

2024-01

$\beta \ddot{y} ' \frac{1}{2} \ddot{A}^1 \gg \textcircled{R} \dot{E} \mu^1 \hat{A} \frac{1}{2} \cdot \dot{A}^1 \pm^3 \dot{E}^3 \hat{I} \frac{1}{2} \tilde{A} \zeta \mu \ddot{A}$   
 $\beta \ddot{y} \ddot{A} \cdot \tilde{A} \zeta - \tilde{A} \cdot \ddot{A} \dot{E} \frac{1}{2} \tilde{A} \ddot{A} \dot{A} \gg \cdot^3 \mu \tilde{A}^- \pm \hat{A} \frac{1}{2}$   
 $\beta \ddot{y} \tilde{A} \zeta \zeta \gg^1 \textcircled{R} \textcircled{0} \zeta \dot{A} \gg \ddot{A} \zeta \acute{I} \acute{A} \pm$

$\beta \ddot{y} \cdot \dot{A} \pm^3 \mu \gg^1 \frac{1}{2} \zeta \acute{I}, - \dot{E} \textcircled{R}$

$\beta \ddot{y} \textcircled{\alpha} \mu \ddot{A} \pm \ddot{A} \dot{A} \zeta^1 \pm \textcircled{I} \acute{A} \dot{I}^3 \acute{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \textcircled{1} \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A} \cdot \dot{A}^1 \zeta \mu^1 \acute{A} \textcircled{R} \tilde{A} \mu \dot{E} \frac{1}{2}, \textcircled{\text{E}} \zeta \zeta \gg \textcircled{R} \ddot{Y}^1 \textcircled{0} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \textcircled{1} \hat{I} \frac{1}{2}$   
 $\beta \ddot{y} \textcircled{1} \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A}, \pm \frac{1}{2} \mu \dot{A}^1 \tilde{A} \ddot{A} \textcircled{R} \frac{1}{4} \textcircled{1} \zeta \cdot \mu \neg \dot{A} \zeta \gg^1 \hat{A} \neg \textcircled{\text{E}} \zeta \dot{A},$

<http://hdl.handle.net/11728/12631>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

Ιανουάριος 2024



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**  
Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των  
στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΟΥ ΖΩΗ**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ/2024**



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**  
**Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των  
στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ  
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια  
Διοίκηση με κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση στο  
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΟΥ ΖΩΗ**  
**Αρ. Εγγραφής: 1223801424**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ/2024**

## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Ζωή Ευαγγελινού, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

## **Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Ο/Η Ευαγγελινού Ζωή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Ο/Η Δηλών /σα**

**ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΟΥ ΖΩΗ**

## Περιεχόμενα

Περίληψη στα Ελληνικά.....	1
Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα.....	2
Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή.....	3
1.1 Παρουσίαση προβληματικής.....	3
1.2 Στόχος διπλωματικής εργασίας.....	4
1.3 Καινοτομία διπλωματικής εργασίας.....	5
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	6
1.5 Επισκόπηση μεθοδολογίας.....	6
1.6 Οργάνωση διπλωματικής εργασίας.....	7
Κεφάλαιο 2: Θεωρητική θεμελίωση διπλωματικής εργασίας/Βιβλιογραφική ανασκόπηση	9
2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία.....	9
2.1.1 Στυλ ηγεσίας.....	10
2.1.1.1 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	10
2.1.1.2 Συναλλακτική ηγεσία.....	13
2.1.1.3 Παθητική ηγεσία.....	14
2.1.2 Η σημασία του σχολικού ηγέτη στο ελληνικό σχολείο.....	15
2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της κουλτούρας.....	17
2.2.1 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας.....	19
2.2.2 Οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας.....	20
2.2.3 Ο ρόλος και η σημασία της σχολικής κουλτούρας.....	22
2.2.4 Ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα.....	24
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία.....	28
3.1 Στόχοι.....	28
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
3.3 Σχεδιασμός έρευνας.....	29
3.4 Δείγμα έρευνας.....	29
3.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	34

3.5.1 Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004).....	34
3.5.2 Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006) .....	36
3.6 Επιλογή στατιστικών κριτηρίων και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	36
3.7 Ερευνητική διαδικασία .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα .....	37
4.1 Περιγραφική στατιστική .....	37
4.2 Επαγωγική στατιστική .....	41
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση.....	46
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα.....	50
Κεφάλαιο 7: Επίλογος.....	52
Βιβλιογραφία .....	53
Παραρτήματα.....	59

## Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων/Εικόνων/Διαγραμμάτων

Γράφημα	1:	Φύλο	
νηπιαγωγών.....		29	
Γράφημα	2:	Μορφωτικό	επίπεδο
νηπιαγωγών.....			30
Γράφημα 3: Τύπος εργασίας νηπιαγωγών.....			30
Γράφημα 4: Φύλο προϊσταμένων.....			31
Γράφημα 5: Τμήμα εργασίας προϊσταμένων.....			31
Γράφημα 6: Περιφέρεια έδρας σχολείου.....			32
Γράφημα 7: Περιοχή έδρας σχολείου.....			32



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς το Ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004)	37
Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner(2006).	39
Πίνακας 3 Μέσοι όροι, Wilcoxon test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των υποκλιμάκων της Κλίμακας Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).	39
Πίνακας 4 Μέσοι όροι, Wilcoxon test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των υποκλιμάκων του ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004).	40
Πίνακας 5 Δείκτης συνάφειας (Spearman's Pro) και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) με την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).	41
Πίνακας 6 Αποτελέσματα παλινδρόμησης των υποκλιμάκων του ερωτηματολόγιου της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) (ανεξάρτητη μεταβλητή) με τη συνολική Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006) (εξαρτημένη).	43
Πίνακας 7 Μέσοι όροι, Mann-Whitney U test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς του φύλου του/της προϊστάμενου ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006)	44
Πίνακας 8 Μέσοι όροι, Kruskal-Wallis H test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς στην περιοχή έδρας του σχολείου ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).	45

**Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας:** Ευαγγελινού Ζωή

**Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής:** Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις ..... [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Πρώτος επιβλέπων: Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα [Ομότιμη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Χρήστος Γούλας [Μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος]

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ελένη Μουσένα [Αν. καθηγήτρια ΠΑΔΑ]

*Στον Γιώργο μου...*

## Περίληψη στα Ελληνικά

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊστάμενες των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα που δημιουργείται. Ειδικότερα, θα εξεταστεί η οπτική γωνία των νηπιαγωγών, οι οποίοι/οποίες θα αξιολογήσουν τόσο το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους, όσο και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας που καλλιεργείται μέσα στο σχολικό χώρο. Οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως: α) η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται στατιστικά σημαντικά πιο συχνά από τη συναλλακτική και παθητική ηγεσία, β) οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας εμφανίζονται σε αρκετά συχνό βαθμό, γ) τα στυλ ηγεσίας συσχετίζονται με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, δ) τα στυλ ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν τη σχολική κουλτούρα και ε) οι δημογραφικές μεταβλητές δεν φάνηκε να επιδρούν στη σχολική κουλτούρα.

**Λέξεις κλειδιά:** στυλ ηγεσίας, σχολική κουλτούρα, νηπιαγωγεία, Ελλάδα

## **Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα**

The purpose of this research study is to investigate the possible relationship between the leadership style used by the heads of Greek public kindergartens in relation to the school culture that is created. In particular, the perspective of kindergarten teachers will be examined, who will evaluate both the leadership style of their supervisors and the quality of the school culture cultivated within school. Kindergarten teachers completed the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X) of Avolio and Bass (2004) and the School Culture Triage Survey of Wagner (2006). The results showed that: a) transformational leadership appears statistically significantly more often than transactional and passive leadership, b) the dimensions of school culture appear quite frequently, c) leadership styles are correlated with the dimensions of school culture, d) leadership styles can predict school culture and d) demographic variables did not appear to influence school culture.

**Keywords:** leadership style, school culture, kindergartens, Greece

# Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή

## 1.1 Παρουσίαση προβληματικής

Η σημασία της ανάπτυξης μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας αποτελεί ένα από τα βασικότερα σημεία ανάπτυξης και προόδου της σχολικής μονάδας. Η διαμόρφωση μιας συλλογικής κουλτούρας θα πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και όλες εκείνες τις καλές πρακτικές που ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά επιτεύγματα όλων των μαθητών (Waldron & Leskey, 2010). Αναντίρρητα, μέσα από τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας επιδιώκεται η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο θα πρέπει να αποτελεί κοινό όραμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους σχολικούς ηγέτες (Roby, 2011).

Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες στο εξωτερικό που δίνουν έμφαση στη σχολική ηγεσία και σχολική κουλτούρα κατά κύριο λόγο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως η συλλογικότητα στις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα, οι κοινοί στόχοι, η συνοχή και η συνεργασία μεταξύ τους, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη μιας θετικής σχολικής κουλτούρας (Barkley, Lee & Eadems, 2014). Επιπρόσθετα, όταν οι σχολικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η σχολική μονάδα λειτουργεί αρτιότερα, καθώς οι διευθυντές προσπαθούν να βελτιώσουν τις αρνητικές πτυχές του σχολείου, προσθέτοντας νόημα και κοινό όραμα για όλους.

Φυσικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας διαδραματίζει ο διευθυντής. Το ειλικρινές ενδιαφέρον προς τους εκπαιδευτικούς, η υψηλή συμμετοχή σε θέματα που άπτονται τόσο στο κομμάτι της διδασκαλίας όσο και στην οργάνωση του σχολείου, καθώς επίσης και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κάποια από τα σημεία που ένας διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του (Roby, 2011).

Διάφορα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος και μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται πως επιδρά θετικά στη συλλογική υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, στο ομαδικό πνεύμα, στην αυτοαποτελεσματικότητα του σχολείου και στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται πως συνδράμει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση, καθώς ενθαρρύνεται η

δημιουργικότητα και η ανάληψη εκπαιδευτικών έργων των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές (Engels et al., 2008; Valentine et al., 2008; Mlinarevic, Tokic Zec & Cvjeticanin, 2022). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως η διοίκηση των σχολείων όταν πραγματοποιείται με τη συμβολή όλων στα πλαίσια της δημοκρατικής κουλτούρας, οδηγεί τη σχολική κοινότητα στην επιτυχία (Edgerson, Kritsonis, & Herrington, 2006).

Τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη ερευνών που να εξετάζει την επίδραση των στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας στη νηπιακή εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, δεν είναι ευρέως γνωστό ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας και ποια στυλ ηγεσίας επιδρούν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στο αίσθημα του ανήκειν και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει έμφαση στην προσχολική ηλικία και να αναδείξει τη σημασία που διαδραματίζουν τα στυλ ηγεσίας στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας.

## 1.2 Στόχος διπλωματικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊστάμενες/οι των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα που δημιουργείται. Ειδικότερα, θα εξεταστεί η οπτική γωνία των νηπιαγωγών, οι οποίοι/οποίες θα αξιολογήσουν τόσο το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους, όσο και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας που καλλιεργείται μέσα στο σχολικό χώρο. Επί της ουσίας, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί αφενός να παρουσιάσει ποιο είναι το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό) και αφετέρου να αναδείξει τον βαθμό της σχολικής κουλτούρας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει κάποιους επιμέρους στόχους. Βασικός στόχος είναι να διερευνηθεί το στυλ της παρεχόμενης ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς είθισται το στυλ ηγεσίας να διερευνάται είτε στο δημοτικό σχολείο είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας είναι και η διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας που λαμβάνει μέρος στα πλαίσια της νηπιακής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο φαίνεται πως επίσης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Επιπλέον, ένας ακόμη από τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στην προσχολική εκπαίδευση από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης σημαντικό μέρος αυτής της έρευνας

είναι και η διερεύνηση των δημογραφικών μεταβλητών που ενδέχεται να παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώκεται να τονιστεί η σημασία που διαδραματίζουν τα στυλ ηγεσίας και η σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο, δηλαδή στη πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

### 1.3 Καινοτομία διπλωματικής εργασίας

Η νηπιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα ανήκει στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το νηπιαγωγείο βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, κάτι το οποίο σημαίνει πως έχει δημιουργηθεί αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει ως απώτερο σκοπό την κοινωνική και εκπαιδευτική ομαλή μετάβαση των νηπίων προς το δημοτικό σχολείο. Όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί των υπολοίπων βαθμίδων (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο), έτσι και οι νηπιαγωγοί είναι μέλη του συλλόγου διδασκόντων και ιεραρχικά έχουν έναν προϊστάμενο, ο ρόλος του οποίου είναι να διοικεί οργανωτικά τη σχολική μονάδα του νηπιαγωγείου. Το στυλ ηγεσίας το οποίο υιοθετεί ο/η κάθε προϊστάμενος/η παίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος. Το κλίμα το οποίο θα δημιουργηθεί αποτελεί τον προθάλαμο για την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας που πρόκειται να αναπτυχθεί (Leithwood & Jantzi, 1990, 2008). Η επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για θέματα που άπτονται στο μαθησιακό πλαίσιο του νηπιαγωγείου, το αίσθημα της συναδελφικότητας το οποίο αποτελεί σημαντικό δείκτη υγιών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων, αλλά και η αυτοπειθαρχία/ αποτελεσματικότητα, η οποία αφορά το κοινό όραμα για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αποτελούν διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, οι οποίες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι τόσο για την εικόνα του νηπιαγωγείου προς την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και για την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Υπάρχει έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας που να συνδέει τη σχέση των στυλ ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στη νηπιακή εκπαίδευση και ελάχιστη διεθνής βιβλιογραφία για το εν λόγω ζήτημα (Spicer, 2016). Ίσως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι το νηπιαγωγείο προσήλθε στην τυπική εκπαίδευση αρκετά χρόνια αργότερα σε σχέση με τη δημοτική εκπαίδευση και τη δευτεροβάθμια. Παρόλα αυτά όμως, λαμβάνοντας υπόψη πως η νηπιακή εκπαίδευση αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι για τη μετέπειτα πρόοδο των μαθητών, θα πρέπει να σχεδιαστούν έρευνες που να εξετάζουν όλους εκείνους τους παράγοντες που επιδρούν είτε θετικά, είτε αρνητικά στην ποιότητα της σχολικής κουλτούρας και στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Για όλους αυτούς τους λόγους θεωρούμε πως η συγκεκριμένη έρευνα θα συμβάλλει καθοριστικά στην ανάδειξη του στυλ



ηγεσίας που εν δυνάμει μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στη σχολική κουλτούρα των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων.

#### 1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Ποια διάσταση της σχολικής κουλτούρας επικρατεί (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι προϊστάμενες/οι στα νηπιαγωγεία σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα;
- Τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό) μπορούν να αποτελέσουν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής κουλτούρας;
- Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τα στυλ ηγεσίας;
- Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;
- Η περιφέρεια και ο τόπος έδρας της σχολικής μονάδας μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα και τα στυλ ηγεσίας;

#### 1.5 Επισκόπηση μεθοδολογίας

Η ερευνητική μέθοδος που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στη μέτρηση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων προκειμένου να διερευνηθούν και να διαφανούν τάσεις και οι συσχετισμοί μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, μέσα από τους οποίους θα προκύψουν συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Η ποσοτική

προσέγγιση χρησιμοποιεί ποσοτικές μετρήσεις στοιχείων, δηλαδή αριθμητικά δεδομένα, τα οποία επεξεργάζονται μέσω της στατιστικής ανάλυσης (Babbie, 2011)

Ειδικότερα, το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο με τη χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις τείνουν να είναι εύληπτες από τους συμμετέχοντες, εύκολες ως προς τη συμπλήρωση και κατάλληλες για την κωδικοποίηση και την ανάλυση κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των δεδομένων για τη στατιστική ανάλυση (Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας θα αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος θα αφορά δημογραφικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και το φύλο, ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης και το μορφωτικό επίπεδο των προϊσταμένων των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος θα αφορά την αξιολόγηση των στυλ ηγεσίας. Πρόκειται για το Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας το οποίο αξιολογεί το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το παθητικό στυλ ηγεσίας, καθώς και άλλες τρεις κλίμακες που αφορούν την έκβαση της ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να αξιολογήσουν ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι προϊστάμενοί τους στο νηπιαγωγείο.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου θα αφορά την μέτρηση της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να συμπληρώσουν την κλίμακα εκτίμηση της σχολικής κουλτούρας, η οποία αξιολογεί την επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το αίσθημα της συναδελφικότητας και την αυτοπειθαρχία/αποτελεσματικότητα.

## 1.6 Οργάνωση διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην προβληματική της εργασίας, στην καινοτομία της, στους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της, στη μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού μέρους και στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, θα γίνει εκτενής αναφορά στα στυλ ηγεσίας και στη σχολική κουλτούρα, με σκοπό να αναδειχθούν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σύνδεση αυτών των δύο εννοιών.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στο δείγμα της έρευνας, στην αναλυτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν, στην ερευνητική διαδικασία και στους δείκτες της στατιστικής ανάλυσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα με τη μορφή αριθμημένων πινάκων ανά ερευνητικό ερώτημα.

Το πέμπτο κεφάλαιο θα αφορά τη συζήτηση. Σε αυτό το μέρος θα διατυπωθούν τα γενικά συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, τα οποία θα συγκριθούν με παρεμφερείς έρευνες που διεξήχθησαν πριν από αυτή. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι ερευνητικές προεκτάσεις. Στο τέλος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

## **Κεφάλαιο 2: Θεωρητική θεμελίωση διπλωματικής εργασίας/Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία**

Η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο τα τελευταία χρόνια απασχολεί έντονα τα κράτη. Η εκπαιδευτική διοίκηση έχει εφαρμόσει τις γενικές αρχές της διοίκησης των επιχειρήσεων, κάτι το οποίο βέβαια φαίνεται πώς δεν μπορεί να αποτυπωθεί με εγκυρότητα και σωστή προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα (Bush & Glover, 2014). Το σχολείο αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες οι οποίες απορρέουν κυρίως από τον κοινωνικό του χαρακτήρα. Η σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα ανοιχτό μέσα στο οποίο οι γνώσεις, αλλά και η καλλιέργεια των προσωπικοτήτων έχει άμεση σχέση με την κοινωνία (Μπουρής, 2011).

Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί απλά να εφαρμόζει νόμους και κανόνες, όπως γίνεται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, αλλά πρέπει η στοχοθεσία της να έχει άμεση σχέση με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής πράξης με τη βοήθεια όλων των φορέων της εκπαίδευσης, οι οποίοι από κοινού θα συνεργαστούν με σκοπό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαδραματίζει η διάθεση για συνεργασία και ομαδικό πνεύμα όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Στην εκπαιδευτική ατζέντα της διοίκησης ενός σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνονται δράσεις σχετικές με το μορφωτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό μέρος, αλλά και με το ανθρώπινο δυναμικό, έτσι ώστε να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις για την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου μέσα από την εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών, κοινωνικών και κρατικών φορέων (Saiti, 2012).

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) η σχολική ηγεσία μπορεί να εμφανιστεί μέσα από έξι διακριτά μοντέλα ηγεσίας. Τα μοντέλα αυτά είναι η διοικητική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η ενδεχομενική ηγεσία, η ηθική ηγεσία και η διδακτική ηγεσία. Λίγα χρόνια αργότερα ο Bush (2011) πρόσθεσε στην παραπάνω τυπολογία ακόμα τέσσερα μοντέλα ηγεσίας. Την διαπροσωπική ηγεσία, τη συναλλακτική ηγεσία, τη μετασχηματίζουσα ηγεσία και την μετανεωτερική ηγεσία.

Διάφορες έρευνες που διεξάγονται σχετικά με τα στυλ ηγεσίας στη σχολική πραγματικότητα προσπαθούν να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα σχετικά με το ποιο είναι καταλληλότερο για τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πιο συνεργατικοί τύποι διοίκησης και ηγεσίας είναι καταλληλότεροι, καθώς δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να

εμπλακούν άμεσα, διαμορφώνοντας το σχολικό γίγνεσθαι. Απώτερος σκοπός της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας είναι όλα τα μέλη να ενεργούν υπεύθυνα και να συμμετέχουν ενεργά και να εργάζονται από κοινού, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτονται για το σχολείου (Bush, 2011).

### 2.1.1 Στυλ ηγεσίας

#### 2.1.1.1 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη και των υφιστάμενων του στα πλαίσια ανάπτυξης μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Ο ηγέτης που εφαρμόζει τη μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθεί να βοηθήσει τους υφιστάμενους του να αισθανθούν δέσμευση απέναντι στον οργανισμό, με σκοπό να αναπτύξουν τα κίνητρά τους και από κοινού με τον ηγέτη να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα για τον οργανισμό (Day & Antonakis, 2012).

Σύμφωνα με τον Bennis (1959) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως σκοπό ο ηγέτης να εμπνεύσει τους υφιστάμενους του στο υψηλό αίσθημα της ευθύνης και δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ο πρώτος που εισήγαγε εννοιολογικά το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν ο Burns (1978), ο οποίος υποστήριξε ότι σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο ηγέτης βάζει το συμφέρον του οργανισμού πάνω από το δικό του και ενισχύει τη συνδιαμόρφωση ενός κοινού οράματος. Σύμφωνα με τον Burns ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την υποχρέωση να αναδειξεί τόσο τους ηθικούς σκοπούς και τις αξίες του οργανισμού, όσο για την ικανοποίηση των αναγκών, της αυτοπραγμάτωσης και της αυτοέκφρασης των υφιστάμενων του. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει άμεσες επιρροές από τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, καθώς δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση που πρέπει να λαμβάνουν οι εργαζόμενοι ως προς την αυτονομία, τη δημιουργικότητα, και υπευθυνότητα και οτιδήποτε αυξάνει τα επίπεδα της ικανοποίησης των εργαζομένων (Burns, 1978).

Το κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η ικανότητά του ηγέτη να ενδιαφέρεται για τους υφισταμένους του, να αφουγκραστεί τις ανάγκες τους, την ίδια στιγμή που προσπαθεί να τους ευαισθητοποιήσει και να τους κατευθύνει προς την επιτυχία μέσω της οποίας κατακτώνται τα επιθυμητά αποτελέσματα του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Burns, η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ανθρώπων του οργανισμού, στην κατανόηση της συμπεριφοράς τους, των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων τους. Αντίθετα, ηγεσία που εστιάζει στην επιβολή της εξουσίας και συμμόρφωση θεωρείται πως δεν μπορεί να αποτελέσει έναν υγιή τύπο

ηγεσίας, και ως εκ τούτου δεν μπορεί να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Bush & Glover, 2003).

Κατά τον Bass (1985) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία διαδικασία επηρεασμού, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ηγέτης προσπαθεί να εμπνεύσει τους υφιστάμενους του μεταδίδοντας τους το όραμα, τις ιδέες του και τον τρόπο υλοποίησης αυτών. Ο Bass και οι συνεργάτες του (2003) πρότειναν ένα παρεμφερές μοντέλο ηγεσίας, στο οποίο συνυπάρχουν στοιχεία τόσο της μετασχηματιστικής ηγεσίας όσο και της συναλλακτικής ταυτόχρονα. Ο Burns θεώρησε πως η μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία αποτελούν τις δύο όψεις της ηγεσίας, όπου η μια συμπληρώνει την άλλη, λειτουργώντας πολλές φορές ταυτόχρονα ανάλογα τις συνθήκες (Bush & Glover, 2003).

Ο Sergiovanni (1992) όρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία, ως εκείνη την ηγεσία που θέτει ως στόχο στη βαθιά και ριζική αλλαγή των ηγετών, μέσα από την οποία αλλαγή θα επέλθει και η αλλαγή του οργανισμού. Τέλος, σύμφωνα με τον Leithwood (1994) η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελείται από οκτώ διαφορετικούς τομείς. Αυτοί οι τομείς είναι, η εξατομικευμένη στήριξη, οι κοινοί στόχοι, το κοινό όραμα, η διανοητική παράθεση, η οικοδόμηση της κουλτούρας, οι αμοιβές, οι υψηλές προσδοκίες και το παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Bass (1985) τροποποίησε το αρχικό μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, όπως είχε προταθεί από τον Burns (1978), δίνοντας έμφαση στο μοντέλο των δύο παραγόντων, δηλαδή στη συνύπαρξη της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, οι οποίες μπορούν να δρουν συμπληρωματικά η μία στην άλλη, αλλά και ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον ίδιο μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την αδιάκοπη και συνεχή ικανοποίηση των αναγκών τόσο του οργανισμού, όσο και των ίδιων των εργαζομένων. Ειδικότερα, η συναλλακτική ηγεσία δίνει έμφαση στη ροή της καθημερινής ρουτίνας του οργανισμού, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στην κάλυψη των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού, στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία του οργανισμού. Είναι θεμιτό ο ηγέτης να χρησιμοποιεί διάφορα είδη αμοιβών ως κίνητρα, ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρείται χαρισματικός από τους υφιστάμενους του (Waldman, Bass & Yammarino, 1990).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν τα εξής χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως αυτά δημιουργήθηκαν από τον Bass (1985):

1. Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα (Idealized influence/charisma): Η εξατομικευμένη επιρροή ή χάρισμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι υφιστάμενοι παρατηρούν τον ηγέτη τους, θαυμάζοντας τον. Οι υφιστάμενοι τείνουν να σέβονται και να αισθάνονται οικεία με τον ηγέτη τους, τον οποίο τον θεωρούν πρότυπο για τον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι περιγράφουν τον ηγέτη ως ένα άτομο με όραμα και με ειδικές ικανότητες, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Bass & Avolio, 1994).
2. Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): Η εμπνευσμένη παρώθηση αφορά την ικανότητα που έχει ο ηγέτης να κινητοποιεί τους υφιστάμενους του, ώστε να πετύχουν συλλογικά τους στόχους που έχουν θέσει για τον οργανισμό. Ο ίδιος λειτουργεί προτρεπτικά και παρακινητικά έτσι ώστε όλα τα μέλη του οργανισμού να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και όραμα, με σκοπό να εμπλακούν και να δεσμευτούν ως προς την επίτευξη των στόχων (Bass, 1999).
3. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration): Το συγκεκριμένο ενδιαφέρον αφορά την ικανότητα που έχουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες να δημιουργούν προσωπική σχέση με τους υφιστάμενους τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους και τα προβλήματα τους, έτσι ώστε να τους παρέχουν στήριξη και ενθάρρυνση. Ο ηγέτης τείνει να συμπεριφέρεται διαφορετικά στον κάθε υφιστάμενο καθώς τον θεωρεί μία διαφορετική και ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικές ανάγκες, κλίσεις και ενδιαφέροντα. Ο ίδιος τους αναθέτει διαφορετικές δραστηριότητες σχετικές με τον οργανισμό, οι οποίες ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική τους και προσωπική τους ανάπτυξη. Ο ηγέτης λειτουργεί ως μέντορας απέναντί στους υφιστάμενους του (Bass & Avolio, 1993)
4. Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation): Το διανοητικό ερέθισμα αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης προτρέπει και ενθαρρύνει τους υφιστάμενους του να σκεφτούν με περισσότερη καινοτομία και δημιουργικότητα, με σκοπό την ανάπτυξη του οργανισμού. Ο ηγέτης δηλαδή προσπαθεί να διεγείρει διανοητικά τους υπαλλήλους του, με σκοπό να εισαγάγουν νέες ιδέες, έτσι ώστε μέσα από την καινοτομία να αναπτυχθεί τόσο ο οργανισμός, όσο και οι υπάλληλοι. Αυτή η συμπεριφορά του ηγέτη έχει ως σκοπό την καλλιέργεια της φαντασίας και της πνευματικής διέγερσης των υπαλλήλων, οι οποίοι από κοινού μαζί με τον ηγέτη θα προσπαθήσουν να επιλύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα ή εμπόδιο, αντικαθιστώντας το με ένα νέο πλάνο για την εξέλιξη του οργανισμού (Yukl & Mahsud, 2010).

### *2.1.1.2 Συναλλακτική ηγεσία*

Η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την επιβολή, την διεκπεραίωση και την κατεύθυνση προσανατολισμού προς το στόχο από την πλευρά του διευθυντή. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας οι υφιστάμενοι τείνουν να αποδέχονται οποιαδήποτε άποψη του διευθυντή τους, συμμορφώνονται και αυτορυθμίζονται με βάση τις επιθυμίες του διευθυντή τους, αλλά με τη χρήση κάποιου ανταλλάγματος ή επαίνου. Υπάρχουν περιπτώσεις σε αυτή τη μορφή ηγεσίας όπου οι υφιστάμενοι ως αντάλλαγμα επιδιώκουν και εξασφαλίζουν την αποφυγή των συνεπειών (Jung et al, 2003).

Οι ηγέτες που χρησιμοποιούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας τείνουν να ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των ανθρώπων, όπως αυτές περιγράφονται στην πυραμίδα του Maslow (1970). Αυτές οι ανάγκες αφορούν το μισθό, την προαγωγή, το ωράριο εργασίας, την εργασιακή ασφάλεια κ.α. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας δίνει έμφαση σε ένα σύστημα ανταμοιβών που έχει ως σκοπό την επιβράβευση της σωστής προσπάθειας αλλά και την τιμωρία για μία κακή απόδοση η οποία επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό (Bass, 2008). Ειδικότερα, οι ηγέτες που ασπάζονται το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των συνεργατών τους μόνο και εφόσον όταν οι υφιστάμενοι φαίνεται να προσπαθούν να διεκπεραιώσουν ότι τους έχει ανατεθεί από τον ηγέτη. Ο ηγέτης έχει διευκρινίσει τις απαιτήσεις, έχει διασφαλίσει όλους τους αναγκαίους πόρους και γενικότερα έχει φροντίσει να είναι όλοι ενήμεροι για την πορεία του οργανισμού, έτσι ώστε ο κάθε υφιστάμενος να διεκδικήσει την αμοιβή που του αναλογεί. Στην ουσία δημιουργείται μία σχέση μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενων όπου γνωρίζουν και τα δύο μέλη πως θα κατακτηθούν οι ανταμοιβές, εφόσον κατακτηθεί ο στόχος που έχει τεθεί για τον οργανισμό. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι αρκετά αποτελεσματικοί στη διοίκηση και στην εκπλήρωση των στόχων, αλλά δεν λειτουργούν με συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να δρουν περισσότερο συγκεντρωτικά και αυταρχικά. Γίνεται αντιληπτό πως η βασική διαφορά μεταξύ της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας είναι πως οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν περισσότερο έμφαση στη διαδικασία και την επίτευξη στόχων και στη διατήρηση του οργανισμού σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία φαίνεται να είναι σωστή, παρά στη δημιουργία ενός κοινού οράματος, όπου δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα και στη καινοτομία του οργανισμού (Jani, Shah & Vora 2017). Όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο ο Burns υποστήριξε ότι το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ είναι δύο τελείως διαφορετικές έννοιες μεταξύ τους, ενώ ο Bass (1985) υποστήριξε ότι αποτελούν τα



αντίθετα άκρα ενός διπολικού συνεχούς, θέλοντας να τονίσει πώς ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο της μετασχηματιστικής ηγεσίας όσο και της συναλλακτικής.

Οι Bass & Avolio (1990) Υποστήριξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τους εξής δύο παράγοντες:

1. Ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή: Σε αυτό το είδος της συναλλακτικής ηγεσίας οι ηγέτες εξ αρχής γνωστοποιούν στους υφιστάμενους τους τις προσδοκίες τους και τις απαιτήσεις που έχουν από εκείνους. Οι ίδιοι πληροφορούν τους υφιστάμενους τους ότι η εκπλήρωση των προσδοκιών και των στόχων θα επιφέρει την ανταμοιβή τους. Όταν οι επιδόσεις των υφιστάμενων είναι θετικές τότε λαμβάνουν μία θετική ανταμοιβή, όταν είναι αρνητικές επιδέχονται τιμωρίες/ συνέπειες, με σκοπό να ανακάμψουν άμεσα.
2. Διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση: Σε αυτό το είδος της συναλλακτικής ηγεσίας οι ηγέτες παρακολουθούν τους υφιστάμενους τους και παρεμβαίνουν όταν παρατηρούν ότι δεν τηρούνται οι κανόνες και οι διαδικασίες. Οι ηγέτες προσπαθούν να προσδιορίζουν και να ξεκαθαρίζουν τους κανόνες και τις λειτουργίες του οργανισμού και προσδοκούν τη συμμόρφωση όλων των μελών της ομάδας με σκοπό την αποφυγή των λαθών. Συνήθως οι ηγέτες αυτής της μορφής της συναλλακτικής ηγεσίας δίνουν έμφαση στις παραλείψεις και τα σφάλματα των υφισταμένων, ενώ παράλληλα προσπαθούν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης. Οι ίδιοι αξιολογούν την εργασία των υφισταμένων τους και επιβάλλουν τιμωρίες σε αυτούς που δεν συμμορφώνονται με αυτά που έχουν θέσει οι ηγέτες.

#### *2.1.1.3 Παθητική ηγεσία*

Η παθητική ηγεσία αποτελεί στην ουσία την απουσία ηγεσίας (Antonakis et al., 2003) και ως εκ τούτου είναι το πιο αναποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Ο παθητικός ηγέτης είναι αποφευκτικός, δηλαδή αποφεύγει να ασχοληθεί εις βάθος σε θέματα που άπτονται της διοίκησης. Ο ίδιος δεν καθοδηγεί τους υφιστάμενους του, δε θέτει στόχους και γενικά δεν επεμβαίνει, ούτε παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο. Έχει την τάση να ανταποκρίνεται στα προβλήματα με αντίδραση, αλλά όχι εγκαίρως και με συστηματικό τρόπο (Bass, 2008).

Η παθητική ηγεσία αποτελείται από τις εξής δύο μορφές:

1. Η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική: Σε αυτή τη μορφή της παθητικής ηγεσίας, ο ηγέτης παρεμβαίνει όταν ένα πρόβλημα έχει ήδη δημιουργηθεί και έχει συνήθως αμβλυνθεί. Ο ηγέτης δεν παίρνει πρωτοβουλίες, δεν παίρνει αποφάσεις

και δεν προλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις. Σε γενικές γραμμές δεν αναδεικνύει τις προσδοκίες του και δε θέτει στόχους για τον οργανισμό (Avolio & Bass, 2004). Σύμφωνα με τον Bass (1990) ο ηγέτης όταν αντιλαμβάνεται πως η κατάσταση έχει δυσκολέψει πολύ χρησιμοποιεί απειλές και τιμωρίες προς συμμόρφωση των υφιστάμενων. Όμως, αυτές οι πρακτικές έχουν αποδειχθεί μη αποτελεσματικές και αντιπαραγωγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού.

2. Η αδιάφορη διοίκηση: Και σε αυτή τη μορφή της παθητικής ηγεσίας, ο ηγέτης δρα αποστασιοποιημένα, καθώς δεν επιδιώκει να εμπλακεί σε καταστάσεις που χρήζουν προσοχής. Ο ίδιος δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του και τείνει να αδιαφορεί για τις ανάγκες των υφιστάμενων του (Avolio & Bass, 2004). Επίσης, ο παθητικός ηγέτης αδυνατεί να παρακινήσει τους υφιστάμενους και να τους βοηθήσει να γίνουν πιο παραγωγικοί (Barbuto, 2005). Φαίνεται πως αυτή η πρακτική δημιουργεί άγχος και πίεση στους υφιστάμενους και τους οδηγεί στη μείωση της επαγγελματικής τους δέσμευσης και αφοσίωσης (Korkmaz, 2007). Τόσο η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική, όσο και η αδιάφορη παθητική ηγεσία αποτελούν δύο άκρως αναποτελεσματικούς τύπους ηγεσίας με κοινά χαρακτηριστικά (Barnett & McCormick, 2004).

#### 2.1.2 Η σημασία του σχολικού ηγέτη στο ελληνικό σχολείο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στη βάση του θεωρείται συγκεντρωτικό με κάποιες τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η σχολική μονάδα τοποθετείται στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας και στην ουσία είναι αποδέκτης όλων των αποφάσεων που απορρέουν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, κάτι το οποίο περιορίζει την αυτονομία του σχολείου. Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων καλούνται να διεκπεραιώσουν ένα δύσκολο γραφειοκρατικό έργο, το οποίο τους περιορίζει στην ανάπτυξη μιας περισσότερο διαπροσωπικής και συνεργατικής διοίκησης. Ο έντονος συγκεντρωτισμός της δομής της δημόσιας διοίκησης των ελληνικών σχολείων ορίζει τον διευθυντή σε μία θέση ευθύνης, την οποία οφείλει να υπηρετήσει, διασφαλίζοντας παράλληλα το δημοκρατικό πνεύμα.

Η ελληνική νομοθεσία με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2022 (άρθρο 27) ορίζει με σαφήνεια τις υποχρεώσεις των διευθυντών στα δημόσια σχολεία. Ειδικότερα ο διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, με σκοπό να θέτει υψηλούς στόχους εξασφαλίζοντας την επίτευξη αυτών σε ένα σχολείο που ασπάζεται τη δημοκρατία και είναι ανοιχτό προς την κοινωνία. Επιπλέον, καθοδηγεί και βοηθά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα,

αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σχετικά με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Παράλληλα, φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διοίκησης, της Παιδαγωγικής και της διεπιστημονικότητας και προΐσταται των εκπαιδευτικών και λειτουργεί συντονιστικά στο έργο τους. Επίσης, ελέγχει τη μαθησιακή πορεία και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να ανταποκριθούν εγκαίρως στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, καθώς επίσης αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς με βάση την κείμενη νομοθεσία. Επιπρόσθετα, προσπαθεί να διατηρεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με γονείς και κηδεμόνες και ευρύτερα με μαθητικές κοινότητες. Τέλος, έρχεται σε επαφή με ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων απορρέουν στα άρθρα 28,29,31 και 32. Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών τα οποία απορρέουν από τα παραπάνω άρθρα είναι τα εξής:

1. Ο διευθυντής οφείλει να εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους
2. Ο διευθυντής εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές
3. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος σχολείων
4. Ο διευθυντής συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων
5. Ο διευθυντής διατηρεί φιλικές σχέσεις με τα όργανα της λαϊκής συμμετοχής

Τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών φαίνεται πως τους προσδίδουν ένα εύρος πολλών διοικητικών πράξεων, την ίδια στιγμή που οι ίδιοι θα πρέπει να διαθέτουν ένα καινοτόμο πνεύμα, πού σκοπός του θα πρέπει να είναι η κινητοποίηση όλου του συλλόγου διδασκόντων, μαζί με τους οποίους θα λάβουν αποφάσεις, οι οποίες θα πρέπει να διασφαλίζουν τη συλλογική ευθύνη και τη δημοκρατικότητα της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008) ο διευθυντής οφείλει «να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας» (σελ.231). Οι καινοτόμες δράσεις μπορούν να αφορούν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη χρήση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, ακόμα και την αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος οφείλει να

προωθεί την επίτευξη των στόχων, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα σε συμβούλιο του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και μεταξύ των μαθητών και τελικά να εφαρμόζει τις διατάξεις των νόμων, όντας ο ίδιος πρότυπο ενός ηγέτη (Αργυροπούλου, 2012). Αναντίρρητα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για μία σειρά πραγμάτων, μεταξύ των οποίων είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η καθοδήγηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και φυσικά η αξιολόγηση (Κουτούζης και συν., 2008). Οι ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του τον καθιστούν τον κύριο ενορχηστρωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της κουλτούρας

Μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια της κουλτούρας, καθώς έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κάθε φορά για να περιγράψουν κάποια διάσταση της έννοιας της κουλτούρας (Νικολαΐδου, 2012). Σύμφωνα με την κοινωνική ανθρωπολογία, η κουλτούρα αφορά το σύνολο των αξιών και των πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν μια ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά. Ουσιαστικά, η κουλτούρα περιγράφει τον τρόπο σκέψης και δράσης μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων.

Η δυσκολία κατάληξης σε ένα συγκεκριμένο και καθολικό ορισμό για την έννοια της κουλτούρας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη έννοια και έτσι οι ερευνητές αποδίδουν κάθε φορά λειτουργικούς ορισμούς της έννοιας της κουλτούρας. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της φύσης της κουλτούρας και πως αυτή επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσεται μέσα στους οργανισμούς (Ainscow, Dyson et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013:180) η κουλτούρα είναι «ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατάει τα μέλη μιας ομάδας δεμένα μεταξύ τους και δίνει σε αυτήν την ομάδα μία ξεχωριστή ταυτότητα». Ο προσανατολισμός αφορά τις κοινές αξίες, προσδοκίες, στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων ενός οργανισμού (Hargreaves, 1994). Επιπλέον, οι Deal και Peterson (1990:18) θεωρούν ότι η κουλτούρα είναι ένα μείγμα από άγραφους κανόνες, παραδόσεις και προσδοκίες που ενστερνίζονται όλα τα μέλη ενός οργανισμού. Τέλος, σύμφωνα με τον Mintzberg (1989) η κουλτούρα αποτελεί την ψυχή ενός οργανισμού, η οποία καθορίζει τις πεποιθήσεις, τις συνήθειες και τις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού και καθορίζει τον τρόπο δράσης τους για την εξέλιξη του. Συμπερασματικά, μέσω της κουλτούρας διαμορφώνεται το κλίμα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις όλων των δρώντων μελών του οργανισμού (Hopkins et al., 1994).

Ο Schein (2004:6) ανέπτυξε έναν ορισμό για την κουλτούρα, μέσω του οποίου επηρεάστηκε σημαντικά η επιστημονική έρευνα για το συγκεκριμένο πεδίο. Ο ίδιος υποστήριξε πως η κουλτούρα «είναι ένα πρότυπο σιωπηλών παραδοχών που ανακαλύπτονται και αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα η οποία βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και βρήκε τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής του». Ο παραπάνω ορισμός αποτέλεσε το έναυσμα για τον καθορισμό τριών βασικών επιπέδων της κουλτούρας (Νικολαΐδου, 2012). Το πρώτο επίπεδο αποτελεί τα λεγόμενα πρότυπα, τα οποία περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού και τις νόρμες συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν τα μέλη προκειμένου να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού. Στην ουσία πρόκειται για τις άγραφες και μη επίσημες προσδοκίες, οι οποίες υιοθετούνται μέσα στον οργανισμό. Αυτό το επίπεδο της κουλτούρας σχετίζεται με την εξωτερική και υλική διάσταση της έννοιας, δηλαδή την υλικοτεχνική υποδομή και την αισθητική του χώρου (Ανθοπούλου, 1999).

Το δεύτερο επίπεδο κουλτούρας αποτελεί τις υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει τα μέλη του οργανισμού. Οι αξίες αφορούν έννοιες όπως είναι η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η ομαδική δουλειά από τις οποίες καθορίζεται ο τρόπος σκέψης και δράσης των ατόμων στον εργασιακό τους χώρο (Hoy & Miskel, 2013).

Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο αφορά τις βαθύτερες παραδοχές των μελών του οργανισμού, οι οποίες είναι οι ασυνείδητες και αφηρημένες πεποιθήσεις αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Αυτό το επίπεδο εμπερικλείει την πρωταρχική πηγή δράσης, η οποία καθορίζει τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και τον τρόπο που μία ομάδα ατόμων αντιλαμβάνεται τη δράση της στα πλαίσια ενός οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επιπρόσθετα, σε αυτό το επίπεδο κουλτούρας συμπεριλαμβάνεται η εσωτερική-συναισθηματική διάσταση της κουλτούρας, δηλαδή η σύνδεση των τρόπων συμπεριφοράς με τις σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Διάφοροι μελετητές κατά καιρούς χρησιμοποίησαν και τροποποίησαν τα τρία επίπεδα της κουλτούρας, όπως αυτά είχαν περιγραφεί από τον Schein. Ειδικότερα οι Sergiovanni και Starratt (1998) πρότειναν ένα μοντέλο 4 σταδίων για την έννοια της κουλτούρας. Σύμφωνα με τους ίδιους στο πρώτο επίπεδο παρουσιάζονται οι έκδηλες μορφές της κουλτούρας, στο δεύτερο επίπεδο εμφανίζονται οι νόρμες και τα πρότυπα των μελών, στο τρίτο επίπεδο γίνεται αναφορά στις αξίες του οργανισμού και στο τέταρτο επίπεδο, το οποίο είναι το βαθύτερο αποτελεί το σύνολο των συλλογικών παραδοχών.

Επί της ουσίας, ανεξάρτητα από τις θεωρίες των σταδίων της κουλτούρας που περιγράφηκαν παραπάνω, είναι σαφές πως η έννοια της κουλτούρας αφορά κυρίως τα άτομα που αλληλεπιδρούν σε έναν οργανισμό. Η έννοια της κουλτούρας διασφαλίζει το κοινό όραμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού από τα εμπλεκόμενα μέλη (Day, 2003).

### 2.2.1 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της σχολικής κουλτούρας. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της σε όλους εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την ανάπτυξη μιας κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην έννοια της σχολικής κουλτούρας φαίνεται πως έχει καλλιεργηθεί επειδή κάθε σχολική μονάδα ως οργανισμός δημιουργεί μία διαφορετική κουλτούρα, η οποία διαμορφώνεται από τους κυρίαρχες πεποιθήσεις και αξίες των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η σχολική κουλτούρα δεν μπορεί να περιγραφεί ως μια στατική και αμετάβλητη διαδικασία για κάθε σχολείο. Αντίθετα, αποτελεί μια δυναμική και εξελίξιμη διαδικασία που διαφέρει από σχολικό σε σχολικό οργανισμό, καθώς η σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική σε κάθε σχολείο (Hopkins et al., 1994).

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας φαίνεται πως δεν έχει μελετηθεί εκτενώς κάτι το οποίο οφείλεται σε μία σειρά από διάφορους λόγους. Ένας πιθανός λόγος είναι το γεγονός πως η κουλτούρα δίνει περισσότερη σημασία στην ορθολογιστική σκέψη και άποψη και εκ των πραγμάτων αποτελεί μία πιο αφηρημένη έννοια, σε αντίθεση με την έννοια της δομής και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Κυθρεώτης, 2005).

Μία ακόμα αιτία για τη δυσκολία διερεύνησης της έννοιας της σχολικής κουλτούρας είναι η σύγχυση των όρων της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Οι δύο αυτές έννοιες είναι αρκετά συναφείς, αλλά η κάθε μία είναι ξεχωριστή και διαθέτει τα δικά της χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Rousseau (1990) η βασική διαφορά μεταξύ του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας είναι πως το μεν πρώτο αφορά τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μελών του σχολείου σε ατομικό επίπεδο, ενώ η σχολική κουλτούρα αφορά την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ως αποτέλεσμα των κοινών αντιλήψεων και συναισθημάτων των ατόμων. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2008) η κουλτούρα μπορεί να παρομοιαστεί με την προσωπικότητα ενός ατόμου, η οποία τείνει να είναι σταθερή, ενώ το σχολικό κλίμα με τη διάθεση του ατόμου, η οποία μπορεί να μεταβάλλεται. Συμπερασματικά, η σχολική κουλτούρα δίνει έμφαση σε μια πιο βαθιά και

ολοκληρωμένη εικόνα της δομής του σχολείου, ενώ το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πιο επιφανειακή δομή της σχολικής κουλτούρας (Van Houtte, 2005).

### 2.2.2 Οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας. Οι Hoy και Miskel (2013) θεωρούν ότι η σχολική κουλτούρα αποτελείται από τα εξής 3 επιμέρους κριτήρια:

- Το περιεχόμενο: Πρόκειται για τις κοινές πεποιθήσεις, νόρμες και αξίες και τα πρότυπα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα οποία εκδηλώνεται η δράση τους
- Την ομοιογένεια: Αφορά το βαθμό στον οποίο η σχολική κουλτούρα γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς
- Την ισχύ: Αφορά τον βαθμό στον οποίο οι δράσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις νόρμες της σχολικής κουλτούρας.

Ο Hargreaves (1994) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με την αναπτυσσόμενη σχολική κουλτούρα. Σύμφωνα με τον ίδιο υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις κουλτούρας που μπορούν να διαμορφωθούν από τους εκπαιδευτικούς σε ένα σχολείο. Οι τέσσερις διαστάσεις σχολικής κουλτούρας είναι οι εξής:

- Ατομικισμός: Ο ατομικισμός παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να απομονωθούν από τους υπόλοιπους συναδέλφους και να εργάζονται με το δικό τους ρυθμό και με το δικό τους χρόνο, χωρίς να αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, κάτι το οποίο έχει ως συνέπεια να μην υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση σε εκπαιδευτικά θέματα που μπορούν να προκύψουν. Η κουλτούρα της απομόνωσης δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, αλλά πως αποφεύγουν να ανταλλάξουν απόψεις περί παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου, καθώς θεωρούν πως η διδασκαλία είναι μια προσωπική και μοναχική δραστηριότητα (Feimain-Nemser & Floden, 1984).
- Συνεργασία: Η κουλτούρα της συνεργασίας ενδυναμώνει το ομαδικό πνεύμα και καλλιεργεί σταδιακά στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης και της αφοσίωσης. Στα πλαίσια της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν από κοινού κοινές αξίες, προσδοκίες και πεποιθήσεις και θέτουν στόχους, τους οποίους

επιθυμούν να επιτεύξουν μαζί. Η συνεργατική κουλτούρα είναι αποτέλεσμα καθημερινής επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και όχι κάτι που τυγχάνει να συμβεί κάποιες φορές μέσα στον χρόνο (Fullan, 1992).

- **Επιβεβλημένη συνεργασία:** Η επιβεβλημένη συνεργασία αποτελεί τη μετάβαση από τον ατομικισμό σε μία πιο συνεργατική μορφή συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα είδος «τεχνητής» συναδελφικότητας, όπου η διοίκηση και ηγεσία δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μέσα από προγραμματισμένες συναντήσεις, στις οποίες επιδιώκεται ο υποχρεωτικός συνεργατικός σχεδιασμός και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η επιβεβλημένη συνεργασία είναι μία πρακτική για να έρθουν πιο κοντά εκπαιδευτικοί και σιγά-σιγά να καλλιεργήσουν σταθερές σχέσεις, υπό το πρίσμα της εμπιστοσύνης, της υποστήριξης και της συνεργασίας, μέσω των οποίων αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική κοινότητα (Hargreaves, 1992).
- **Βαλκανοποίηση:** Η κουλτούρα της βαλκανοποίησης δίνει έμφαση στον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες τείνουν να δημιουργούν ανταγωνισμό μεταξύ τους σε θέματα που αφορούν την εξουσία και τη δύναμη. Οι εκπαιδευτικοί των μικρών ομάδων τείνουν να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν σχέσεις περισσότερο μεταξύ τους παρά με τα μέλη των εκπαιδευτικών των υπολοίπων ομάδων. Σε αυτό το είδος κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται απομονωμένα, αλλά στα πλαίσια μιας μικρότερης ομάδας. Τέλος, παρατηρείται πως κάποιες υποομάδες εκπαιδευτικών λειτουργούν αυτόνομα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις, οι οποίες εμποδίζουν την επικοινωνία και υπονομεύουν την ανάπτυξη ενός υγιούς σχολικού κλίματος.

Ο Wagner (2006) υποστήριξε πως η κουλτούρα των εκπαιδευτικών αποτελείται από τις εξής τρεις διαστάσεις:

- **Επαγγελματική συνεργασία:** Η επαγγελματική συνεργασία αφορά τον τρόπο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στο να συνεργαστούν και να επιλύσουν ζητήματα που αφορούν κυρίως διοικητικά και λειτουργικά θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου και ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης
- **Συναδελφικότητα:** Η συναδελφικότητα αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν και απολαμβάνουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία,



στηρίζοντας ταυτόχρονα ο ένας τον άλλον την ίδια στιγμή που καλλιεργούν το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης

- Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας: Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη διάθεση τους να εργαστούν με απώτερο σκοπό να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και ικανότητες, έτσι ώστε να αισθάνονται ικανοποιημένοι και πετυχημένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο.

### 2.2.3 Ο ρόλος και η σημασία της σχολικής κουλτούρας

Πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Deal & Paterson, 2016). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει πως η σχολική κουλτούρα συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότητα και στην παραγωγικότητα του σχολείου, στο αίσθημα της συναδελφικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην ενθάρρυνση της εφεύρεσης νέων πρακτικών λύσεων όταν αυτές θεωρούνται κρίσιμες και απαραίτητες. Επιπλέον η σχολική κουλτούρα συμβάλλει στην αλλαγή για βελτίωση και ενισχύει την αφοσίωση και την ταύτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού με το σχολείο. Τέλος συνδράμει θετικά στην ενέργεια, στην παρακίνηση και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμό (Leithwood, et al., 2004; Shein, 2004).

Έρευνες έχουν δείξει πως η σχολική κουλτούρα είτε περιγράφεται ως ισχυρή είτε ως αδύναμη τείνει να επηρεάζει τη λειτουργία ολόκληρου του σχολείου. Η κουλτούρα ενός σχολείου περιγράφεται ως ισχυρή όταν οι αξίες και οι συμπεριφορές είναι κοινός σκοπός για όλους τους εκπαιδευτικούς. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτών των κοινών αξιών τόσο πιο θετική χαρακτηρίζεται η σχολική κουλτούρα. Αντίθετα η αδύναμη κουλτούρα δηλώνει μικρό βαθμό αποδοχής των κοινών αξιών, προσδοκιών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τείνουν να απομονώνονται και να δρουν αυτόνομα (Deal & Kennedy, 1982).

Διάφοροι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην ισχύ της κουλτούρας σε σχέση με διάφορα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, όπως είναι οι φιλικές σχέσεις, η λήψη αποφάσεων και η ηγεσία. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι, ισχυρή κουλτούρα είχαν αναπτύξει εκείνα τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί έτειναν να δημιουργούν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, να είναι ικανοποιημένοι από την ηγεσία και από την εργασία τους. Η ισχυρή θετική κουλτούρα σχετίζεται θετικά με το κοινό όραμα,

τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις, με έναν διευθυντή πρότυπο μίμησης προς όλους, με την ενεργή συμμετοχή όλων και με την καινοτομία. Η ισχυρή σχολική κουλτούρα φέρνει τους εκπαιδευτικούς πιο κοντά και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται σχέσεις επικοινωνίας και αμοιβαίας υποστήριξης και συνεργασίας. Αντίθετα, η αδύναμη σχολική κουλτούρα αυξάνει την τάση φυγής και αποθαρρύνει τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος υπό το πρίσμα της επικοινωνίας και της συνεργασίας, καθώς αναπτύσσονται αρνητικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hoy & Miskel, 2013).

Ένα από το πιο σημαντικά κομμάτια της σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το αίσθημα της συναδελφικότητας. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι συνεργατικές πρακτικές οι οποίες δίνουν έμφαση στο διδακτικό έργο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την προώθηση της αλλαγής, της βελτίωσης και της αυτοπελεσματικότητας στο σχολείο, καθώς επίσης συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, στην εξέλιξη και στην πρόοδο των μαθητών. Αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται τα σχολεία με ισχυρή σχολική κουλτούρα και με υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hopkins, Ainjscow & West, 1994).

Χαρακτηριστικά όπως είναι ειλικρίνεια, η συνεργασία, η επικοινωνία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μεταξύ τους συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου μέσα από το οποίο βελτιώνεται και αναπτύσσεται η μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία δεν πρέπει να θεωρείται μια μοναχική διαδικασία, αλλά μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία μέσα από την οποία εκπληρώνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Rosenholtz, 1989).

Αναντίρρητα η σχολική κουλτούρα αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο νοηματοδοτείται από το ανθρώπινο δυναμικό του. Οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο θα πρέπει να ερμηνεύεται στα πλαίσια της προκαθορισμένης κουλτούρας του. Το κοινό όραμα για το σχολείο, δηλαδή οι κοινές αξίες, παραδοχές και νόρμες αποτελούν το πιο βαθύ και αφηρημένο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδή, 2008).

Η εκπαιδευτική και επαγγελματική σύνδεση των εκπαιδευτικών οδηγεί στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το σχέδιο μαθήματος τους και η αφοσίωση τους φαίνεται πως επιδρά θετικά στην ανάπτυξη μιας ισχυρής και θετικής σχολικής κουλτούρας. Η διάθεση για συνεργασία, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης, η ανταλλαγή απόψεων

σχετικά με εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα, οι λήψεις αποφάσεων και οι από κοινού λύσεις των πιθανών προβλημάτων συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας. Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως «η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και διευθυντές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχοντας ως βάση ένα κοινό σύστημα αξιών αρχών και κανόνων» (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213-214). Συμπερασματικά, η ενδυνάμωση και διατήρηση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας πρέπει να είναι αποτέλεσμα μιας ομαδικής και συνεργατικής προσπάθειας όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πασιαρδή, 2008)

2.2.4 Ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα  
Πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει τη σχέση και τη σημασία των στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων στα νηπιαγωγεία σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα. Η ηγεσία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα (Aravena, 2019), καθώς ο ηγέτης είναι υπεύθυνος για όλες τις σχολικές δραστηριότητες και παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της ακαδημαϊκής και κοινωνικής επιτυχίας όλων των μαθητών.

Η σχολική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στα χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών, η οποία επηρεάζει θετικά την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι να δημιουργεί οργανωτικές συνθήκες που προάγουν τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019). Επίσης, συμβάλει για την επιτυχία των σχολικών οργανισμών, γιατί ο ηγέτης δημιουργεί θετικές αλλαγές στην εκπαίδευση ενθαρρύνοντας το υπάρχον προσωπικό του σχολείου να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εξελιχθεί. Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι εκείνοι που εξετάζουν τον οργανισμό ολιστικά. Αυτή η ευρεία προοπτική σχετίζεται με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και τι προσφέρει στο σχολείο. Η σχολική κουλτούρα παρουσιάζει ένα ευρύ πλαίσιο για την κατανόηση των πολύπλοκων σχέσεων και των προβλημάτων μέσα στο σχολείο.

Φαίνεται ότι τα στυλ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, τη διατήρηση και την ανάπτυξη του δημόσιου σχολείου. Επιπλέον, τα στυλ ηγεσίας είναι ο πρόδρομος μιας οργανωμένης μάθησης, και μιας οργανωτικής ατμόσφαιρας, καθώς επίσης δίνει έμφαση στην πρόληψη κινδύνων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Επηρεάζει επίσης τη δουλειά των δασκάλων, την ικανοποίηση και την οργανωσιακή πορεία του σχολείου (Lestari & Cahyati, 2021)

Επίσης, η σχολική κουλτούρα αυξάνει την ακαδημαϊκή επιτυχία και επηρεάζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και την εμπιστοσύνη τους στη διοίκηση, στους συναδέλφους και στους γονείς. Οι διαστάσεις της ηγεσίας δηλαδή η συνεργασία, η

διδασκτική συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι κοινοί στόχοι και η συλλογική υποστήριξη σχετίζονται με τα στυλ ηγεσίας (Zembat, Sezer & Biber, 2012).

Επιπρόσθετα κατά με τους Karadag και Oztekin-Bayir (2017) με βάση τις αντιλήψεις των δασκάλων, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η σχολική κουλτούρα αποτελείται από δύο παράγοντες: τη διαχείριση του σχολικού οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Τα ευρήματα που προέκυψαν καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορές των διευθυντών σχετικά με τη διαφάνεια, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και η αυτογνωσία που έχουν, επιδρούν στη σχολική κουλτούρα.

Η ενίσχυση της μαθησιακής εποπτείας από το διευθυντή φαίνεται πως επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα στα νηπιαγωγεία. Οι διευθυντές ως επόπτες στα νηπιαγωγεία έχουν αναπτύξει σχέδια που είναι πολύ ευέλικτα σχετικά με την εφαρμογή. Η ηγεσία και η ικανότητα των διευθυντών να ασκούν εποπτεία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο του σχολείου. Η καλύτερη επίβλεψη της μάθησης από τον διευθυντή επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού (Samawi, 2019).

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί τείνουν να αντιλαμβάνονται θετικά την αντίληψη του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας αν ο διευθυντής του νηπιαγωγείου δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες των δασκάλων/εκπαιδευτικών, κρατά τις υποσχέσεις του, δείχνει ικανότητα και επιμονή να πετύχει το όραμά του, είναι πρόθυμος να θυσιάσει για το καλό του οργανισμού ή της ομάδας και παρέχει κίνητρα στην εργασία. Σε αυτή την έρευνα φάνηκε πως οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τις διαστάσεις της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας. Επιπλέον, για να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους διευθυντές των νηπιαγωγείων που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, θα πρέπει συχνά να ενδυναμώνουν και να ενθαρρύνουν τους δασκάλους/εκπαιδευτικούς να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις, λειτουργώντας ως πρότυπο και δείχνοντας σεβασμό στους υφισταμένους. Οι διευθυντές νηπιαγωγείων μπορούν να παρακινήσουν τους δασκάλους/εκπαιδευτικούς παρέχοντας ένα όραμα ή μια εικόνα ενός πολλά υποσχόμενου μέλλοντος για τους ίδιους και την κατανόηση των προσωπικών τους αναγκών. Έτσι θα υποτάξουν τα ατομικά συμφέροντα και οι οργανωτικοί στόχοι και η οργανωτική δέσμευση των δασκάλων/εκπαιδευτικών θα είναι υψηλότερη (Triyana1, Munastiwi & Marguah, 2023).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας ακόμα έρευνας έδειξαν ότι ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι αρκετά καλός γιατί παρείχε καθοδήγηση, βοήθεια, επίβλεψη και αξιολόγηση των προβλημάτων που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Ο

αντίκτυπος της ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου ήταν ότι από την αρχή νοιαζόταν πραγματικά για την κοινωνική αλλαγή, τις αλλαγές στην τεχνολογία και τις υποδομές. Επιπλέον, ο ίδιος ήταν πολύ συνεργάσιμος, ευκίνητος και προσπάθησε να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ανθρώπινη και φιλική προς τους εκπαιδευτικούς (Kristanti, Haryono & Budiyo, 2022).

Επιπρόσθετα, η ελευθερία και ο σεβασμός για κάθε άτομο είναι οι θεμελιώδεις αξίες της οργάνωσης του προσχολικού ιδρύματος. Η αποδοχή και η πρακτική της συνεχούς μάθησης αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του σύγχρονου ιδρύματος προσχολικής ηλικίας όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι παίρνουν από κοινού αποφάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και γίνονται συνυπεύθυνοι για τη συνολική απόδοση και το ποιοτικό επίπεδο του νηπιαγωγείου. Η πρωταρχική επιρροή στην κουλτούρα ενός οργανισμού ασκείται από τον/την προϊστάμενο-η του νηπιαγωγείου. Με την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά της, ως ηγέτης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ενός ποιοτικού θεσμού προσχολικής εκπαίδευσης. Ένα σύγχρονο ίδρυμα για την προσχολική εκπαίδευση προϋποθέτει έναν σύγχρονο τρόπο ηγεσίας. Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ένα από τα νεότερα μοντέλα, βασίζεται ακριβώς στην προσωπικότητα του ηγέτη. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αμφισβητούν υποθέσεις και πεποιθήσεις και ενθαρρύνουν τους οπαδούς να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί, προσεγγίζοντας τα προβλήματα με νέους τρόπους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους οπαδούς πείθοντάς τους να προτείνουν νέες ιδέες χωρίς τον φόβο της γελοιοποίησης (Mlinarevic, Zec, & Cvjeticanin, 2022).

Μια άλλη έρευνα έδειξε πως με βάση τα συνολικά στατιστικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται την κουλτούρα των σχολείων τους ως θετική. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αξιολογείται ως η πιο θετική πτυχή της σχολικής κουλτούρας. Υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και όλων των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας του σχολείου. Επιπλέον, η σχολική ηγεσία είναι η πιο προγνωστική διάσταση της σχολικής κουλτούρας. Το κοινό όραμα, η συνεργασία και η ενότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες της κουλτούρας (Igoy, 2022).

Τέλος μια άλλη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον διευθυντή του σε σχέση με το επίπεδο επιρροής του είναι τεράστια, αλλά μπορεί να μεγιστοποιηθεί όταν ο διευθυντής φροντίζει πολύ βασικές ανάγκες όπως η παροχή χρόνου προγραμματισμού, η ουσιαστική επαγγελματική μάθηση, έχοντας επαρκή χώρο και επιτρέπει την κοινή ηγεσία. Όταν αυτές οι βασικές ανάγκες καλύπτονται τότε ο δάσκαλος μπορεί να επικεντρωθεί στη μάθηση των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν, μαθαίνουν και υπακούουν στους κανόνες και τις διαδικασίες της τάξης. Η έρευνα υποστηρίζει ότι η

άμεση επιρροή που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία των μαθητών είναι αποτέλεσμα της άμεσης επιρροής του διευθυντή στους δασκάλους και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτές (Spicer, 2016). Συνεπώς, η έμμεση επιρροή των προϊσταμένων έχει ουσιαστική επίδραση στη δέσμευση και στην επίδοση των μαθητών.

## Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

### 3.1 Στόχοι

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊστάμενοι των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα που δημιουργείται. Ειδικότερα, εξετάστηκε η οπτική γωνία των νηπιαγωγών, οι οποίοι/οποίες αξιολόγησαν τόσο το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους, όσο και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας που καλλιεργείται μέσα στο σχολικό χώρο. Επί της ουσίας, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί αφενός να παρουσιάσει ποιο είναι το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό) και αφετέρου να αναδείξει τον βαθμό της σχολικής κουλτούρας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε κάποιους επιμέρους στόχους. Βασικός στόχος ήταν να διερευνηθεί το στυλ της παρεχόμενης ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς είθισται το στυλ ηγεσίας να διερευνάται είτε στο δημοτικό σχολείο είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας που λαμβάνει μέρος στα πλαίσια της νηπιακής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο φαίνεται πως επίσης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Επιπλέον, ένας ακόμη από τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στην προσχολική εκπαίδευση από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης σημαντικό μέρος αυτής της έρευνας ήταν και η διερεύνηση των δημογραφικών μεταβλητών που ενδέχεται να παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να τονιστεί η σημασία που διαδραματίζουν τα στυλ ηγεσίας και η σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο, δηλαδή στη πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και

αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;

- Ποια διάσταση της σχολικής κουλτούρας επικρατεί (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι προϊστάμενες στα νηπιαγωγεία σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα;
- Τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό) μπορούν να αποτελέσουν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής κουλτούρας;
- Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τα στυλ ηγεσίας;
- Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;
- Η περιφέρεια και ο τόπος έδρας της σχολικής μονάδας μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα και τα στυλ ηγεσίας;

### 3.3 Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από μια ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή τα στυλ ηγεσίας και από μια εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή τη σχολική κουλτούρα. Στην ουσία επιδιώκεται να ερευνηθεί αν τα στυλ ηγεσίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα (εξαρτημένη μεταβλητή). Παράλληλα, υπάρχουν και κάποιες δημογραφικές μεταβλητές που λειτουργούν ως ανεξάρτητες, όπως είναι το φύλο του προϊστάμενου, η περιοχή που εδρεύει το σχολείο και η επαγγελματική εμπειρία των νηπιαγωγών. Επιδιώκεται να διερευνηθεί αν αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν την παρεχόμενη σχολική κουλτούρα

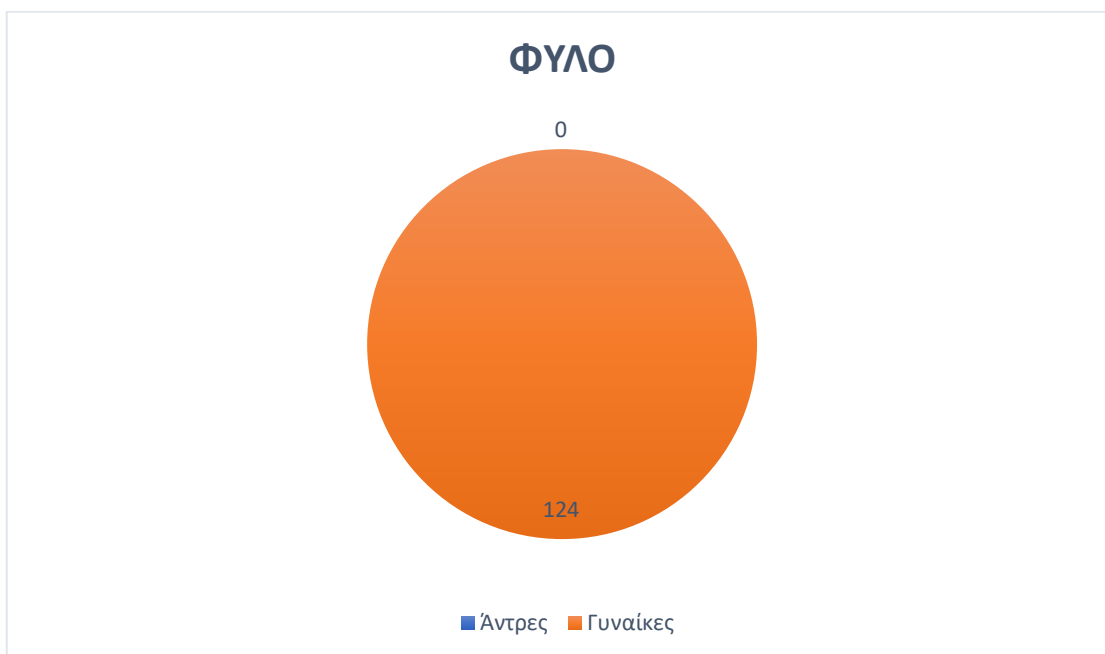
### 3.4 Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα ήταν νηπιαγωγοί που εργάζονται στα δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Ειδικότερα, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 124 νηπιαγωγούς. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη χρήση της βολικής δειγματοληψίας. Ειδικότερα, η ερευνήτρια διαμοίρασε το ερωτηματολόγιο σε ψηφιακή μορφή σε οικείους συναδέλφους, καθώς επίσης το προωθούσε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις, το δείγμα που συλλέχθηκε έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) το 100% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες νηπιαγωγούς, β) οι 78 νηπιαγωγοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και οι 46 βασικού



πτυχίου ΑΕΙ, γ) μόλις οι 34 νηπιαγωγοί ήταν μόνιμες και οι 90 αναπληρώτριες, δ) οι 106 νηπιαγωγοί είχαν γυναίκα προϊστάμενη, ενώ οι 18 άντρα προϊστάμενο, ε) οι 102 από τις προϊστάμενες εργάζονται στο πρωινό πρόγραμμα, 20 στο ολοήμερο και μόλις 2 στο τμήμα ένταξης, στ) το 50% των νηπιαγωγών εργάζονται στην Περιφέρεια Αττικής και η) το 59,7% εργάζονται σε αστικές περιοχές. Επιπρόσθετα, η μέση ηλικία των νηπιαγωγών είναι 35, 05 έτη με τυπική απόκλιση 6,48, η μέση εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσία είναι 8,03 έτη με τυπική απόκλιση 6,16 και ο μέσος αριθμός νηπίων ανά σχολείο είναι 46, 69 με τυπική απόκλιση 26,72. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παραπάνω δημογραφικές πληροφορίες με τη χρήση γραφημάτων.

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται στο γράφημα, στην έρευνα συμμετείχαν 124 γυναίκες νηπιαγωγοί σε ποσοστό 100%.



**Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων-νηπιαγωγών**

Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, από τις 124 νηπιαγωγούς οι 78 (62,9%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και οι 46 κάτοχοι βασικού πτυχίου (37,1%).



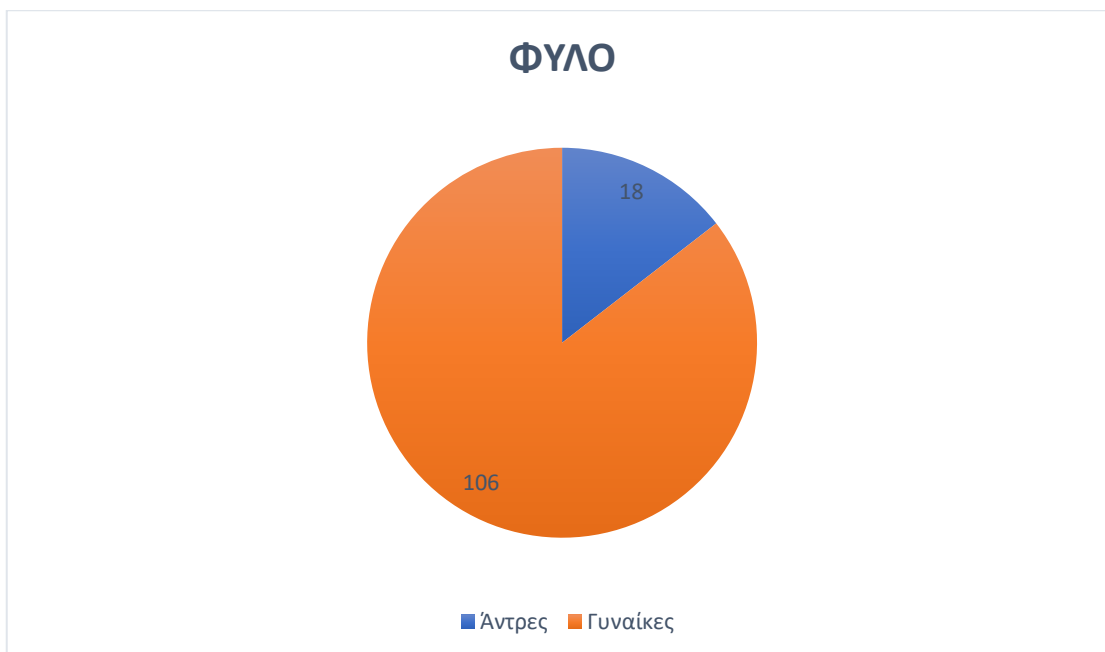
#### Γράφημα 2. Μορφωτικό επίπεδο νηπιαγωγών

Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται ο τύπος της εργασίας των νηπιαγωγών. Πιο συγκριμένα, από τις 124 νηπιαγωγούς, οι 90 (72,6%) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ μόλις οι 34 (27,4%) μόνιμοι.



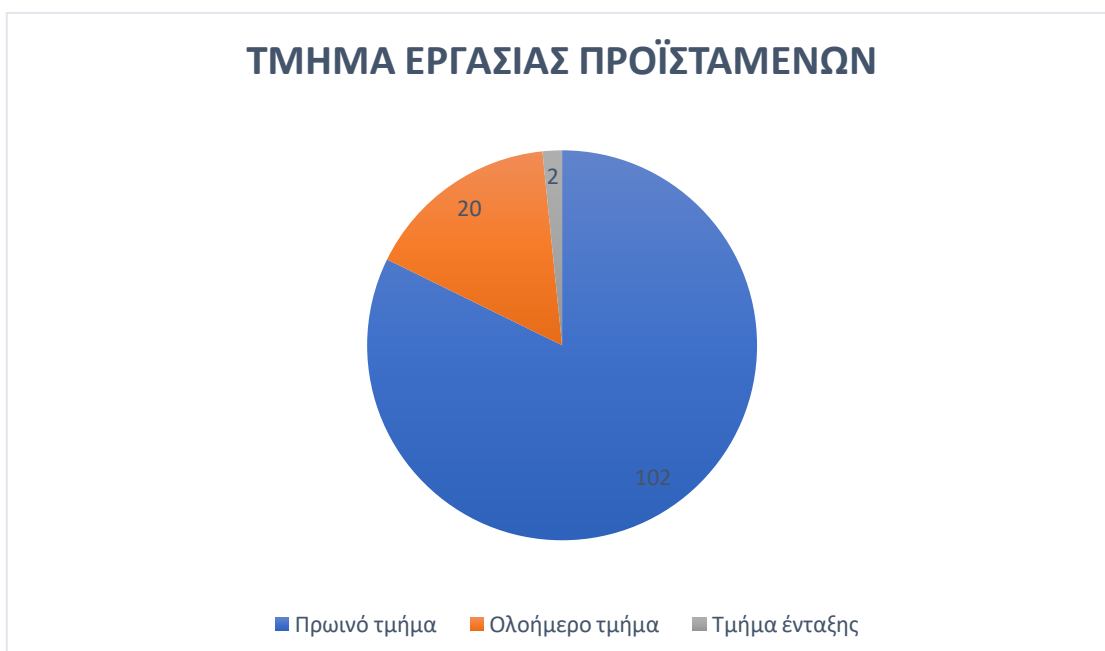
#### Γράφημα 3. Τύπος εργασίας νηπιαγωγών

Στο γράφημα 4 παρουσιάζεται το φύλο των προϊσταμένων των νηπιαγωγών. Από τις 124 νηπιαγωγούς, οι 106 (85,5%) έχουν γυναίκα προϊσταμένη, ενώ μόλις οι 18 (14,5%) άντρα προϊστάμενο.



**Γράφημα 4. Φύλο προϊσταμένων**

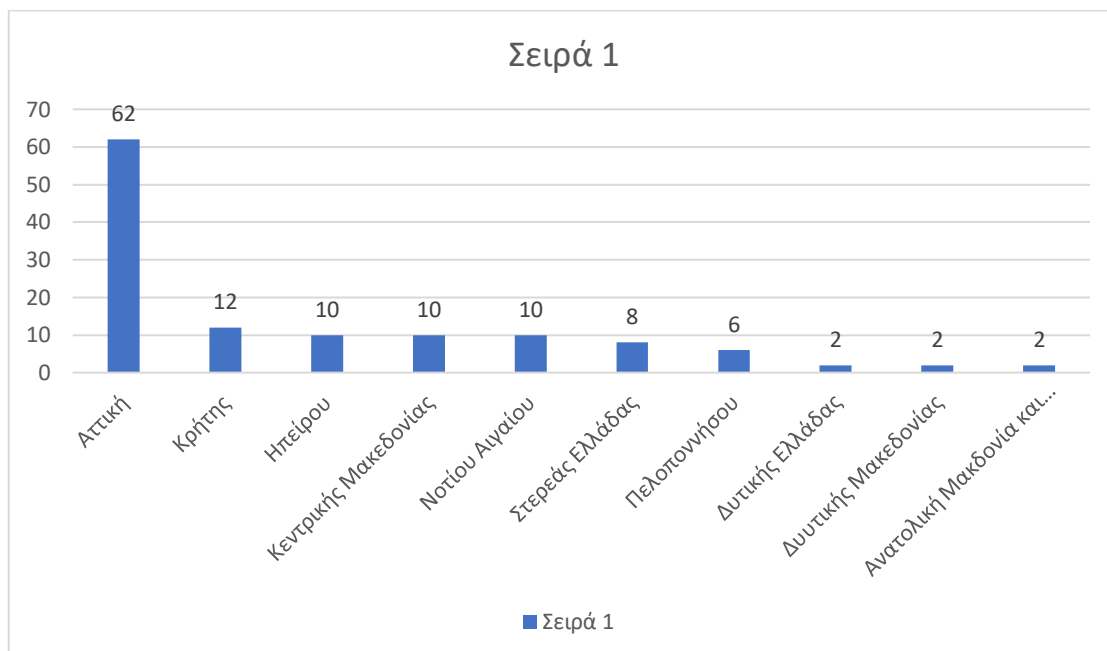
Στο γράφημα 5 παρουσιάζεται το τμήμα στο οποίο εργάζονται οι προϊστάμενοι. Από τις 124 νηπιαγωγούς, οι 102 (82,3%) δήλωσαν πως ο/η προϊστάμενος τους είναι υπεύθυνος πρωινού τμήματος, οι 20 (16,1%), δήλωσαν πως ο/η προϊστάμενος τους είναι υπεύθυνος ολοήμερου τμήματος και μόλις 2 (1,6%) δήλωσαν πως ο/η προϊστάμενος τους είναι υπεύθυνος τμήματος ένταξης.



**Γράφημα 5. Τμήμα εργασίας προϊσταμένων**

Στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η περιφέρεια στην οποία εδρεύουν τα νηπιαγωγεία, στα οποία εργάζονται οι νηπιαγωγοί. Τα 62 νηπιαγωγεία (50%) βρίσκονται στην περιφέρεια Αττικής, τα 10 (8,1%) στην περιφέρεια Ηπείρου, τα 10 (8,1%) στην περιφέρεια Κεντρικής

Μακεδονίας, τα 10 (8,1%) στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου (8,1%), τα 12 στην περιφέρεια Κρήτης (9,7%), τα 8 (6,5%) στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, τα 6 (4,8%) στην περιφέρεια Πελοποννήσου, τα 2 (1,6%) στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, τα 2 (1,6%) στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και τα 2 (1,6) στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.



### Γράφημα 6. Περιφέρεια έδρας νηπιαγωγείου

Στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η περιοχή στην οποία εδρεύουν τα νηπιαγωγεία, στα οποία εργάζονται οι νηπιαγωγοί. Τα 74 νηπιαγωγεία (59,7%) βρίσκονται σε αστική περιοχή, τα 36 (29,0%) σε ημι-αστική περιοχή και τα 14 (11,3%) σε αγροτική περιοχή.



## Γράφημα 7. Περιοχή έδρας νηπιαγωγείου

### 3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, προκειμένου να εξαχθούν ποσοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα Α) αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τις δημογραφικές πληροφορίες. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) και το τρίτο μέρος αποτελείται από τις ερωτήσεις της Κλίμακας Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).

#### 3.5.1 Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004)

Η αξιολόγηση της ηγεσίας επιτεύχθηκε με το ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004), το οποίο αξιολογεί τα τρία κύρια στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, αξιολογεί το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το παθητικό στυλ ηγεσίας. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης ακόμη τριών διαστάσεων που αφορούν στην έκβαση της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογεί τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα του ηγέτη και την ικανοποίηση από την ηγεσία.

Το Ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) απαρτίζεται από συνολικά 36 ερωτήσεις που μετρούν τα στυλ ηγεσίας με τις υποκλίμακες τους και από ακόμη 9 ερωτήσεις που μετρούν την έκβαση της ηγεσίας. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και οι αντίστοιχες ερωτήσεις που απαρτίζουν την κάθε διάσταση.

Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι εξής πέντε:

- Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά (10,18,21,25)
- Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά (6,14,23,24)
- Εμπνευσμένη παρακίνηση (9,13,26,36)
- Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων (2,8,30,32)
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (15,19,29,31)

Οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι οι εξής δύο:

- Αμοιβή με βάση την επίδραση (1,11,16,35)
- Κατ' εξαίρεση ηγεσία (4,22,24,27)

Οι διαστάσεις της παθητικής ηγεσίας είναι οι εξής δύο:

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

Οι τρεις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας είναι οι εξής:

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

Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert από το 1 που σημαίνει «Καθόλου» έως το 5 που σημαίνει «Σχεδόν πάντα». Ο μέσος όρος για κάθε υποκλίμακα/διάσταση προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων και τη διαίρεση αυτών δια του πλήθους.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως το Ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τον Μαγουλιανίτη (2011) στα πλαίσια συγγραφής της διδακτορικής του διατριβής. Επιπλέον, πλήθος ερευνών έχουν επιβεβαιώσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Kanste, Miettunen & Kyngas, 2007).

Ο δείκτης αξιοπιστίας (cronbach alpha) του Ερωτηματολογίου της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας της συγκριμένης έρευνας θα παρουσιαστεί σε αυτό το σημείο για όλες τις διαστάσεις

Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά: ,93
- Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά: ,34
- Εμπνευσμένη παρακίνηση: ,91
- Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων: ,84
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον: ,72

Οι διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας:

- Αμοιβή με βάση την επίδραση: ,76
- Κατ' εξαίρεση ηγεσία: ,58

Οι διαστάσεις της παθητικής ηγεσίας:

- Κατ' εξαίρεση ηγεσία: ,75
- Ηγεσία Laissez-Faire: ,84

Οι τρεις διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας:

- Μεγάλη προσπάθεια: ,92
- Αποτελεσματικότητα: ,96
- Ευχαρίστηση από την ηγεσία: ,89

3.5.2 Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006)

Η Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006) αξιολογεί τη γενική κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν οι τρεις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας και οι αντίστοιχες ερωτήσεις που απαρτίζουν την κάθε διάσταση.

- Επαγγελματική συνεργασία (1,2,3,4,5)
- Το αίσθημα της συναδελφικότητας (6,7,8,9,10)
- Αυτοπειθαρχία/Αποτελεσματικότητα (11,12,13,14,15)

Η Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006) αξιολογείται με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 σημαίνει «Ποτέ» και το 5 «Πάντα». Η βαθμολογία για την κάθε διάσταση προκύπτει από το άθροισμα των μέσων όρων. Ειδικότερα, μπορούν να προκύψουν τα εξής σκορ:

- 17-40: Πρέπει να ληφθούν άμεσα μέτρα για να «αποκατασταθεί» η κουλτούρα του σχολείου
- 41-59: Πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις για να βελτιωθεί η κουλτούρα του σχολείου
- 60-75: Διατήρηση και έλεγχος της ήδη υπάρχουσας κουλτούρας
- 76-85: Απόλυτα επιτυχής σχολική κουλτούρα

Ο δείκτης αξιοπιστίας (cronbach alpha) των υπο-κλίμακων της Κλίμακας εκτίμησης της σχολικής κουλτούρας είναι οι εξής:

- Επαγγελματική συνεργασία: ,94
- Το αίσθημα της συναδελφικότητας: ,92
- Αυτοπειθαρχία/Αποτελεσματικότητα: ,93

3.6 Επιλογή στατιστικών κριτηρίων και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι τόσο για την περιγραφική στατιστική, όσο και για την επαγωγική, έτσι ώστε να προκύψουν οι

αναλύσεις των δεδομένων. Σχετικά με την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δείκτες:

- Descriptives statistics – frequencies για την περιγραφή των ονομαστικών μεταβλητών (π.χ. φύλο, μορφωτικό επίπεδο κ.α)
- Descriptives statistics – mean για την περιγραφή των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των δύο ερωτηματολογίων

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως ο στατιστικός έλεγχος της κατανομής των δύο ερωτηματολογίων έδειξε πως επιβεβαιώνεται μη κανονική κατανομή. Συνεπώς ως προς την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δείκτες μέσω της χρήσης μη παραμετρικών στατιστικών:

- Wilcoxon – Έλεγχος στατιστικής διαφοράς εξαρτημένων μέσων όρων ως προς μια μεταβλητή (π.χ. στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω όρων μετασχηματιστικής ηγεσίας με συναλλακτική ηγεσία)
- Mann-Whitney U- Έλεγχος στατιστικής διαφοράς ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς μια μεταβλητή (π.χ. φύλο προϊσταμένου ως προς τη σχολική κουλτούρα)
- Kruskal-Wallis H - Έλεγχος στατιστικής διαφοράς ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ως προς μια μεταβλητή (π.χ. περιφέρεια και περιοχή έδρας σχολείου ως προς τη σχολική κουλτούρα)
- Spearman's Rho – Δείκτης συνάφειας δύο διαστημικών μεταβλητών (π.χ. στυλ ηγεσίας και σχολικής κουλτούρας)

### 3.7 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνήτρια δημιούργησε και διανέμισε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο, το οποίο το δημιούργησε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο στην αρχική του σελίδα παρουσίαζε τον τίτλο της εργασίας και με συνοπτικό τρόπο ενημερώνονταν οι συμμετέχοντες για τον σκοπό της εργασίας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Η διανομή του ερωτηματολογίου διήρκησε 2,5 μήνες (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2023) προκειμένου να συλλεχθεί ένα επαρκές και ικανοποιητικό δείγμα. Μόλις συλλέχθηκε το δείγμα, η ερευνήτρια έκανε εξαγωγή του ερωτηματολογίου από το Google Form σε μορφή Excel. Στη συνέχεια με την εντολή «Εύρεση και αντικατάσταση» μετέτρεψε τις λεκτικές μεταβλητές σε αριθμητικά δεδομένα. Για την ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Η ερευνήτρια στην αρχή δημιούργησε τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου στο Variable View του SPSS. Στη συνέχεια με



αντιγραφή και επικόλληση πέρασε τα αριθμητικά δεδομένα από το Excel στο Data View του SPSS. Έπειτα, συνέχισε με τις ομαδοποιήσεις των ερωτημάτων σε υποκλίμακες με τη διαδρομή (Transform – Compute Variable).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα

### 4.1 Περιγραφική στατιστική

Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συναλλακτικής σε σχέση με τις υποκλίμακες της παθητικής ηγεσίας. Ειδικότερα, όσο αφορά τις υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες παρουσιάζουν την «Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά» (M.O=2,58, T.A=1,10) και την «Εμπνευσμένη παρακίνηση» (M.O=2,54, T.A=1,05) αρκετά συχνά. Ακολουθεί η «Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά» (M.O=2,42, T.A=,69), η «Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων» (M.O=2,37, T.A=,92) και το «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον» (M.O=2,16, T.A=,91) σε λίγο πιο μικρό βαθμό. Επιπλέον, όσον αφορά τις υποκλίμακες της συναλλακτικής ηγεσίας, οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες παρουσιάζουν την «Αμοιβή με βάση την επίδοση» (M.O=2,49, T.A=,92) αρκετά συχνά και την «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)» (M.O=1,41, T.A=,73) σε αρκετά μικρότερη συχνότητα. Τέλος, όσον αφορά τις υποκλίμακες της παθητικής ηγεσίας, οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες παρουσιάζουν την «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)» (M.O=1,55, T.A=,87) σπάνια και την «Ηγεσία Laissez-Faire» (M.O=1,00, T.A=,98) σε ακόμα μικρότερο βαθμό. Όσον αφορά την έκβαση της ηγεσίας, οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες συνδράμουν σχεδόν πάντα στην «αποτελεσματικότητα» (M.O=3,64, T.A=1,13) και αρκετά συχνά στην «ευχαρίστηση από την ηγεσία» (M.O=2,59, T.A=1,19) και τη «μεγάλη προσπάθεια» (M.O=2,39, T.A=1,14).

#### Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς το Ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004).

Υποκλίμακες	M.O	T.A
-------------	-----	-----

Μετασχηματιστική ηγεσία		
Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά	2,58	1,10
Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά	2,42	,69
Εμπνευσμένη παρακίνηση	2,54	1,05
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	2,37	,92
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,16	,91
Συναλλακτική ηγεσία		
Αμοιβή με βάση την επίδοση	2,49	,92
Κατ' εξαίρεση ηγεσία	1,41	,73
Παθητική ηγεσία		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία	1,55	,87
Ηγεσία Laissez-Faire	1,00	,98
Έκβαση ηγεσίας		
Μεγάλη προσπάθεια	2,39	1,14
Αποτελεσματικότητα	3,64	1,13
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	2,59	1,19

Ο Πίνακας 2 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως οι νηπιαγωγοί τείνουν να δηλώνουν πως τόσο η «Επαγγελματική συνεργασία» (Μ.Ο=3,65, Τ.Α=1,00), το «Αίσθημα συναδελφικότητας» (Μ.Ο=3,51, Τ.Α=1,06) και η

«Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικότητα» (Μ.Ο=3,69, Τ.Α=,99) ως διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας εμφανίζονται συχνά. Τέλος, ο συνολικός δείκτης της σχολικής κουλτούρας παρουσιάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό (Μ.Ο3,62, Τ.Α=,98).

### Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).

Υποκλίμακες	Μ.Ο	Τ.Α
Επαγγελματική συνεργασία	3,65	1,00
Αίσθημα συναδελφικότητας	3,51	1,06
Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικότητα	3,69	,99
Συνολικός δείκτης σχολικής κουλτούρας	3,62	,98

### 4.2 Επαγωγική στατιστική

Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Ποια διάσταση της σχολικής κουλτούρας επικρατεί (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η επαγγελματική συνεργασία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με το αίσθημα της συναδελφικότητας και η αυτοπειθαρχία/αποτελεσματικότητα παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με το αίσθημα της συναδελφικότητας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της επαγγελματικής συνεργασίας με την αυτοπειθαρχία/αποτελεσματικότητα.

### Πίνακας 3.

Μέσοι όροι, Wilcoxon test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των υποκλιμάκων της Κλίμακας Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).

Υποκλίμακες	Μ. Ο		Μ.Ο	Z	p
Επαγγελματική συνεργασία	3,6 5	Αίσθημα συναδελφικότητας	3,51	-3,04	,00

Επαγγελματική συνεργασία	3,6 5	Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικό τητα	3,69	-1,23	,22
Αίσθημα συναδελφικότη τας	3,5 1	Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικό τητα	3,69	-4,40	,00

Ο Πίνακας 4 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με την Αμοιβή με βάση την επίδοση και σε σχέση με την κατ' εξαίρεση ηγεσία. Επίσης, η αμοιβή με βάση την επίδοση παρουσίασε στατιστικά σημαντική υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με την κατ' εξαίρεση ηγεσία.

#### Πίνακας 4.

Μέσοι όροι, Wilcoxon test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των υποκλιμάκων του ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004)

Υποκλίμακες	M.O	Υποκλίμακα	M.O	Z	p
Εξιδανικευμένη επιρροή- Χαρακτηριστικά	2,58	Αμοιβή με βάση την επίδοση	2,49	-1,71	,08
Εξιδανικευμένη επιρροή- Χαρακτηριστικά	2,58	Κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)	1,55	-6,08	,00
Αμοιβή με βάση την επίδοση	2,49	Κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική)	1,55	-6,22	,00

Ο Πίνακας 5 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι προϊστάμενες στα νηπιαγωγεία σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως όσον αφορά τις υπο-κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας όλες παρουσίασαν υψηλές, θετικές και

στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Αυτό το αποτέλεσμα δηλώνει πως όσο πιο πολύ οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες εφαρμόζουν συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο θα αυξάνεται και θα βελτιώνεται η σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο. Ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από τη συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας μόνο ως προς την υπο-κλίμακα της Αμοιβής με βάση την επίδοση, όπου παρουσίασε υψηλή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Όσον αφορά τις υποκλίμακες της παθητικής ηγεσίας και οι δύο παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση και με τις τρεις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Η κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική) παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αρνητική και χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική κουλτούρα, ενώ η ηγεσία Laissez-Faire παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αρνητική και μέτρια συσχέτιση. Τέλος, όλες οι υποκλίμακες της έκβασης της ηγεσίας παρουσίασαν υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας.

#### Πίνακας 5.

Δείκτης συνάφειας (Spearman's Pro) και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολόγιου της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) με την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).

Υποκλίμακες	Επιαγγελματική συνεργασία	Αίσθημα συναδελφικότητας	Ουλοποιησεμιακοιτη τα
Μετασχηματιστική ηγεσία			
Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά	,78**	,84**	,78*
Εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά	,59**	,61**	,62**
Εμπνευσμένη παρακίνηση	,76**	,78**	,78**
Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων	,74**	,79**	,80**
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	,65**	,69**	,67**
Συναλλακτική ηγεσία			

Αμοιβή με βάση την επίδοση	,73**	,76**	,76**
Κατ' εξαίρεση ηγεσία	-,10	-,13	-,04
Παθητική ηγεσία			
Κατ' εξαίρεση ηγεσία	-,36**	-,29**	-,28**
Ηγεσία Laissez-Faire	-,59**	-,50**	-,52**
Έκβαση ηγεσίας			
Μεγάλη προσπάθεια	,75**	,79**	,82**
Αποτελεσματικότητα	,81**	,83**	,86**
Ευχαρίστηση από την ηγεσία	,80**	,85**	,82**

Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Τα στυλ ηγεσίας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη συνολική σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, πως η Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά ερμήνευσε το 73% της διακύμανσης ( $R^2=,73$ , Adjusted  $R^2=,73$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=327,66$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά την εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά, αυτή ερμήνευσε το 41% της διακύμανσης ( $R^2=,41$ , Adjusted  $R^2=,40$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=83,60$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η εξιδανικευμένη επιρροή-Συμπεριφορά προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά την Εμπνευσμένη παρακίνηση, αυτή ερμήνευσε το 63% της διακύμανσης ( $R^2=,63$ , Adjusted  $R^2=,63$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=206,95$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η Εμπνευσμένη παρακίνηση προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά την Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων, αυτή ερμήνευσε το 67% της διακύμανσης ( $R^2=,67$ , Adjusted  $R^2=,67$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=246,82$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον αυτό ερμήνευσε το 50% της διακύμανσης ( $R^2=,50$ , Adjusted  $R^2=,49$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=122,09$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, το Εξατομικευμένο ενδιαφέρον προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά, την αμοιβή με βάση τη επίδοση, αυτή ερμηνεύει το 63% της διακύμανσης ( $R^2=,63$ , Adjusted  $R^2=,63$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=208,07$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η αμοιβή με βάση την επίδοση προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά, την κατ' εξαίρεση ηγεσία, αυτή ερμηνεύει το 14% της διακύμανσης ( $R^2=,14$ , Adjusted  $R^2=,14$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=20,57$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η κατ' εξαίρεση ηγεσία προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

Όσον αφορά, την Ηγεσία Laissez-Faire, αυτή ερμηνεύει το 34% της διακύμανσης ( $R^2=,34$ , Adjusted  $R^2=,34$ ) όσον αφορά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας [ $F_{(1,122)}=63,54$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα, η αμοιβή με βάση την επίδοση προέβλεψε στατιστικά σημαντικά τον συνολικό δείκτη της σχολικής κουλτούρας.

#### Πίνακας 6.

Αποτελέσματα παλινδρόμησης των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) των Avolio και Bass (2004) (ανεξάρτητη μεταβλητή) με τη συνολική Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006) (εξαρτημένη).

Μοντέλο	Μη-τυποποιημένες μεταβλητές		Τυποποιημένη μεταβλητή		
	B	Τυπ. σφάλμα	Beta	t	p
Εξιδανικευμένη Χαρακτηριστικά	επιρροή- ,77	,04	,85	18,10	,00
Εξιδανικευμένη Συμπεριφορά	επιρροή- ,90	,10	,64	9,15	,00
Εμπνευσμένη παρακίνηση	,74	,05	,79	14,39	,00
Ενεργοποίηση ικανοτήτων	νοητικών ,88	,06	,82	15,71	,00

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	,77	,0	,71	11,05	,00
Αμοιβή με βάση την επίδοση	,85	,06	,79	14,43	,00
Κατ' εξαίρεση ηγεσία	-,43	,10	-,38	-4,39	,00
Ηγεσία Laissez-Faire	-,59	,07	-,59	-7,97	,000

Ο Πίνακας 7 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως το φύλο του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας.

#### Πίνακας 7.

Μέσοι όροι, Mann-Whitney U test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς του φύλου του/της προϊστάμενου ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).

	Γυναίκα (N=106)	Άντρας (18)	Z	p
Επαγγελματική συνεργασία	63,93	54,06	-1,08	,28
Αίσθημα συναδελφικότητας	62,18	64,39	-,24	,81
Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικότητα	63,73	55,25	-,93	,35

Ο Πίνακας 8 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Η περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η περιοχή έδρας του νηπιαγωγείου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας.

#### Πίνακας 8.

Μέσοι όροι, Kruskal-Wallis H test και στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς στην περιοχή έδρας του σχολείου ως προς την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey) του Wagner (2006).



	Αστική (N=74)	Ημι-αστική (N=36)	Αγροτική (N=14)	P
	M.O	M.O	M.O	
Επαγγελματική συνεργασία	58,85	65,06	75,21	,26
Αίσθημα συναδελφικότητας	57,61	66,56	77,93	,11
Αυτοπειθαρχία/Αυτοαποτελεσματικότητα	58,36	61,94	85,79	,06

## Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι προϊστάμενες των ελληνικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα που δημιουργείται. Ειδικότερα, εξετάστηκε η οπτική γωνία των νηπιαγωγών, οι οποίοι/οποίες αξιολόγησαν τόσο το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων τους, όσο και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας που καλλιεργείται μέσα στο σχολικό χώρο. Επί της ουσίας, η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε αφενός για να παρουσιάσει ποιο είναι το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό), αφετέρου να αναδείξει τον βαθμό της σχολικής κουλτούρας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε κάποιους επιμέρους στόχους. Βασικός στόχος ήταν να διερευνηθεί το στυλ της παρεχόμενης ηγεσίας στη σχολική μονάδα των νηπιαγωγείων, κάτι το οποίο δε φαίνεται να έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς είθισται το στυλ ηγεσίας να διερευνάται είτε στο δημοτικό σχολείο είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας που λαμβάνει μέρος στα πλαίσια της νηπιακής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο φαίνεται πως επίσης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Επιπλέον, ένας ακόμη από τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στην προσχολική εκπαίδευση από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης σημαντικό μέρος αυτής της έρευνας είναι και η διερεύνηση των δημογραφικών μεταβλητών που ενδέχεται να παίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να τονιστεί η σημασία που διαδραματίζουν τα στυλ ηγεσίας και η σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο, δηλαδή στη πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται τα στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες τους παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο σε όλες τις υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μετά ακολουθούν οι υποκλίμακες της συναλλακτικής και τέλος της παθητικής ηγεσίας. Φαίνεται πως οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες χρησιμοποιούν περισσότερο το πιο θετικό στυλ ηγεσίας, δηλαδή το μετασχηματιστικό σε σχέση με το παθητικό στυλ που το χρησιμοποιούν σε μικρότερο μέσο όρο. Σε αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα κατέληξε και η έρευνα των

Mlinarevic, Tokic και Cvjeticanin (2022), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο διευθυντής του σχολείου παρουσίασε υψηλότερο μέσο όρο στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έπειτα στις διαστάσεις της συναλλακτικής και τέλος της παθητικής ηγεσίας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών και οι τρεις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας εμφανίστηκαν σε αρκετά υψηλό επίπεδο. Φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί των δημόσιων νηπιαγωγείων τείνουν να παρουσιάζουν αρκετά συχνά επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα του ανήκειν και αποτελεσματικότητα. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πιο μέτριους μέσους όρους της σχολικής κουλτούρας (Zembat, Sezer & Biber, 2012).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά (μετασχηματιστική ηγεσία) παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με την Αμοιβή με βάση την επίδοση (συναλλακτική ηγεσία) και σε σχέση με την κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική ηγεσία). Επίσης, η αμοιβή με βάση την επίδοση παρουσίασε στατιστικά σημαντικό υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με την κατ' εξαίρεση ηγεσία. Παρατηρείται πως η επικράτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας επιβεβαιώνεται μέσα από τη στατιστική διαφορά των μέσων όρων. Η παρούσα εργασία μέσω αυτού το ερευνητικού ερωτήματος επιδίωξε όχι απλά να αναφέρει τους μέσους όρους των διαστάσεων της ηγεσίας (Βλ. ερευνητικό ερώτημα Πίνακα 1), αλλά να αποδείξει στατιστικά αν η διαφορά των μέσων όρων διαφοροποιούνται σημαντικά. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έδιναν έμφαση μόνο σε περιγραφικούς δείκτες και όχι σε περαιτέρω αναλύσεις για να διαφανεί η στατιστική ή μη διαφορά των μέσων όρων (Zembat, Sezer & Biber, 2012; Triyana1; Mlinarevic, Zec, & Cvjeticanin, 2022; Munastiwi & Marguah, 2023).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Ποια διάσταση της σχολικής κουλτούρας επικρατεί (επαγγελματική συνεργασία, αίσθημα συναδελφικότητας και αυτοπειθαρχία/αυτοαποτελεσματικότητα) με στατιστικά σημαντικό τρόπο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η επαγγελματική συνεργασία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με το

αίσθημα της συναδελφικότητας και η αυτοπειθαρχία/αποτελεσματικότητα παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με το αίσθημα της συναδελφικότητας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της επαγγελματικής συνεργασίας με την αυτοπειθαρχία/αποτελεσματικότητα. Όπως στην περίπτωση των στυλ ηγεσίας, έτσι και στην περίπτωση της σχολικής κουλτούρας, η παρούσα εργασία επιδίωξε όχι απλά να αναφέρει τους μέσους όρους των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας, αλλά να αποδείξει στατιστικά αν η διαφορά των μέσων όρων διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έδιναν έμφαση μόνο σε περιγραφικούς δείκτες και όχι σε περαιτέρω αναλύσεις για να διαφανεί η πιθανή στατιστική διαφορά των μέσων όρων (Zembat, Sezer & Biber, 2012).

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι προϊστάμενες στα νηπιαγωγεία σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως όσον αφορά τις υπο-κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας όλες παρουσίασαν υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Αυτό το αποτέλεσμα δηλώνει πως όσο πιο πολύ οι προϊστάμενοι/προϊστάμενες εφαρμόζουν συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο θα αυξάνεται και θα βελτιώνεται η σχολική κουλτούρα στο νηπιαγωγείο. Ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από τη συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας μόνο ως προς την υπο-κλίμακα της Αμοιβής με βάση την επίδοση, όπου παρουσίασε υψηλή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Όσον αφορά τις υποκλίμακες της παθητικής ηγεσίας και οι δύο παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση και με τις τρεις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Η κατ' εξαίρεση ηγεσία (παθητική) παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αρνητική και χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική κουλτούρα, ενώ η ηγεσία Laissez-Faire παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αρνητική και μέτρια συσχέτιση. Τέλος, όλες οι υποκλίμακες της έκβασης της ηγεσίας παρουσίασαν υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και με τις τρεις υπο-κλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Οι έρευνες των Zembat, Sezer & Biber (2012), Triyana1, Munastiwi & Marguah (2023) και Mlinarevic, Zec, & Cvjeticanin (2022) κατέληξαν σε παρεμφερή συμπεράσματα, καθώς διαπίστωσαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Τα στυλ ηγεσίας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη συνολική σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η Εξιδανικευμένη επιρροή-Χαρακτηριστικά, η Εξιδανικευμένη επιρροή-

Συμπεριφορά, η Εμπνευσμένη παρακίνηση, η Ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων, το Εξατομικευμένο ενδιαφέρον, η Αμοιβή με βάση την επίδοση, η κατ' εξαίρεση ηγεσία και η Ηγεσία Laissez-Faire αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της συνολικής κλίμακας της σχολικής κουλτούρας. Σε αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα κατέληξε και η έρευνα του Igoy (2022), όπου χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως είναι το κοινό όραμα, η συνεργασία και η ενότητα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής κουλτούρας.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Το φύλο των προϊσταμένων μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως το φύλο του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Προηγούμενες έρευνες δεν έχουν μελετήσει δημογραφικές μεταβλητές.

Το όγδοο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν «Η περιοχή έδρας της σχολικής μονάδας μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά με τη σχολική κουλτούρα;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η περιοχή έδρας του νηπιαγωγείου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Επίσης, προηγούμενες έρευνες δεν έχουν μελετήσει δημογραφικές μεταβλητές.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την επίδραση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα που αναπτύσσεται στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Όπως προαναφέρθηκε η παρούσα έρευνα κατέληξε στα εξής βασικά συμπεράσματα: α) η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται στατιστικά σημαντικά πιο συχνά από τη συναλλακτική και παθητική ηγεσία, β) τα στυλ ηγεσίας συσχετίζονται με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, γ) τα στυλ ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν τη σχολική κουλτούρα και δ) οι δημογραφικές μεταβλητές δε φάνηκε να επιδρούν στη σχολική κουλτούρα. Παρόλα αυτά η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε και κάποιους περιορισμούς. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μόνο από γυναίκες εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Παρόλο που το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού κατά βάση αποτελείται από γυναίκες, υπάρχουν και άντρες συνάδελφοι, τους οποίους δεν κατέστη δυνατό να αποτελέσουν μέρος του δείγματος. Επιπρόσθετα, δεν υπήρξε ούτε αντιπροσωπευτικότητα ως προς την αναλογία του φύλου των προϊσταμένων, με τις γυναίκες προϊστάμενες νηπιαγωγούς να είναι σε μεγάλο βαθμό περισσότερες σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε διαφορά ως προς την αναλογία της περιοχής έδρας του σχολείου και προς την περιφέρεια έδρας της σχολικής μονάδας. Επίσης, ένας ακόμα ερευνητικός περιορισμός ήταν ο τρόπος εύρεσης του δείγματος. Ειδικότερα, η βολική δειγματοληψία που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια δεν διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως χρειάστηκε αρκετές φορές να αναδημοσιευτεί το ψηφιακό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεχθεί ένα ικανοποιητικό και επαρκές δείγμα για την έρευνα.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μεταγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες. Αρχικά, η εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές που προαναφέρθηκαν και η επιλογή της τυχαίας δειγματοληψίας θα αύξαναν τις πιθανότητες για περισσότερο έγκαιρα αποτελέσματα. Επιπλέον, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να τροποποιηθεί ποικιλοτρόπως. Μια ενδιαφέρουσα ερευνητική ιδέα θα ήταν να εξεταστεί και η οπτική των ίδιων των προϊσταμένων τόσο για την αξιολόγηση του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν, όσο και για το επίπεδο της σχολικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Επίσης, θα είχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον να συμπληρωθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο ένα προς ένα, δηλαδή προϊστάμενος με εκπαιδευτικό για να μετρηθεί αν καταλήγουν σε ίδια συμπεράσματα τόσο ως προς τα στυλ ηγεσίας, όσο και ως προς τη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, εκτός από την ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων θα μπορούσε να σχεδιαστεί

η έρευνα και με την ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης. Μέσα από τη συνέντευξη θα μπορούσαν να αντληθούν πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους/τις προϊστάμενους/προϊσταμένες.

## Επίλογος

Αναντίρρητα, η παρούσα ερευνητική εργασία προσφέρει μια νέα γνώση γύρω από το θέμα της σχολικής κουλτούρας και των στυλ ηγεσίας, κάτι το οποίο μέχρι και πριν από αυτή την έρευνα δεν είχε διερευνηθεί στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έδειξε πως τα στυλ ηγεσίας όχι μόνο συσχετίζονται με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, αλλά μπορούν και να τις προβλέψουν, καθώς διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Αυτό το εύρημα θα πρέπει να απασχολήσει τους αρμόδιους φορείς. Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να δίνει βάση στις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών/προϊσταμένων των σχολικών μονάδων. Ίσως, θα έπρεπε η στελέχωση υπεύθυνων διοικητικών θέσεων να εξαρτάται από την επιτυχή συμμετοχή των ενδιαφερομένων σε ψυχομετρικά εργαλεία σχετικά με την ηγεσία. Τα διευθυντικά στελέχη δεν αρκεί να έχουν μόνο τυπικά προσόντα, αλλά και ηγετικές δεξιότητες. Σε αυτή τη λογική θα ήταν ωφέλιμο να δημιουργούνται σεμινάρια και παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων για τη διαχείριση εκπαιδευτικού προσωπικού από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο οποίο θα πρέπει να συμμετέχουν οι υποψήφιοι διευθυντές. Οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή η επαγγελματική συνεργασία, το αίσθημα του ανήκειν και η αποτελεσματικότητα ενισχύονται μέσα από τις δεξιότητες της επικοινωνίας και του κοινού οράματος για το σχολείο, στα οποία καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η συμπεριφορά, η προσωπικότητα και η αφοσίωση του/της προϊστάμενου/προϊσταμένης.



## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (τόμος Β', σελ. 21). Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του Διευθυντή, στο Μ. Νικολαΐδου (εκδ.) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Ε*, και, 228-244.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. *Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., & Μπιθάρá, Π. (2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. *Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας*.
- Κυθραιώτης, Α. (2005). Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των σχολείων. Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 17, 14-18.
- Μπουρής, Ι. (2011). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-230.
- Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/2/georgia\\_pasiardi.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm) (20/11/2016)
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

#### Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32, (3), 197-213.

Aravena, F. (2019). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1). doi:10.1080/15700763.2017.1384501

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (TM). *Mind Garden, Inc. Menlo Park, CA*.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: κριτική.

Barbuto Jr, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40.

Barkley, B., Lee, D., & Eadens, D. (2014). Perceptions of School Climate and Culture. *eJEP:eJournal of Education Policy*.

Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.

Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(5).

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International journal of public administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bennis, W. G. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority* (Vol. 4). Ardent Media.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.
- Bums, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence* (pp. 213-217). Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*, 3-25.
- Day, S. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Deal, T.E, & Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. MA: Addinon-Wesley.
- Deal, T.E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S Department of Education.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals inschools with a positive school culture. *Educational studies*, 34(3), 159-174. DOI:10.1080/03055690701811263.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1984). *The Cultures of Teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251423.pdf> (16/06/2017).

- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the Postmodern Age*. New York: Continuum.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1994). *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Igoy-Escalona, J. M. (2022). *Leadership Framework In Kindergarten Education* (No. 2022-44-05).
- Ismail, F. L. M., & Ismail, A. (2015). Managing public preschool education: Links between school leadership and provisions of service quality. *International Journal of Education and Social Science*.
- Jani, R. O., Shah, S., & Vora, K. (2017). Leadership Trainings of Health Managers And Administrators To Improve Health Outcomes In Low And Middle Income Countries: A Review.
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The leadership quarterly*, 14(4-5), 525-544.
- Karadag, E. & Oztekin-Bayir, O.. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *IJELM*, 6(1), 40-75. doi: 10.17853/ijelm.2018.2858
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational research quarterly*, 30(3), 23-55.
- Kristanti, A. I., Haryono, H., & Budiyo, B. (2022). Humanist Humanist Culture-Based Principal Leadership in Improving Kindergarten Teacher Competency Development. *Educational Management*, 11(2), 332-340.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Seven strong claims about successful school Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. doi:10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). The problem-solving processes of transformational leaders. *Changing leadership for changing times*, 99-114.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*.
- Lestari, N., & Cahyati, D. The Principal's Leadership in Implementing the Full-Day Kindergarten: A.
- Mlinarevic, V., Tokic Zec, R., & Cvjeticanin, A. (2022). A model of transformational leadership in the organisational culture of preschool institution. *CEPS Journal*, 12(3), 103-126.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management journal*, 49(2), 327-340
- Pricer, F. (2016). *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*. Dissertation, Georgia State University.
- Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110-138.

- Samawi, A., Arifin, I., Wiyono, B. B., & Imron, A. (2019). Learning supervision strengthening based on school culture in kindergarten. *Int. J. Innov*, 5(11).
- Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (4th Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational leadership*, 49(5), 41-45.
- Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal.
- Triyana, T., Munastiwi, E., & Marpuah, S. The Relationship Between Perceived Transformational Leadership Style and Organizational Commitment in Kindergarten Teachers. *JOYCED: Journal of Early Childhood Education*, 3(1), 74-87.
- Valentine, J., Goodman, M. D., Klinginsmith, E. N., Matthews, K. W., Mees, G. W., & Solomon, C. B. (2008). Principal's Impact on a Middle School Success. *Middle Level Leadership Center presentations (MU)*.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1, 71-89
- Wagner, C. R. (2006). The School Leader's Tool. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Studies*, 15(4), 381-394.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: practice and research*, 62(2), 81.
- Zembat, R., Atiye, A. D. A. K., Sezer, T., BECEREN, B. Ö., & BİBER, K. (2012). THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL ADMINISTRATORS' LEADERSHIP STYLES AND SCHOOL CULTURE. *Education Sciences*, 7(2), 798-811.

## Παραρτήματα

Τίτλος ερευνητικής εργασίας:

«Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική  
κουλτούρα»

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση των στυλ ηγεσίας με τη σχολική κουλτούρα» στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου στην «Εκπαιδευτική ηγεσία» στο Πανεπιστήμιο της Νεάπολης Πάφου.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως οι απαντήσεις είναι πλήρως εμπιστευτικές και ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι λιγότερος από 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Ευαγγελινού Ζωή, Νηπιαγωγός  
e-mail: zevagelinou@gmail.com

### **ΜΕΡΟΣ Α': Δημογραφικές πληροφορίες**

Επιλέξτε το φύλο σας

- Άντρας
- Γυναίκα

Δηλώστε την ηλικία σας

.....

Επιλέξτε το μορφωτικό σας επίπεδο

- ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Δηλώστε τα έτη της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σας

.....

Επιλέξτε το φύλο του/της διευθυντή/τριας

- Άντρας

- Γυναίκα

Δηλώστε σε ποιο τμήμα διδάσκει ο/η διευθυντής/τρια

- Πρωινό τμήμα
- Ολοήμερο τμήμα
- Τμήμα ένταξης

Δηλώστε τον συνολικό αριθμό των μαθητών/τριων του νηπιαγωγείου που εργάζεστε

.....

Δηλώστε την περιφέρεια όπου βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε

- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- Αττικής
- Βορείου Αιγαίου
- Δυτικής Ελλάδας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Ηπείρου
- Θεσσαλίας
- Ιονίων Νήσων
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Κρήτης
- Νοτίου Αιγαίου
- Πελοποννήσου
- Στερεάς Ελλάδας

Δηλώστε την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε

- Αστική
- Ημι-αστική
- Αγροτική

### ΜΕΡΟΣ Β: Ερωτηματολόγιο στυλ ηγεσίας

Πόσο συχνά ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές;	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα
Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	0	1	2	3	4
Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για	0	1	2	3	4



να ελέγξει την ορθότητά τους					
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά	0	1	2	3	4
Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα	0	1	2	3	4
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα	0	1	2	3	4
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	0	1	2	3	4
Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη	0	1	2	3	4
Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις και αντιμετώπιση των προβλημάτων	0	1	2	3	4
Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	0	1	2	3	4
Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της	0	1	2	3	4
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος/α είναι υπεύθυνος/η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	0	1	2	3	4
Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει	0	1	2	3	4
Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	0	1	2	3	4
Τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει το ισχυρό αίσθημα σκοπού	0	1	2	3	4
Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	0	1	2	3	4
Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης	0	1	2	3	4
Είναι ένθερμος υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις»	0	1	2	3	4
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω προσωπικό του/της συμφέρον	0	1	2	3	4
Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά σαν απλό μέλος της ομάδας	0	1	2	3	4
Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	0	1	2	3	4
Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει τον σεβασμό μου	0	1	2	3	4
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	0	1	2	3	4
Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των	0	1	2	3	4

αποφάσεων					
Καταγράφει κάθε λάθος που γίνεται	0	1	2	3	4
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	0	1	2	3	4
Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	0	1	2	3	4
Μου επιστρά την προσοχή της αποτυχίας επίτευξης των στόχων	0	1	2	3	4
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	0	1	2	3	4
Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες	0	1	2	3	4
Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες	0	1	2	3	4
Με βοηθάει να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου	0	1	2	3	4
Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου	0	1	2	3	4
Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα	0	1	2	3	4
Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής	0	1	2	3	4
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	0	1	2	3	4
Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι	0	1	2	3	4
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	0	1	2	3	4
Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος/α	0	1	2	3	4
Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου	0	1	2	3	4
Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο	0	1	2	3	4
Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία	0	1	2	3	4
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου	0	1	2	3	4
Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο	0	1	2	3	4
Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική	0	1	2	3	4

### ΜΕΡΟΣ Γ': Ερωματολόγιο σχολικής κουλτούρας

<b>Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις, χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί:</b>	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για θέματα διδακτικής και αναλυτικού προγράμματος σπουδών.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά τα υλικά και τους πόρους της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
Ο κώδικας συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και συναίνεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
Ο χρόνος για τα ζητήματα προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας αφιερώνεται κυρίως στη συλλογική εργασία εκπαιδευτικών παρά στην εργασία μεμονωμένων ατόμων	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μιλούν για περιστατικά εορταστικών ή άλλων εκδηλώσεων που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αξίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται και εκτός σχολείου επειδή απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου	1	2	3	4	5
Το σχολείο μας αντανακλά μια πραγματική «αίσθηση» της κοινότητας	1	2	3	4	5
Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μας δίνει συχνές ευκαιρίες επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Το σχολείο μας υποστηρίζει και εκτιμά την ανταλλαγή νέων ιδεών από τα μέλη του	1	2	3	4	5
Υπάρχει μια πλούσια και ισχυρή παράδοση εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα σημαντικές ημερομηνίες (εθνικοί επέτειοι) και εκδηλώσεις αναγνώρισης των στόχων που επιτεύχθηκαν (πχ. ολοκλήρωση ενός καινοτόμου προγράμματος ή Project).	1	2	3	4	5
Το προσωπικό του σχολείου μας επιδιώκει να προβλέπει και να αποτρέπει ενδεχόμενα προβλήματα, που μπορεί να	1	2	3	4	5

προκύψουν, παρά να τα αντιμετωπίζει εκ των υστέρων.					
Υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ των μελών του σχολείου	1	2	3	4	5
Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του σχολείου αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις παρά να ακολουθούν πεπατημένες οδούς	1	2	3	4	5
Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα παρά να επιρρίπτουν τις ευθύνες για το πρόβλημα σε άλλους	1	2	3	4	5