διευθυντής κοιτάζει μόνο τα λάθη και τις παραλείψεις για να κάνει αρνητικά σχόλια δεν προωθεί τους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν περισσότερο. Οι εκπαιδευτικού φαίνεται να μην επηρεάζονται και εναπόκειται σ' αυτούς αν θα προσπαθήσουν ή όχι.

Στην υποκατηγορία παθητική διοίκηση και την έκβαση μεγαλύτερη προσπάθεια επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, καθώς η στατιστική σημαντικότητα είναι μεγαλύτερη από 0,05 (Sig 0,231). Οι εκπαιδευτικοί μένουν αδιάφοροι ως προς την προσπάθεια που καταβάλλουν αν ο διευθυντής είναι αναποφάσιστος και αφήνει τα προβλήματα να χρονίζουν.

Συνολικά παρατηρούμε ότι υπάρχει μια χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στο συναλλακτικό τύπο ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερης προσπάθειας (πίν 8.3). Αυτό δείχνει ότι η εκδήλωση του συναλλακτικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών συμβάλει σε κάποιο χαμηλό έως μέτριο βαθμό στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας από αυτούς.

		Έκβαση ηγεσίας μεγαλύτ. προσπάθειας
Συναλλακτικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,350**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.3: Έλεγχος Συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

8.3 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια

		Έκβαση ηγεσίας μεγαλύτ. προσπάθειας
Προς αποφυγήν ηγεσία	Pearson Correlation	-,571**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.4: Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθειας

Στον παραπάνω πίνακα 8.4, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας και της έκβασης ηγεσίας μεγαλύτερης προσπάθειας, δηλαδή όταν η μια μεταβλητή αυξάνει η άλλη μειώνεται. Όσο ένας διευθυντής αποφεύγει ή καθυστερεί να πάρει αποφάσεις και να λύσει τα προβλήματα, τόσο απωθεί τους εκπαιδευτικούς του να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απογοητεύονται από την μη επίλυση των προβλημάτων και χάνουν το ενδιαφέρον τους και την προθυμία τους να προσφέρουν και να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν τους στόχους τους.

8.4 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

		Εκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Pearson Correlation	,854**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	Pearson Correlation	,728**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εμπνευσμένη υποκίνηση	Pearson Correlation	,792**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
διανοητική διέγερση	Pearson Correlation	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Pearson Correlation	,746**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.5: Έλεγχος Συσχετίσεων για τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

Στον παραπάνω πίνακα 8.5, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα.

Ξεκινώντας με την υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση

ανάμεσα τους, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία αυξάνει και η άλλη. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους βάζει πάνω από το προσωπικό του συμφέρον το καλό της ομάδας και γενικά έχει καταφέρει να κερδίσει τον θαυμασμό τους και τον σεβασμό τους, θεωρείται και αποτελεσματικός και ηγείται μιας ομάδας που πετυχαίνει τους στόχους της.

Στην υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) και την έκβαση αποτελεσματικότητας διαπιστώνεται επίσης ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση. Οι διευθυντές, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που έχουν ισχυρή αίσθηση του σκοπού και δίνουν έμφαση στο να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής του σχολείου, είναι και αποτελεσματικοί.

Ωστόσο η συσχέτιση σ΄αυτό τον παράγοντα είναι σχετικά χαμηλότερη από ότι οι άλλοι παράγοντες του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας. Οι συνεχείς αναφορές στις δικές του πεποιθήσεις και αξίες κάνουν κάποιους εκπαιδευτικούς να μην θεωρούν τον διευθυντή τόσο αποτελεσματικό. Ϊσως να σκέφτονται ότι μόνο λόγια είναι.

Στην υποκατηγορία της εμπνευσμένης υποκίνησ*ης* και την έκβαση αποτελεσματικότητας παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, μαλιστα είναι η μεγαλύτερη μετά τη συσχέτιση που υπάρχει με τον παράγοντα της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά). Φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός και η προβολή ενός οράματος για το μέλλον από τον διευθυντή κανει τους εκπαιδευτικούς να τον θεωρούν και αποτελεσματικό.

Ακόμη, στην υποκατηγορία της διανοητικής διέγερσης και την έκβαση αποτελεσματικότητας γίνεται σαφές ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία αυξάνει και η άλλη. Ο διευθυντής που δεν είναι ισχυρογνώμονας και προσπαθεί να δει τα προβλήματα από διάφορες οπτικές γωνίες και σκέφτεται – προτείνει διάφορες λύσεις φαίνεται ότι φέρνει αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν.

Τέλος, στην υποκατηγορία του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και την έκβαση αποτελεσματικότητας παρατηρείται ότι υπάρχει επίσης μεγάλη θετική συσχέτιση. Ο

διευθυντής που ασχολείται με τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά και τον αντιμετωπίζει ως προσωπικότητα με αξίες και φιλοδοξίες και του παρέχει τις δυνατότητες να αναπτύξει τις ικανότητές του θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πως έχει ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και τους εκπροσωπεί επάξια στους ανωτέρους τους.

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές από τη μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές, αλλά και την ψηλή θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας με την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια (πιν. 8.6), ότι η εκδήλωση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών φέρνει αποτελέσματα στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν. Γενικά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο μετασχηματιστικός διευθυντής είναι και αποτελεσματικός

		Έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,873**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.6: : Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

8.5 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

		Έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας
εξαρτημένη ανταμοιβή	Pearson Correlation	,769**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	,027
	Sig. (2-tailed)	,788
	N	103
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	-,052
	Sig. (2-tailed)	,600
	N	103

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

Πίνακας 8.7: Έλεγχος Συσχετίσεων για τους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

Στον παραπάνω πίνακα 8.7, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας μεγαλύτερη προσπάθεια.

Ξεκινώντας με την υποκατηγορία ενδεχόμενες ανταμοιβές και την έκβαση αποτελεσματικότητας παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση, που σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές έχουν ανάλογη σχέση και όσο αυξάνει η μία αυξάνει και η άλλη. Ο διευθυντής που ξεκαθαρίζει ποιος είναι υπεύθυνος για κάθε στόχο και δίνει ανταλλάγματα στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν και προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων του σχολείου φαίνεται ότι φέρνει αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί το

αναγνωρίζουν. Όπως είπαμε και πιο πάνω σε μικρά σχολεία ίσως αυτό το στυλ ηγεσίας να φέρνει αποτέλεσμα γιατί έχουν κίνητρα οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν περισσότερο και πετυχαίνουν τους στόχους του σχολείου και ταυτόχρονα ο διευθυντής ξέρει ποιος δούλεψε και τον επαινεί.

Στην υποκατηγορία ενεργητική διοίκηση και την έκβαση αποτελεσματικότητας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, καθώς η στατιστική σημαντικότητα είναι μεγαλύτερη από 0,05 (Sig 0,788). Φαίνεται πως όταν ο διευθυντής κοιτάζει μόνο τα λάθη και τις παραλείψεις για να κάνει αρνητικά σχόλια δεν έχει σχέση με το αν επιτυγχάνονται οι στόχοι τους σχολείου.

Στην υποκατηγορία παθητική διοίκηση και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, καθώς η στατιστική σημαντικότητα είναι μεγαλύτερη από 0,05 (Sig 0,600).

Συνολικά παρατηρούμε ότι υπάρχει μια χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στο συναλλακτικό τύπο ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας (πιν 8.8). Αυτό δείχνει ότι η εκδήλωση του συναλλακτικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών συμβάλλει σε κάποιο χαμηλό ως μέτριο βαθμό στο να έχουν αποτελεσματικότητα και να εκπληρώνονται οι στόχοι του σχολείου.

		Έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας
Συναλλακτικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,396**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.8: Έλεγχος Συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

8.6 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

		Έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας
Προς αποφυγήν ηγεσία	Pearson Correlation	-,712**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.9: Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητα

Στον παραπάνω πίνακα 8.9, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας αποτελεσματικότητας.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας και της έκβασης ηγεσίας αποτελεσματικότητας, δηλαδή όταν η μια μεταβλητή αυξάνει η άλλη μειώνεται. Όσο ένας διευθυντής αποφεύγει ή καθυστερεί να πάρει αποφάσεις και να λύσει τα προβλήματα, τόσο οι εκπαιδευτικοι διαπιστώνουν ότι δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου και δεν νιώθουν να αντιπροσωπεύονται από τον διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαπιστώνουν ότι η αναποφασιστικότητα και η αποστασιοποίηση του διευθυντή δεν λύνει τα προβλήματα και νιώθουν ότι δεν αντιπροσωπεύονται από τον διευθυντή. Η μη επίλυση των προβλημάτων εκτροχιάζει τη σχολική μονάδα και ξεφεύγει από τους στόχους της.

8.7 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

		Εκβαση ηγεσίας ικανοποίησης
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	Pearson Correlation	,844**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές)	Pearson Correlation	,667**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εμπνευσμένη υποκίνηση	Pearson Correlation	,770**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
διανοητική διέγερση	Pearson Correlation	,817**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Pearson Correlation	,780**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.10: Έλεγχος Συσχετίσεων για τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

Στον παραπάνω πίνακα 8.10, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση.

Ξεκινώντας με την υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) και την έκβαση ικανοποίηση, παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα τους (Pearson 0,844). Οι διευθυντές που κάνουν τους εκπαιδευτικούς περήφανους που δουλεύουν μαζί τους , επιδεικνύουν δύναμη και αυτοπεποίθηση και βάζουν το καλό του σχολείου πάνω από το προσωπικό τους συμφέρον φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τους νιώθουν ικανοποιημένοι από τη διοίκηση και τη συνεργασία που υπάρχει στο σχολείο.

Στην υποκατηγορία εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση, διαπιστώνεται ότι υπάρχει και εδώ μεγάλη θετική συσχέτιση (Sig =0,667)

Ωστόσο είναι ο χαμηλότερος από τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το ίδιο παρατηρήσαμε και στις συσχετίσεις με τις άλλες δύο εκβάσεις της ηγεσίας. Φαίνεται λοιπόν ότι οι διευθυντές που αναφέρονται συχνά στις δικές τους ψηλές αξίες και πεποιθήσεις δημιουργούν μια όχι τόσο θετική εικόνα και μειώνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται μαζί τους.

Στην υποκατηγορία της εμπνευσμένης υποκίνησης και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση παρατηρείται επίσης ότι υπάρχει θετική συσχέτιση (Sig 0,770) . Φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία του διευθυντή ασκούν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς και δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και τη διοίκηση που έχουν.

Ακόμη, στην υποκατηγορία της διανοητικής διέγερσης και την έκβαση ικανοποίηση γίνεται σαφές ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση (Sig 0,817). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποίηση όταν ο διευθυντής ακούει και σέβεται όλες τις απόψεις και προσπαθεί να μελετήσει όλες τις πιθανές λύσεις. Επίσης η προσπάθειά του να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες βοηθά στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους.

Τέλος, στην υποκατηγορία του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και την έκβαση της ικανοποίησης παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση (Sig 0,780). Ικανοποίηση φαίνεται να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο διευθυντής για τον καθένα ξεχωριστά. Σίγουρα το να

αποτελούν ένα αριθμό, να είναι απρόσωπα μέλη της ομάδας δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναζητούν να αναγνωρίσει ο διευθυντής τις ικανότητες και ιδιαιτερότητές τους.

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές από τη μεγάλη θετική συσχέτιση ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίησης, αλλά και από τη συνολική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση, ότι η εκδήλωση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών συμβάλλει στο να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί τους σε μεγάλο βαθμό.

		Έκβαση ηγεσίας ικανοποίησης
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,875**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.11: Έλεγχος Συσχετίσεων για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

8.8 Έλεγχος Συσχετίσεων για τη συναλλακτική ηγεσία και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

		Έκβαση ηγεσίας ικανοποίησης
εξαρτημένη ανταμοιβή	Pearson Correlation	,779**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	,018
	Sig. (2-tailed)	,854
	N	103
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση	Pearson Correlation	,048
	Sig. (2-tailed)	,628
	N	103

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

Πίνακας 8.12: Έλεγχος Συσχετίσεων για τους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

Στον παραπάνω πίνακα 8.12, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson με όλες τις υποκατηγορίες της συναλλακτικής ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση.

Από τα αποτελέσματα (πίν. 8.12) φαίνεται ότι μόνο ο παράγοντας της εξαρτημένης ανταμοιβής έχει συσχέτιση με την έκβαση ηγεσίας ικανοποίησης (Sig<0,05). Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση όταν ο διευθυντής αναγνωρίζει την προσφορά και το έργο τους και τους επαινεί.

Στους παράγοντες του ενεργού μάνατζμεντ κατ΄ εξαίρεση και του παθητικού μάνατζμεντ κατ΄ εξαίρεση δεν υπάρχει συσχέτιση με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό από τη χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση συναλλακτικού τύπου ηγεσίας από τη μεριά των διευθυντών και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίησης ότι η εκδήλωση αυτού του τύπου ηγεσίας συντελεί στο να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε χαμηλό βαθμό και αυτό κυρίως από τα ανταλλάγματα που λαμβάνουν όταν προσπαθούν.

		Έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση
Συναλλακτικός τύπος ηγεσίας	Pearson Correlation	,438**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.13: Έλεγχος Συσχετίσεων για τον συναλλακτικό τύπο ηγεσίας και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

8.9 Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

		Έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση
Προς αποφυγήν ηγεσία	Pearson Correlation	-,689**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103

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

Πίνακας 8.14: Έλεγχος Συσχετίσεων για την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση

Στον παραπάνω πίνακα 8.13, έχει γίνει έλεγχος συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας (Laissez Faire) και την έκβαση ηγεσίας ικανοποίηση.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της προς αποφυγήν ηγεσίας και της έκβασης ηγεσίας ικανοποίησης, δηλαδή όταν η μια μεταβλητή αυξάνει η άλλη μειώνεται. Όσο ένας διευθυντής αποφεύγει ή καθυστερεί να πάρει αποφάσεις και να λύσει τα προβλήματα, τόσο δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς του αισθήματα δυσφορίας και δυσανασχέτησης από τη διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται ακόμα και στη μεταξύ τους συνεργασία από τη μη επίλυση των προβλημάτων. Έτσι δεν παίρνουν ευχαρίστηση ούτε από τον διευθυντή ούτε από τους συναδέλφους και χάνουν το ενδιαφέρον τους και τη διάθεση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο : ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Όταν ο ικανός ηγέτης ολοκληρώσει το έργο του, ο κόσμος λέει ότι όλα έγιναν φυσιολογικά».

Λάο Τσε, 6ος αιώνας π. Χ., Κινέζος φιλόσοφος

9.1 Συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τη διερεύνηση στις τρεις μορφές ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα εξάχθηκαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα.

Η μέση τιμή που προκύπτει για το σύνολο των πέντε παραγόντων, που αναφέρονται στη μετασχηματιστική ηγεσία, είναι 2,66. Από την τιμή αυτή εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες. Παρόλα αυτά, γίνεται εμφανές ότι ενστερνίζονται πρακτικές και συμπεριφορές που εμπεριέχονται στις λειτουργίες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Η μεγαλύτερη αδυναμία τους είναι στο ότι δεν δείχνουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους και δεν προβάλλουν ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον του σχολείου.

Η μέση τιμή που προκύπτει για το σύνολο των τριών παραγόντων, που αναφέρονται στη συναλλακτική ηγεσία, είναι 2,12. Από την τιμή αυτή εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως συναλλακτικοί ηγέτες. Ωστόσο, γίνεται σαφές ότι εφαρμόζουν κυρίως τον παράγοντα της εξατομικευμένης ανταμοιβής , διότι εκφράζουν την ικανοποίησή τους στους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και καταμερίζουν αρμοδιότητες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ακόμη, παρέχουν βοήθεια σε αντάλλαγμα των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όλες οι ερωτήσεις που αφορούν την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) έχουν χαμηλή μέση τιμή, καθώς η συνολική μέση τιμή στις τέσσερις ερωτήσεις είναι 0,84. Άρα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι η προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire) δεν είναι ο τύπος ηγεσίας που χαρακτηρίζει τους διευθυντές τους.

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμφάνιση των τριών μορφών ηγεσίας, επαληθεύτηκε η υπόθεση που διατυπώθηκε ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν περισσότερο τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας και ελάχιστα την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire). Το γεγονός ότι διαπιστώθηκε από την έρευνα πως οι διευθυντές δεν εφαρμόζουν μόνο πρακτικές που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας, αλλά υιοθετούν και χρησιμοποιούν πρακτικές και συμπεριφορές που ανήκουν τόσο στη μετασχηματιστική όσο και στη συναλλακτική μορφή ηγεσίας, επιβεβαιώνει τις απόψεις διαφόρων συγγραφέων σχετικά με αυτό.

Πιο συγκεκριμένα ο Bass και οι συνεργάτες του (Avolio, Bass & Jung, 1999. Bass, 1985. Waldman, Bass & Yammarino, 1990), υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αντικαθιστά τη συναλλακτική, απλά τη συμπληρώνει. Σύμφωνα με αυτούς, οι καλύτεροι ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι είναι και μετασχηματιστικοί και συναλλακτικοί, αφού οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές έρχονται να ενισχύσουν τα αποτελέσματα των συναλλακτικών συμπεριφορών.

Ακόμη, παρεμφερείς απόψεις υποστηρίζονται και από άλλους συγγραφείς (Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ., 2007), οι οποίοι τονίζουν ότι στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα ένα μονοδιάστατο στυλ ηγεσίας. Έτσι λοιπόν, υποστηρίζουν ότι μια συνθετική μορφή ηγεσίας, η οποία θα συνδύαζε τόσο τις συναλλακτικές διαδικασίες όσο και τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, θα ήταν η πιο αποτελεσματική. Επίσης, παρόμοιες επισημάνσεις έκαναν και άλλοι συγγραφείς (Howell & Avolio, 1993. Bass, 1999.), που τόνισαν ότι οι καλύτεροι και οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες συνδυάζουν συναλλακτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας.

Ακόμη, οι Bass & Avolio (1994), υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αντικαθιστά τη συναλλακτική, αλλά η μία χτίζεται πάνω στην άλλη. Ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός, διότι οι συναλλακτικές πρακτικές καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού και οι μετασχηματιστικές είναι απαραίτητες για να επιφέρουν αλλαγές. Συναφής είναι η άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα αποτελέσματα της συναλλακτικής (Bush, 1995).

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος συσχέτισης με τη χρήση του κριτηρίου anova ανάμεσα στο φύλο, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση, τις σπουδές και τον τύπο σχολείου (αριθμό εκπαιδευτικών) με τους τύπους ηγεσίας και τις υποκατηγορίες τους, που οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και η θέση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τον τύπο ηγεσίας των προϊσταμένων τους (Sig>0,05)

Η μεταβλητή επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον τύπο ηγεσίας, παρά μόνο στον παράγοντα της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά). Παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι που δεν προχώρησαν σε μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν περισσότερο από ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού, ότι ο προϊστάμενος τους, τους κάνει να νιώθουν υπερήφανοι που συνεργάζονται μαζί του, κερδίζει τον σεβασμό τους και βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το δικό του συμφέρον. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο ότι όσοι προχώρησαν σε μεταπτυχιακές σπουδές έχουν μελετήσει περισσότερο τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρεί ένας διευθυντής – ηγέτης και είναι πιο αυστηροί κριτές. Αυτό συνδυάζεται και με το γεγονός ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση που έχει το επίπεδο σπουδών και οι απαντήσεις που έδωσαν ως προς την Ηγεσία προς αποφυγή. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού έχουν ψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους μη κατόχους μεταπτυχιακού. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δηλαδή πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους αποφεύγει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, καθυστερεί να δώσει λύσεις και απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη. Όπως και πιο πάνω αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο ότι οι γνώσεις που απέκτησαν στο μεταπτυχιακό τους τους κάνουν πιο αυστηρούς κριτές.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μικρό ή μεγάλο σχολείο σε μερικές περιπτώσεις επηρεάζει τις απαντήσεις τους σε κάποιους από τους παράγοντες. Παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους από 13 δασκάλους τείνουν να δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής τους έχει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εξιδανικευμένης επιρροής. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί στο γεγονός ότι σε μικρά σχολεία

μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο ο συναλλακτικός διευθυντής. Σε μικρό σχολείο ο διευθυντής μπορεί να δίνει ανταλλάγματα και να ασκεί θετική ή αρνητική κριτική, ενώ σε μεγάλα σχολεία δεν έχει τον χρόνο. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι σε μεγάλα σχολεία αποφεύγουν να πάνε διευθυντές που νιώθουν ότι δεν μπορούν να «τα βγάλουν πέρα», έτσι οι διευθυντές μεγάλων σχολείων έχουν όραμα και ενθουσιασμό και ρισκάρουν να δοκιμάσουν σε μεγάλα σχολεία που θα έχουν και περισσότερη αναγνώριση.

Περαιτέρω φαίνεται ότι οι δάσκαλοι μικρών σχολείων με λιγότερους από 8 δασκάλους δηλώνουν πολύ περισσότερο ότι ο διευθυντής τους εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα και προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει. Αυτό είναι αναμενόμενο διότι έχει να κάνει με μικρό αριθμό δασκάλων και έχει τον χρόνο αλλά και μπορεί να εντοπίσει και μικρά λάθη και παραλείψεις. Ίσως και μερικές φορές ζώντας μέσα σ' αυτό το κλίμα να τα θεωρεί και σοβαρά και προσπαθεί να δώσει λύσεις.

Τέλος, υπάρχει συσχέτιση του τύπου σχολείου και με τον συναλλακτικό τύπο ηγεσίας Οι δάσκαλοι των σχολείων με λιγότερους από 4 δασκάλους δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους έχει πολλά χαρακτηριστικά του συναλλακτικού τύπου ηγεσίας σε σχέση με το τι δηλώνουν δάσκαλοι που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους από 9 δασκάλους. Αυτό ήταν σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο γιατί σε μικρό αριθμό δασκάλων οι σχέσεις είναι πιο φιλικές και λειτουργεί πολύ περισσότερο το να δίνει ανταλλάγματα ο διευθυντής για να προωθήσει τους στόχους του σχολείου ή να επιβραβεύει ή να στιγματίζει συμπεριφορές. Είναι πιο εύκολο να ορίζει κάποιον υπεύθυνο για μια εργασία, αλλά και πολύ πιο εύκολο να παρακολουθεί λάθη και παραλείψεις που γίνονται. Είναι επίσης πιο εύκολο να έρθει σε σύγκρουση με συναδέλφους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των σχολείων είναι ότι ο διευθυντής μπορεί να μην έχει θέση προαγωγής, αλλά να είναι βοηθός διευθυντής ή ακόμα και απλός δάσκαλος με πολλά χρόνια υπηρεσίας και να εκτελεί χρέη διευθυντή. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ακόμα πιο δύσκολο να λειτουργήσει ως μετασχηματιστικός ηγέτης, διότι νιώθει ανασφάλεια να επιβάλει το δικό του όραμα και έτσι αρκείται στις συναλλακτικές σχέσεις για να περνά ομαλά η χρονιά.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τον έλεγχο συσχετίσεων που έγιναν ανάμεσα στις τρεις μορφές ηγεσίας και τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας εξήχθησαν επίσης κάποια χρήσιμα συμπεράσματα.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας και τις τρεις μορφές ηγεσίας, επαληθεύτηκε η υπόθεση που διατυπώθηκε ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις τρεις εκβάσεις ηγεσίας διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές τους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ενεργοποιεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία, στο να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Επιπλέον, στη μετασχηματιστική ηγεσία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους διευθυντές τους πιο αποτελεσματικούς και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση, συγκριτικά με τη συναλλακτική ηγεσία. Από όλους τους παράγοντες της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας ξεχωρίζει ο παράγοντας της εξιδανικευμένης επιρροής ως προς τα χαρακτηριστικά, ο οποίος συγκεντρώνει μεγαλύτερες τιμές συσχέτισης στις αναλύσεις Pearson. Δηλαδή οι διευθυντές που βάζουν το καλό της ομάδας πάνω από το δικό τους συμφέρον, κάνουν τους εκπαιδευτικούς τους να νιώθουν περήφανοι και λειτουργούν με τρόπο που να κερδίζουν τον σεβασμό των εκπαιδευτικών, παρακινούν τους εκπαιδευτικούς τους να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, κερδίζουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών και θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί.

Στη συναλλακτική ηγεσία ξεχωρίζει ο παράγοντας της εξιδανικευμένης ανταμοιβής που φαίνεται να ελκύει τους εκπαιδευτικούς η διαφοροποίηση τους από τον διευθυντή σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αυτό τους παρακινεί να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, σε κάποιο χαμηλότερο βαθμό να θεωρούν αποτελεσματικό τον διευθυντή και σίγουρα νιώθουν ικανοποίηση από αυτά που παίρνουν. Οι άλλοι δύο όμως παράγοντες φαίνεται να μην συσχετίζονται με τις τρεις εκβάσεις τις ηγεσίας. Ο παράγοντας της ενεργητικής διοίκησης, δηλ η προσπάθεια του διευθυντή να εντοπίζει λάθη και αποκλίσεις και ο παράγοντας της παθητικής διοίκησης, δηλ να αφήνει τα προβλήματα να μεγαλώσουν και μετά να προσπαθήσει να δώσει λύσεις δεν επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στην αντίληψη που

έχουν για τις ικανότητες του διευθυντή και στην ικανοποίηση που παίρνουν από το επάγγελμά τους.

Αντιθέτως, στην προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire), η μέτρια έως μεγάλη αρνητική στατιστική συσχέτιση, καταδεικνύει ότι όσο περισσότερο ένας διευθυντής εκδηλώνει συμπεριφορές που συνιστούν την προς αποφυγήν ηγεσία (Laissez Faire), τόσο λιγότερο παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, τόσο λιγότερο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί και τόσο λιγότερο θεωρούν αποτελεσματικό το διευθυντή τους.

Τα παραπάνω συμπεράσματα που εξήχθηκαν από την έρευνα που έγινε, επιβεβαιώνονται από τις διαπιστώσεις σε πλήθος άλλων ερευνών (Block, 2003. Judge & Piccolo, 2004. Γεωργαντά & Ξενικού, 2007), που μελετούν τη σχέση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας με έναν αριθμό από σημαντικές οργανωσιακές μεταβλητές, όπως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη, η επίδοση ατόμων και ομάδων και η εργασιακή ικανοποίηση. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει και επεκτείνει τη θετική επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας πάνω σε αυτές τις μεταβλητές.

Αυτά τα συμπεράσματα είναι χρήσιμα και ωφέλιμα για την εκπαιδευτική διοίκηση, διότι καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των πρακτικών της, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη απόδοση, νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και θεωρούν πιο αποτελεσματικούς τους διευθυντές τους. Άρα το σχολείο λειτουργεί με καλύτερο και πιο αποδοτικό τρόπο, οπότε οι διευθυντές θα πρέπει να επιλέγουν περισσότερο πρακτικές και συμπεριφορές της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, λιγότερο πρακτικές της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας και καθόλου πρακτικές της προς αποφυγήν μορφής ηγεσίας (Laissez Faire).

9.2 Συμπεράσματα της συγγραφέως

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουμε ότι ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας είναι ο πιο κατάλληλος για τις σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα για τις μεγάλες σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν διευθυντή που να τους κάνει περήφανους που δουλεύουν μαζί του, να κερδίζει με τις πράξεις του τον σεβασμό τους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ένα διευθυντή που να βάζει το καλό του σχολείου πάνω από το προσωπικό του όφελος. Τα χαρακτηριστικά αυτά που εμπεριέχονται στα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και πιο συγκεκριμένα στην υποκατηγορία της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά) είχε τις ψηλότερες τιμές συσχέτισης με τις εκβάσεις ηγεσίας ως προς την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν τους στόχους του σχολείου, ως προς το κατά πόσο θεωρούν αποτελεσματικό τον διευθυντή και στο βαθμό ικανοποίησης που παίρνουν από το επάγγελμα. Είναι λοιπόν σημαντικό οι διευθυντές να λειτουργούν με αυτό τον τρόπο για το καλό του σχολείου και της εκπαίδευσης. Στα σχολεία που οι δάσκαλοι καταβάλλουν το μέγιστο της προσπάθειας τους και νιώθουν ικανοποίηση από αυτό που κάνουν σίγουρα επιδρά πολύ θετικά στις επιδόσεις του σχολείου σε όλους τους τομείς.

Επιπλέον υπάρχει υψηλή συσχέτιση και με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και των τριών εκβάσεων της ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν θετικά τον διευθυντή που έχει στόχους και όραμα αλλά καταφέρνει να το περάσει στους εκπαιδευτικούς και να νιώθουν όλοι μια συλλογική αίσθηση της αποστολής. Επίσης νιώθουν ικανοποίηση όταν ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις απόψεις τους και προσπαθεί να δει τα πράγματα από όλες τις μεριές και συλλογικά αποφασίζουν ποια είναι η καλύτερη επιλογή για το κοινό καλό και το καλό του σχολείου. Απορρίπτουν δηλαδή διευθυντές που έχουν μια συγκεκριμένη αντίληψη των πραγμάτων και δεν μπορούν να δεχτούν την διαφορετική άποψη.

Τέλος αλλά εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή όπως εκφράζεται από τον παράγοντα της εξατομικευμένου ενδιαφέροντος. Όπως ο κάθε άνθρωπος, έτσι και οι εκπαιδευτικοί θέλουν να νιώθουν άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και φιλοδοξίες που θέλουν να αναγνωρίζονται και να προβάλλονται. Οι διευθυντές που αντιμετωπίζουν τον κάθε εκπαιδευτικό ως ξεχωριστό άτομο και όχι ως ένα μέλος της ομάδας, που αναγνωρίζουν τις φιλοδοξίες και τις ικανότητες του και του δίνουν το πεδίο να τις αναπτύξει και να τις προβάλει καταφέρνουν να έχουν εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν την κάθε ικανότητα και ταλέντο τους για το καλό του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα συλλογικότητας και αμοιβαίας αποδοχής. Σε ένα σχολείο που οι εκπαιδευτικοί έχουν την άνεση να αναπτύξουν όλες τις ικανότητες τους και θέλουν να το κάνουν με όλες τους τις δυνάμεις το σχολείο πετυχαίνει τους στόχους του και μπορεί να θέτει όλο και πιο ψηλούς στόχους.

Η έρευνα στα συγκεκριμένα σχολεία και στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς είναι μια καλή ένδειξη ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να πετύχουν περισσότερα για το καλό της σχολικής μονάδας. Οι ψηλές συσχετίσεις που έχουν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη των στόχων τους σχολείου, με το κατά πόσο θεωρούν αποτελεσματικό τον διευθυντή του και με λογική συνεπαγωγή αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικό τον διευθυντή πολύ πιθανόν όντως να είναι αποτελεσματικός και τέλος με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους και σίγουρα αυτό αντικατοπτρίζεται στην όλη δράση τους στο χώρο του σχολείου, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία που οι διευθυντές εκδηλώνουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη είναι πολύ πιθανόν να επιτυγχάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι στόχοι και το όραμα του σχολείου.

Από την έρευνα φαίνεται ότι ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό σε μικρά σχολειά, παρόλα αυτά δεν φαίνεται να έχει ψηλή θετική επίδραση στη δράση των εκπαιδευτικών. Τέλος ο παθητικός ή προς αποφυγήν τύπος ηγεσίας δεν βοηθά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί δρουν κατά βούληση και δεν εμπνέονται ή παρωθούνται από τον διευθυντή να

δουλέψουν περισσότερο, ούτε νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμα λόγω της διεύθυνσης που έχουν.

Η εργασία αυτή πιστεύω βοήθησε να εξαχθούν αρκετά συμπεράσματα στο Κυπριακό σχολείο όπου η έρευνα είναι περιορισμένη. Έστω και σ' αυτό το μικρό δείγμα , τα συμπεράσματα μπορούν να έχουν ευρύτερη απήχηση.

9.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε είναι ότι πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα, που σημαίνει ότι έγινε συλλογή περιορισμένου αριθμού δεδομένων σε ένα όμως αρκετά μεγάλο δείγμα. Ακόμη, η έρευνα απευθύνθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία της Λάρνακας. Δεν έγινε διερεύνηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε άλλες επαρχίες

Επίσης, ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν ήταν τυχαία η επιλογή των σχολείων αλλά υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί για να εξασφαλιστεί η συνεργασία διευθυντών και εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι περιορισμοί στην επιλογή των σχολείων δεν δημιούργησαν μονόπλευρα δεδομένα με βάση τα ερωτήματα που έθεσε η έρευνα

Ακόμη, ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι δε ζητήθηκε από τους ίδιους τους διευθυντές να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη μορφή ηγεσίας που εφαρμόζουν. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε είναι ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, διερευνά μόνο τρεις μορφές ηγεσίας, δηλαδή τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την προς αποφυγήν (Laissez Faire). Έτσι λοιπόν δεν έγινε διερεύνηση για την πιθανή εφαρμογή άλλων μορφών ηγεσίας από τους διευθυντές, όπου θα ήταν δυνατόν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα.

9.4 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Σε μια μελλοντική διερεύνηση των μορφών ηγεσίας που εφαρμόζονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ολόκληρη την Κύπρο για να μπορούν να γενικευτούν τα όποια συμπεράσματα.

Ακόμη, θα μπορούσε να εξεταστεί η άποψη των διευθυντών για τη μορφή ηγεσίας που θεωρούν ότι εφαρμόζουν στα σχολεία τους και να γίνει αντιδιαστολή με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί τους. Έτσι θα ήταν δυνατόν να φανερωθεί αν υπάρχει διαφορά στη θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό φυσικά δεν ήταν μέσα στους στόχους της παρούσας έρευνας.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να γίνει διερεύνηση για την ύπαρξη και άλλων μορφών ηγεσίας που είναι δυνατόν να εφαρμόζονται από κάποιους διευθυντές. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εξεταστεί η εφαρμογή των διαφόρων μορφών ηγεσίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τις μορφές ηγεσίας που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success and strategies for navigating the principalship.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine full range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.

Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set* (3rd edition). Redwood City, CA: Mind Garden Inc.

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1995), "Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership", Leadership Quarterly, 6(2), 199-218

Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

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

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectives through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Bass, B. M. (1995). “Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership”. *The Leadership Quarterly*, 6 (2): 199-218.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 3-9.

Bennett, N., Levačić, R., Glover, D., Crawford, M., & Earley, P. (2000). The reality of school development planning in the effective primary school: Technicist or guiding plan? *School Leadership and Management*, *20* (3).

Bennis, W. & Nanus , B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Blake, R. R.& Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publ.

Block, L. (2003). The leadership culture connection: an exploratory investigation. *The Leadership and Organizational Development Journal,* 24, 318-334.

Blum, R. E. & Butler, J. A. (1989). “The role of school leaders in school improvement”, in Blum, R. E. & Butler, J. A. (eds), *School Leader Development for School Improvement,* Leuven: Acco.

Blumberg, A. & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: perspective on school leadership.* Boston: Allyn & Bacon.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Brown, M., Boyle, B. and Boyle, T. (1999) “Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools”, *School Leadership and Management,* 19 (3): 319-30.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

Brundrett, M. (1998) "What lies behind collegiality, legitimation or control?", *Educational Management and Administration,* 26 (3): 305-16.

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

Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management.* London: Harper and Row.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management.* London: Sage Publications.

Bush, T. & Glover, D. (2002). School Leadership: Concepts and Evidence, Nottingham: NCSL.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition.* London: Sage

Bush,, T. (2007). "A preparation for school leadership international perspectives". *Educational Management Administration Leadership* 30 (4): 417-429.

Bush,, T. (2007). "Authenticity in educational research - Reliability, validity and triangulation". In A.R.J. Briggs & M. Coleman (eds.) *Research methods in educational leadership and management* (2nd edition, pp 91-106). London: Sage.

Bycio, P., Hackett, R.D. & Allen, J.S. (1995). Further assessment of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.

Campbell, R. and Southworth, P. (1993) "Rethinking collegiality: teachers' views', in N. Bennett, M. Crawford and C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives,* London: Paul Chapman Publishing.

Cheng, Y. C. (1996). *School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development*, London: The Falmer press.

Cheng, Y.C. (2002). Leadership and strategy in education. In Bush, T. & Bell, L. (eds.). *Educational management: Principles and practice* (pp.51-69). London: Paul Chapman.
Chin, R., Bennis, W. & Benne, K. (1969). General strategies in effective changes in human systems. In W. Bennis et al. (Eds.). *The planning of change*. New York: Holt.

Cohen, M. D. & March, J. G. (1986). *Leadership and ambiguity: The American college president* (2nd eds). Boston, MA: Harvard Business School Press.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987). "Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings". *Academy of management review*, 12, 637-647.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people.* New York: Simon and Schuster.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Cuban, I. (1998). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools.* Albany, NY: University of New York Press.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M.P. (2000). *Leading Schools in Times of Change.* Buckingham: Open University Books.

Day, C., Harris, A. and Hadfield M. (2001), Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.

Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration, 43* (6), 573 – 583.

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

Dean, J. (1999). *Improving the primary school.* London: Routledge.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5): 441-62.

Duttweiler, P. C. (1990). A broader definition of effective schools: implications from research and practice. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.), *Target 2000: A compact for excellence in Texa's schools.* Austin: Texas Association for Supervision and Curriculum Development.

Everard, K. B. , Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, (4th edt) , London: SAGE

Evers, C. W. & Lakomski, G.(1991). *Knowing Educational Administration*. Oxford: Pergamon Press.

Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London: Pitman.

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

Fiedler, F., Chemers, M. & Mahar, L. (1976). *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept.* New York: Wiley

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.

Getzels, J. & Guba, E. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review,* 65, 423-441.

Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management, 22*(2)*,* 143-161.

Greenfield, T. B. (1973).Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9, (5): 551-574.

Greenfield, T. B. (1993). "Research in educational administration in the United States and Canada: An overview and critique". In T. B. Greenfield & P. Robbins (eds.), *Greenfield on educational administration* (pp. 26-52). London: Routledge.

Glanz, J. (2006). *What every principal should know about operational leadership.* SA: Corwin.

Gronn, P. (2000).Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3): 317-338.

Hall, L. (1979). *Business Administration*, (3rd ed.). London and Plymonth: Macdonald and Evans Ltd.

Hallinger, P. & Heck, R. (1999). "Next generation methods for the study of leadership and school improvement". In J. Murphy & K. S. Louis (eds.). *Handbook of research on educational administration* (2nd edition, pp. 141-162). San Francisco: Jossey – Bass.

Hallinger, P. (2003). "Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership". *Cambridge Journal of Education* 33 (3): 329-351.

Hammersley-Fletcher, L. and Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management, 25*(1), 59-75.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. and Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*, RoutledgeFarmer, Taylor & Francis Group. London & New York.

Harris, A. (2007). "Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence". *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 10 (3): 315-325.

Harris, A. (2008). "Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46* (2): 172-188.

Hater, J.J. & Bass, B.M. (1988). Superiors' evaluation and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.

Hersey, P. & Blanchard , K. H. (1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: New American Library.

Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. New York: State University of New York.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real.* London: Routledge/Falmer.

Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder & Stoughton.

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt, & L. L. Larson, (eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, III: Southern Illinois University Press.

Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.

Huber, N. S. (1997). "Effective administrators are managers and leaders". *Adult Learning* 9 (1): 10-11, 30.

Huber, N. S. (1999). *"Intuition and leadership - Trusting change"*. Briefing for administrative professionals (UA Extended University). Tucson, AZ: UA Extended University Press.

Immegart, G. L.(1988)."Leadership and leader behavior". In N. Boyan (ed.), *Handbook of research on Educational Administration*. (pp. 259-277). New York: Longman Inc. for the American Educational Research Administration.

Jansen, J.J.P., Vera, D. and Crossan, M. (2009), "Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism", The leadership Quarterly, 20, 5-18

Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*: Routledge.

Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004).Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*,89,755-768

Kilman, R. H., Saxton, M. J. & Serpa, R. (eds.) (1986). *Gaining control of the corporate culture.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Koontz, H. & O' Donnell, C. (1968). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*, 4th Ed. New York: McGraw-Hill

Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H.(1986). *Essentials of management*. New York: McGraw-Hill.

Lambert, L. (2002)."A framework for shared leadership". *Educational Leadership* 59 (8): 37-44.

Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on school leaders. *Journal of School Leadership*, *5*, 115-135.

Leithwood, K. & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham, UK: Open University Press.

Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey- Bass.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). “The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Leithwood, K., Fullan, M. & Watson, N. (2003). *The schools we need.* Toronto, ON: OISE, University of Toronto.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). “A review of transformational leadership research 1996-2005”. *Leadership and Policy in Schools* 4 (3): 177-200.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership.* Nottingham: NCSL.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

Levin, B. (2000). “Putting students at the centre in education reform”. *The Journal of Educational Change* 1 (2): 155-172.

Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.* Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Louis, K. S. & Miles, M. B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.

Lumby, J. (2001). *Managing Further educational colleges: Learning Enterprise*, London: Paul Chapman Publishing.

March, J. G, & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

McEwan, K. E. (2003). *10 Traits of highly effective principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McGregor, D. (1960). *The human side of the enterprise*. New York: McGraw Hill.

McInerny, P. (2003). "Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving educational system". *International Journal of Leadership in Education* 6 (1): 57-72.

Miller, T.W. and Miller, J.M. (2001), Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181–89.

Moos, L. (2003). "Educational leadership: leadership for/as Bildung?". *International Journal of leadership in education* 6 (1): 19-33.

Mortimore, P., Sammons, P.,Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years* .Somerset: Open Books.

Morgan, G. (1997). *Images of organizations.* (2nd eds). Newbury Park, CA: Sage

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Musser, S. J. (1987). "The determination of positive and negative charismatic leadership". Grantham, PA: Messiah College.

Naylor, J. (1999). *Management,* Financial Times, London: Pitman Publishing.

Noble, T. & Pym, B. (1970). Collegial authority and the receding locus of power. *Behavioural Science*, 21, pp. 431-445

Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.

Northouse, P.G. (2001). Leadership theory and practice. Second Editon. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.

Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (8th edition). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Porter, L. & Lawler, E. (1965). Properties of organizational structure in relation to job attitudes and job behavior. *Psychological Bulletin*, 64 (1), 23-51.

Porter, P., & Vidovich, L., (2000). Globalization and Higher Education Policy, Educational Theory, 50 (4), 449-465.

Purkey, S. & Smith, M. (1982). Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, 40 (3), 64-69.

Roueche, J. E. & Baker. G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.

Sackney, L. & Mitchell, C. (2001). "Postmodern expressions of educational leadership", in K. Leithwood and P. Hallinger (eds.), *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* Dordrecth: Kluwer.

Sammons, P. , Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education.* London: Institute of Education.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon Press.

Sergiovanni, Th. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge & Falmer.

Sergiovanni, Th. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.

Sheldon, O. (1930). *The Philosophy of Management*, London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd.

Smith, P. B. & Peterson, M. F.(1988).*Leadership organizations and culture: An event management model*. London: Sage Publication.

Southworth, G. (1990). Leadership, headship and effective primary schools. *School Organization,* 10 (1), 3-16.

Southworth, G. (2005). Learning-centered leadership. In: B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*, (pp. 75-92). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Spillane, J. (2005).“Distributed leadership”. *The Educational Forum* 69: 143-150.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). “Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective”. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1): 3-34.

Staessens, K. (1993). “Identification and description of professional culture in innovating schools”. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 6 (2):111-128

Starratt, R. J. (2004). “Democratic leadership theory in late modernity: An oxymoron or ironic possibility?. In P. Begley & O. Johansson (eds.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 107-125). Dordrecht: Kluwer.

Stedman, L. C. (1987). “It’s time we changed the effective school formula”. *Phi Delta Kappa,* 69 (3), 215-227.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin, 47: 1-14.

Taylor, B. (2001). “Identifying and transforming dysfunctional nurse-nurse relationships through reflective practice and action research”. International Journal of Nursing Practice 7 (6): 406-413.

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: W.W. Norton & Company.

Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Waldman, D. A., Bass, B. M. & Yammarino, F, J. (1990). Adding to contigent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organizations Studies*, 15, 381-394.

Weick, K. E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems." *Administrative Science Quarterly,* 21 (1): 1-19.

West- Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools: Effective Strategies for Quality-based School Improvement.* London: Pitman.

Yeomans, R. (1987). Leading the team, belonging to the group. In G. Southworth (Ed.), *Readings in primary school management*. London: Falmer.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. 3rd edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. 5th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice -Hall.

Zaleznick, A. (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55: 67-78.

Ελληνική

Koontz, H. & O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

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

Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Ψυχολογία,* 14 (4), 410-423.

Ζαβλανός, Μ., (1998), Μάνατζμεντ, Εκδ. Έλλην, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ., (2003), Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα.

Θεοφανίδης, Στ. (1985). *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση σχολείου.* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1999). *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί: έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου.* Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική – βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 1^{ο} : Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τ. Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 115-60). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. & Γέπης, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ.

Μ̣πουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μ̣πουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Παμουκτσόγλου, Α. (διαδίκτυο) (Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του
www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi...

Παπαδοπουλου, Ο. (2012), Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων, Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου.* Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

Ράπτης, Ν. (2006). «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία», *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, τχ. (6) , σσ. 32-42.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Σαΐτης, Χρ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 2η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σαΐτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη Α., (2008), Περίληψη Επιμορφωτικού Υλικού για το Μάθημα:Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αθήνα: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.

Στασινοπούλου, Ο. (1987). *Η ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση: Προϋποθέσεις – Στόχοι – Προβληματισμοί.* (Σημειώσεις για τους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου). Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κωδικοποίηση μεταβλητών

	Κωδικός
φύλο	α1
ειδικότητα	α2
έτη υπηρεσίας	α3
θέση	α4
επίπεδο σπουδών	α5
τύπος σχολείου	α6
1.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	v1
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	v2
3.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	v3
4. Εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα.	v4
5.Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	v5
6.Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	v6
7.Είναι απών/απούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	v7
8.Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	v8
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	v9
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	v10
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	v11
12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	v12
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	v13
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	v14
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	v15
16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	v16
17.Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	v17
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	v18
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	v19
20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	v20

21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	v21
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	v22
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	v23
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	v24
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	v25
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	v26
27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα.	v27
28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	v28
29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	v29
30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	v30
31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	v31
32.Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	v32
33.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	v33
34.Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	v34
35.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	v35
38.Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	v38
39.Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	v39
40.Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	v40
41.Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	v41
42.Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	v42
43.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης	v43
44.Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα.	v44
45.Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	v45

Στοιχεία Ηγεσίας	***κωδικός***
Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας	f1
εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) Idealized Influence (Attributed)	f11
εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές) Idealized Influence (Behavior)	f12
εμπνευσμένη υποκίνηση (Inspirational Motivation)	f13
διανοητική διέγερση (Inspirational Stimulation)	f14
εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual Consideration)	f15

Συναλλακτικός Τύπος Ηγεσίας	f2
εξαρτημένη ανταμοιβή (Contingent Reward)	f21
ενεργό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Active Management by Exception)	f22
παθητικό μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση (Passive Management by Exception)	f23
Ηγεσία προς αποφυγή (Laissez –Faire Leadership)	f30
Μεγαλύτερη προσπάθεια (Extra effort)	f31
Αποτελεσματικότητα (Effectiveness)	f32
Ικανοποίηση (Satisfaction)	f33

Συχνότητες

a1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	13,6	13,6	13,6
	2	89	86,4	86,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

a2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	77,7	77,7	77,7
	2	20	19,4	19,4	97,1
	3	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

a3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	6,8	6,8	6,8
	2	15	14,6	14,6	21,4
	3	47	45,6	45,6	67,0
	4	34	33,0	33,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

a4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	14,6	14,6	14,6
	2	72	69,9	69,9	84,5
	3	16	15,6	14,6	99,0
	Total	103	100,0	100,0	

a5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	37,9	37,9	37,9
	2	4	3,9	3,9	41,7
	3	57	55,3	55,3	97,1
	4	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

a6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	9,7	9,7	9,7
	2	15	14,6	14,6	24,3
	3	21	20,4	20,4	44,7
	4	57	55,3	55,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	5,8	5,8	5,8
	1	10	9,7	9,7	15,5
	2	26	25,2	25,2	40,8
	3	36	35,0	35,0	75,7
	4	25	24,3	24,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	7	6,8	6,8	9,7
	2	38	36,9	36,9	46,6
	3	39	37,9	37,9	84,5
	4	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	15,5	15,5	15,5
	1	20	19,4	19,4	35,0
	2	37	35,9	35,9	70,9
	3	23	22,3	22,3	93,2
	4	7	6,8	6,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	19	18,4	18,4	18,4
	1	17	16,5	16,5	35,0
	2	32	31,1	31,1	66,0
	3	30	29,1	29,1	95,1
	4	5	4,9	4,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	54	52,4	52,4	52,4
	1	21	20,4	20,4	72,8
	2	20	19,4	19,4	92,2
	3	7	6,8	6,8	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	7,8	7,8	7,8
	1	19	18,4	18,4	26,2
	2	31	30,1	30,1	56,3
	3	32	31,1	31,1	87,4
	4	13	12,6	12,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	66	64,1	64,1	64,1
	1	21	20,4	20,4	84,5
	2	11	10,7	10,7	95,1
	3	3	2,9	2,9	98,1
	4	2	1,9	1,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	10	9,7	9,7	11,7
	2	27	26,2	26,2	37,9
	3	44	42,7	42,7	80,6
	4	20	19,4	19,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	5	4,9	4,9	6,8
	2	21	20,4	20,4	27,2
	3	45	43,7	43,7	70,9
	4	30	29,1	29,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	11	10,7	10,7	13,6
	2	21	20,4	20,4	34,0
	3	37	35,9	35,9	69,9
	4	31	30,1	30,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	9,7	9,7	9,7
	2	27	26,2	26,2	35,9
	3	44	42,7	42,7	78,6
	4	22	21,4	21,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	39,8	39,8	39,8
	1	19	18,4	18,4	58,3
	2	26	25,2	25,2	83,5
	3	13	12,6	12,6	96,1
	4	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,9	3,9	3,9
	1	9	8,7	8,7	12,6
	2	30	29,1	29,1	41,7
	3	43	41,7	41,7	83,5
	4	17	16,5	16,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,0	1,0	1,0
	1	10	9,7	9,7	10,7
	2	28	27,2	27,2	37,9
	3	47	45,6	45,6	83,5
	4	17	16,5	16,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	11	10,7	10,7	10,7
	1	10	9,7	9,7	20,4
	2	23	22,3	22,3	42,7
	3	37	35,9	35,9	78,6
	4	22	21,4	21,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	12	11,7	11,7	14,6
	2	33	32,0	32,0	46,6
	3	37	35,9	35,9	82,5
	4	18	17,5	17,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	26	25,2	25,2	25,2
	1	17	16,5	16,5	41,7
	2	38	36,9	36,9	78,6
	3	19	18,4	18,4	97,1
	4	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	1	1,0	1,0	2,9
	2	14	13,6	13,6	16,5
	3	37	35,9	35,9	52,4
	4	49	47,6	47,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	9	8,7	8,7	10,7
	2	27	26,2	26,2	36,9
	3	42	40,8	40,8	77,7
	4	23	22,3	22,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	50,5	50,5	50,5
	1	22	21,4	21,4	71,8
	2	22	21,4	21,4	93,2
	3	5	4,9	4,9	98,1
	4	2	1,9	1,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,9	3,9	3,9
	1	6	5,8	5,8	9,7
	2	23	22,3	22,3	32,0
	3	24	23,3	23,3	55,3
	4	46	44,7	44,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	16,5	16,5	16,5
	1	24	23,3	23,3	39,8
	2	34	33,0	33,0	72,8
	3	22	21,4	21,4	94,2
	4	6	5,8	5,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	5	4,9	4,9	6,8
	2	18	17,5	17,5	24,3
	3	50	48,5	48,5	72,8
	4	28	27,2	27,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	8,7	8,7	8,7
	1	18	17,5	17,5	26,2
	2	31	30,1	30,1	56,3
	3	28	27,2	27,2	83,5
	4	16	15,5	15,5	99,0
	9	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	5,8	5,8	5,8
	1	11	10,7	10,7	16,5
	2	22	21,4	21,4	37,9
	3	39	37,9	37,9	75,7
	4	25	24,3	24,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,8	6,8	6,8
	1	11	10,7	10,7	17,5
	2	30	29,1	29,1	46,6
	3	39	37,9	37,9	84,5
	4	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	19	18,4	18,4	18,4
	1	30	29,1	29,1	47,6
	2	29	28,2	28,2	75,7
	3	18	17,5	17,5	93,2
	4	7	6,8	6,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	50,5	50,5	50,5
	1	20	19,4	19,4	69,9
	2	21	20,4	20,4	90,3
	3	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	8,7	8,7	8,7
	1	9	8,7	8,7	17,5
	2	40	38,8	38,8	56,3
	3	27	26,2	26,2	82,5
	4	18	17,5	17,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	5,8	5,8	5,8
	1	14	13,6	13,6	19,4
	2	30	29,1	29,1	48,5
	3	39	37,9	37,9	86,4
	4	14	13,6	13,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	9,7	9,7	9,7
	1	8	7,8	7,8	17,5
	2	30	29,1	29,1	46,6
	3	39	37,9	37,9	84,5
	4	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	5,8	5,8	5,8
	1	11	10,7	10,7	16,5
	2	28	27,2	27,2	43,7
	3	42	40,8	40,8	84,5
	4	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	36,9	36,9	36,9
	1	32	31,1	31,1	68,0
	2	21	20,4	20,4	88,3
	3	10	9,7	9,7	98,1
	4	2	1,9	1,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	3	2,9	2,9	4,9
	2	18	17,5	17,5	22,3
	3	44	42,7	42,7	65,0
	4	36	35,0	35,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,0	1,0	1,0
	1	8	7,8	7,8	8,7
	2	20	19,4	19,4	28,2
	3	35	34,0	34,0	62,1
	4	39	37,9	37,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	11	10,7	10,7	13,6
	2	24	23,3	23,3	36,9
	3	39	37,9	37,9	74,8
	4	26	25,2	25,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,8	6,8	6,8
	1	12	11,7	11,7	18,4
	2	40	38,8	38,8	57,3
	3	30	29,1	29,1	86,4
	4	14	13,6	13,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	7	6,8	6,8	9,7
	2	28	27,2	27,2	36,9
	3	39	37,9	37,9	74,8
	4	26	25,2	25,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,0	1,0	1,0
	1	5	4,9	4,9	5,8
	2	12	11,7	11,7	17,5
	3	37	35,9	35,9	53,4
	4	48	46,6	46,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	11	10,7	10,7	13,6
	2	22	21,4	21,4	35,0
	3	35	34,0	34,0	68,9
	4	32	31,1	31,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	9	8,7	8,7	10,7
	2	20	19,4	19,4	30,1
	3	38	36,9	36,9	67,0
	4	34	33,0	33,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,9	2,9	2,9
	1	9	8,7	8,7	11,7
	2	24	23,3	23,3	35,0
	3	36	35,0	35,0	69,9
	4	31	30,1	30,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

v45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,9	1,9	1,9
	1	5	4,9	4,9	6,8
	2	13	12,6	12,6	19,4
	3	39	37,9	37,9	57,3
	4	44	42,7	42,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	MO	TA
v1	103	0	4	2,62	1,130
v2	103	0	4	2,56	,936
v3	103	0	4	1,85	1,141
v4	103	0	4	1,85	1,175
v5	103	0	4	,83	1,030
v6	103	0	4	2,22	1,128
v7	103	0	4	,58	,934
v8	103	0	4	2,68	,962
v9	103	0	4	2,93	,932
v10	103	0	4	2,80	1,079
v11	103	1	4	2,76	,902
v12	103	0	4	1,22	1,212
v13	103	0	4	2,58	,995
v14	103	0	4	2,67	,901
v15	103	0	4	2,48	1,235
v16	103	0	4	2,53	1,008
v17	103	0	4	1,57	1,143
v18	103	0	4	3,26	,874
v19	103	0	4	2,73	,972
v20	103	0	4	,86	1,039
v21	103	0	4	2,99	1,125
v22	103	0	4	1,77	1,139
v23	103	0	4	2,94	,906
v24	103	0	9	2,30	1,349
v25	103	0	4	2,64	1,136
v26	103	0	4	2,45	1,091
v27	103	0	4	1,65	1,169
v28	103	0	3	,89	1,047
v29	103	0	4	2,35	1,135
v30	103	0	4	2,40	1,070
v31	103	0	4	2,42	1,142
v32	103	0	4	2,50	1,065
v33	103	0	4	1,09	1,067
v34	103	0	4	3,06	,906
v35	103	0	4	3,00	,990

v38	103	0	4	2,72	1,052
v39	103	0	4	2,31	1,067
v40	103	0	4	2,76	1,005
v41	103	0	4	3,22	,907
v42	103	0	4	2,80	1,088
v43	103	0	4	2,90	1,024
v44	103	0	4	2,81	1,058
v45	103	0	4	3,15	,954
Valid N (listwise)	103				

Compute variables

```
COMPUTE F11=(v10+v18+v21+v25)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F12=(v6+v14+v23+v34)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F13=(v9+v13+v26)/3.
EXECUTE.
COMPUTE F14=(v2+v8+v30+v32)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F15=(v15+v19+v29+v31)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F21=(v1+v11+v16+v35)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F22=(v4+v22+v24+v27)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F23=(v3+v12+v17+v30)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F30=(v5+v7+v28+v33)/4.
EXECUTE.
COMPUTE F31=(v39+v42+v44)/3.
EXECUTE.
COMPUTE F32=(v40+v43+v45)/3.
EXECUTE.
COMPUTE F33=(v38+v41)/2.
EXECUTE.
```

	MO	TA
F11	2,9223	,84019
F12	2,7233	,68144
F13	2,6537	,84136
F14	2,5340	,80672
F15	2,4927	,88524
F21	2,7282	,76865
F22	1,8932	,86291
F23	1,7621	,60974
F30	,8495	,85344
F31	2,6375	,99575
F32	2,9353	,89911
F33	2,9709	,88513
Valid N (listwise)		

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F30	103	,00	3,75	,8495	,85344
F1	103	,57	3,90	2,6652	,72247
F2	103	,25	3,25	2,1278	,49007
Valid N (listwise)	103				

Αναλύσεις ANOVA

a1

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F11	Between Groups	,452	1	,452	,637	,426
	Within Groups	71,552	101	,708		
	Total	72,004	102			
F12	Between Groups	,683	1	,683	1,477	,227
	Within Groups	46,681	101	,462		
	Total	47,364	102			
F13	Between Groups	2,219	1	2,219	3,203	,077
	Within Groups	69,986	101	,693		
	Total	72,205	102			
F14	Between Groups	,339	1	,339	,518	,473
	Within Groups	66,042	101	,654		
	Total	66,381	102			
F15	Between Groups	1,227	1	1,227	1,574	,213
	Within Groups	78,706	101	,779		
	Total	79,932	102			
F21	Between Groups	1,045	1	1,045	1,783	,185
	Within Groups	59,218	101	,586		
	Total	60,263	102			
F22	Between Groups	,255	1	,255	,340	,561
	Within Groups	75,696	101	,749		
	Total	75,950	102			
F23	Between Groups	,001	1	,001	,001	,970
	Within Groups	37,922	101	,375		
	Total	37,922	102			

A2

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F11	Between Groups	,452	1	,452	,637	,426
	Within Groups	71,552	101	,708		
	Total	72,004	102			
F12	Between Groups	,683	1	,683	1,477	,227
	Within Groups	46,681	101	,462		

	Total	47,364	102			
	Between Groups	2,219	1	2,219	3,203	,077
F13	Within Groups	69,986	101	,693		
	Total	72,205	102			
	Between Groups	,339	1	,339	,518	,473
F14	Within Groups	66,042	101	,654		
	Total	66,381	102			
	Between Groups	1,227	1	1,227	1,574	,213
F15	Within Groups	78,706	101	,779		
	Total	79,932	102			
	Between Groups	1,045	1	1,045	1,783	,185
F21	Within Groups	59,218	101	,586		
	Total	60,263	102			
	Between Groups	,255	1	,255	,340	,561
F22	Within Groups	75,696	101	,749		
	Total	75,950	102			
	Between Groups	,001	1	,001	,001	,970
F23	Within Groups	37,922	101	,375		
	Total	37,922	102			

A3

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Between Groups	2,454	3	,818	1,164	,327
F11	Within Groups	69,550	99	,703		
	Total	72,004	102			
	Between Groups	,386	3	,129	,271	,846
F12	Within Groups	46,978	99	,475		
	Total	47,364	102			
	Between Groups	1,158	3	,386	,538	,657
F13	Within Groups	71,047	99	,718		
	Total	72,205	102			
	Between Groups	,680	3	,227	,341	,795
F14	Within Groups	65,701	99	,664		
	Total	66,381	102			
	Between Groups	,669	3	,223	,279	,841
F15	Within Groups	79,263	99	,801		
	Total	79,932	102			

	Between Groups	,633	3	,211	,350	,789
F21	Within Groups	59,631	99	,602		
	Total	60,263	102			
	Between Groups	3,194	3	1,065	1,449	,233
F22	Within Groups	72,756	99	,735		
	Total	75,950	102			
	Between Groups	1,224	3	,408	1,100	,353
F23	Within Groups	36,699	99	,371		
	Total	37,922	102			

A4

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Between Groups	2,084	2	1,042	1,490	,230
F11	Within Groups	69,920	100	,699		
	Total	72,004	102			
	Between Groups	,031	2	,015	,032	,968
F12	Within Groups	47,334	100	,473		
	Total	47,364	102			
	Between Groups	1,145	2	,573	,806	,450
F13	Within Groups	71,060	100	,711		
	Total	72,205	102			
	Between Groups	,878	2	,439	,670	,514
F14	Within Groups	65,503	100	,655		
	Total	66,381	102			
	Between Groups	,028	2	,014	,017	,983
F15	Within Groups	79,904	100	,799		
	Total	79,932	102			
	Between Groups	,460	2	,230	,384	,682
F21	Within Groups	59,804	100	,598		
	Total	60,263	102			
	Between Groups	2,238	2	1,119	1,518	,224
F22	Within Groups	73,713	100	,737		
	Total	75,950	102			
	Between Groups	2,572	2	1,286	3,637	,030
F23	Within Groups	35,351	100	,354		
	Total	37,922	102			

A5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F11	Between Groups	6,082	3	2,027	3,045	,032
	Within Groups	65,921	99	,666		
	Total	72,004	102			
F12	Between Groups	2,546	3	,849	1,874	,139
	Within Groups	44,818	99	,453		
	Total	47,364	102			
F13	Between Groups	2,049	3	,683	,964	,413
	Within Groups	70,156	99	,709		
	Total	72,205	102			
F14	Between Groups	3,111	3	1,037	1,622	,189
	Within Groups	63,270	99	,639		
	Total	66,381	102			
F15	Between Groups	4,946	3	1,649	2,177	,096
	Within Groups	74,986	99	,757		
	Total	79,932	102			
F21	Between Groups	4,214	3	1,405	2,481	,065
	Within Groups	56,050	99	,566		
	Total	60,263	102			
F22	Between Groups	2,474	3	,825	1,111	,348
	Within Groups	73,476	99	,742		
	Total	75,950	102			
F23	Between Groups	1,159	3	,386	1,040	,378
	Within Groups	36,764	99	,371		
	Total	37,922	102			

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a5	(J) a5	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
F11	1	2	,01763	,42842	,967	-,8324	,8677
		3	,49899*	,16957	,004	,1625	,8355
		4	,20513	,48891	,676	-,7650	1,1752

		1	-,01763	,42842	,967	-,8677	,8324
	2	3	,48136	,42208	,257	-,3561	1,3189
		4	,18750	,62324	,764	-1,0491	1,4241
		1	-,49899*	,16957	,004	-,8355	-,1625
	3	2	-,48136	,42208	,257	-1,3189	,3561
		4	-,29386	,48336	,545	-1,2530	,6652
		1	-,20513	,48891	,676	-1,1752	,7650
	4	2	-,18750	,62324	,764	-1,4241	1,0491
		3	,29386	,48336	,545	-,6652	1,2530
		2	-,48558	,35325	,172	-1,1865	,2153
	1	3	,21727	,13982	,123	-,0602	,4947
		4	,07692	,40313	,849	-,7230	,8768
		1	,48558	,35325	,172	-,2153	1,1865
	2	3	,70285*	,34802	,046	,0123	1,3934
		4	,56250	,51389	,276	-,4572	1,5822
F12		1	-,21727	,13982	,123	-,4947	,0602
	3	2	-,70285*	,34802	,046	-1,3934	-,0123
		4	-,14035	,39855	,725	-,9312	,6505
		1	-,07692	,40313	,849	-,8768	,7230
	4	2	-,56250	,51389	,276	-1,5822	,4572
		3	,14035	,39855	,725	-,6505	,9312
		2	-,20513	,44196	,644	-1,0821	,6718
	1	3	,25686	,17494	,145	-,0903	,6040
		4	,23932	,50437	,636	-,7615	1,2401
		1	,20513	,44196	,644	-,6718	1,0821
	2	3	,46199	,43542	,291	-,4020	1,3260
		4	,44444	,64295	,491	-,8313	1,7202
F13		1	-,25686	,17494	,145	-,6040	,0903
	3	2	-,46199	,43542	,291	-1,3260	,4020
		4	-,01754	,49865	,972	-1,0070	,9719
		1	-,23932	,50437	,636	-1,2401	,7615
	4	2	-,44444	,64295	,491	-1,7202	,8313
		3	,01754	,49865	,972	-,9719	1,0070
		2	-,08173	,41972	,846	-,9145	,7511
	1	3	,34480*	,16613	,041	,0152	,6744
		4	,31410	,47898	,513	-,6363	1,2645
F14		1	,08173	,41972	,846	-,7511	,9145
	2	3	,42654	,41350	,305	-,3939	1,2470
		4	,39583	,61058	,518	-,8157	1,6074

		1	-,34480*	,16613	,041	-,6744	-,0152
	3	2	-,42654	,41350	,305	-1,2470	,3939
		4	-,03070	,47354	,948	-,9703	,9089
		1	-,31410	,47898	,513	-1,2645	,6363
	4	2	-,39583	,61058	,518	-1,6074	,8157
		3	,03070	,47354	,948	-,9089	,9703
		2	-,21955	,45692	,632	-1,1262	,6871
	1	3	,38462*	,18086	,036	,0258	,7435
		4	,71795	,52144	,172	-,3167	1,7526
		1	,21955	,45692	,632	-,6871	1,1262
	2	3	,60417	,45016	,183	-,2891	1,4974
		4	,93750	,66471	,162	-,3814	2,2564
F15		1	-,38462*	,18086	,036	-,7435	-,0258
	3	2	-,60417	,45016	,183	-1,4974	,2891
		4	,33333	,51553	,519	-,6896	1,3562
		1	-,71795	,52144	,172	-1,7526	,3167
	4	2	-,93750	,66471	,162	-2,2564	,3814
		3	-,33333	,51553	,519	-1,3562	,6896
		2	-,03846	,39504	,923	-,8223	,7454
	1	3	,39575*	,15636	,013	,0855	,7060
		4	,54487	,45082	,230	-,3496	1,4394
		1	,03846	,39504	,923	-,7454	,8223
	2	3	,43421	,38919	,267	-,3380	1,2065
		4	,58333	,57468	,313	-,5570	1,7236
F21		1	-,39575*	,15636	,013	-,7060	-,0855
	3	2	-,43421	,38919	,267	-1,2065	,3380
		4	,14912	,44570	,739	-,7353	1,0335
		1	-,54487	,45082	,230	-1,4394	,3496
	4	2	-,58333	,57468	,313	-1,7236	,5570
		3	-,14912	,44570	,739	-1,0335	,7353
		2	-,74679	,45230	,102	-1,6443	,1507
	1	3	,00978	,17903	,957	-,3454	,3650
		4	,29487	,51616	,569	-,7293	1,3191
		1	,74679	,45230	,102	-,1507	1,6443
	2	3	,75658	,44561	,093	-,1276	1,6408
F22		4	1,04167	,65798	,117	-,2639	2,3472
		1	-,00978	,17903	,957	-,3650	,3454
	3	2	-,75658	,44561	,093	-1,6408	,1276
		4	,28509	,51031	,578	-,7275	1,2977
	4	1	-,29487	,51616	,569	-1,3191	,7293

		2	-1,04167	,65798	,117	-2,3472	,2639
		3	-,28509	,51031	,578	-1,2977	,7275
	1	2	-,11859	,31994	,712	-,7534	,5162
		3	-,03306	,12664	,795	-,2843	,2182
		4	,58974	,36511	,109	-,1347	1,3142
	2	1	,11859	,31994	,712	-,5162	,7534
		3	,08553	,31520	,787	-,5399	,7110
		4	,70833	,46543	,131	-,2152	1,6318
F23	3	1	,03306	,12664	,795	-,2182	,2843
		2	-,08553	,31520	,787	-,7110	,5399
		4	,62281	,36097	,088	-,0934	1,3390
	4	1	-,58974	,36511	,109	-1,3142	,1347
		2	-,70833	,46543	,131	-1,6318	,2152
		3	-,62281	,36097	,088	-1,3390	,0934

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

A6

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F11	Between Groups	6,198	3	2,066	3,108	,030
	Within Groups	65,806	99	,665		
	Total	72,004	102			
F12	Between Groups	1,255	3	,418	,899	,445
	Within Groups	46,109	99	,466		
	Total	47,364	102			
F13	Between Groups	4,155	3	1,385	2,015	,117
	Within Groups	68,050	99	,687		
	Total	72,205	102			
F14	Between Groups	1,175	3	,392	,594	,620
	Within Groups	65,207	99	,659		
	Total	66,381	102			
F15	Between Groups	6,164	3	2,055	2,758	,046
	Within Groups	73,768	99	,745		
	Total	79,932	102			
F21	Between Groups	2,463	3	,821	1,406	,246
	Within Groups	57,800	99	,584		

	Total	60,263	102			
	Between Groups	12,916	3	4,305	6,762	,000
F22	Within Groups	63,034	99	,637		
	Total	75,950	102			
	Between Groups	,812	3	,271	,722	,541
F23	Within Groups	37,110	99	,375		
	Total	37,922	102			

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
		2	,32500	,33284	,331	-,3354	,9854
	1	3	,32976	,31325	,295	-,2918	,9513
		4	-,20219	,27952	,471	-,7568	,3524
		1	-,32500	,33284	,331	-,9854	,3354
	2	3	,00476	,27562	,986	-,5421	,5517
		4	-,52719*	,23659	,028	-,9966	-,0577
F11		1	-,32976	,31325	,295	-,9513	,2918
	3	2	-,00476	,27562	,986	-,5517	,5421
		4	-,53195*	,20812	,012	-,9449	-,1190
		1	,20219	,27952	,471	-,3524	,7568
	4	2	,52719*	,23659	,028	,0577	,9966
		3	,53195*	,20812	,012	,1190	,9449
		2	,28333	,27861	,312	-,2695	,8362
	1	3	,42857	,26221	,105	-,0917	,9488
		4	,26754	,23398	,256	-,1967	,7318
		1	-,28333	,27861	,312	-,8362	,2695
	2	3	,14524	,23071	,530	-,3125	,6030
		4	-,01579	,19804	,937	-,4087	,3772
F12		1	-,42857	,26221	,105	-,9488	,0917
	3	2	-,14524	,23071	,530	-,6030	,3125
		4	-,16103	,17421	,358	-,5067	,1846
		1	-,26754	,23398	,256	-,7318	,1967
	4	2	,01579	,19804	,937	-,3772	,4087
		3	,16103	,17421	,358	-,1846	,5067
F13	1	2	,34444	,33847	,311	-,3272	1,0160

		3	,51587	,31854	,109	-,1162	1,1479
		4	,04386	,28425	,878	-,5201	,6079
	2	1	-,34444	,33847	,311	-1,0160	,3272
		3	,17143	,28028	,542	-,3847	,7276
		4	-,30058	,24059	,214	-,7780	,1768
	3	1	-,51587	,31854	,109	-1,1479	,1162
		2	-,17143	,28028	,542	-,7276	,3847
		4	-,47201*	,21164	,028	-,8920	-,0521
	4	1	-,04386	,28425	,878	-,6079	,5201
		2	,30058	,24059	,214	-,1768	,7780
		3	,47201*	,21164	,028	,0521	,8920
F14	1	2	,17500	,33132	,599	-,4824	,8324
		3	,37976	,31182	,226	-,2389	,9985
		4	,15921	,27825	,568	-,3929	,7113
	2	1	-,17500	,33132	,599	-,8324	,4824
		3	,20476	,27436	,457	-,3396	,7492
		4	-,01579	,23551	,947	-,4831	,4515
	3	1	-,37976	,31182	,226	-,9985	,2389
		2	-,20476	,27436	,457	-,7492	,3396
		4	-,22055	,20717	,290	-,6316	,1905
	4	1	-,15921	,27825	,568	-,7113	,3929
		2	,01579	,23551	,947	-,4515	,4831
		3	,22055	,20717	,290	-,1905	,6316
F15	1	2	,33333	,35240	,347	-,3659	1,0326
		3	,57857	,33166	,084	-,0795	1,2366
		4	-,01667	,29595	,955	-,6039	,5706
	2	1	-,33333	,35240	,347	-1,0326	,3659
		3	,24524	,29182	,403	-,3338	,8243
		4	-,35000	,25050	,165	-,8470	,1470
	3	1	-,57857	,33166	,084	-1,2366	,0795
		2	-,24524	,29182	,403	-,8243	,3338
		4	-,59524*	,22035	,008	-1,0325	-,1580
	4	1	,01667	,29595	,955	-,5706	,6039
		2	,35000	,25050	,165	-,1470	,8470
		3	,59524*	,22035	,008	,1580	1,0325
F21	1	2	,41667	,31194	,185	-,2023	1,0356
		3	,50000	,29358	,092	-,0825	1,0825
		4	,19737	,26197	,453	-,3224	,7172
	2	1	-,41667	,31194	,185	-1,0356	,2023
		3	,08333	,25831	,748	-,4292	,5959

		4	-,21930	,22173	,325	-,6593	,2207
		1	-,50000	,29358	,092	-1,0825	,0825
	3	2	-,08333	,25831	,748	-,5959	,4292
		4	-,30263	,19505	,124	-,6897	,0844
		1	-,19737	,26197	,453	-,7172	,3224
	4	2	,21930	,22173	,325	-,2207	,6593
		3	,30263	,19505	,124	-,0844	,6897
		2	,09167	,32576	,779	-,5547	,7380
	1	3	,56071	,30658	,070	-,0476	1,1690
		4	,91096*	,27357	,001	,3681	1,4538
		1	-,09167	,32576	,779	-,7380	,5547
	2	3	,46905	,26975	,085	-,0662	1,0043
F22		4	,81930*	,23155	,001	,3598	1,2788
		1	-,56071	,30658	,070	-1,1690	,0476
	3	2	-,46905	,26975	,085	-1,0043	,0662
		4	,35025	,20369	,089	-,0539	,7544
		1	-,91096*	,27357	,001	-1,4538	-,3681
	4	2	-,81930*	,23155	,001	-1,2788	-,3598
		3	-,35025	,20369	,089	-,7544	,0539
		2	,24167	,24995	,336	-,2543	,7376
	1	3	,31071	,23523	,190	-,1560	,7775
		4	,29693	,20991	,160	-,1196	,7134
		1	-,24167	,24995	,336	-,7376	,2543
	2	3	,06905	,20698	,739	-,3416	,4797
		4	,05526	,17767	,756	-,2973	,4078
F23		1	-,31071	,23523	,190	-,7775	,1560
	3	2	-,06905	,20698	,739	-,4797	,3416
		4	-,01378	,15629	,930	-,3239	,2963
		1	-,29693	,20991	,160	-,7134	,1196
	4	2	-,05526	,17767	,756	-,4078	,2973
		3	,01378	,15629	,930	-,2963	,3239

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

A1 **ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	,034	1	,034	,047	,830
	Within Groups	74,258	101	,735		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	,875	1	,875	1,688	,197
	Within Groups	52,365	101	,518		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	,033	1	,033	,134	,715
	Within Groups	24,465	101	,242		
	Total	24,497	102			

A2 **ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	1,141	2	,571	,780	,461
	Within Groups	73,151	100	,732		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	,293	2	,146	,276	,759
	Within Groups	52,947	100	,529		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	,584	2	,292	1,221	,299
	Within Groups	23,914	100	,239		
	Total	24,497	102			

A3 **ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	1,456	3	,485	,660	,579
	Within Groups	72,836	99	,736		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	,397	3	,132	,248	,862
	Within Groups	52,843	99	,534		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	,609	3	,203	,841	,475
	Within Groups	23,889	99	,241		
	Total	24,497	102			

A4 **ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	2,859	2	1,429	2,001	,141
	Within Groups	71,434	100	,714		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	,532	2	,266	,505	,605
	Within Groups	52,708	100	,527		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	,516	2	,258	1,076	,345
	Within Groups	23,981	100	,240		
	Total	24,497	102			

A5 **ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	6,416	3	2,139	3,119	,029
	Within Groups	67,877	99	,686		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	3,335	3	1,112	2,206	,092
	Within Groups	49,905	99	,504		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	1,405	3	,468	2,008	,118
	Within Groups	23,092	99	,233		
	Total	24,497	102			

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a5	(J) a5	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
F30	1	2	-,16026	,43473	,713	-1,0228	,7023
		3	-,47605*	,17207	,007	-,8175	-,1346
		4	,33974	,49611	,495	-,6446	1,3241
	2	1	,16026	,43473	,713	-,7023	1,0228
		3	-,31579	,42829	,463	-1,1656	,5340
		4	,50000	,63241	,431	-,7548	1,7548
	3	1	,47605*	,17207	,007	,1346	,8175
		2	,31579	,42829	,463	-,5340	1,1656
		4	,81579	,49048	,099	-,1574	1,7890
	4	1	-,33974	,49611	,495	-1,3241	,6446
		2	-,50000	,63241	,431	-1,7548	,7548
		3	-,81579	,49048	,099	-1,7890	,1574
F1	1	2	-,19487	,37276	,602	-,9345	,5448
		3	,34051*	,14754	,023	,0478	,6333
		4	,31068	,42539	,467	-,5334	1,1547
	2	1	,19487	,37276	,602	-,5448	,9345
		3	,53538	,36724	,148	-,1933	1,2641
		4	,50556	,54227	,353	-,5704	1,5815
	3	1	-,34051*	,14754	,023	-,6333	-,0478
		2	-,53538	,36724	,148	-1,2641	,1933
		4	-,02982	,42056	,944	-,8643	,8047
	4	1	-,31068	,42539	,467	-1,1547	,5334
		2	-,50556	,54227	,353	-1,5815	,5704
		3	,02982	,42056	,944	-,8047	,8643
F2	1	2	-,30128	,25356	,238	-,8044	,2018
		3	,12416	,10036	,219	-,0750	,3233
		4	,47650	,28937	,103	-,0977	1,0507
	2	1	,30128	,25356	,238	-,2018	,8044
		3	,42544	,24981	,092	-,0702	,9211
		4	,77778*	,36887	,038	,0459	1,5097
	3	1	-,12416	,10036	,219	-,3233	,0750
		2	-,42544	,24981	,092	-,9211	,0702
		4	,35234	,28608	,221	-,2153	,9200

		1	-,47650	,28937	,103	-1,0507	,0977
	4	2	-,77778*	,36887	,038	-1,5097	-,0459
		3	-,35234	,28608	,221	-,9200	,2153

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

A6

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F30	Between Groups	2,631	3	,877	1,212	,310
	Within Groups	71,661	99	,724		
	Total	74,292	102			
F1	Between Groups	2,927	3	,976	1,920	,131
	Within Groups	50,313	99	,508		
	Total	53,240	102			
F2	Between Groups	2,260	3	,753	3,354	,022
	Within Groups	22,237	99	,225		
	Total	24,497	102			

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) a6	(J) a6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
F30	1	2	-,02500	,34734	,943	-,7142	,6642
		3	-,32976	,32689	,316	-,9784	,3189
		4	,08377	,29169	,775	-,4950	,6626
	2	1	,02500	,34734	,943	-,6642	,7142
		3	-,30476	,28762	,292	-,8755	,2659
		4	,10877	,24689	,660	-,3811	,5987
	3	1	,32976	,32689	,316	-,3189	,9784
		2	,30476	,28762	,292	-,2659	,8755
		4	,41353	,21718	,060	-,0174	,8445
	4	1	-,08377	,29169	,775	-,6626	,4950
		2	-,10877	,24689	,660	-,5987	,3811
		3	-,41353	,21718	,060	-,8445	,0174

		2	,29222	,29104	,318	-,2853	,8697
	1	3	,44651	,27390	,106	-,0970	,9900
		4	,05035	,24441	,837	-,4346	,5353
		1	-,29222	,29104	,318	-,8697	,2853
	2	3	,15429	,24100	,524	-,3239	,6325
		4	-,24187	,20687	,245	-,6524	,1686
F1		1	-,44651	,27390	,106	-,9900	,0970
	3	2	-,15429	,24100	,524	-,6325	,3239
		4	-,39616*	,18198	,032	-,7572	-,0351
		1	-,05035	,24441	,837	-,5353	,4346
	4	2	,24187	,20687	,245	-,1686	,6524
		3	,39616*	,18198	,032	,0351	,7572
		2	,25000	,19349	,199	-,1339	,6339
	1	3	,45714*	,18209	,014	,0958	,8185
		4	,46842*	,16249	,005	,1460	,7908
		1	-,25000	,19349	,199	-,6339	,1339
	2	3	,20714	,16022	,199	-,1108	,5251
		4	,21842	,13753	,115	-,0545	,4913
F2		1	-,45714*	,18209	,014	-,8185	-,0958
	3	2	-,20714	,16022	,199	-,5251	,1108
		4	,01128	,12098	,926	-,2288	,2513
		1	-,46842*	,16249	,005	-,7908	-,1460
	4	2	-,21842	,13753	,115	-,4913	,0545
		3	-,01128	,12098	,926	-,2513	,2288

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Συσχετίσεις των τύπων ηγεσίας με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας

		F31	F32	F33
F11	Pearson Correlation	,832**	,854**	,844**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F12	Pearson Correlation	,698**	,728**	,667**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F13	Pearson Correlation	,773**	,792**	,770**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F14	Pearson Correlation	,749**	,762**	,817**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F15	Pearson Correlation	,769**	,746**	,780**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F21	Pearson Correlation	,758**	,769**	,779**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F22	Pearson Correlation	,008	,027	,018
	Sig. (2-tailed)	,938	,788	,854
	N	103	103	103
F23	Pearson Correlation	,119	-,052	,048
	Sig. (2-tailed)	,231	,600	,628
	N	103	103	103
F30	Pearson Correlation	-,571**	-,712**	-,689**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103

P<0.01

		F31	F32	F33
F1	Pearson Correlation	,861**	,873**	,875**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F2	Pearson Correlation	,350**	,396**	,438**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103
F30	Pearson Correlation	-,571**	-,712**	-,689**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	103	103	103

Διεξαγωγή έρευνας με θέμα τη διερεύνηση των ηγετικών μοντέλων που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο τα μοντέλα αυτά επηρεάζουν τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την ηγεσία.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις, στη Δημόσια Εκπαιδευτική Διοίκηση, διεξάγω μια μικρή έρευνα, που σκοπό έχει να διερευνήσει ποια από τις τρεις μορφές ηγεσίας, δηλαδή η προς αποφυγήν, η συναλλακτική και η μετασχηματιστική, εφαρμόζονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, άλλος στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις εκβάσεις της ηγεσίας, δηλαδή τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την ηγεσία, σε σχέση με τις τρεις μορφές της ηγεσίας, δηλαδή την προς αποφυγήν, τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική .

Το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και απαιτεί λίγο χρόνο.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που θα διαθέσετε.

Με εκτίμηση

Γεωργία Γεωργίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ:

1. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα είναι απόρρητα.
2. Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις – δηλώσεις του ερωτηματολογίου.
3. Σε κάθε ερώτηση – δήλωση πρέπει να δώσετε μόνο μία απάντηση.
4. Για κάθε απάντηση κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό.
5. Οι απαντήσεις είναι απόρρητες, ανώνυμες και προσωπικές, όπως τις βιώνει ο κάθε ένας και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.
6. Απαντήστε όλες τις ερωτήσεις.

ΜΕΡΟΣ Α

Σημειώστε με ένα Χ αυτό που ισχύει για σας.

1.Φύλο Άρρεν ☐ Θήλυ ☐

2.Ειδικότητα Δάσκαλος ☐ Νηπιαγωγός ☐ Δασκ.Ειδ.Εκ./Λογοθ ☐

3. Έτη υπηρεσίας 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ 21- … ☐

4. Θέση Συμβασιούχος ☐ Μόνιμος ☐ Β. Διευθυντής ☐

5. Επίπεδο Σπουδών Πτυχίο ☐ 2^{ο} Πτυχίο ☐

Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

6. Τύπος σχολείου.

(αριθμός εκπαιδευτικών) 1-4 ☐ 5-8 ☐ 9-12 ☐ 13-.. ☐

Σας ζητείτε να κρίνετε, πόσο συχνά ο άμεσα προϊστάμενός σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές.
Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/η μου:

	Καθόλου	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Συνήθως, αν όχι πάντα
1.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	0	1	2	3	4
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0	1	2	3	4
3.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4
4. Εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα.	0	1	2	3	4
5.Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6.Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4
7.Είναι απών/απούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4
8.Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	1	2	3	4
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4
12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	0	1	2	3	4
13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
14.Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	1	2	3	4
15.Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	1	2	3	4

16.Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
17.Φαίνεται να είναι σταθερός/η στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».	0	1	2	3	4
18.Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0	1	2	3	4
19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4
20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση.	0	1	2	3	4
21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	0	1	2	3	4
22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0	1	2	3	4
23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4
24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4
25.Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα πρότυπα.	0	1	2	3	4
28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0	1	2	3	4
29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	1	2	3	4
30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες.	0	1	2	3	4
31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	1	2	3	4
32.Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης, με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4
33.Καθυστερεί να δώσει λύση σε					

επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34.Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.	0	1	2	3	4
35.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	1	2	3	4
38.Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39.Καταφέρνει να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος.	0	1	2	3	4
40.Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	0	1	2	3	4
41.Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο.	0	1	2	3	4
42.Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία.	0	1	2	3	4
43.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης	0	1	2	3	4
44.Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα.	0	1	2	3	4
45.Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0	1	2	3	4