

2022-01

$\beta \ddot{y} \text{ — } \frac{1}{4} \mu \ddot{A} \pm \tilde{A} \zeta \cdot \frac{1}{4} \pm \ddot{A}^1 \tilde{A} \ddot{A}^{10} \text{ (R) } \cdot^3 \mu \tilde{A}^- \pm$
 $\beta \ddot{y} \text{ \AA } \acute{A} \acute{E} \ddot{A} \zeta^2 \neg, \frac{1}{4}^1 \pm \mu^0 \text{ \AA } \pm^- \cdot \mu \acute{A} \tilde{A} \cdot \tilde{A} \ddot{A} \zeta$
 $\beta \ddot{y} \sim \mu \tilde{A} \tilde{A} \pm \gg \zeta \frac{1}{2}^- \cdot \hat{A} : , \mu \acute{E} \acute{A}^- \pm \text{ (R) } \text{ \AA } \acute{A} \neg^3$

$\beta \ddot{y} \text{ }^{\text{TM}} \acute{E} \pm \frac{1}{2} \frac{1}{2}^- \cdot \hat{A} , \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \text{ (R) } \ddot{A} \acute{A} \cdot \hat{A}$

$\beta \ddot{y} \text{ \AA } \grave{\text{A}} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \grave{\text{A}} \hat{A} \pm \hat{A} \text{ " } \zeta^- \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A} , \text{ \AA } \zeta \zeta \gg \text{ (R) } \ddot{Y}^{10} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4}^{10} \hat{1} \frac{1}{2} \cdot \hat{A}^1 \tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{4} \hat{1} \frac{1}{2} \text{ }^0 \pm^1 \text{ " } \zeta^- \cdot$
 $\beta \ddot{y} \text{ } \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A}^1 \tilde{A} \tilde{A} \text{ (R) } \frac{1}{4}^1 \zeta \cdot \mu \neg \text{ \AA } \zeta \gg^1 \hat{A} \text{ } \neg \text{ \AA } \zeta \hat{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/12227>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: Εκπαιδευτική Διοίκηση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η μετασχηματιστική ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον νομό
Θεσσαλονίκης: θεωρία ή πράξη»**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ : ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

(ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ 1203815484)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κ. ΓΟΥΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΠΑΦΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ιωαννίδης Δημήτρης, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Η έγκριση της παρούσας πτυχιακής εργασίας από τη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και το τμήμα Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους της Σχολής και του Πανεπιστημίου.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	viii
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1
1. Ηγεσία	1
1.1 Η έννοια της ηγεσίας.....	1
1.2 Θεωρίες ηγεσίες - εννοιολογική προσέγγιση.....	3
1.3 Η ηγεσία στην εκπαίδευση-ο ρόλος του ηγέτη	5
1.3.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία.....	9
1.3.2 Συναλλακτική ηγεσία.....	15
1.3.3 Παθητική ηγεσία	18
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	21
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	21
2.1 Σκοπός και επί μέρους στόχοι	21
2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	22
2.3 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	23
2.4 Η Συμβολή της έρευνας	24
2.5 Μέθοδος Προσέγγισης.....	25
2.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	26
2.7 Δείγμα πληθυσμού- Τρόπος προσέγγισης	27
2.8 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	28
2.9 Περιορισμοί της έρευνας	28
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	30
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	30

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	30
B. ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	36
Γ. ΑΠΟΥΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ ..	37
3.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	38
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ	50
4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	50
4.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	101
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	106

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στην Δημόσια Διοίκηση , του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου ολοκληρώνονται οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους έχουν συμβάλλει σε αυτή την εργασία είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα.

Αρχικά τον επιβλέπον καθηγητή μου κ. Χρήστο Γούλα τόσο για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε όσο και την εμπύχωση κατά την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο παρόλη την πίεση του χρόνου. Την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχαν και την υπομονή που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα μέχρι να υλοποιηθεί η έρευνα μου.

Τέλος, ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου, την φίλη και συνάδελφο Δήμητρα Γιαννιού για την παρότρυνση να ακολουθήσω το συγκεκριμένο πρόγραμμα, την αμέριστη βοήθεια και την υποστήριξη που μου πρόσφερε καθ'ολη την διάρκεια των σπουδών μου και της αφιερώνω το παρόν ως ελάχιστο δείγμα ευγνωμοσύνης.

Δημήτρης Ιωαννίδης

Ιανουάριος 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ένα από τα πιο φλέγοντα, πολυσύνθετα και ακανθώδη ζητήματα που αφορούν σήμερα τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την ηγεσία στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν τα μοντέλα ηγεσίας (μετασχηματιστική-συναλλακτική-παθητική) και πραγματοποιήθηκε πέρα από βιβλιογραφική και εμπειρική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν ανώνυμα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων επαληθεύτηκε πως το δημοφιλέστερο και αποτελεσματικότερο μοντέλο που εφαρμόζεται και επιθυμείτε είναι της μετασχηματιστικής. Μοντέλο ηγεσίας, που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ενσυναίσθηση του διευθυντή/τριας και την ικανότητα του να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στο να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί. Παράλληλα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα δυο στυλ ηγεσίας τόσο το μετασχηματιστικό όσο και το συναλλακτικό έχουν να συνεισφέρουν μέσα στην σχολική κοινότητα, αφού η αποτελεσματικότητά τους διαφοροποιείται ανάλογα με τις εργασίες που έχουν να φέρουν εις πέρας οι εργαζόμενοι. Ωστόσο το αποτέλεσμα κρίνεται από την ικανότητα προσαρμογής της εκάστοτε ηγεσίας, μετασχηματιστικής ή συναλλακτικής, με τις αξίες, τις κινήσεις, τις πεποιθήσεις και τα οράματα των ατόμων που τις στελεχώνουν. Καλείται λοιπόν να συνεισφέρει στον οποιοδήποτε προβληματισμό που έχει προκύψει σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή μη των ηγετών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Ηγεσία στην εκπαίδευση, Μοντέλα ηγεσίας, Μετασχηματιστική ηγεσία, Συναλλακτική ηγεσία.

ABSTRACT

This paper deals with one of the most burning, complex and thorny issues that concern today the management of educational institutions, which is leadership in education. More specifically, the leadership models (transformative-transactional-passive) were investigated with bibliographic and empirical research, in which participated anonymous teachers of Primary Education of the Prefecture of Thessaloniki. The processing and analysis of the data verified that the most popular and effective model is the transformative one. This leadership model is directly related to the headteacher's empathy and ability to motivate teachers to become more effective. Furthermore, the results showed that both styles of leadership, both transformative and transactional have to contribute within the school community, since their effectiveness varies depending on the tasks that employees have to carry out. However, the result depend on the ability of each leadership to adopt each species according to the values, movements, beliefs and visions of the individuals who staff them. Therefore is called upon to contribute to any concern that has arisen about the effectiveness or otherwise of leaders in the field of education.

Key words: Leadership in education, Leadership Models, Transformative leadership, Transactional leadership.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της ηγεσίας κατά διαστήματα έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία, τόσο την ελληνόγλωσση όσο και την ξενόγλωσση εξαιτίας του έντονου ενδιαφέροντος που έχει προκαλέσει και της επιρροής που ασκεί στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Όταν γίνεται λόγος όμως για την εκπαιδευτική ηγεσία τότε η έννοια αυτή προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και λειτουργίες. Στον τομέα της εκπαίδευσης παρατηρείται ένας ξεχωριστός τύπος ηγεσίας κατά τον οποίο ο ρόλος της διοίκησης είναι να καθοδηγεί, να οριοθετεί, να βοηθά στην διδασκαλία και την μάθηση που αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο σε κάθε σχολική κοινότητα. Η εκπαιδευτική ηγεσία θέτει υπό το πρίσμα της και «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών».(Leithwood & Duke,1999).

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως η ηγεσία στα σχολεία αποτελεί μια αναγκαιότητα, όταν φυσικά δεν γίνεται κατάχρηση εξουσίας από το εκάστοτε ηγετικό πρόσωπο και δεν χρωματίζεται έτσι η έννοια με αρνητικό πρόσημο. Η ύπαρξη του σχολικού ηγέτη καθίσταται επιβεβλημένη για την οργάνωση του σχολείου, που αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Όπως και στον έξω κόσμο, έτσι και στον μικρόκοσμο του σχολείου πρέπει να υπάρχει ένα άτομο με ηγετικό προφίλ στην πυραμίδα της ιεραρχίας. Όμως, ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εγκατάλειψη της ηγεσίας του επονομαζόμενου «χαρισματικού ηγέτη» στον οποίο διαφαίνονταν αρετές όπως η εξυπνάδα, η εργατικότητα, η φαντασία και η εμφάνιση μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας μέσω των οποίων δεν ηγείται ένα άτομο μόνο αλλά περισσότερα δρώντας μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014).

Η εκπαιδευτική ηγεσία παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένους μεθόδους και πρακτικές. Κατά τους Hallinger & Murphy (1985), αποτελείται από τρεις προσεγγίσεις οι οποίες στηρίχθηκαν στην εμπειρική έρευνα και είναι: α) το ξεκάθαρο όραμα της αποστολής του σχολείου β) η ολική διαχείριση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) η καλύτερευση του σχολικού κλίματος. Η ποιότητα της άσκησης ηγεσίας έχει αποτυπωθεί ως καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία ήθους και εύρυθμου κλίματος που διευκολύνουν την σχολική μονάδα να λειτουργήσει τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το μοντέλο

ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων. Ειδικότερα θα εξετάσει ποιο από τα μοντέλα ηγεσίας, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό ή το παθητικό επικρατεί και θα εντυπώσει στην επίδρασή τους στο κομμάτι της ηγεσίας, την συμπεριφορά και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, το κατά πόσο είναι αποτελεσματική ή όχι η συμπεριφορά του ηγέτη και τέλος την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από την συγκεκριμένη ηγεσία. Πρόκειται να περιλάβει έρευνα επισκόπησης και θα ακολουθηθεί συστηματική μέθοδος δειγματοληψίας μέσω ερωτηματολογίων, μέσω της οποίας παρέχονται υψηλής ποιότητας δεδομένα (Mason, 2003). Τον πληθυσμό της έρευνας θα τον αποτελέσουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Για τις ανάγκες της ποσοτικής αυτής έρευνας δημιουργήθηκαν και θα διανεμηθούν 153 ερωτηματολόγια στις σχολικές μονάδες, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου λόγω των μέτρων προφύλαξης εξαιτίας του Covid-19. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, καταχωρήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS). Εν συνεχεία θα πραγματοποιηθούν έλεγχοι τόσο αξιοπιστίας όσο και εγκυρότητας. Επιπλέον, γίνεται χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και για να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι. Πραγματοποιήθηκε σχολιασμός των ευρημάτων για την ανάδειξη ή μη του μετασχηματιστικού στυλ ως το επικρατέστερο για την ομαλή έκβαση της σχολικής ηγεσίας. Ως προς την συλλογή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα παρατηρηθεί κατά πόσο το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι το επικρατέστερο έναντι των άλλων.

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της ηγεσίας, τα διάφορα ηγετικά στυλ που έχουν καταγραφεί μέσα από έρευνες, πραγματοποιεί μια εννοιολογική προσέγγιση στις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί μέχρι τώρα, και αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην ηγεσία στην εκπαίδευση. Γίνεται λόγος για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη μέσα στην σχολική κοινότητα. Εν συνεχεία αναλύονται λεπτομερώς οι τρεις μορφές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και τέλος η παθητική.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από το ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας, η συμβολή της, η μέθοδος προσέγγισης, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, το δείγμα και η μέθοδος επεξεργασίας, και τέλος οι περιορισμοί της έρευνας.

Τέλος, στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η εκτενής περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων με την βοήθεια των κυκλικών διαγραμμάτων, πινάκων και γραφημάτων. Ακολουθεί συζήτηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει των ερωτημάτων που τέθηκαν εξ αρχής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ηγεσία

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζεται η έννοια της ηγεσίας και δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό της σχολικής ηγεσίας. Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι τρεις τύποι της εκπαιδευτικής ηγεσίας που διερευνώνται στην παρούσα εργασία, της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής.

1.1 Η έννοια της ηγεσίας

Τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζεται πληθώρα ορισμών (Bennis 1989). Είναι επομένως παραδεκτό ότι δεν υφίσταται ένας και μόνο ορισμός για την ηγεσία που μπορεί να ισχύσει για όλες τις περιπτώσεις που εξετάζονται. Αυτό συμβαίνει γιατί πρέπει να λάβουμε υπόψη τις εξής παραμέτρους: Πρώτον το άτομο που ασκεί την ηγεσία επιλέγει ένα συγκεκριμένο στυλ για να διοικήσει (άρα έχουμε την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών στυλ) και δεύτερον το περιεχόμενο της ηγεσίας συσχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις που δημιουργεί ο ηγέτης με τους υφισταμένους του (Αγγελίδης, 2011). Αν και η πληθώρα και η συσσώρευση των ορισμών προσδίδει στην έννοια μια υποκειμενικότητα, ενδεικτικά θα μπορούσε να ειπωθεί ως μια γενική ορολογία ότι ηγεσία είναι η επιρροή που ασκεί ένα πρόσωπο απέναντι σε άλλα και πώς αυτή επιδρά στη συμπεριφορά τους. Αυτή η επιρροή είναι εκούσια, για αυτό κιόλας η ηγεσία διαχωρίζεται από την εξουσία (Bush, 2008).

Η ηγεσία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της διοίκησης καθώς συσχετίζεται απευθείας με την τελεσφόρηση και επιτυχία ενός οργανισμού. Δεν είναι τίποτα άλλο παρά η πρακτική εφαρμογή μιας διαδικασίας κατά την οποία εξετάζεται εάν υλοποιήθηκαν όλοι οι προβλεπόμενοι στόχοι που ετέθησαν (Κουτούζης, 1999 - Κάντας, 1998). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως η διατύπωση του εκάστοτε ορισμού ηγεσίας διαφοροποιείται ανάλογα με το πρίσμα που έχει ο καθένας. Παρατηρήθηκαν μάλιστα φορές όπου ο όρος ηγεσία υπήρξε συνώνυμο του όρου διοίκηση-παρόλα αυτά όμως οι δύο αυτοί όροι δεν πρέπει να εμπλέκονται. Με τον όρο διοίκηση κάνουμε λόγο για τον πλήρη έλεγχο της λειτουργίας ενός οργανισμού ή μίας μονάδας. Αντίθετα με τον όρο ηγεσία εμπλέκεται η συμπεριφορά των ανθρώπων που την απαρτίζουν (Αργυροπούλου, 2012). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια-

κυρίως από το 2008 και έπειτα- παρατηρείται στην διεθνή ορολογία η «Σχολική Ηγεσία» (SchoolLeadership). Η «Σχολική Ηγεσία» ως καινούρια έννοια, αποτελείται τόσο από τις έννοιες της διοίκησης όσο και της ηγεσίας. (OECD, 2008). Η έννοια της ηγεσίας κατέχει σημαντική θέση στο κομμάτι των κοινωνικών επιστημών.

Από την στιγμή που το κύριο ενδιαφέρον είναι η διδασκαλία και η μετάδοση γνώσης χρειάζεται και τα σχολεία να αντικατοπτρίζουν μια μικρή κοινωνία, της οποίας στόχος είναι η συνεργασία και η υπερπήδηση των προβλημάτων (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον, δεν γίνεται λόγος μόνο για την διαφορετικότητα αλλά παίζει σημαντικό ρόλο και η κρισιμότητα. Τα σχολεία «είναι μέρη όπου τα παιδιά αγωνίζονται για την ανάπτυξη τους και τη συσσώρευση γνώσης, πρακτικών δεξιοτήτων, συνηθειών του μυαλού και ιδιοτήτων του χαρακτήρα που θα τους επιτρέψουν σε λίγα χρόνια να «τρέξουν τη χώρα» (Sergiovani ,2007). Επομένως ο σημαντικός ρόλος του σχολείου καθορίζει όχι τον απλό τρόπο λειτουργίας του αλλά την αποτελεσματικότητά του. Καταγράφεται μια πληθώρα ερευνών και απόψεων, σύμφωνα με τις οποίες «το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκομένων και άλλες παράμετροι, που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις λειτουργίες και τις πρακτικές της διοίκησης, συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου» (Κατσαρός 2008).

Εμμένοντας σε μια ιδεαλιστική οπτική των πραγμάτων που θα πατρυνάει τα αποτελέσματα που παράγονται χωρίς να τα εμπνέει ή να τα καθοδηγεί τότε τα αποτελέσματα δεν θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαία προϋπόθεση η ηγεσία να μην αποδίδεται με όρους αυστηρής ιεραρχικής γραφειοκρατίας αλλά με όρους κοινότητας στην οποία τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους και δρουν ελεύθερα χωρίς να πιέζονται ή να ελέγχονται. Αντίθετα τα μέλη αυτά έχουν αφιερωθεί σε έναν σκοπό που και που η αυτοελεγχόμενη δράση τους είναι στο επίκεντρο. Πράγμα που σημαίνει πως συγκεκριμένες ποιότητες όπως είναι οι α priori κανόνες, οι ταυτόχρονες δεσμεύσεις και η επαγγελματική στάση χρειάζεται να αντικαταστήσουν την ιεραρχική ηγεσία. Σ' αυτό συμβάλλει και το γεγονός πως ο ηγέτης του σχολείου είναι ταυτόχρονα και δάσκαλος. Μια τέτοια θεωρία τείνει να αλλάξει τον επικρατών όρο του instructional leadership(εκπαιδευτική ηγεσία)- ορισμός που υπολείπεται καθώς αφήνει υπόνοιες πως οι υπόλοιποι πρέπει να ακολουθούν τον έναν και να τον αντικαταστήσει με τον όρο principal teacher(προϊστάμενος ή πρώτος δάσκαλος) ο οποίος υπονοεί ένα είδος συνεργασίας με τους καθηγητές.(Sergiovani, 2007).

Τέλος, η θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να εξετάσει ξανά θέματα και έννοιες που αναφέρονται στις αξίες και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην ιεραρχική δομή μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ηγέτες κινούνται (Μαυρογιώργος, 2008). Για τον λόγο αυτό ως ηγεσία θα μπορούσε να αποδοθεί μια σχέση μέσα στην οποία το άτομο μεμονωμένα ή το σύνολο των ατόμων μπορούν να αλληλεπιδράσουν επηρεαζόμενα με θετικό τρόπο από τις απόψεις, τις στάσεις, τα κίνητρα με σκοπό να ενστερνιστούν νέες αξίες και ταυτόχρονα να μετατραπεί η ατομική δράση σε συλλογική (Spillane and Diamond 2007).

1.2 Θεωρίες ηγεσίας - εννοιολογική προσέγγιση

Το σύγχρονο σχολείο λόγω της γρήγορης τεχνολογικής εξέλιξης δέχεται αρκετές και συνεχείς πιέσεις για ριζικές αλλαγές στην σχολική πραγματικότητα. (Hargreaves, 2002). Σημαντικό ρόλο ως προς αυτό παίζει ο ηγέτης του σχολείου.(Dimmock, 2003). Κατά τους ερευνητές η αποτελεσματικότητα και η θετική έκβαση των σκοπών και των στόχων ενός οργανισμού ή μίας κοινότητας κρίνεται από την ορθή ηγεσία.(Bennis, 1989, Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, Kotter, 2001, Πασιαρδής, 2004, Μπουραντάς, 2005, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι κοινώς αποδεκτό πως δεν παρατηρείται ένας και μοναδικός ορισμός που να περικλείει την έννοια της ηγεσίας και να είναι εφικτό να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση που μελετάται. Πιο συγκεκριμένα διατυπώθηκε μεταξύ των επιστημόνων ένα συμπέρασμα, κατά το οποίο συνδέθηκε ο αριθμός των ορισμών της ηγεσίας με τον αριθμό των θεωριών γύρω από την μελέτη της. (Stogdill, 1981, Hoy & Miskel, 1991, Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2008, Yukl, 2013). Ο ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει έναν συγκεκριασμό τεχνικών, νοητικών αλλά και ανθρώπινων δεξιοτήτων. Θα πρέπει να συγκεντρώνει συνδυαστικά σημεία όπως η αντίληψη, η παρατηρητικότητα, η ενσυναίσθηση, η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση και το πνεύμα της συνεργασίας (Σαΐτης, 2008).

Υπάρχουν θεωρίες σχετικά με την ηγεσία, που αποτυπώνουν πως το άτομο ηγείται έναντι των υπολοίπων μέσα από μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης (Κάντας, 1998). Επιπλέον, σύμφωνα με μια άλλη θεωρία, ως ηγέτης ορίζεται το άτομο που έχει την ικανότητα να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του στο να κινούνται πρόθυμα για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος (Koontz & O'Donnell, 1983). Ακόμη, υπάρχει και η οπτική πως ο σωστός ηγέτης κρίνεται από την ικανότητα του να ασκεί επιρροή για

προσωπική δέσμευση της ομάδας του σε στόχους που ο ίδιος ορίζει (Πασιαρδής 2004). Κατά μία άλλη θεωρία ο ορισμός της ηγεσίας περιλαμβάνει το ποσοστό της επιρροής που ασκεί ο ηγέτης στο πλαίσιο του συναισθήματος και της λογικής της ομάδας για το γενικότερο καλό του συνόλου (Μπουραντάς 2005). Επίσης σύμφωνα με μια άλλη άποψη, ως ηγέτης ορίζεται εκείνος που ενισχύει το φρόνημα της ομάδας δίνοντας της κίνητρο για δράση, διαφυλάττοντας ωστόσο την κουλτούρα της (Yukl, 1999).

Συνοψίζοντας σχετικά με τις παραπάνω ενδεικτικά διατυπωμένες θεωρίες, υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ ομάδας και ηγέτη, τόσο για την ύπαρξη της όσο και για την εύρυθμη λειτουργία της. Στοιχείο που γίνεται ολικά αποδεχόμενο από τους εκάστοτε ερευνητές που εντρυφήσαν στην μελέτη της παραπάνω έννοιας. Πιο συγκεκριμένα κατά το χρονικό διάστημα 1930-1940 διατυπώθηκε μια θεωρία που περικλείει τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, αναφερόμενη ως *θεωρία των χαρακτηριστικών*. Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στον κώδικα αξιών, στο πολιτισμικό υπόβαθρο και σε σημεία της προσωπικότητάς τους, ξεχωρίζοντας τους με τον τρόπο αυτό από τα υπόλοιπα άτομα της κοινότητας (Κουτούζης, 1999). Αξίζει ν'αναφερθεί όμως πως η διατύπωση της συγκεκριμένης θεωρίας άρει τα σημεία εκείνα που αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ηγέτη και την σχέση αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον του (Yukl, 2013).

Στην συνέχεια εκφράστηκαν απόψεις ως προς την συμπεριφορά του ηγέτη, οι επονομαζόμενες *συμπεριφορικές θεωρίες* οι οποίες στηρίζονται κατά κόρον στην υφή και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και ομάδας. Ως κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων λοιπόν διαμορφώνονται τα παρακάτω πρότυπα :αρχικά του «αυταρχικού ηγέτη» , ο οποίος συγκεντρώνει πάνω του όλες τις εξουσίες ,επιβάλλει την άποψη του-αρνούμενος οποιαδήποτε άλλη είναι αντίθετη προς αυτή, επιπρόσθετα παρουσιάζεται η θεωρία του ο εξουσιοδοτικού ηγέτη, που μεταφέρει στην ομάδα το βάρος της λήψης της εκάστοτε απόφασης-δρώντας απαλλακτικά για τον ίδιο και τέλος το πρότυπο του δημοκρατικού ηγέτη, σύμφωνα με τον οποίο μέλη της ομάδας και ο ίδιος συναποφασίζουν με δημοκρατικό τρόπο (Κατσαρός, 2008).

Στην δεκαετία 1950-1960 το φάσμα της ηγεσίας επικεντρώνεται στο άτομο και στο έργο του (Κουτούζης, 1999). Οι θεωρητικοί εστίασαν στα σημεία της ηγεσίας με τις ανάγκες που προέκυπταν στη εκάστοτε περίπτωση και όχι στην εφαρμογή μιας ηγεσίας πρότυπο κατάλληλη για κάθε περίπτωση (Al-Omari, , Al-Shudaifat & AbuNaba'h, 2008). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ενσκήψουν θεωρητικές προσεγγίσεις που αποτυπώνουν

στον ηγέτη τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Για τον λόγο αυτό ο κάθε ηγέτης δεν υποχρεούται να ακολουθήσει την πεπατημένη οδό σε κάποια μορφή ηγεσίας αλλά μπορεί να κινηθεί ελεύθερα, έχοντας κατανοήσει τόσο τις ανάγκες όσο και τα προβλήματα της κοινότητας του και αν καθορίσει την μορφή της εξουσίας που θα ασκήσει ώστε να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Κουτούζης, 1999). Το δε χρονικό διάστημα 1980-1990 δημιουργήθηκαν νέες θεωρίες ως προς την ηγεσία και κάνουν την εμφάνιση τους το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ο ηγέτης στηρίζεται στην συνεργασία και στον δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων στην ομάδα χτίζοντας τις βάσεις για μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση με κεντρικό άξονα το γενικότερο καλό του συνόλου (Κατσαρός, 2008).

1.3 Η ηγεσία στην εκπαίδευση-ο ρόλος του ηγέτη

Οι διαφορετικοί ορισμοί που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και έχουν αποδοθεί στην ηγεσία και τη διοίκηση των οργανισμών επεκτείνονται και στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα τελευταία χρόνια με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης που στιγμάτισε την χώρα σε ζωτικούς τομείς όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση παρατηρείται η καθοριστική συνύπαρξη μεταξύ ανοικτών και αλληλέγγυων οργανισμών μέσα στους οποίους τα μέλη μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Το φαινόμενο αυτό τείνει να βελτιώσει και την ποιότητα της εκπαίδευσης της οποίας οι κύριοι άξονες είναι οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση η επαγγελματική τους ικανότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Βοηθός για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος είναι η σχολική ηγεσία που έχει χαρακτηριστεί από ερευνητές ως μέσο- κλειδί για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Brauckmann & Pashiardis, 2011) καθώς η ηγεσία συντελεί σημαντικά στην υφή και την ποιότητα του έργου μιας σχολικής κοινότητας (Τριλιανός, 2013). Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να αποσαφηνιστεί ο ορισμός της «εκπαιδευτικής ηγεσίας». Με τον όρο «Εκπαιδευτική ή Σχολική ηγεσία», αποτυπώνεται τόσο το σύνολο της διαχείρισης, της ηγεσίας αλλά και της διοίκησης μιας σχολικής κοινότητας, καθώς τα παραπάνω σημεία δρουν αλληλεπιδραστικά το ένα με τα υπόλοιπα. Το κομμάτι της διοίκησης αναφέρεται στην διαχείριση της σχολικής μονάδας ενώ η ηγεσία στα μέσα και στους τρόπους παροχής ερεθίσματος που θα υποκινήσουν σε δράση τα άτομα μέσα στο σχολείο (Αργυροπούλου, 2015). Επιπλέον το κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας στοχεύει στην

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στο πως εκείνοι ενεργούν επηρεάζοντας την πρόοδο των μαθητών (Leithwood&Duke, 1999).

Οι βιβλιογραφικές αναφορές εστιάζουν σε τέσσερις βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής ηγεσίας: στην Διδακτική που επικεντρώνεται στο γνωστικό πλαίσιο και στον τρόπο που πραγματοποιείται η διδασκαλία, στην Μετασχηματιστική που στηρίζει την συνεργασία των μελών της ομάδας μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, στην Διανεμημένη που συγκεκριμενοποιεί το ενδιαφέρον της στο γνωστικό πλαίσιο των μελών του συνόλου και τέλος στην ηγεσία που στοχεύει στην Μάθηση και στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης του κάθε μαθητή (Αργυροπούλου, 2018). Μια ενδελεχής ματιά στη σχετική βιβλιογραφία σημειώνει μια σειρά από παραπλήσια αλλά και διαμετρικά αντίθετα θεωρητικά στυλ που μεταδίδουν έναν συγκεκριμένο τρόπο ερμηνείας των ενεργειών του κάθε ηγέτη και ταυτόχρονα έναν οδηγό για την ηγετική συμπεριφορά (Bush, Bell & Middlewood, 2019). Σε αυτό το σχήμα κάποιοι συγγραφείς επιχείρησαν να συλλέξουν τις διάφορες θεωρίες σε ένα μεγάλο κατάλογο τυπολογίας. Η πιο γνωστή εξ αυτών είναι των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), οι οποίοι σημείωσαν έξι μοντέλα από την μελέτη 121 άρθρων σε 4 διεθνή περιοδικά. Από την άλλη μεριά οι Bush και Glover (2003) διεύρυναν την τυπολογία σε οκτώ μοντέλα και ο Bush (2008) στα εξής εννέα: διοικητικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό, ενδεχομενικό, ηθικό, καθοδηγητικό, διαπροσωπικό, συναλλακτικό, μεταμοντέρνο. Τα μοντέλα αυτά συμπλήρωσαν τα νεότερα της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2010, Καλογιάννης, 2014) και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Wenner&Campbell, 2017).

Για την αποτελεσματικότητα ή μη της ηγεσίας στην εκπαίδευση πολλές φορές είναι αναγκαία να πραγματοποιηθεί μια σειρά αλλαγών. Στην εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται αναφορά για μετασχηματισμό και κατ' επέκταση μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία χαρακτηρίζεται ως η βάση για οποιαδήποτε αλλαγή (Bush,1978, Bushetal., 2019). Επιπλέον το σχολείο προορίζεται να επιτελέσει συγκεκριμένο έργο μέσω κινήσεων και προγραμμάτων της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Halliger&Murphy,1985). Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και στο κατά πόσο δημιουργούν σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (Leithwood&Duke, 1999).

Η εκπαιδευτική ή σχολική ηγεσία είναι η διαδικασία που συντελείται στους κόλπους της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αποσκοπεί στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων με το να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και την υλικότεχνική υποδομή (Σαΐτης, 2005). Η δραστηριότητα αυτή αναπτύσσεται μέσα από την λειτουργία

τεσσάρων σταδίων: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Κουτούζης, 2012). Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής κρίνεται αναγκαίο να συγκεντρώνει κάποια διακριτά χαρακτηριστικά: να γνωρίζει τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αργυροπούλου, 2018), να εμπνέει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό εμφορούμενος από δημοκρατικό πνεύμα και σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του καθενός (Μπουραντάς, 2005), να επιβλέπει και να συντηρεί τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τα εποπτικά μέσα που είναι απαραίτητα για την διδασκαλία (Σαϊτής, 2007). Να μην αναλώνεται σε αναχρονιστικές αντιλήψεις αλλά να προωθεί ρηξικέλευθες ιδέες (Μιχόπουλος, 2002). Ακόμη, να είναι αυτόβουλος (Κατσαρός, 2008), ευέλικτος και ευπροσάρμοστος (Καμπουρίδης, 2002). Επιπρόσθετα, να αφουγκράζεται και να δημιουργεί μια αμφίδρομη σχέση και μια αγαστή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους (Gold, & Roth, 2005).

Υπάρχει ωστόσο μια σαφής διάκριση ανάμεσα στον διευθυντή και τον ηγέτη. Ο διευθυντής είναι καταρτισμένος αναφορικά με την επιστήμη του, έμπειρος, γνώστης των θεμάτων του αντικειμένου του και εφαρμόζει τις εγκυκλίους του υπουργείου Παιδείας. Εν αντιθέσει, ο ηγέτης είναι οραματιστής, έχει χάρισμα, υπεραμύνεται της λήψης πρωτοβουλίας από τους υφισταμένους του και βρίσκεται σε πλήρη συνεννόηση μαζί τους όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Δημιουργεί θετικό κλίμα με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, βρίσκεται σε εγγύτητα με αυτά και είναι υπέρμαχος της καινοτομίας και των νεωτερισμών (Πασιαρδής, 2004)

.Ο διευθυντής λοιπόν αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σχολικής πραγματικότητας. Είναι υπεύθυνος για την ομαλή διεκπεραίωση των εσωτερικών και εξωτερικών θεμάτων και ο στυλοβάτης της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Συνεργάζεται αρμονικά με τους εμπλεκόμενους φορείς (λόγου χάρη το υπουργείο, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων) και αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ή μη ένας ηγέτης είναι αλληλένδετο σημείο τόσο με την δράση του ως πετυχημένος ή μη διευθυντής όσο και με την εξασφάλιση της επιτυχίας ως προς την αποπεράτωση του έργου του σχολείου (Αργυροπούλου, 2018-Σαϊτής, 2007).

Ακόμη χρειάζονται καινοτόμες ιδέες και δράσεις (Πασιαρδής, 2004), διαμόρφωση ευχάριστου σχολικού κλίματος μέσω ενεργειών συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους (Ζάχαρης, 1985). Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει λόγος και για την «ενδεχομενική θεωρία του Fielder» ,σύμφωνα με την οποία το σωστό και ομαλό περιβάλλον συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από την πετυχημένη δράση

ενός σχολικού ηγέτη, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για την πραγμάτωση του κοινού σκοπού και στόχου (Fiedler,1976).

Στην απλούστερη μορφή της η ηγεσία τείνει να ενώσει το πνεύμα με την πραγματικότητα. Από την στιγμή που οι θρησκευτικοί ηγέτες το υλοποίησαν αυτό μέσω της πίστης, τότε σίγουρα κάποια σημεία της συναντώνται ακόμη και σήμερα στα πλαίσια του ορθολογισμού, καθώς από την στιγμή που κανενός είδους γνώση δεν ταυτίζεται με την απόλυτη αλήθεια, το ενδιάμεσο χάσμα που προκύπτει χρειάζεται να καλυφθεί με αξίες και πιστεύω, τα οποία όμως θα έχουν μια λογική βάση. Συνεπώς και ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να βασιστεί τόσο σε αξίες, όσο και σε ιδέες που θα δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας και μια ταυτόχρονη αίσθηση καθήκοντος στο δυναμικό του. Οραματίζεται τόσο βραχυπρόθεσμους, όσο και μακροπρόθεσμους στόχους , φροντίζοντας ωστόσο για την διεκπεραίωσή τους . Είναι σε θέση να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό, δίνοντας παράλληλα ευκαιρίες εξέλιξης. Γνωστοποιεί τον ρόλο του καθενός, δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για την υλοποίησή των εργασιών, και διευθετεί τον διαμερισμό των αρμοδιοτήτων. Είναι σε θέση να προσαρμόζεται σε διαρκές μεταβαλλόμενο περιβάλλον προωθώντας νέες ιδέες (Μπουραντάς, 2005).

Συμπερασματικά, με βάση όλες τις παραπάνω αναφερθείσες απόψεις ο διευθυντής του σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σχετικά με την ύπαρξη της σχολικής κοινότητας. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση για να κριθεί ως αποτελεσματικός ένας διευθυντής χρειάζεται πέρα από το να είναι καλός γνώστης της νομοθετικής κάλυψης, αποφεύγοντας δε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης (Αργυροπούλου, 2018), να καθοδηγεί, να στηρίζει και να παρακινεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005),να οργανώνει, να ελέγχει και να διαχειρίζεται τον υλικότεχνικό εξοπλισμό (Σαϊτης, 2005). Επιπρόσθετα να συνεργάζεται αρμονικά, έχοντας ως στόχο το πρότυπο της συνεργατικής διδασκαλίας (Καμπουρίδης, 2002). Τέλος χρειάζεται να διαθέτει ενσυναίσθηση ώστε να λαμβάνει τα ερεθίσματα, να κατανοεί τις ανάγκες του συνόλου αλλά να είναι και σε θέση να αυτοαξιολογείται σχετικά με τις δικές του ενέργειες (Goleman,1998).

Με βάση την ταξινόμηση του Bush(2008) από την ανάλυση 121 επιστημονικών άρθρων οι τύποι της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι εννιά: της διοικητικής, της συμμετοχικής, της ηθικής, της διαπροσωπικής, της μεταμοντέρνας, της ενδεχομενικής, της συναλλακτικής, της μετασχηματιστικής και της καθοδηγητικής. Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε την μετασχηματιστική, την συναλλακτική και την παθητική(αν και δεν

αναφέρεται στην ταξινόμηση του Bush), καθώς είναι οι τρεις τύποι ηγεσίας που θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία.

1.3.1 Η μετασχηματιστική ηγεσία

Τα περισσότερα από τα μοντέλα ηγεσίας χαρακτηρίζονται ως εργαλειακά (Sergiovanni & Starratt, 1988), καθώς η έννοια της εξουσίας είναι αυτή που καθορίζει το επίπεδο των στόχων. Διαφοροποιήσεις παρουσιάζει το μετασχηματιστικό μοντέλο, καθώς πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που είναι σε θέση να μετασχηματίσει την συμπεριφορά του ατόμου. Περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, αξιολόγηση, σύνολο αξιών και προτύπων και εξατομικευμένη στάση απέναντι στους εργαζόμενους. (Guthrie & Schuermann, 2010 ,Green, 2013). Πιο συγκεκριμένα το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας εμπεριέχει μια δόση επιρροής που τονίζει διανοητικά τους εργαζόμενους στο να αποδώσουν και να επιτύχουν τα μέγιστα(Bass, 1990). Όσο υψηλότερα τα σημεία της προσωπικής δέσμευσης τόσο μεγαλύτερη και η προσπάθεια για ύψιστη παραγωγικότητα(Leithwood et al.,1999 ,Bush, 2008). Μετασχηματιστική ηγεσία είναι η προσπάθεια που καταβάλλει ένας ηγέτης να εμψύσει στα μέλη ενός οργανισμού – σχολείου την αντίληψη της ανιδιοτελούς δράσης για την επίτευξη των στόχων που θα έχει ως απότοκο ένα επωφελές αποτέλεσμα (Αργυροπούλου, 2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία το διάστημα 1970-1980 φέρει πολλή σημαντική ανάπτυξη από διάφορους μελετητές (Burns, 1978, Bass 1985, Tichy & Devanna, 1990,Sashkin, 2004).

Οι έρευνες τους περιλαμβάνουν τόσα τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ηγέτη όσο και την επαφή τους με εξωγενείς περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως είναι η κουλτούρα. Η εισαγωγή της θεωρίας του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα εισάγεται από τον Burns (1978), κατά τον οποίο καθήκον του ηγέτη είναι να παρακινεί τα μέλη της ομάδας να δουλέψουν για στόχους που ξεπερνούν τα προσωπικά τους θέλω. Η έρευνα του Burns σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πολιτικών ηγετών κάνει ευρέως γνωστή την θεωρητική βάση για τον διαχωρισμό του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από το αντίστοιχο συναλλακτικό, με το τελευταίο χαρακτηρίζεται από τα δάνεια κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και συνόλου (Bass & Riggio, 2014).

Σύμφωνα με τον Burns τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας τοποθετούνται σε αντίθετα άκρα ενός συνεχούς, και οι ηγέτες που τα εκπροσωπούν να είναι θέση να παρουσιάσουν γνωρίσματα ενός μόνο μοντέλου του συναλλακτικού ή του μετασχηματιστικού. Κατά τον

Bass και τους ομοϊδεάτες του οι μορφές της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας έχουν κοινά σημεία, εξαρτώνται όμως η μία από την άλλη (Bass, 1985, Avolio, Bass, & Jung, 1999). Για την ακρίβεια σύμφωνα με τους Bass και Riggio η μετασχηματιστική ηγεσία τείνει να χαρακτηριστεί και ως παρακλάδι του συναλλακτικού στυλ, προάγοντας όμως στο μέγιστο βαθμό. Καθώς η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει και το κομμάτι της ανταμοιβής δίνει την βάση για μια αποτελεσματική ηγεσία. Το μεγαλύτερο κομμάτι της όλης προσπάθειας είναι δυνατό να προέλθει από το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας όταν όμως εμπεριέχονται σε αυτήν και στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου.

Κατά τους Leithwood, Tomlinson και Genge οι συναλλακτικές ενέργειες στοχεύουν στην αποπεράτωση διοικητικών θεμάτων καθημερινότητας, ενώ οι αντίστοιχες μετασχηματιστικές αναφέρονται σε ενέργειες που προκαλούν την αλλαγή στην κοινότητα. Οι παραπάνω θεωρίες ταυτίζονται με την παρατήρηση ότι πολύ συχνά αλλά και σε διαφορετικές καταστάσεις, ο ηγέτης μπορεί να εφαρμόσει συναλλακτική και μετασχηματιστική πολιτική, προσαρμόζοντας ανάλογα το προφίλ του (Bass & Riggio, 2014), βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητά τους (Yukl, 2013). Η συνεχής εξέλιξη των δύο αυτών θεωριών (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) συνετέλεσε στην δημιουργία της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model), από τους Avolio και Bass (1991).

Η θεωρία, περιλαμβανομένων και των κριτικών που πραγματοποιήθηκαν, ανταποκρίνεται σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο καλείται να στηρίξει την πολυδιάστατη φύση της (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Το συγκεκριμένο στυλ απαρτίζεται από εξαιρετικά ενεργές μορφές ηγεσίας στις οποίες περιλαμβάνονται: η έκταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας η οποία είναι, α) η απορρέουσα επιρροή των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη (αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη, αίσθημα ευθύνης και δύναμης), (Antonakis 2001), β) η επιρροή βάση της συμπεριφοράς του εκάστοτε ηγέτη που αποτελεί συγχρόνως θετικό πρότυπο (αξίες, ήθος, κινητοποίηση συνόλου) (Bass & Riggio, 2014) γ) η πνευματική τόνωση των μελών για να κινηθούν δημιουργικά δ) εγχειρήματα και δράσεις για την άμεση επίλυση των προβλημάτων (Bass & Riggio, 2014) δ) το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του ηγέτη προς τους οπαδούς με στόχο την διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος. (Bass & Riggio, 2014) και το εύρος της συναλλακτικής ηγεσίας που περιλαμβάνει την παροχή ανταμοιβών του συνόλου-είτε υλικές, για την υλοποίηση επιθυμητών στόχων (Antonakis et al., 2003). Επιπλέον το μοντέλο αυτό περικλείει και μέτρια ενεργητικές μορφές ηγεσίας, όπως είναι η συναλλακτική ηγεσία όσον αφορά την

ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση. Αυτό παρατηρείται όταν ο ηγέτης προβαίνει σε παρεμβατικές-επανορθωτικές ενέργειες όταν οι υφιστάμενοι του παρεκκλίνουν από τις προσδοκίες του (Bass&Riggio, 2014).

Σχετικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, είναι εκείνη που παρακινεί τους εργαζόμενους να προσπαθούν σε έντονο βαθμό για περισσότερα και πιο αποδοτικά αποτελέσματα της κοινότητας. Η πρώτη αναφορά για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας παρατηρήθηκε από τον Burns (1978), και στην συνέχεια από τον Bass (1985), που επιχειρήσαν να ορίσουν τις τρεις διαστάσεις της. Πρώτος ο Burns ξεχωρίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- «Χάρisma (charisma) ή εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence)», πρόκειται για τον πρώτο και πιο σημαντικό γνώρισμα της επιτυχημένης προσπάθειας ενός ηγέτη. Ο χαρισματικός ηγέτης ασκεί επιρροή στους υφιστάμενούς του, τους εμπνέει και κερδίζει τόσο τον σεβασμό όσο και την εμπιστοσύνη τους. Ο όρος του χαρισματικού ηγέτη ταυτίζεται με το κλίμα της στήριξης και της πλήρους αποδοχής. Για τον λόγο αυτό ο έχων αυτό το χάρισμα σημειώνει και τις περισσότερες πιθανότητες να επιδρά στους υφισταμένους του εν αντιθέσει με αυτόν που δεν το κατέχει ως χαρακτηριστικό(Bass and Avolio, 1994)
- «Εξατομικευμένη φροντίδα (intellectual stimulation)», ο μετασχηματιστικός ηγέτης χρειάζεται να βρίσκει καινοτόμους τρόπους επίλυσης των ζητημάτων και των εργασιών που αυτές προκύπτουν. Ο ηγέτης που εμφανίζει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό επιχειρεί να προωθεί πρωτοπόρες ιδέες που δεν έχουν εμφανιστεί ξανά για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος (Bass and Avolio, 1994).
- «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)», ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ικανός ως προς το να εστιάζει στις υποκειμενικές διαφορές που εμφανίζουν οι υφιστάμενοί του και όπου είναι αυτό απαραίτητο να λειτουργεί συμβουλευτικά και υποστηρικτικά προκειμένου να τους βοηθήσει να αναδείξουν τα δυνατά τους σημεία. Επίσης για να καθίσταται πιο αποτελεσματικός ένας ηγέτης σε αυτό το χαρακτηριστικό, χρειάζεται να είναι σε θέση να αφουγκραστεί τους προβληματισμούς του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά με ι προσοχή και ενδιαφέρον (Avolio and Bass, 1995).

Στην συνέχεια ο Bass κάνει μια πιο ενδελεχή διάκριση:

- ✓ «Χάρisma (charisma)» : διαφαίνεται από τον ηγέτη που παρουσιάζεται ως υπόδειγμα, προκαλούν αίσθηση αναγνώρισης ενός κοινού οράματος, εμφυσώντας

συναισθήματα περηφάνιας και πίστης στους υφιστάμενους του και προσπερνά τα οποιαδήποτε εμπόδια προκύψουν.

- ✓ «Έμπνευση (inspiration)» : εμπνέει και δημιουργεί και περιβάλλον ενδυνάμωσης στο σύνολο που συναναστρέφεται να δεχτεί κάθε προκλητικό στόχο και αποστολή.
- ✓ «Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration)»: συμπεριφέρεται με τα ανώτερα επίπεδα σεβασμού προς την ομάδα του , ξεχωρίζοντας τις ανάγκες του καθενός και δείχνοντάς τους τον απαραίτητο σεβασμό.
- ✓ «Διανοητική ώθηση (intellectual stimulation)»: αντιμετωπίζει τα παλιά θέματα και προβλήματα με μια καινοτόμα ματιά, προωθεί την ενθάρρυνση νέων πρακτικών.

Ενώ ο Burns στα κείμενά του (Burns, 1978) διατύπωσε τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, αποκλείοντας την ταυτόχρονη ύπαρξη συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ίδιο άτομο και την ίδια στιγμή ακολουθεί ο Bass στο έργο του (Bass, 1985) που αναθεωρεί το μοντέλο του Burns εκτοπίζοντας τις υφιστάμενες προγενέστερες θεωρίες περί ηγεσίας και εισήγαγε μια νέα μορφή ηγεσίας με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς, την οποία επεξέτεινε και στον χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά τον Sergiovanni (2001) ως μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία που έχει ως στόχο εκ βάθους αλλαγή τόσο των ηγετών όσο και των οργανισμών που εκείνοι ηγούνται. Ένα από τα καίρια ερωτήματα που προκύπτει είναι το κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στον εκπαιδευτικό κόσμο και πιο συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην ίδια αντίληψη, οι Bass & Avolio (1994) περιγράφουν το μετασχηματιστικό μοντέλο ως ένα τύπο ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο οι ηγέτες δεν περιορίζονται λόγω των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Καθόρισαν πέντε βασικά χαρακτηριστικά: την εξιδανικευμένη επιρροή που εκπορεύεται από το χάρισμα της προσωπικότητας του ηγέτη όπως το λαμβάνουν οι υφιστάμενοι εφόσον λειτουργεί ως πρότυπο για να ταυτιστούν μαζί του, την ιδανική επιρροή που συσχετίζεται με το πώς ενεργεί ο εκάστοτε ηγέτης καθώς διέπεται από το ήθος και τις αξίες που έχει ως άνθρωπος, την έμπνευση κινήτρων για να έχει νόημα η εργασία που επιτελούν, την πνευματική ώθηση των μελών ώστε με την υιοθέτηση της αμοιβαίας νοοτροπίας να συμβάλλουν στην πρόοδο του οργανισμού και τέλος το εξατομικευμένο ενδιαφέρον που αφορά στην κατανόηση της διαφορετικότητας του κάθε μέλους με την συνακόλουθη παροχή ενθάρρυνσης (Bass, 1985, Avolio, Bass και Jung, 1999). Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του, συγκέντρωσαν οκτώ τομείς που αναφέρονται στην μετασχηματιστική ηγεσία, οι οποίοι είναι: « η παροχή εξατομικευμένης στήριξης, η διαμόρφωση κοινών στόχων, η διάπλαση του οράματος, η

νοητική παρώθηση, η καλλιέργεια κουλτούρας, οι αμοιβές, η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών, το παράδειγμα προς μίμηση» (Θεοφιλίδης, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται σε τέσσερα ξεχωριστά στάδια. Στο πρώτο οι υφιστάμενοι συμμορφώνονται στις υποδείξεις του ηγέτη. Στο δεύτερο διευκρινίζεται ο ρόλος που θα έχει τόσο ο ηγέτης όσο και τα μέλη. Στο τρίτο στάδιο έχουμε την εκπλήρωση της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς ενώ στο τελευταίο η ομάδα που απαρτίζεται από τον ηγέτη και τους υφιστάμενους διαπνέεται από ένα κοινό όραμα (Hicks ,2002).Η τελική επικράτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου αποτελεί εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Πασιαρδής, 2004).

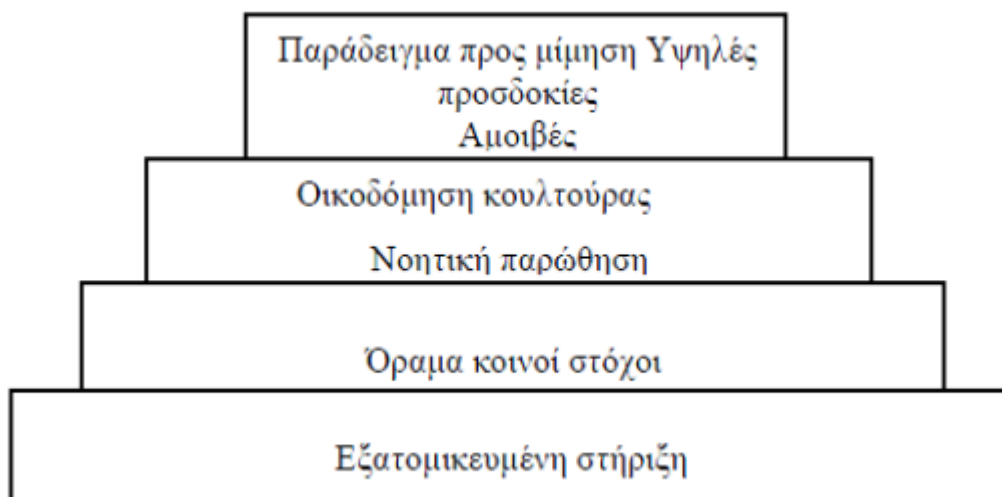
Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που αποδέχονται το συγκεκριμένο μοντέλο καθώς εμφανίζει αρκετά πλεονεκτήματα. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν διαφαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι άτομα που χρειάζεται να εξελίξουν και να πολλαπλασιάσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες ούτως ώστε να συμβάλλουν στην καλύτερευση του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012).Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τα κίνητρα τόσο του ηγέτη όσο και των υφισταμένων ταυτίζονται και για τον λόγο αυτό χρειάζεται από κοινού προσπάθεια για να επιτύχουν το καλύτερο για την σχολική μονάδα. Με την βελτίωση αυτή δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξη του συνολικά (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας παραμένει για τις τελευταίες δύο δεκαετίες σε αρκετά υψηλή θέση στο κομμάτι των νεότερων θεωριών. Αρκετά μεγάλος αριθμός μελετητών εδώ και δεκαετίες κλήθηκε να ερευνήσει το συγκεκριμένο μοντέλο και παρατηρήθηκαν κοινά σημεία ανάμεσα σ' αυτήν και στην αποτελεσματικότητα(Leithwood & Jantzi, 2003).Το ενδιαφέρον για κάποιες μορφές ηγεσίας με νεοτερισμό ιδεών για το όραμα της από κοινού ηγεσίας εμφανίστηκε την δεκαετία του 1990 όταν οι τότε ερευνητές επικεντρώθηκαν σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αποτύπωναν αλλαγές «δεύτερου βαθμού» όπως ήταν η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Hallinger, 2003).Η κατεύθυνση προς την μετασχηματιστική ηγεσία στις σχολικές δομές παρατηρείται στην βιβλιογραφία κατά την περίοδο 1990. Κατά τον Θεοφιλίδη (2012) το γεγονός αυτό συναντάται ως μια συνολική αντίδραση απέναντι στην στρατηγική παροχής εντολών και κατευθύνσεων που παρατηρούνταν κατά την δεκαετία του 1980. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ,ως κατά κόρον συμμετοχική μορφή ηγεσίας , εικάζεται ότι είναι ικανό να φέρει αλλαγές και τροποποιήσεις στον τρόπο λήψης αποφάσεων και να βοηθήσει στην εκούσια και όχι εξαναγκαστική δραστηριοποίηση των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Northouse, 2010).

Ένα μεγάλο ποσοστό των σύγχρονων ερευνών τονίζει πως τόσο το στυλ ηγεσίας όσο και οι δεξιότητες ενός ηγέτη είναι σε θέση να ασκήσουν μεγάλη επιρροή σε ένα μεγάλο μέρος των χαρακτηριστικών των εργαζόμενων στις σχολικές μονάδες, από τα ικανοποιητικά επίπεδα εργασίας και την αποτελεσματικότητα μέχρι τα ποσοστά εμπλοκής και την ακαδημαϊκή έμφαση (Bird, Wang, Watson, & Murray, 2009).

Παράλληλα, υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών που στηρίζονται στην ύπαρξη κατάλληλων πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχολεία που φαίνεται να έχουν μεγάλες ανάγκες για αλλαγή (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000) και υπερτονίζουν την πεποίθηση ότι ο σχολικός μετασχηματισμός προκαλεί τον ηγέτη να ενθαρρύνει την αλλαγή, να την υποστηρίζει και να διαθέτει την ικανότητα να ηγηθεί αυτής (Boyne, 2004). Επιπλέον στην βιβλιογραφική επισκόπηση υπάρχει έντονο ενδιαφέρον, με υποστηρικτική αλλά και ταυτόχρονα κριτική αντιμετώπιση (Leithwood & Jantzi, 2006), για τη μετασχηματιστική ηγεσία. Από τις πιο έντονες κριτικές είναι ο ισχυρισμός ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για την εφαρμογή καθορισμένων πολιτικών των κυβερνήσεων και όχι για την κατάκτηση του οράματος ενός σχολείου (Bush et al., 2019).

Η παρούσα έρευνα συγκεκριμενοποιεί το ενδιαφέρον της στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και έχει γενικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Το αυστηρά καθορισμένο καθηκοντολόγιο των διευθυντών, που στερεί περιθώρια λήψης οποιασδήποτε πρωτοβουλίας, είναι μέρος ενός κεντρικού και γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης (Μακρυδημήτρης, 1999, Παγκάκης, 2002 · Σαΐτης, 2008 · Katsigianni & Ifanti, 2016), που δεν διαθέτει αυτονομία (Menon & Saitis, 2006). Οι προσπάθειες για αλλαγές και αποσυγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ν. 1566/85) δεν επιφέρουν κάποια σημαντική αλλαγή, καθώς το κράτος κρατά έναν ρυθμιστικό ρόλο, δίνοντας κάποια σειρά αρμοδιοτήτων ιεραρχικά σε περιφερειακές δομές, των οποίων οι αποφάσεις επιβεβαιώνονται από την κεντρική διοίκηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αποκτούν μια σχετική αυτονομία, δεν παύουν όμως να είναι εξαρτώμενες και να χρειάζεται να λογοδοτήσουν στην κεντρική εξουσία (Πασιαρδής, 2004).



Σχήμα 1: Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (από τους Leithwood, & Jantzi, 2006)

1.3.2 Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία συνθέτει ένα ηγετικό στυλ που συνδέεται με την διοίκηση της σχολικής κοινότητας. Κατά το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης και τα μέλη συνδέονται με μια σχέση «δοῦναι και λαβεῖν». Ο ηγέτης προσπαθεί να παροτρύνει τους εργαζόμενους να αναλάβουν δράση χρησιμοποιώντας τακτικές τόσο επιβράβευσης ή τιμωρίας (Burns, 1978). Για τον λόγο αυτό οι ανταμοιβές προτιμώνται από τους ηγέτες για την επιβράβευση και την επιδοκίμασία των καλών προθέσεων και πράξεων αντίθετα οι τιμωρίες για την επίπληξη και την αποδοκίμασία των μη προτιμητέων πράξεων και κινήσεων (Bass, 1998).

Οι Bass και Avolio (1994), αποτυπώνουν τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας: αρχικά την διάσταση, της εκ των προτέρων συμφωνηθείσας τιμητικής ανταμοιβής για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου, την ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση και την παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση, τόσο ο ηγέτης όσο και οι εργαζόμενοι συναποφασίζουν μεταξύ τους κοινούς επιθυμητούς σκοπούς όπως επίσης και την επιδοκίμασία ή την τιμωρία τους σε περίπτωση επιτυχούς ή ανεπιτυχούς έκβασης της όλης προσπάθειας (Jones & Rudd, 2008). Κατά τους Sosika και Godshalk (2000), ο συγκεκριμένος τρόπος ανταμοιβής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο για να ενισχυθεί η προσπάθεια των μελών της ομάδας με ταυτόχρονη ενίσχυση του αισθήματος της προσωπικής επιτυχίας που μπορεί να τους προστατεύσει από το συναίσθημα της εξουθένωσης. Με την συγκεκριμένη άποψη συμφωνούν και οι

Leithwood, Mentzies, Jantzi, και Leithwood (1996). Με την όρο ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση γίνεται αναφορά στην προληπτική συμμετοχή του ηγέτη ούτως ώστε να αποτραπούν λάθη από τους εργαζόμενους (Antonakis & House, 2015). Τέλος, η παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση έχει χαρακτήρα αποκατάστασης και εμπεριέχει παρεμβάσεις του ηγέτη για την αντιμετώπιση θεμάτων λαθών και παραλείψεων από τους εργαζόμενους του (Yukl, 2013).

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) είναι μία από τα πιο συνηθισμένες μορφές ηγεσίας, που συναντάμε σε διάφορους οργανισμούς και κοινότητες. Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας επιλέγεται συχνά και από το περιβάλλον των ενόπλων δυνάμεων. Βρίσκει εφαρμογή σε τυποποιημένες εργασίες ρουτίνας στην καθημερινή ζωή ούτως ώστε να πραγματοποιούνται σωστά. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας αποτελούν ο καθορισμός των στόχων, η συνεχής ανατροφοδότηση και η ανταμοιβή της αποδοτικότητας των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Bass (1985) οι συναλλακτικοί ηγέτες μέσα από την οικονομική ενίσχυση ή την προσφορά κινήτρων επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις υλικές ανάγκες των υφισταμένων ανταλλακτικά με την παροχή υπηρεσιών τους. Ο ηγέτης αποσαφηνίζει τον ρόλο και τις υποχρεώσεις των υφισταμένων και δεσμεύεται στο να εκπληρώσει τις υποσχέσεις του σε όσους πέτυχαν τους στόχους του. Τους παρέχει ανταμοιβή, είτε υλικά με αύξηση των οικονομικών απολαβών τους είτε ηθικά ενισχύοντας το φρόνημα. Στο σημείο των ενόπλων δυνάμεων παρατηρείται ο θεσμός της «τιμητικής άδειας» για τον υφιστάμενο ο οποίος εκτέλεσε με επιτυχία και αποτελεσματικότητα τα καθήκοντά του. Από την άλλη μεριά, οι υφιστάμενοι που δεν πραγματοποίησαν την αναμενόμενη αποστολή «τιμωρούνται» με διάφορους τρόπους και ποινές. Αυτή η «συναλλαγή (transaction/exchange)» και η επιδοκίμασία για καλή απόδοση και οι αρνητικές επιπτώσεις μη απόδοσης, χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα της συναλλακτικής ηγεσίας (Ενδεχομενική ανταμοιβή / Contingent reward) (Antonakis, 2001), (Bass 1990)

Επίκεντρο της συναλλακτικής ηγεσίας αποτελούν πραγματικές διαδικασίες και συμπεριφορές και όχι απλές ιδέες, επιθυμίες ή οράματα. Η εφαρμογή της δημιουργείται είτε με μια διαδικασία συνεχούς και αδιάλειπτης αξιολόγησης της προσπάθειας του εκάστοτε εργαζόμενου από τον ηγέτη «(ενεργητικός τρόπος διοίκησης με βάση τις εξαιρέσεις / Management by exception-active)», είτε με την παρέμβαση του σε ιδιαίζουσες και εξαιρετικές περιστάσεις εκεί δηλαδή που δεν μπορεί να υλοποιηθεί η διαδικασία «(παθητικός τρόπος διοίκησης με βάση τις εξαιρέσεις / Management by exception-passive)» (Antonakis, 2001), (Bass 1990), (Antonakis, & House 2015).

Ο συναλλακτικός ηγέτης επί της ουσίας αποτυπώνει τις ανάγκες των υφισταμένων του και επιχειρεί να τις ικανοποιήσει εξαργυρώνοντας τες με υλικό τρόπο (Παπαδοπούλου, 2012). Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας στοχεύει στα εξωτερικά κίνητρα και στις ανάγκες των εργαζομένων, επομένως συμπερασματικά παρατηρείται ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, καθώς οι υπάλληλοι ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις τους με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί από τον ηγέτη, και συστηματικής παρακολούθησης και ελέγχου των αποτελεσμάτων τους (Antonakis, Avolio and Sivasubramaniam, 2003).

Συνοψίζοντας παρατηρούνται ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συναλλακτικού ηγέτη είναι τα εξής:

- Είναι εκείνος που εργάζεται σύμφωνα με τον τρόπο ενός υπάρχοντος συστήματος ή κουλτούρας, χωρίς να επιχειρεί να το τροποποιήσει.
- Συμμετέχει στην ενίσχυση των υπαρχουσών κανόνων και στρατηγικών μέσα στην ομάδα (Waldmanetal., 2001) και επηρεάζει μέσω των στόχων που έχουν οριστεί, παρέχοντας feedback και επιβράβευση για την επιτυχία του αποτελέσματος (Waldmanetal., 2001).
- Προσφέρει υλικές ανταμοιβές στους υφισταμένους του, ανταποδοτικά για την προσπάθειά τους.
- Αναμένει να εμφανιστεί κάποιο θέμα πρωτίστως και έπειτα προχωρά στην επίλυση του.

Καταλήγοντας συμπεραίνεται λοιπόν ότι ο συναλλακτικός τρόπος ηγεσίας αποτυπώνει έναν τρόπο καλύτερευσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω επιβραβεύσεων ή τιμωριών (Avolio and Bass, 1995). Πρόκειται λοιπόν για μία αποτελεσματική και ταυτόχρονα λειτουργική μορφή ηγεσίας που στοχεύει περισσότερο σε βραχυπρόθεσμους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμους. Από την άλλη μεριά όμως, βιβλιογραφικά αναφέρεται σε αρκετά σημεία, πως η συναλλακτική ηγεσία φέρει σε κάποιες των φορών και αρνητικά αποτελέσματα τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τον ίδιο τον ηγέτη. Οι υφιστάμενοι δεν μπορούν να ικανοποιηθούν εργασιακά και για τον λόγο αυτό η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματική όταν στρέφεται σε καταρτισμένους εργαζόμενους μιας ομάδας (Avolio&Bass, 1995).

1.3.3 Παθητική ηγεσία

Η θεωρία της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model) των Bass και Avolio (1994), βρίσκει σε διαμετρικά αντίθετο σημείο την αποφευκτική-παθητική ηγεσία. Σε αυτή την μορφή ηγεσίας την επονομαζόμενη και “laissez – faire” ο ηγέτης λειτουργεί απαλλακτικά αποφεύγοντας να λάβει κάποια απόφαση, δεν πραγματοποιεί καμία λήψη πρωτοβουλίας ή απόφασης, αυτομάτως δεν ασκεί εξουσία και δεν ενδιαφέρεται να εκπληρώσει τις ανάγκες της ομάδας του (Avolio & Bass, 2004). Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας αποτυπώνεται καλύτερα ως απουσία εξουσίας (Yukl, 2002). Είναι ένα στυλ ηγεσίας μη αποτελεσματικό καθώς ο ηγέτης δεν δύναται να στηρίξει την ομάδα του στο να καταφέρουν να γίνουν περισσότερο παραγωγικοί και να επιτεύξουν τους στόχους τους (Barbuto, 2005). Έρευνες έχουν δείξει πως αυτή η μορφή εξουσίας έχει αρνητική επίδραση στην συμπεριφορά των εργαζομένων, θέτοντας τους σε μια στρεσογόνα κατάσταση ,πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι εργασιακές τους επιδόσεις (Korkmaz, 2004). Σε πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο η παθητική διαχείριση όσο και η παθητική-αποφευκτική ηγεσία αναφέρονται ως έννοιες αδελφές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν αφορούν και τις δύο μορφές (Barnett & McCormick, 2003)

Ως παθητικοί ορίζονται οι ηγέτες εκείνοι που αποφεύγουν κατ’ εξακολούθηση να λάβουν οποιαδήποτε δράση και τείνουν να δείχνουν ασυνέπεια στο κομμάτι των υποχρεώσεων τους. Ακόμη δεν επιθυμούν την πρόοδο της ομάδας τους, αντιθέτως παραμένουν στάσιμοι, δεν θέτουν πρόγραμμα και δεν αποτελούν πρότυπο μίμησης για τους εργαζομένους (Bass, 1998). Λόγω της παθητικής στάσης που τους χαρακτηρίζει συνηθίζουν να παραχωρούν πρωτοβουλίες στους υφισταμένους γεγονός που δημιουργεί ανισορροπία στην ομάδα (Jones & Rudd, 2008). Αξίζει ν’ αναφερθεί στο σημείο αυτό πως η παθητική ηγεσία περιλαμβάνει την *παθητική διοίκηση κατ’ εξαίρεση* η οποία δεν λειτουργεί ανασταλτικά αλλά επανορθωτικά . Για τον λόγο αυτό επιλέγει να αναλάβει δράση όταν τα προβλήματα που πλήττουν την ομάδα λαμβάνουν χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bass & Avolio, 1994). Ακόμη, στην παθητική μορφή ηγεσίας περιλαμβάνει και την *αδιάφορη διοίκηση* που σχετίζεται με τους ηγέτες εκείνους που σκόπιμα δεν κάνουν χρήση της εξουσίας τους (Yukl, 2010), κρατούν αδιάφορη στάση για τις ανάγκες της ομάδας και των μελών της αρνούνται να συμμετέχουν στο κομμάτι λήψης των αποφάσεων (Avolio & Bass, 2004).

Οι ερευνητές ανέφεραν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ως μη αποτελεσματικό καθώς φέρει αρνητικό πρόσημο στην ψυχολογία και στην απόδοση των εργαζομένων, προκαλώντας τους άγχος και αρνητικό συναίσθημα. Πιο συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς που τους κάνει να αισθάνονται μετέωροι γεγονός που τους δεσμεύει προοδευτικά με την εργασία τους (Barbuto, 2005 , Korkmaz, 2004). Η παθητική ηγεσία φαίνεται να είναι λιγότερο εποικοδομητική ως προς το κομμάτι της προσέγγισης προσφέρει ελάχιστα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το σχολείο ως κοινότητα διαθέτει ένα πλαίσιο αρχών και εργαλείων για την προετοιμασία των μαθητών αλλά και για την σωστή εικόνα των σχέσεων των εκπαιδευτικών Απαιτείται, βέβαια, ικανός χρόνος, και προσεχτικά βήματα, προκειμένου να διαμορφωθεί το κλίμα που θα επιτρέπει τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές/τριες να νιώθουν ότι εργάζονται από κοινού σε ερευνητικές προσπάθειες μετασχηματισμού του σχολείου (Rudduck&Flutter 2000) .

Συμπερασματικά καταλήγουμε πως όλα τα στυλ ηγεσίας που προαναφέρθηκαν (συναλλακτικό, μετασχηματιστικό και παθητικό) βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα αποτελέσματα της εκάστοτε ηγεσίας (Antonakis & House, 2015). Κατά την κριτική που άσκησε ο Bass (1985) η συναλλακτική μορφή ηγεσίας μπορεί να φέρει μια αποτελεσματική ηγεσία εφόσον όμως λειτουργήσει συνεπικουρικά με την μετασχηματιστική. Η παροχή ανταμοιβής του συναλλακτικού στυλ, σε συνδυασμό με την δημοκρατική φύση της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν θετικά τόσο στην ατομική εξέλιξη των εργαζομένων όσο και στην συλλογική πρόοδο της ομάδας, εξασφαλίζοντας έτσι μια μορφή αποτελεσματικής ηγεσίας. (Avolio, Bass&Jung, 1999).

Για τον λόγο αυτό οι μελέτες και οι ερευνητές που τις πραγματοποίησαν καταλήγουν στην εφαρμογή του συνδυαστικού μοντέλου αναλόγως την περίπτωση (Yukl, 2013, Bass&Riggio, 2014). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bass και τους συνεργάτες του παρατηρείται μια αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας (Bass 1985, Avolio, Bass&Jung, 1999) στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από νεώτερες έρευνες (Eliophotou & Menon, 2011, Yukl, 2013, Koutouzis & Malliara, 2017).

Παρατηρείται ωστόσο ένας διαχωρισμός των απόψεων σχετικά με τον ενεργητικό τρόπο διαχείρισης που σημειώνεται στις εξαιρέσεις της συναλλακτικής μορφής ηγεσίας, με κάποιους ερευνητές να τάσσονται υπέρ και κάποιους άλλους κατά (Antonakis & House, 2015). Τέλος το παθητικό στυλ ηγεσίας έχει προσμετρηθεί ως μια αρνητική μορφή ηγεσίας καθώς παρακωλύει την εύρυθμη άσκηση εξουσίας καθώς αδυνατεί να

επιφέρει θετικό συνεργατικό περιβάλλον και συναισθηματική εξισορρόπηση (Antonakis & House, 2015,Barbuto, 2005).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται προσδιορισμός του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον αναφέρεται η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα και ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων. Γίνεται επίσης λόγος για την αξιοπιστία της, την εγκυρότητα αλλά και τους περιορισμούς.

2.1 Σκοπός και επί μέρους στόχοι

Ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εγκατάλειψη της ηγεσίας του επονομαζόμενου «χαρισματικού ηγέτη» στον οποίο διαφαίνονταν αρετές όπως η εξυπνάδα, η εργατικότητα, η φαντασία και η εμφάνιση μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας μέσω των οποίων δεν ηγείται ένα άτομο μόνο αλλά περισσότερα δρώντας μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Κάποιοι από τους λόγους που οδήγησαν στην εμφάνιση αυτής της μορφής ηγεσίας ήταν οι προκλήσεις της νέας γενιάς, και ειδικότερα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων».

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων. Ειδικότερα, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών θα εξετάσει ποιο από τα μοντέλα ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό) επικρατεί στην διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, και κατά πόσο το μοντέλο αυτό επιδρά στην συμπεριφορά και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε σχέση με το μοντέλο (το κατά πόσο είναι αποτελεσματική ή όχι η συμπεριφορά του ηγέτη) και τέλος την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από την συγκεκριμένη ηγεσία.

2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εξέταση επιμέρους απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Θεσσαλονίκης σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Για τον λόγο αυτό απώτερος σκοπός είναι να καταστεί όσο το δυνατόν καλύτερα σαφές -σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών -ο τρόπος και το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής-ντρια της σχολικής δομής που εργάζονται. Έγινε χρήση επομένως, λεγόμενης «σκόπιμης δειγματοληψίας» που βοηθά τον ερευνητή να διαλέξει άτομα μετά από πρόθεση (Creswell, 2016). Η ποιότητα της ηγεσίας συντελεί στην αποτελεσματικότητα και στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό παίζει τόσο η ικανότητα όσο και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκούνται.

Το μέσο συλλογής των δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες κλιμακώνονται βαθμιαία ανάλογα την επιλογή του ερωτώμενου. Οι ερωτήσεις του χωρίζονται σε δύο ενότητες:

- Στην πρώτη ενότητα θέτονται ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η ειδικότητα, οι πρόσθετες σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα έτη συνεργασίας με τον υφιστάμενο διευθυντή/ρια:
- Στη δεύτερη ενότητα διατυπώνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου που κατηγοριοποιούνται σε δύο άξονες: αρχικά ποιο θεωρείται το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας και στην συνέχεια ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας επικεντρώνονται στον βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής-ντρια εμφανίζει κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες και στο ποια ιδιότητα θεωρείτε πιο αποτελεσματική κατά την γνώμη τους. Οι απαντήσεις τους κλιμακώνονται σε μια σειρά πέντε βαθμίδων (κλίμακα Likert) από το καθόλου μέχρι το πάρα πολύ ανάλογα την επιλογή του εκάστοτε ερωτηθέντα (Καθόλου - Λίγο - Μέτρια - Πολύ - Πάρα πολύ).

Ο Rensis Likert εισήγαγε (1932) μια κλίμακα πέντε βαθμών διαφωνίας-συμφωνίας (δίπολη), που χρησιμοποιείται ευρέως στις έρευνες πεδίου. Για παράδειγμα ισχυρά διαφωνώ, ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, ισχυρά συμφωνώ. Αξίζει να σημειωθεί πως η κωδικοποίηση στην συγκεκριμένη κλίμακα (1,2,3,4,5) δεν δηλώνει και

την βαρύτητα στις διαφορές μεταξύ των απαντήσεων (Παπαδημητρίου , Φλώρου, Αναστασιάδου, 2001). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί μια κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφορών. Πρόκειται επομένως για παρακλάδι της τακτικής κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα ο εκάστοτε αξιολογητής έχει στην διάθεσή του μια λίστα προτάσεων (καταφατικών ή αρνητικών) ο αριθμός των οποίων ποικίλλει από έξι(το ελάχιστο) έως τριάντα (το μέγιστο) (Arnold et al. 1967).

Οι προτάσεις ακολουθούνται από μια σειρά κλειστών απαντήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται με την μορφή κλίμακας από 3 έως 7 βαθμίδες που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης. Στην διαβάθμιση της κλίμακας αυτής γίνεται χρήση κάποιων από των παρακάτω επιλογών: (α) «Διαφωνώ», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ» και (β) «Καθόλου ικανοποιητικά», «Λίγο ικανοποιητικά», «Μέτρια ικανοποιητικά», «Πολύ ικανοποιητικά», «Πλήρως ικανοποιητικά». Ο συμμετέχων/αξιολογητής θα πρέπει να σημειώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την κάθε πρόταση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι προτάσεις των βαθμίδων αυτών χρειάζεται να είναι σύντομες, σαφές και γραμμένες σε εύληπτη γλώσσα, να μην έχουν ασάφειες ή γενικολογίες και να καλύπτουν όλο το εύρος που εξετάζεται (Παπαδημητρίου , Φλώρου , Αναστασιάδου, 2001).

2.3 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης που στιγμάτισε την χώρα σε ζωτικούς τομείς όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση παρατηρείται η καθοριστική συνύπαρξη μεταξύ ανοικτών και αλληλέγγυων οργανισμών μέσα στους οποίους τα μέλη μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Το φαινόμενο αυτό τείνει να βελτιώσει και την ποιότητα της εκπαίδευσης της οποίας οι κύριοι άξονες είναι οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση η επαγγελματική τους ικανότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Βοηθός για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος είναι η σχολική ηγεσία που έχει χαρακτηριστεί από ερευνητές ως μέσο- κλειδί για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Brauckmann & Pashardis, 2011). Το κατά πόσο είναι αποτελεσματική ή μη στα πλαίσια της εκπαίδευσης προϋποθέτει μοιραία και μια σειρά αλλαγών. Στους εκπαιδευτικούς κόλπους γίνεται συχνά λόγος για μετασχηματισμό και κατ' επέκταση μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία ορίζεται ως ο ακρογωνιαίος λίθος για κάθε απαιτούμενη αλλαγή (Bush et al., 2019).

Η τελική επικράτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου αποτελεί εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Για παράδειγμα αναδεικνύεται πως οι διευθυντές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν να αφομοιώσουν το μετασχηματιστικό μοντέλο μετά από ένα μεγάλο διάστημα εφαρμογής του γραφειοκρατικού στυλ (Πασιαρδής, 2004). Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που αποδέχονται το συγκεκριμένο μοντέλο καθώς εμφανίζει αρκετά πλεονεκτήματα. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν διαφαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι άτομα που χρειάζεται να εξελίξουν και να πολλαπλασιάσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες ούτως ώστε να συμβάλλουν στην καλύτερευση του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τα κίνητρα τόσο του ηγέτη όσο και των υφισταμένων ταυτίζονται και για τον λόγο αυτό χρειάζεται από κοινού προσπάθεια για να επιτύχουν το καλύτερο για την σχολική μονάδα. Με την βελτίωση αυτή δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξη του συνολικά. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν όλες οι συνεργατικές διαδικασίες καθώς δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας παραμένει για τις τελευταίες δύο δεκαετίες σε αρκετά υψηλή θέση στο κομμάτι των νεότερων θεωριών. Αρκετά μεγάλος αριθμός μελετητών εδώ και δεκαετίες κλήθηκε να ερευνήσει το συγκεκριμένο μοντέλο και παρατηρήθηκαν κοινά σημεία ανάμεσα σ' αυτήν και στην αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003). Το ενδιαφέρον για κάποιες μορφές ηγεσίας με νεοτερισμό ιδεών για το όραμα της από κοινού ηγεσίας εμφανίστηκε την δεκαετία του 1990 όταν οι τότε ερευνητές επικεντρώθηκαν σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αποτύπωναν αλλαγές «δεύτερου βαθμού» όπως ήταν η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Hallinger, 2003).

2.4 Η Συμβολή της έρευνας

Η παρούσα εργασία θα συμβάλει στην καλύτερη εικόνα σχετικά με την με την λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών στο κομμάτι της μετασχηματιστικής ηγεσίας των σχολείων. Καλείται λοιπόν να συνεισφέρει στον οποιοδήποτε προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή μη των ηγετών στον χώρο της εκπαίδευσης. Ενδέχεται να είναι σε θέση να αποτελέσει κίνητρο περί αναστοχασμού αλλά και καλύτερευση των πρακτικών της ηγεσίας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- A.** Σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ποιο είναι το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό);
- B.** Υπάρχει συσχετισμός μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας;
- C.** Ποιο στιλ ηγεσίας θεωρείτε ότι προτιμούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης;
- D.** Διαφοροποιείται το στιλ ανάλογα με: την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τις πρόσθετες σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, τη δυναμικότητα του σχολείου, τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο διευθυντή;

Συγκεκριμένα, το δείγμα μας προήρθε από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλο τον νομό Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του δείγματος έγινε έτσι ώστε τα μέλη του να «εξυπηρετήσουν το σκοπό της έρευνας και κατά συνέπεια να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος» (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θέσουμε ως αξιόπιστη βάση ότι η συγκεκριμένη μερίδα ατόμων έχει αρκετά καλό γνωστικό επίπεδο αλλά και καλή διάθεση με σκοπό να δώσει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα που θα πραγματοποιηθεί (Creswell, 2016).

Συγκεντρώσαμε τα δεδομένα μέσα από ατομικά ερωτηματολόγια 153 εκπαιδευτικών ώστε να συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερα αποτελέσματα και όχι επιδερμικές πληροφορίες (Creswell, 2016).

2.5 Μέθοδος Προσέγγισης

Κατά τον Creswell (2011) «*Η έρευνα είναι μια διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος*». Για να πραγματοποιηθεί η συγκέντρωση των πληροφοριών υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης: η ποιοτική και η ποσοτική. Η ποιοτική έρευνα απαντά στο «γιατί» και το «πως» του εκάστοτε ερευνητικού προβλήματος, στηριζόμενη στις απόψεις των ερωτώμενων. Η ποσοτική έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή, στην ανάλυση αλλά και την εξήγηση του ερευνητικού προβλήματος που ενυπάρχει. Έχοντας στην διάθεσή της ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων που πρόκειται να εξεταστεί ο ερευνητής με συγκεκριμένα ερωτήματα, συλλέγει πληροφορίες. Έπειτα χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους αναλύει, ερμηνεύει, συσχετίζει και συγκρίνει τα δεδομένα στοχεύοντας να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Robson, 2010). Το να

επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση είναι γεγονός που απορρέει τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας όσο και από τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την συγκεκριμένη έρευνα έγινε επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης με την χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τους κάτωθι λόγους: αρχικά μέσω της ποσοτικής έρευνας μπορεί να συλλεχθεί μεγάλος αριθμός δεδομένων, είναι δυνατή τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική ερμηνεία των δεδομένων, μέσω του διαδικτύου είναι εφικτό να φτάσει ταυτόχρονα και στον ερωτώμενο και στον ερευνητή, ο τρόπος δομής και διατύπωσης των ερωτήσεων στοχεύει στην ορθή απάντηση των ερωτήσεων ,επιπλέον η συμπλήρωσή του δεν χρειάζεται ιδιαίτερο χρόνο καθώς ο ερωτώμενος έχει την ευχέρεια να το συμπληρώσει στον χρόνο που ο ίδιος επιθυμεί, τέλος είναι ανώνυμο, στοιχείο που παρέχει ασφάλεια στον ερωτώμενο.

2.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Για να κατοχυρωθεί η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της έρευνας, χρειάζεται να παρουσιαστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Με τον όρο αξιοπιστία γίνεται λόγος σχετικά *«ότι οι τιμές από κάποιο εργαλείο είναι σταθερές και συνεπείς και είναι σχεδόν οι ίδιες όταν το εργαλείο χορηγείται πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές»* (Creswell & Plano Clark, 2011). Με τον όρο εγκυρότητα χαρακτηρίζεται *«ότι οι τιμές από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν κάποιο νόημα και μπορούν να οδηγήσουν σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα που μελετάται»*(Creswell & Plano Clark, 2011).

Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου ορίζει τον βαθμό στον οποίο το ερωτηματολόγιο υπολογίζει την μεταβλητή την οποία καταμετρά. Το κατά πόσο θεωρείται έγκυρο ένα ερωτηματολόγιο προϋποθέτει την μείωση του «συστηματικού σφάλματος» (systematic error). Όταν κάνουμε λόγο για την έννοια του συστηματικού σφάλματος χρειάζεται είτε να γνωρίζουμε a priori την πραγματική τιμή είτε την ύπαρξη μιας μεθόδου που πραγματοποιείται για να μετρά την ακριβή τιμή «μέθοδος αναφοράς ή χρυσός κανόνας» Είναι δηλαδή η επιδίωξη μιας ιδανικής κατάστασης η οποία όμως αδυνατεί να γίνει πράξη στην πραγματικότητα από τη στιγμή που η πραγματική τιμή δεν δύναται να υπολογιστεί με ένα ερωτηματολόγιο. Επομένως πρακτικά είναι ανέφικτο να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο με απόλυτη εγκυρότητα. Παρόλα οι ερευνητές κάνουν συνεχείς προσπάθειες έτσι ώστε να βελτιωθεί η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων αποσκοπώντας στο να μετρήσουν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις διάφορες

έννοιες. Η αξιολόγηση της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου εμπεριέχει την εκτίμηση της «εγκυρότητας περιεχομένου», της «εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής», «της εγκυρότητας κριτηρίου» και της «εγκυρότητας όψης» (Bland, & Altman 2002).

Στην συγκεκριμένη μελέτη, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να πληροί τους κανόνες εγκυρότητας σύμφωνα πάντα με την σχετική βιβλιογραφία. Κατά τον Παρασκευόπουλο (1993) η σχέση μεταξύ αξιοπιστίας και εγκυρότητας χαρακτηρίζεται ως αλληλο-επιδραστική. Θα μπορούσαν να υπάρχουν μετρήσεις που είναι αξιόπιστες, αλλά όχι έγκυρες, όπως επίσης και μετρήσεις που είναι έγκυρες αλλά όχι αξιόπιστες. Παρόλα αυτά κατά τους Cohen, Manion & Morrison, (2008) οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν εξαιτίας ενός αναξιόπιστου και ενός έγκυρου αποτελέσματος δεν μπορούν να εξαλειφθούν, για τον λόγο αυτό είναι υποχρεωτικός ο έλεγχος ώστε να ελαχιστοποιηθούν.

2.7 Δείγμα πληθυσμού- Τρόπος προσέγγισης

Κατά την άποψη των Faulkner, Swann, Baker, Bird, και Carty (1999) «το δείγμα κάθε έρευνας ως τον αριθμό ατόμων που προέρχεται από το συνολικό πληθυσμό και που μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού αυτού. Ανεξάρτητα από το εάν ο πληθυσμός είναι μεγάλος ή μικρός είναι σημαντικό να μπορούμε να σιγουρευτούμε ότι το επιλεγμένο δείγμα είναι πραγματικά αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει». Επιπλέον κατά τους Cohen και Manion, (1997) αναφέρεται πως κατά τον προγραμματισμό της δειγματοληψίας χρειάζεται να δοθεί βαρύτητα στα εξής σημεία: στο μέγεθος του δείγματος που θα επιλεγεί, στην αντιπροσωπευτικότητά του, στην προσέγγιση του δείγματος και στην στρατηγική πραγματοποίησης της δειγματοληψίας. Στην παρούσα έρευνα το δείγμα χαρακτηρίζεται ως «ομοιογενές». Ο πληθυσμός στόχος αποτελούνταν από δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 153 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του νομού. Η προσέγγιση του δείγματος έγινε μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού ερευνητικού ερωτηματολογίου (google doc). Δικαίωμα συμμετοχής είχαν όσοι ερωτούμενοι είχαν την επιθυμία αφ' εαυτού τους και αυτοθέλητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο κατόπιν προτροπής ώστε να συμβάλλουν στην μελέτη. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 153 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερευνητικού ερωτηματολογίου google doc.

2.8 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος που πραγματοποιήθηκε η ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος ήταν η ποσοτική έρευνα τύπου επισκόπησης (Cohen & Manion, 1997), η οποία αναφέρεται και ως «διερευνητική» έρευνα, καθώς τονίζει το κομμάτι της ανακάλυψης. Τόσο για την κωδικοποίηση όσο και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στηρίχτηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Φίλιας, 2001).

Η μεθοδολογία που περιλαμβάνει η παρούσα ανάλυση είναι αυτή του ερωτηματολογίου σαν ερευνητικό εργαλείο. Η παρούσα ανάλυση ερωτηματολογίου πραγματοποιείται με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS της IBM, με σκοπό την άντληση αποτελεσμάτων από δείγμα 153 συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα παρατίθενται ανά ερώτηση βάσει της σειράς που εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, ενώ συνοδεύονται από αντίστοιχα γραφήματα για την καλύτερη οπτικοποίησή τους. Όσον αφορά τις αναλύσεις που πραγματοποιούνται, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εξετάζονται μεμονωμένα σε περιγραφικό επίπεδο με βάση τους πίνακες και τα γραφήματα που τις συνοδεύουν, ενώ πραγματοποιούνται επίσης συσχετίσεις (Pearson correlations) μεταξύ επιλεγμένων ερωτήσεων ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός συσχέτισής τους.

2.9 Περιορισμοί της έρευνας

Στη διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας λάβαμε υπόψη πιθανές δυσκολίες και περιορισμούς που ενδέχεται να ενυπάρξουν. Ένα μείζον ζήτημα που παρουσιάστηκε, ήταν αυτό της προώθησης του ερωτηματολογίου, καθώς λόγω της επικρατούσας κατάστασης (covid-19) και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες πανδημίας στη χώρα μας, έπρεπε να τηρηθεί κάθε πρωτόκολλο υγείας. Για τον λόγο αυτό τα ερωτηματολόγια ήταν αδύνατο να μοιραστούν δια ζώσης, εν αντιθέσει στάλθηκαν μέσω mail σε κάθε σχολική δομή, ώστε να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων και ανέβηκαν στο google.doc. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μελέτησε τις αντιλήψεις ενός περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης, καθώς το μέγεθος του δείγματος (153) είναι ενδεικτικό και σε καμία

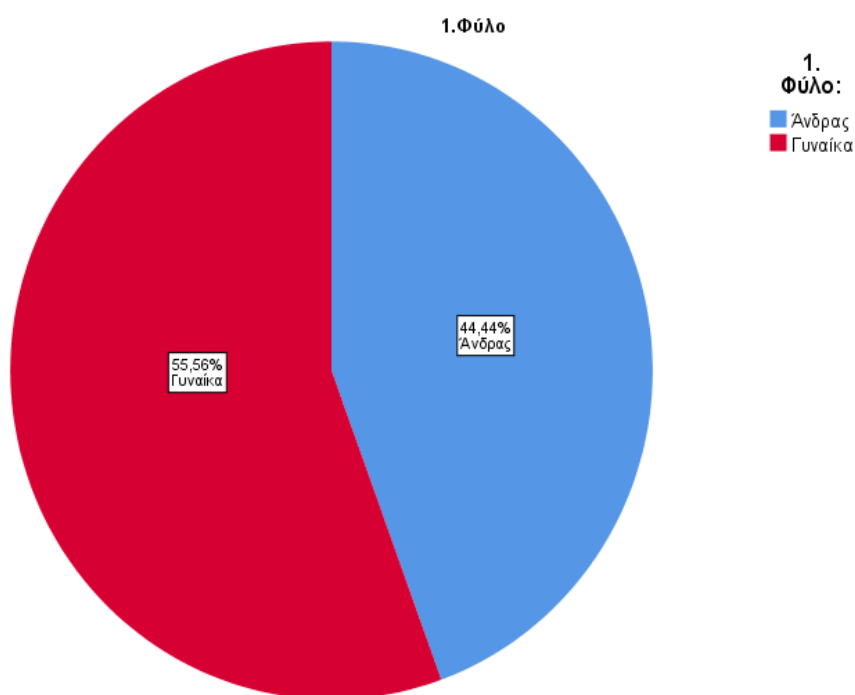
περίπτωση δεν θα πρέπει να γενικευτεί. Ακόμη, σε τέτοιου είδους ερευνητικές διαδικασίες υπάρχει και το ενδεχόμενο μη ειλικρινών απαντήσεων.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

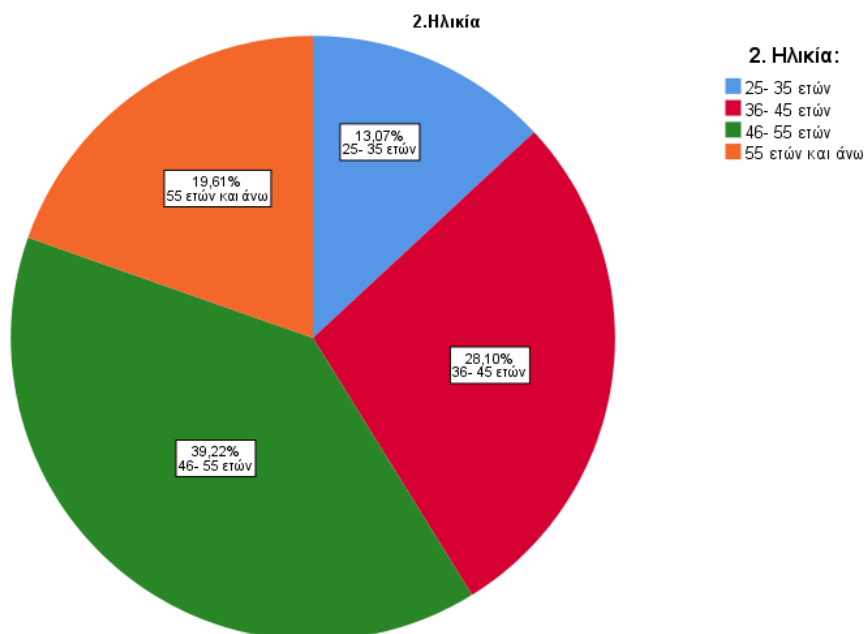
Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1.Φύλο: Αρχικά στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα παρουσιάζεται η κατανομή των φύλων για το δείγμα. Το σύνολο των συμμετεχόντων είναι 56,56% γυναίκες και το 44,44% άνδρες.



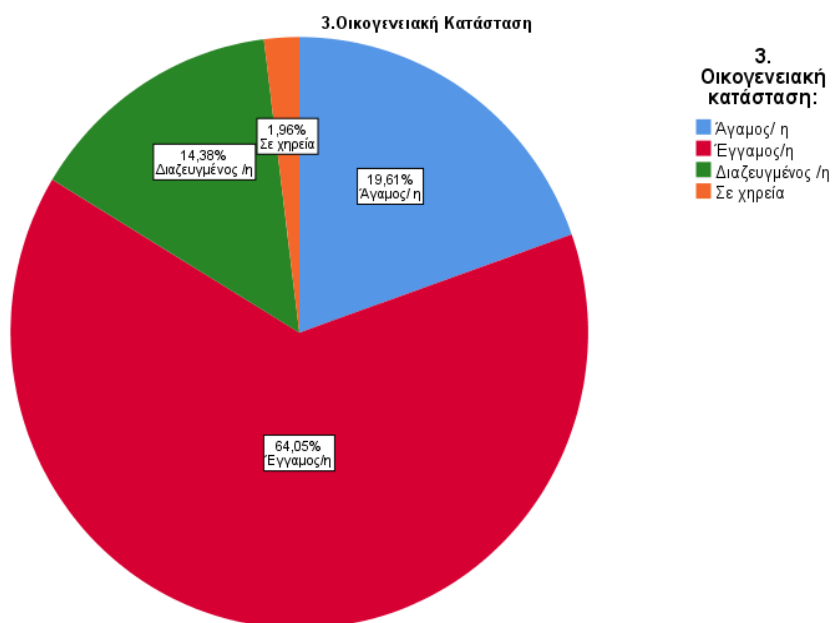
Όπως παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα, το δείγμα περιλαμβάνει 68 άνδρες και 85 γυναίκες.

2.Ηλικία: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό 39,22% έχει ηλικία από 46 έως 55 έτη, το 28,10% έχει ηλικία από 36 έως 45 ετών, για τις ηλικίες 55 και άνω το ποσοστό ανέρχεται σε 19,61% και τέλος ένα ποσοστό της τάξης του 13,07% αναφέρεται σε ηλικίες 25-35 ετών όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.

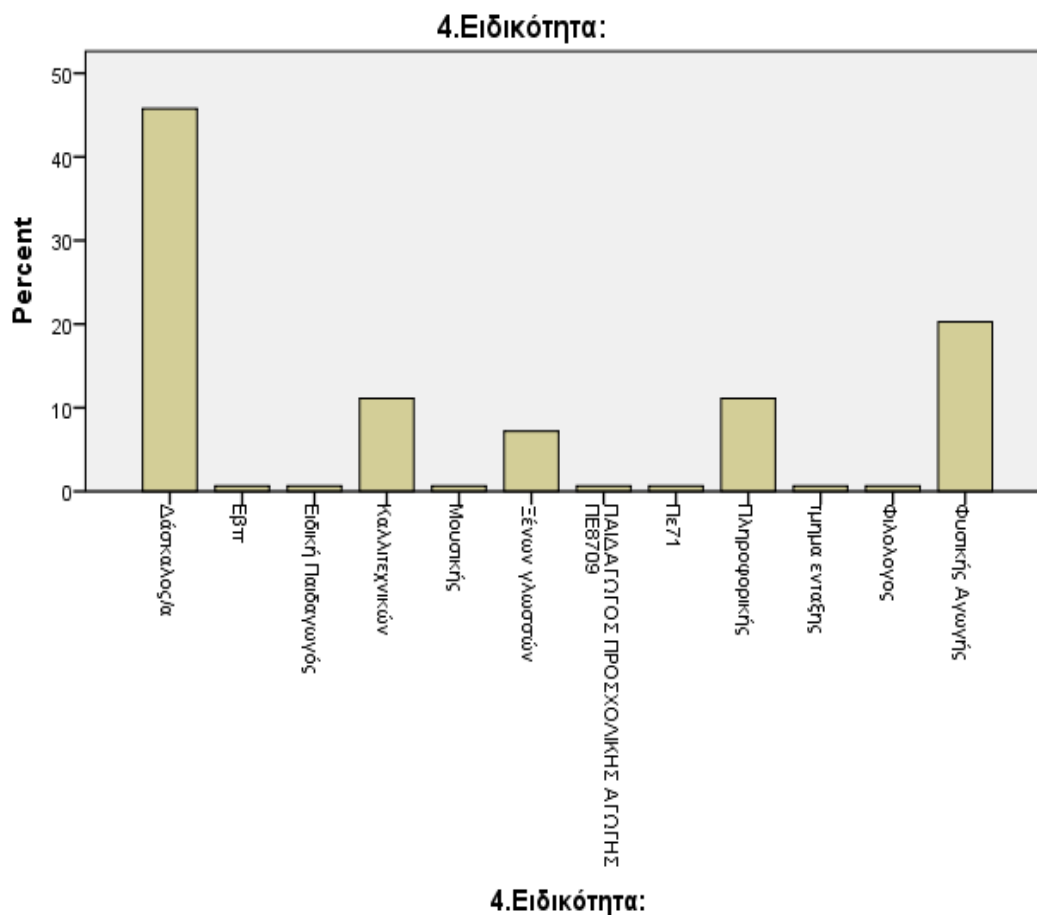


Όπως παρατηρούμε από το παραπάνω γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (60 συμμετέχοντες) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών.

3. Οικογενειακή Κατάσταση: Το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή της οικογενειακής κατάστασης για το δείγμα



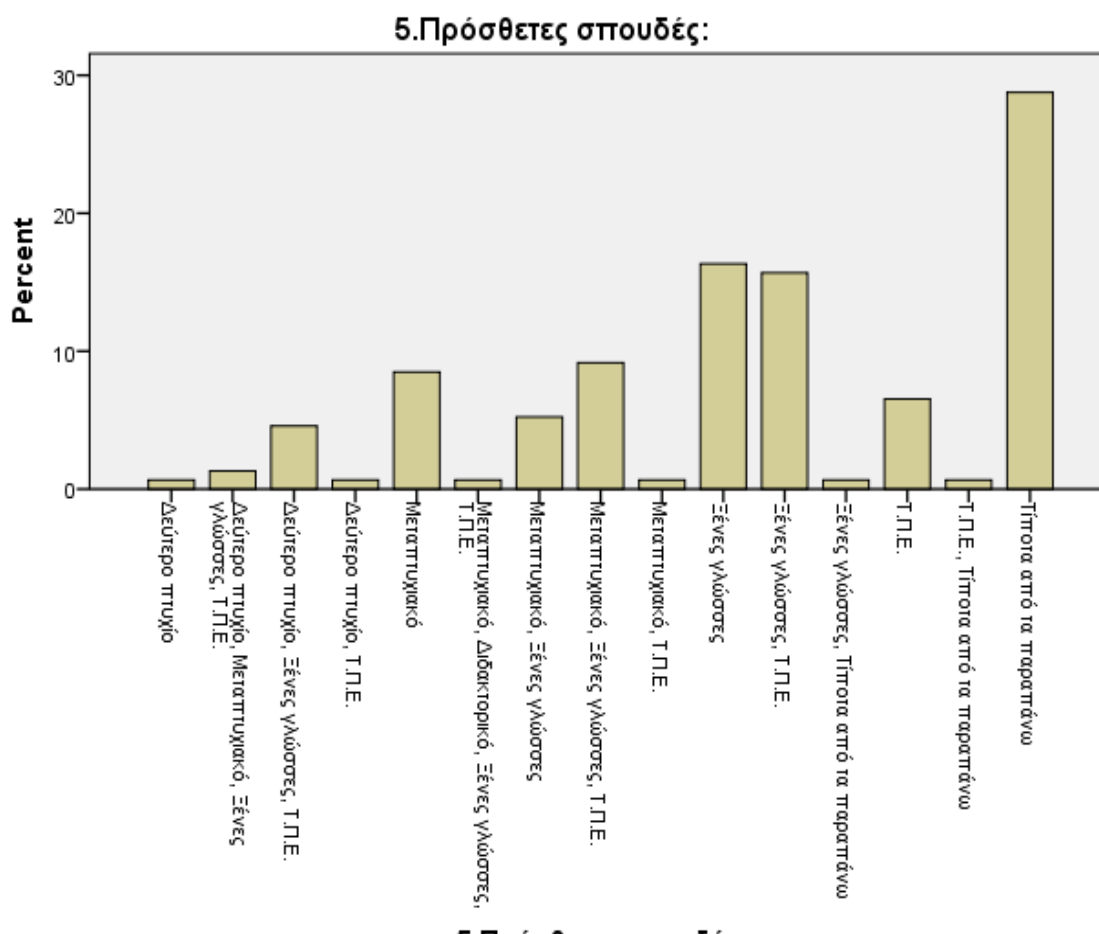
4. Ειδικότητα: Τα ραβδογραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων 4 και 5, αναφορικά με την ειδικότητα που έχουν επιλέξει οι συμμετέχοντες και τις πρόσθετες σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει.



Αναφορικά με την ειδικότητα του εκάστοτε ερωτώμενου στο γράφημα διαφαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό που ανέρχεται στο 45,75% του ερωτώμενου πληθυσμού το αποτελούν Δάσκαλοι, το 20,26% Φυσικής Αγωγής. Το 11,11% Πληροφορικής, όπως επίσης 11,11% Καλλιτεχνικών. Σε ποσοστό 7,19 % είναι Ξένων Γλωσσών. Μόλις το 0,65% είναι Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, 0,65% ΠΕ71, 0,65% Παιδαγωγοί Προσχολικής Αγωγής και τέλος επίσης το 0,65% είναι Φιλολόγοι.

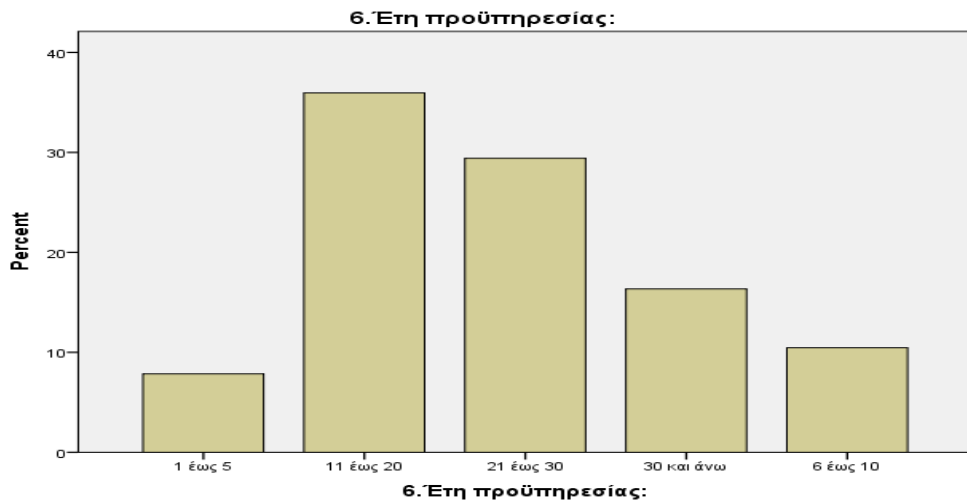
5. Πρόσθετες σπουδές: Στο παρακάτω ραβδογράφημα αποτυπώνεται πως το 28,76% δεν διαθέτει τίποτα από τα παραπάνω, το 16,34% κατέχει ξένες γλώσσες, το 15,69% διαθέτει πτυχίο ξένης γλώσσας και Τ.Π.Ε, το 9,15% κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, πτυχίο ξένης γλώσσας και πτυχίο Τ.Π.Ε, το 8,50% διαθέτει μόνο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 6,54% έχει πτυχίο Τ.Π.Ε, το 5,23% έχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ξένης γλώσσας, το 4,58% κατέχει δεύτερο πτυχίο, πτυχίο ξένης γλώσσας και Τ.Π.Ε, το 0,65% κατέχει Τ.Π.Ε και τίποτα από τα παραπάνω, επίσης το 0,65% διαθέτει πτυχίο

ξένων γλωσσών και τίποτα από τα παραπάνω και τέλος το 0,65% κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και Τ.Π.Ε.

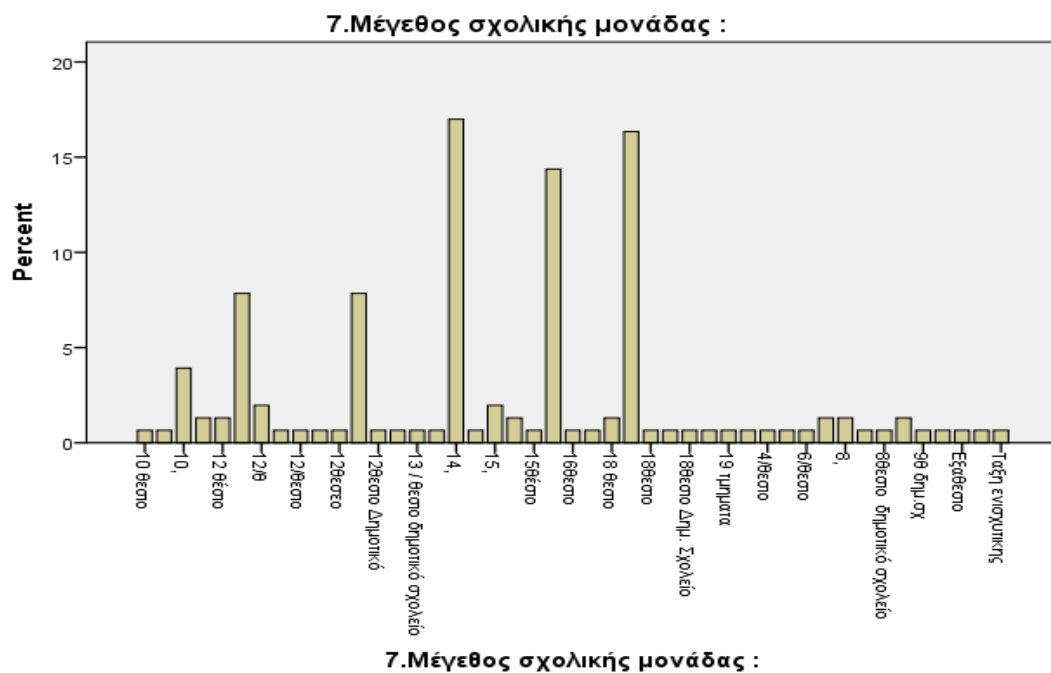


6.Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων:

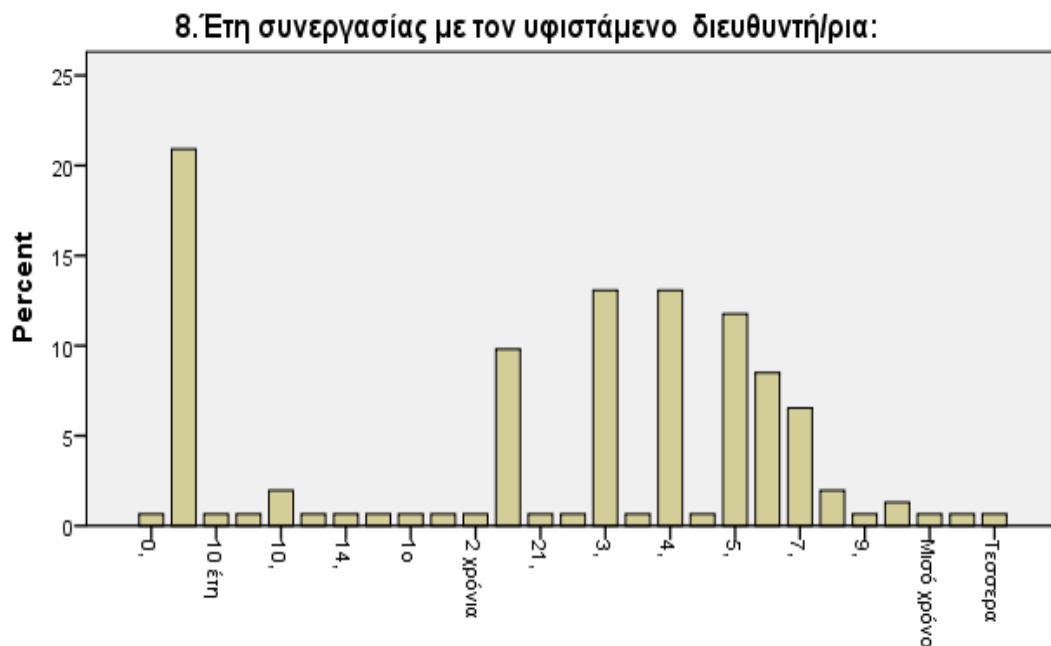
Το ραβδογράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας που διατηρεί. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 35,95% έχει έτη προϋπηρεσίας από 11έως 20 χρόνια, το 29,41% έχει από 21 έως 30 έτη, το 16,34% έχει από 30 έτη και άνω και τέλος το 10,46% και τι 7,84% διαθέτουν από 6-10 έτη και 1-5 έτη αντίστοιχα. Όπως παρατηρούμε, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ η κατηγορία με τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι αυτή των 11-20 ετών.



7.Μέγεθος σχολικής μονάδας: Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι ερωτώμενοι τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: το 16,99% εργάζεται σε 14 θέσιο σχολείο, το 16,34% εργάζεται σε 18θέσιο σχολείο, το 14,38% εργάζεται σε σχολική δομή 16 θέσεων, το 15,68 εργάζεται σε σχολείο 12 θέσιο, το 9,81% εργάζεται σε σχολείο δύο θέσεων ,το 1,31% σε 15 θέσιο, το 1.31% εργάζεται σε 9 θέσιο, 0,65% είναι οι εργαζόμενοι σε 6 θέσιο και 10 θέσιο, και από 0,65% είναι οι εργαζόμενοι σε παιδικούς σταθμούς, τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας 4 θέσια και 6 θέσια σχολεία.



8. Έτη συνεργασίας: Όσον αφορά τα έτη συνεργασίας των συμμετεχόντων τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 20,92% έχει εργαστεί τουλάχιστον ένα χρόνο, το 13,07% έχει εργαστεί για 4 έτη, επίσης το 13,07 % έχει συνεργαστεί για 3 έτη, επιπλέον το 11,76% έχει συνεργαστεί για 5 έτη, το 9,80% έχει συνεργαστεί για 2 έτη , το 8,50% για 6 έτη, το 6,54% για 7 έτη, το 0,65% έχει συνεργαστεί για 10 χρόνια, επίσης το 0,65% για 14 χρόνια, το 0,65% για δύο χρόνια και τέλος το 0,65% για τέσσερα χρόνια.



8. Έτη συνεργασίας με τον υφιστάμενο διευθυντή/ρια:

B. ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Για την ουσιαστικότερη οπτικοποίηση και άντληση συμπερασμάτων αναφορικά με το μοντέλο ηγεσίας που επικρατεί αλλά και το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας από τους συμμετέχοντες, δημιουργήθηκαν 6 νέες μεταβλητές οι οποίες ομαδοποιούν τα χαρακτηριστικά για κάθε μοντέλο ηγεσίας. Όσον αφορά στο επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας, από το μέσο όρο των απαντήσεων παρατηρούμε ότι επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας είναι το μετασηματιστικό, ακολουθούμενο από το συναλλακτικό και αφήνοντας τελευταίο το παθητικό.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
B.Metasximatistiki	153	1,00	5,00	3,3886	,97958
B.Sinallaktiki	153	1,00	4,57	3,0177	,68928
B.Pathitiki	153	1,00	4,71	2,2997	,75837
Valid N (listwise)	153				

Αναφορικά με το περιεχόμενο του άξονα για το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας στην σχολική δομή που εργάζεται ο ερωτώμενος, παρατηρήθηκε πως όλες σχεδόν οι απαντήσεις που σχετίζονται με την συμπεριφορά του διευθυντή που φέρει θετικό πρόσημο απέναντι στον υφιστάμενο έχουν υψηλά δηλωμένες τιμές υπερβαίνοντας την τιμή «Μέτρια» και «Λίγο». Πιο συγκεκριμένα σχετικά με το αν βάζει ο διευθυντής/ρια το συμφέρον της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον, παρατηρήθηκε πως η πιο υψηλά δηλωμένη τιμή είναι το «Πολύ» με ποσοστό 41,18% (Συνολικά 63 απαντήσεις εκ των 153 συμμετεχόντων), ακολουθεί η απάντηση «Μέτρια» με ποσοστό 26,14%, εν συνεχεία σε βαθμό το 9,80% η απάντηση «Λίγο» και τέλος με 5,23% η απάντηση «Καθόλου»

Γ.ΑΠΟΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
G.Metasximatistiki	153	2,00	5,00	4,1542	,70989
G.Sinallaktiki	153	1,40	5,00	2,8471	,71553
G.Pathitiki	153	1,00	3,60	1,7725	,60309
Valid N (listwise)	153				

Όσον αφορά στο επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας, και πάλι από το μέσο όρο των απαντήσεων παρατηρούμε ότι επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας είναι το μετασχηματιστικό, ακολουθούμενο από το συναλλακτικό και αφήνοντας τελευταίο το παθητικό. Ο όρος Μετασχηματιστική Ηγεσία περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες και δράσεις ενός ηγέτη με σκοπό να παρακινήσει τα μέλη του οργανισμού ή του σχολείου σε ανάληψη ανιδιοτελούς δράσης για την επίτευξη στόχων ώστε να ωφεληθεί ο οργανισμός (Αργυροπούλου, 2018). Έτσι και στην συγκεκριμένη έρευνα συνεπώς, κατά μέσο όρο το δείγμα επιθυμεί την ύπαρξη του μετασχηματιστικού μοντέλου σαν μοντέλο ηγεσίας, και την ίδια στιγμή αντιλαμβάνεται ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι το επικρατέστερο.

3.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, αναφορικά με το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας.

Correlations

		3. Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	8. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	10.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	12.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομ αι στις προσδοκίες του	15.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	18. Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	22.Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς
3.Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	Pearson Correlation	1	,582**	,247**	-,054	,113	,351**	,126
	Sig. (2-tailed)		,000	,002	,505	,165	,000	,122
	N	153	153	153	153	153	153	153
8.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	Pearson Correlation	,582**	1	,211**	,019	,199	,467**	,212**
	Sig. (2-tailed)	,000		,009	,816	,014	,000	,009
	N	153	153	153	153	153	153	153
10.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	Pearson Correlation	,247**	,211**	1	,520**	,420**	,244**	-,275**
	Sig. (2-tailed)	,002	,009		,000	,000	,002	,001
	N	153	153	153	153	153	153	153
12.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	Pearson Correlation	-,054	,019	,520**	1	,518**	,171**	-,337**
	Sig. (2-tailed)	,505	,816	,000		,000	,034	,000
	N	153	153	153	153	153	153	153
15.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	Pearson Correlation	,113	,199	,420**	,518**	1	,393**	-,105
	Sig. (2-tailed)	,165	,014	,000	,000		,000	,198
	N	153	153	153	153	153	153	153
18.Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,351**	,467**	,244**	,171**	,393**	1	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,034	,000		,000
	N	153	153	153	153	153	153	153
22.Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation	,126	,212**	-,275**	-,337**	-,105	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	,122	,009	,001	,000	,198	,000	
	N	153	153	153	153	153	153	153

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

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

Πίνακας συσχέτισεων 1

Αρχικά, στην ερώτηση αν επικεντρώνει την προσοχή του με σκοπό να αντιμετωπίσει λάθη, παράπονα και αποτυχίες παρατηρείται πως ένα ποσοστό της τάξης του 29,41% στηρίζει την απάντηση «πολύ», ακολουθεί το 25,49% με την απάντηση «Μέτρια», το 20,92% αναφέρει το «Λίγο» και τέλος προηγείται το «Καθόλου» με ποσοστό 12,42% έναντι του «Πάρα πολύ» που τιμάται με 11,76% (19 άτομα εκ του συνόλου-153). Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων συμπεραίνουμε ένα μεγάλο ποσοστό είναι πρόθυμο στο να επιστήσει την προσοχή του σε κάποιο ενδεχόμενο λάθος ή αποτυχία.

Συνεχίζοντας, στην ερώτηση αν παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται, οι απαντήσεις έχουν ως εξής το 37,25% υποστηρίζει την απάντηση «Πολύ», ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους το «Λίγο» και το «Μέτρια» με ποσοστά 21,57% και 20,92% αντίστοιχα (33 και 32 απαντήσεις εκ του συνόλου 153). Το 10,46% απάντησε «Πάρα πολύ» και το 9,80% «Καθόλου». Η πλειονότητα εδώ των απαντήσεων αποτυπώνει πως ο διευθυντής έκαστου ερωτώμενου παρατηρεί οποιοδήποτε λάθος δημιουργηθεί.

Για το αν παρέχεται βοήθεια στους υφιστάμενους οι απαντήσεις είχαν ως εξής: σε ποσοστά 26,80% και 24,84% «Λίγο» και «Μέτρια» (41 και 38 άτομα εκ του συνόλου 153), το 23,53% απάντησε «Καθόλου», το 15,69% «Πολύ» και το 9,15% «Πάρα πολύ». Οι εκπαιδευτικοί στο σημείο αυτό ισχυρίζονται πως δεν τους παρέχεται βοήθεια, ενδεχομένως αυτή που θα ήθελαν.

Προχωρώντας με τις ερωτήσεις της έρευνας και αξιολογώντας τα αποτελέσματα αυτής, οι επόμενες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν οι εξής: αρχικά αν εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του και στην συνέχεια αν εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. Για την πρώτη ερώτηση ένα μεγάλο ποσοστό 37,91% απάντησε «Πολύ» (58 απαντήσεις εκ του συνόλου 153), ακολουθεί το «Μέτρια» με ποσοστό 22,88%, συνεχίζουν το «Πάρα πολύ» και ταυτόχρονα το «Λίγο» με ποσοστό 15,03% όμοια και τέλος το 9,15% η απάντηση «Καθόλου». Η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκαν εκτιμά πως ο διευθυντής τους εκτιμά και ικανοποιείται όταν ανταποκρίνονται οι υφιστάμενοι στις προσδοκίες του.

Στην ερώτηση αν δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: το 30,07% δηλώνει «Πολύ», με ποσοστό 27,45% απαντήθηκε το «Μέτρια» με τα ίδια ποσοστά 16,99% απαντήθηκαν το «Πάρα πολύ» και το «Λίγο» (από 26 άτομα αντίστοιχα στο σύνολο των 153). Τέλος ένα ποσοστό 8,50% απαντά με «Καθόλου». Οι περισσότερες απαντήσεις

των εκπαιδευτικών κινούνται στο φάσμα μεταξύ πολύ κα μέτρια, στοιχείο που δηλώνει την ικανοποίηση του σχετικά με τον διευθυντή.

Εν συνεχεία στο κατά πόσο ο διευθυντής/ρια διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών το 28,76% απαντά με «Λίγο», το 22,88% με «Πολύ» (35 άτομα εκ του συνόλου 153), ακολουθεί το 20,92% που δηλώνει «Μέτρια» και τέλος το 15,03% και το 12,42% που απαντά «Καθόλου» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα. Εδώ παρατηρούμε δύο διαμετρικά αντίθετες αλλά σχεδόν ισόψηφες απαντήσεις. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει λόγω των διαφορετικών τεχνικών παρέμβασης του εκάστοτε διευθυντή.

Για το αν επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς το 33,33% απάντησε «Μέτρια», το 22,22% απάντησε «Καθόλου» (34 άτομα εκ του συνόλου 153), το 18,95% απάντησε «Λίγο», το 13,07% δήλωσε το «Πολύ» (20 απαντήσεις εκ του συνόλου 153) και τέλος το 12,42% απάντησε «Πάρα πολύ». Το μέγιστο ποσοστό απαντήσεων δηλώνει το μέτρια και ακολουθεί το καθόλου. Αυτό παρατηρείται ενδεχομένως λόγω της φύσης της εκάστοτε ειδικότητας για το εύρος των ασχολιών που είναι σε θέση να αναλάβει. Γι αυτό και ο πλουραλισμός των απαντήσεων.

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας, αναφορικά με το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας.

Correlations								
		3.Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	8.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	10.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	12.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	15.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	18.Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	22.Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς
3.Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	Pearson Correlation	1	,582**	,247**	-0,054	0,113	,351**	0,126
	Sig. (2-tailed)		0	0,002	0,505	0,165	0	0,122
	N	153	153	153	153	153	153	153
8.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	Pearson Correlation	,582**	1	,211**	0,019	,199*	,467**	,212**
	Sig. (2-tailed)	0		0,009	0,816	0,014	0	0,009
	N	153	153	153	153	153	153	153
10.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου	Pearson Correlation	,247**	,211**	1	,520**	,420**	,244**	-,275**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,009		0	0	0,002	0,001
	N	153	153	153	153	153	153	153
12.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	Pearson Correlation	-0,054	0,019	,520**	1	,518**	,171*	-,337**
	Sig. (2-tailed)	0,505	0,816	0		0	0,034	0
	N	153	153	153	153	153	153	153
15.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	Pearson Correlation	0,113	,199*	,420**	,518**	1	,393**	-0,105
	Sig. (2-tailed)	0,165	0,014	0	0		0	0,198
	N	153	153	153	153	153	153	153
18.Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,351**	,467**	,244**	,171*	,393**	1	,297**
	Sig. (2-tailed)	0	0	0,002	0,034	0		0
	N	153	153	153	153	153	153	153
22.Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation	0,126	,212**	-,275**	-,337**	-0,105	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	0,122	0,009	0,001	0	0,198	0	
	N	153	153	153	153	153	153	153

Πίνακας συσχετίσεων 1.2

Στην ερώτηση αν επικεντρώνει την προσοχή του με σκοπό να αντιμετωπίσει λάθη, παράπονα και αποτυχίες παρατηρείται πως ένα ποσοστό της τάξης του 29,41% στηρίζει την απάντηση «πολύ» , ακολουθεί το 25,49% με την απάντηση «Μέτρια» ,το 20,92% αναφέρει το «Λίγο» και τέλος προηγείται το «Καθόλου» με ποσοστό 12,42% έναντι του «Πάρα πολύ» που τιμάται με 11,76%(19 άτομα εκ του συνόλου-153). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζει πως ο διευθυντής-ντρια είναι πρόθυμος να διορθώσει ενδεχόμενα λάθη.

Για το αν παρέχεται βοήθεια στους υφιστάμενους οι απαντήσεις είχαν ως εξής: σε ποσοστά 26,80% και 24,84% «Λίγο» και «Μέτρια» (41 και 38 άτομα εκ του συνόλου 153) , το 23,53% απάντησε «Καθόλου» , το 15,69% «Πολύ» και το 9,15% «Πάρα πολύ». Οι τιμές αυτές μας δείχνουν ένα χαμηλό ποσοστό βοήθειας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων αρνείται πως παρέχεται βοήθεια από τον διευθυντή-ρια.

Προχωρώντας με τις ερωτήσεις της έρευνας και αξιολογώντας τα αποτελέσματα αυτής, οι επόμενες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν οι εξής: αρχικά αν εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του και στην συνέχεια, αν δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την πρώτη ερώτηση ένα μεγάλο ποσοστό 37,91% απάντησε «Πολύ» (58 απαντήσεις εκ του συνόλου 153), ακολουθεί το «Μέτρια» με ποσοστό 22,88% ,συνεχίζουν το «Πάρα πολύ» και ταυτόχρονα το «Λίγο» με ποσοστό 15,03% όμοια και τέλος το 9,15% η απάντηση «Καθόλου». Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό εκφράζει την ικανοποίηση του στους υφιστάμενους.

Για την δεύτερη ερώτηση, οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: το 30,07% δηλώνει «Πολύ», με ποσοστό 27,45% απαντήθηκε το «Μέτρια» με τα ίδια ποσοστά 16,99% απαντήθηκαν το «Πάρα πολύ» και το «Λίγο» (από 26 άτομα αντίστοιχα στο σύνολο των 153). Ένα ποσοστό της τάξης του 8,50% απαντά με «Καθόλου». Στην συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν με θετικό πρόσημο απέναντι στους διευθυντές.

Εν συνεχεία στο κατά πόσο ο διευθυντής/ρια διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών το 28,76% απαντά με «Λίγο», το 22,88% με «Πολύ» (35 άτομα εκ του συνόλου 153), ακολουθεί το 20,92% που δηλώνει «Μέτρια» και τέλος το 15,03% και το 12,42% που απαντά «Καθόλου» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα. Στην συγκεκριμένη ερώτηση διαφαίνεται μια ισόποση κατανομή των απαντήσεων πράγμα που μας δείχνει διαφορετικές τεχνικές των εκάστοτε διευθυντών.

Τέλος, για το αν επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς το 33,33% απάντησε «Μέτρια», το 22,22% απάντησε «Καθόλου» (34 άτομα εκ του συνόλου 153) ,το 18.95% απάντησε «Λίγο», το 13,07% δήλωσε το «Πολύ» (20 απαντήσεις εκ του συνόλου 153) και τέλος το 12,42% απάντησε «Πάρα πολύ». Οι απαντήσεις εδώ δείχνουν μια σαφή αποτύπωση της κατάστασης καθώς οι περισσότεροι δέχονται πως επιβαρύνονται με περισσότερες ασχολίες.

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο παθητικής ηγεσίας, αναφορικά με το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας.

Correlations								
		4.Απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη	6.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα	11.Αποφεύγει την εμπλοκή όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα	14.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	16.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά.	20.Έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	24.Ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη
4.Απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη	Pearson Correlation	1	,745**	,624**	,691**	,534**	-0,026	-0,044
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	0	0,748	0,588
	N	153	153	153	153	153	153	153
6.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα	Pearson Correlation	,745**	1	,649**	,727**	,475**	-0,018	-0,012
	Sig. (2-tailed)	0		0	0	0	0,83	0,884
	N	153	153	153	153	153	153	153
11.Αποφεύγει την εμπλοκή όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα	Pearson Correlation	,624**	,649**	1	,690**	,622**	0,007	-0,014
	Sig. (2-tailed)	0	0		0	0	0,933	0,868
	N	153	153	153	153	153	153	153
14.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	Pearson Correlation	,691**	,727**	,690**	1	,515**	0,025	0,002
	Sig. (2-tailed)	0	0	0		0	0,763	0,983
	N	153	153	153	153	153	153	153
16.Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά.	Pearson Correlation	,534**	,475**	,622**	,515**	1	-0,075	-0,083
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0		0,357	0,307
	N	153	153	153	153	153	153	153
20.Έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation	-0,026	-0,018	0,007	0,025	-0,075	1	,703**
	Sig. (2-tailed)	0,748	0,83	0,933	0,763	0,357		0
	N	153	153	153	153	153	153	153
24.Ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	Pearson Correlation	-0,044	-0,012	-0,014	0,002	-0,083	,703**	1
	Sig. (2-tailed)	0,588	0,884	0,868	0,983	0,307	0	
	N	153	153	153	153	153	153	153

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

Πίνακας Συσχετίσεων 1.3

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναφορικά με το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας.

		1. Να λειτουργεί με τρόπο που θα κερδίζει τον σεβασμό μου	6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του	9. Να μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	11. Να με βοηθάει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου	13. Να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες
1. Να λειτουργεί με τρόπο που θα κερδίζει τον σεβασμό μου	Pearson Correlation	1	,544**	,543**	,602**	,509**
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	0
	N	153	153	153	153	153
6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του	Pearson Correlation	,544**	1	,518**	,498**	,637**
	Sig. (2-tailed)	0		0	0	0
	N	153	153	153	153	153
9. Να μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν	Pearson Correlation	,543**	,518**	1	,703**	,627**
	Sig. (2-tailed)	0	0		0	0
	N	153	153	153	153	153
11. Να με βοηθάει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου	Pearson Correlation	,602**	,498**	,703**	1	,693**
	Sig. (2-tailed)	0	0	0		0
	N	153	153	153	153	153
13. Να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες	Pearson Correlation	,509**	,637**	,627**	,693**	1
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	
	N	153	153	153	153	153

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

Πίνακας συσχέτισεων 1.4

Αναφορικά με το περιεχόμενο του άξονα, για την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας, οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση “να λειτουργεί ο διευθυντής/ρια με τρόπο που θα κερδίζει τον σεβασμό των υφισταμένων του” τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: το 56,21% δήλωσε «Πάρα πολύ» (86 απαντήσεις εκ των 153 του συνόλου), το 31,37% απάντησε «Πολύ» και το 8,50% και 3,92% απάντησε «Μέτρια» και «Λίγο» αντίστοιχα . Οι μισές σχεδόν των απαντήσεων αποτυπώνουν το επιθυμητό στυλ ηγεσίας. Ένας αξιοσημείωτος παράγοντας είναι να αποπνέει ο διευθυντής ένα αίσθημα εμπιστοσύνης.

Για το αν σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του το 38,56% επεσήμανε «Πάρα πολύ», με μικρή διαφορά και ποσοστό 37,91% «Πολύ» (58 άτομα εκ των συνολικών 153), το 17,65% ανέφερε «Μέτρια» και τέλος το 5,88% το «Λίγο». Επιπλέον το να μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν φέρει τα ποσοστά 39,87% και 34,64% για τις απαντήσεις «Πάρα πολύ» και «Πολύ» αντίστοιχα. Το «Μέτρια» έχει ποσοστό 20,92% και το «Λίγο» 4,58%. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων ποσοτικά μας δείχνουν πως πέρα από το κομμάτι της εμπιστοσύνης ο εκάστοτε διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για το ήθος και την ακεραιότητά του.

Στην συνέχεια στο «να με βοηθάει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου» οι απαντήσεις των αποτελεσμάτων είναι οι παρακάτω: το 45,75% αναφέρει το «Πάρα πολύ» (70 απαντήσεις από τις 153) το «Πολύ» δηλώνεται με 33,33% ,με 16,34% το «Μέτρια» και το «Λίγο» με 4,58%. Εδώ διαφαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να συνεργάζεται με έναν διευθυντή που εκτός από στήριξη θα τους δίνει κίνητρα αυτοβελτίωσης.

Στην πεποίθηση να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες, το 38,56% δήλωσε «Πολύ», το 35,29% «Πάρα πολύ», το 20,92% «Μέτρια» και το 4,58% «Λίγο». Οι απαντήσεις αυτές μας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από έναν διευθυντή που θα λειτουργεί με τρόπο άμεσο και πολύπλευρο.

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας, αναφορικά με το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας.

Correlations						
		2. Να με επευφημεί όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	4. Να παρακολουθεί τα λάθη μου	7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα	12. Να μου παρέχει ανταλλάγματα όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου	14. Να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες
2. Να με επευφημεί όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του	Pearson Correlation	1	0,02	0,133	0,138	0,03
	Sig. (2-tailed)		0,809	0,1	0,088	0,717
	N	153	153	153	153	153
4. Να παρακολουθεί τα λάθη μου	Pearson Correlation	0,02	1	,521**	,212**	,422**
	Sig. (2-tailed)	0,809		0	0,009	0
	N	153	153	153	153	153
7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα	Pearson Correlation	0,133	,521**	1	,192*	,253**
	Sig. (2-tailed)	0,1	0		0,018	0,002
	N	153	153	153	153	153
12. Να μου παρέχει ανταλλάγματα όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου	Pearson Correlation	0,138	,212**	,192*	1	,258**
	Sig. (2-tailed)	0,088	0,009	0,018		0,001
	N	153	153	153	153	153
14. Να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες	Pearson Correlation	0,03	,422**	,253**	,258**	1
	Sig. (2-tailed)	0,717	0	0,002	0,001	
	N	153	153	153	153	153

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

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

Πίνακας συσχετίσεων 1.5

Συνεχίζοντας με τους συσχετισμούς όσον αφορά μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας, αναφορικά με το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας στην ερώτηση να με επευφημεί όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του το 43,14 απάντησε «Πάρα πολύ» (66 απαντήσεις εκ των 153 του συνόλου), το 23,53% δήλωσε «Μέτρια», το 22,86% «Πολύ» (35 απαντήσεις από τις 153) και τέλος το 7,84% δήλωσε «Λίγο» και το 2,61% «Καθόλου». Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αναγνώριση και στήριξη από τον διευθυντή. Εξ'ού και ο μεγάλος αριθμός απαντήσεων στο πάρα πολύ και στο μέτρια.

Στο να παρακολουθεί τα λάθη των υφισταμένων τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν τα παρακάτω: με μικρή διαφορά οι απαντήσεις «Μέτρια», «Καθόλου» και «Λίγο» με αντίστοιχα ποσοστά 26,80%, 26,14% και 25,49% (41,40 και 39 απαντήσεις από τις 153). Εν συνεχεία το «Πολύ» με ποσοστό 16,99% και τέλος το «Πάρα πολύ» με ποσοστό 4,58%. Αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων βλέπουμε πως ένα σεβαστό ποσοστό δεν δείχνει ιδιαίτερος πρόθυμο να παρατηρείται για τα λάθη του.

Στο να «μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα» τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων ήταν τα παρακάτω: το 33,99% απάντησε «Μέτρια», το 22,22% «Πολύ», το 20,26% «Λίγο» , το 12,42% «Πάρα πολύ» τέλος το 11,11% «Καθόλου». Παρατηρούμε εδώ πως επίσης ένα μεγάλο ποσοστό δεν δηλώνει ιδιαίτερη προθυμία να επικρίνεται όταν δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του διευθυντή.

Στο αν παρέχει ανταλλάγματα όταν επιτυγχάνει τους στόχους του ο εκπαιδευτικός με ποσοστά 23,53% ταυτόχρονα απαντήθηκαν το «Μέτρια», το «Λίγο» και το «Καθόλου» (36 απαντήσεις αντίστοιχα σε κάθε επιλογή από τις 153), το 19,61% αναφέρει το «Πολύ» και το 9,80% το «Πάρα πολύ». Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή δείχνουν πως δεν επιθυμούν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί κίνητρα και ανταμοιβές.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σχετικά με το να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: το 40,52% απάντησε «Καθόλου», (62 απαντήσεις από τις συνολικές 153) το 25,49% απάντησε «Λίγο», το 23,53% «Μέτρια» και τέλος το 8,50% και το 1,96% απάντησαν αντίστοιχα «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (13 απαντήσεις και 3 αντίστοιχα από τις συνολικές). Διαφαίνεται από τις απαντήσεις πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί να εμμένει ο διευθυντής σε κάποιο λάθος ή σφάλμα που ενδεχομένως να συνέβη.

Ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης (Pearson Correlation) παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο μοντέλο παθητικής ηγεσίας, αναφορικά με το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας.

Στην άποψη να μην επανεξετάζει τις καταστάσεις το 31,37% απάντησε καθόλου (48 απαντήσεις από τις 153) με μικρή διαφορά ακολουθείτο «Λίγο» με ποσοστό 30,72%, εν συνεχεία το «Μέτρια» με 28,10%, το «Πολύ» με ποσοστό 9,15% και τέλος το «Πάρα πολύ» με ποσοστό μόλις 0,65% (Μόλις 1 απάντηση στις συνολικές 153). Φαίνεται εδώ πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να υπάρχει επανέλεγχος του εκάστοτε συμβάντος.

Στην ερώτηση το να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση τα αποτελέσματα που δηλώθηκαν ήταν τα εξής: ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 70,59% δήλωσε το «Καθόλου» (108 άτομα εκ των 153 του συνόλου) ,ακολουθούν με 17,65% το «Λίγο» με 7,84% το «Μέτρια» και με 3,92% το «Πολύ» (6 άτομα εκ των 153). Αποτυπώνεται με ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων η απάντηση καθόλου. Χρειάζεται δηλαδή ένας διευθυντής που θα δρα άμεσα και έγκαιρα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό γίνεται ευκρινές και από την ερώτηση που

ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα στο κατά πόσο χρειάζεται ο διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων ορίζονται ως εξής: το 56,86% δηλώνει «Καθόλου» (87 απαντήσεις από τις συνολικές 153), το 25,49% «Λίγο», το 13,07% «Μέτρια» και τέλος 3,92% και 0,65% το «Πολύ» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα (1 απάντηση στις 153).

Στην πεποίθηση να είναι σταθερός της άποψης «εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις» οι δοθείσες ποσοστιαίες απαντήσεις των συμμετεχόντων ορίζονται ως εξής: το 41,18% αναφέρει το «Καθόλου» (63 απαντήσεις από τις 153), το 28,76% το «Λίγο», το 24,18% το «Μέτρια» και σε πιο μικρά ποσοστά το 4,58% το «Πολύ» και το 1,31% το «Πάρα πολύ». Αυτό μας κάνει να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται έναν διευθυντή που να εφησυχάζει στην ύπαρξη κάποιου προβλήματος, αντιθέτως να είναι σε θέση οτιδήποτε προκύψει να λυθεί άμεσα.

Κλείνοντας την ενότητα των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών για το ποια θεωρούν πιο αποτελεσματική ιδιότητα του διευθυντή/ριας στην επιλογή το να αποφεύγει την εμπλοκή όταν υπάρχουν προβλήματα το 55,56% απάντησε «Καθόλου» (σύνολο απαντήσεων 85 από τις 153), το 28,10 % δήλωσε «Λίγο», το 15,69% «Μέτρια» και μόλις το 0,65% «Πάρα πολύ» (1 απάντηση στις 153). Η πληθώρα των απαντήσεων καταλήγει πως δεν είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής που δείχνει αδιαφορία σε οτιδήποτε ζήτημα προκύψει.

		3. Να μην επανεξετάζει τις καταστάσεις	5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση	8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει	10. Να είναι σταθερός στην άποψη «εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις»	15. Να αποφεύγει την εμπλοκή όταν υπάρχουν προβλήματα
3. Να μην επανεξετάζει τις καταστάσεις	Pearson Correlation	1	,257**	,285**	,209**	,231**
	Sig. (2-tailed)		0,001	0	0,01	0,004
	N	153	153	153	153	153
5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση	Pearson Correlation	,257**	1	,443**	,425**	,476**
	Sig. (2-tailed)	0,001		0	0	0
	N	153	153	153	153	153
8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει	Pearson Correlation	,285**	,443**	1	,269**	,390**
	Sig. (2-tailed)	0	0		0,001	0
	N	153	153	153	153	153
10. Να είναι σταθερός στην άποψη «εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις»	Pearson Correlation	,209**	,425**	,269**	1	,268**
	Sig. (2-tailed)	0,01	0	0,001		0,001
	N	153	153	153	153	153
15. Να αποφεύγει την εμπλοκή όταν υπάρχουν προβλήματα	Pearson Correlation	,231**	,476**	,390**	,268**	1
	Sig. (2-tailed)	0,004	0	0	0,001	
	N	153	153	153	153	153

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

Πίνακας συσχετισμών 1.6

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Παρατηρείται πως υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη όσον αφορά την ηγεσία και τα είδη αυτά εκπορεύονται από διαφορετικές πηγές. Διαφορετική εξουσία ασκούν εκείνοι που καθοδηγούν και διαφορετική εκείνοι που διατάζουν. Η διαφορά έγκειται στις πηγές από όπου προέρχεται η εξουσία αυτή (Αθανασούλα, 2008).

Στην παρούσα έρευνα όπως προαναφέρθηκε, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων, με τους πρώτους να προσπαθούν να τονώσουν τόσο την δημιουργικότητα όσο και τα κίνητρα των δεύτερων στο οργανωτικό κομμάτι (Burns, 1978). Στο σημείο αυτό απαντάται και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει, και πιο συγκεκριμένα ποιο θεωρείται ότι είναι το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται κυρίως λόγω της ηλικίας και των ετών συνεργασίας με τον συγκεκριμένο διευθυντή-ντρια. Το ηλικιακό φάσμα 25-35 ετών έδωσε τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων. Στοιχεία που φαίνονται από τα γραφήματα.

Βάση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, προκύπτει πως είναι το μετασχηματιστικό καθώς οι περισσότερες ποσοστιαία υψηλές απαντήσεις που δόθηκαν οδήγησαν στο συγκεκριμένο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν βάζει ο διευθυντής/ρια το συμφέρον της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων δόθηκαν στην επιλογή «πάρα πολύ». Το ίδιο παρατηρείται και στην ερώτηση για το αν αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. Το ίδιο εύρημα σημειώθηκε και σε προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Κατά τον Menon (2011) ένας μετασχηματιστικός ηγέτης ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με τους υφισταμένους του, προωθώντας την εσωτερική τους παρακίνηση και δίνοντας μεγάλη έμφαση στις ανάγκες τους. Είναι αυτός που δίνει «όραμα» ,είτε στηριζόμενος στην έμπνευση (vision) είτε στην αποστολή (mission), επιδιώκει ώστε η «επικοινωνία του οράματος» να είναι απόλυτα σαφής και κατανοητή, ενώνει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», επικεντρώνεται στην «διαμόρφωση κουλτούρας» της κοινότητας, διαθέτει όραμα και εμπνέει εμπιστοσύνη στους συνεργάτες

του. Εν αντιθέσει με την συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική δεν στοχεύει στην επικράτηση του status quo αλλά φροντίζει στο να παρέχονται κίνητρα για αλλαγές και είναι δεκτική σε καινοτομίες, όχι προς δικό του όφελος αλλά προς όφελος του οργανισμού (Bass, 1994).

Συνεχίζοντας, παρατηρούμε πως στις ερωτήσεις «δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συλλογική προσπάθεια» και στο αν «αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων» τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων ήταν στις απαντήσεις «πάρα πολύ» και «πολύ». Συμπεραίνουμε εκ τούτου πως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η προσπάθεια του ηγέτη στο να επικρατήσει το συνολικό καλό της ομάδας, όπως επίσης και το να είναι έτοιμος για οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει. Ο σωστός συντονισμός της ομάδας και η έμφαση στην συλλογική προσπάθεια είναι αρμοδιότητα τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών. Γίνεται επομένως αντιληπτός ο ρόλος του ηγέτη καθώς είναι προετοιμασμένος να δράσει την στιγμή που χρειάζεται. Κατά τον Παπαδάκη (2003) αποτελεσματική στρατηγική στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτελεί η συνεχής ενδυνάμωση με την παροχή προτύπων και από την παρουσία του ηγέτη ο οποίος δηλώνει το παρόν υπό οποιαδήποτε συνθήκη και κατάσταση (Παπαδάκης, 2013)

Επιπλέον επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας στην παρούσα έρευνα κατέληξε να είναι το μετασχηματιστικό, καθώς οι ερωτώμενοι έδωσαν υψηλά ποσοστά απαντήσεων σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο κομμάτι της διαπροσωπικής τους επαφής με τον διευθυντή. Ειδικότερα, για το αν νιώθουν υπερήφανοι για την συνεργασία μαζί του, αν ο ίδιος κινείται σε πνεύμα συνεργασίας μαζί τους και αν προβάλλει ένα όραμα για το σχολείο. Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι ορατός και εδώ και γίνεται αυτό αντιληπτό από την στιγμή που δίνει όραμα και δημιουργεί ένα ομαλό κλίμα συνεργασίας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, αποπνέει μια αίσθηση σιγουριάς και εμπιστοσύνης παρέχοντας κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1999 (Καρατζιά, Σταυλιώτη, 2006) σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε σχέση με το πως ο ηγέτης προωθεί την διδασκαλία και την μάθηση, σημειώθηκαν έντεκα στρατηγικές της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας οι οποίες χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία κάνει λόγο για το κομμάτι της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και την ενίσχυση του μηχανισμού της αλληλεπίδρασης, ενώ στην δεύτερη αναφέρεται ο τομέας της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, ο ηγέτης κάνει χρήση των παρακάτω μεθόδων στρατηγικής: (Hallinger, 2010):

- Ορίζει προτάσεις
- Προσφέρει ανάδραση (feedback)
- Κάνει χρήση μοντέλων ή υποδειγμάτων
- Συμβουλευέται την έρευνα, επιστημονικές απόψεις και συμβουλές.

Σχετικά με την δεύτερη κατηγορία που στοχεύει στην επαγγελματικής ανάπτυξη, ακολουθούνται οι εξής στρατηγικές (Leithwood, 2006) :

- Τονίζεται κατά κόρον η μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης
- Ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Παρατηρείται στήριξη και ενίσχυση του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων
- Εφαρμόζονται οι αρχές της προσωπικής εξέλιξης του προσωπικού

Από τα παραπάνω σημειώνεται πως το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας τείνει να είναι το μετασχηματιστικό καθώς συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά και δίνει έμφαση στην ουσιαστική επικοινωνία, στην εξέλιξη, στην έρευνα, με αποτέλεσμα να υπάρχει μι εύρυθμη λειτουργία στη σχολική μονάδα και ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που κλήθηκε να απαντηθεί ήταν αυτό του αν παρατηρείται συσχετισμός μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας. Τα ευρήματα που προέκυψαν μας καθοδηγούν στην κυρίαρχη μορφή ηγετικού στυλ, στην μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και καταλήγουν ως την επικρατούσα. Ακολουθεί το συναλλακτικό μοντέλο με μικρή διαφορά, ενώ το παθητικό-αδιάφορο εκλείπει. Η μικρή αυτή διαφορά μεταξύ μετασχηματιστικού κα συναλλακτικού στυλ ηγεσίας καταλήγει στην επισήμανση ότι οι ηγέτες στο πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό πεδίο τείνουν να παρουσιάσουν μετασχηματιστική συμπεριφορά σχεδόν παράλληλα με την αντίστοιχη συναλλακτική. Η επισήμανση αυτή διαφαίνεται και από το εύρημα, ότι ως προς τον ηγετικό παράγοντα , σημειώνεται δύο ισοδύναμοι παράγοντες , προερχόμενοι από διαφορετικά ηγετικά στυλ.

Η ειδοποιός διαφορά ανέρχεται στο γεγονός πως η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται σε μια πιο «χειροπιαστή» σχέση δούναι και λαβείν μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες του Burn, ορίζεται ως συναλλακτικός ηγέτης εκείνους που προωθεί τα μέλη του οργανισμού ή της κοινότητας δίνοντας τους αμοιβές

(Πασιαρδής, 2004). Ένας συναλλακτικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι σε θέση να προσφέρει δουλειά, ασφάλεια ακόμη και αξιώματα και βρίσκεται σε μεγάλη συνεργασία και συνδιαλλαγή με την ομάδα. Ακόμη, οδηγούν τα μέλη της ομάδας αυτής προς συγκεκριμένους στόχους ορίζοντας τους ρόλους και τα καθήκοντά τους (Spillane, 2006). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η υψηλή παρουσία του μετασχηματιστικού μοντέλου συνδυάζεται ισορροπημένα με την χαμηλότερη αξιολόγηση της εμφάνισης της συναλλακτικής ηγεσίας και την ακόμα πιο χαμηλή της παθητικής. Οι διευθυντές φαίνονται επαρκείς στη λήψη άμεσων αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων και την γενικότερη παρουσία τους μέσα στην σχολική κοινότητα στοιχείο που οδηγεί στην υψηλή αποτελεσματικότητα των εκάστοτε επιλογών τους.

Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά ποιο στιλ ηγεσίας θεωρείτε ότι προτιμούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης παρατηρούνται βασικές αρχές χαρακτηριστικών που οδηγούν στην μετασχηματιστική ηγεσία. Αξίζει να αναφερθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο πάνω σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο. Αποτελεί εξαίρεση το πεδίο της εκπαίδευσης καθώς η σχολική μονάδα είναι βασισμένη σε οριζόντια δομή και αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλες οι αποφάσεις να λαμβάνονται με την συμμετοχή όλων (Καμπουρίδης, 2002). Μέσα από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρείται πως το επιθυμητό στιλ ηγεσίας είναι το μετασχηματιστικό και τα βασικά χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν το έργο της ηγεσίας στην εκπαίδευση χρειάζεται να είναι η συμβολή του ηγέτη στην καθοδήγηση του συνόλου όχι με την ανταμοιβή αγαθών αλλά με την παροχή κινήτρων αυτοβελτίωσης. Παρόμοιες έρευνες ενισχύουν την συγκεκριμένη πεποίθηση πως το επιθυμητό στιλ ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς είναι το μετασχηματιστικό και πως ο διευθυντής χρειάζεται να είναι συνεπής στην κατανομή της εργασίας των εκπαιδευτικών (Menon-Eliophotou, 2011). Οι κριτές όμως μοντέλου ασπάζονται την πεποίθηση πως ο διευθυντής είναι η μόνη εξουσία στο σχολείο (Evers, & Lakomski, 1996).

Τέλος με το ερώτημα αν διαφοροποιείται το στιλ ανάλογα με: την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τις πρόσθετες σπουδές, τη δυναμικότητα στου σχολείου, τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο διευθυντή τα ευρήματα των αποτελεσμάτων δείχνουν την μετασχηματιστικής ηγεσία ελαφρώς ισχυρότερη από αυτήν της συναλλακτικής, ενώ η παθητική ακολούθησε με αρκετά χαμηλές τιμές. Αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που πιθανόν προκύπτει από την εξέλιξη της ηγεσίας ανά τα

χρόνια καθώς στο μοντέλο αυτό απαραίτητες αξίες θεωρούνται οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η αλληλεγγύη και η αυτονομία (Λαΐνας, 2000, Πασιαρδής, 2012). Το γεγονός ότι δεν διαθέτουν πρόσθετες σπουδές δεν έπαιξε κάποιο ρόλο στην παρούσα έρευνα, όπως επίσης και το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν αποτέλεσε στοιχείο που διαφοροποίησε το στυλ ηγεσίας.

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τα περισσότερα άτομα που έχουν σχεδόν πάνω από δεκαετή προϋπηρεσία έδειξαν ελαφρώς μια προτίμηση στην συναλλακτική διαχείριση και αυτό εκτιμάται ότι προκύπτει από την ενδεχόμενη παροχή κινήτρων. Για τον λόγο αυτό και τα δύο μέρη βρίσκονται σε μια αλληλεπιδραστική μεταξύ τους σχέση και συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Επί της ουσίας δεν παρατηρείται δέσμευση από έναν κοινό σκοπό, αλλά μάλλον «δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012).

4.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αρχικά, από την καταγραφή των απαντήσεων μέσω του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, επιδιώξαμε αφενός να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και αφετέρου να γίνει εμφανές ποιο είναι το επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας αλλά και ποιο είναι το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας στην σχολική κοινότητα των συμμετεχόντων.

Η παρούσα διπλωματική κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ηγεσία αποτελεί έναν σημαντικό και ζωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενός οργανισμού ή μιας κοινότητας, τη διατήρηση και την εδραίωσή τους στον χώρο. Σημειώνεται, λοιπόν ότι και τα δυο στυλ ηγεσίας τόσο το μετασχηματιστικό όσο και το συναλλακτικό μπορούν να συνεισφέρουν μέσα στην σχολική κοινότητα, αφού η αποτελεσματικότητά τους διαφοροποιείται ανάλογα με τις εργασίες που έχουν να φέρουν εις πέρας οι εργαζόμενοι. Αξίζει στο σημείο ν' αναφερθεί ότι η ικανότητα προσαρμογής της εκάστοτε ηγεσίας, της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής, επαφίεται στις αξίες, στις κινήσεις, στις πεποιθήσεις και στα οράματα των ατόμων που τις στελεχώνουν (Yukl, 2013- Koutouzis & Malliara, 2017). Μελετώντας την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρατηρούμε ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ενσυναίσθηση του διευθυντή/τριας, συμπέρασμα που δεν

απορρέει μόνο από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε αλλά επαληθεύεται και από ερευνητές και μελετητές του χώρου. Η ενσυναίσθηση δίνει την δυνατότητα στον κάθε ηγέτη να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των υφισταμένων του και να είναι σε θέση να διαχειριστεί κάθε συναισθηματική αλλαγή, προκειμένου να υπάρχει η μέγιστη αποδοτική συνεργασία με στόχο το κοινό καλό της σχολικής δομής (Kyriacou, 2001).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα η καταγραφή των απαντήσεων έδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, τις ιδιότητες που αυτός εμφανίζει, την σχέση μεταξύ τους και το στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του ρόλου που ενέχει ο δημοκρατικός διευθυντής για την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, για την κατανομή ευθυνών στους υφισταμένους του μέσα από το διαμορφωμένο κλίμα συνεργασίας. Μέσω των απαντήσεων τους στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαφαίνεται πως εκτιμούν την συζήτηση και τον διάλογο για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που ενσκύπτουν, την διακριτικότητα, την ψύχραιμη αντιμετώπιση εξωγενών παραγόντων, τα ξεκάθαρα οράματα του ηγέτη, την ειλικρίνεια, τον σεβασμό, την αγαστή συνεργασία μαζί του, το πνεύμα δικαιοσύνης και την ανάληψη ευθυνών. Επιπλέον διαφαίνεται πως οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκλίνουν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη που διαθέτει αυτορρύθμιση, που είναι ικανός δηλαδή να είναι κυρίαρχος των συναισθημάτων του και των αντιδράσεών του. Να μπορεί επιπλέον να αναπτύσσει την ενσυναίσθησή του, τις κοινωνικές του δεξιότητες και να παρακινεί τους υφισταμένους του. Ακόμη, ένας ηγέτης που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σε θέση να χειρίζεται με διπλωματικό τρόπο τους υφιστάμενους του, να κατευθύνει τις δράσεις όπου ο ίδιος επιθυμεί, να έχει την διαύγεια να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις. Το συγκεκριμένο πόρισμα αφενός επιβεβαιώνει για μια ακόμα φορά τον καταλυτικό ρόλο του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας για την αγαστή συνεργασία του προσωπικού μέσα στην σχολική κοινότητα, αφετέρου ταυτίζεται με τις προηγούμενες έρευνες που καταλήγουν στην ίδια διαπίστωση (Leithwood & Jantzi, 2000). Συνολικά, μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο κάθε ηγέτης είναι σε θέση να ενθαρρύνει την εξέλιξη και την δημιουργία υψηλών κινήτρων τα οποία θα οδηγούν σε θετικά συναισθήματα, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα κατάλληλο κλίμα για την επίτευξη των στόχων που έθεσε (Bush, 2008). Από την άλλη μεριά οι

ηγέτες της συναλλακτικής ηγεσίας στηρίζονται σε ένα εξ αρχής προκαθορισμένο πρότυπο τόσο συμβάσεων όσο και ανταμοιβών (Bass, 1990).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Bass (1999) ο κάθε ηγέτης εμφανίζει στην συμπεριφορά του όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- καταλήγοντας εν τέλει στο λεγόμενο Μοντέλο Πλήρους Ηγεσίας (Full Range of Leadership Model) (Bass, 1999). Επομένως, ένας κατάλληλος και ιδανικός ηγέτης είναι σε θέση να ασκεί περισσότερο πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, από ό,τι συγκριτικά της συναλλακτικής (Stewart, 2006). Σε μια τέτοιου είδους θεωρία, ο τρόπος προσέγγισης οδηγεί στην δικλείδα συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως την έναρξη της διάκρισης μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη (Stewart, 2003). Επί του πρακτέου, τα δύο μέρη τόσο της συναλλακτικής όσο και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ορίζονται τόσο ως αλληλοσυμπληρωματικά όσο και αλληλοεξαρτώμενα (Leithwood & Jantzi, 2000). Υπό αυτή την σκοπιά, τα σημεία της συναλλακτικής ηγεσίας αφορούν στις βασικές επιθυμίες και προσδοκίες του οργανισμού ή της κοινότητας ,ενώ τα μετασχηματιστικά σημεία αναφέρονται στην ενίσχυση της οργάνωσης και της δυνατότητας προσαρμογής στις εκάστοτε αλλαγές (Bass, et al. 2003 - Leithwood &. & Jantzi 2000).

Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρούμε πως κινητήριος δύναμη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου. Είναι αναγκαίο να αποδίδει κάτω από δύσκολες συνθήκες και να μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις των υφισταμένων του χωρίς όμως ο ίδιος να λειτουργεί απαλλακτικά. Να χρησιμοποιεί τόσο τις γνώσεις του όσο και το ένστικτό του έτσι ώστε να κατανοεί τις διαφορετικές συμπεριφορές των ατόμων στο χώρο τους σχολείου.

Όπως και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν ,τα πλέον γνωστά μοντέλα διεύθυνσης στηρίζονται στην υπόθεση ότι οι διευθυντές έχουν δύο βασικούς στόχους:

- Να επιτύχουν αποτελέσματα (να προσανατολίζονται στην επίτευξη στόχων)
- Να διατηρούν καλές σχέσεις στο χώρο εργασίας (να είναι προσανατολισμένοι στο κομμάτι των ανθρωπίνων σχέσεων)

Το μοντέλο των Schmidt-Tannenbaum το 1958, ήταν εκείνο που έλαβε υπόψη τους δύο παραπάνω στόχους, θεωρώντας αρχικά ότι οι δύο αυτοί στόχοι είναι διαμετρικά αντίθετοι και όταν το άτομο επιδιώκει κάποιο αποτέλεσμα αδιαφορεί για την ανάπτυξη

των ανθρωπίνων σχέσεων και το αντίστροφο. Εν συνεχεία παρατηρήθηκε πως οι διευθυντές δεν είχαν μεμονωμένα στραμμένη την προσοχή τους είτε στα αποτελέσματα είτε στις ανθρώπινες σχέσεις, παρόλα αυτά είναι αρκετά πιθανό να ενδιαφέρονται και για τα δύο ταυτοχρόνως (με ποιο τρόπο μπορώ να πάρω τα καλύτερα αποτελέσματα μέσω των ανθρώπων που διοικώ) (Southworth, 2002). Βασικός και πρωτεύον στόχος της ηγεσίας είναι η επίτευξη της υψηλότερης απόδοσης, καλλιεργώντας συνθήκες για την ενεργό δράση των υφισταμένων και την υλοποίηση των ιδεών τους. Η διοίκηση που στηρίζεται στην συμμετοχική διοίκηση των σχολείων, διαθέτει έναν διευθυντή που ορίζεται ως συντονιστής της ομάδας (Ιορδανίδης, Γ. 2002)

Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται από τα αποτελέσματά της, πως επί το πλείστον ο κάθε διευθυντής/ρια του σχολείου διαθέτει αρκετά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρισματικού ηγέτη καθώς είναι σε θέση να αντιμετωπίσει λάθη, παράπονα και αποτυχίες που μπορεί να προκύψουν, όπως επίσης να συμβάλλει στον συντονισμό των κινήσεων εντός της ομάδας. Ακόμη, βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η κινητοποίηση των μελών της ομάδας και η ικανότητα να τους ακολουθούν εκούσια τα μέλη της. Σημαντικό στοιχείο επίσης, είναι η διαχείριση των συγκρούσεων, η επικοινωνία και η λήψη των αποφάσεων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας μπορούν να διεκπεραιωθούν όλες οι καθημερινές εργασίες ρουτίνας με πιο αποτελεσματικό τρόπο, καθώς μέσω της παρακίνησής τους είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί. Συμπερασματικά, όσον αφορά τις αποφάσεις που επρόκειτο να ληφθούν ο ηγέτης δεν αντιμετωπίζει το θέμα αυτό επιτόλεια, ευκαιριακά και απερίσκεπτα, επιλέγοντας στην τύχη την πρώτη πρόταση που θα είναι διαθέσιμη, αλλά δαπανά τον χρόνο του στην στρατηγική που θα ακολουθήσει (Leithwood, & Jantzi, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.
- Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίστιγμα.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Σχολική Ηγεσία. Συνοδευτικό κείμενο*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* Αθήνα: Όμιλος Ίων.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Μτφρ. Α. Ραυτοπούλου, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζάχαρης, Ε.(1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Ίσαρη, Φ & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*, Αθήνα:Κάλλιπος
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα Κλειδάριθμος
- Κάντας Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κoontz, Η& Ο' DonnellC, (1983) *Οργάνωση και διοίκηση* , Εκδόσεις Παπαζήση
- Κουτούζης, Μ., (1999α), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τομ. Α΄, Πάτρα, ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση- ηγεσία- αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής*. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αθήνα: Επίκεντρο
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1999). *Διοίκηση και κοινωνία: Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mason, J. (1996/2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. ,Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχόπουλος, 2002, *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παγκάκης, Γ. (2002). *Δημόσια Διοίκηση και κοινωνία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παπαδάκης, Ν. (2013) *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ. (2001). *Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert*. Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 81-88. Πρόσβαση [on line]: <http://hdl.handle.net/2159/8834> [20/12/11].
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012), *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων, Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα*

- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε., (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα Μεταίχμιο
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: έκδοση του ιδίου.
- Σαΐτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*. 3η έκδοση. Αθήνα: έκδοση του ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: έκδοση του ιδίου.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Al-Omari, A.A., Al-Shudaifat, S., & AbuNaba'hA. (2008). *The effect of leadership styles of principals on teachers' burnout at Russaifa Education Directorate in Jordan*. Jordan Journal of Educational Sciences,
- Antonakis, J., & House R. J. (2015). *The Full- Range Leadership Theory: the wayforward*. Στο: B. J. Avolio, & F. J. Yammarino (Επιμ.), *Transformational and Charismatic Leadership: the road ahead 10th Anniversary Edition* Emerald Group Publishing Limited. Ανακτήθηκε Από <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/S1479-357120130000005006>
- Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ 5X)*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). *Context and leadership: an examination of the ninefactor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire*, *The Leadership Quarterly*,
- Arnold W. E., McCroskey J. C., Prichard S. V. O. (1967). *The Likert-type scale*. *Today's Speech*
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set*. (3rd ed.) Redwood City. CA: Mind Garden.
- Barbuto, John E. (2005), *Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents*. *Journal of Leadership and Organizational Studies*
- Barnett, K. ,& McCormick, J. (2003). *Vision, relationships, and teacher motivation: A case study*. *Journal of Educational Administration*
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research & managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B.M. (1999) *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bush T., (2008). *From management to Leadership*. *Educational Management and Leadership*.
- Bland J.M,& Altman D.G,(2002), *Statistics notes: Validating scales and indexes*. *Br Med J*
- Bennis W. G. (1989). *On becoming a leader*. London: Arrow.

- Bird, J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2009). *Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels*. *Journal of School Leadership*,
- Boyne G (2004). A “3Rs” strategy for public service turnaround: *Retrenchment, repositioning and reorganization*. *Public Money and Management* 24
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). *A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework*. *International Journal of Educational Management*,
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management (3rd ed.)*. SAGE Publications
- Bush, D., R. Sieber, G. Seiler, M. Chandler, and G.L. Chmura, (2019): *Bringing climate scientist's tools into classrooms to improve conceptual understandings*. *J. Environ. Stud.*
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dieronitou, I. (2014) *Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership*, *Journal of Arts, Science and Commerce*
- Dimmock, C. (2003). *Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities*. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K. & Koulaidis, V. (2015). “*Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system*”, *International Journal of Leadership in Education*, Routledge.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration: Coherentist applications and critical debates*. New York: Elsevier Science.
- Fiedler, F. E. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGrawHill
- Green, L. R. (2013). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium)* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (2005). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Bristol: The Falmer Press

- Goleman, D. (1998). *Emotional Inmtelligence. Why it can matter more than IQ.* UnitedStates: BantamBooks.
- Guthrie, W. J., & Schuermann, J. P. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance, and power.* Boston, MA: Pearson Education.
- Halliger, P. &Murphy.(1985a). *Assessing the instructional leadership behavior of principals.* Elementary School Journal,
- Hallinger, Ph. (2003). *Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership.* Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας). Cambridge Journal of Education
- Harris, A. (2010). *Distributed leadership: Current evidence and future directions.* In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management.* London: Sage.
- Hargreaves, A. (2002). *Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies.* Journal of Educational Change
- Hicks D. (2002). *Spiritual and Religious Diversity in the Workplace. Implication for Leadership.* Leadership Quarterly
- Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (1991). *Education administration: Theory, research, practice (4th ed.).* New York, NY: McGraw-Hill.
- Jansen, J. J. P., Vera, D., & Crossan, M. (2009). *Strategic Leadership for Exploration and Exploitation: The Moderating Role of Environmental Dynamism.* The Leadership Quarterly
- Katsigianni, E., &Ifanti, A. (2016). Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach, *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242.Routledge.
- Korkmaz, M. (2004). *The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools.* Educational Research Quarterly Journal
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). *Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision- making style.* *International Journal of Education,*
- Kyriacou, C. (2001). *"Teacher Stress: directions for future research."* Educational Review
- Kotter, J. P. (2001). *What Leaders Really Do.* Harvard Business Review

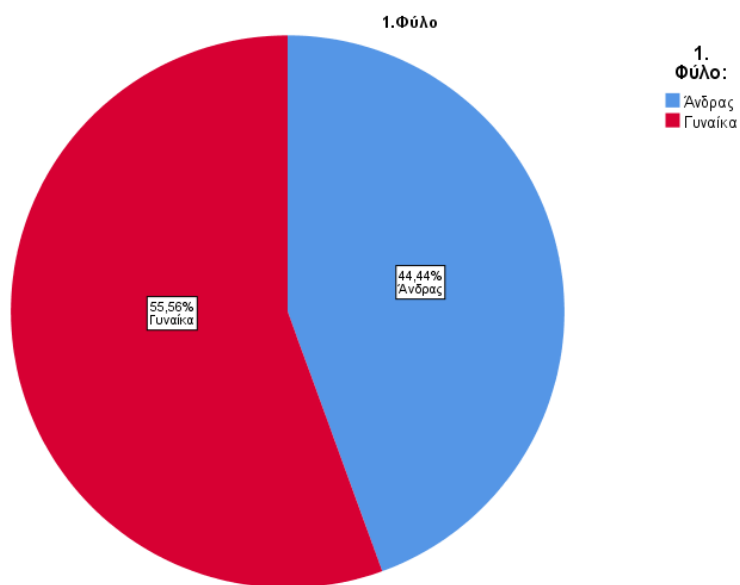
- Leithwood, K., Mentzies, T., Jantzi, D & Leithwood, J. (1996). *School restructuring, transformational Leadership and the amelioration of teacher burnout*. Anxiety, Stress and Coping,
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A Century's Quest to Understand School Leadership*. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Philadelphia.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Journal of Educational Administration
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. School Effectiveness and School Improvement,
- Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). *Satisfaction of pre-service and In-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece*. Educational Management Administration & Leadership,
- Menon-Eliophotou, M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*
- Northouse, P. (2010). *Leadership theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- OECD, (2012). *Better Regulation in Europe, Greece*. Available at: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/rechtsetzung-griechenland.htm>
- Rudduck J. & Flutter J. (2000) *Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'* Cambridge Journal of Education
- Sashkin, A. (2004). *Transformation Leadership Approaches: A Review and Synthesis*. In *The Nature of Leadership*, Antonakis, J., Cianciolo, A.T., Sternberg, R.J., Eds.; Sage: Thousand Oaks, CA, 171–196.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. (4th ed.). New York: McGrawHill.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Sergiovani ,(2007)*Rethinking Leadership* Corwin Press

- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). *Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study*. Journal of Organizational Behaviour
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Stewart, G. L. (2003). *Toward an understanding of the multilevel role of personality in teams*. In M. R. Barrick & A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*: 183-204. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. (1981). *Traits of Leadership: A Follow-Up to 1970*. Στο B. Bass, *Stogdill's Handbook of Leadership (73-97)*. New York: Free Press.
- Southworth, G. (2002) *Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence*. School Leadership & Management
- Tichy, N.M. & Devanna, M.A. (1990). *The Transformational Leader*. Toronto: John Willey and Sons.
- Waldman, D.A., Ramirez, G.G., House, R.J., & Puranam, P. (2001). *Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty*, Academy of Management Journal
- Wenner, J., & Campbell, T. (2017). *The theoretical and empirical basis of teacher leadership*, Review of Educational Research, 8
- Woods, M. (2005). *Rural Geography. Processes, Responses and Experiences in Rural Restructuring*. London: SAGE.
- Yukl, G. (1999). *An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories*, Leadership Quarterly,
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson Prentice Hall.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

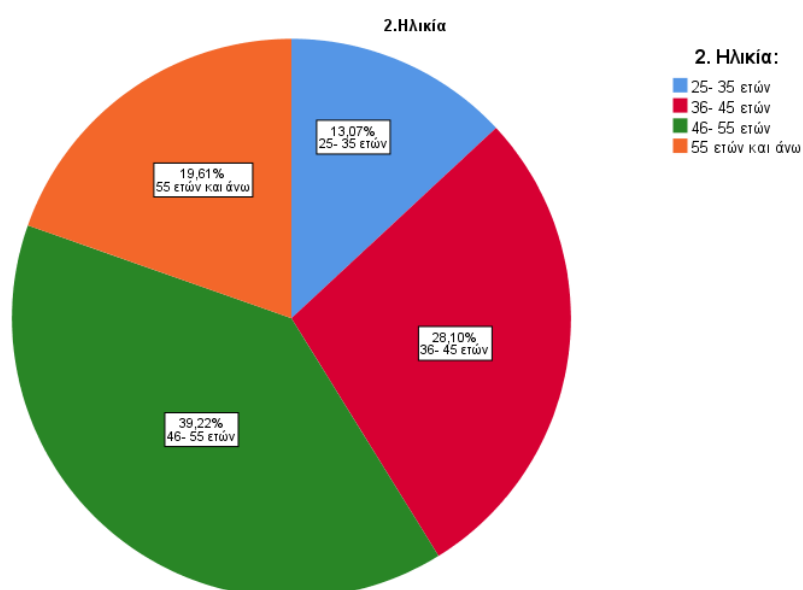
Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο:



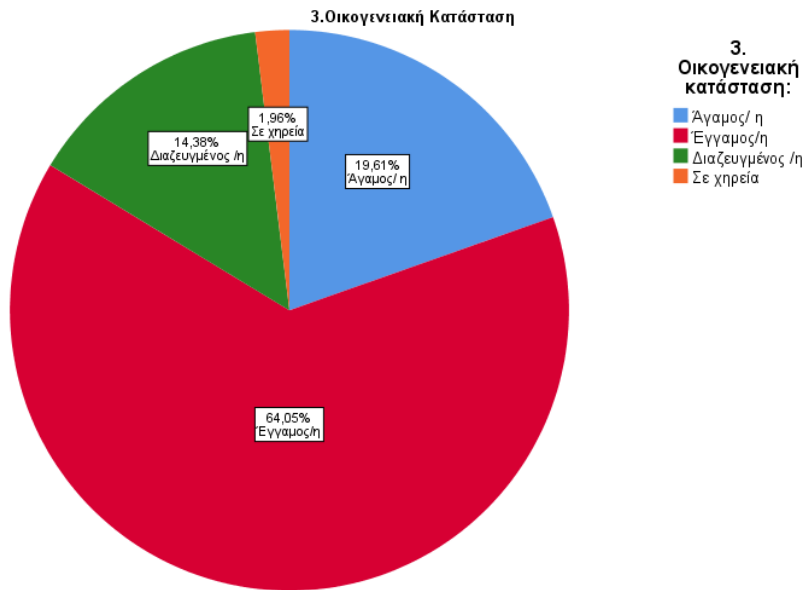
Κυκλικό διάγραμμα 1: φύλο

2. Ηλικία:

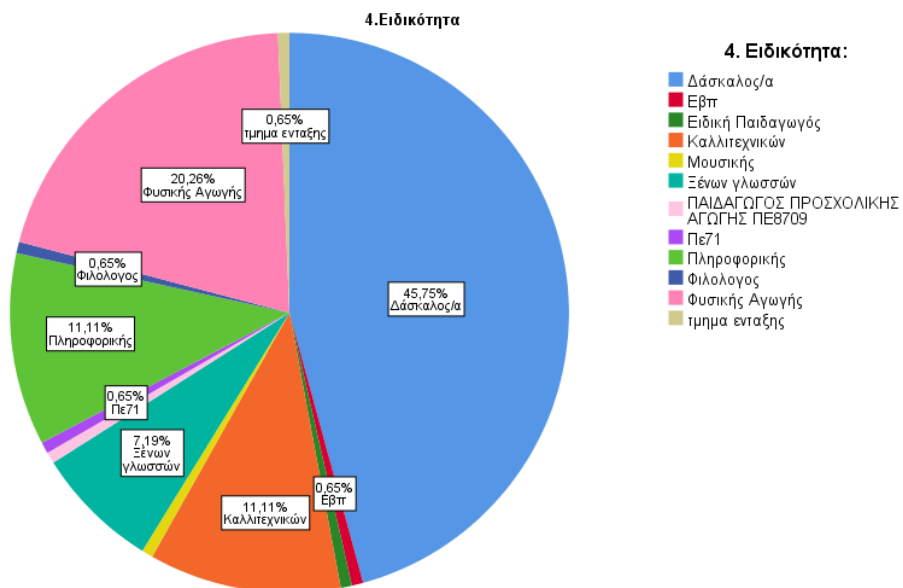


Κυκλικό διάγραμμα 2: Ηλικία

3.Οικογενειακή Κατάσταση:

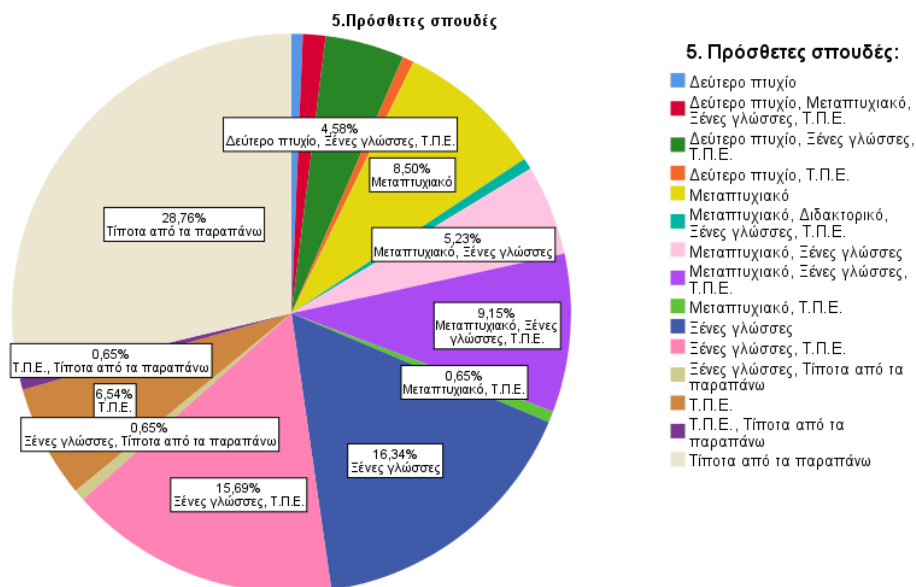


Κυκλικό διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση



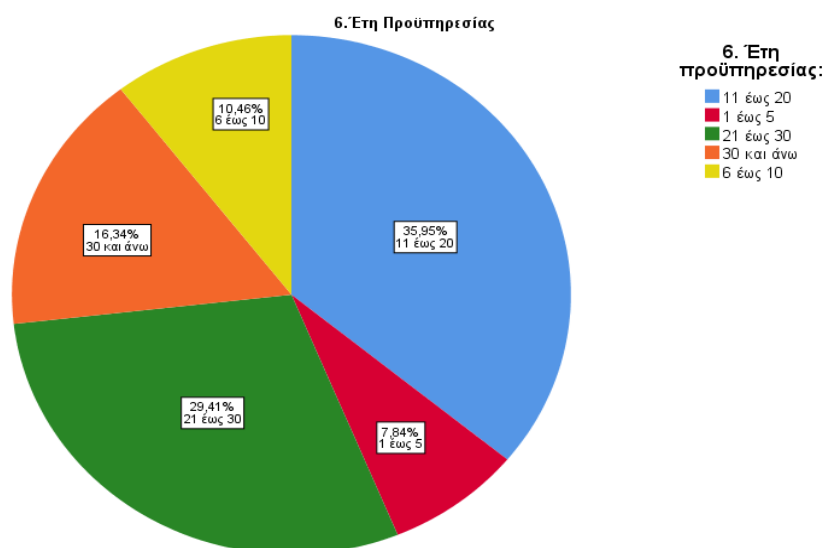
Κυκλικό διάγραμμα 4: Ειδικότητα

5.Πρόσθετες σπουδές:



Κυκλικό διάγραμμα 5: Πρόσθετες σπουδές

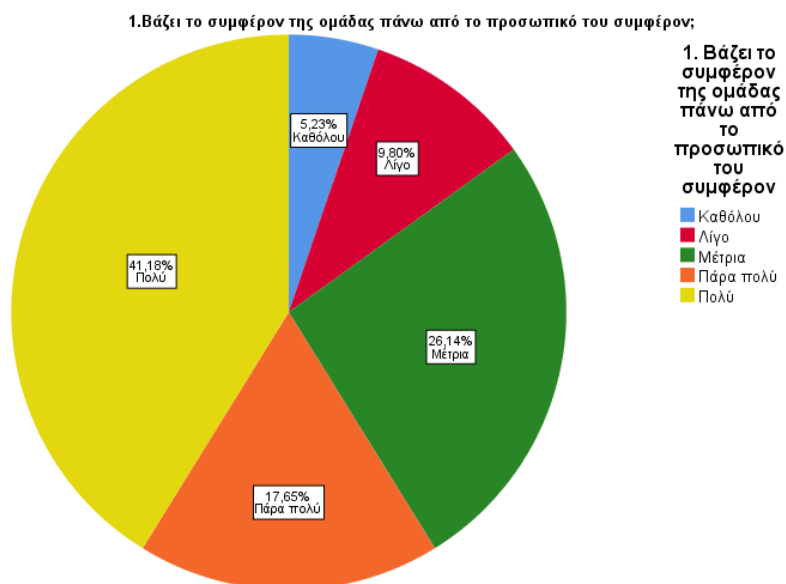
6. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων:



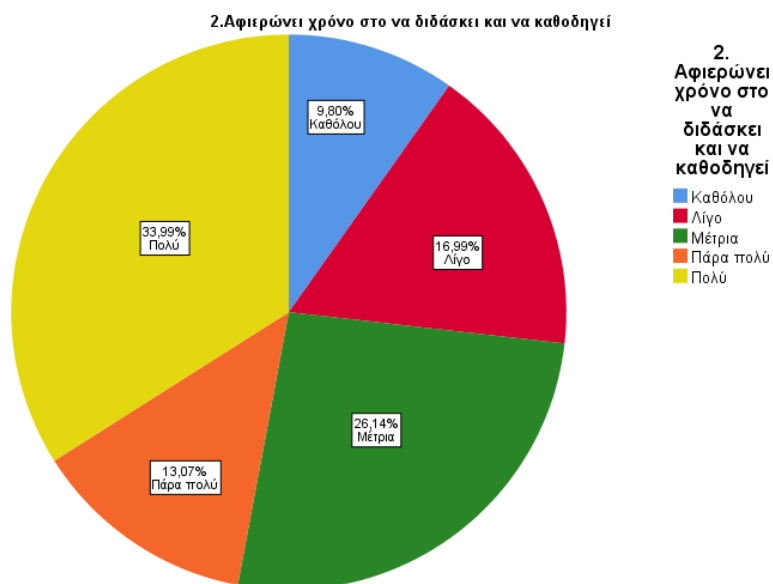
Κυκλικό διάγραμμα 6: Έτη Προϋπηρεσίας

Β. ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής σας εμφανίζει τις παρακάτω ιδιότητες?

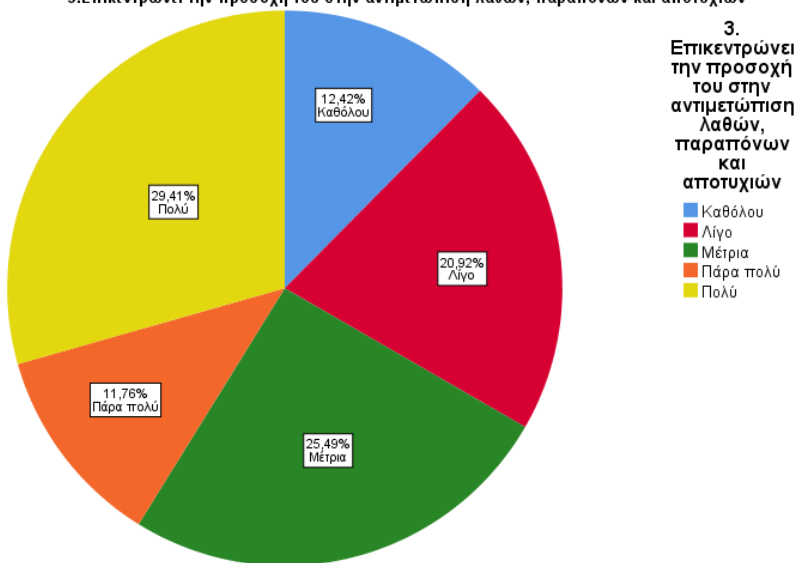


Κυκλικό διάγραμμα 1.1



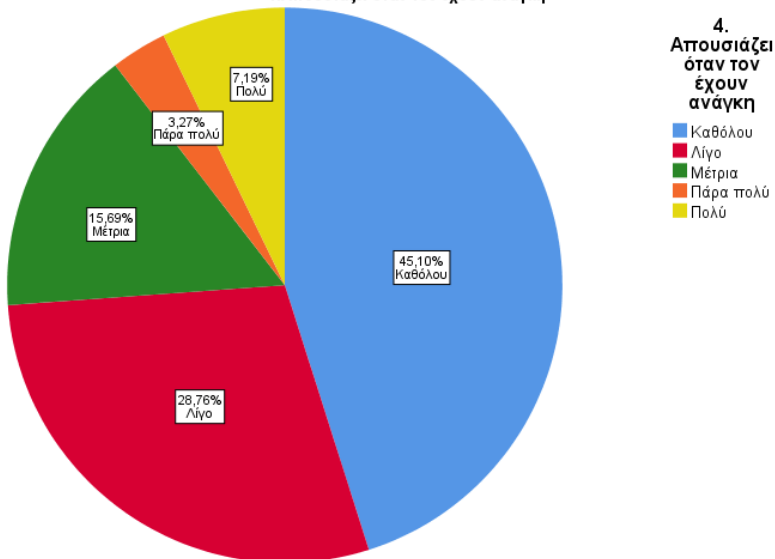
Κυκλικό διάγραμμα 1.2

3.Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών



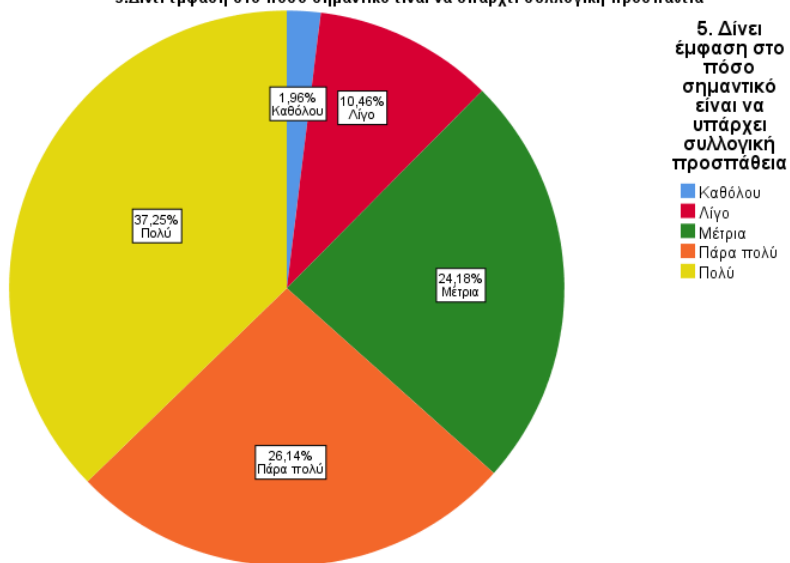
Κυκλικό διάγραμμα 1.3

4.Απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη



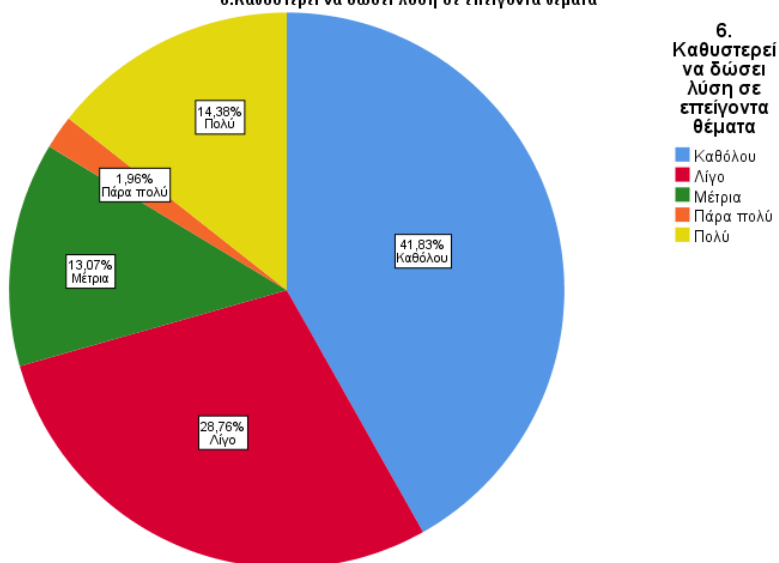
Κυκλικό διάγραμμα 1.4

5. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συλλογική προσπάθεια



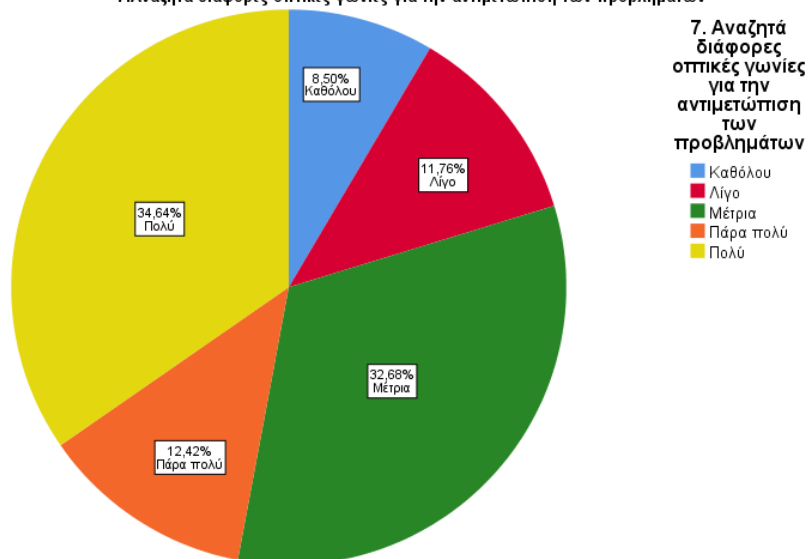
Κυκλικό διάγραμμα 1.5

6. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα



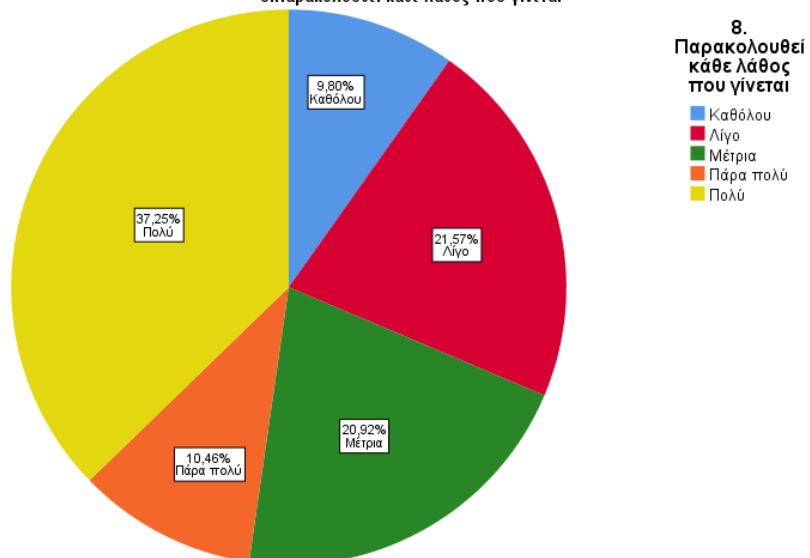
Κυκλικό διάγραμμα 1.6

7. Αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων

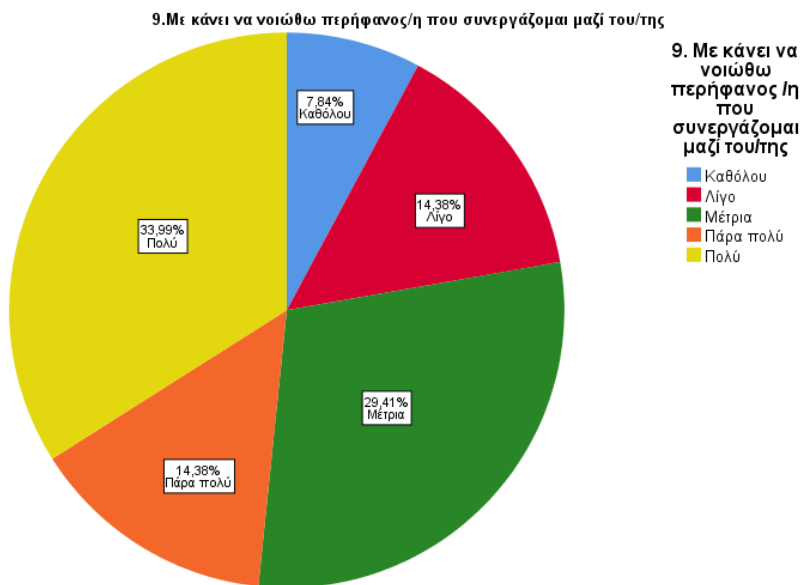


Κυκλικό διάγραμμα 1.7

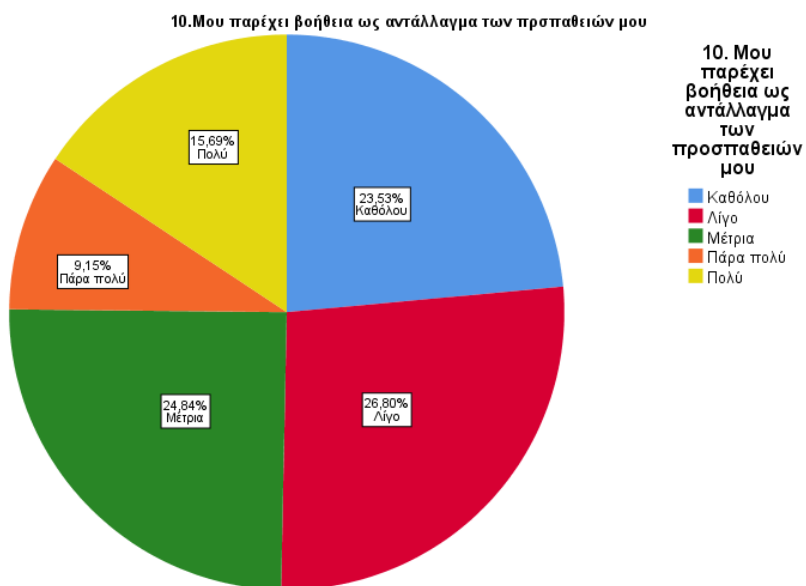
8. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται



Κυκλικό διάγραμμα 1.8

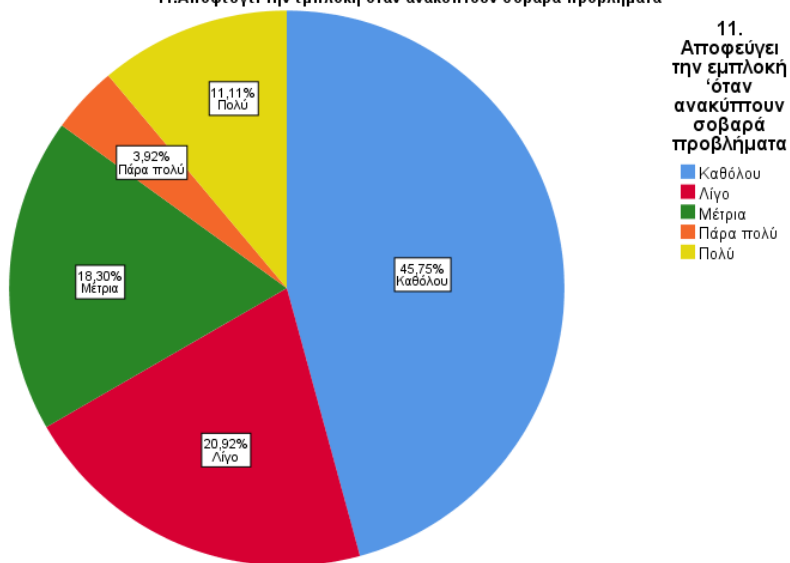


Κυκλικό διάγραμμα 1.9



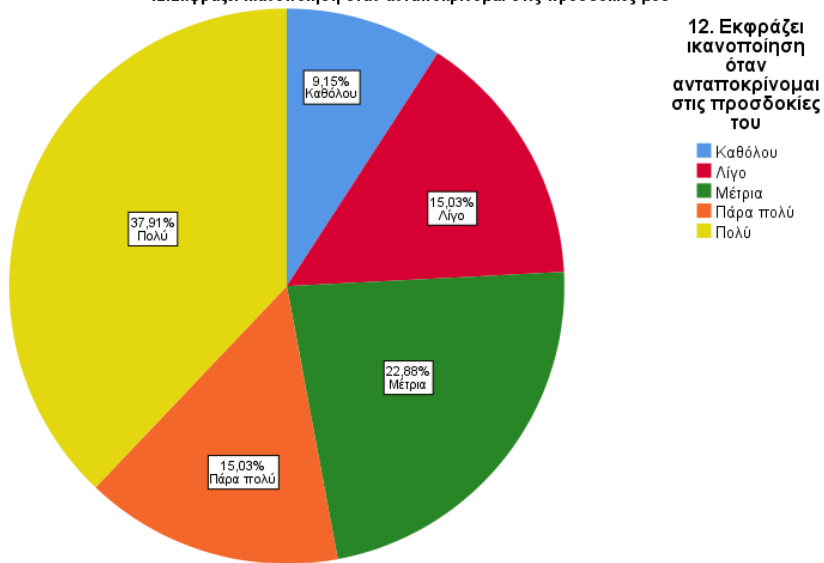
Κυκλικό διάγραμμα 1.10

11.Αποφεύγει την εμπλοκή όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα

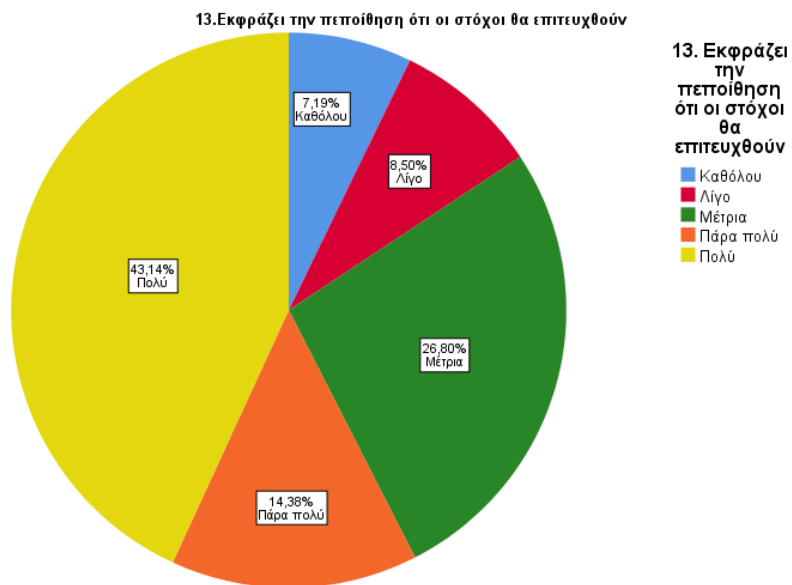


Κυκλικό διάγραμμα 1.11

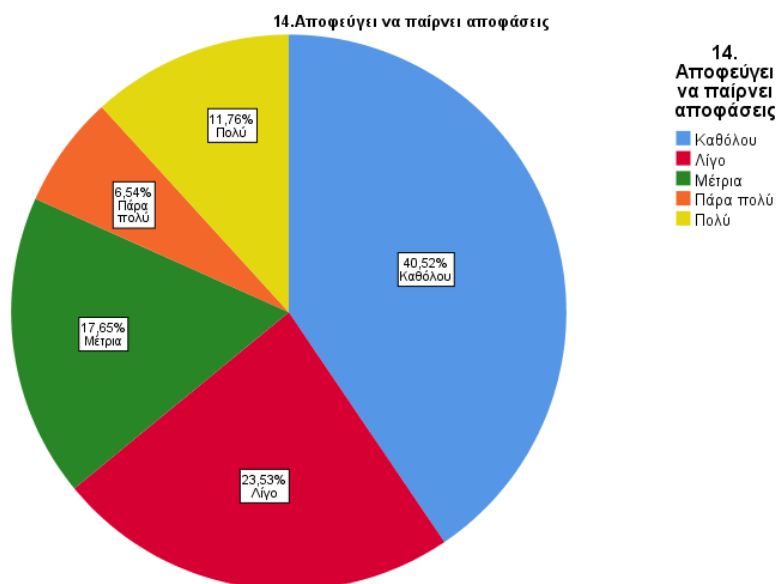
12.Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες μου



Κυκλικό διάγραμμα 1.12

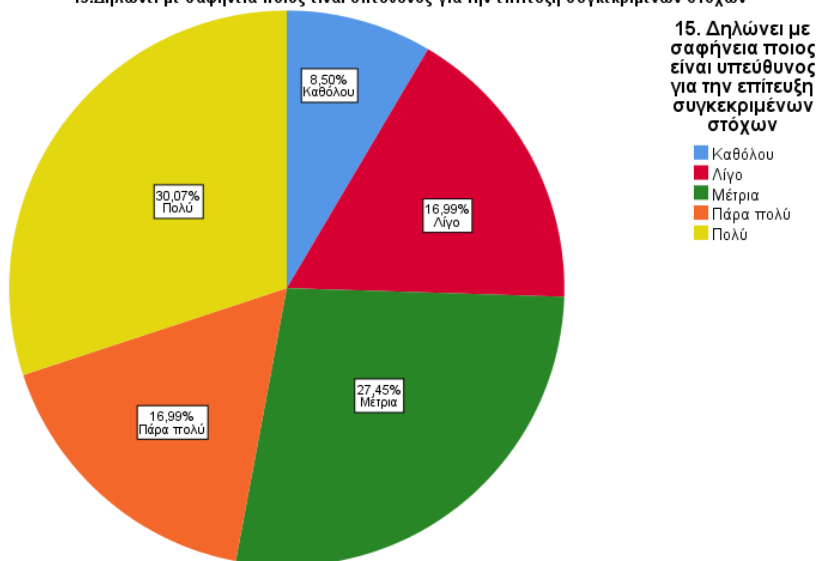


Κυκλικό διάγραμμα 1.13



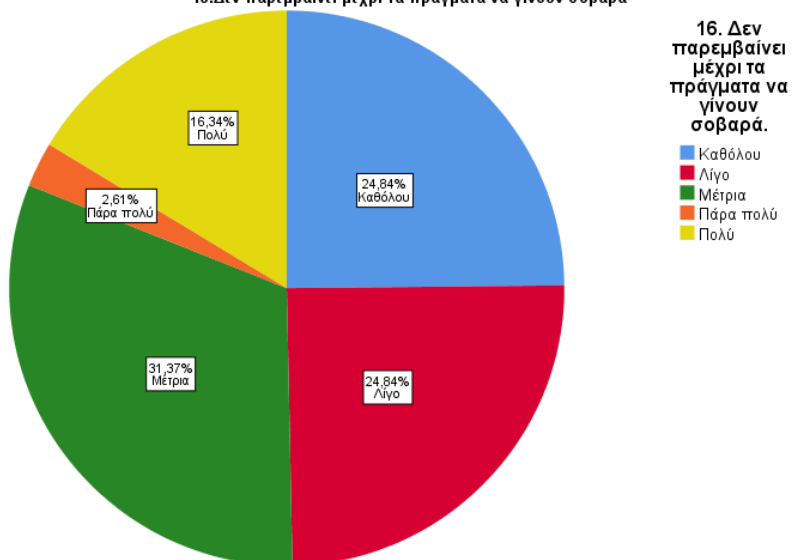
Κυκλικό διάγραμμα 1.14

15. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων

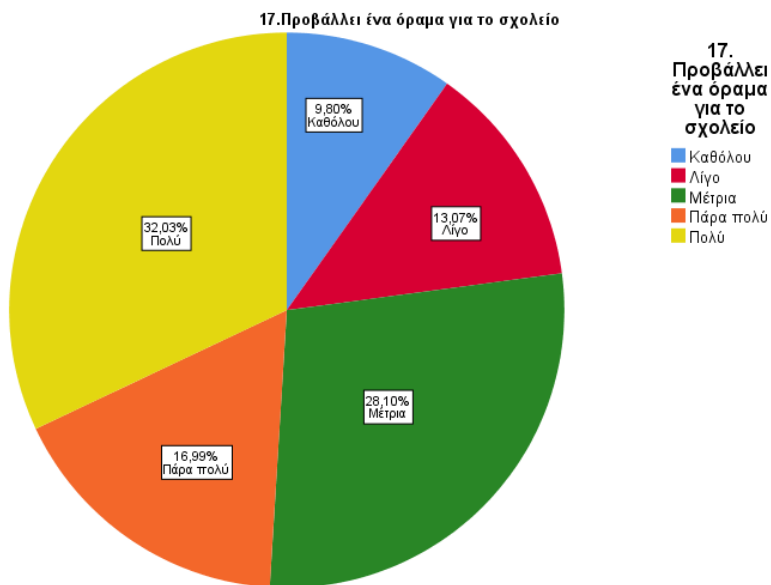


Κυκλικό διάγραμμα 1.15

16. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά



Κυκλικό διάγραμμα 1.16

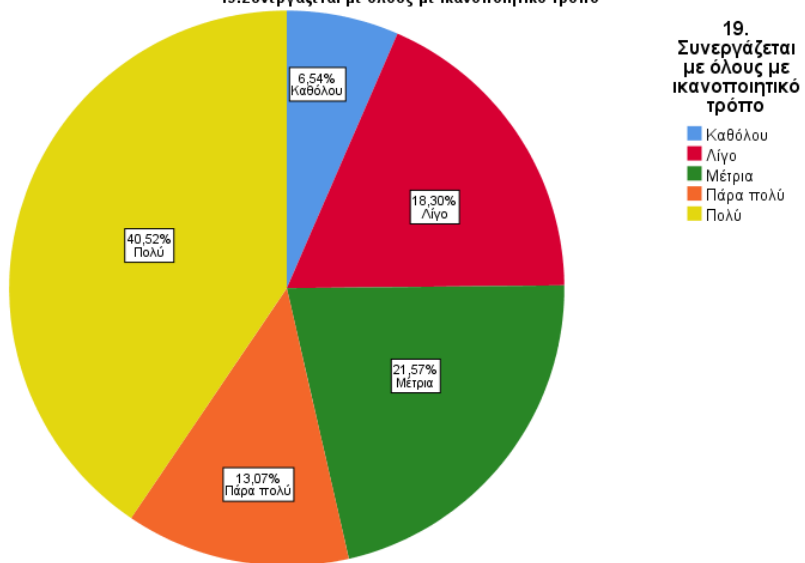


Κυκλικό διάγραμμα 1.17



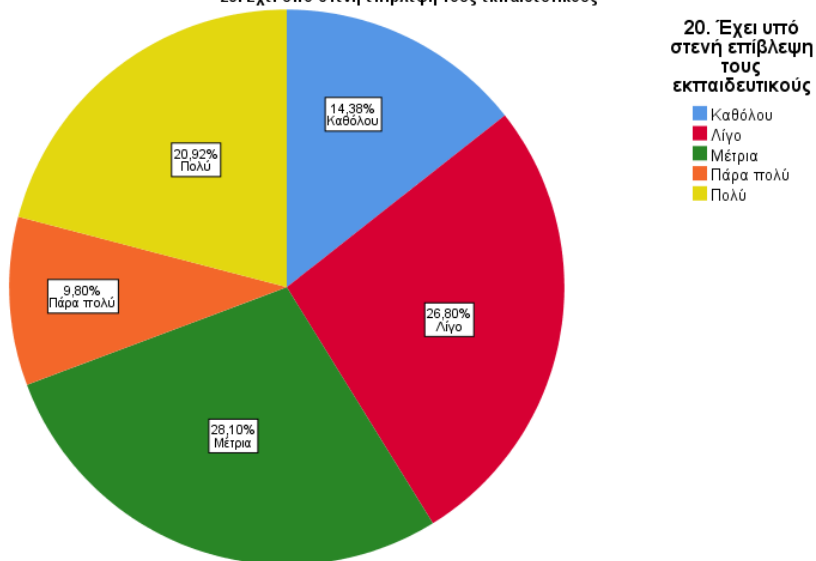
Κυκλικό διάγραμμα 1.18

19. Συνεργάζεται με όλους με ικανοποιητικό τρόπο



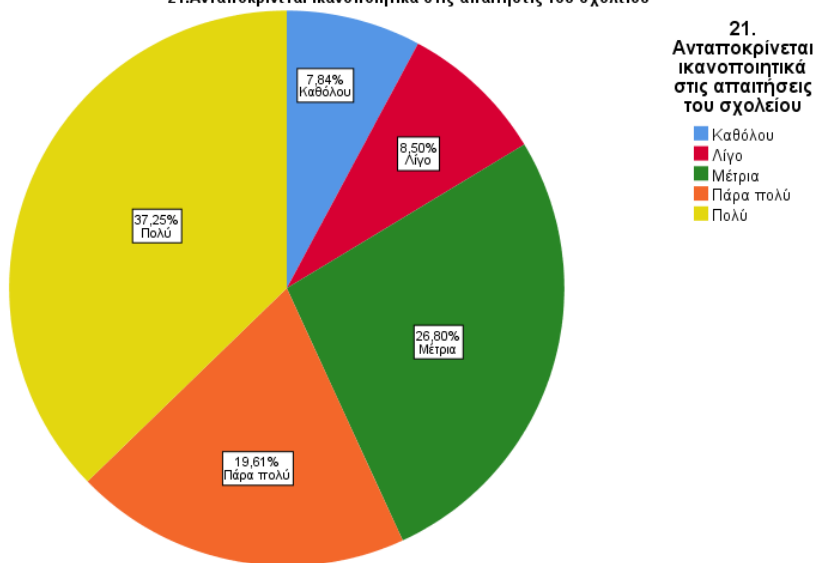
Κυκλικό διάγραμμα 1.19

20. Έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς



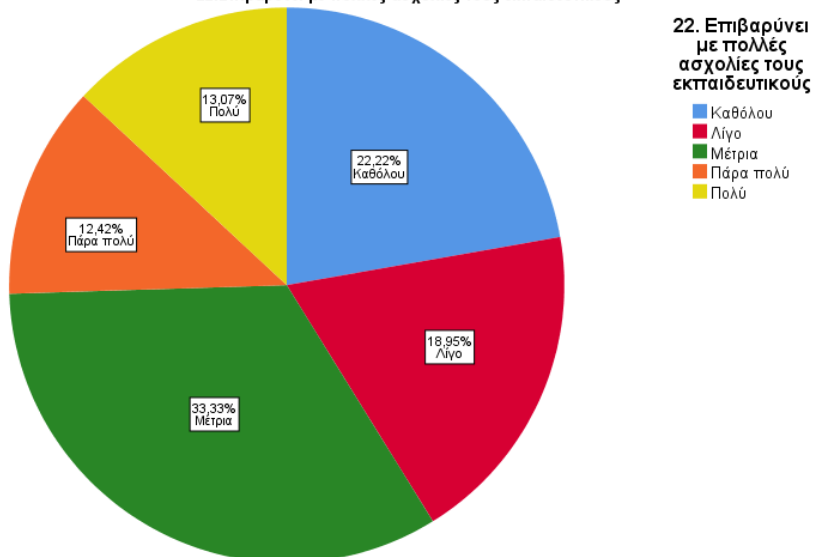
Κυκλικό διάγραμμα 1.20

21.Ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου

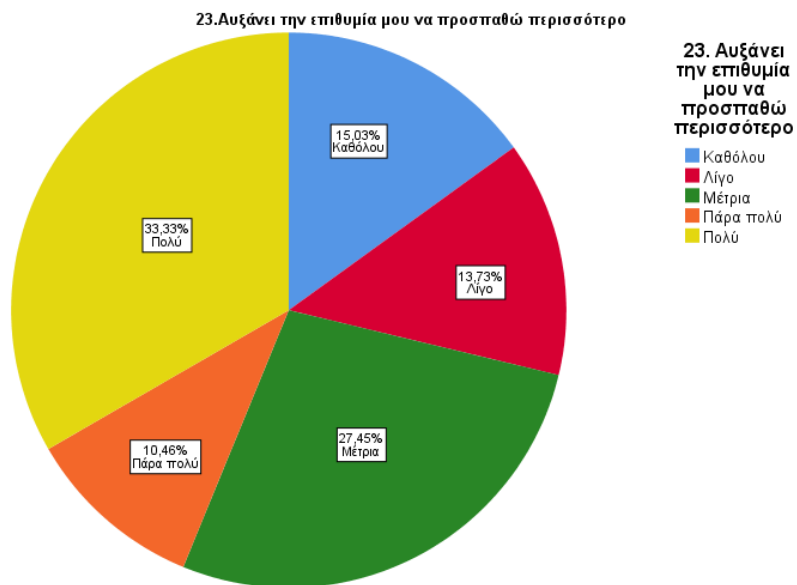


Κυκλικό διάγραμμα 1.21

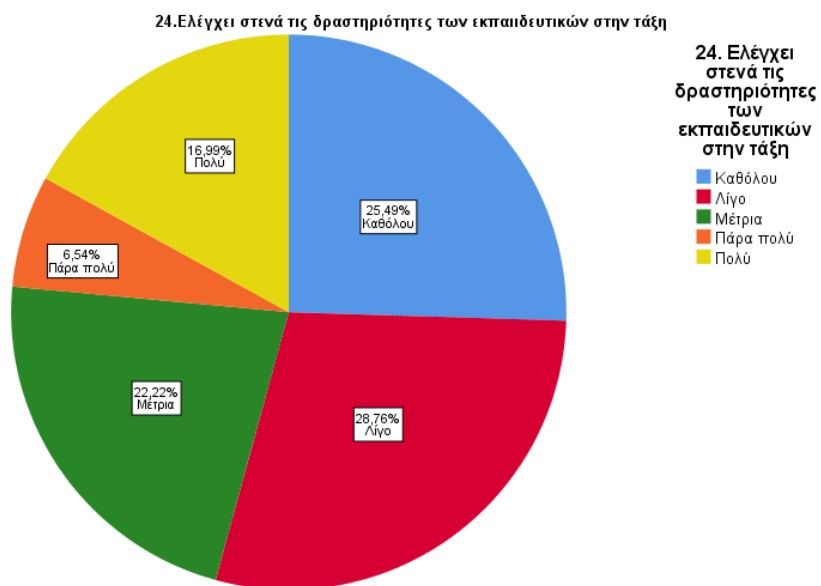
22.Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς



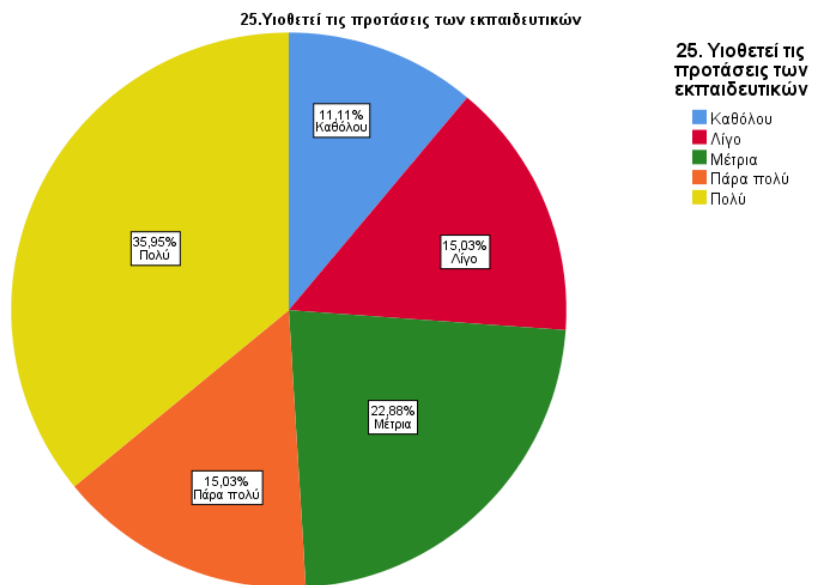
Κυκλικό διάγραμμα 1.22



Κυκλικό διάγραμμα 1.23



Κυκλικό διάγραμμα 1.24



Κυκλικό διάγραμμα 1.25

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1. Πίνακες Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων- Επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας-

Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής σας εμφανίζει τις παρακάτω ιδιότητες?

1. Βάζει το συμφέρον της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	5,2	5,2	5,2
	Λίγο	15	9,8	9,8	15,0
	Μέτρια	40	26,1	26,1	41,2
	Πάρα πολύ	27	17,6	17,6	58,8
	Πολύ	63	41,2	41,2	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.1

2. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	9,8	9,8	9,8
	Λίγο	26	17,0	17,0	26,8
	Μέτρια	40	26,1	26,1	52,9
	Πάρα πολύ	20	13,1	13,1	66,0
	Πολύ	52	34,0	34,0	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.2

3. Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	12,4	12,4	12,4
	Λίγο	32	20,9	20,9	33,3
	Μέτρια	39	25,5	25,5	58,8
	Πάρα πολύ	18	11,8	11,8	70,6
	Πολύ	45	29,4	29,4	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητας 1.3

4. Απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	69	45,1	45,1	45,1
	Λίγο	44	28,8	28,8	73,9
	Μέτρια	24	15,7	15,7	89,5
	Πάρα πολύ	5	3,3	3,3	92,8
	Πολύ	11	7,2	7,2	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητας 1.4

5. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συλλογική προσπάθεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	16	10,5	10,5	12,4
	Μέτρια	37	24,2	24,2	36,6
	Πάρα πολύ	40	26,1	26,1	62,7
	Πολύ	57	37,3	37,3	100,0

Total	153	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας Συχνοτήτων 1.5

6. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	41,8	41,8	41,8
	Λίγο	44	28,8	28,8	70,6
	Μέτρια	20	13,1	13,1	83,7
	Πάρα πολύ	3	2,0	2,0	85,6
	Πολύ	22	14,4	14,4	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.6

7. Αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	8,5	8,5	8,5
	Λίγο	18	11,8	11,8	20,3
	Μέτρια	50	32,7	32,7	52,9
	Πάρα πολύ	19	12,4	12,4	65,4
	Πολύ	53	34,6	34,6	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.7

8. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	9,8	9,8	9,8
	Λίγο	33	21,6	21,6	31,4

Μέτρια	32	20,9	20,9	52,3
Πάρα πολύ	16	10,5	10,5	62,7
Πολύ	57	37,3	37,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.8

9. Με κάνει να νοιώθω περήφανος /η που συνεργάζομαι μαζί του/της

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	7,8	7,8	7,8
	Λίγο	22	14,4	14,4	22,2
	Μέτρια	45	29,4	29,4	51,6
	Πάρα πολύ	22	14,4	14,4	66,0
	Πολύ	52	34,0	34,0	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.9

10. Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	23,5	23,5	23,5
	Λίγο	41	26,8	26,8	50,3
	Μέτρια	38	24,8	24,8	75,2
	Πάρα πολύ	14	9,2	9,2	84,3
	Πολύ	24	15,7	15,7	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.10

11. Αποφεύγει την εμπλοκή 'όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Καθόλου	70	45,8	45,8	45,8
	Λίγο	32	20,9	20,9	66,7
	Μέτρια	28	18,3	18,3	85,0
	Πάρα πολύ	6	3,9	3,9	88,9
	Πολύ	17	11,1	11,1	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.11

12. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	9,2	9,2	9,2
	Λίγο	23	15,0	15,0	24,2
	Μέτρια	35	22,9	22,9	47,1
	Πάρα πολύ	23	15,0	15,0	62,1
	Πολύ	58	37,9	37,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.12

13. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	7,2	7,2	7,2
	Λίγο	13	8,5	8,5	15,7
	Μέτρια	41	26,8	26,8	42,5
	Πάρα πολύ	22	14,4	14,4	56,9
	Πολύ	66	43,1	43,1	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.13

14. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	62	40,5	40,5	40,5
	Λίγο	36	23,5	23,5	64,1
	Μέτρια	27	17,6	17,6	81,7
	Πάρα πολύ	10	6,5	6,5	88,2
	Πολύ	18	11,8	11,8	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνότητας 1.14

15. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	8,5	8,5	8,5
	Λίγο	26	17,0	17,0	25,5
	Μέτρια	42	27,5	27,5	52,9
	Πάρα πολύ	26	17,0	17,0	69,9
	Πολύ	46	30,1	30,1	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνότητας 1.15

16. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	38	24,8	24,8	24,8
	Λίγο	38	24,8	24,8	49,7
	Μέτρια	48	31,4	31,4	81,0
	Πάρα πολύ	4	2,6	2,6	83,7
	Πολύ	25	16,3	16,3	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνότητας 1.16

17. Προβάλλει ένα όραμα για το σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	9,8	9,8	9,8
	Λίγο	20	13,1	13,1	22,9
	Μέτρια	43	28,1	28,1	51,0
	Πάρα πολύ	26	17,0	17,0	68,0
	Πολύ	49	32,0	32,0	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.17

18. Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	44	28,8	28,8	43,8
	Μέτρια	32	20,9	20,9	64,7
	Πάρα πολύ	19	12,4	12,4	77,1
	Πολύ	35	22,9	22,9	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.18

19. Συνεργάζεται με όλους με ικανοποιητικό τρόπο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	6,5	6,5	6,5
	Λίγο	28	18,3	18,3	24,8
	Μέτρια	33	21,6	21,6	46,4
	Πάρα πολύ	20	13,1	13,1	59,5
	Πολύ	62	40,5	40,5	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.19

20. Έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	22	14,4	14,4	14,4
	Λίγο	41	26,8	26,8	41,2
	Μέτρια	43	28,1	28,1	69,3
	Πάρα πολύ	15	9,8	9,8	79,1
	Πολύ	32	20,9	20,9	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.20

21. Αναταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	7,8	7,8	7,8
	Λίγο	13	8,5	8,5	16,3
	Μέτρια	41	26,8	26,8	43,1
	Πάρα πολύ	30	19,6	19,6	62,7
	Πολύ	57	37,3	37,3	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.21

22. Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	34	22,2	22,2	22,2
	Λίγο	29	19,0	19,0	41,2
	Μέτρια	51	33,3	33,3	74,5
	Πάρα πολύ	19	12,4	12,4	86,9
	Πολύ	20	13,1	13,1	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.22

23. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	21	13,7	13,7	28,8
	Μέτρια	42	27,5	27,5	56,2
	Πάρα πολύ	16	10,5	10,5	66,7
	Πολύ	51	33,3	33,3	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.23

24. Ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	39	25,5	25,5	25,5
	Λίγο	44	28,8	28,8	54,2
	Μέτρια	34	22,2	22,2	76,5
	Πάρα πολύ	10	6,5	6,5	83,0
	Πολύ	26	17,0	17,0	100,0
	Total		153	100,0	100,0

Πίνακας Συχνοτήτων 1.24

25. Υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	23	15,0	15,0	26,1
	Μέτρια	35	22,9	22,9	49,0
	Πάρα πολύ	23	15,0	15,0	64,1

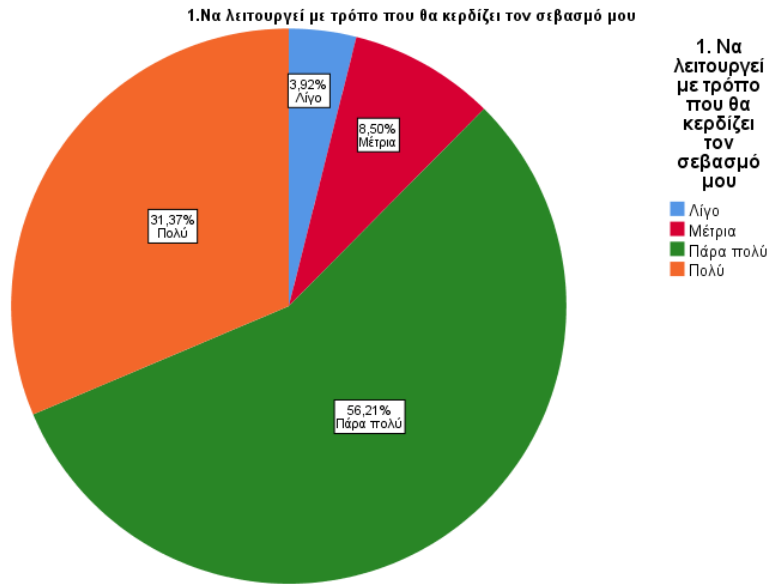
Πολύ	55	35,9	35,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 1.25

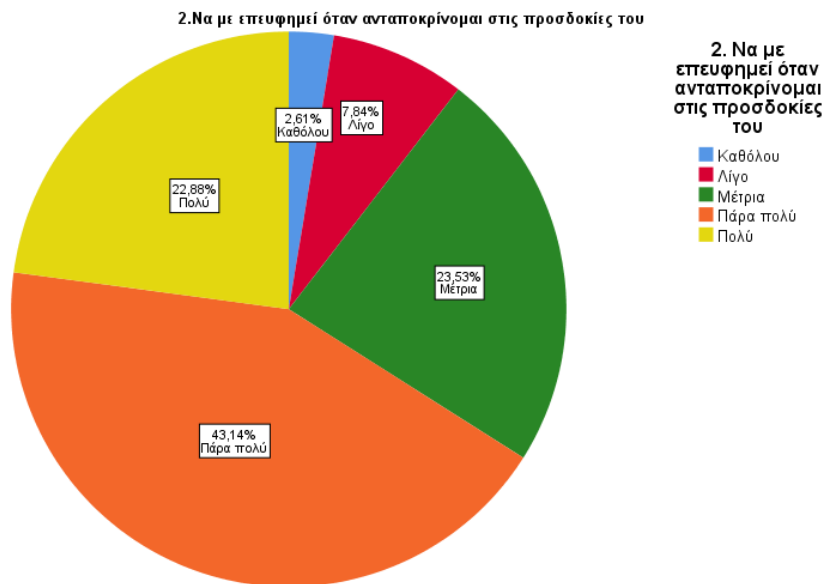
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Γ.ΑΠΟΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

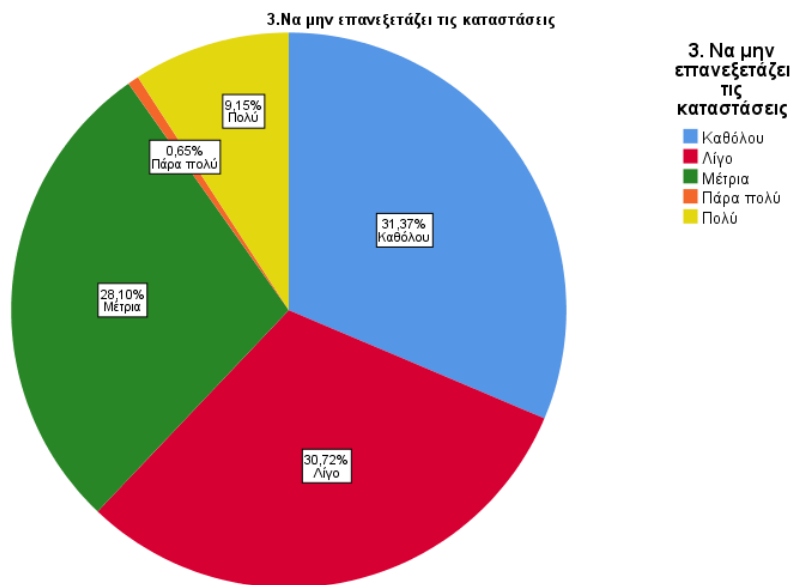
Ποια ιδιότητα θεωρείτε πιο αποτελεσματική?



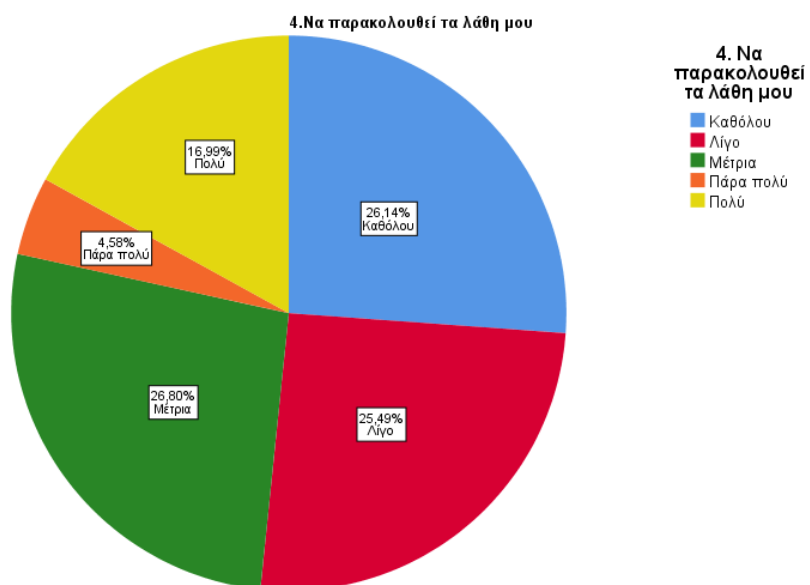
Κυκλικό διάγραμμα 2.1



Κυκλικό διάγραμμα 2.2

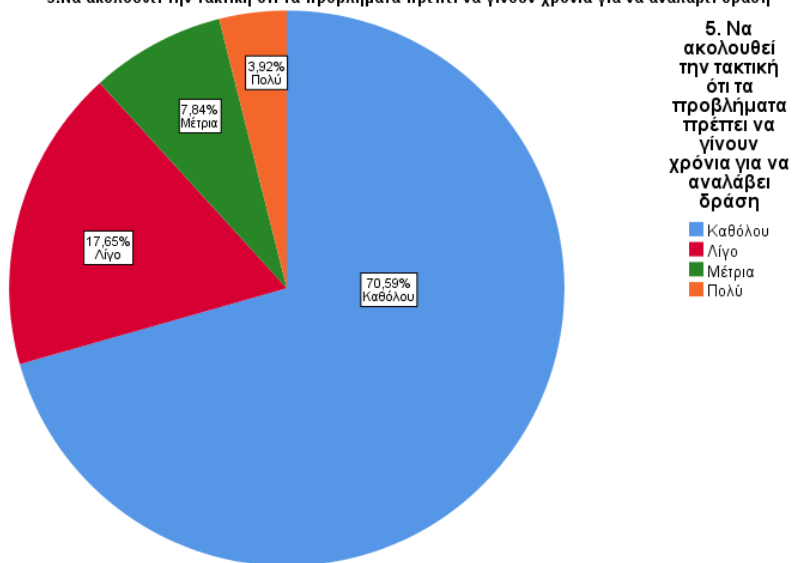


Κυκλικό διάγραμμα 2.3



Κυκλικό διάγραμμα 2.4

5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση

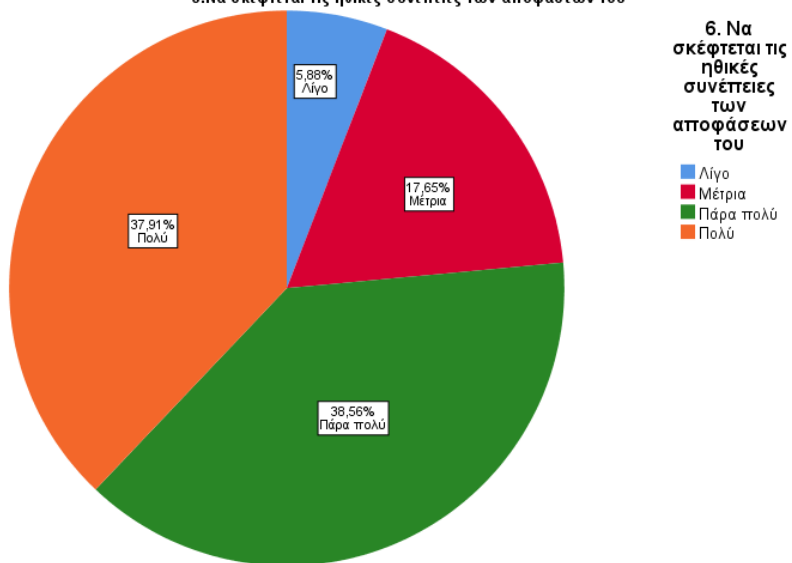


5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ

Κυκλικό διάγραμμα 2.5

6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του

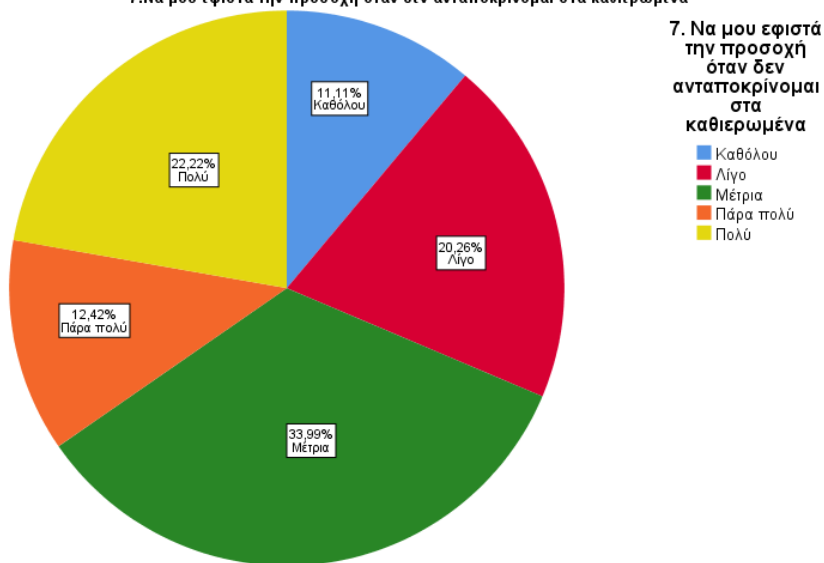


6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του

- Λίγο
- Μέτρια
- Πάρα πολύ
- Πολύ

Κυκλικό διάγραμμα 2.6

7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα

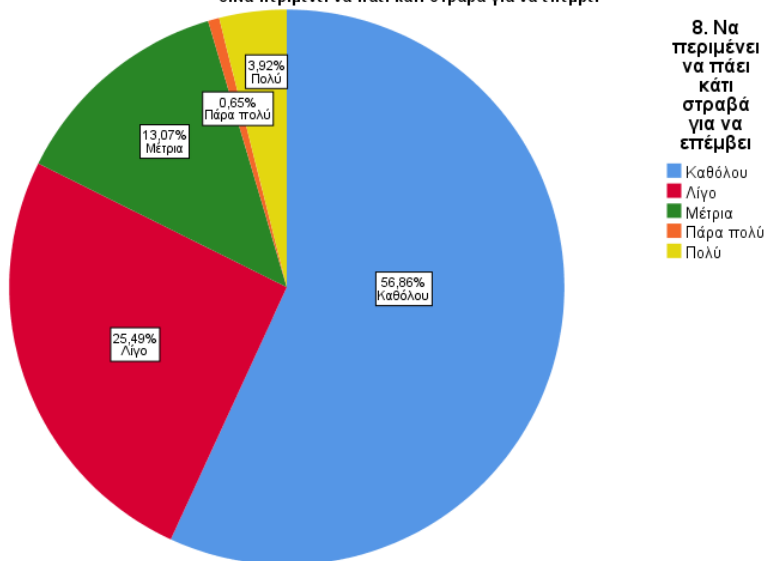


7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πάρα πολύ
- Πολύ

Κυκλικό διάγραμμα 2.7

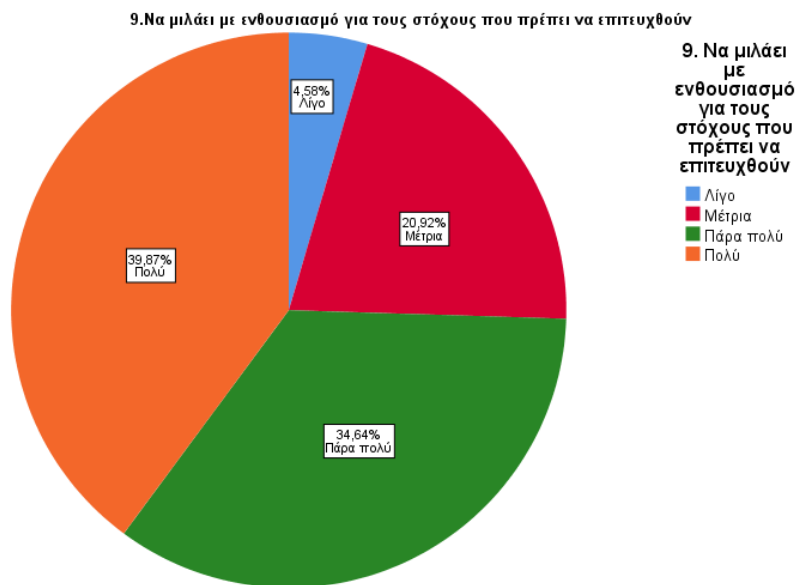
8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει



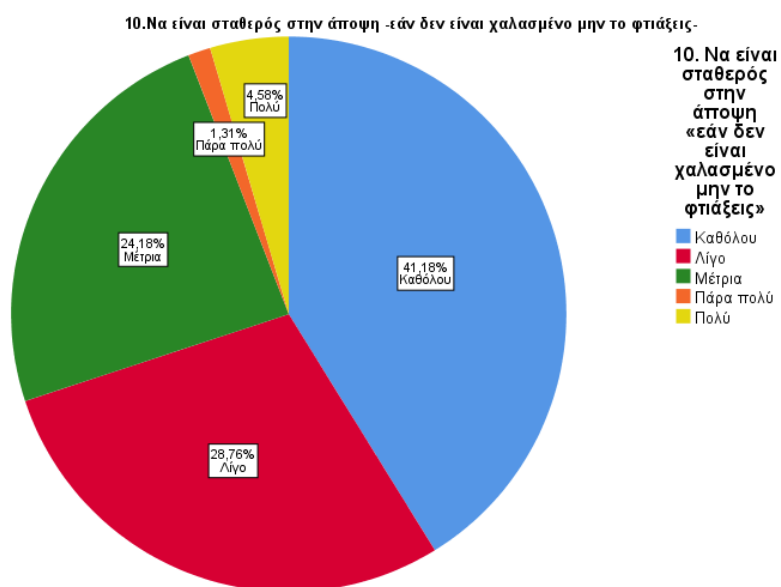
8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πάρα πολύ
- Πολύ

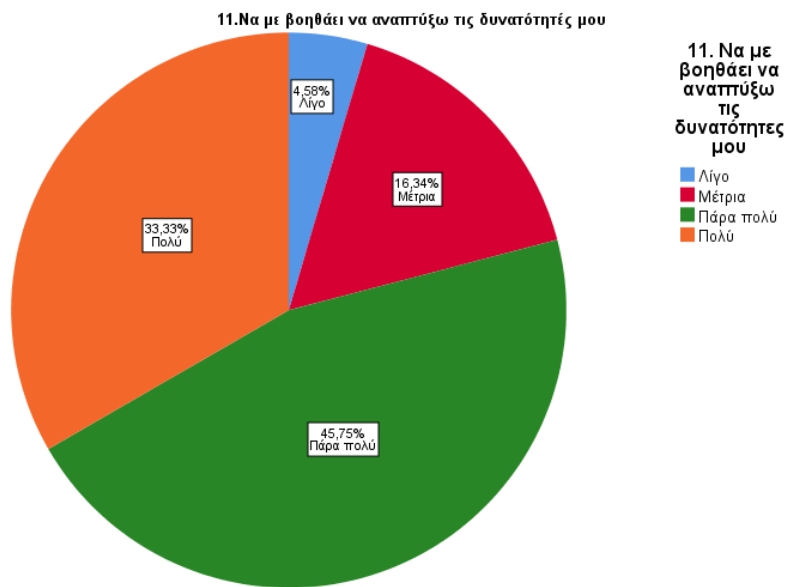
Κυκλικό διάγραμμα 2.8



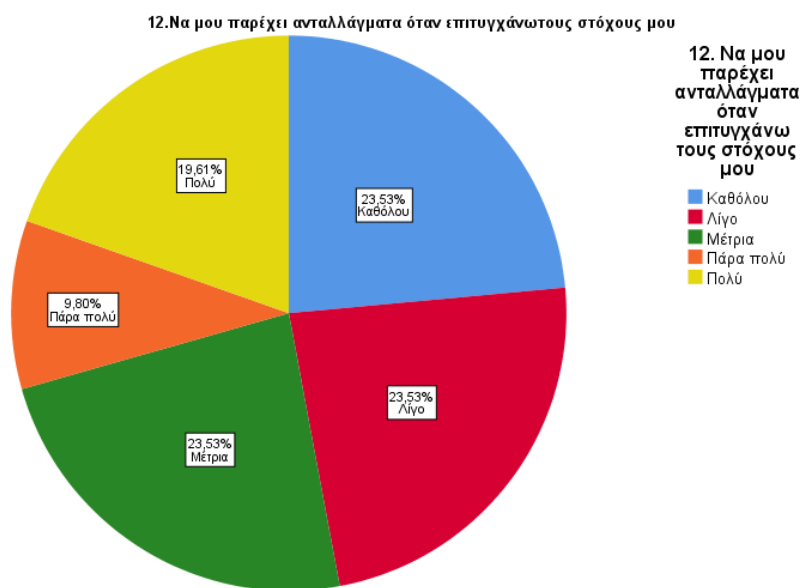
Κυκλικό διάγραμμα 2.9



Κυκλικό διάγραμμα 2.10

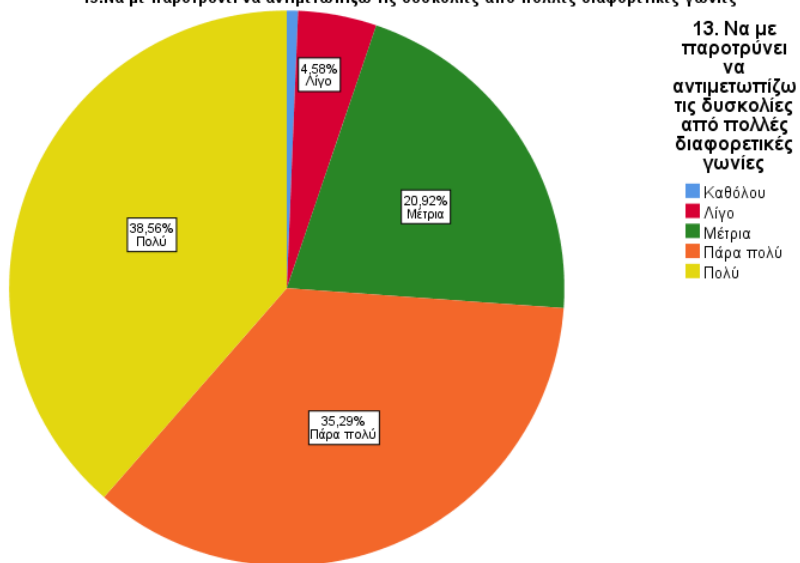


Κυκλικό διάγραμμα 2.11



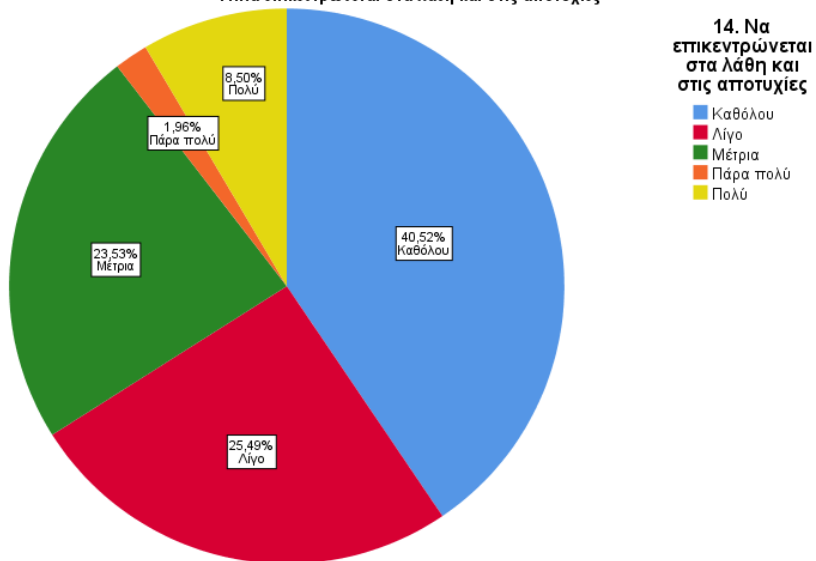
Κυκλικό διάγραμμα 2.12

13. Να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες

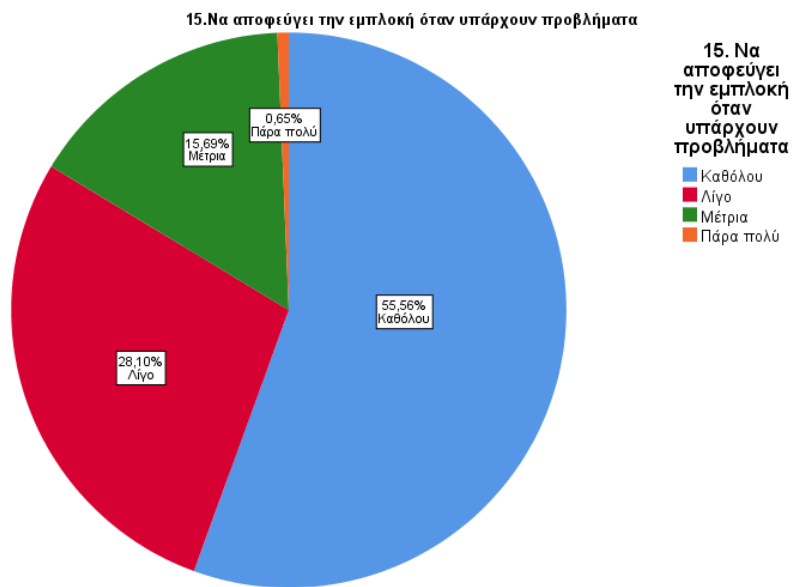


Κυκλικό διάγραμμα 2.13

14. Να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες



Κυκλικό διάγραμμα 2.14



Κυκλικό διάγραμμα 2.15

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

2. Πίνακες Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων-άποψη εκπαιδευτικών για το επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας Ποια ιδιότητα θεωρείτε πιο αποτελεσματική?

1. Να λειτουργεί με τρόπο που θα κερδίζει τον σεβασμό μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	3,9	3,9	3,9
	Μέτρια	13	8,5	8,5	12,4
	Πάρα πολύ	86	56,2	56,2	68,6
	Πολύ	48	31,4	31,4	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.1

2. Να με επευφημεί όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,6	2,6	2,6
	Λίγο	12	7,8	7,8	10,5
	Μέτρια	36	23,5	23,5	34,0
	Πάρα πολύ	66	43,1	43,1	77,1
	Πολύ	35	22,9	22,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.2

3. Να μην επανεξετάζει τις καταστάσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	48	31,4	31,4	31,4
	Λίγο	47	30,7	30,7	62,1
	Μέτρια	43	28,1	28,1	90,2
	Πάρα πολύ	1	,7	,7	90,8
	Πολύ	14	9,2	9,2	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.3

4. Να παρακολουθεί τα λάθη μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	40	26,1	26,1	26,1
	Λίγο	39	25,5	25,5	51,6
	Μέτρια	41	26,8	26,8	78,4
	Πάρα πολύ	7	4,6	4,6	83,0
	Πολύ	26	17,0	17,0	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητων 2.4

5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	108	70,6	70,6	70,6
	Λίγο	27	17,6	17,6	88,2
	Μέτρια	12	7,8	7,8	96,1
	Πολύ	6	3,9	3,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητων 2.5

6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	9	5,9	5,9	5,9
	Μέτρια	27	17,6	17,6	23,5
	Πάρα πολύ	59	38,6	38,6	62,1
	Πολύ	58	37,9	37,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητων 2.6

7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	31	20,3	20,3	31,4
	Μέτρια	52	34,0	34,0	65,4
	Πάρα πολύ	19	12,4	12,4	77,8
	Πολύ	34	22,2	22,2	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.7

8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	87	56,9	56,9	56,9
	Λίγο	39	25,5	25,5	82,4
	Μέτρια	20	13,1	13,1	95,4
	Πάρα πολύ	1	,7	,7	96,1
	Πολύ	6	3,9	3,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.8

9. Να μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	7	4,6	4,6	4,6
	Μέτρια	32	20,9	20,9	25,5
	Πάρα πολύ	53	34,6	34,6	60,1
	Πολύ	61	39,9	39,9	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.9

10. Να είναι σταθερός στην άποψη «εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	63	41,2	41,2	41,2
	Λίγο	44	28,8	28,8	69,9
	Μέτρια	37	24,2	24,2	94,1
	Πάρα πολύ	2	1,3	1,3	95,4
	Πολύ	7	4,6	4,6	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητας 2.10

11. Να με βοηθάει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	7	4,6	4,6	4,6
	Μέτρια	25	16,3	16,3	20,9
	Πάρα πολύ	70	45,8	45,8	66,7
	Πολύ	51	33,3	33,3	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνότητας 2.11

12. Να μου παρέχει ανταλλάγματα όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	23,5	23,5	23,5
	Λίγο	36	23,5	23,5	47,1
	Μέτρια	36	23,5	23,5	70,6
	Πάρα πολύ	15	9,8	9,8	80,4
	Πολύ	30	19,6	19,6	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.12

13. Να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	7	4,6	4,6	5,2
	Μέτρια	32	20,9	20,9	26,1
	Πάρα πολύ	54	35,3	35,3	61,4
	Πολύ	59	38,6	38,6	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.13

14. Να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	62	40,5	40,5	40,5
	Λίγο	39	25,5	25,5	66,0
	Μέτρια	36	23,5	23,5	89,5
	Πάρα πολύ	3	2,0	2,0	91,5
	Πολύ	13	8,5	8,5	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.14

15. Να αποφεύγει την εμπλοκή όταν υπάρχουν προβλήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	85	55,6	55,6	55,6
	Λίγο	43	28,1	28,1	83,7
	Μέτρια	24	15,7	15,7	99,3
	Πάρα πολύ	1	,7	,7	100,0
	Total	153	100,0	100,0	

Πίνακας Συχνοτήτων 2.15

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση του ερωτηματολογίου ως μέσου άμεσης και γρήγορης συλλογής πληροφοριών. Αποτελείται από τρία μέρη:

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 25- 35 ετών 36- 45 ετών 46- 55 ετών 55 ετών και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/ η Εγγαμος/η Διαζευγμένος /η
Σε χηρεία
4. Ειδικότητα: Δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής Ξένων γλωσσών
Καλλιτεχνικών Πληροφορικής Άλλη.....
5. Πρόσθετες σπουδές: Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
Ξένες γλώσσες Τ.Π.Ε.
6. Έτη προϋπηρεσίας: 1 έως 5 6 έως 10 11 έως 20 21 έως 30 30 και
άνω
7. Μέγεθος σχολικής μονάδας:
8. Έτη συνεργασίας με τον υφιστάμενο διευθυντή/ρια:

B. ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής σας εμφανίζει τις παρακάτω ιδιότητες?

1. Βάζει το συμφέρον της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

2. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί
3. Επικεντρώνει την προσοχή του στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών
4. Απουσιάζει όταν τον έχουν ανάγκη
5. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συλλογική προσπάθεια

6. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα θέματα
7. Αναζητά διάφορες οπτικές γωνίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων
8. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται
9. Με κάνει να νοιώθω περήφανος /η που συνεργάζομαι μαζί του/της
10. Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου
11. Αποφεύγει την εμπλοκή 'όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα
12. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του
13. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν
14. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις
15. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων
16. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα πράγματα να γίνουν σοβαρά.
17. Προβάλλει ένα όραμα για το σχολείο
18. Διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών
19. Συνεργάζεται με όλους με ικανοποιητικό τρόπο
20. Έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς
21. Ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου
22. Επιβαρύνει με πολλές ασχολίες τους εκπαιδευτικούς
23. Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο
24. Ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη
25. Υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών

Γ.ΑΠΟΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ποια ιδιότητα θεωρείτε πιο αποτελεσματική?

1. Να λειτουργεί με τρόπο που θα κερδίζει τον σεβασμό μου
2. Να με επευφημεί όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του
3. Να μην επανεξετάζει τις καταστάσεις
4. Να παρακολουθεί τα λάθη μου
5. Να ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση
6. Να σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του
7. Να μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα καθιερωμένα

8. Να περιμένει να πάει κάτι στραβά για να επέμβει
9. Να μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν
10. Να είναι σταθερός στην άποψη «εάν δεν είναι χαλασμένο μην το φτιάξεις»
11. Να με βοηθάει να αναπτύξω τις δυνατότητες μου
12. Να μου παρέχει ανταλλάγματα όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου
13. Να με παροτρύνει να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες από πολλές διαφορετικές γωνίες
14. Να επικεντρώνεται στα λάθη και στις αποτυχίες
15. Να αποφεύγει την εμπλοκή όταν υπάρχουν προβλήματα