



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΘΕΜΑ:

**ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ
ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ
ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

της

ΕΥΣΕΒΙΑΣ ΧΑΛΒΑΤΖΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Νοέμβριος 2021

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΘΕΜΑ:

**ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ
ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ
ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

της

ΕΥΣΕΒΙΑΣ ΧΑΛΒΑΤΖΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής Ε.Κ.Π., ΠΑ.ΜΑΚ.

Επόπτης Α': Αναστασίου Αδάμος, Διδάκτορας Ε.Κ.Π., ΠΑ.ΜΑΚ.

Επόπτρια Β': Γιαννούλη Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ε.Κ.Π., ΠΑ.ΜΑΚ.

Νοέμβριος 2021

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που εκπονείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία». Έχει ως σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται, αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζεται από δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τα αποτελέσματα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία και αν κάποιο από τα στυλ ηγεσίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την έκβαση της ηγεσίας.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι τη βαθύτατη υποχρέωση να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την αμέριστη υποστήριξη, την επιστημονική καθοδήγηση και την εμπύχωση που μου προσέφερε κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Οφείλω εκ βαθέων να ευχαριστήσω τον κύριο Αδάμο Αναστασίου διδάκτορα του Τμήματος Ε.Κ.Π. του ΠΑ.ΜΑΚ και την κυρία Βασιλική Γιαννούλη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ε.Κ.Π. του ΠΑ.ΜΑΚ για την πολύτιμη συμβολή τους ως επόπτες στη διπλωματική εργασία.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Βασιλική Καλλιοντζή για τη συναίνεση της να χρησιμοποιήσω το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ – 5X) όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ίδια για τη διενέργεια έρευνας στο πλαίσιο Διδακτορικής Διατριβής. Από καρδιάς ευχαριστώ απευθύνω στις φίλες, στους φίλους και στους/στις συναδέλφους για την πολύτιμη συνδρομή τους στον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου και για κάθε άλλη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Ευσεβία Χαλβατζή

Νοέμβριος 2021

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές, οι ανάγκες της εκπαίδευσης διαρκώς μεταβάλλονται και υπογραμμίζεται η σημασία της ηγεσίας, του στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται, αν επηρεάζεται από δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τα αποτελέσματα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία, την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, και αν κάποιο στυλ ηγεσίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την έκβαση της ηγεσίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Form 5X) των Avolio και Bass (2004) που αξιολογεί το μοντέλο της Θεωρίας Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης (The Full-Range Leadership Theory, FRLT) των Avolio και Bass (1991). Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2021 ηλεκτρονικά λόγω της πανδημίας του Covid - 19 και συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/τριες είναι το μετασχηματιστικό (M.O. = 2,63), ακολουθεί με μικρή διαφορά το συναλλακτικό (M.O. = 2,45) και έπεται με μεγάλη διαφορά το παθητικό – προς αποφυγή (M.O. = 1,06). Σχετικά με τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, οριακά υπερέρχει η διάσταση ‘εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ (M.O. = 2,75) του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ως προς τη διάσταση ‘έκτακτη ανταμοιβή’ (M.O. = 2,72) του συναλλακτικού και από τα αποτελέσματα της ηγεσίας υπερिशύχει η διάσταση ‘αποτελεσματικότητα’ (M.O. = 2,89). Για τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση με τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ ($r = 0,909^{**}$), μέτρια θετική συσχέτιση με τη ‘συναλλακτική ηγεσία’ ($r = 0,550^{**}$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ ($r = -0,701^{**}$). Τα ευρήματά της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, παθητική – προς αποφυγή ηγεσία, αποτελέσματα ηγεσίας, Διευθυντής/τρια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

In the era of globalization, societies continuously face socioeconomic, technological and cultural challenges and also the educational needs alter affecting in this way the educational systems. The role of school principals in addressing these challenges and producing high quality educational outcomes is paramount while their leadership style is a key factor for their success. This study aims to investigate the views of public secondary education teachers in the Prefecture of Thessaloniki with regard to their principals' leadership style, whether their principals adopt a transformational, a transactional or a passive – avoidant leadership style, the relationship between their principals' reported leadership style and demographic or work-related features, correlations between leadership style and leadership outcome such as extra effort, satisfaction and effectiveness, and whether one or more of the reported leadership styles constitute a significant factor of the leadership outcome variables. The research instrument used was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ, Form 5X), (Avolio & Bass, 2004) which tests the Full-Range Leadership Theory proposed by Avolio & Bass (1991). Data collection took place in May 2021 as an online questionnaire survey due to the restrictions imposed by the Covid-19 pandemic and a total of 145 teachers completed the questionnaire. Our findings suggest that the dominant leadership style is the transformative one ($M = 2,63$), followed with a small difference by the transactional one ($M = 2,45$) and then with a big difference by the passive – avoidant style ($M = 1,06$). The more prominent leadership style dimensions were found to be the 'idealized influence – attributed' (transformative leadership style) ($M = 2,75$) followed by the 'contingent reward' dimension of the transactional style ($M = 2,72$). Among the leadership outcome the dimension of 'effectiveness' has the highest mean value ($M = 2,89$). With regard to the correlations between leadership style and leadership outcome, a very strong positive correlation was found with 'transformational leadership' ($r = 0,909^{**}$), a moderate positive correlation with 'transactional leadership' ($r = 0,550^{**}$) and a moderate negative correlation with 'passive leadership' ($r = -0,701^{**}$). Our findings contribute to the growing body of research on educational leadership and can be used by policy makers to introduce relevant measures supporting in this way principals in their role.

Key words: leadership styles, transformational leadership, transactional leadership, passive – avoidant leadership style, leadership outcome, principal, secondary education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη	v
Abstract	vii
Κατάλογος Πινάκων	xii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xv
1. Εισαγωγή.....	1
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	6
2. Ηγεσία – Διοίκηση – Διεύθυνση.....	7
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	7
2.2. Διακριτικά χαρακτηριστικά Διεύθυνσης – Ηγεσίας.....	9
3. Εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership).....	12
3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση.....	12
3.2. Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας.....	14
3.3. Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης.....	16
3.3.1. Διοικητική ηγεσία.....	16
3.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	17
3.3.3. Συμμετοχική ηγεσία.....	17
3.3.4. Συναλλακτική ηγεσία.....	18
3.3.5. Μετανεωτερική ηγεσία.....	18
3.3.6. Ηθική ηγεσία.....	18
3.3.7. Διδακτική ηγεσία.....	18
3.3.8. Ενδεχομενική ηγεσία.....	19
3.3.9. Κατανεμημένη ηγεσία.....	19

3.3.10. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού.....	20
3.3.11. Συστημική ηγεσία.....	20
4. Μετασχηματιστική – Συναλλακτική Ηγεσία.....	22
4.1. Εννοιολογική προσέγγιση Μετασχηματιστικής–Συναλλακτικής Ηγεσίας.....	22
4.2. Μετασχηματιστικός – Συναλλακτικός Ηγέτης.....	23
4.3. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία στο Σχολείο.....	26
4.4. Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης.....	31
5. Ο/Η Διευθυντής/τρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	35
5.1. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	35
5.2. Αρμοδιότητες των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων.....	36
5.3. Επιλογή Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	39
6. Επισκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών.....	43
B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	47
7. Μεθοδολογία της έρευνας.....	48
7.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	48
7.2. Μέθοδος δειγματοληψίας.....	48
7.3. Περιγραφή δείγματος.....	49
7.4. Ερευνητικό Εργαλείο	50
7.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	52
8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων στατιστικής ανάλυσης	54
8.1. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας	54
8.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου	55
8.2.1. Μετασχηματιστική ηγεσία	55
8.2.1.α. Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	55

8.2.1.β. Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	57
8.2.1.γ. Εμπνέουσα παρακίνηση	58
8.2.1.δ. Διανοητική διέγερση	60
8.2.1.ε. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	61
8.2.2. Συναλλακτική ηγεσία	63
8.2.2.α. Έκτακτη ανταμοιβή	63
8.2.2.β. Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	65
8.2.3. Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	66
8.2.3.α. Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	67
8.2.3.β. Ηγεσία Laissez – Faire	68
8.2.4. Αποτελέσματα της ηγεσίας	69
8.2.4.α. Μεγαλύτερη Προσπάθεια	70
8.2.4.β. Αποτελεσματικότητα	71
8.2.4.γ. Ικανοποίηση από την ηγεσία	73
8.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου	74
8.3.1. Στυλ και αποτελέσματα ηγεσίας σε σχέση με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά	74
8.3.2. Συσχετίσεις των στυλ ηγεσίας και αναλύσεις παλινδρόμησης	87
9. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις	92
9.1. Συζήτηση	92
9.2. Συμπεράσματα	101
9.3. Περιορισμοί της έρευνας	103
9.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	104
Βιβλιογραφία	106
Παραρτήματα.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος	50
Πίνακας 2. Δείκτης alpha του Cronbach για την κλίμακα MLQ – 5X και τους παράγοντες	54
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και των διαστάσεών της	55
Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’	56
Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’	57
Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εμπνέουσα παρακίνηση’	59
Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘διανοητική διέγερση’	60
Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον’	62
Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ και των διαστάσεών της	63
Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘έκτακτη ανταμοιβή’	64
Πίνακας 11. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’	65
Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ και των διαστάσεών της	66
Πίνακας 13. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’	67
Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘ηγεσία laissez – faire’	69

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ και των διαστάσεών τους	70
Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘μεγαλύτερη προσπάθεια’	70
Πίνακας 17. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘αποτελεσματικότητα’	72
Πίνακας 18. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘ικανοποίηση από την ηγεσία’	73
Πίνακας 19. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το φύλο και αποτελέσματα των t-test	75
Πίνακας 20. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τις επιπλέον σπουδές και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA	77
Πίνακας 21. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του σχολείου εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελέσματα των t-test	79
Πίνακας 22. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τον τύπο σχολείου και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA	81
Πίνακας 23. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας και αποτελέσματα των t-test	83
Πίνακας 24. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA	85
Πίνακας 25. Pearson συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και των μεταβλητών ηλικία, έτη προϋπηρεσίας και έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια	86

Πίνακας 26. Pearson συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων της ηγεσίας με τα στυλ μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	87
Πίνακας 27. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για τα αποτελέσματα της ηγεσίας	88
Πίνακας 28. Pearson συντελεστές συσχέτισης για τις υποκλίμακες ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’, ‘Αποτελεσματικότητα’ και ‘Ίκανοποίηση από την ηγεσία’ με τις εννέα υποκλίμακες των τριών στυλ ηγεσίας	89
Πίνακας 29. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για τη ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’	90
Πίνακας 30. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την ‘Αποτελεσματικότητα’	90
Πίνακας 31. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την ‘Ίκανοποίηση από την ηγεσία’	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’	56
Διάγραμμα 2. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’	58
Διάγραμμα 3. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εμπνέουσα παρακίνηση’	59
Διάγραμμα 4. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για τη ‘διανοητική διέγερση’	61
Διάγραμμα 5. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για το ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον’	62
Διάγραμμα 6. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘έκτακτη ανταμοιβή’	64
Διάγραμμα 7. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’	66
Διάγραμμα 8. Ποσοστά κατηγοριών ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’ δηλώσεων για την ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’	68
Διάγραμμα 9. Ποσοστά κατηγοριών ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’ δηλώσεων για την ‘ηγεσία laissez – faire’	69
Διάγραμμα 10. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘μεγαλύτερη προσπάθεια’	71
Διάγραμμα 11. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘αποτελεσματικότητα’	72
Διάγραμμα 12. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘ικανοποίηση από την ηγεσία’	73

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή υφίστανται συνεχείς αλλαγές τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο και στην Ελλάδα, σε διάφορους τομείς, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό. Το σχολείο είναι αναγκαίο να παρακολουθεί τις αλλαγές αυτές, να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, να μετασχηματίζεται. Για να μπορεί το σχολείο να είναι δεκτικό στις αλλαγές και να τις αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο, σημαντικός καθίσταται το ρόλος που διαδραματίζει η ηγεσία του.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ηγεσία. Ως βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας, προσδιορίζονται η επιρροή, οι αξίες στις οποίες οι ηγέτες οφείλουν να στηρίζουν τις ενέργειές τους, το όραμα που διαμορφώνει ο ηγέτης και επιδιώκει τη δέσμευση όλων των ενδιαφερομένων (Bush, 2008), η ικανότητα του ηγέτη να ορίζει στόχους και να επηρεάζει τα κίνητρα και τις ενέργειες των συνεργατών του για την επίτευξη της αλλαγής, η ευθύνη της επιλογής (Cuban, 1988· Youkl, 2013), οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και ακολούθων (Northouse, 2019).

Διαφορετικά στυλ ηγεσίας ενσωματώνουν τις συμπεριφορές που ακολουθεί ο ηγέτης για τη θεμελίωση και τη διατήρηση ενός επιτυχημένου και αποδοτικού σχολείου (Bush, 2007). Βασικά στυλ για την άσκηση της ηγεσίας αποτελούν η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία. Η εισαγωγή της θεωρίας για τη μετασχηματιστική ηγεσία αποδίδεται στον James MacGregor Burns (1978), που στο βιβλίο του *Leadership* παρουσιάζει τις έννοιες της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Η συναλλακτική ηγεσία υφίσταται, όταν ο ηγέτης έρχεται σε επαφή με τους ακολούθους, με σκοπό την ανταλλαγή κάποιου πράγματος που έχει αξία, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στις προσωπικές αξίες και στις πεποιθήσεις του ηγέτη, όχι στην ανταλλαγή αγαθών. Ο Bass (1985) στηριζόμενος στη θεωρία του Burns αναπτύσσει το μοντέλο της μετασχηματιστικής – συναλλακτικής ηγεσίας στο βιβλίο του *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Ο Bass (1985) διευρύνει τον ορισμό του Burns (1978) ως προς τη συναλλακτική ηγεσία και υποστηρίζει ότι ο ηγέτης διασαφηνίζει ποια είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα που οφείλει να επιτύχει ο ακόλουθος στην εργασία του, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και ορίζει την ανταμοιβή του. Ο ηγέτης που ασκεί συναλλακτική ηγεσία (Bass, 1990) ανταποκρίνεται, κυρίως, στις υλικές ανάγκες του ακολούθου, εντούτοις, η ηγεσία αυτής της μορφής δεν οδηγεί εύκολα σε αποτελέσματα που ξεπερνούν το μέτριο. Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τον Bass (1985), συνδέεται με την ικανοποίηση αναγκών υψηλότερου επιπέδου που υπερβαίνουν το

προσωπικό συμφέρον, όπως η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, ο ηγέτης συμβάλλει στην ικανοποίηση αυτής της ανάγκης με την προβολή υψηλών προτύπων απόδοσης, την πρόκληση έμπνευσης για την επίτευξή τους, που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια του ακολούθου και σε θετικές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Μορφές συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως υποστηρίζει ο Bass (1990), είναι το όραμα και η συμμετοχή των εργαζομένων σε αυτό, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η εργατικότητα, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τους εργαζομένους, η πνευματική διέγερση, η παρακίνησή τους για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το χάρισμα, η αυτοπεποίθηση. Οι ίδιοι ηγέτες μπορούν να εφαρμόζουν, (Bass, 2000), πρακτικές και μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας αλλά διαφέρει ο βαθμός.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τον Hallinger (2003), αποτελεί βασικό μοντέλο στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εξαιτίας της συνεχούς μεταβολής των αναγκών των σχολείων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επειδή αποσκοπεί σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, στην ανάπτυξη της ικανότητας του σχολείου για επιλογή των στόχων του, για δημιουργικότητα και καινοτομία και στηρίζεται στην επιρροή που ασκεί ο ηγέτης με κατεύθυνση από τη βάση, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, προς την κορυφή. Ο Leithwood (1994) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές, εφόσον προσανατολίζεται στη θεμελίωση ενός σχολείου με κοινό όραμα, κουλτούρα αποδοτικής εργασίας, διαμοιρασμό της εξουσίας και επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τη δέσμευσή τους για αλλαγή και την οργανωσιακή μάθηση. Η ηγεσία στο σχολείο στηρίζεται, κυρίως, στο εξατομικευμένο ενδιαφέρον που δείχνει ο ηγέτης για τους εκπαιδευτικούς και δεν είναι συναλλακτική, γιατί τα περισσότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι εσωτερικά και ο ηγέτης έχει περιορισμένες δυνατότητες να επηρεάσει εξωτερικές πηγές κινήτρων. Παράλληλα, η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο δεν απαιτεί την εφαρμογή ενός απαρέγκλιτου συνόλου ηγετικών πρακτικών, γιατί οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας διαμορφώνονται σε κάθε σχολείο από τις περιστάσεις. Ο ηγέτης που έχει ως στόχο την αλλαγή, όπως αναφέρει ο Fullan (2000), μπορεί να την επιτύχει με τη διαμόρφωση στο σχολείο κατάλληλης κουλτούρας που ενισχύει τη μάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, όπως η οργάνωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης οι οποίες συνδράμουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η εξέλιξη της θεωρίας της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, οδήγησε στη διαμόρφωση της Θεωρίας Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης από τους Avolio και

Bass (1991). Η Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης περιλαμβάνει τους παράγοντες της ‘μετασχηματιστικής’, της ‘συναλλακτικής’ και της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ με τις υποκλίμακές τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι Bass και Riggio (2006) επισημαίνουν ότι ο ηγέτης εμφανίζει τις διαστάσεις των παραγόντων της ηγεσίας σε κάποιον βαθμό, το οποίο διαμορφώνει και το στυλ ηγεσίας του.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία του στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή, για τα αποτελέσματα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση από την ηγεσία στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τόσο στον διεθνή χώρο (Bogler, 2001· Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen, 2003· Griffith, 2003· Hauserman, Ivankova & Stick, 2013· Ibrahim & Al-Taneiji, 2013· Ingram, 1997· Leithwood & Jantzi, 1999· Leithwood & Jantzi, 2000· Money, 2017· Nguni, Slegers & Denessen, 2006· Stone, 1992· Van Jaarsveld, Mentz & Ellis, 2019), όσο και στον ελληνικό (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019· Δουγαλή, 2017· Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται, αν επηρεάζεται από δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο και ο τύπος σχολείου που εργάζονται, το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας, ο αριθμός μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας, τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον/την υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τρια, τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με τα αποτελέσματα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία και αν κάποιο από τα στυλ ηγεσίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την έκβαση της ηγεσίας.

Η σπουδαιότητα της έρευνας υποστηρίζεται από τη σημασία του στυλ ηγεσίας για τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Η μελέτη του αντιλαμβανόμενου από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας για τον τρόπο που διευθύνονται τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, γιατί οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που υιοθετεί ο/η Διευθυντής/τρια μπορεί να οδηγήσουν στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και στην ικανοποίηση

από την ηγεσία. Τέτοια έρευνα δεν έχει διεξαχθεί στον Νομό Θεσσαλονίκης και τα ευρήματά της μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ιθύνοντες για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους/τις υποψηφίους Διευθυντές/τριες και επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ώστε να εφοδιαστούν με τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, για την αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία οι οποίες συνδέονται με την ανάγκη για αλλαγή. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η υπό πίεση προσαρμογή του σχολείου στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης, χωρίς να έχει προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών/τριών. Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό (Καραγου & Bush, 2015), το Υ.ΠΑΙ.Θ βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, διατηρεί τον ρυθμιστικό ρόλο και η αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένη (Σαϊτής, 2008). Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι αποσπασματικές, συνήθως βραχύβιες και επηρεάζονται από την αλλαγή της ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ. Παρά ταύτα, το σχολείο για να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και να έχει τη δυνατότητα να αναβαθμίζεται, έχει ανάγκη από έναν ηγέτη με χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία προσανατολίζεται στην αλλαγή (Bush, 2014· Leithwood, 1994). Γιατί ο μετασχηματιστικός ηγέτης, σύμφωνα με τον Bass (2000), είναι κατάλληλος για τη θεμελίωση ενός οργανισμού μάθησης που συμβάλλει στην ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για την υιοθέτηση της αλλαγής.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται η ανασκόπηση της συναφούς με το θέμα που διερευνάται βιβλιογραφίας και περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στις έννοιες ηγεσία, διοίκηση, διεύθυνση, προσεγγίζονται εννοιολογικά και αναφέρονται τα διακριτικά χαρακτηριστικά τους. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει την εκπαιδευτική ηγεσία, διακρίνονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής διεύθυνσης, επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, συνδέονται τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ εκπαιδευτικής διεύθυνσης και εξετάζονται συνοπτικά τα βασικά στυλ ηγεσίας, οι συμπεριφορές του ηγέτη που συμβάλλουν στη θεμελίωση και διατήρηση ενός επιτυχημένου σχολείου, η διοικητική ηγεσία, η μετασχηματιστική, η συμμετοχική, η συναλλακτική, η μετανεωτερική, η ηθική, η διδακτική, η ενδεχομενική, η κατανεμημένη, η ηγεσία του εκπαιδευτικού και η συστημική ηγεσία. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται σε δύο βασικά στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές/τριες για τη διασφάλιση της ορθής λειτουργίας του σχολείου, τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία,

γίνεται η εννοιολογική προσέγγιση αυτών των δύο στυλ ηγεσίας, εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και του ηγέτη της συναλλαγής, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο και αναπτύσσεται η Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στον/η Διευθυντή/τρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επισημαίνονται οι σκοποί και οι στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αρμοδιότητες των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων και τα κριτήρια επιλογής για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση ερευνών που διεξήχθησαν τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο και αναφέρονται στα στυλ ηγεσίας που συνδέονται με τη Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό, το παθητικό – προς αποφυγή και στα αποτελέσματα της ηγετικής συμπεριφοράς, την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από την ηγεσία.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζει την έρευνα, τα αποτελέσματά της και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο δειγματοληψίας, την περιγραφή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται, τις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Παρουσιάζει τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, την περιγραφική στατιστική ανάλυση, την επαγωγική στατιστική ανάλυση, τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά, τις συσχετίσεις των στυλ ηγεσίας με τα αποτελέσματα της ηγεσίας και τις αναλύσεις παλινδρόμησης. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και ακολουθούν τα Παραρτήματα που περιέχουν το ερωτηματολόγιο και τον πίνακα με την περιγραφή του δείγματος ως προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2. Ηγεσία – Διοίκηση – Διεύθυνση

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Οι λέξεις **ηγεσία** (leadership), **διοίκηση** (administration), **διεύθυνση** (management) κατέχουν βασική θέση στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης, στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και περιγράφουν λειτουργίες της θέσης του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου.

Ο όρος **διοίκηση** αναφέρεται *«στην καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας»*, στις καθημερινές εργασίες διεκπεραίωσης των στελεχών της διοίκησης. Ο όρος **διεύθυνση** αποδίδεται *«στην καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, κατά την οποία ο ηγέτης ταυτόχρονα δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο χρόνων»*. Ηγεσία είναι *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*. Ο ηγέτης έχει ικανότητα επιρροής, ώστε να κάνουν οι άλλοι κάτι που επιθυμεί ο ίδιος. Ο όρος **ηγεσία** είναι η *«ομπρέλα»*, στην οποία εμπεριέχονται οι όροι διοίκηση και διεύθυνση. Στον όρο ηγεσία περιλαμβάνεται *«το όραμα και η κατεύθυνση για το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, ..., δίνοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό»*. Ένας καλός ηγέτης οφείλει να είναι καλός και στη διεύθυνση και στη διοίκηση. (Πασιαρδής, 2004, σ. 71, 73)

Αντίστοιχη διάκριση γίνεται και ανάμεσα στους όρους **διευθυντής** (manager) και **ηγέτης** (leader). Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από υψηλή μόρφωση, εμπειρία, εργατικότητα, βαθιά γνώση θεμάτων που αφορούν στην επιστήμη του, προσκόλληση στους νόμους, στους κανόνες και στις διαδικασίες. Εκτιμά την πρόοδο του οργανισμού στηριζόμενος σε δεδομένα, απαιτεί από τους εργαζομένους να ακολουθούν τις λεπτομερείς οδηγίες και δε δίνει ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών. Διατηρεί απόσταση με τους εργαζομένους και επιδιώκει την τελειότητα στην εργασία τόσο από τον εαυτό του, όσο και από τους άλλους. Ο ηγέτης διαθέτει όραμα, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλίας, επιδιώκει την καινοτομία, δεν τηρεί απόσταση από τους εργαζομένους, θεωρεί τον εαυτό του συνεργάτη. Αξιοποιεί τη θετική ενίσχυση ως παρακίνηση για εργασία, αναγνωρίζει τα λάθη του, συνεργάζεται με τους εργαζομένους για την επίλυση προβλημάτων και δε λειτουργεί συγκεντρωτικά. (Πασιαρδής, 2004, σ. 72)

Ο Cuban (1988, σ. xx) συνδέει την **ηγεσία** (leading) με την αλλαγή, με την ικανότητα του ηγέτη να διαμορφώνει στόχους και να επηρεάζει τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων, ενώ τη **διεύθυνση** (managing) με τη συντήρηση, την αποτελεσματική διεκπεραίωση των τρεχουσών εργασιών του οργανισμού. Η ευθύνη της επιλογής που οδηγεί στην αυτονομία αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την ανάδειξη ηγεσίας. Ενώ ο καλός διευθυντής μπορεί να παρουσιάζει ηγετικές δεξιότητες, η λειτουργία της διεύθυνσης έχει ως βασικό στόχο τη συντήρηση. Ο Cuban δεν προκρίνει τη μία λειτουργία σε σχέση με την άλλη, γιατί διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές απαιτούν διαφορετικές πρακτικές.

Ο Κατσαρός (2008, σ. 14 – 15) παραθέτει ότι οι όροι διοίκηση (administration) και management χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι, χωρίς να υπάρχει συμφωνία των επιστημόνων ως προς τον ορισμό τους και υιοθετεί την επικρατούσα στον αγγλοσαξωνικό χώρο άποψη ότι ο όρος management έχει ευρύτερη σημασία από τον όρο administration. Ο όρος management *«συνδέεται με τη συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας»*, ενώ ο όρος administration αναφέρεται σε καθήκοντα *«ήσσονος σημασίας και συνήθως σημαίνει εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ή εφαρμογή μιας πολιτικής ή διεκπεραίωση μιας εντολής»*. Παρά την ύπαρξη διαφορετικών ορισμών για τη ‘διοίκηση’ ως όρο που περιλαμβάνει και τους δύο όρους, administration και management, οι επιστήμονες του αποδίδουν βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία, την επιδίωξη της επίτευξης γενικών σκοπών, την οργάνωση μέσων για την επίτευξη αυτών των σκοπών και την ενσωμάτωση των λειτουργιών του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου.

Ο Bush (2008) επισημαίνει ότι οι έννοιες της διεύθυνσης (management), της ηγεσίας (leadership) και της διοίκησης (administration) αλληλοεπικαλύπτονται. Η έννοια της ‘διεύθυνσης’ χρησιμοποιείται κυρίως στη Βρετανία, στην Ευρώπη και στην Αφρική, της ‘διοίκησης’ στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία.

Ο Dimmock (1999, σ. 448 – 449) αναφέρεται στο δίλημμα που βιώνουν οι διευθυντές σχολείων ανάμεσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη και του διευθυντή εταιρείας, στην ανάθεση διοικητικών ευθυνών που έχουν σχέση με τα οικονομικά και τη διαχείριση προσωπικού και στις προσδοκίες για υψηλές αποδόσεις στη διδασκαλία, στη μάθηση και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο υπερβολικός φόρτος διοικητικών εργασιών που συνδέει το σχολείο με έναν οργανισμό – επιχείρηση, αποσπά τον ηγέτη του σχολείου από εκπαιδευτικούς σκοπούς και αξίες και τον μετατρέπει σε διοικητή.

Για την ηγεσία υπάρχουν πολλοί ορισμοί, οι ερευνητές την ορίζουν σύμφωνα με την προοπτική τους και τις όψεις που τους ενδιαφέρουν. Ορίζεται ως προς τα χαρακτηριστικά, τις συμπεριφορές, την επιρροή που ασκεί, τις σχέσεις ρόλων, τις μορφές αλληλεπίδρασης, την κατοχή μιας διοικητικής θέσεις. Οι περισσότεροι ορισμοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως διαδικασία σκόπιμης επιρροής που ασκείται σε ανθρώπους που ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύστημα, μια ομάδα ή έναν οργανισμό για να τους καθοδηγήσει και να διευκολύνει δραστηριότητες και σχέσεις (Youkl, 2013, σ. 2). Ο Youkl (2013, σ. 7) υποστηρίζει ότι *«ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και υποκειμενικός»*. Δεν υπάρχει *«σωστός»* ορισμός που περικλείει την ουσία της έννοιας. Ορίζει την ηγεσία ως *«διαδικασία επιρροής άλλων, για να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν τι είναι ανάγκη να γίνει, πώς να το κάνουν και τη διαδικασία διευκόλυνσης των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη κοινών στόχων»*.

Ο Northouse (2019, σ. 42 – 43) αναφέρει ότι υπάρχουν εξήντα πέντε συστήματα ταξινόμησης, για να ορίσουν τις διαστάσεις της ηγεσίας. Υιοθετεί το σύστημα ταξινόμησης του Bass, σύμφωνα με το οποίο οι ορισμοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως *«εστίαση σε διαδικασίες ομάδας»*, όπου ο ηγέτης εκφράζει τη βούληση της ομάδας και είναι το κέντρο της αλλαγής και της δραστηριότητας, ως *«χαρακτηριστικά προσωπικότητας»*, συνδυασμός ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη να παρακινεί για την επίτευξη στόχων, ως *«πράξη»* ή *«συμπεριφορά»*, ως *«σχέση ισχύος»* όπου ο ηγέτης έχει την εξουσία για να οδηγήσει στην αλλαγή, ως *«μετασχηματιστική διαδικασία»* που ενθαρρύνει τους ακολούθους για υψηλότερα επιτεύγματα από τις αναμενόμενες προσδοκίες. Ο ίδιος δίνει τον ακόλουθο ορισμό για την ηγεσία: *«Ηγεσία είναι μια διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων, για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο»*. Η ηγεσία δεν είναι ένα χαρακτηριστικό του ηγέτη αλλά μία *«διαδικασία»* αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και ακολούθων, η άσκηση της δεν περιορίζεται στον επίσημα ορισμένο ηγέτη της ομάδας. Η επιρροή, η επικοινωνία ηγέτη ακολούθων, ο τρόπος που τους επηρεάζει αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό της. Η ηγεσία υφίσταται μέσα σε πλαίσιο ομάδας που έχει έναν κοινό σκοπό και επηρεάζει τα άτομα, κατευθύνει τις ενέργειές τους, για να επιτύχουν κοινούς στόχους.

2.2. Διακριτικά χαρακτηριστικά Διεύθυνσης – Ηγεσίας

Οι Law και Glover (2000, σ. 13 – 14) σταχυολογούν από τη βιβλιογραφία διακριτικά χαρακτηριστικά μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας, για να επισημάνουν ότι οι διαφορές δεν

είναι σαφείς. Διεύθυνση είναι η «οικοδόμηση και διατήρηση μιας οργανωσιακής δομής» (Schein, 1985), «η ακολουθία μονοπατιού», «το να διδάσκει από τον οργανισμό» (Hodgson, 1987), «το να κάνεις τα πράγματα σωστά» (Bennis & Nanus, 1985), «ο διευθυντής διατηρεί ... βασίζεται στον έλεγχο» (Bennis, 1989), «η ενασχόληση με το εδώ και τώρα για την επίτευξη του στόχου» (Bryman, 1986), «οι διευθυντές διατηρούν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής» (Zaleznik, 1977), «σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίων, ολοκλήρωση πραγμάτων, αποτελεσματική εργασία μαζί με άτομα» (Louis & Miles, 1992). Αντίστοιχα, ηγεσία είναι «η οικοδόμηση και διατήρηση μιας οργανωσιακής κουλτούρας» (Schein, 1985), «η εύρεση μονοπατιού», «το να μαθαίνεις από τον οργανισμό» (Hodgson, 1987), «το να κάνεις τα σωστά πράγματα» (Bennis & Nanus, 1985), «ο ηγέτης αναπτύσσει ... εμπνέει, δείχνει εμπιστοσύνη» (Bennis, 1989), «η εστίαση στη δημιουργία οράματος για μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση» (Bryman, 1986), «οι ηγέτες έχουν ενσυναίσθηση με τα άλλα άτομα και δίνουν προσοχή στα γεγονότα και στις ενέργειες που έχουν σημασία» (Zaleznik, 1977), «ο καθορισμός μιας αποστολής ... η σημασία στην καθοδήγηση» (Louis & Miles, 1992). Οι όροι leadership και management χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και δεν υπάρχει συμφωνία για τον ορισμό τους. Η ηγεσία συχνά παρουσιάζεται ως μία όψη της διεύθυνσης και οι «πραγματικοί ηγέτες» χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά άτομα με όραμα, ικανότητα να παρακινούν και να ενθουσιάζουν τους άλλους, ακόμη και αν υπολείπονται στις διοικητικές δεξιότητες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του ελέγχου των πόρων. «Οι διευθυντές απλά χρειάζεται να είναι καλοί σε ό,τι οι ηγέτες δεν είναι». Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δέχονται πιέσεις να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους και επιτελούν ρόλους ηγέτη, διευθυντή, διοικητή που απαιτούν αντίστοιχες δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες.

Ο Καλογιάννης (2014, σ. 46) επισημαίνει ότι η διοίκηση είναι έμπρακτη, αναφέρεται κυρίως στο παρόν, έχει ως σκοπό τη συντήρηση της δομής του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του, αποτελεί εκτελεστική λειτουργία που εμπεριέχει την οργάνωση, τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων, οι αξίες της είναι συστημικές, οργανωσιακές και η εξουσία επιτελείται με τη διαβίβαση εντολών. Η ηγεσία είναι «άυλη», έχει ως σκοπό τον μετασχηματισμό του οργανισμού με τη σχεδίαση και την επικοινωνία οράματος, αποτελεί στρατηγική λειτουργία με τη διαμόρφωση πολιτικής, οι αξίες της είναι δημοκρατικές, ανθρωπιστικές και η εξουσία επιτελείται με την άσκηση επιρροής.

Συμπερασματικά, ο όρος διοίκηση (administration) αποδίδεται στην ολοκλήρωση των καθημερινών εργασιών ενός οργανισμού που εντάσσονται, κυρίως, στη σφαίρα της γραφειοκρατίας, ο όρος διεύθυνση (management) στον τρόπο που διοικείται καθημερινά ένας οργανισμός με τον οποίο ο διευθυντής δίνει ταυτόχρονα και μία βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση και ο όρος ηγεσία (leadership) στις μορφές συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να ασκήσει επιρροή στη συμπεριφορά των άλλων, ενέχει όραμα και μακροπρόθεσμο προσανατολισμό του οργανισμού για την υλοποίηση κοινών στόχων. Η διεύθυνση συνδέεται με τη συντήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, την ακολούθηση της πεπατημένης οδού, τον έλεγχο, τη χαμηλή συναισθηματική εμπλοκή του υποκειμένου που την ασκεί, ενώ η ηγεσία, με τη θεμελίωση της κουλτούρας ενός οργανισμού, την αναζήτηση της γνώσης, την έμπνευση, το όραμα, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης, την αποστολή του οργανισμού, την αλλαγή. Σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, οι όροι διοίκηση και διεύθυνση επικαλύπτονται και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Ο όρος ηγεσία γίνεται αντιληπτός ως ευρύτερος που εμπερικλείει τους όρους διοίκηση και διεύθυνση, εντούτοις και οι όροι διεύθυνση και ηγεσία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό τους. Ο Διευθυντής ενός σχολείου επιτελεί ρόλους διοικητή, διευθυντή, ηγέτη και αποτελεί αναγκαιότητα να είναι εφοδιασμένος με τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες.

Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση, στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και στα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης, στις συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για τη θεμελίωση ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολείου.

3. Εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership)

3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση

Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα εδράζεται στην αναγνώριση ότι η αποτελεσματική ηγεσία σε ένα σχολείο συνδέεται με την παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές και με τα αποτελέσματα του σχολείου.

Η εκπαιδευτική διεύθυνση (educational management) είναι ένας τομέας σπουδών και πρακτικής ο οποίος προήλθε από τις αρχές της διοίκησης (management principles) που αρχικά βρήκαν εφαρμογή στη βιομηχανία και στο εμπόριο στις ΗΠΑ και αναδύθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο την εποχή της Education Reform Act (ERA) το 1988. Έδωσε έμφαση στη διεύθυνση που καταδεικνύει την επιρροή από τον κόσμο των επιχειρήσεων, από μη εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι διευθυντές των σχολείων ανέλαβαν ευθύνες management, όπως διαχείριση προσωπικού και οικονομικών και παράλληλα επωμίστηκαν την ευθύνη για τη διατήρηση της καλής φήμης του σχολείου. Υποστηρίχτηκαν γραφειοκρατικές και ορθολογικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διεύθυνσης, για τη διασφάλιση της επιτυχούς διεύθυνσης των σχολείων με την επίτευξη των κυβερνητικών στόχων. (Bush, 2008)

Η ίδρυση του National College for School Leadership (NCSL) στην Αγγλία το 2000, δείχνει ότι ο όρος ηγεσία προτιμάται, για να περιγράψει τις δραστηριότητες των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και δίνεται έμφαση στον όρο ηγεσία σε σχέση με τον όρο διεύθυνση. (Bush, 2008) Το National College for School Leadership θεμελιώνεται για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Αγγλία σε εθνικό επίπεδο, με πρωτεύοντα στόχο την προετοιμασία με τα καλύτερα εφόδια των ηγετών της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και η ποιότητα της μάθησης για όλους τους μαθητές. (Earley & Evans, 2004)

Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποτελεί τμήμα της διοίκησης (management) αλλά έναν ξεχωριστό τομέα, γιατί η εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση (management) οφείλει να είναι προσανατολισμένη στον σκοπό και στους στόχους της εκπαίδευσης που δίνουν την κατεύθυνση στην οποία θα στηριχτεί η διεύθυνση του σχολείου. Η έννοια της διεύθυνσης (management) επικαλύπτεται από της ηγεσίας (leadership). Η ηγεσία συνδέεται με αξίες και σκοπούς, η διεύθυνση με την εφαρμογή και τεχνικά ζητήματα. Για την ανάπτυξη της ηγεσίας, καθίσταται απαραίτητη η διασφάλιση της λειτουργικότητας του σχολείου, όπως η τακτική φοίτηση, η διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, η παροχή των κατάλληλων

πόρων για τη διευκόλυνση της μάθησης. (Bush, 2007) Ο Blackmore (2006) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, την αναγνώριση φιλοδοξιών μάθησης σε όλους τους μαθητές, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη μείωση της ανισότητας και των διακρίσεων, ενώ η εκπαιδευτική διεύθυνση συσχετίζεται περισσότερο με τη γραφειοκρατία και τα προτάγματα της αγοράς εργασίας.

Η Gunter (2004, σ. 21 – 22) επισημαίνει ότι η ονομασία της ηγεσίας του σχολείου υφίσταται αλλαγή, από ‘εκπαιδευτική διοίκηση’ ‘educational administration’, σε ‘εκπαιδευτική διεύθυνση’ ‘educational management’, σε ‘εκπαιδευτική ηγεσία’ ‘educational leadership’. Παράλληλα με την αλλαγή στο όνομα, η μορφή της διεύθυνσης στην εκπαίδευση μεταλλάσσεται σε «*ηγεσία απόδοσης*» «*performance leadership*», γιατί τα οικονομικά προβλήματα στην αγγλική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980 διέπρυναν τις ευθύνες και τη λογοδοσία των διευθυντών σχολείου. Οι όροι ‘διοίκηση’, ‘διεύθυνση’, ‘ηγεσία’ έχουν χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμοι αλλά και με διαφορετική σημασία για να περιγράψουν δραστηριότητες που συσχετίζονται με οργανωσιακά θέματα, όπως ανάπτυξη και συντήρηση, πόροι, στόχοι και αποτελεσματικότητα. «*Η διασφάλιση ότι υπάρχει ένας κατάλληλα εκπαιδευμένος δάσκαλος στη σωστή τάξη, τον σωστό χρόνο, με τη σωστή ομάδα μαθητών, τον σωστό εξοπλισμό και τους μαθησιακούς πόρους*» έχει αποδοθεί ως «*εκπαιδευτική διοίκηση*», «*εκπαιδευτική διεύθυνση*», «*εκπαιδευτική ηγεσία*».

Η εκπαιδευτική διεύθυνση προϋποθέτει ανάθεση αρμοδιοτήτων, ανάληψη των ευθυνών που πηγάζουν από αυτές και οργανωσιακή ιεραρχία για την ορθή λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού, ενώ η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με την επιρροή άλλων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και οδηγεί σε αντίστοιχες ενέργειες. Και η άσκηση επιρροής προαπαιτεί μια μορφή εξουσίας που μπορεί να στηρίζεται και σε σχέσεις ιεραρχίας. Οι διευθυντές στους οποίους ανατίθεται η ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου, προβαίνουν σε ενέργειες που μεταβιβάζουν πτυχές αυτής της ευθύνης σε άλλους εκπαιδευτικούς και συνδέονται με τη διεύθυνση. Παράλληλα, οι ενέργειες αυτές ασκούν επιρροή σε άλλους και συνδέονται με την ηγεσία. Για τον λόγο αυτόν, το περιεχόμενο των εννοιών της εκπαιδευτικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτο. (Connolly, James & Fertig, 2017)

Οι Bush και Glover (2014, σ. 554) δίνουν τον ακόλουθο «*λειτουργικό ορισμό*» της ηγεσίας:

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους που βασίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διαμορφώνουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και ασκούν επιρροή στο προσωπικό και στους άλλους ενδιαφερόμενους, ώστε να μοιραστούν αυτό το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Οι Day, Harris και Hadfield (2001, σ. 47) σε μια μελέτη τους για την αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο αναφέρουν ότι ένα από τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων είναι ο συνδυασμός της «διεύθυνσης του χαρτιού» «*management of paper*» με τη «διεύθυνση των ανθρώπων» «*management of people*», η σωστή κατανομή του χρόνου ανάμεσα στα καθήκοντα της διεύθυνσης που συνδέονται με τη διατήρηση του συστήματος και την ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην άσκηση ηγεσίας που αναφέρεται στην ανάπτυξη των ανθρώπων με το όραμα, τις αξίες και τον καθορισμό προτύπων. Η ηγεσία και η διεύθυνση αλληλοσυνδέονται, δεν μπορεί να υφίσταται η μεν χωρίς τη δε για τη λειτουργία ενός επιτυχημένου σχολείου.

Οι Bush και Glover (2014) επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες που έχουν να φέρουν εις πέρας οι διευθυντές σε ένα σχολείο δεν είναι εύκολο να χαρακτηριστούν ως δραστηριότητες διεύθυνσης ή ηγεσίας. Σε πολλές χώρες οι διευθυντές υφίστανται πιέσεις λογοδοσίας για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε αντιστοιχία με τον κόσμο των επιχειρήσεων και έχουν ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων και ανθεκτικότητας, για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Σε αυτήν την κατεύθυνση κρίνεται αναγκαία η γνώση της θεωρίας και της πρακτικής της εκπαιδευτικής διεύθυνσης. Η θεωρία της ηγεσίας βοηθάει στην ερμηνεία των ενεργειών των ηγετών, των τρόπων με τους οποίους επιτελούν την ηγεσία στα σχολεία και ταυτόχρονα τους εφοδιάζει με έναν οδηγό για την ηγεσία στην πράξη ο οποίος διευρύνει την εμπειρία που κατέχουν.

3.2. Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας

Ο Bush (2008) αναφέρει ότι σύμφωνα με τους περισσότερους ορισμούς, η ηγεσία προσδιορίζεται από τρία βασικά χαρακτηριστικά: την επιρροή, τις αξίες, το όραμα.

Η ηγεσία στηρίζει τη δύναμή της στην επιρροή που μπορεί να ασκηθεί από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας και όχι στην εξουσία, που απορρέει από

επίσημες θέσεις ευθύνης, όπως του διευθυντή σε ένα σχολείο. Η επιρροή είναι μία σκόπιμη διαδικασία για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, μπορεί να ασκηθεί από άτομα αλλά και από ομάδες. (Bush, 2008) Η σημασία του τρόπου που ο ηγέτης επηρεάζει τους οπαδούς ως αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ηγεσίας, επισημαίνεται και από τον Northouse. (2019, σ. 43)

Η ηγεσία, σύμφωνα με τον Bush (2008), συνδέεται με αξίες, προσωπικές και επαγγελματικές, στις οποίες οι ηγέτες οφείλουν να στηρίζουν τις ενέργειές τους. Ο προβληματισμός που εγείρεται εδώ είναι αν ο ηγέτης μπορεί να ενεργεί σύμφωνα με τις δικές του αξίες ή οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις αξίες της κεντρικής εξουσίας. Η Hargreaves (2004) στηριζόμενη σε μια έρευνα σε σχολεία του Καναδά, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εκφράζουν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες για αλλαγές που έχουν ξεκινήσει από τους ίδιους ή τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν, ώστε να διασφαλίζεται και η επιτυχής εφαρμογή τους και όχι για αλλαγές που τους επιβάλλονται από τη διοικητική εξουσία.

Το τρίτο βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι, όπως αποφαίνεται ο Bush (2008), το όραμα. Το όραμα το διαμορφώνει ο ηγέτης και επιδιώκει τη δέσμευση σε αυτό όλων των ομάδων αναφοράς του σχολείου. Οι Svensson και Wood (2006) ενισχύουν την άποψη ότι η συλλογικότητα του οράματος καθορίζει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Και εδώ τίθεται το ερώτημα κατά πόσο ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο του, όταν οι στόχοι και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών καθορίζονται από την κεντρική εξουσία.

Βασικές ικανότητες για τον ηγέτη του σχολείου, σύμφωνα με τον Krüger (2009, σ. 120), είναι ο προσανατολισμός στο όραμα, η γνώση του πλαισίου της σχολικής κοινότητας, η ανάπτυξη στρατηγικών που ταιριάζουν με νέες μορφές ηγεσίας, η γνώση του σχολικού οργανισμού, για να είναι σε θέση να διαμορφώσει τους βασικούς τομείς διεύθυνσης, τη δομή – κουλτούρα, τη διδακτική οργάνωση – το παιδαγωγικό κλίμα, το προσωπικό, τις υπηρεσίες, και η σκέψη ανώτερης τάξης που θα τον βοηθήσει να αξιοποιήσει όλες τις προηγούμενες ικανότητες, για να λειτουργεί αποτελεσματικά.

3.3. Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και διεύθυνσης

Ο Bush (2007) βασιζόμενος σε μια συστηματική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας, παρουσιάζει τα βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, τις ηγετικές συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός επιτυχημένου σχολείου και τα συνδέει με τα συναφή μοντέλα εκπαιδευτικής διεύθυνσης. Οι ποικίλες θεωρίες της εκπαιδευτικής διεύθυνσης και ηγεσίας αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους κατανόησης των γεγονότων και των συμπεριφορών που αναδύονται στα σχολεία και ο ηγέτης μπορεί να γνωρίζει ένα σύνολο εργαλείων από τα οποία αντλεί, για την αντιμετώπιση των καθημερινών ζητημάτων σε ένα σχολείο. Οι Bush και Glover (2014) μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα μοντέλα ηγεσίας, αναφέρουν ότι η ταξινόμησή τους εξαρτάται από τα επιστημονικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα της εποχής, εντούτοις συχνά ενημερώνει και για τις αλλαγές στην πρακτική της σχολικής ηγεσίας.

Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής διεύθυνσης ταξινομούνται σε έξι μοντέλα, το επίσημο (formal), το συλλογικό (collegial), το πολιτικό (political), το υποκειμενικό (subjective), το ασαφές (ambiguity), το πολιτιστικό (cultural) και συνδέονται με εννέα στυλ ηγεσίας. Το επίσημο μοντέλο εκπαιδευτικής διεύθυνσης συνδέεται με τη Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership), το συλλογικό μοντέλο με τη Συμμετοχική (Participative), τη Μετασχηματιστική (Transformational), τη Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership), το πολιτικό μοντέλο με τη Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership), το υποκειμενικό με τη Μετανεωτερική ηγεσία (Post-modern leadership), το ασαφές με την Ενδεχομενική ηγεσία (Contingency leadership) και το πολιτιστικό με την Ηθική (Moral) και τη Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership). (Bush, 2007, σ. 394)

3.3.1. Διοικητική ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία αντιλαμβάνεται ότι ο ηγέτης οφείλει να εστιάζει σε «*λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές*» και αν αυτά επιτελούνται σωστά, διευκολύνεται η εργασία όλων μέσα στον οργανισμό. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό λογική, η εξουσία και η επιρροή πηγάζουν από επίσημες θέσεις, ανάλογα με την ταξινόμησή τους στην οργανωσιακή ιεραρχία. (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, σ. 14) Η διοικητική ηγεσία δίνει σημασία στην αποτελεσματική διαχείριση των δραστηριοτήτων που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, στην εφαρμογή των επιταγών της πολιτικής εξουσίας και δεν περιλαμβάνει την έννοια του οράματος. Διασφαλίζει λειτουργικά σχολεία, ωστόσο δεν προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στους

εκπαιδευτικούς, γιατί δε χαρακτηρίζεται από καινοτομία, κατευθύνεται από την εφαρμογή αλλαγών που επιβάλλονται από τη διοικητική ιεραρχία και ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας. (Bush, 2007) Η διοικητική ηγεσία αποτελεί «*ουσιαστικό συστατικό της επιτυχημένης ηγεσίας*», γιατί διασφαλίζει την υλοποίηση του οράματος και της στρατηγικής του σχολείου. (Bush & Glover, 2014, σ. 565)

Η διεύθυνση ενός σχολείου χωρίς αξίες, που επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα για την αποτελεσματικότητα, οδηγεί στον «*διοικητισμό*» «*managerialism*». Αυτή η μορφή προσέγγισης στη σχολική οργάνωση που εστιάζει σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές, ενέχει τον κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί σκοποί να περιθωριοποιηθούν ως προς τον διοικητικό στόχο για καλύτερα αποτελέσματα. (Bush & Glover, 2014, σ. 557)

3.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ηγεσία επικεντρώνεται στην προσωπική δέσμευση των μελών ενός οργανισμού στους στόχους του και στις ικανότητές τους για υλοποίηση αυτών των στόχων, γιατί κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα. (Leithwood et al., 1999, σ. 9) Η μετασχηματιστική ηγεσία υφίσταται «*όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί να οδηγούν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης, κινήτρων και ηθικής*». Με τη διαδικασία του μετασχηματισμού τα κίνητρα του ηγέτη και των ακολούθων ενοποιούνται. (Miller & Miller, 2001, σ. 182) Το μετασχηματιστικό μοντέλο αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα του σχολείου και όχι στο είδος και στην κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. (Bush, 2007)

Με τη μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται και η **διαπροσωπική ηγεσία**, γιατί, όπως αναφέρει ο Bush (2007), επιδιώκεται η σύγκλιση των στόχων ηγέτη και ακολούθων, ώστε να ευοδωθεί η εμπλοκή όλων των ομάδων αναφοράς, για την επίτευξή τους.

3.3.3. Συμμετοχική ηγεσία

Αυτός ο τύπος ηγεσίας δίνει σημασία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας, επειδή η συμμετοχή αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, διέπεται από δημοκρατικές αρχές και μπορεί να ασκηθεί από κάθε νόμιμα ενδιαφερόμενο μέλος του σχολείου. (Leithwood et al., 1999, σ. 12)

3.3.4. Συναλλακτική ηγεσία

«Η συναλλακτική ηγεσία είναι η ηγεσία κατά την οποία οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε ανταλλαγή κάποιου πολύτιμου πόρου». Για τον εκπαιδευτικό, η αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού είναι συνήθως σποραδική, βραχύβια και περιορίζεται στη συναλλαγή του ανταλλασσόμενου αγαθού. (Miller & Miller, 2001, σ. 182) Η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με το πολιτικό μοντέλο διεύθυνσης, όπου οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες επιλύονται υπέρ του ισχυρότερου. Στη σχολική κοινότητα, οι διευθυντές, για να επιτύχουν τη διεύθυνση του σχολείου με αποτελεσματικό τρόπο, έχουν ανάγκη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιούν τη συναλλαγή με αμοιβαία οφέλη. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών διαρκεί όσο τα άμεσα οφέλη που απορρέουν από τη συναλλαγή. (Bush, 2007)

3.3.5. Μετανεωτερική ηγεσία

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο ηγέτης οφείλει να ακούει με προσοχή και να αντιμετωπίζει με σεβασμό τις διαφορετικές απόψεις των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και να μην έχει εξάρτηση από τη διοικητική ιεραρχία. (Bush, 2007)

3.3.6. Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται «στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στην ηθική των ηγετών», η εξουσία και η επιρροή απορρέουν από ιδέες που στηρίζονται στο σωστό και στο καλό. (Leithwood et al., 1999, σ. 10) Οι ηγέτες λειτουργούν με ακεραιότητα, που πηγάζει από προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, στις οποίες στηρίζεται η διαμόρφωση του οράματος, της αποστολής του σχολείου και η λήψη αποφάσεων. (Bush & Glover, 2014) Ο Fullan (2002, σ. 414) συνδέει την ηγεσία με τον «ηθικό σκοπό» «*moral purpose*», που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους άλλους, για να επιτύχουν την αλλαγή του συστήματος και τη διατήρησή της, τον τρόπο που ενεργούν για να επιτύχουν μια θετική αλλαγή όχι μόνο στο δικό τους σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να περιορίσουν το χάσμα μεταξύ των σχολείων χαμηλής και υψηλής απόδοσης των μαθητών, ώστε η βελτίωση του σχολείου να είναι «βιώσιμη».

3.3.7. Διδακτική ηγεσία

Η διδακτική ηγεσία δίνει σημασία στην «κατεύθυνση της επιρροής» και όχι «στη φύση και στην πηγή της» και στη διεύθυνση της διδασκαλίας και της μάθησης, βασικές

δραστηριότητες του σχολείου. Καθήκον των διευθυντών είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στις οποίες οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα διασφαλίζουν αποτελεσματική μάθηση. Η διδακτική ηγεσία προωθήθηκε από το English National College for School Leadership. (Bush, 2007) Ο όρος διδακτική ηγεσία επικρατεί στη Βόρεια Αμερική, ενώ στην Αγγλία και σε άλλες χώρες χρησιμοποιείται ο όρος «*ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση*» «*learning-centred leadership*», κατά την οποία η ηγετική συμπεριφορά κατευθύνεται, κυρίως, στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. (Bush & Glover, 2014, σ. 556)

3.3.8. Ενδεχομενική ηγεσία

Το ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας υποστηρίζει το πλεονέκτημα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, του τρόπου με τον οποίο ο ηγέτης του σχολείου διαχειρίζεται κάθε φορά τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, επειδή η φύση των σχολικών πλαισίων είναι διαφορετική. Διαφορετικός τρόπος διαχείρισης απαιτείται σε σχολεία υψηλών επιδόσεων με μαθητές που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα σε σχέση με σχολεία μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα όπου στερούνται βασικές παροχές. (Bush, 2007) Η αποτελεσματικότητα της επιρροής του ηγέτη εξαρτάται από την ικανότητά του να αποκτήσει μια ποικιλία ηγετικών πρακτικών με τις οποίες θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του πλαισίου όπου ασκεί ηγεσία. (Leithwood et al., 1999, σ. 15) Ο διευθυντής του σχολείου θα έχει μεγαλύτερο όφελος, αν είναι εφοδιασμένος με γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες μπορεί να αξιοποιεί ανάλογα με τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο σχολείο που διευθύνει.

Τα μοντέλα ηγεσίας προσεγγίζουν συγκεκριμένες διαστάσεις της ηγεσίας και ο ηγέτης, για να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα καθήκοντά του, έχει ανάγκη να αξιοποιεί πρακτικές από διαφορετικά μοντέλα.

Οι Bush και Glover (2014) διακρίνουν και τρία επιπλέον μοντέλα ηγεσίας, την κατανεμημένη ηγεσία (*distributed leadership*), την ηγεσία του εκπαιδευτικού (*teacher leadership*) και τη συστημική ηγεσία (*system leadership*).

3.3.9. Κατανεμημένη ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται στις συμμετοχικές προσεγγίσεις για την ηγεσία μετά από προβληματισμό για την ηγεσία του ενός ατόμου. Αποσυνδέεται από την εξουσία της θέσης και αξιοποιεί την εμπειρογνωμοσύνη οποιουδήποτε την κατέχει στο σχολείο. Ο Harris (2004, σ. 13) επισημαίνει ότι «*η κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει στην*

αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης οπουδήποτε υπάρχει μέσα στον οργανισμό παρά στην αναζήτησή της σε μια επίσημη θέση ή ρόλο». Αυτό το στυλ ηγεσίας συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εμπλεκομένων και κατ' επέκταση στη βελτίωση του σχολείου. Για να πραγματοποιηθεί η κατανεμημένη ηγεσία, χρειάζεται η ουσιαστική υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου, που θα συνδράμει στην καλλιέργειά της. Οι επιτυχημένοι διευθυντές, σύμφωνα με τον Harris (2004), κατανοούν τις δυσκολίες που απορρέουν, όταν η ηγεσία ασκείται από ένα άτομο και υιοθετούν την κατανομή της με τον διαμοιρασμό των εργασιών. Ο Lumby (2009, σ. 320) σημειώνει ότι κατανεμημένη ηγεσία δε σημαίνει πως το προσωπικό του σχολείου επιβάλλει κάποια μορφή ηγεσίας αλλά συμπεριλαμβάνει «τη δραστηριότητα και την αλληλεπίδραση περισσότερων ανθρώπων, των οποίων οι ενέργειες μπορεί να επηρεάσουν το όραμα, την κατεύθυνση και την επιτυχία του σχολείου». Οι Bush και Glover (2014) αντιλαμβάνονται την κατανεμημένη ηγεσία ως το πιο σημαντικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναφέρουν ότι μπορεί να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα που δεν θα προέκυπταν από την ηγεσία του ενός ατόμου, όπως καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές και επαγγελματική ανάπτυξη αυτών που μελλοντικά θα αναλάβουν επίσημες ηγετικές θέσεις.

3.3.10. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού

Η ηγεσία του εκπαιδευτικού είναι ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας που έχει συνάφεια με την κατανεμημένη ηγεσία. Οι Muijs και Harris (2007) αναφέρουν ότι η επιτυχημένη εφαρμογή της ηγεσίας του εκπαιδευτικού προϋποθέτει σκόπιμες ενέργειες από πλευράς διευθυντή για τη συγκρότηση ομάδων ηγεσίας και την ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς, διαμόρφωση κουλτούρας σχολείου που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης, αναπτυγμένες επικοινωνιακές σχέσεις και συνεργασία, κοινό όραμα, προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, έκδηλο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για εμπλοκή σε ηγετικές δραστηριότητες, σαφείς δομές διεύθυνσης του σχολείου και ανταμοιβές που δείχνουν την αναγνώριση του έργου τους.

3.3.11. Συστημική ηγεσία

Η συστημική ηγεσία δεν αντιμετωπίζει το σχολείο ως ανεξάρτητη μονάδα αλλά ως τμήμα ενός συστήματος, μιας ομάδας σχολείων και δίνει έμφαση στις συνεργασίες. Οι ηγέτες επεκτείνουν τις αρμοδιότητές τους πέρα από το δικό τους σχολείο και μπορούν να αντλούν βοήθεια και εμπειρία μεταξύ τους μέσω επισκέψεων, δικτύων, ομάδων, με απόσπαση από σχολεία υψηλής απόδοσης σε σχολεία χαμηλής. (Bush & Glover, 2014)

Τα στυλ ηγεσίας, κατά τους Bush και Glover (2014, σ. 565), παρέχουν μια συγκεκριμένη προοπτική για την ηγεσία του σχολείου, «είναι τεχνητές διακρίσεις ή 'ιδεατοί τύποι'» και ο διευθυντής σε ένα σχολείο, συνήθως, χρησιμοποιεί στο καθημερινό έργο του στοιχεία από διαφορετικά στυλ ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική διεύθυνση (educational management) επικεντρώνεται στον τρόπο που διευθύνεται ένα σχολείο σύμφωνα με αρχές που ισχύουν σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συνδέεται με ανάθεση αρμοδιοτήτων, ανάληψη των συνακόλουθων ευθυνών και ύπαρξη ιεραρχίας για τη σωστή λειτουργία του. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας (educational leadership) είναι η άσκηση επιρροής που οδηγεί στις κατάλληλες ενέργειες για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, οι αξίες στις οποίες βασίζονται οι ενέργειες του ηγέτη και η διαμόρφωση οράματος. Εντούτοις, για την ανάπτυξη της ηγεσίας απαραίτητη κρίνεται η προώθηση της λειτουργικότητας του σχολείου. Η διάκριση των εννοιών της εκπαιδευτικής διεύθυνσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι σαφής και δεν είναι πάντοτε εύκολο να γίνει διαχωρισμός των δραστηριοτήτων, που έχουν να ολοκληρώσουν οι διευθυντές ενός σχολείου, σε δραστηριότητες διοίκησης ή ηγεσίας. Υπάρχουν πολλά στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνουν συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν στη θεμελίωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Βασικά στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για τη διασφάλιση της ορθής λειτουργίας του σχολείου είναι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία. Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα, καθώς εστιάζει στην προσωπική δέσμευση και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενώ η συναλλακτική ηγεσία στηρίζει τις σχέσεις ηγέτη – εκπαιδευτικών στη συναλλαγή κάποιου αγαθού με αμοιβαίο όφελος.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί προσδιορίζονται οι έννοιες της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και του ηγέτη της συναλλαγής. Γίνεται εστίαση στη μετασχηματιστική ηγεσία ως βασικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αναπτύσσεται η Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης.

4. Μετασχηματιστική – Συναλλακτική Ηγεσία

4.1. Εννοιολογική προσέγγιση Μετασχηματιστικής – Συναλλακτικής Ηγεσίας

Η εισαγωγή της θεωρίας για τη μετασχηματιστική ηγεσία αποδίδεται στον James MacGregor Burns (1978) στον βιογράφο των πολιτικών ηγετών και στο βιβλίο του *Leadership*, όπου παρουσιάζει τις έννοιες της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Ο Bass (1985) στηριζόμενος στη θεωρία του Burns αναπτύσσει το μοντέλο της μετασχηματιστικής – συναλλακτικής ηγεσίας στο βιβλίο του *Leadership and Performance Beyond Expectations*.

Κατά τον Burns (1978, σ. 13, 32), ο συναλλακτικός ηγέτης προσεγγίζει τους ακολούθους, τους δίνει κίνητρα, για να ανταλλάξει κάτι με κάτι άλλο, όπως ανταμοιβές για υπηρεσίες που παρέχουν. Η ανταλλαγή μπορεί να είναι οικονομικής, πολιτικής, ψυχολογικής φύσεως. Ο ηγέτης και ο ακόλουθος έχουν επίγνωση της δύναμης και των στάσεων του άλλου, οι σκοποί τους συνυφαίνονται όσο διαρκεί η συναλλαγή και δεν υφίσταται διαρκής επιδίωξη ενός υψηλού στόχου. Ο Bass (1985, σ. 11 – 12) διευρύνει τον ορισμό του Burns όσο αφορά στις σχέσεις ηγέτη – ακολούθου στη συναλλακτική ηγεσία. Ο ηγέτης ξέρει τι θέλει να αποκομίσει ο ακόλουθος από την εργασία του και επιδιώκει να επιτύχει με την ανάλογη απόδοση, ανταλλάσσει μαζί του αμοιβές και υποσχέσεις για την προσπάθειά του και ανταποκρίνεται στα άμεσά του συμφέροντα. Ο ηγέτης διασαφηνίζει τις απαιτήσεις της εργασίας για να επιτύχει ο ακόλουθος τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του για να καταβάλει την απαραίτητη προσπάθεια και διευκρινίζει τον τρόπο που θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες του. Αυτός ο τρόπος κινητοποίησης για εργασία, ενέχει μια μορφή «κατεύθυνσης» που ενεργοποιεί τον ακόλουθο. Ο Bass (1990, σ. 20) ορίζει τη «συναλλακτική ηγεσία» ως «το είδος της ηγεσίας που βασίζεται στις συναλλαγές ανάμεσα στον διευθυντή και στους υπαλλήλους». Η συναλλαγή αυτή εκφράζεται με υποσχέσεις για ανταμοιβή, όπως υπόσχεση για αναγνώριση, αύξηση αμοιβής, επαγγελματική ανέλιξη μετά από καλή απόδοση ή απειλές και τιμωρίες μετά από κακή απόδοση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ικανοποίηση αναγκών υψηλότερου επιπέδου που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας του Maslow, όπως «η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου, για να γίνει αυτό που μπορεί να γίνει». Τα άτομα που αισθάνονται την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης είναι πιο δημιουργικά σε έναν οργανισμό, γιατί η καλλιέργεια αναγκών που υπερβαίνουν το

προσωπικό συμφέρον, μπορεί να οδηγήσει σε επιπλέον προσπάθεια. (Bass, 1985, σ. 14 – 15) Οι ηγέτες αυτοί βοηθούν τους ακολούθους να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση και στον αυτοέλεγχο, με την παροχή υψηλών προτύπων απόδοσης και τη δημιουργία έμπνευσης να τα επιτύχουν. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να επιφέρει μεγάλες αλλαγές σε έναν οργανισμό. Επιτυγχάνει την ευαισθητοποίηση των ακολούθων στο θέμα της «συνέπειας» με έναν ηγέτη που έχει «όραμα», «αυτοπεποίθηση» και «εσωτερική δύναμη», για να υποστηρίξει το σωστό και όχι το αποδεκτό σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρακινεί τον ακόλουθο για απόδοση μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη του ότι θα επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτός ο μετασχηματισμός μπορεί να επιτευχθεί με τη συνειδητοποίηση από τον ακόλουθο της σημασίας των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και των τρόπων που μπορούν να επιτευχθούν, με την υπέρβαση του ατομικού συμφέροντος και την πρόκριση του συλλογικού, με την αλλαγή του επιπέδου των αναγκών στην ιεραρχία του Maslow (Bass, 1985, σ. 16 – 17, 20). Επομένως, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει τους ακολούθους σε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας.

Ο Bass (2000, σ. 29) αναφέρει ότι θεωρίες ηγεσίας που έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι η «δημοκρατική, ενδυναμωτική, συμμετοχική ηγεσία» «*democratic, empowering, participative leadership*», η «ανταλλαγή ηγέτη – μέλους» «*leader-member exchange*», η «στρατηγική ηγεσία» «*strategic leadership*», η «υπηρετική ηγεσία» «*servant leadership*» και η «ηγεσία που βασίζεται στην επικοινωνιακή ικανότητα» «*leadership based on communication competence*».

4.2. Μετασχηματιστικός – Συναλλακτικός Ηγέτης

Ο ηγέτης που ασκεί συναλλακτική ηγεσία ανταποκρίνεται στις υλικές ανάγκες του ακολούθου με υλικές, κοινωνικές, προσωπικές παροχές και η ηγεσία αυτής της μορφής δεν είναι εύκολο να οδηγήσει σε αποτελέσματα που υπερβαίνουν το μέτριο. Αυτό ισχύει κυρίως, όταν ο ηγέτης κρατά παθητική στάση και παρεμβαίνει, μόνο όταν οι εργασίες δεν ολοκληρώνονται σύμφωνα με τις προδιαγραφές. Με τη χρήση απειλών για πειθαρχικές ποινές μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων αλλά η αποτελεσματικότητα αυτή δεν έχει διάρκεια. Η παρακίνηση των εργαζομένων από την υπόσχεση ανταμοιβής ή την απειλή κυρώσεων, εξαρτάται από το κατά πόσο οι συγκεκριμένες αμοιβές ή κυρώσεις τους αφορούν. (Bass, 1990)

Ο ηγέτης της μετασχηματιστικής ηγεσίας απευθύνεται στην αυτοεκτίμηση του ακολούθου και τον ενδυναμώνει για τη διαμόρφωση αυτοεικόνας που ταυτίζεται με την αυτοεικόνα και την αποστολή του ηγέτη. Ο ακόλουθος, για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του ηγέτη, έχει το κίνητρο να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια και κατ' αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και η δική του αυτοεκτίμηση. Η σχέση ηγέτη – ακολούθου επηρεάζεται από τον βαθμό της εμπιστοσύνης του ηγέτη απέναντί του και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, που ενδυναμώνουν τον αυτοσεβασμό του. (Bass, 2000) Η σημασία της εμπιστοσύνης του ακολούθου στο πρόσωπο του ηγέτη για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, επισημαίνεται και από τους Dirks και Ferrin (2002). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης οδηγεί τον ακόλουθο στην ανέλιξη των ενδιαφερόντων και στην υπέρβαση των ατομικών συμφερόντων, ως χαρισματικός ηγέτης που τον εμπνέει, με την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών, με την πνευματική διέγερση. (Bass, 1990) Για τον λόγο αυτόν, το χάρισμα είναι βασικό χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη, γιατί ο ηγέτης με την προσωπική του δύναμη και επιρροή μπορεί να οδηγήσει τους ακολούθους σε αποτελέσματα που υπερβαίνουν τα αναμενόμενα. Η βαθιά συναισθηματική προσκόλληση χαρισματικού ηγέτη – ακολούθου, βοηθάει τον ηγέτη να επιτελεί τον ρόλο του δασκάλου, του μέντορα και να του παρέχει βοήθεια για βελτίωση. (Bass, 1985, σ. 31, 35) Οι Bono και Judge (2004) υπογραμμίζουν ότι η εξωστρέφεια, η έκφραση αισιοδοξίας και θετικών συναισθημάτων, ως βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ηγέτη, παρακινεί τους ακολούθους για μείζονα προσπάθεια και καθιστά την ηγεσία πιο αποδοτική. Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί υψηλότερη ηθική ανάπτυξη, γιατί ο μετασχηματιστικός ηγέτης τις ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ του κινήτρου για προσωπική επιτυχία και αυτοπραγμάτωση και της προσπάθειας για το καλό του οργανισμού ή μεταξύ της προσπάθειας για ανάπτυξη των ακολούθων και της προσπάθειας για υπέρβαση των ατομικών συμφερόντων τους, μπορεί να τις υπερκεράσει με την προσπάθεια να εξισορροπήσει τα συμφέροντα τα δικά του, των ακολούθων και του οργανισμού. (Bass, 1999)

Ο Bass (2000, σ. 30) επισημαίνει ότι ανάλογα με τις περιστάσεις, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να είναι «καθοδηγητικός» «*directive*» ή «συμμετοχικός» «*participative*». Όταν ο στόχος είναι η δημιουργικότητα και η δέσμευση του ακολούθου, ένας συμμετοχικός ηγέτης είναι καλύτερος για την ενδυνάμωση και τη συμμετοχή του ακολούθου στη λήψη αποφάσεων. Αν επιδιώκεται η επιτυχής ολοκλήρωση καθηκόντων ρουτίνας, πιο αποτελεσματικός είναι ένας καθοδηγητικός

ηγέτης που αναλαμβάνει ευθύνες, ιδιαίτερα στην περίπτωση ενός έμπειρου ηγέτη, που χαίρει της εκτίμησης των ακολούθων.

Ανεξάρτητα από το προσωπικό στυλ, συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη, όπως το όραμα και η συμμετοχή των εργαζομένων σε αυτό, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η εργατικότητα, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τους εργαζομένους, η παρακίνησή τους για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το χάρισμα, η πνευματική διέγερση των εργαζομένων, η ανάληψη υπολογισμένων κινδύνων, η αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας, η αυτοδιάθεση, η αυτοπεποίθηση. Οι χαρισματικοί ηγέτες διακρίνονται από ενέργεια, αποφασιστικότητα, εξυπνάδα, λεκτικές δεξιότητες, υψηλά προσωπικά ιδεώδη. Χαρακτηριστικά του ηγέτη που συνδέονται με την εκδήλωση εξατομικευμένου ενδιαφέροντος είναι η αμφίδρομη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, δεξιότητες καθοδήγησης, η ανάθεση εργασιών σύμφωνα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες, ενώ με την πνευματική διέγερση συνδέεται η καινοτομία και η δημιουργικότητα. (Bass, 1990) Ο Flauto (1999) προσθέτει ότι η ικανότητα επικοινωνίας είναι ένα άλλο πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του ηγέτη για την αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία και οι Ruben και Gigliotti (2016) υπογραμμίζουν τον ρόλο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην παρακίνηση των ακολούθων για την επίτευξη των στόχων.

Ο Bass (2000) σημειώνει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες οξύνουν την ευαισθητοποίηση των ακολούθων για σημαντικά πράγματα, το ενδιαφέρον τους για επιτυχία, την επιθυμία για αυτοπραγμάτωση και ιδανικά και τους ωθούν σε υπέρβαση των προσωπικών τους συμφερόντων για το συλλογικό καλό.

Οι ίδιοι ηγέτες μπορούν να εφαρμόζουν και συναλλακτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές αλλά διαφέρει ο βαθμός. (Bass, 2000) Γιατί, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία δεν αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς αλλά είναι εννοιολογικά ανεξάρτητες. Η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως αναφέρει ο Bass (1999, σ. 21), ενισχύει την αποτελεσματικότητα της συναλλακτικής και *«οι καλύτεροι ηγέτες είναι μετασχηματιστικοί και συναλλακτικοί»*. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Waldman, Bass και Yammarino (1990) στηριζόμενοι σε μια εμπειρική μελέτη σε εκατόν ογδόντα έξι αξιωματικούς των Ηνωμένων Πολιτειών, βρίσκουν ότι η συμπεριφορά έκτακτης ανταμοιβής συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Οι Bass, Avolio, Jung και Berson (2003) σε έρευνα σε εβδομήντα δύο ηγέτες στρατιωτικών μονάδων στις ΗΠΑ, διαπιστώνουν ότι σε συνθήκες υψηλής αβεβαιότητας, προκλήσεων και άγχους, σε ένα δυναμικό περιβάλλον και η συναλλακτική ηγεσία έκτακτης ανταμοιβής και η

μετασχηματιστική συσχετίζονται με τη δύναμη, τη συνοχή της ομάδας και προβλέπουν την απόδοσή της. Η συναλλακτική ηγεσία καθορίζει σαφείς προδιαγραφές απόδοσης, διασφαλίζει την εμπιστοσύνη ότι ο ηγέτης επιτελεί με συνέπεια τις συμφωνημένες εργασίες, στην οποία στηρίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία που οδηγεί στην ταύτιση των ακολούθων με τις αξίες, την αποστολή, το όραμα του οργανισμού και, κατ' επέκταση, στην απόδοση.

Ο συναλλακτικός ηγέτης διατηρεί την οργανωσιακή κουλτούρα, τη φιλοσοφία, τις αξίες, τους κανόνες, ενώ ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέεται με την αλλαγή, συμβάλλει στην ετοιμότητα του οργανισμού που ηγείται για να την υιοθετήσει και είναι κατάλληλος, για τις ανάγκες της ηγεσίας, για τη δημιουργία και διατήρηση ενός οργανισμού μάθησης. (Bass, 2000) Για τον λόγο αυτόν, σύμφωνα με τον Bass (1900), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι περισσότερο αναγκαία σε μη σταθερά περιβάλλοντα, επειδή έχει τη διορατικότητα να προβλέπει τις αλλαγές που απαιτούνται και να ανταποκρίνεται σε αυτές. Σε οργανισμούς με προβλήματα, χρειάζεται ένας αποφασιστικός ηγέτης που μπορεί να εμπνεύσει τους εργαζομένους να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξη των κοινών οργανωσιακών στόχων.

Ο Bass (2000) επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να έχει και αρνητικά αποτελέσματα, όταν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δε λειτουργούν με στόχο το κοινό όφελος, αλλά για την ικανοποίηση ονείρων και φιλοδοξιών σε βάρος των ακολούθων τους. Με έναν διευθυντή που λειτουργεί με γνώμονα το προσωπικό του συμφέρον, οι εργαζόμενοι αποπροσανατολίζονται από τα δικά τους ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα του οργανισμού. Ο ηγέτης, κατά τον Bass (1999, σ. 15), χωρίς υψηλό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης που ο ίδιος εξιδανικεύει τον εαυτό του ως «χαρισματικό», παρά την εξωτερική εικόνα του εμψυχωτικού και υπεύθυνου, είναι, στην ουσία, «ψευδομετασχηματιστικός» «*pseudotransformational*».

4.3. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία στο Σχολείο

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί βασικό μοντέλο στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω των μεταβαλλόμενων αναγκών των σχολείων στο πλαίσιο παγκόσμιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στην εκπαίδευση εμφανίζεται με το αίτημα για την αναδιάρθρωση του σχολείου στη Βόρεια Αμερική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, όπου οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους για μοντέλα ηγεσίας που συσχετίζονται με στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως η ενδυνάμωση, η

κοινή ηγεσία, η οργανωσιακή μάθηση. Επικεντρώνεται στον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία, ώστε να επιφέρει βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, στην ανάπτυξη της ικανότητας του σχολικού οργανισμού για καινοτομία, για επιλογή των σκοπών του και για υποστήριξη αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Ο ηγέτης επιτυγχάνει την παρακίνηση με συμπεριφορές όπως η εξατομικευμένη υποστήριξη και η διανοητική διέγερση, που εκφράζουν την κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, για να ολοκληρωθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Αυτό επιδεικνύει ότι ο ηγέτης προσπαθεί να ασκήσει επιρροή με κατεύθυνση από τη βάση προς την κορυφή για την επίτευξη της αλλαγής και της βελτίωσης του σχολείου. Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως κατανεμημένη, επειδή αποσκοπεί στην ανάπτυξη κοινού οράματος και κοινής δέσμευσης για την αλλαγή του σχολείου. (Hallinger, 2003)

Η ηγεσία εκδηλώνεται, όταν επιδιώκονται αλλαγές, η φύση των οποίων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μορφή της ηγεσίας που θα ανταποκριθεί σε αυτές. Για τη δημιουργία σχολείων που εκπληρώνουν τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, απαιτούνται στρατηγικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον σκοπό των αλλαγών και διασφαλίζουν τη δέσμευσή τους για δοκιμή νέων πρακτικών που θα οδηγήσουν στην ευόδωση των στόχων. Σε πλαίσια αναδιάρθρωσης του σχολείου, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η κατάλληλη μορφή ηγεσίας, γιατί επηρεάζει το κίνητρο και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, ώστε να οδηγούνται σε επιπλέον προσπάθεια που αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση σημαντικών αλλαγών. Ο Leithwood (1994, σ. 500) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές, όπως η αναδιάρθρωση του σχολείου, που τις αποκαλεί «αλλαγές δεύτερης τάξης» «*second-order changes*», καθώς προσανατολίζεται στη διαμόρφωση ενός σχολείου με κοινό όραμα, κουλτούρα αποδοτικής εργασίας, διαμοιρασμό της εξουσίας. Επιπρόσθετα, ο Hallinger (2003) αναφέρει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιτυγχάνουν «αλλαγές δεύτερης τάξης», επειδή διαμορφώνουν τις συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να τους συνδέσουν με τους στόχους του σχολείου, πρακτική που αυξάνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να εργαστούν για τη βελτίωση του σχολείου, χωρίς να αισθάνονται ότι αυτό τους επιβάλλεται από τον ηγέτη.

Ο Leithwood (1994, σ. 502 – 503), για να διερευνήσει τη φύση, τις αιτίες και τις συνέπειες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, χρησιμοποιεί ένα γενικό πλαίσιο που περιλαμβάνει πέντε «δομές» «*constructs*» σε σχέση «*αιτιώδους αλυσίδας*». Στο κέντρο της αλυσίδας βρίσκονται οι «ηγετικές πρακτικές» «*leadership practices*», οι

συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες. Οι ηγετικές πρακτικές διαμορφώνονται από τις «εσωτερικές διεργασίες» «*internal processes*», εμπειρίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις, σκέψεις των ηγετών που κατέχουν το προηγούμενο τμήμα της αλυσίδας. Οι εσωτερικές διεργασίες οφείλονται σε έμφυτα χαρακτηριστικά, προσωπικές εμπειρίες και σε «εξωτερικές επιρροές» «*external influences*», τυπική εκπαίδευση, άτυπες εμπειρίες κοινωνικοποίησης που προηγούνται στην αλυσίδα. Η επιρροή των ηγετικών πρακτικών στα «αποτελέσματα» «*outcomes*» των μαθητών, διαμεσολαβείται από παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του σχολείου, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, η οργανωσιακή μάθηση.

Μετά από σειρά επτά μελετών σε 289 σχολεία, ο Leithwood (1994) βρίσκει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντικά αποτελέσματα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του σχολείου, στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή και στην οργανωσιακή μάθηση. Ηγετικές πρακτικές που συνδέονται με την ανάπτυξη οράματος και την ενίσχυση της δέσμευσης στους στόχους της ομάδας έχουν μεγαλύτερα αποτελέσματα από πρακτικές που συνδέονται με το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και τη διανοητική διέγερση. Οι ηγετικές πρακτικές εξαρτώνται από τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηγετών και η σκέψη των μετασχηματιστικών ηγετών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας σε δέκα διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζει υψηλό βαθμό ικανότητας στην επίλυση προβλημάτων και διαμορφώνεται από ένα σύνολο στάσεων, όπως η αντιμετώπιση των συναδέλφων ως πηγή καλών ιδεών, η δεκτικότητα σε νέες ιδέες, η αυτοπεποίθηση που απορρέει από την επιτυχή εμπειρία.

Ο Leithwood (1994, σ. 514 – 515), βασιζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών του, υποστηρίζει ότι «η επιτυχία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία εξαρτάται από την προσοχή σε όλες τις διαστάσεις της», από την επιτέλεση όλων των διαστάσεων της. Η ηγεσία στο σχολείο, λόγω της ιδιαίτερης φύσης ως οργανισμού, στηρίζεται στο εξατομικευμένο ενδιαφέρον και όχι στη συναλλακτική ηγεσία, γιατί πολλά κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι εσωτερικά και οι δυνατότητες του ηγέτη να επηρεάσει εξωτερικές πηγές κινήτρων είναι περιορισμένες. Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον από μόνο του δεν μπορεί να προκαλέσει μεγάλες αλλαγές, εντούτοις, ως «προστιθέμενη αξία» ενισχύει τα αποτελέσματα άλλων μετασχηματιστικών πρωτοβουλιών. Επιπρόσθετα, η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο δεν προϋποθέτει την εφαρμογή ενός άκαμπτου συνόλου ηγετικών συμπεριφορών, γιατί οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας σε κάθε σχολείο διαμορφώνονται από τις περιστάσεις. Δεν είναι εύκολη η διάκριση των ορατών

πρακτικών των μετασχηματιστικών ηγετών, ποιες αναφέρονται στη ‘διεύθυνση’ και ποιες στην ‘ηγεσία’. Γιατί, ενώ οι περισσότερες από τις αντιληπτές πρακτικές αναφέρονται σε δραστηριότητες που βοηθούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου σε καθημερινή βάση και συνδέονται με τη ‘διεύθυνση’, τα αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας εξαρτώνται από τον τρόπο που οι ηγέτες δίνουν νόημα και σκοπό στις πρακτικές αυτές. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Robinson, Lloyd και Rowe (2008, σ. 659) αναφέρουν ότι στον τρόπο που ασκείται η ‘διεύθυνση’ σε ένα σχολείο, δεν έχει νόημα η διάκριση της εστίασης στις εργασίες και στον οργανισμό ή στις σχέσεις και στους ανθρώπους, αναγκαίος είναι ο συνδυασμός του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς με τις απαιτήσεις για την ολοκλήρωση των εργασιών, γιατί, κατά τον καθορισμό στόχων, η αποτελεσματική ηγεσία προσδιορίζει το περιεχόμενο του στόχου, επιδιώκει την κατανόησή του από τους εκπαιδευτικούς και τη δέσμευση για την επίτευξή του.

Οι Leithwood και Jantzi (2005, σ. 180 – 181) με τριάντα δύο εμπειρικές μελέτες για τη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχολικά περιβάλλοντα, μεταξύ 1996 και 2005, επιδιώκουν να αποσαφηνίσουν τη φύση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο, στηριζόμενοι σε ένα σύνολο «*μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών*» «*transformational leadership behaviors*» (TLB), που εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με το άμεσα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, «*καθορισμός κατευθύνσεων*» «*setting directions*», «*βοήθεια ατόμων*» «*helping people*» και «*επανασχεδιασμός του οργανισμού*» «*redesigning the organization*». Με τις ηγετικές συμπεριφορές που εντάσσονται στην κατηγορία «*επανασχεδιασμός του οργανισμού*», υποδηλώνουν τον ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας και δομής και τη σημασία του οργανωσιακού πλαισίου στο οποίο ασκείται η ηγεσία. Οι Leithwood και Jantzi (2005) διαπιστώνουν ότι η φύση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο γίνεται αντιληπτή με μεγάλη συχνότητα ως ‘όραμα’, λιγότερο ως ‘στόχοι ομάδας’, ‘προσδοκίες υψηλής απόδοσης’ (κατηγορία «*καθορισμός κατευθύνσεων*»), ως ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον’, ‘διανοητική διέγερση’, ‘μοντελοποίηση αξιών και πρακτικών’ (κατηγορία «*βοήθεια ατόμων*») και με μικρότερη συχνότητα ως ‘βοήθεια για οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας’, ‘δημιουργία δομών για ενίσχυση της συνεργασίας’ (κατηγορία «*επανασχεδιασμός του οργανισμού*»). Αναφέρουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν γίνεται αντιληπτή ως ηγεσία ηρωική που ασκείται από την κορυφή προς τη βάση και το σχολικό περιβάλλον καθορίζει τον τρόπο που εφαρμόζονται αποτελεσματικές συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008, σ. 29 – 30) διατυπώνουν το αξίωμα ότι «σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στο ίδιο ρεπερτόριο βασικών ηγετικών πρακτικών», με τις οποίες επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα κίνητρα, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες στις οποίες εργάζονται και οδηγούν στη βελτίωση της απόδοσής τους. Στηριζόμενοι σε ερευνητικά στοιχεία από σχολικά και μη περιβάλλοντα, προσδιορίζουν τέσσερις ευρείες κατηγορίες από χαρακτηριστικά και πρακτικές του ηγέτη που οδηγούν στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, «οικοδόμηση οράματος και καθορισμός κατευθύνσεων», «κατανόηση και ανάπτυξη ανθρώπων», «επανασχεδιασμός του οργανισμού», «διεύθυνση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης», οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες πρακτικές, δεκατέσσερις στο σύνολο. Οι πρακτικές της πρώτης κατηγορίας επικεντρώνονται στον καθορισμό ενός κοινού σκοπού για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη κατηγορία εστιάζει στην ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση των οργανωσιακών στόχων, στην ενδυνάμωση της δέσμευσης, της ικανότητας, της ανθεκτικότητας, για να έχει διάρκεια η εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ώστε οι επιτυχημένοι ηγέτες να συνδυάζουν την καλή λειτουργία του σχολείου με το ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές της κατηγορίας «επανασχεδιασμός του οργανισμού» αναφέρονται στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών εργασίας που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τη δέσμευση, τα κίνητρα και τις ικανότητές τους. Η τέταρτη κατηγορία πρακτικών αποβλέπει στη δημιουργία συνθηκών εργασίας που ευνοούν την απόδοση των εκπαιδευτικών με τη διασφάλιση της οργανωσιακής σταθερότητας και την υποστήριξη της υποδομής του σχολείου. Οι Leithwood et al. (2008) επισημαίνουν ότι οι ηγέτες δε χρησιμοποιούν όλες αυτές τις πρακτικές κάθε χρονική στιγμή και ο τρόπος που τις συνδυάζουν και τις εφαρμόζουν εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο ασκούν την ηγεσία τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τους Connolly et al. (2017), επηρεάζει τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως την αίσθηση ότι κάνουν σωστά τη δουλειά τους, την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η συναλλακτική τα εξωτερικά, συγκεκριμένη ανταμοιβή για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, αποφυγή απειλής για τη μη ολοκλήρωσή της. Και η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα εσωτερικά κίνητρα την καθιστά κατάλληλο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, επειδή η διδασκαλία είναι λειτούργημα, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα εσωτερικό κίνητρο που θα ενισχύσει η μετασχηματιστική ηγεσία. Επιπλέον, στα σχολεία υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή, αρμόδιου για τη σωστή λειτουργία τους και των εκπαιδευτικών και ο

διευθυντής οφείλει να έχει εμπιστοσύνη στην υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών που συνδέεται με τα εσωτερικά κίνητρα και κατ' επέκταση με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Ο Fullan (2000) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης του σχολείου που έχει ως στόχο την αλλαγή, οφείλει να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα με αλλαγές που ευνοούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τη διάχυσή της. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, που συντελούν στη διεύρυνση της μάθησης και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την παραγωγή και την ανταλλαγή γνώσεων. Τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής του ηγέτη στη μάθηση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν και οι Robinson et al. (2008). Γιατί η συμμετοχή του ως 'ηγέτη', 'μαθητή' ή και με τους δύο ρόλους, είτε σε τυπικό πλαίσιο με την οργάνωση συναντήσεων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε σε πλαίσιο ανεπίσημων συζητήσεων, τον βοηθάει να κατανοήσει τις συνθήκες που απαιτούνται για την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4.4. Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης

Η εξέλιξη της θεωρίας της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, οδήγησε στη διαμόρφωση της Θεωρίας Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης (The Full-Range Leadership Theory, FRLT) από τους Avolio και Bass (1991). Η αρχική θεωρία του Bass περιελάμβανε τέσσερις παράγοντες μετασχηματιστικής ηγεσίας και δύο παράγοντες συναλλακτικής ηγεσίας. Ο Bass και οι συνεργάτες του διεύρυναν τη θεωρία αυτή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελετών και ερευνών μεταξύ 1985 και 1990. Κατά την εξέλιξή της, η FRLT αντιπροσωπεύει εννέα παράγοντες, πέντε παράγοντες 'μετασχηματιστικής ηγεσίας', τρεις παράγοντες 'συναλλακτικής' και έναν παράγοντα 'μη συναλλακτικής laissez – faire ηγεσίας'. (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003)

Η εννοιολόγηση της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' περιλαμβάνει πέντε παράγοντες πρώτης τάξης: α) **εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)** (idealized influence – attributed), αναφέρεται στο κοινωνικοποιημένο χάρισμα του ηγέτη, αν οι ακόλουθοι τον αντιλαμβάνονται ως άτομο ισχυρό, με αυτοπεποίθηση, που εστιάζει σε ιδανικά υψηλότερης τάξης και ηθικές αξίες· β) **εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)** (idealized influence – behavior), συνδέεται με ενέργειες του ηγέτη που έχουν ως στόχο τις αξίες, τις πεποιθήσεις, την αίσθηση της αποστολής· γ) **εμπνέουσα παρακίνηση** (inspirational motivation), αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες

παρακινούν τους ακολούθους, με το να προβάλλουν την αισιόδοξη προοπτική του μέλλοντος, να παρουσιάζουν φιλόδοξους στόχους, ένα εξιδανικευμένο όραμα και να μεταφέρουν στους ακολούθους ότι είναι εφικτή η επίτευξή του· δ) **διανοητική διέγερση** (intellectual stimulation), συνδέεται με δράσεις των ηγετών που απευθύνονται στη λογική και στην αναλυτική σκέψη των ακολούθων, παρέχοντάς τους προκλήσεις για δημιουργική σκέψη και εύρεση λύσεων σε δύσκολα προβλήματα και ε) **εξατομικευμένο ενδιαφέρον** (individualized consideration), αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που ενισχύει την ικανοποίηση των ακολούθων με συμβουλές, υποστήριξη, εκδήλωση προσοχής στις ατομικές ανάγκες και κατ' αυτόν τον τρόπο τούς διασφαλίζει τη δυνατότητα να ανελιχθούν και να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωση. (Antonakis et al., 2003) Οι Bass και Riggio (2016, σ. 7) επισημαίνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εκδηλώνουν το εξατομικευμένο ενδιαφέρον παρέχοντας στους ακολούθους ευκαιρίες για μάθηση και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό κλίμα. Η συμπεριφορά του ηγέτη διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ατομικές διαφορές των ακολούθων και ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία. Ο ηγέτης αναθέτει καθήκοντα στους ακολούθους με στόχο τη βελτίωσή τους, κατευθύνει, υποστηρίζει, παρακολουθεί την επιτέλεσή τους χωρίς οι ακόλουθοι να αντιλαμβάνονται ότι τους ασκείται έλεγχος.

Η εννοιολόγηση της **‘συναλλακτικής ηγεσίας’** περιλαμβάνει τρεις παράγοντες πρώτης τάξης: α) **ηγεσία έκτακτης ανταμοιβής** (ωφέλιμες συναλλαγές) (contingent reward leadership – constructive transactions), αναφέρεται σε συμπεριφορές ηγετών που αποσαφηνίζουν τις απαιτήσεις της εργασίας και παρέχουν στους ακολούθους υλικές και ψυχολογικές ανταμοιβές ανάλογα με την εκπλήρωση των καθιερωμένων υποχρεώσεών τους· β) **κατ' εξαίρεση ηγεσία ενεργητική** (ενεργητικές διορθωτικές συναλλαγές) (management – by – exception active), αναφέρεται στην ενεργητική επαγρύπνηση του ηγέτη για τη διασφάλιση ότι επιτυγχάνονται τα πρότυπα· γ) **κατ' εξαίρεση ηγεσία παθητική** (παθητικές διορθωτικές συναλλαγές) (management – by –exception passive) κατά την οποία οι ηγέτες παρεμβαίνουν μόνο όταν δεν επιτυγχάνονται τα πρότυπα ή γίνονται λάθη. (Antonakis et al., 2003)

Η **‘μη συναλλακτική laissez – faire ηγεσία’** (nontransactional laissez – faire leadership) αναφέρεται στην απουσία κάθε είδους συναλλαγής από πλευράς ηγέτη, ο οποίος αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, αποποιείται τις ευθύνες και δε χρησιμοποιεί την εξουσία του. Αυτή η μορφή ηγεσίας θεωρείται ενεργητική στον βαθμό που η αποφυγή δράσης είναι επιλογή του ηγέτη και αποτελεί την πιο παθητική και αναποτελεσματική μορφή ηγεσίας. (Antonakis et al., 2003)

Σύμφωνα με τη Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης, ο ηγέτης εμφανίζει τους παράγοντες της ηγεσίας σε κάποιον βαθμό, το οποίο διαμορφώνει και το στυλ ηγεσίας του. Για παράδειγμα, ένας ηγέτης υψηλής απόδοσης εμφανίζει σπάνια τη μη συναλλακτική *laissez – faire* ηγεσία, σε μεγαλύτερη συχνότητα τους παράγοντες του συναλλακτικού στυλ και πιο συχνά τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. (Bass & Riggio, 2016, σ. 8)

Κατά τον Kirkbride (2006), η Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης αποτελεί έγκυρο μοντέλο ηγεσίας που χρησιμοποιείται σε πολλές έρευνες. Περιλαμβάνει ένα φάσμα συμπεριφορών ηγεσίας που επιδεικνύουν οι ηγέτες. Δεν εμμένει σε έναν συγκεκριμένο τρόπο που ο ηγέτης οφείλει να ακολουθήσει για να ασκήσει την ηγετική του συμπεριφορά, ωστόσο επισημαίνει ότι απαιτείται μια μετακίνηση των ηγετικών συμπεριφορών από τις πιο συναλλακτικές στις περισσότερο μετασχηματιστικές. Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας με τον τρόπο που περιγράφεται συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία της ηγεσίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο Burns (1978) στο βιβλίο του *Leadership* παρουσιάζει το μοντέλο της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο αναπτύσσει ο Bush (1985). Σύμφωνα με τον Burns, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην παροχή κινήτρων του ηγέτη προς τους ακολούθους, για την ανταλλαγή κάποιου αγαθού χωρίς να επιδιώκεται ένας υψηλότερος στόχος, ενώ, κατά τον Bush, ο ηγέτης, για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, προσπαθεί να ενεργοποιήσει, παράλληλα, τον ακόλουθο. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ικανοποίηση ευγενέστερων αναγκών, όπως η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και μπορεί να οδηγήσει τους ακολούθους σε επιπρόσθετη προσπάθεια, υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης, μεγαλύτερη δημιουργικότητα, με την έμπνευση, την εκπλήρωση των συναισθηματικών αναγκών, την πνευματική διέγερση. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μετασχηματιστικού ηγέτη, για να οδηγήσει τους ακολούθους σε καλύτερα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα είναι το χάρισμα, η ηθική ανάπτυξη, το όραμα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, η παρακίνηση των εργαζομένων για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η πνευματική διέγερση, η αυτοπεποίθηση, οι λεκτικές δεξιότητες. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί βασικό μοντέλο στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, για την οικοδόμηση σχολείων που ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα και απαιτούν στρατηγικές οι οποίες οδηγούν σε ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γιατί επιδρά στο κίνητρο και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη προσπάθεια, προϋπόθεση για υλοποίηση σημαντικών αλλαγών. Ωστόσο, η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας

στο σχολείο δεν προϋποθέτει την εφαρμογή ενός σταθερού συνόλου ηγετικών πρακτικών, οι οποίες διαμορφώνονται από το σχολικό περιβάλλον. Ο Bush (2000) επισημαίνει ότι οι ίδιοι ηγέτες μπορούν να εφαρμόζουν συναλλακτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης, ο ηγέτης εμφανίζει τους παράγοντες ηγεσίας σε κάποιον βαθμό και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται το στυλ ηγεσίας του.

Το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον/στην ηγέτη/ίδα, Διευθυντή/τρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αρμοδιότητες των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων και τα κριτήρια επιλογής για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης.

5. Ο/Η Διευθυντής/τρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

5.1. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται σε δύο κύκλους, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και η φοίτηση είναι τριετής για κάθε κύκλο. Βασικός σκοπός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο εφοδιασμός όλων των μαθητών/τριών με γενική παιδεία υψηλού επιπέδου, για την απόκτηση ισόρροπης γνωστικής, συναισθηματικής, πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης.

Οι στόχοι που επιζητείται να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μορφωτικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί. Επιδιώκεται η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, η γνωριμία με την τέχνη και η διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου. Η αρμονική ανάπτυξη του σώματος. Η γνώση, η εμπάθунση στην εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική κληρονομιά και ταυτόχρονα η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών για την ένταξη στην κοινωνία του ευρωπαϊού πολίτη. Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πολιτισμικής πολυμορφίας, της διαφορετικότητας, για την ευαισθητοποίηση και την αρμονική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο έλεγχος των συναισθημάτων και ο προσανατολισμός τους σε εποικοδομητικούς στόχους και δημιουργικές πράξεις. Η ενίσχυση του συστήματος αξιών και η ανάλογη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ομαδικότητας, της φιλαλληλίας και η συγκρότηση συνείδησης πολίτη ενεργού στην κοινωνία. Η διατήρηση αρμονικού κλίματος στο σχολείο και η παροχή ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες για συνεργασία και δημιουργία συλλογικών έργων. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων για εφαρμογή της γνώσης και για την εύρεση λύσεων σε προβλήματα. Η ενδυνάμωση δεξιοτήτων για χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των μαθητών/τριών στην αγορά εργασίας. (Νόμος 1566/1985, άρθρα 2 και 5 & Νόμος 4186/2013, άρθρα 1 και 6)

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων που είναι πολυδιάστατοι και αναφέρονται στη μόρφωση, στην κοινωνικοποίηση και στην πολιτισμική πτυχή των μαθητών/τριών, σημαντικός είναι ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου.

5.2. Αρμοδιότητες των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων

Στο σύστημα διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ανάθεση της εξουσίας και της ευθύνης είναι σύμφωνη με την «*πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση*», όπου στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το Υ.ΠΑΙ.Θ. που εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική και στη βάση ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας που παίρνει εντολές από την υπερκείμενη αρχή, τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Σαϊτης, 2008, σ. 20) Το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας υπογραμμίζεται και από τους Καραγου και Bush (2015).

Οι αρμοδιότητες των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων ορίζονται στην ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, άρθρα 27 έως 32. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι ο/η επικεφαλής, διοικητικός/ή και επιστημονικός/ή παιδαγωγικός/ή υπεύθυνος/η και του/της ανατίθενται μια σειρά από αρμοδιότητες.

Έργο του/της είναι ο καθορισμός και η επίτευξη υψηλής στοχοθεσίας, η επικοινωνία αυτών των στόχων σε όλες τις ομάδες αναφοράς της σχολικής κοινότητας, για ένα σχολείο δημοκρατικό, με ανοικτούς διαύλους στην κοινωνία. Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι ο/η κύριος/α εκπρόσωπος του σχολείου, έχει την ευθύνη για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την εφαρμογή της νομοθεσίας, των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων/ουσών και γενικότερα για την ομαλή λειτουργία του.

Στις αρμοδιότητές του/της εντάσσεται να ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για τη νομοθεσία, κυρίως αυτούς/ές με περιορισμένη εμπειρία, να τους/τις υποστηρίζει και να τους/τις κατευθύνει με εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές πρωτοβουλίες. Να ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για επιμορφωτικά προγράμματα που τους αφορούν και να οργανώνει επιμορφώσεις για διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα συντελώντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο Fullan (2000) αποδίδει στον ηγέτη του σχολείου που προσανατολίζεται στην αλλαγή τον ρόλο της διαμόρφωσης της κατάλληλης κουλτούρας, για να ευνοείται η μάθηση των εκπαιδευτικών με τον διαμοιρασμό της, που μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία και την ανταλλαγή γνώσεων στις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδράμει στην επιτέλεση των εργασιών με αποτελεσματικό τρόπο, στη μάθηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με ποιοτικά χαρακτηριστικά, πηγή για τους/τις μελλοντικούς/ές Διευθυντές/τριες.

Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς σε πνεύμα ισοτιμίας και να συντονίζει το έργο τους. Αναθέτει εργασίες σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, παρακολουθεί τη διεκπεραίωση των καθηκόντων και τους/τις καθοδηγεί για την έγκαιρη ολοκλήρωσή τους.

Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ο/η Διευθυντής/τρια έχει την αρμοδιότητα να μεριμνά για την κάλυψη των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Έχει την υποχρέωση να προβαίνει στις αναγκαίες τροποποιήσεις του ωρολογίου προγράμματος, για την κάλυψη των διδακτικών ωρών κατά την απουσία εκπαιδευτικών. Επιπλέον, έχει την ευθύνη για την απρόσκοπτη διεξαγωγή των εξετάσεων.

Έργο του/της είναι να υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να τους/τις παρακινεί και να τους/τις ενδυναμώνει για ανάληψη δράσεων που οδηγούν στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, όπου τονίζεται ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας ως μέντορα, καθοδηγητή/τριας.

Οφείλει να ενθαρρύνει τη διαμόρφωση αρμονικού κλίματος στη σχολική μονάδα, να ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου διδασκόντων/ουσών, τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Στο ίδιο πνεύμα συνεργάζεται και ο/η ίδιος/α με τις μαθητικές κοινότητες για θέματα της σχολικής ζωής και ελέγχει την εφαρμογή των κανόνων πειθαρχίας. Την οικοδόμηση σχέσεων ως βασικό συστατικό της ηγεσίας επισημαίνει και ο Fullan (2000).

Στις αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/τριας ανήκει η φροντίδα για τη διατήρηση καθαρού και όμορφου του σχολικού περιβάλλοντος, για τη συντήρηση και την καλή λειτουργία της υλικοτεχνικής υποδομής, για τη διαφύλαξη της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών/τριών.

Χρέος του/της είναι η συνεργασία με τους γονείς και η διευκόλυνση της ενημέρωσής τους για την επίδοση, τη φοίτηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, η συνεργασία με όλες τις ομάδες αναφοράς της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου και Παιδαγωγικής Ευθύνης, Στελέχη της Εκπαίδευσης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, η συνεργασία με τον Δήμο και τους κοινωνικούς φορείς.

Για τη διασφάλιση της ενταξιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ισότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους αναγκών, ο/η Διευθυντής/τρια έχει την ευθύνη για τη δημιουργία τμημάτων ένταξης, τάξεων υποδοχής, την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης.

Στις αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/τριας εντάσσεται και η αξιολόγηση του διοικητικού προσωπικού.

Τα καθήκοντα του/της Διευθυντή/τριας επιτελούν τις τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας, τον προγραμματισμό (planning), την οργάνωση (organizing), τη διεύθυνση (directing) και τον έλεγχο (controlling). Ο προγραμματισμός προηγείται των άλλων λειτουργιών, συνδέεται με τον καθορισμό των στόχων και τον σχεδιασμό των ενεργειών που οδηγούν στην πραγματοποίησή τους. Η οργάνωση αναφέρεται στη διαμόρφωση δομής ρόλων με τον διαμοιρασμό των εργασιών στους/στις εκπαιδευτικούς. Στη λειτουργία της διεύθυνσης εντάσσονται οι ενέργειες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, η έγκαιρη λήψη μέτρων για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων, ο συντονισμός όλων των εργασιών, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση των στόχων, οι ενέργειες για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εποπτεία για τη σωστή ολοκλήρωση των εργασιών, την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, η επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος συνδέεται με την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων. (Σαϊτης, 2008, σ. 13 – 15).

Σύμφωνα με τις αρμοδιότητες που ανατίθενται στον/η Διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας, διαπιστώνεται ότι εκτείνονται σε πολλές διαστάσεις, έχει την ευθύνη για την επιτέλεση ενός συνόλου δραστηριοτήτων, που αναφέρονται τόσο σε λειτουργικά θέματα της καθημερινότητας, όσο και σε ευρύτερα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι James και Vince (2001, σ. 312) αισθητοποιούν τον τρόπο που οι Διευθυντές/τριες σχολείων βιώνουν τον ρόλο τους με την εικόνα ότι αισθάνονται ότι *«μεταφέρουν στην πλάτη τους αόρατα σακίδια στα οποία διάφορα άτομα γύρω τους τοποθετούν πέτρες»*. Οι πέτρες αυτές συμβολίζουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που προβάλλουν οι άλλοι, οι οποίες μαζί με την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης, προκαλούν αβεβαιότητα και άγχος για την επιτέλεση του ρόλου τους. Από την πίεση που βιώνουν για να ανταποκριθούν με συνέπεια στις απαιτήσεις των αρμοδιοτήτων τους, ελλοχεύει ο κίνδυνος να σταματήσουν να είναι δημιουργικοί και κατ' επέκταση παράγοντες αλλαγής. Η καταπόνηση από τις απαιτήσεις της σύγχρονης ηγεσίας που απορρέει από την πολυπλοκότητα του ρόλου, το άγχος και οι συγκρούσεις που βιώνουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων, επισημαίνονται και από τις Athanasoula – Reppa και Lazaridou (2008).

Επιπρόσθετα, ο/η Διευθυντής/τρια είναι και εκπαιδευτικός, έχει διδακτικό ωράριο. Οι ώρες διδασκαλίας εξαρτώνται από τα χρόνια υπηρεσίας και από τον αριθμό των τμημάτων. Οι Διευθυντές/τριες με υπηρεσία μικρότερη των είκοσι ετών έχουν υποχρεωτικό ωράριο δέκα ώρες για σχολική μονάδα από τρία έως πέντε τμήματα, εννέα ώρες από έξι έως εννέα, επτά ώρες από δέκα έως δώδεκα και πέντε ώρες για σχολική μονάδα με περισσότερα από δώδεκα τμήματα. Το ωράριο αυτό μειώνεται κατά δύο διδακτικές ώρες, όταν ο/η Διευθυντής/τρια έχει περισσότερα από είκοσι έτη υπηρεσίας. (Νόμος 4152/2013, υποπ. Θ2, παρ. 2) Το διδακτικό ωράριο επιβαρύνει την καθημερινότητα του/της Διευθυντή/τριας αλλά παράλληλα τον/την κρατάει σε επαφή με την τάξη. Ο φόρτος εργασιών ενισχύεται από την έλλειψη γραμματειακής στήριξης και μόνιμης παρουσίας ψυχολόγου ή κοινωνικού/ής λειτουργού στο σχολείο.

Για την αποτελεσματική ανταπόκριση του/της Διευθυντή/τριας στις πολυσχιδείς αρμοδιότητές του/της, καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση του Συλλόγου διδασκόντων/ουσών με τη εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε άλλους/ες εκπαιδευτικούς, που του/της παρέχει τη δυνατότητα να μην αναλώνεται σε εργασίες που μπορούν να υλοποιηθούν από άλλους/ες και υποστηρίζει τον ρόλο του/της ως ηγέτη/ίδα. Ο Fink (2005, σ. 2) αναφέρει ότι ως Διευθυντής σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν «διανεμητικός» ηγέτης, χωρίς να είναι τότε γνωστός ο όρος, γιατί ο διαμοιρασμός ηγεσίας με τους/τις εκπαιδευτικούς δεν ήταν μόνο «κοινή λογική» αλλά «πράξη αυτοσυντήρησης».

Υπάρχει ειδική αμοιβή, επίδομα θέσης που διαφοροποιείται για τους/τις Διευθυντές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων και εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών/τριών. Είναι 350 ευρώ για τον/τη Διευθυντή/τρια Λυκείου, 300 για του Γυμνασίου και μειώνεται κατά 50 ευρώ, εάν η σχολική μονάδα έχει μικρότερο αριθμό από 120 μαθητές/τριες. (Νόμος 4547/2018, άρθρο 19) Το επίδομα αυτό παραμένει σταθερό και δεν αυξάνεται με τα χρόνια εμπειρίας στη θέση ευθύνης. Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές ότι η ειδική αμοιβή του/της Διευθυντή/τριας είναι δυσανάλογα μικρή σε σύγκριση με τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες που απορρέουν από τη συγκεκριμένη θέση.

5.3. Επιλογή Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι τελευταίες κρίσεις για την επιλογή Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγιναν το 2017. (Νόμος 4473/2017)

Βασική προϋπόθεση για την υποβολή υποψηφιότητας για τη θέση Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η δεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία σε αυτήν τη βαθμίδα, με οκτώ τουλάχιστον χρόνια άσκησης διδακτικών καθηκόντων. Επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας για τη διευθυντική θέση απαιτείται και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ποικίλουν τα έτη διδακτικής εμπειρίας. (Eurydice, 2013)

Για την επιλογή των υποψηφίων Διευθυντών/τριών, συνεκτιμώνται τρεις κατηγορίες κριτηρίων, το κριτήριο της ‘επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης’, το κριτήριο της ‘υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας’ και το κριτήριο που αναφέρεται στη ‘συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, στην προσωπικότητα και στη γενική συγκρότηση’.

Για το κριτήριο της ‘επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης’ λαμβάνονται υπόψη οι τίτλοι σπουδών, διδακτορικό δίπλωμα, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, πιστοποιημένη ετήσια επιμόρφωση, πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου Α’ και πιστοποιημένη γνώση έως δύο ξένων γλωσσών. Το κριτήριο αυτό συνολικά αποτιμάται μέχρι δέκα περίπου μονάδες. Δε λαμβάνεται υπόψη η επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου Β’ και δεν προβλέπεται επιπλέον μοριοδότηση για σπουδές συναφείς με Διοίκηση και Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Η επιμόρφωση για τη θέση του/της Διευθυντή/τριας αποτελεί προϋπόθεση για είκοσι μία χώρες ή περιφέρειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις περισσότερες πραγματοποιείται πριν την ανάληψη υπηρεσίας στη θέση ευθύνης, σε άλλες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μετά, με σκοπό οι Διευθυντές/τριες να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διεκπεραίωση των καθηκόντων τους. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ποικίλει από μία εβδομάδα στη Ρουμανία έως πρόγραμμα Master 60 ECTS στη Μάλτα. Σε ορισμένες χώρες απαιτείται και μία πρακτική διάσταση επιμόρφωσης, εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση. (Eurydice, 2013) Στην Ελλάδα, συνήθως οργανώνεται για τους/τις επιλεγέντες/είσες Διευθυντές/τριες ένα σεμινάριο εισαγωγικής επιμόρφωσης περιορισμένων ωρών από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και παρατηρείται το φαινόμενο να μη διαθέτουν όλοι/ες τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα διοίκησης για την επιτέλεση του ρόλου τους.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε είκοσι τρεις χώρες ή περιφέρειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Eurydice, 2013) Στην Ελλάδα η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών/τριών είναι ζήτημα προσωπικής ευθύνης. Ο

Fullan (2000) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η βελτίωση ενισχύονται, όταν η μάθηση πραγματώνεται στο περιβάλλον όπου εργάζεται κάποιος. Αυτή η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο/η Διευθυντής/τρια μαθαίνει με επισκέψεις σε σχολεία της περιοχής σε συνεργασία με έμπειρους/ες Διευθυντές/τριες, με την από κοινού εξέταση μέσα σε ομάδες πραγματικών προβλημάτων και τον διαμοιρασμό καλών ιδεών και πρακτικών.

Για το δεύτερο κριτήριο, την ‘υπηρεσιακή κατάσταση’, υπολογίζονται μέχρι δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας πέρα των οκτώ χρόνων που αποτελούν προϋπόθεση για την υποψηφιότητα, και για την ‘καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία’ μοριοδοτούνται μέχρι πέντε χρόνια σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Έως μισή μονάδα δίδεται και για συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών. Η άσκηση καθηκόντων σε θέση Περιφερειακού/ής Διευθυντή/τριας Εκπαίδευσης, Σχολικού/ής Συμβούλου, Διευθυντή/τριας Εκπαίδευσης, μοριοδοτείται με μισό μόριο για κάθε έτος, ενώ οι θέσεις ευθύνης δεν είναι ισοδύναμες. Το παραπάνω κριτήριο συνολικά αποτιμάται έως δεκατρείς μονάδες.

Το τρίτο κριτήριο ‘συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – προσωπικότητα – γενική συγκρότηση’ αποτιμάται στο σύνολο μέχρι οκτώ μονάδες και στηρίζεται στη συνέντευξη του/της υποψηφίου/ας στο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης, λαμβάνονται υπόψη ο υπηρεσιακός φάκελος των υποψηφίων, ο φάκελος υποψηφιότητας που περιλαμβάνει εκτενές βιογραφικό σημείωμα, βεβαιώσεις προσόντων που δε μοριοδοτούνται, εντούτοις συσχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψηφίων και η γνώμη των μόνιμων εκπαιδευτικών που συνυπηρετούν με τον/την υποψήφιο/ία ως προς την ικανότητα συνεργασίας, τη συμμετοχή στη δημιουργία υγιούς παιδαγωγικού κλίματος, την εμπλοκή στη διενέργεια δράσεων, τις διοικητικές ικανότητες. Το παραπάνω κριτήριο μπορεί να παρέχει τις λιγότερες μονάδες αλλά δίνει τη δυνατότητα αποκλεισμού από την υποψηφιότητα, αν διαπιστωθεί η ακαταλληλότητα του/της υποψηφίου/ας για τη διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων της θέσης ευθύνης.

Μπορεί να υπογραμμισθεί ότι σε περίπτωση ισοβαθμίας στον αξιολογικό πίνακα, προηγείται ο/η υποψήφιος/ια με την υψηλότερη βαθμολογία στο τρίτο κριτήριο, που ενέχει σε κάποιο βαθμό και το υποκειμενικό στοιχείο και τελευταίο λαμβάνεται υπόψη το επιστημονικό – παιδαγωγικό κριτήριο.

Επιπρόσθετα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίσταται μέριμνα για τη διαδοχή της ηγεσίας σε ένα σχολείο, που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί από υποδιευθυντή/τρια που έχει γνώση του περιβάλλοντος, της κουλτούρας του σχολείου, όπως και επιτυχημένος/η Διευθυντής/τρια μπορεί να στερηθεί το σχολείο στο οποίο κατείχε τη θέση ευθύνης από άλλον/η υποψήφιο/ια που προηγείται ελάχιστα στον αξιολογικό πίνακα από μόρια που δεν είναι απαραίτητα συναφή με την αποτελεσματική επιτέλεση του ρόλου. Τη σημασία της διαδοχής της ηγεσίας επισημαίνει και ο Fullan (2000, σ. 417), καθώς υποστηρίζει ότι για να έχουν οι αλλαγές διάρκεια σε ένα σχολείο, δεν έχει σημασία *«ποιος είσαι ως ηγέτης αλλά ποια ηγεσία αφήνεις πίσω»*.

Συγκεφαλαιώνοντας, για την επίτευξη του βασικού σκοπού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη διασφάλιση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου και των επιμέρους μορφωτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στόχων, ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου. Οι αρμοδιότητες με τις οποίες είναι επιφορτισμένος/η ο/η Διευθυντής/τρια είναι πάρα πολλές, έχει την ευθύνη για την ολοκλήρωση πολλαπλών δραστηριοτήτων ως προς την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και ταυτόχρονα επιτελεί και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού με διδακτικό ωράριο. Ως εκ τούτου, το άγχος που βιώνει για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολυδιάστατου ρόλου του/της, εγείρει τον κίνδυνο περιορισμού της δημιουργικότητας, προϋπόθεση για να καταστεί παράγοντας αλλαγής. Επιπρόσθετα, για την επιλογή Διευθυντών/τριών κατά τις τελευταίες κρίσεις του 2017, δεν αποτελεί προϋπόθεση αλλά ούτε και προβλέπεται επιπλέον μοριοδότηση για σπουδές συναφείς με Διοίκηση και Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παράλληλα, δεν υφίσταται θεσμοθετημένη επιμόρφωση για τον/τη Διευθυντή/τρια πριν αναλάβει τη θέση ευθύνης, ούτε και αμέσως μετά την ανάληψή της, με αποτέλεσμα Διευθυντές/τριες να αναλαμβάνουν καθήκοντα χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

Στο κεφάλαιο που έπεται γίνεται επισκόπηση ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και εκτός ελλαδικού χώρου και διερευνούν το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου και τη σημασία του για την έκβαση της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση από την ηγεσία.

6. Επισκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών

Υπάρχουν πολλές έρευνες που εξετάζουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τη σημασία του στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας για τα αποτελέσματα της ηγεσίας, την επιπρόσθετη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την ικανοποίησή τους από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς.

Έρευνα της Bogler (2001) σε δείγμα 745 εκπαιδευτικών από 98 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του βορείου τμήματος του Ισραήλ, δείχνει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται, όταν αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας του/της Διευθυντή/τριας περισσότερο μετασχηματιστικό και λιγότερο συναλλακτικό.

Οι Eagly et al. (2003) σε μια μετα-ανάλυση 45 μελετών ως προς τα στυλ ηγεσίας και το φύλο, βρίσκουν ότι οι γυναίκες ηγέτιδες ακολουθούν πιο συχνά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι άντρες ηγέτες εκδηλώνουν πιο συχνά συμπεριφορές που συνδέονται με το παθητικό – προς αποφυγή στυλ ηγεσίας.

Ο Griffith (2003) διαπιστώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία του/της Διευθυντή/τριας φαίνεται να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της δείχνει να έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την πρόοδο των μαθητών/τριών. Έτσι, τα σχολεία στα οποία οι Διευθυντές/τριες θεωρούνται μετασχηματιστικοί ηγέτες, έχουν εκπαιδευτικούς που είναι πιο ικανοποιημένοι/ες με την εργασία τους και αυτό έχει έμμεσες επιδράσεις τόσο στην επιθυμία τους να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο όσο και στη μεγαλύτερη πρόοδο στα επιτεύγματα των μαθητών/τριών.

Οι Hauserman et al. (2013) σε έρευνα σε δείγμα 509 εκπαιδευτικών σε 135 δημόσια σχολεία της επαρχίας Αλμπέρτα του Καναδά, διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά την ποσοτική έρευνα με το MLQ ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην έκβαση της ηγεσίας αλλά μετά από χρήση και ποιοτικών μεθόδων βρίσκουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία.

Έρευνα των Ibrahim και Al-Taneiji (2013) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 43 δημόσια σχολεία στο Ντουμπάι για το στυλ ηγεσίας

του/της Διευθυντή/τριας, καταλήγει ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται συχνότερα, ακολουθεί το συναλλακτικό και λιγότερο συχνά χρησιμοποιείται το παθητικό – προς αποφυγή. Διαπιστώνει θετική συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του/της Διευθυντή/τριας και της αποτελεσματικότητάς του/της και ότι το στυλ ηγεσίας και η αποτελεσματικότητα διαφέρουν ανάλογα με το φύλο του/της Διευθυντή/τριας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ωστόσο δεν επηρεάζονται από τα χρόνια εμπειρίας στη θέση ευθύνης.

Ο Ingram (1997) σε έρευνα με σαράντα τέσσερις εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Μίτσιγκαν με μαθητές/τριες μέτριας ή σοβαρής αναπηρίας οι οποίοι/ες παρακολουθούσαν όλο το ωράριο σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, χρησιμοποίησε το Multifactor Leadership Questionnaire και βρήκε ότι οι Διευθυντές/τριες με μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο κίνητρο των εκπαιδευτικών για να αποδώσουν περισσότερο από το αναμενόμενο.

Έρευνα των Leithwood και Jantzi (1999) σε δείγμα 1818 εκπαιδευτικών και 6490 μαθητών/τριών από 94 δημοτικά σχολεία σε μεγάλη περιοχή στον Κεντρικό Καναδά για τα αποτελέσματα πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας σε επιλεγμένες οργανωσιακές συνθήκες και στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο σχολείο, δείχνει ισχυρές σημαντικές επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις οργανωσιακές συνθήκες και μέτριες αλλά σημαντικές συνολικές επιδράσεις στη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Οι Leithwood και Jantzi (2000) διαπιστώνουν ότι οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν σημαντικές επιδράσεις στις οργανωσιακές συνθήκες μιας σχολικής μονάδας που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Έρευνα της Money (2017) εξετάζει εμπειρικά την αντιληπτή γνώση και πρακτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε 50 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έξι γεωπολιτικές ζώνες της Νιγηρίας σε δείγμα αποτελούμενο από 50 Διευθυντές/τριες και 400 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και θετικών αλλαγών στο σχολείο. Οι Διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά αυτό το στυλ ηγεσίας δεν έχει σημαντικά αποτελέσματα στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι Nguni et al. (2006) σε δείγμα 560 εκπαιδευτικών από 70 δημόσια δημοτικά σχολεία στην ανατολική εκπαιδευτική ζώνη στην Τανζανία, βρίσκουν ότι φαίνεται να υπάρχει από μέτρια έως ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στην υποκλίμακα της εξιδανικευμένης επιρροής.

Η Stone (1992), σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης σε 482 εκπαιδευτικούς που αξιολογούν είκοσι επτά Διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Μινεσότα για μετασχηματιστικές και συναλλακτικές ηγετικές πρακτικές, στην οποία χρησιμοποιήθηκε το Multifactor Leadership Questionnaire, διαπιστώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και αλλαγή και ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στα οργανωσιακά αποτελέσματα, την επιπλέον προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Van Jaarsveld et al. (2019) σε έρευνα σε 72 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο KwaZulu-Natal στη Νότια Αφρική, βρίσκουν ότι σύμφωνα με το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας από πλευράς εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές/τριες στα σχολεία υψηλής απόδοσης θεωρείται ότι ακολουθούν λιγότερο το παθητικό – προς αποφυγή στυλ ηγεσίας σε σχέση με τους/τις Διευθυντές/τριες στα σχολεία χαμηλής απόδοσης.

Έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) σε δείγμα ογδόντα πέντε εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δεν αντιλαμβάνονται σε υψηλό ποσοστό την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον/τη Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται.

Οι Δημόπουλος και Ιορδανίδης (2019) σε έρευνα για την εξέταση του στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, με δείγμα 177 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών και χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν περισσότερες φορές στον/η Διευθυντή/τρια χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, λιγότερο συχνά συναλλακτικής και σπάνια παθητικής – προς αποφυγή. Υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και όλων των διαστάσεων των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, της ‘μεγαλύτερης προσπάθειας’, της ‘αποτελεσματικότητας’, της ‘ικανοποίησης από την ηγεσία’ και

σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και των διαστάσεων των αποτελεσμάτων της ηγεσίας.

Έρευνα της Δουγαλή (2017) σε δείγμα 128 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάζει το πώς αναγνωρίζουν το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται και χρησιμοποιεί το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας MLQ, διαπιστώνει ότι το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι τόσο μετασχηματιστικό με μέτριες βαθμολογίες σε όλες της διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας όσο και συναλλακτικό ως προς τη διάσταση ‘έκτακτη ανταμοιβή’ με μικρή διαφορά υπέρ του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με της συναλλακτικής.

Στην έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) με δείγμα 470 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα που γίνεται χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας MLQ, διαπιστώνεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά υπερσχύει με μικρή διαφορά της συναλλακτικής. Παρατηρείται ίση εμφάνιση της διάστασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ‘εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’ και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας ‘έκτακτη ανταμοιβή’, που παρουσιάζονται με τους υψηλότερους και ίσους μέσους όρους ως προς τις άλλες διαστάσεις της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τις διαστάσεις των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, η ‘αποτελεσματικότητα’ της ηγετικής συμπεριφοράς παρουσιάζει τον μεγαλύτερο μέσο όρο. Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην παθητική προς αποφυγή ηγεσία και στα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, μετά από επισκόπηση των ανωτέρω ερευνών, διαπιστώνεται η συσχέτιση του στυλ ηγεσίας του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή με τις διαστάσεις των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, μεγαλύτερη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση από την ηγεσία και πιο συγκεκριμένα του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η προετοιμασία Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων με τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία οι οποίες συνδέονται με την ανάγκη για αλλαγή.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7. Μεθοδολογία της έρευνας

7.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για το στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σύμφωνα με δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, καθώς και η επίδραση του στυλ ηγεσίας στα αποτελέσματα της ηγεσίας, στη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

A. Ποιο είναι το αντιλαμβανόμενο από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή, που ακολουθεί ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται;

B. Υπάρχει σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται και δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο και ο τύπος σχολείου στο οποίο εργάζονται, το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας, ο αριθμός μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας και τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον/την υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τρια;

Γ. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, της μεγαλύτερης προσπάθειας, της αποτελεσματικότητας, της ικανοποίησης από την ηγεσία;

Δ. Αποτελεί κάποιο από τα στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή, προβλεπτικό παράγοντα για τα αποτελέσματα της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια, την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση από την ηγεσία;

7.2. Μέθοδος δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός της έρευνας ή στατιστικός πληθυσμός ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας ή ‘βολική’ (convenience sampling), το δείγμα σχηματίστηκε με κριτήριο την ευκολία και το κατά πόσο ήταν

διαθέσιμα τα μέλη που το αποτελούν. Το πρόβλημα με τη δειγματοληψία ευκολίας είναι ότι τα αποτελέσματα που εξάγονται δεν είναι γενικεύσιμα. (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 170· Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 189)

Λόγω της πανδημίας του Covid 19 και της αδυναμίας πρόσβασης με φυσική παρουσία στις σχολικές μονάδες, τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms σε εκπαιδευτικούς που υπήρχε δυνατότητα προσέγγισης από πλευράς ερευνήτριας και σε Διευθυντές/τριες που με τη σειρά τους τα προώθησαν στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο διενεμήθη σε τρεις εκπαιδευτικούς, για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν ασάφειες στις δηλώσεις. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2021.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε η συνοδευτική επιστολή που παρουσίαζε τον σκοπό της έρευνας, παρείχε διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, καλούσε τους/τις εκπαιδευτικούς που απευθυνόταν να απαντήσουν, τους/τις ευχαριστούσε εκ των προτέρων για τη συνεργασία και έδινε το ονοματεπώνυμο της ερευνήτριας και ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας. (Cohen et al., 2008, σ. 438). Το ερωτηματολόγιο διασφάλιζε καλή αισθητική, ώστε να δείχνει εύκολο και ελκυστικό.

7.3. Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 145 εκπαιδευτικοί του Νομού Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι 101 (69,66%) ήταν γυναίκες και οι 44 (30,34%) άνδρες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το εύρος της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα είναι 28 – 64 έτη με μέσο όρο τα 52,20 έτη και τυπική απόκλιση 7,47 έτη. Ως προς τις επιπλέον σπουδές, ποσοστό περίπου 75% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 13 (15,29%) έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών και 9 (10,59%), περίπου ένας/μία στους/στις δέκα κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας είναι 20,76 με τυπική απόκλιση 8,00, ενώ το εύρος είναι 1 – 37 έτη. 94 από τους/τις 145 εκπαιδευτικούς, ποσοστό περίπου 65%, υπηρετούν σε σχολείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Ανατολικής Θεσσαλονίκης και οι υπόλοιποι/ες σε σχολείο της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ποσοστό περίπου 50% εργάζεται σε Γυμνάσιο, το 42,07% σε Γενικό Λύκειο, περίπου το 7% σε Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Μουσικό, Πειραματικό και Πρότυπο σχολείο. Έξι περίπου στους δέκα από τους/τις Διευθυντές/τριες που αξιολογούνται είναι άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν 1

– 15 έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια και ο μέσος όρος των ετών συνεργασίας είναι 4,20 με τυπική απόκλιση 2,93. Όσο αφορά στο μέγεθος της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ποσοστό 15,17% υπηρετούν σε μικρό σχολείο το οποίο έχει έως 120 μαθητές/τριες, περίπου οι μισοί σε σχολείο μεσαίου μεγέθους με 121 έως 270 μαθητές/τριες, ενώ 47 (32,41%) εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε μεγάλο σχολείο με περισσότερους/ες από 270 μαθητές/τριες.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος

	Πλήθος	Ποσοστό
Φύλο		
Ανδρας	44	30,34%
Γυναίκα	101	69,66%
Σπουδές		
Δεύτερο Πτυχίο	9	10,59%
Μεταπτυχιακό	63	74,12%
Διδακτορικό	13	15,29%
Διεύθυνση Δ. Ε. Σχολείου εργασίας		
Ανατολική Θεσσαλονίκη	94	64,83%
Δυτική Θεσσαλονίκη	51	35,17%
Τύπος σχολείου		
Γυμνάσιο	71	48,97%
Λύκειο	61	42,07%
Επαγγελματικό Λύκειο	10	6,90%
Άλλο	3	2,07%
Φύλο Διευθυντή/τριας		
Ανδρας	86	59,31%
Γυναίκα	59	40,69%
Αριθμός μαθητών/τριών σχολικής μονάδας		
1 έως 120 μαθητές/τριες	22	15,17%
121 έως 270 μαθητές/τριες	76	52,41%
271 μαθητές/τριες και άνω	47	32,41%
	Μέσος όρος (τυπική απόκλιση)	Εύρος
Ηλικία	52,20 (7,47)	28-64
Έτη προϋπηρεσίας	20,76 (8,00)	1-37
Έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια	4,20 (2,93)	1-15

7.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτικούς, αποτελείται από το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Form 5X) των Avolio και Bass (2004) και το δεύτερο από

ερωτήσεις δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος, φύλο, ηλικία, πρόσθετες σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο, τύπος σχολείου, φύλο Διευθυντή/τριας, αριθμός μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας, έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια.

Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ – 5X) χρησιμοποιήθηκε όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Καλλιοντζή (2020) για τη διενέργεια έρευνας στο πλαίσιο της Διδακτορικής Διατριβής, μετά από αίτημα και έγκριση άδειας χρήσης.

Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας αξιολογεί το μοντέλο της Θεωρίας Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης των Avolio και Bass (1991) και μετράει το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό, το παθητικό – προς αποφυγή στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Υπάρχουν δύο φόρμες του MLQ. Η ‘Leader Form’ απευθύνεται στον ηγέτη, είναι αυτοαξιολόγησης και αξιολογεί τη συχνότητα των μορφών συμπεριφοράς που διαμορφώνουν το στυλ ηγεσίας του. Η ‘Rater Form’ ζητά από τους συνεργάτες του ηγέτη την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συχνότητας των μορφών της ηγετικής συμπεριφοράς. Χρησιμοποιεί κλίμακα βαθμολόγησης Likert πέντε σημείων, από 0=Καθόλου έως 4=Σχεδόν πάντα. (Bass & Riggio, 2006, σ. 20)

Η ‘Rater Form’ χρησιμοποιείται στην παρούσα ερευνητική εργασία. Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ – 5X) αποτελείται συνολικά από τέσσερις παράγοντες και δώδεκα υποκλίμακες που περιλαμβάνουν σαράντα πέντε δηλώσεις. Τριάντα έξι δηλώσεις μετρούν τις εννέα διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή. Το ερωτηματολόγιο μετρά τις πέντε διαστάσεις της **μετασχηματιστικής ηγεσίας**, ‘**εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά**’ / ‘**idealized influence – attributed**’, δηλώσεις 10, 18, 21, 25 (Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, 21), ‘**εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά**’ / ‘**idealized influence – behavior**’, δηλώσεις 6, 14, 23, 34 (Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων, 23), ‘**εμπνέουσα παρακίνηση**’ / ‘**inspirational motivational**’, δηλώσεις 9, 13, 26, 36 (Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί, 13), ‘**διανοητική διέγερση**’ / ‘**intellectual stimulation**’, δηλώσεις 2, 8, 30, 32 (Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων, 8), ‘**εξατομικευμένο ενδιαφέρον**’ / ‘**individualized consideration**’, δηλώσεις 15, 19, 29, 31 (Αντιμετωπίζει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, παρά απλώς ως μέλη της, 19). Μετρά δύο

διαστάσεις της *συναλλακτικής ηγεσίας*, ‘έκτακτη ανταμοιβή’ / ‘contingent reward’, δηλώσεις 1, 11, 16, 35 (Δημιουργεί ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του, 16), ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ / ‘management by exception – active’, δηλώσεις 4, 22, 24, 27 (Εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όταν δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα, 27), δύο διαστάσεις της *παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας*, ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’ / ‘management by exception – passive’ δηλώσεις 3, 12, 17, 20 (Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά, 3), ‘ηγεσία laissez – faire’ / ‘laissez – faire leadership’, δηλώσεις 5, 7, 28, 33 (Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη, 7). Εννέα δηλώσεις μετρούν τα *αποτελέσματα της ηγεσίας*, ‘μεγαλύτερη προσπάθεια’ / ‘extra effort’, δηλώσεις 39, 42, 44 (Αυξάνει την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για να προσπαθούν περισσότερο, 44), ‘αποτελεσματικότητα’ / ‘effectiveness’, δηλώσεις 37, 40, 43, 45 (Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας του/της, 43), ‘ικανοποίηση από την ηγεσία’ / ‘satisfaction’, δηλώσεις 38, 41 (Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με αποτελεσματικό τρόπο, 41).

Το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ – 5X) αποτελεί ένα ευρέως αποδεκτό εργαλείο για τη μέτρηση της συχνότητας κατά την οποία οι ηγέτες εμφανίζουν ηγετικές συμπεριφορές, σύμφωνα με το μοντέλο της Θεωρίας Ηγεσίας Πλήρους Έκτασης των Avolio και Bass (1991) και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες. (Bass & Riggio, 2006, σ. 19· Rowold, 2009) Η εγκυρότητα του MLQ επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές. (Antonakis, 2001· Antonakis et al., 2003· Avolio, Bass & Jung, 1999· Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996· Rowold, 2009)

7.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, ελήφθη υπόψη ο τύπος και η κλίμακα μέτρησης της κάθε μεταβλητής (Norris, Qureshi, Howitt & Cramer, 2014, σ. 54 – 147). Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν μεταβλητές σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, οι ποιοτικές ονομαστικές μεταβλητές, φύλο, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείου, φύλο Διευθυντή/τριας και οι ποιοτικές διαβαθμισμένες μεταβλητές, σπουδές, τύπος σχολείου και αριθμός μαθητών/τριών σχολικής μονάδας, οι οποίες εκφράζονται με τις απόλυτες συχνότητες και τις σχετικές

συχνότητες % (ποσοστά). Οι ποσοτικές συνεχείς μεταβλητές εκφράζονται με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου και των παραγόντων που υπολογίστηκαν έγινε με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha του Cronbach. (Field, 2016, σ. 249 – 258)

Οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την επαγωγική στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου, ήταν ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις τιμές των ποσοτικών μεταβλητών σε σχέση με τις ποιοτικές μεταβλητές που έχουν δύο κατηγορίες και ο έλεγχος της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα (ANOVA) για ποιοτικές μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες. (Δαφέρμος, 2011, σ. 267 – 288· Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 212 – 229)

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης, για να διερευνηθεί η συσχέτιση και ο βαθμός της μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών. (Norris et al., 2014, σ. 148 – 170) Για να διερευνηθεί ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την κλίμακα 'αποτελέσματα της ηγεσίας' και τις τρεις υποκλίμακές της, έγινε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 247 – 268· Norris et al., 2014, σ. 171 – 189)

Οι έλεγχοι υποθέσεων σε όλες τις αναλύσεις ήταν δίπλευροι. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS (v23) και η στάθμη σημαντικότητας ήταν $p < 0,05$.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος δειγματοληψίας, η περιγραφή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης.

8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων στατιστικής ανάλυσης

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα του δείκτη alpha του Cronbach της εσωτερικής συνέπειας για ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και τους τέσσερις παράγοντες. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται πίνακες και διαγράμματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που έγινε για όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου για τις δώδεκα διαστάσεις των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας. Στο τρίτο μέρος δίνονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα των αναλύσεων που διενεργήθηκαν για όλους τους παράγοντες και τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα των παλινδρομήσεων για τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

8.1. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας

Για το σύνολο του ερωτηματολογίου, ο δείκτης alpha του Cronbach είναι ίσος με 0,903, που υποδηλώνει ότι το ερωτηματολόγιο έχει πάρα πολύ υψηλή αξιοπιστία. Για τον παράγοντα ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ ο δείκτης alpha του Cronbach είναι 0,938, για τον παράγοντα ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ είναι 0,893, για τον παράγοντα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ είναι 0,925, υποδεικνύοντας ότι τα μέρη αυτά του ερωτηματολογίου είναι πολύ αξιόπιστα. Για τον παράγοντα ‘συναλλακτική ηγεσία’ ο δείκτης alpha του Cronbach είναι 0,617, υποδεικνύοντας ότι το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου είναι οριακά αξιόπιστο. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι δείκτες alpha του Cronbach ολόκληρης της κλίμακας και των παραγόντων της.

Πίνακας 2. Δείκτης alpha του Cronbach για την κλίμακα MLQ – 5X και τους παράγοντες

Αξιοπιστία	Cronbach's Alpha	Πλήθος Δηλώσεων
Μετασχηματιστική Ηγεσία	0,938	20
Συναλλακτική Ηγεσία	0,617	8
Παθητική – προς αποφυγή Ηγεσία	0,893	8
Αποτελέσματα Ηγεσίας	0,925	9
Ολόκληρη κλίμακα	0,903	45

8.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου

8.2.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Στον Πίνακα 3 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και των πέντε διαστάσεών της. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ είναι ίσος με 2,63, οι μέσοι όροι των διαστάσεών της κυμαίνονται στο διάστημα [2,56 – 2,75], τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχει η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ακολουθούν το ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’ και η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’ και έπονται η ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’ και η ‘Διανοητική διέγερση’.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και των διαστάσεών της

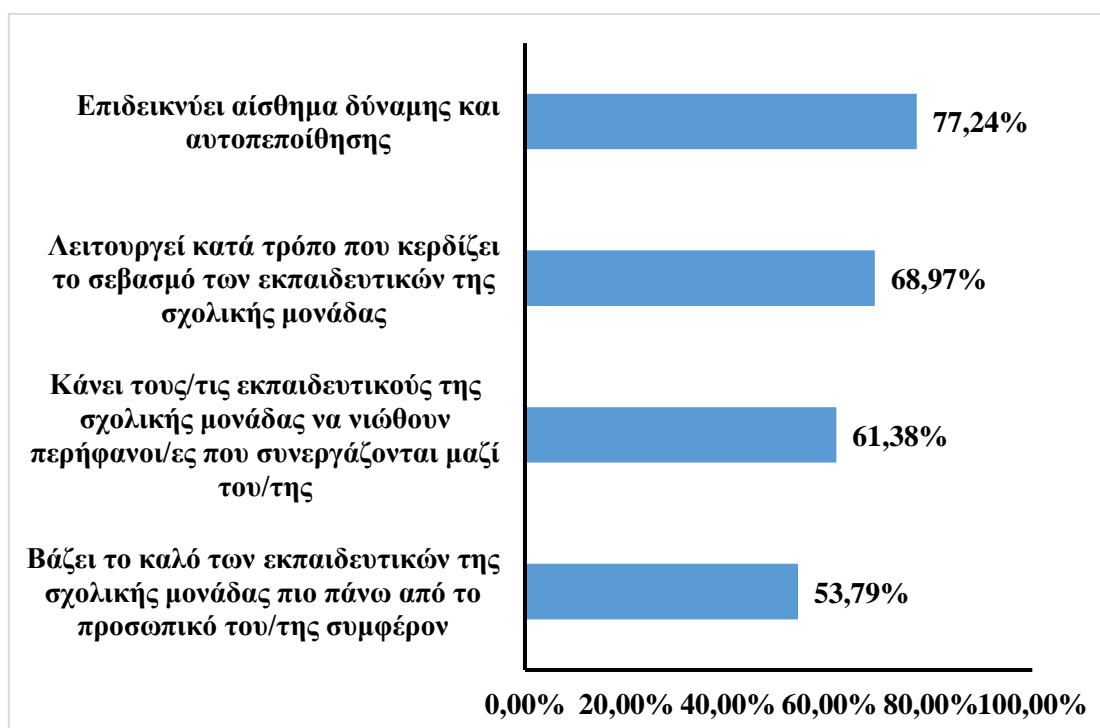
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστική ηγεσία	2,63	0,68
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	2,75	0,84
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	2,62	0,58
Εμπνέουσα παρακίνηση	2,59	0,80
Διανοητική διέγερση	2,56	0,80
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	2,64	0,88

8.2.1.α. Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 4 και στο Διάγραμμα 1, διαπιστώνεται ότι με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, οκτώ περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης’, επτά περίπου στους/στις δέκα ότι ‘Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας’, έξι περίπου στους/στις δέκα ότι ‘Κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να νιώθουν περήφανοι/ες που συνεργάζονται μαζί του/της’ και 53,79% ότι ‘Βάζει το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον’.

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να νιώθουν περήφανοι/ες που συνεργάζονται μαζί του/της	6 (4,14%)	22 (15,17%)	28 (19,31%)	60 (41,38%)	29 (20,00%)
Βάζει το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον	11 (7,59%)	10 (6,90%)	46 (31,72%)	46 (31,72%)	32 (22,07%)
Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	8 (5,52%)	8 (5,52%)	29 (20,00%)	53 (36,55%)	47 (32,41%)
Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης	1 (0,69%)	5 (3,45%)	27 (18,62%)	66 (45,52%)	46 (31,72%)



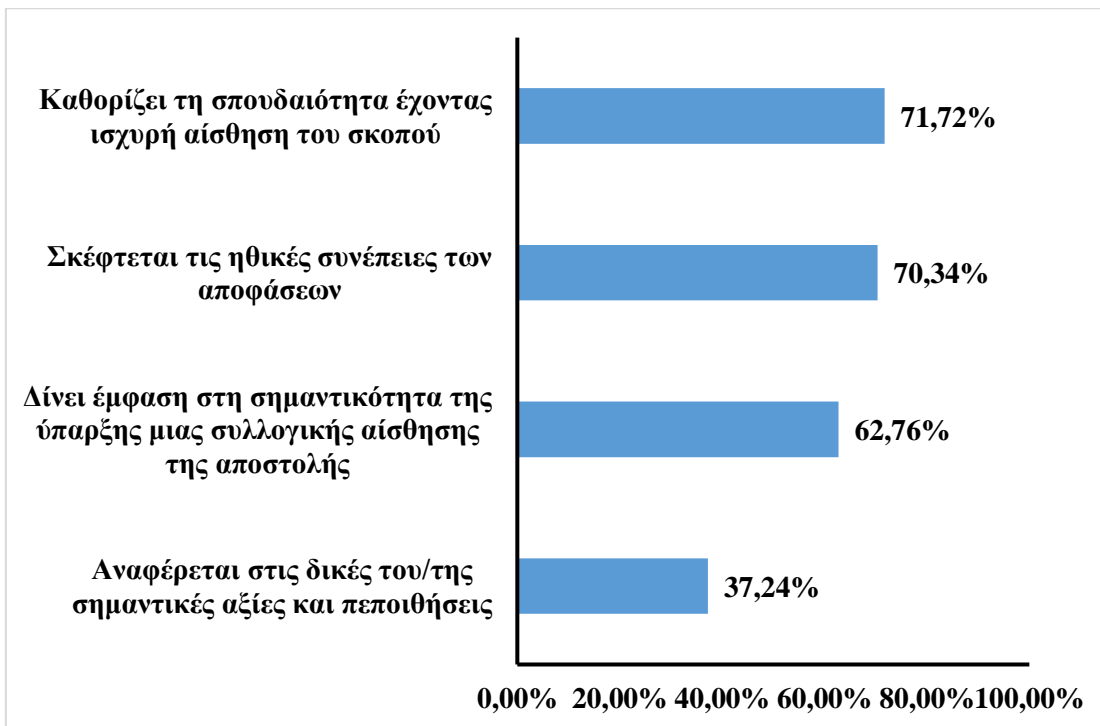
Διάγραμμα 1. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’

8.2.1.β. Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά

Σύμφωνα με τις συχνότητες και τα ποσοστά που υπάρχουν στον Πίνακα 5 και στο Διάγραμμα 2, προκύπτει ότι με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, επτά περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού’ και ‘Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων’, έξι περίπου στους/στις δέκα ότι ‘Δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής’, ενώ περίπου ένας/μία στους/στις τρεις ότι ‘Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις’.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις	7 (4,83%)	34 (23,45%)	50 (34,48%)	40 (27,59%)	14 (9,66%)
Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού	1 (0,69%)	15 (10,34%)	25 (17,24%)	68 (46,90%)	36 (24,83%)
Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3 (2,07%)	8 (5,52%)	32 (22,07%)	69 (47,59%)	33 (22,76%)
Δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής	7 (4,83%)	11 (7,59%)	36 (24,83%)	62 (42,76%)	29 (20,00%)



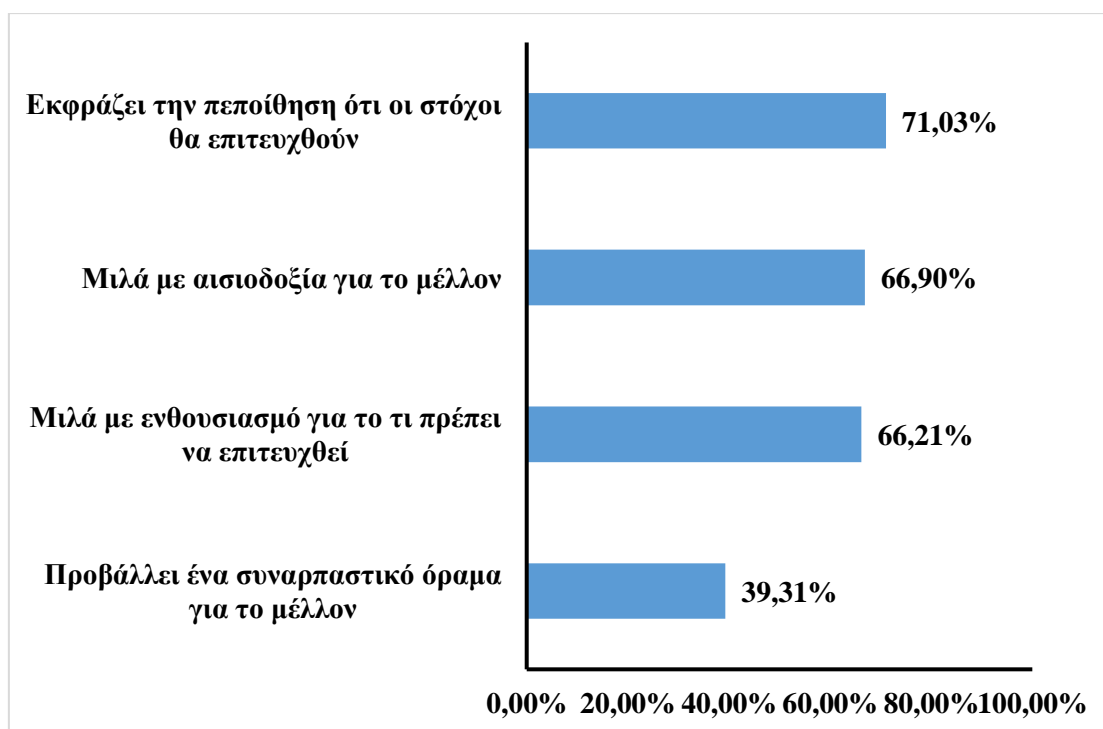
Διάγραμμα 2. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’

8.2.1.γ. Εμπνέουσα παρακίνηση

Σχετικά με την ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, διαπιστώνεται ότι, Πίνακας 6 και Διάγραμμα 3, με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, επτά περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν’, δύο περίπου στους/στις τρεις ότι ‘Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον’ και ‘Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί’, ενώ μόλις δύο στους/στις πέντε ότι ‘Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον’.

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εμπνέουσα παρακίνηση’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον	3 (2,07%)	16 (11,03%)	29 (20,00%)	62 (42,76%)	35 (24,14%)
Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί	2 (1,38%)	19 (13,10%)	28 (19,31%)	72 (49,66%)	24 (16,55%)
Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον	12 (8,28%)	29 (20,00%)	47 (32,41%)	45 (31,03%)	12 (8,28%)
Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	2 (1,38%)	9 (6,21%)	31 (21,38%)	74 (51,03%)	29 (20,00%)



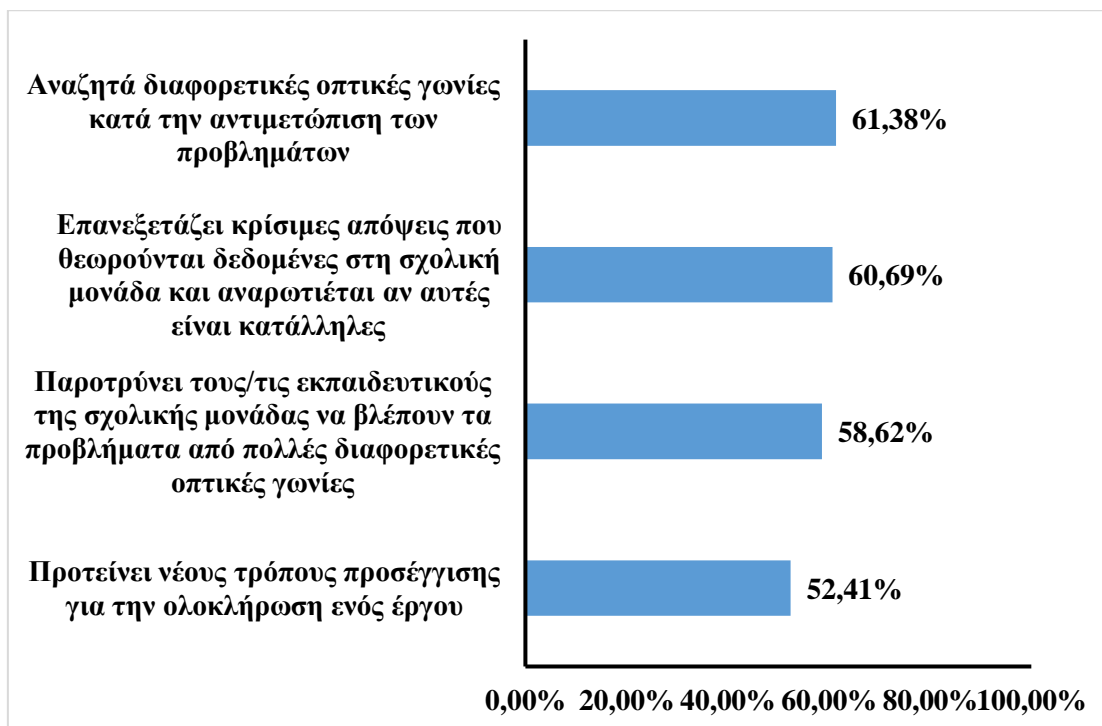
Διάγραμμα 3. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘εμπνέουσα παρακίνηση’

8.2.1.δ. Διανοητική διέγερση

Στον Πίνακα 7 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δηλώσεων για την κλίμακα της ‘διανοητικής διέγερσης’, ενώ στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζονται μόνο τα ποσοστά των κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’. Σε συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, έξι περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων’, ‘Επανεξετάζει κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέται αν αυτές είναι κατάλληλες’, ‘Παροτρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες’ και ποσοστό 52,41% ότι ‘Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου’.

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘διανοητική διέγερση’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Επανεξετάζει κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέται αν αυτές είναι κατάλληλες	3 (2,07%)	15 (10,34%)	39 (26,90%)	71 (48,97%)	17 (11,72%)
Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων	2 (1,38%)	15 (10,34%)	39 (26,90%)	65 (44,83%)	24 (16,55%)
Παροτρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες	6 (4,14%)	15 (10,34%)	39 (26,90%)	56 (38,62%)	29 (20,00%)
Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου	5 (3,45%)	18 (12,41%)	46 (31,72%)	62 (42,76%)	14 (9,66%)



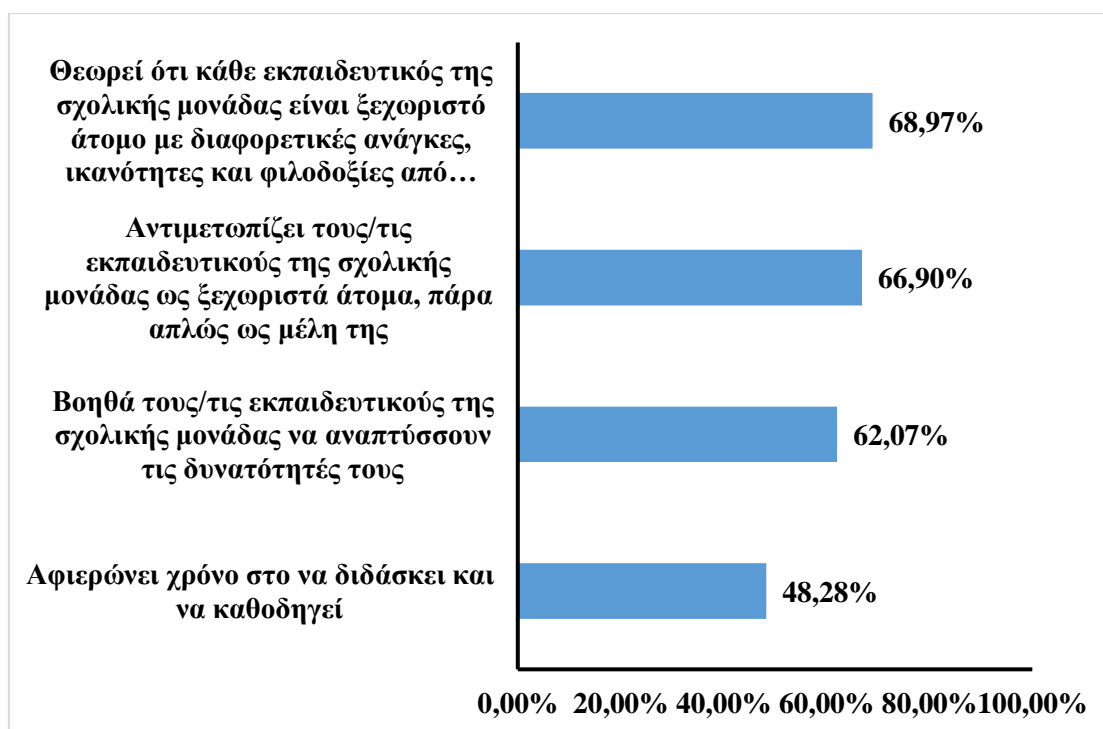
Διάγραμμα 4. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για τη ‘διανοητική διέγερση’

8.2.1.ε. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Σύμφωνα με τις συχνότητες και τα ποσοστά που δίνονται στον Πίνακα 8 και στο Διάγραμμα 5, με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, επτά περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από άλλους’, περίπου δύο στους/στις τρεις ότι ‘Αντιμετωπίζει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, πάρα απλώς ως μέλη της’, ποσοστό 62,07% ότι ‘Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους’, ενώ περίπου ένας/μια στους/στις δύο ότι ‘Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί’.

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί	5 (3,45%)	28 (19,31%)	42 (28,97%)	44 (30,34%)	26 (17,93%)
Αντιμετωπίζει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, πάρα απλώς ως μέλη της	4 (2,76%)	18 (12,41%)	26 (17,93%)	55 (37,93%)	42 (28,97%)
Θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από άλλους	6 (4,14%)	13 (8,97%)	26 (17,93%)	59 (40,69%)	41 (28,28%)
Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους	5 (3,45%)	18 (12,41%)	32 (22,07%)	65 (44,83%)	25 (17,24%)



Διάγραμμα 5. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για το ‘εξατομικευμένο ενδιαφέρον’

8.2.2. Συναλλακτική ηγεσία

Στον Πίνακα 9 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ και των δύο διαστάσεών της. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ είναι 2,45, ενώ τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχει η διάσταση ‘Έκτακτη ανταμοιβή’ και ακολουθεί η ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ και των διαστάσεών της

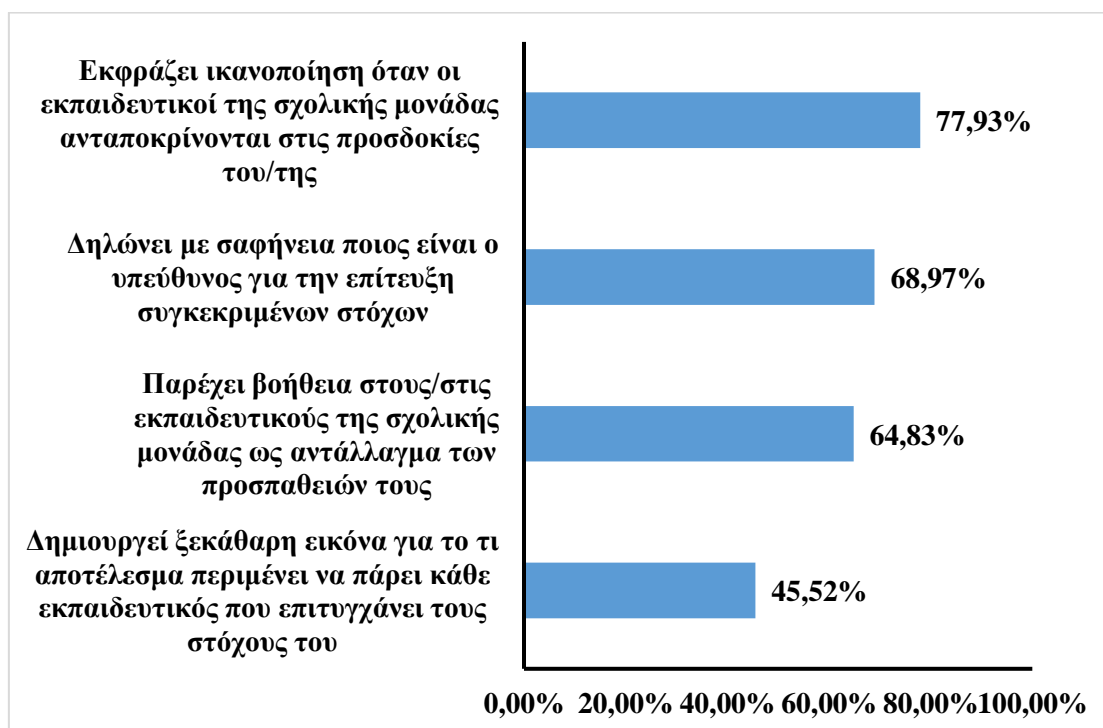
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναλλακτική ηγεσία	2,45	0,51
Έκτακτη ανταμοιβή	2,72	0,75
Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	2,19	0,64

8.2.2.α. Έκτακτη ανταμοιβή

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 10 και στο Διάγραμμα 6, διαπιστώνεται ότι με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, οκτώ περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της’, επτά περίπου στους/στις δέκα ότι ‘Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων’, δύο περίπου στους/στις τρεις ότι ‘Παρέχει βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους’, ενώ ποσοστό 45,52% ότι ‘Δημιουργεί ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του’.

Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘έκτακτη ανταμοιβή’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Παρέχει βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους	3 (2,07%)	9 (6,21%)	39 (26,90%)	49 (33,79%)	45 (31,03%)
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων	3 (2,07%)	13 (8,97%)	29 (20,00%)	74 (51,03%)	26 (17,93%)
Δημιουργεί ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του	9 (6,21%)	28 (19,31%)	42 (28,97%)	52 (35,86%)	14 (9,66%)
Εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της	2 (1,38%)	9 (6,21%)	21 (14,48%)	61 (42,07%)	52 (35,86%)



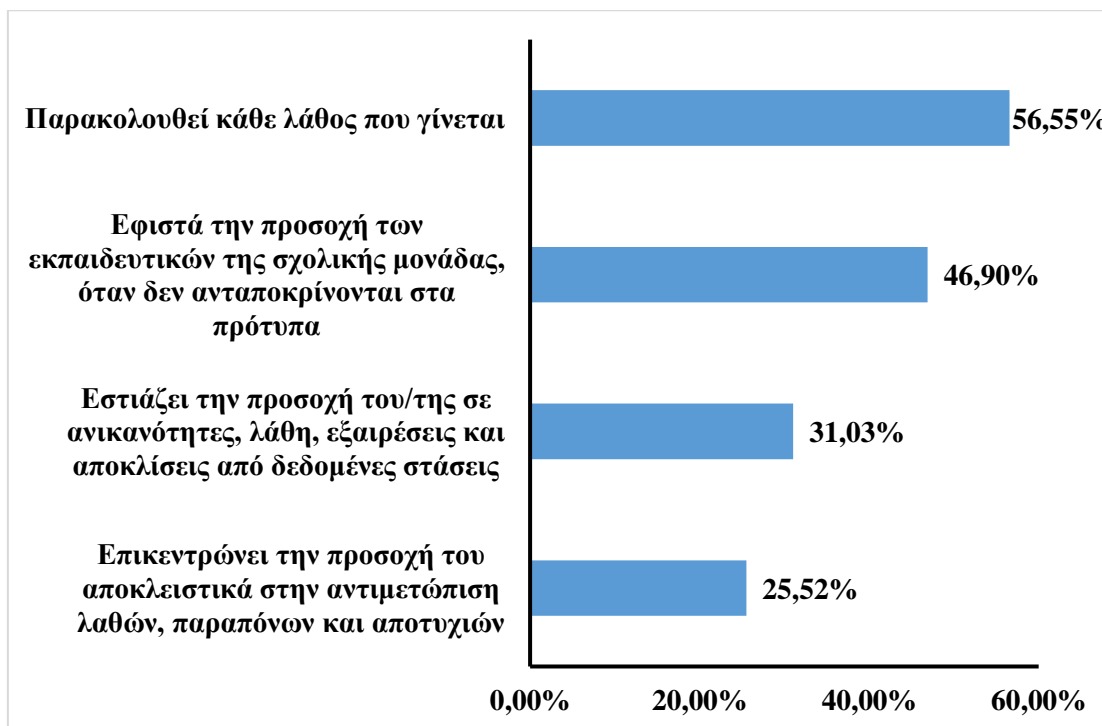
Διάγραμμα 6. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘έκτακτη ανταμοιβή’

8.2.2.β. Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική

Σύμφωνα με τις συχνότητες και τα ποσοστά που υπάρχουν στον Πίνακα 11 και στο Διάγραμμα 7, προκύπτει ότι με συχνότητα 'πολλές φορές' και 'σχεδόν πάντα', ποσοστό 56,55% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια 'Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται', 46,90% ότι 'Εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όταν δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα', τρεις περίπου στους/στις δέκα ότι 'Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις', ενώ ένας/μία στους/στις τέσσερις ότι 'Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών'.

Πίνακας 11. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική'

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις	10 (6,90%)	39 (26,90%)	51 (35,17%)	36 (24,83%)	9 (6,21%)
Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών	12 (8,28%)	47 (32,41%)	49 (33,79%)	26 (17,93%)	11 (7,59%)
Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται	1 (0,69%)	11 (7,59%)	51 (35,17%)	62 (42,76%)	20 (13,79%)
Εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όταν δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα	4 (2,76%)	21 (14,48%)	52 (35,86%)	59 (40,69%)	9 (6,21%)



Διάγραμμα 7. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’

8.2.3. Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία

Στον Πίνακα 12 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ και των δύο διαστάσεών της. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ είναι 1,06, ενώ τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχει η ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’ και ακολουθεί η ‘Ηγεσία Laissez – faire’.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ και των διαστάσεών της

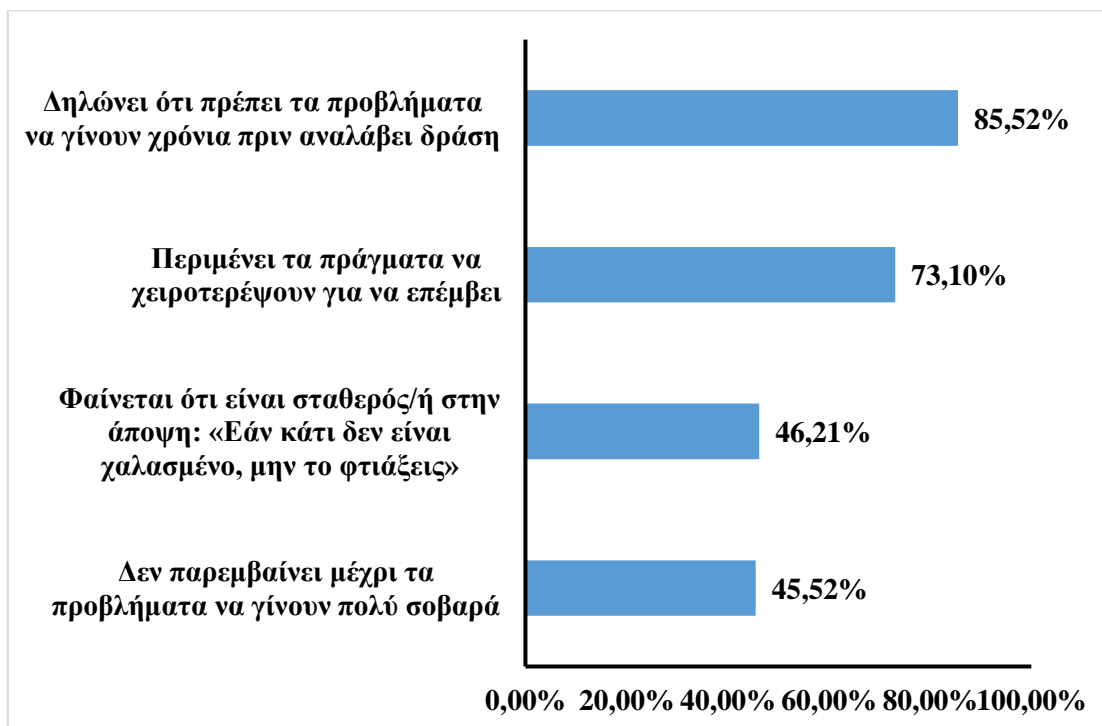
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	1,06	0,78
Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική	1,29	0,78
Ηγεσία Laissez – faire	0,84	0,89

8.2.3.α. Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική

Σχετικά με την 'Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική', διαπιστώνεται ότι, Πίνακας 13 και Διάγραμμα 8, με συχνότητα 'καθόλου' και 'σπάνια', ποσοστό 85,52% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ο/η Διευθυντής/τρια 'Δηλώνει ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση', 73,10% ότι 'Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει', ενώ ποσοστό που υπερβαίνει το 45% ότι 'Φαίνεται ότι είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»' και 'Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά'.

Πίνακας 13. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση 'κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική'

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά	19 (13,10%)	47 (32,41%)	45 (31,03%)	23 (15,86%)	11 (7,59%)
Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει	48 (33,10%)	58 (40,00%)	21 (14,48%)	12 (8,28%)	6 (4,14%)
Φαίνεται ότι είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»	22 (15,17%)	45 (31,03%)	49 (33,79%)	24 (16,55%)	5 (3,45%)
Δηλώνει ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση	76 (52,41%)	48 (33,10%)	9 (6,21%)	11 (7,59%)	1 (0,69%)



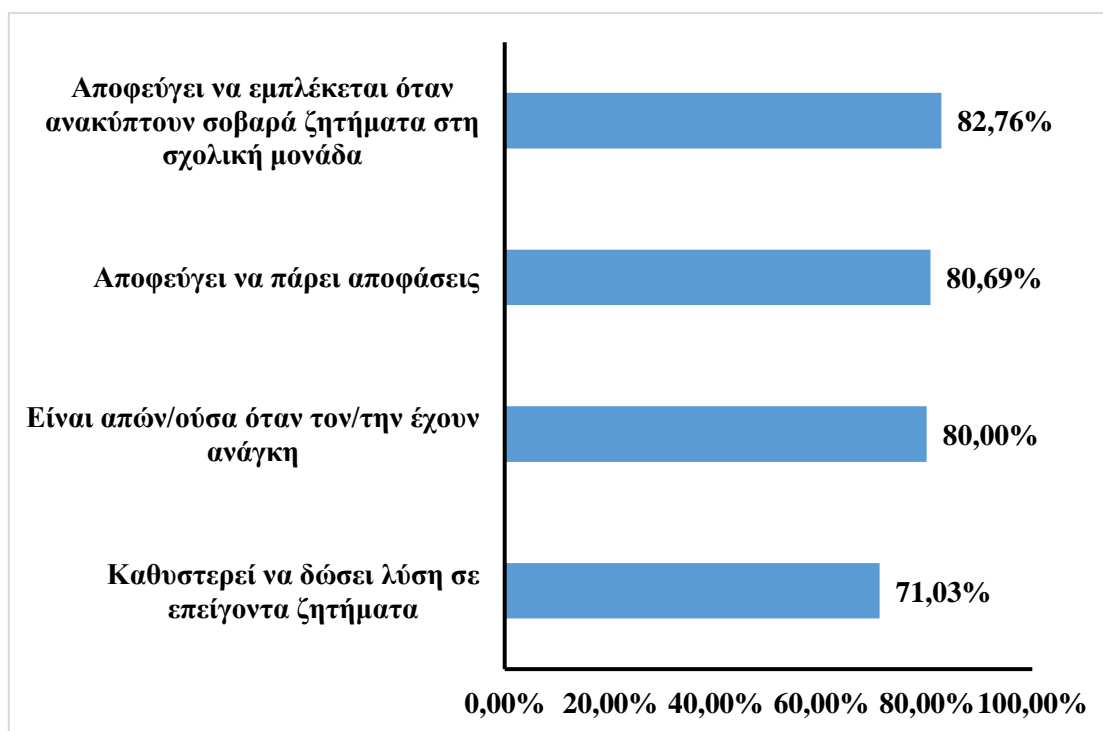
Διάγραμμα 8. Ποσοστά κατηγοριών ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’ δηλώσεων για την ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’

8.2.3.β. Ηγεσία Laissez – Faire

Στον Πίνακα 14 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δηλώσεων για τη διάσταση ‘Ηγεσία laissez – faire’, ενώ στο Διάγραμμα 9 παρουσιάζονται μόνο τα ποσοστά των κατηγοριών ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’. Σε συχνότητα ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’, ποσοστό που υπερβαίνει το 80%, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Αποφεύγει να εμπλέκεται όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα’, ‘Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις’ και σε ποσοστό 80% ότι ‘Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη’, ενώ περίπου επτά στους/στις δέκα ότι ‘Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα’.

Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘ηγεσία laissez – faire’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Αποφεύγει να εμπλέκεται όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα	72 (49,66%)	48 (33,10%)	13 (8,97%)	10 (6,90%)	2 (1,38%)
Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη	81 (55,86%)	35 (24,14%)	19 (13,10%)	8 (5,52%)	2 (1,38%)
Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις	71 (48,97%)	46 (31,72%)	18 (12,41%)	7 (4,83%)	3 (2,07%)
Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα	55 (37,93%)	48 (33,10%)	25 (17,24%)	11 (7,59%)	6 (4,14%)



Διάγραμμα 9. Ποσοστά κατηγοριών ‘καθόλου’ και ‘σπάνια’ δηλώσεων για την ‘ηγεσία laissez – faire’

8.2.4. Αποτελέσματα της ηγεσίας

Στον Πίνακα 15 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και των τριών διαστάσεών του. Παρατηρείται ότι ο μέσος

όρος του παράγοντα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ είναι 2,72, τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχει η διάσταση ‘Αποτελεσματικότητα’, ακολουθεί η ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’ και έπεται η ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’.

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ και των διαστάσεών τους

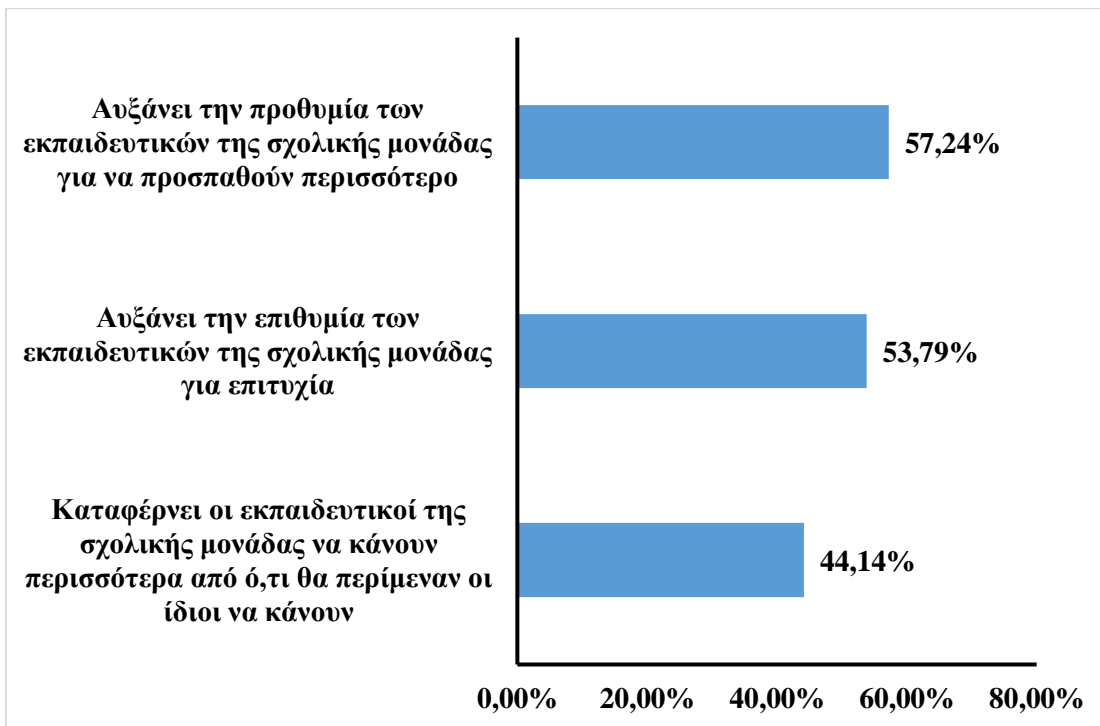
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αποτελέσματα της ηγεσίας	2,72	0,86
Μεγαλύτερη προσπάθεια	2,40	0,96
Αποτελεσματικότητα	2,89	0,85
Ικανοποίηση από την ηγεσία	2,82	0,95

8.2.4.a. Μεγαλύτερη Προσπάθεια

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 16 και στο Διάγραμμα 10, διαπιστώνεται ότι με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, ποσοστό 57,24% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Αυξάνει την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για να προσπαθούν περισσότερο’, 53,79% ότι ‘Αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για επιτυχία’, ενώ ποσοστό 44,14% ότι ‘Καταφέρνει οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν οι ίδιοι να κάνουν’.

Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘μεγαλύτερη προσπάθεια’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Καταφέρνει οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν οι ίδιοι να κάνουν	10 (6,90%)	25 (17,24%)	46 (31,72%)	57 (39,31%)	7 (4,83%)
Αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για επιτυχία	5 (3,45%)	18 (12,41%)	44 (30,34%)	51 (35,17%)	27 (18,62%)
Αυξάνει την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για να προσπαθούν περισσότερο	7 (4,83%)	18 (12,41%)	37 (25,52%)	61 (42,07%)	22 (15,17%)



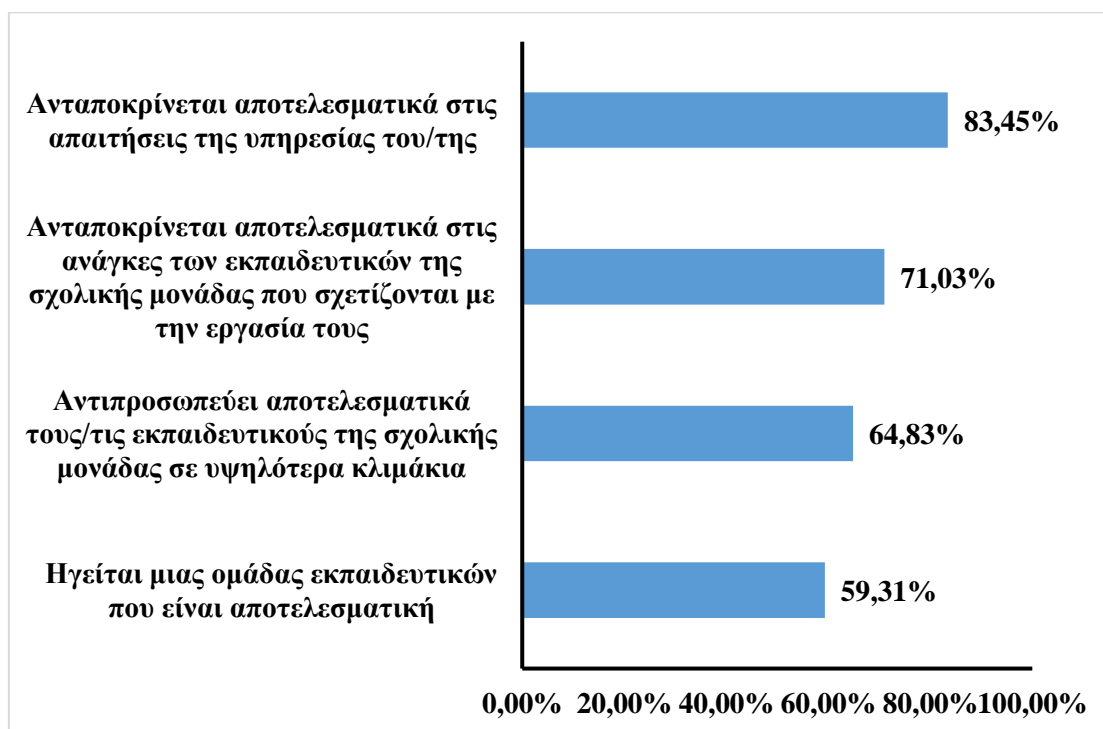
Διάγραμμα 10. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για τη ‘μεγαλύτερη προσπάθεια’

8.2.4.β. Αποτελεσματικότητα

Σχετικά με τη διάσταση ‘Αποτελεσματικότητα’, διαπιστώνεται ότι, Πίνακας 17 και Διάγραμμα 11, με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, ποσοστό 83,45% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας του/της’, περίπου επτά στους/στις δέκα ότι ‘Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την εργασία τους’, περίπου δύο στους/στις τρεις ότι ‘Αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε υψηλότερα κλιμάκια’ και περίπου έξι στους/στις δέκα ότι ‘Ηγείται μιας ομάδας εκπαιδευτικών που είναι αποτελεσματική’.

Πίνακας 17. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘αποτελεσματικότητα’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την εργασία τους	4 (2,76%)	9 (6,21%)	29 (20,00%)	58 (40,00%)	45 (31,03%)
Αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε υψηλότερα κλιμάκια	4 (2,76%)	16 (11,03%)	31 (21,38%)	45 (31,03%)	49 (33,79%)
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας του/της	3 (2,07%)	4 (2,76%)	17 (11,72%)	52 (35,86%)	69 (47,59%)
Ηγείται μιας ομάδας εκπαιδευτικών που είναι αποτελεσματική	7 (4,83%)	12 (8,28%)	40 (27,59%)	57 (39,31%)	29 (20,00%)



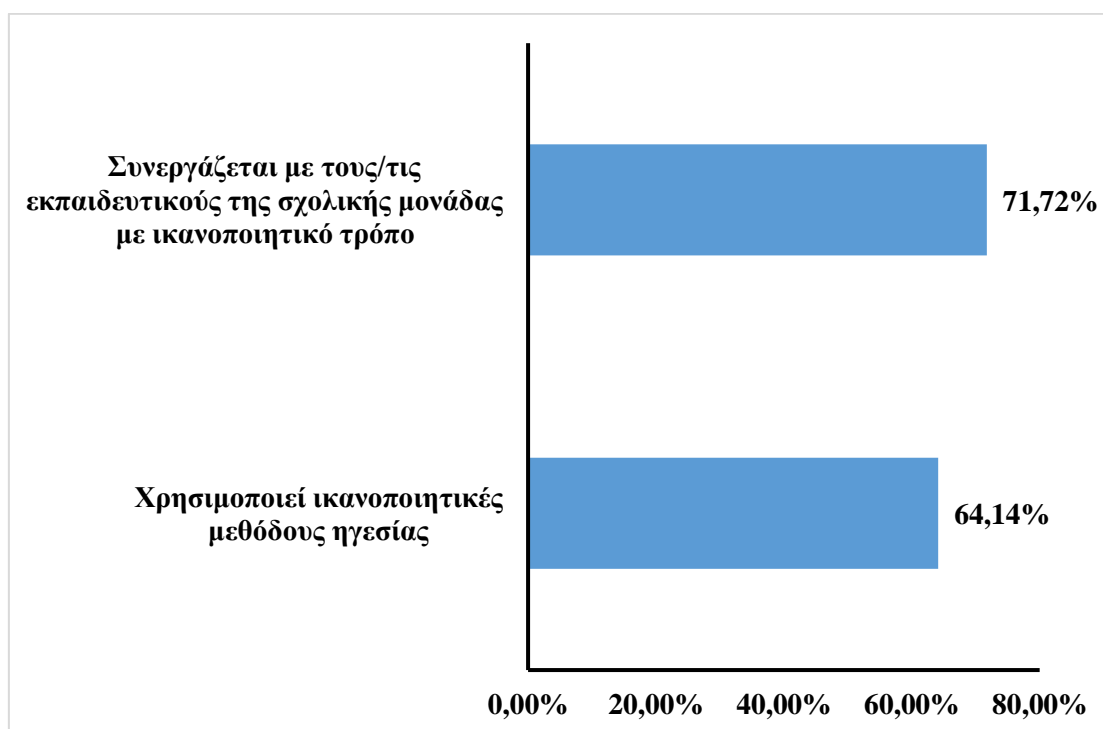
Διάγραμμα 11. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘αποτελεσματικότητα’

8.2.4.γ. Ικανοποίηση από την ηγεσία

Σύμφωνα με τις συχνότητες και τα ποσοστά που δίνονται στον Πίνακα 18 και στο Διάγραμμα 12, με συχνότητα ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’, επτά περίπου στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ο/η Διευθυντής/τρια ‘Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ικανοποιητικό τρόπο’ και περίπου δύο στους/στις τρεις ότι ‘Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας’.

Πίνακας 18. Συχνότητες και ποσοστά δηλώσεων για τη διάσταση ‘ικανοποίηση από την ηγεσία’

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Πολλές Φορές	Σχεδόν Πάντα
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας	7 (4,83%)	11 (7,59%)	34 (23,45%)	64 (44,14%)	29 (20,00%)
Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ικανοποιητικό τρόπο	3 (2,07%)	7 (4,83%)	31 (21,38%)	53 (36,55%)	51 (35,17%)



Διάγραμμα 12. Ποσοστά κατηγοριών ‘πολλές φορές’ και ‘σχεδόν πάντα’ δηλώσεων για την ‘ικανοποίηση από την ηγεσία’

8.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου

8.3.1. Στυλ και αποτελέσματα ηγεσίας σε σχέση με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά

Για να ελεγχθεί αν το στυλ ηγεσίας εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-independent samples test. Στο δείγμα συμμετείχαν σαράντα τέσσερις άνδρες και εκατό μία γυναίκες. Από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των ανδρών είναι υψηλότερος στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και στις πέντε διαστάσεις της, στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και στις δύο διαστάσεις της, στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και στις τρεις διαστάσεις τους, ενώ ο μέσος όρος των γυναικών είναι υψηλότερος στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στις δύο διαστάσεις της. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα στυλ ηγεσίας ούτε στα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με το φύλο, γιατί $p > 0,05$. Επομένως, το στυλ ηγεσίας και τα αποτελέσματα της ηγεσίας δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο του/της εκπαιδευτικού.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το φύλο και αποτελέσματα των t-test

Στυλ ηγεσίας	Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t(143)	p value																																																																																																																																				
Μετασχηματιστική ηγεσία	Άνδρας	2,70	0,67	0,729	0,467																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,61	0,69			Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Άνδρας	2,85	0,91	0,945	0,346	Γυναίκα	2,71	0,82	Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Άνδρας	2,65	0,56	0,392	0,696	Γυναίκα	2,61	0,60	Εμπνέουσα παρακίνηση	Άνδρας	2,68	0,84	0,862	0,390	Γυναίκα	2,55	0,78	Διανοητική διέγερση	Άνδρας	2,65	0,76	0,892	0,374	Γυναίκα	2,52	0,81	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939	Γυναίκα	2,64	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Άνδρας	2,85	0,91	0,945	0,346																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,71	0,82			Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Άνδρας	2,65	0,56	0,392	0,696	Γυναίκα	2,61	0,60	Εμπνέουσα παρακίνηση	Άνδρας	2,68	0,84	0,862	0,390	Γυναίκα	2,55	0,78	Διανοητική διέγερση	Άνδρας	2,65	0,76	0,892	0,374	Γυναίκα	2,52	0,81	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939	Γυναίκα	2,64	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98						
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Άνδρας	2,65	0,56	0,392	0,696																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,61	0,60			Εμπνέουσα παρακίνηση	Άνδρας	2,68	0,84	0,862	0,390	Γυναίκα	2,55	0,78	Διανοητική διέγερση	Άνδρας	2,65	0,76	0,892	0,374	Γυναίκα	2,52	0,81	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939	Γυναίκα	2,64	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98															
Εμπνέουσα παρακίνηση	Άνδρας	2,68	0,84	0,862	0,390																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,55	0,78			Διανοητική διέγερση	Άνδρας	2,65	0,76	0,892	0,374	Γυναίκα	2,52	0,81	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939	Γυναίκα	2,64	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																								
Διανοητική διέγερση	Άνδρας	2,65	0,76	0,892	0,374																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,52	0,81			Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939	Γυναίκα	2,64	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																	
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Άνδρας	2,65	0,90	0,077	0,939																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,64	0,88			Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150	Γυναίκα	2,41	0,50	Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																										
Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	2,55	0,52	1,449	0,150																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,41	0,50			Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197	Γυναίκα	2,67	0,75	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																			
Έκτακτη ανταμοιβή	Άνδρας	2,84	0,75	1,297	0,197																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,67	0,75			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442	Γυναίκα	2,16	0,64	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																												
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Άνδρας	2,25	0,63	0,771	0,442																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,16	0,64			Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549	Γυναίκα	1,09	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																					
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Άνδρας	1,01	0,83	0,601	0,549																																																																																																																																				
	Γυναίκα	1,09	0,76			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525	Γυναίκα	1,32	0,76	Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																														
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Άνδρας	1,23	0,81	0,638	0,525																																																																																																																																				
	Γυναίκα	1,32	0,76			Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621	Γυναίκα	0,86	0,86	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																							
Ηγεσία Laissez - faire	Άνδρας	0,78	0,96	0,496	0,621																																																																																																																																				
	Γυναίκα	0,86	0,86			Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407	Γυναίκα	2,68	0,86	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																																
Αποτελέσματα της ηγεσίας	Άνδρας	2,81	0,84	0,832	0,407																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,68	0,86			Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468	Γυναίκα	2,37	0,97	Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																																									
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Άνδρας	2,49	0,94	0,728	0,468																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,37	0,97			Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651	Γυναίκα	2,87	0,84	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																																																		
Αποτελεσματικότητα	Άνδρας	2,94	0,86	0,453	0,651																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,87	0,84			Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																																																											
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Άνδρας	3,00	0,86	1,478	0,141																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,75	0,98																																																																																																																																						

Για να ελεγχθεί αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα. Στο δείγμα υπήρχαν εννέα εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο, εξήντα τρεις με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δεκατρείς με διδακτορικό τίτλο σπουδών. Ο μέσος όρος (Πίνακας 20) όσων κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών είναι υψηλότερος στη 'μετασχηματιστική ηγεσία' και στις διαστάσεις της 'Εμπνέουσα παρακίνηση', 'Διανοητική διέγερση' και 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον', στη 'συναλλακτική ηγεσία' και στις δύο διαστάσεις της, καθώς και στα 'αποτελέσματα της ηγεσίας' και στις τρεις

διαστάσεις τους. Ο μέσος όρος όσων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι μεγαλύτερος στην 'παθητική – προς αποφυγή ηγεσία' και στη διάσταση 'Ηγεσία Laissez – faire', ενώ ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο είναι μεγαλύτερος στις διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', 'Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά' και στη διάσταση της 'παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας' 'Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική'. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα στυλ ηγεσίας ούτε στα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές, υποδεικνύοντας ότι οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν το αντιλαμβανόμενο στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Πίνακας 20. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τις επιπλέον σπουδές και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA

Στυλ ηγεσίας	Επιπλέον σπουδές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F(2, 82)	p value
Μετασχηματιστική ηγεσία	Δεύτερο Πτυχίο	2,77	0,68	0,498	0,610
	Μεταπτυχιακό	2,62	0,66		
	Διδακτορικό	2,79	0,43		
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Δεύτερο Πτυχίο	3,03	0,83	0,525	0,593
	Μεταπτυχιακό	2,75	0,84		
	Διδακτορικό	2,88	0,63		
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Δεύτερο Πτυχίο	2,78	0,73	0,283	0,754
	Μεταπτυχιακό	2,63	0,54		
	Διδακτορικό	2,63	0,55		
Εμπνέουσα παρακίνηση	Δεύτερο Πτυχίο	2,58	0,47	1,112	0,334
	Μεταπτυχιακό	2,57	0,79		
	Διδακτορικό	2,90	0,55		
Διανοητική διέγερση	Δεύτερο Πτυχίο	2,67	0,85	0,577	0,564
	Μεταπτυχιακό	2,52	0,74		
	Διδακτορικό	2,73	0,47		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Δεύτερο Πτυχίο	2,78	0,78	0,239	0,788
	Μεταπτυχιακό	2,65	0,86		
	Διδακτορικό	2,79	0,47		
Συναλλακτική ηγεσία	Δεύτερο Πτυχίο	2,40	0,58	0,624	0,539
	Μεταπτυχιακό	2,48	0,48		
	Διδακτορικό	2,63	0,48		
Έκτακτη ανταμοιβή	Δεύτερο Πτυχίο	2,75	0,78	0,474	0,624
	Μεταπτυχιακό	2,71	0,71		
	Διδακτορικό	2,92	0,60		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Δεύτερο Πτυχίο	2,06	0,57	0,554	0,577
	Μεταπτυχιακό	2,25	0,60		
	Διδακτορικό	2,33	0,70		
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Δεύτερο Πτυχίο	1,04	0,88	0,004	0,996
	Μεταπτυχιακό	1,07	0,80		
	Διδακτορικό	1,06	0,51		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Δεύτερο Πτυχίο	1,33	0,94	0,012	0,988
	Μεταπτυχιακό	1,29	0,78		
	Διδακτορικό	1,29	0,45		
Ηγεσία Laissez – faire	Δεύτερο Πτυχίο	0,75	0,93	0,037	0,964
	Μεταπτυχιακό	0,84	0,93		
	Διδακτορικό	0,83	0,72		
Αποτελέσματα της ηγεσίας	Δεύτερο Πτυχίο	2,81	0,93	0,844	0,434
	Μεταπτυχιακό	2,69	0,87		
	Διδακτορικό	3,02	0,70		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Δεύτερο Πτυχίο	2,44	0,91	1,227	0,298
	Μεταπτυχιακό	2,36	1,01		
	Διδακτορικό	2,82	0,72		
Αποτελεσματικότητα	Δεύτερο Πτυχίο	3,00	1,00	0,775	0,464
	Μεταπτυχιακό	2,85	0,82		
	Διδακτορικό	3,15	0,69		
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Δεύτερο Πτυχίο	3,00	0,94	0,321	0,727
	Μεταπτυχιακό	2,84	0,93		
	Διδακτορικό	3,04	0,88		

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης στην οποία ανήκει το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-independent samples test. Στο δείγμα έλαβαν μέρος ενενήντα τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης και πενήντα ένας/μια εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των ελέγχων t-test παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι:

- Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ ($t(143) = 3,549, p = 0,001 < 0,05$) και στις διαστάσεις της ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ ($t(143) = 3,433, p = 0,001 < 0,05$), ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’ ($t(143) = 3,593, p = 0,000 < 0,05$), ‘Διανοητική διέγερση’ ($t(143) = 2,849, p = 0,005 < 0,05$) και ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’ ($t(143) = 4,192, p = 0,000 < 0,05$) που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος.
- Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ ($t(143) = 2,353, p = 0,020 < 0,05$) και στη διάστασή της ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ ($t(143) = 3,672, p = 0,000 < 0,05$) που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος.
- Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ ($t(143) = 2,196, p = 0,030 < 0,05$) και στη διάστασή της ‘Ηγεσία Laissez – faire’ ($t(143) = 2,475, p = 0,014 < 0,05$) που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος.
- Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ ($t(143) = 3,550, p = 0,001 < 0,05$) και στις τρεις διαστάσεις τους ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ ($t(143) = 3,931, p = 0,000 < 0,01$), ‘Αποτελεσματικότητα’ ($t(143) = 2,817, p = 0,006 < 0,05$) και ‘Ίκανοποίηση από την ηγεσία’ ($t(143) = 3,424, p = 0,001 < 0,05$) που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος.

Πίνακας 21. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του σχολείου εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελέσματα των t-test

Στυλ ηγεσίας	Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t(143)	p value																																																																																																																																				
Μετασχηματιστική ηγεσία	Ανατολική	2,78	0,66	3,549	0,001																																																																																																																																				
	Δυτική	2,37	0,65			Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Ανατολική	2,92	0,78	3,433	0,001	Δυτική	2,44	0,88	Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανατολική	2,64	0,60	0,691	0,490	Δυτική	2,57	0,56	Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανατολική	2,76	0,76	3,593	0,000	Δυτική	2,28	0,78	Διανοητική διέγερση	Ανατολική	2,70	0,78	2,849	0,005	Δυτική	2,31	0,78	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000	Δυτική	2,25	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Ανατολική	2,92	0,78	3,433	0,001																																																																																																																																				
	Δυτική	2,44	0,88			Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανατολική	2,64	0,60	0,691	0,490	Δυτική	2,57	0,56	Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανατολική	2,76	0,76	3,593	0,000	Δυτική	2,28	0,78	Διανοητική διέγερση	Ανατολική	2,70	0,78	2,849	0,005	Δυτική	2,31	0,78	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000	Δυτική	2,25	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05						
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανατολική	2,64	0,60	0,691	0,490																																																																																																																																				
	Δυτική	2,57	0,56			Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανατολική	2,76	0,76	3,593	0,000	Δυτική	2,28	0,78	Διανοητική διέγερση	Ανατολική	2,70	0,78	2,849	0,005	Δυτική	2,31	0,78	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000	Δυτική	2,25	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05															
Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανατολική	2,76	0,76	3,593	0,000																																																																																																																																				
	Δυτική	2,28	0,78			Διανοητική διέγερση	Ανατολική	2,70	0,78	2,849	0,005	Δυτική	2,31	0,78	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000	Δυτική	2,25	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																								
Διανοητική διέγερση	Ανατολική	2,70	0,78	2,849	0,005																																																																																																																																				
	Δυτική	2,31	0,78			Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000	Δυτική	2,25	0,88	Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																	
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανατολική	2,86	0,81	4,192	0,000																																																																																																																																				
	Δυτική	2,25	0,88			Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020	Δυτική	2,32	0,49	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																										
Συναλλακτική ηγεσία	Ανατολική	2,53	0,50	2,353	0,020																																																																																																																																				
	Δυτική	2,32	0,49			Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000	Δυτική	2,42	0,67	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																			
Έκτακτη ανταμοιβή	Ανατολική	2,88	0,74	3,672	0,000																																																																																																																																				
	Δυτική	2,42	0,67			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652	Δυτική	2,22	0,71	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																												
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανατολική	2,17	0,60	0,452	0,652																																																																																																																																				
	Δυτική	2,22	0,71			Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030	Δυτική	1,25	0,81	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																					
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανατολική	0,96	0,74	2,196	0,030																																																																																																																																				
	Δυτική	1,25	0,81			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118	Δυτική	1,43	0,79	Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																														
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανατολική	1,22	0,76	1,572	0,118																																																																																																																																				
	Δυτική	1,43	0,79			Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014	Δυτική	1,08	0,98	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																																							
Ηγεσία Laissez – faire	Ανατολική	0,71	0,81	2,475	0,014																																																																																																																																				
	Δυτική	1,08	0,98			Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001	Δυτική	2,39	0,88	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																																																
Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανατολική	2,89	0,79	3,550	0,001																																																																																																																																				
	Δυτική	2,39	0,88			Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000	Δυτική	2,00	0,97	Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																																																									
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανατολική	2,62	0,88	3,931	0,000																																																																																																																																				
	Δυτική	2,00	0,97			Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006	Δυτική	2,63	0,87	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																																																																		
Αποτελεσματικότητα	Ανατολική	3,04	0,80	2,817	0,006																																																																																																																																				
	Δυτική	2,63	0,87			Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001	Δυτική	2,47	1,05																																																																																																																											
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανατολική	3,02	0,84	3,424	0,001																																																																																																																																				
	Δυτική	2,47	1,05																																																																																																																																						

Για να ελεγχθεί αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από τον τύπο σχολείου όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, εβδομήντα ένας/μία σε Γυμνάσιο, εξήντα ένας/μία σε Λύκειο και δέκα σε Επαγγελματικό Λύκειο, εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα. Ο μέσος όρος (Πίνακα 22) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Επαγγελματικό Λύκειο είναι υψηλότερος στη 'μετασχηματιστική ηγεσία' και στις διαστάσεις της 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', 'Εμπνέουσα

παρακίνηση’, ‘Διανοητική διέγερση’ και ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’, στη διάσταση ‘Έκτακτη ανταμοιβή’ της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’, στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και στις διαστάσεις τους ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ και ‘Αποτελεσματικότητα’. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσιο είναι υψηλότερος στη διάσταση ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’ της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’, στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και στη διάστασή της ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’. Στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στις διαστάσεις ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’, ‘Ηγεσία laissez – faire’ και στη διάσταση των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’ είναι υψηλότερος ο μέσος όρος όσων υπηρετούν σε Λύκειο. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα στυλ και τα αποτελέσματα ηγεσίας σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς τον τύπο σχολείου και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA

Στυλ ηγεσίας	Τύπος Σχολείου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F(2, 139)	p value
Μετασχηματιστική ηγεσία	Γυμνάσιο	2,64	0,61	0,340	0,712
	Λύκειο	2,60	0,79		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,80	0,58		
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Γυμνάσιο	2,72	0,72	0,830	0,438
	Λύκειο	2,71	1,01		
	Επαγγελματικό Λύκειο	3,08	0,53		
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Γυμνάσιο	2,67	0,57	0,533	0,588
	Λύκειο	2,58	0,61		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,53	0,57		
Εμπνέουσα παρακίνηση	Γυμνάσιο	2,59	0,72	0,340	0,713
	Λύκειο	2,53	0,89		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,75	0,66		
Λιανοητική διέγερση	Γυμνάσιο	2,57	0,73	0,497	0,609
	Λύκειο	2,53	0,88		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,80	0,76		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Γυμνάσιο	2,62	0,85	0,233	0,793
	Λύκειο	2,65	0,96		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,83	0,76		
Συναλλακτική ηγεσία	Γυμνάσιο	2,48	0,50	0,284	0,753
	Λύκειο	2,43	0,53		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,38	0,52		
Έκτακτη ανταμοιβή	Γυμνάσιο	2,69	0,73	0,616	0,542
	Λύκειο	2,71	0,79		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,98	0,73		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Γυμνάσιο	2,27	0,67	2,872	0,060
	Λύκειο	2,16	0,57		
	Επαγγελματικό Λύκειο	1,78	0,76		
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Γυμνάσιο	1,04	0,78	0,836	0,436
	Λύκειο	1,15	0,81		
	Επαγγελματικό Λύκειο	0,83	0,61		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Γυμνάσιο	1,25	0,79	0,434	0,649
	Λύκειο	1,36	0,79		
	Επαγγελματικό Λύκειο	1,20	0,61		
Ηγεσία Laissez – faire	Γυμνάσιο	0,83	0,88	1,265	0,285
	Λύκειο	0,93	0,94		
	Επαγγελματικό Λύκειο	0,45	0,64		
Αποτελέσματα της ηγεσίας	Γυμνάσιο	2,64	0,83	0,945	0,391
	Λύκειο	2,74	0,91		
	Επαγγελματικό Λύκειο	3,03	0,68		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Γυμνάσιο	2,36	0,88	1,295	0,277
	Λύκειο	2,37	1,05		
	Επαγγελματικό Λύκειο	2,87	0,82		
Αποτελεσματικότητα	Γυμνάσιο	2,81	0,85	0,755	0,472
	Λύκειο	2,95	0,88		
	Επαγγελματικό Λύκειο	3,10	0,66		
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Γυμνάσιο	2,75	0,95	0,889	0,413
	Λύκειο	2,87	0,99		
	Επαγγελματικό Λύκειο	1,25	0,79		

Για να διερευνηθεί αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας επηρεάζονται από το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-independent samples test. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αξιολόγησαν ογδόντα έξι άνδρες Διευθυντές και πενήντα εννέα γυναίκες Διευθύντριες. Από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των γυναικών είναι υψηλότερος στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και στις διαστάσεις της ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’, ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, ‘Διανοητική διέγερση’, στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και στη διάστασή της ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’, όπως και στη διάσταση ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Στις διαστάσεις της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’, στη διάσταση της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ ‘Έκτακτη ανταμοιβή’, στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στις δύο διαστάσεις της ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’, ‘Ηγεσία Laissez – faire’, καθώς και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και στις διαστάσεις τους ‘Αποτελεσματικότητα’ και ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’, ο μέσος όρος των ανδρών είναι υψηλότερος. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας.

Πίνακας 23. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το φύλο του/της υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τριας και αποτελέσματα των t-test

Στυλ ηγεσίας	Φύλο Διευθυντή/τριας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t(143)	p value																																																																																																																																				
Μετασχηματιστική ηγεσία	Ανδρας	2,62	0,70	0,297	0,767																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,65	0,67			Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Ανδρας	2,78	0,87	0,469	0,640	Γυναίκα	2,71	0,81	Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανδρας	2,61	0,56	0,284	0,777	Γυναίκα	2,64	0,61	Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανδρας	2,51	0,87	1,429	0,155	Γυναίκα	2,70	0,67	Διανοητική διέγερση	Ανδρας	2,54	0,77	0,420	0,675	Γυναίκα	2,60	0,84	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805	Γυναίκα	2,62	0,91	Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	Ανδρας	2,78	0,87	0,469	0,640																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,71	0,81			Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανδρας	2,61	0,56	0,284	0,777	Γυναίκα	2,64	0,61	Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανδρας	2,51	0,87	1,429	0,155	Γυναίκα	2,70	0,67	Διανοητική διέγερση	Ανδρας	2,54	0,77	0,420	0,675	Γυναίκα	2,60	0,84	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805	Γυναίκα	2,62	0,91	Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91						
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	Ανδρας	2,61	0,56	0,284	0,777																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,64	0,61			Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανδρας	2,51	0,87	1,429	0,155	Γυναίκα	2,70	0,67	Διανοητική διέγερση	Ανδρας	2,54	0,77	0,420	0,675	Γυναίκα	2,60	0,84	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805	Γυναίκα	2,62	0,91	Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91															
Εμπνέουσα παρακίνηση	Ανδρας	2,51	0,87	1,429	0,155																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,70	0,67			Διανοητική διέγερση	Ανδρας	2,54	0,77	0,420	0,675	Γυναίκα	2,60	0,84	Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805	Γυναίκα	2,62	0,91	Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																								
Διανοητική διέγερση	Ανδρας	2,54	0,77	0,420	0,675																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,60	0,84			Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805	Γυναίκα	2,62	0,91	Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																	
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	Ανδρας	2,66	0,86	0,247	0,805																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,62	0,91			Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299	Γυναίκα	2,51	0,47	Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																										
Συναλλακτική ηγεσία	Ανδρας	2,42	0,53	1,042	0,299																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,51	0,47			Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793	Γυναίκα	2,70	0,76	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																			
Έκτακτη ανταμοιβή	Ανδρας	2,73	0,74	0,263	0,793																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,70	0,76			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050	Γυναίκα	2,31	0,63	Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																												
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	Ανδρας	2,10	0,64	1,980	0,050																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,31	0,63			Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457	Γυναίκα	1,01	0,74	Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																					
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	Ανδρας	1,10	0,81	0,746	0,457																																																																																																																																				
	Γυναίκα	1,01	0,74			Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346	Γυναίκα	1,22	0,73	Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																														
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	Ανδρας	1,34	0,81	0,945	0,346																																																																																																																																				
	Γυναίκα	1,22	0,73			Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631	Γυναίκα	0,80	0,85	Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																							
Ηγεσία Laissez - faire	Ανδρας	0,87	0,92	0,482	0,631																																																																																																																																				
	Γυναίκα	0,80	0,85			Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710	Γυναίκα	2,68	0,83	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																																
Αποτελέσματα της ηγεσίας	Ανδρας	2,74	0,88	0,372	0,710																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,68	0,83			Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982	Γυναίκα	2,41	0,93	Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																																									
Μεγαλύτερη προσπάθεια	Ανδρας	2,40	0,98	0,023	0,982																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,41	0,93			Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613	Γυναίκα	2,85	0,82	Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																																																		
Αποτελεσματικότητα	Ανδρας	2,92	0,87	0,507	0,613																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,85	0,82			Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																																																											
Ικανοποίηση από την ηγεσία	Ανδρας	2,87	0,98	0,644	0,521																																																																																																																																				
	Γυναίκα	2,76	0,91																																																																																																																																						

Για να ελεγχθεί αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, 1 έως 120 μαθητές/τριες ($n = 22$), 121 έως 270 μαθητές/τριες ($n = 76$) και 271 μαθητές/τριες και άνω ($n = 47$), εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα. Ο μέσος όρος (Πίνακας 24) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολική μονάδα μικρού μεγέθους με 1 έως 120 μαθητές/τριες είναι υψηλότερος σε όλα τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας, εκτός της διάστασης της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον', στην

οποία ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολική μονάδα μεσαίου μεγέθους με 121 έως 270 μαθητές/τριες είναι υψηλότερος και της διάστασης των 'αποτελεσμάτων της ηγεσίας' 'Ίκανοποίηση από την ηγεσία' όπου ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολική μονάδα με 1 έως 120 μαθητές/τριες και με 121 έως 270 είναι ίσος. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση το μέγεθος της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 24. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA

Στυλ ηγεσίας	Μέγεθος σχολικής μονάδας (μαθητές/τριες)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F(2, 142)	p value
Μετασχηματιστική ηγεσία	1 - 120	2,70	0,82	0,495	0,611
	121 -270	2,66	0,68		
	271 +	2,55	0,62		
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	1 - 120	2,86	0,83	0,501	0,607
	121 -270	2,78	0,87		
	271 +	2,66	0,82		
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	1 - 120	2,73	0,56	0,813	0,446
	121 -270	2,63	0,57		
	271 +	2,54	0,61		
Εμπνέουσα παρακίνηση	1 - 120	2,64	0,88	0,047	0,954
	121 -270	2,59	0,81		
	271 +	2,57	0,75		
Διανοητική διέγερση	1 - 120	2,65	0,98	1,134	0,325
	121 -270	2,63	0,77		
	271 +	2,42	0,74		
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	1 - 120	2,64	1,04	0,251	0,778
	121 -270	2,69	0,89		
	271 +	2,57	0,80		
Συναλλακτική ηγεσία	1 - 120	2,56	0,52	0,985	0,376
	121 -270	2,47	0,51		
	271 +	2,38	0,50		
Έκτακτη ανταμοιβή	1 - 120	2,82	0,80	0,240	0,787
	121 -270	2,71	0,73		
	271 +	2,69	0,76		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	1 - 120	2,31	0,60	1,154	0,318
	121 -270	2,22	0,66		
	271 +	2,08	0,62		
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	1 - 120	1,27	0,97	1,246	0,291
	121 -270	0,98	0,74		
	271 +	1,10	0,74		
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	1 - 120	1,50	0,92	1,518	0,223
	121 -270	1,19	0,75		
	271 +	1,35	0,74		
Ηγεσία Laissez – faire	1 - 120	1,05	1,11	0,805	0,449
	121 -270	0,77	0,83		
	271 +	0,85	0,87		
Αποτελέσματα της ηγεσίας	1 - 120	2,83	0,96	0,376	0,687
	121 -270	2,73	0,85		
	271 +	2,64	0,82		
Μεγαλύτερη προσπάθεια	1 - 120	2,62	1,03	0,687	0,505
	121 -270	2,38	0,93		
	271 +	2,34	0,98		
Αποτελεσματικότητα	1 - 120	2,97	0,99	0,376	0,687
	121 -270	2,93	0,85		
	271 +	2,81	0,78		
Ικανοποίηση από την ηγεσία	1 - 120	2,86	1,04	0,181	0,834
	121 -270	2,86	0,99		
	271 +	2,76	0,86		

Όσο αφορά στη συσχέτιση των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και των μεταβλητών ηλικία, έτη προϋπηρεσίας και έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 25). Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και των τριών προαναφερθεισών μεταβλητών.

Πίνακας 25. Pearson συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και των μεταβλητών ηλικία, έτη προϋπηρεσίας και έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια

Στυλ ηγεσίας	Στατιστικό	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια
Μετασχηματιστική ηγεσία	r	-0,048	-0,083	0,022
	p value	0,568	0,322	0,797
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	r	-0,069	-0,091	-0,018
	p value	0,413	0,276	0,826
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	r	-0,052	-0,088	0,021
	p value	0,533	0,292	0,806
Εμπνέουσα παρακίνηση	r	-0,044	-0,052	0,008
	p value	0,598	0,531	0,925
Διανοητική διέγερση	r	-0,018	-0,066	0,021
	p value	0,834	0,433	0,800
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	r	-0,029	-0,069	0,061
	p value	0,725	0,409	0,464
Συναλλακτική ηγεσία	r	-0,071	-0,187	0,024
	p value	0,398	0,024	0,770
Έκτακτη ανταμοιβή	r	-0,015	-0,146	-0,011
	p value	0,858	0,081	0,899
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	r	-0,094	-0,126	0,051
	p value	0,259	0,131	0,541
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	r	0,087	0,116	0,127
	p value	0,296	0,163	0,127
Κατ' εξαίρεση ηγεσία – παθητική	r	0,084	0,115	0,146
	p value	0,315	0,170	0,079
Ηγεσία Laissez – faire	r	0,080	0,104	0,095
	p value	0,339	0,214	0,255
Αποτελέσματα της ηγεσίας	r	-0,047	-0,081	-0,005
	p value	0,571	0,331	0,948
Μεγαλύτερη προσπάθεια	r	-0,077	-0,098	-0,039
	p value	0,355	0,239	0,642
Αποτελεσματικότητα	r	-0,035	-0,049	0,031
	p value	0,678	0,557	0,712
Ικανοποίηση από την ηγεσία	r	-0,014	-0,094	-0,018
	p value	0,871	0,261	0,825

(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

8.3.2 Συσχετίσεις των στυλ ηγεσίας και αναλύσεις παλινδρόμησης

Στον Πίνακα 26 παρατίθενται οι Pearson συντελεστές συσχέτισης των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ με τα στυλ ‘μετασχηματιστική’, ‘συναλλακτική’ και ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’, καθώς και οι τιμές της σημαντικότητας. Τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ συσχετίζονται θετικά και σε πολύ ισχυρό βαθμό με τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’, θετικά σε μέτριο βαθμό με τη ‘συναλλακτική ηγεσία’, αρνητικά και σε μέτριο βαθμό με την ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’. Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,01$.

Πίνακας 26. Pearson συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων της ηγεσίας με τα στυλ μετασχηματιστική, συναλλακτική και παθητική – προς αποφυγή ηγεσία

Στυλ ηγεσίας	Στατιστικό	Αποτελέσματα ηγεσίας
Μετασχηματιστική ηγεσία	r	0,909**
	p value	0,000
Συναλλακτική ηγεσία	r	0,550**
	p value	0,000
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία	r	-0,701**
	p value	0,000

(** : $p < 0,01$)

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης που έγινε για τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ σε σχέση με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τα τρία στυλ ηγεσίας. Διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ είναι η ‘μετασχηματιστική’ και η ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’. Το ποσοστό της διασποράς των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ που ερμηνεύεται από αυτές τις δύο μεταβλητές είναι ίσο με 83,50%. Η ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ επηρεάζει θετικά τα αποτελέσματα της ηγεσίας, ενώ η ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ αρνητικά.

Πίνακας 27. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για τα αποτελέσματα της ηγεσίας

Ανεξάρτητες μεταβλητές	R ²	β	t	p value
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,8350	0,814	17,205	0,000
Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία		-0,136	-2,865	0,005

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Pearson ανάλυσης συσχέτισης των υποκλιμάκων ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’, ‘Αποτελεσματικότητα’ και ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’ με τις εννέα υποκλίμακες των τριών στυλ ηγεσίας. Οι υποκλίμακες ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ‘Διανοητική διέγερση’ και ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’ επηρεάζουν θετικά και σε ισχυρό βαθμό και τις τρεις υποκλίμακες των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Οι υποκλίμακες ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’, ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’ και ‘Έκτακτη ανταμοιβή’ επηρεάζουν θετικά και σε μέτριο βαθμό και τις τρεις υποκλίμακες των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Οι υποκλίμακες ‘Ηγεσία Laissez – faire’ και ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’ επηρεάζουν αρνητικά σε μέτριο και ασθενή βαθμό, αντίστοιχα, τις τρεις υποκλίμακες των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Η υποκλίμακα ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ δε συσχετίζεται με καμία υποκλίμακα των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, όταν ένας/μία Διευθυντής/τρια έχει υιοθετήσει σε μεγάλη συχνότητα πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά συναλλακτικής που συνδέονται με τη διάσταση ‘Έκτακτη ανταμοιβή’, τότε τα αποτελέσματα της ηγεσίας θα είναι υψηλά, ενώ αν έχει υιοθετήσει σε μεγάλη συχνότητα πρακτικές παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας, τότε τα αποτελέσματα της ηγεσίας δε θα είναι ικανοποιητικά.

Πίνακας 28. Pearson συντελεστές συσχέτισης για τις υποκλίμακες ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’, ‘Αποτελεσματικότητα’ και ‘Ίκανοποίηση από την ηγεσία’ με τις εννέα υποκλίμακες των τριών στυλ ηγεσίας

Στυλ ηγεσίας	Στατιστικό	Μεγαλύτερη προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ίκανοποίηση από την ηγεσία
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	r	,761**	,811**	,809**
	p value	0,000	0,000	0,000
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά	r	,513**	,625**	,523**
	p value	0,000	0,000	0,000
Εμπνέουσα παρακίνηση	r	,700**	,667**	,624**
	p value	0,000	0,000	0,000
Διανοητική διέγερση	r	,799**	,750**	,759**
	p value	0,000	0,000	0,000
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	r	,783**	,787**	,762**
	p value	0,000	0,000	0,000
Έκτακτη ανταμοιβή	r	,737**	,715**	,730**
	p value	0,000	0,000	0,000
Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική	r	0,038	0,067	-0,071
	p value	0,652	0,420	0,397
Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική	r	-,390**	-,377**	-,427**
	p value	0,000	0,000	0,000
Ηγεσία Laissez – faire	r	-,628**	-,667**	-,644**
	p value	0,000	0,000	0,000

(**): $p < 0,01$

Για να διερευνηθεί ποιοι παράγοντες είναι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των υποκλιμάκων ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’, ‘Αποτελεσματικότητα’ και ‘Ίκανοποίηση από την ηγεσία’ των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’, χρησιμοποιήθηκαν τα μοντέλα της πολλαπλής παλινδρόμησης. Στα μοντέλα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και οι εννέα υποκλίμακες των τριών στυλ ηγεσίας.

Από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών της υποκλίμακας ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ είναι η ‘Διανοητική διέγερση’, η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ και το ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’. Επομένως οι τρεις από τις πέντε υποκλίμακες της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ερμηνεύουν το 75,97% της συνολικής διασποράς της ‘Μεγαλύτερης προσπάθειας’.

Πίνακας 29. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για τη ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’

Ανεξάρτητες μεταβλητές	R²	β	t	p value
Διανοητική διέγερση	0,7597	0,335	3,943	0,000
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά		0,365	4,705	0,000
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον		0,227	2,566	0,011

Από τον Πίνακα 30 προκύπτει ότι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών της υποκλίμακας ‘Αποτελεσματικότητα’ είναι η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’, το ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’ και η ‘Ηγεσία Laissez – faire’. Επομένως, οι τρεις από τις πέντε υποκλίμακες της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και η υποκλίμακα ‘Ηγεσία Laissez – faire’ της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ ερμηνεύουν το 79,24% της συνολικής διασποράς της ‘Αποτελεσματικότητας’. Οι υποκλίμακες της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ επηρεάζουν θετικά την ‘Αποτελεσματικότητα’, ενώ η υποκλίμακα ‘Ηγεσία Laissez – faire’ την επηρεάζει αρνητικά.

Πίνακας 30. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την ‘Αποτελεσματικότητα’

Ανεξάρτητες μεταβλητές	R²	β	t	p value
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	0,7924	0,371	5,020	0,000
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον		0,284	3,962	0,000
Ηγεσία Laissez – faire		-0,237	-4,191	0,000
Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά		0,119	2,432	0,016

Όσον αφορά στο μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της υποκλίμακας ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’, στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών της είναι η ‘Διανοητική διέγερση’, η ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, η ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ και η ‘Ηγεσία Laissez – faire’. Συνεπώς, οι δύο από τις πέντε υποκλίμακες της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’, η ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ και η ‘Ηγεσία Laissez – faire’ της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ ερμηνεύουν το 80,11% της συνολικής διασποράς της ‘Ικανοποίησης από την ηγεσία’. Οι υποκλίμακες της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ‘Διανοητική διέγερση’ και ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ επηρεάζουν θετικά την ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’, ενώ η υποκλίμακα ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ και η υποκλίμακα ‘Ηγεσία Laissez – faire’ την επηρεάζουν αρνητικά.

Πίνακας 31. Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’

Ανεξάρτητες μεταβλητές	R²	β	t	p value
Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά	0,8011	0,483	6,962	0,000
Διανοητική διέγερση		0,326	4,960	0,000
Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική		-0,140	-3,686	0,000
Ηγεσία Laissez – faire		-0,140	-2,523	0,013

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, ο δείκτης alpha του Cronbach της εσωτερικής συνέπειας για ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και τους τέσσερις παράγοντες, η περιγραφική στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου, των τριών στυλ ηγεσίας, της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής, της παθητικής – προς αποφυγή και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, η επαγωγική στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου, η σχέση των στυλ και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι συσχετίσεις των στυλ ηγεσίας με τα αποτελέσματα της ηγεσίας και οι αναλύσεις παλινδρόμησης.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

9. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

9.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το αντιλαμβανόμενο από τους/τις εκπαιδευτικούς της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό – προς αποφυγή του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται, αν επηρεάζεται από δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, τη μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία και αν κάποιο από τα στυλ ηγεσίας μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ποιο είναι το αντιλαμβανόμενο από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή παθητικό – προς αποφυγή, που ακολουθεί ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως κυρίαρχο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας με μέσο όρο 2,63 που, σύμφωνα με την κλίμακα Likert που χρησιμοποιείται από 0 έως 4, αντιστοιχεί επάνω από τη μέση τιμή των απαντήσεων ‘μερικές φορές’ και ‘πολλές φορές’. Ακολουθεί με μικρή διαφορά το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας με μέσο όρο 2,45 που αντιστοιχεί στη μέση τιμή των απαντήσεων ‘μερικές φορές’ και ‘πολλές φορές’. Έπεται με μεγάλη διαφορά το παθητικό – προς αποφυγή στυλ ηγεσίας με μέσο όρο 1,06 που αντιστοιχεί στο ‘σπάνια’ των απαντήσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι από τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, οριακά υπερέχει η διάσταση ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ με μέσο όρο 2,75 του μετασχηματιστικού στυλ σε σχέση με τη διάσταση ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ με μέσο όρο 2,72 του συναλλακτικού. Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στην επισήμανση ότι οι εκπαιδευτικοί του Νομού Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται ότι ο/η Διευθυντής/τρια τους εμφανίζει παράλληλα μετασχηματιστικές και συναλλακτικές ηγετικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης, λειτουργεί με τρόπο που να κερδίζει τον σεβασμό, τους/τις κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι για τη συνεργασία τους, προκρίνει το όφελός τους από το προσωπικό συμφέρον, ενώ παράλληλα εκφράζει ικανοποίηση, όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της, ορίζει με σαφήνεια τον/την υπεύθυνο/η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, τους/τις παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των

προσπαθειών τους, κάνει ξεκάθαρο το είδος της επιβράβευσης για την ολοκλήρωση των στόχων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του Νομού Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται σε πολύ μικρή συχνότητα στα σχολεία όπου εργάζονται την ‘ηγεσία laissez-faire’, με μέσο όρο 0,84 που αντιστοιχεί σε απαντήσεις που πλησιάζουν το ‘σπάνια’, δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι ο/η Διευθυντής/τρια αποφεύγει να εμπλέκεται στα σοβαρά προβλήματα του σχολείου και να παίρνει αποφάσεις, δεν υφίσταται όταν τον/την έχουν ανάγκη και χρονοτριβεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. Η κλίμακα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ εμφανίζει μέσο όρο 2,72 που προσεγγίζει την απάντηση ‘πολλές φορές’, ενώ άξιο αναφοράς κρίνεται το εύρημα ότι από την κλίμακα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, η διάσταση ‘Αποτελεσματικότητα’ εμφανίζει τον μεγαλύτερο μέσο όρο σε σύγκριση με τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας και τις άλλες δύο διαστάσεις αυτής της κλίμακας, που μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές συμπεριφορές των Διευθυντών/τριών τους έχουν μεγάλη αποτελεσματικότητα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από την άποψη του Bass (1999) ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι αποτελεσματική και η μετασχηματιστική ενισχύει σε μεγάλο βαθμό αυτήν την αποτελεσματικότητα και την εμπειρική μελέτη των Waldman et al. (1990).

Τα παραπάνω ευρήματα ισχυροποιούνται και από αποτελέσματα άλλων ερευνών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) σε δείγμα 470 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, δείχνει ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά υπερτερεί με μικρή διαφορά ως προς τη συναλλακτική, η διάσταση ‘Αποτελεσματικότητα’ από την κλίμακα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ εμφανίζει τον μεγαλύτερο μέσο όρο σε σύγκριση με τις διαστάσεις των κλιμάκων των στυλ ηγεσίας και τις άλλες δύο διαστάσεις αυτής της κλίμακας. Αντίθετα, παρατηρείται ίσος μέσος όρος της διάστασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’ και της συναλλακτικής ‘Εκτακτη ανταμοιβή’, ενώ στην παρούσα έρευνα βρίσκεται οριακά μεγαλύτερος μέσος όρος της διάστασης ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ ως προς τον μέσο όρο της διάστασης ‘Εκτακτη ανταμοιβή’, αντίστοιχα. Οι Δημόπουλος – Ιορδανίδης (2019) σε έρευνά τους σε δείγμα 177 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών, βρίσκουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται συχνότερα στον/στη Διευθυντή/τρια το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Έρευνα της Δουγαλή (2017) σε δείγμα 128 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει ότι το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας από τους/τις εκπαιδευτικούς του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου είναι τόσο

μετασχηματιστικό με μέτριες βαθμολογίες σε όλες της διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας όσο και συναλλακτικό ως προς τη διάσταση ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ με μικρή υπερίσχυση του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με της συναλλακτικής. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τους Bush και Glover (2014) που υποστηρίζουν ότι τα στυλ ηγεσίας αποτελούν σχηματικές διακρίσεις και οι περισσότεροι ηγέτες που ασκούν με επιτυχία τον ρόλο τους χρησιμοποιούν στοιχεία από διαφορετικά στυλ ηγεσίας στην καθημερινή τους πρακτική. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19, όπου το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας υλοποιήθηκε με τηλεκπαίδευση και η υπερίσχυση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη του Bass (1985, σελ 154) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, συνήθως, αναδύεται σε περιόδους δυσχερειών και αλλαγής και τους Bass et al. (2003) που υποστηρίζουν ότι χρειάζεται τόσο συναλλακτική ηγεσία όσο και μετασχηματιστική για επιτυχή αποτελέσματα.

Παράλληλα, το αποτέλεσμα της έρευνας ότι οι Διευθυντές/τριες δε χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές, μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Ελλάδα δεν είναι θεσμοθετημένη η υποχρεωτική επιμόρφωση των Διευθυντών/τριών πριν ή άμεσα μετά την ανάληψη καθηκόντων ούτε και η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας και δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών, η έρευνα έδειξε ότι τα αντιλαμβανόμενα στυλ και αποτελέσματα της ηγεσίας από πλευράς ανδρών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στις κλίμακες ‘μετασχηματιστική ηγεσία’, ‘συναλλακτική ηγεσία’, ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και στις διαστάσεις τους, ενώ από πλευράς γυναικών στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στις δύο διαστάσεις της, ωστόσο από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Ως προς το αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το αν έχουν επιπλέον σπουδές, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών αναγνωρίζουν συχνότερα τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και τις διαστάσεις της ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, ‘Διανοητική διέγερση’, ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’, τη ‘συναλλακτική ηγεσία’, τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και τις διαστάσεις τους, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών την ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και τη διάσταση ‘Ηγεσία laissez – faire’ και οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τις

διαστάσεις της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’ και τη διάσταση της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’. Εντούτοις, από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά για τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με την κατοχή από πλευράς εκπαιδευτικών διδακτορικού, μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή δεύτερου πτυχίου.

Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας δεν επηρεάζονται από τον τύπο σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), ούτε από το μέγεθός του, αν είναι μικρό μέχρι 120 μαθητές/τριες και δεν έχει υποδιευθυντή/τρια, αν είναι μεσαίου μεγέθους μέχρι 270 μαθητές/τριες που δικαιολογεί θέση υποδιευθυντή/τριας ή είναι μεγαλύτερο από 270 μαθητές/τριες και έχει δύο υποδιευθυντές/τριες, παρόλο που οι Διευθυντές/τριες μικρών σχολικών μονάδων έχουν περισσότερο φόρτο εργασίας χωρίς τη βοήθεια υποδιευθυντή/τριας και με αυξημένο διδακτικό ωράριο. Το εύρημα ότι το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας δεν επηρεάζονται από το μέγεθος του σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ενισχύεται και από την έρευνα της Δουγαλή (2017). Επιπρόσθετα, στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας, των αποτελεσμάτων της ηγεσίας και της ηλικίας, των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του χρόνου συνεργασίας τους με τον/την υπό αξιολόγηση Διευθυντή/τρια. Μία πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν παγιωμένες αντιλήψεις ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας που δεν επηρεάζονται από την ηλικία, τον χρόνο προϋπηρεσίας, καθώς και τα έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια. Επιπρόσθετα, στο εύρημα αυτό μπορεί να συνέβαλε ότι, κατά το διδακτικό έτος που διεξήχθη η έρευνα, τη μεγαλύτερη χρονική περίοδο το μαθήματα γίνονταν με τηλεκπαίδευση και δεν υπήρχε δια ζώσης επικοινωνία με τον/τη Διευθυντή/τρια.

Ως προς το αν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το φύλο του/της Διευθυντή/τριας που αξιολογείται, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γυναίκες Διευθύντριες υιοθετούν με μεγαλύτερη συχνότητα τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και τις διαστάσεις της ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’, ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, ‘Διανοητική διέγερση’, τη ‘συναλλακτική ηγεσία’, τη διάστασή της ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική’ και παρακινούν τους/τις εκπαιδευτικούς για ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’, ενώ οι άντρες Διευθυντές υιοθετούν με μεγαλύτερη συχνότητα από τη ‘μετασχηματιστική

ηγεσία' τις διαστάσεις 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον', από τη 'συναλλακτική ηγεσία' τη διάσταση 'Εκτακτη ανταμοιβή', την 'Παθητική – προς αποφυγή ηγεσία' και τις δύο διαστάσεις της και έχουν υψηλότερα 'αποτελέσματα της ηγεσίας', 'Αποτελεσματικότητα' και οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί αισθάνονται μεγαλύτερη 'Ικανοποίηση από την ηγεσία'. Εντούτοις, από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά για κανένα από τα στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε σχέση με το φύλο του/της Διευθυντή/τριας που αξιολογείται. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τον Bass (1999) που αναφέρει ότι αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό μετασχηματιστικές συμπεριφορές σε σχέση με τους άνδρες. Οι Eagly et al. (2003) σε μια μετα-ανάλυση 45 μελετών σχετικά με τα στυλ ηγεσίας και το φύλο, διαπιστώνουν ότι οι γυναίκες ηγέτιδες ακολουθούν πιο συχνά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες ηγέτες εκδηλώνουν πιο συχνά συμπεριφορές που συνδέονται με το παθητικό – προς αποφυγή στυλ ηγεσίας. Την υπερίσχυση των γυναικών ως προς το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας βρίσκει και η έρευνα των Ibrahim και Al-Taneiji (2013) στα σχολεία του Ντουμπάι. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, να θεμελιώνει την ερμηνεία του στον κοινωνικό ρόλο των γυναικών, στην αντίληψη ότι οφείλουν να αποδείξουν την ικανότητά τους στη θέση ευθύνης που έχουν αναλάβει και για τον λόγο αυτόν υιοθετούν με μεγαλύτερη συχνότητα πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι στην έρευνα αυτή βρέθηκε πως το αντιλαμβανόμενο από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας του/της Διευθυντή/τριας εξαρτάται από το αν το σχολείο ανήκει στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα στους/στις Διευθυντές/τριες τη 'μετασχηματιστική ηγεσία' και τις διαστάσεις της 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/τρια συμβάλλει, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι/ες για τη συνεργασία, προκρίνει το όφελός τους από προσωπικά συμφέροντα, κερδίζει τον σεβασμό με τον τρόπο που ασκεί την ηγεσία, επιδεικνύει αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση, 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον', δηλαδή αφιερώνει χρόνο για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τους/τις αντιμετωπίζει ως ιδιαίτερες προσωπικότητες με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, φιλοδοξίες και βοηθά να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, 'Εμπνέουσα παρακίνηση', θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/τρια εκφράζει αισιοδοξία για το μέλλον και προβάλλει ένα γοητευτικό

όραμα, μιλά με ενθουσιασμό για τους επιδιωκόμενους στόχους και επικοινωνεί την πεποίθηση για την επιτυχή τους έκβαση, ‘Διανοητική διέγερση’, ο/η Διευθυντής/τρια συνδράμει ώστε να γίνουν καινοτόμοι/ες και δημιουργικοί/ες. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα ως ηγετική συμπεριφορά τη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και τη διάσταση ‘Εκτακτη ανταμοιβή’, δηλαδή ότι ο/η Διευθυντής/τρια παρέχει βοήθεια ως ανταπόδοση των προσπαθειών τους, καθορίζει με σαφήνεια τον/την υπεύθυνο/η για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως και το είδος της επιβράβευσης μετά από την αποτελεσματική ολοκλήρωση και επιδεικνύει ικανοποίηση, όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και τις διαστάσεις τους ‘Αποτελεσματικότητα’, ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’, ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης διακρίνουν πιο συχνά στους/στις Διευθυντές/τριες ηγετικές πρακτικές ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ και της διάστασης ‘Ηγεσία laissez-faire’, δηλαδή, ότι αποφεύγουν να εμπλέκονται σε σοβαρά προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις, απέχουν όταν η συμβολή τους είναι αναγκαία και χρονοτριβούν στην επίλυση ζητημάτων που επείγουν. Δεν υπάρχουν συναφείς έρευνες, για να μπορεί να συγκριθεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα και δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί, γιατί το δείγμα είναι ομοιογενές ως προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου ανήκει το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Παράρτημα). Η μόνη διαφορά που παρατηρείται είναι ότι στη Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ στη Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης σε Γυμνάσιο. Μία εύλογη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι, εφόσον οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/τριες στη Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης ασκούν τον ηγετικό τους ρόλο σε Λύκειο, η θέση ευθύνης εγείρει αυξημένες απαιτήσεις και για τον λόγο αυτόν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’. Παρά ταύτα, το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω μελλοντικής έρευνας.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικού, συναλλακτικού, παθητικού – προς αποφυγή και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, βρέθηκε ότι υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, μέτρια

θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’. Πιο αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ‘Διανοητική διέγερση’, ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’ και των τριών διαστάσεων της κλίμακας ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά’, ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, της διάστασης της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ και των τριών διαστάσεων της κλίμακας ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, μέτρια αρνητική και ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ ‘Ηγεσία Laissez – faire’ και ‘Κατ’ εξαίρεση ηγεσία – παθητική’, αντίστοιχα, και των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι, όταν ο/η Διευθυντής/τρια υιοθετεί συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά παράλληλα και συμπεριφορές συναλλακτικής ηγεσίας, δηλαδή βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς, αναθέτει ευκρινώς την ευθύνη για την ευόδωση των στόχων και προσδιορίζει τη θετική ενίσχυση κατά την ολοκλήρωσή τους, εκφράζει την ικανοποίηση που αισθάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της, τα αποτελέσματα της ηγεσίας θα είναι υψηλά, ενώ όταν υιοθετεί συμπεριφορές παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας, τότε τα αποτελέσματα της ηγεσίας δε θα είναι ικανοποιητικά.

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με μια σειρά ερευνών. Η έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και των διαστάσεων της κλίμακας ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ και των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ και μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ‘παθητικής προς αποφυγή ηγεσίας’ και των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’. Πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’ και των ‘αποτελεσμάτων της ηγεσίας’ βρίσκεται ότι υπάρχει και στην έρευνα των Δημόπουλου – Ιορδανίδη (2019). Παράλληλα, η έρευνα της Stone (1992) διαπιστώνει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας της ‘μετασχηματιστικής ηγεσίας’, της διάστασης της κλίμακας της ‘συναλλακτικής ηγεσίας’ ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ και των διαστάσεων της κλίμακας ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα σε αρκετά υψηλό βαθμό ως συνέπεια της ηγεσίας, καθώς και ότι η

‘Εκτακτη ανταμοιβή’ αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ηγεσίας για θετικά οργανωσιακά και ατομικά αποτελέσματα. Οι Hauserman et al. (2013), σε έρευνα σε 135 δημόσια σχολεία της επαρχίας Αλμπέρτα του Καναδά, βρίσκουν ότι ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά την ποσοτική έρευνα με το MLQ ανάμεσα στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, με την παράλληλη χρήση και ποιοτικών μεθόδων η ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ επηρεάζει θετικά τη ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ των εκπαιδευτικών, την ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’ και την ‘Αποτελεσματικότητα’ της ηγετικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, έρευνα των Ibrahim και Al-Taneiji (2013) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 43 δημόσια σχολεία στο Ντουμπάι βρίσκει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των Διευθυντών/τριών και των αποτελεσμάτων της ηγεσίας, δηλαδή, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι Διευθυντές/τριες υιοθετούν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο πιο υψηλά αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Είναι κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί που διακρίνουν ότι οι Διευθυντές/τριες λειτουργούν ως πρότυπα, διεκπεραιώνουν με συνέπεια τις ενέργειες που αναλαμβάνουν, τους/τις διεγείρουν πνευματικά, παρέχουν προκλήσεις για καινοτομία στην επίλυση των προβλημάτων, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, συνδράμουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και παράλληλα τους επιβραβεύουν για κάθε θετικό αποτέλεσμα, αναγνωρίζουν πως οι Διευθυντές/τριες εκπληρώνουν με αποτελεσματικό τρόπο τις απαιτήσεις της θέσης ευθύνης και η ικανοποίηση που αισθάνονται, τους/τις οδηγεί να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια στο σχολείο.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αν κάποιο από τα στυλ ηγεσίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τα αποτελέσματα της ηγεσίας, βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική και η παθητική – προς αποφυγή ηγεσία αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών των αποτελεσμάτων της ηγεσίας. Η ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ επηρεάζει θετικά τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, ενώ η ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ αρνητικά, δηλαδή όσο συχνότερα ένας/μία Διευθυντής/τρια υιοθετεί πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας και όσο λιγότερο συχνά παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας, τόσο υψηλότερα θα είναι τα αποτελέσματα της ηγεσίας, η ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’ που θα καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, αφού ο/η Διευθυντής/τρια ενισχύει τη θέλησή τους για αυξημένη προσπάθεια, την επιθυμία για επιτυχία και κατορθώνει να δραστηριοποιούνται περισσότερο από τις προσδοκίες τους, η ‘Αποτελεσματικότητα’ της ηγεσίας, εφόσον ο/η Διευθυντής/τρια εκπληρώνει με

αποδοτικό τρόπο τις απαιτήσεις της θέσης ευθύνης, ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την εργασία, τους εκπροσωπεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα στελέχη που βρίσκονται σε υψηλότερες θέσεις της διοικητικής πυραμίδας και οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν υψηλή απόδοση και η 'Ικανοποίηση από την ηγεσία', γιατί ο/η Διευθυντής/τρια χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς με επαρκή τρόπο.

Αναλυτικότερα, η έρευνα έδειξε ότι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τη 'Μεγαλύτερη προσπάθεια' είναι οι διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' 'Διανοητική διέγερση', 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά' και 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον', για την 'Αποτελεσματικότητα' είναι οι διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', 'Εξιδανικευμένη επιρροή – συμπεριφορά', 'Εξατομικευμένο ενδιαφέρον' και η διάσταση 'Ηγεσία laissez – faire' της 'παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας'. Οι διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' επηρεάζουν θετικά την 'Αποτελεσματικότητα', ενώ η διάσταση 'Ηγεσία laissez – faire' την επηρεάζει αρνητικά. Επίσης, στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την 'Ικανοποίηση από την ηγεσία', είναι οι διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' 'Διανοητική διέγερση', 'Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά', η διάσταση της 'συναλλακτικής ηγεσίας' 'Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική' και η διάσταση 'Ηγεσία laissez – faire' της 'παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας'. Οι διαστάσεις της 'μετασχηματιστικής ηγεσίας' επηρεάζουν θετικά την 'Ικανοποίηση από την ηγεσία', οι διαστάσεις 'Κατ' εξαίρεση ηγεσία – ενεργητική' και 'Ηγεσία laissez – faire' την επηρεάζουν αρνητικά. Επομένως, φαίνεται ότι η 'Ικανοποίηση από την ηγεσία' επηρεάζεται αρνητικά και από πρακτικές της 'συναλλακτικής ηγεσίας', τη στάση του/της Διευθυντή/τριας που επισημαίνει με υπερβολική σχολαστικότητα λάθη και αποτυχίες. Το εύρημα ότι η 'μετασχηματιστική' και η 'παθητική – προς αποφυγή ηγεσία' αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες για την πρόβλεψη των 'αποτελεσμάτων της ηγεσίας', βρίσκεται σε συμφωνία και με την έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019). Είναι κατανοητό ότι, όπως η 'μετασχηματιστική ηγεσία' επηρεάζει θετικά την έκβαση της ηγεσίας, όταν οι Διευθυντές/τριες δεν είναι ευέλικτοι στη λήψη αποφάσεων, λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάληψη ευθυνών και κωλυσιεργούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, τότε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι συνεπείς στην επιτέλεση του ρόλου τους και η έλλειψη ικανοποίησης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για καταβολή μείζονος προσπάθειας στη σχολική κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα βοηθάει στην κατανόηση της μορφής με την οποία εφαρμόζεται η ηγεσία στα σχολεία. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ηγετικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων όπου εργάζονται συνδέεται με τον τρόπο που κατανοούν τη δική τους επαγγελματική ζωή και τον βαθμό στον οποίο υποστηρίζονται οι δικές τους επιλογές και πρακτικές. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2021, το διδακτικό έτος κατά το οποίο το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων διεξήχθη με τηλεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν από το σπίτι τους και το σχολείο όφειλε να μετασχηματιστεί σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, για να προσαρμοστεί στις ταχείες αλλαγές που απαιτούσε η εξ αποστάσεως διδασκαλία και επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, έμαθαν τη χρήση της πλατφόρμας e-class, e-me και webex με αλληλοβοήθεια ή μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης που οργανώθηκε από τον/τη Διευθυντή/τρια, γιατί η παροχή βοήθειας ήταν απαραίτητη, για να κατανοήσουν τις προκλήσεις και να ανταποκριθούν και, όπως υποστηρίζει ο Kirkbride (2006), οι οργανισμοί που υφίστανται αναταραχές και ταχείες αλλαγές έχουν ανάγκη από πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ, αντίθετα, το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι χρήσιμο για σταθερές καταστάσεις.

9.2. Συμπεράσματα

Επιγραμματικά, τα συμπεράσματα στα οποία οδηγείται η έρευνα αυτή είναι:

A. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, αντιλαμβάνονται ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/τριες είναι το μετασχηματιστικό, δηλαδή με συχνότητα που προσεγγίζει τις ‘πολλές φορές’ χρησιμοποιούν μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές, ακολουθεί με μικρή διαφορά το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και έπεται με μεγάλη διαφορά το παθητικό – προς αποφυγή, που σημαίνει ότι οι Διευθυντές/τριες ‘σπάνια’ εφαρμόζουν συναφείς ηγετικές πρακτικές. Σχετικά με τις διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, οριακά υπερέχει η διάσταση ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας ως προς τη διάσταση ‘Εκτακτη ανταμοιβή’ του συναλλακτικού, που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι Διευθυντές/τριες χρησιμοποιούν παράλληλα μετασχηματιστικές και συναλλακτικές ηγετικές πρακτικές. Από τα αποτελέσματα της ηγεσίας υπερισχύει η διάσταση ‘Αποτελεσματικότητα’, που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με συχνότητα που αγγίζει τις ‘πολλές φορές’ αναγνωρίζουν ότι το στυλ

ηγεσίας των Διευθυντών/τριών είναι αποδοτικό ως προς την εκπλήρωση των απαιτήσεων της θέσης ευθύνης και των αναγκών των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την εργασία.

Β. Το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας δεν επηρεάζονται από τα περισσότερα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, από το φύλο του/της εκπαιδευτικού, από τις επιπλέον σπουδές, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών, από τον τύπο σχολείου, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, από το φύλο του/της Διευθυντή/τριας που αξιολογείται, από τον αριθμό μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας, από την ηλικία των εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια. Εντούτοις, η έρευνα έδειξε ότι το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από το αν το σχολείο ανήκει στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα στους/στις Διευθυντές/τριες τη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και τις διαστάσεις της ‘Εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά’, ‘Εξατομικευμένο ενδιαφέρον’, ‘Εμπνέουσα παρακίνηση’, ‘Διανοητική διέγερση’, τη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και τη διάσταση ‘Εκτακτη ανταμοιβή’, τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και τις διαστάσεις τους ‘Αποτελεσματικότητα’, ‘Ικανοποίηση από την ηγεσία’, ‘Μεγαλύτερη προσπάθεια’. Σε αντιδιαστολή, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα στους/στις Διευθυντές/τριες ηγετικές πρακτικές ‘παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας’ και της διάστασης ‘Ηγεσία laissez – faire’.

Γ. Υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ‘συναλλακτική ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’ και μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ και στα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι όσο πιο συχνά ο/η Διευθυντής/τρια υιοθετεί συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά παράλληλα και συναλλακτικής, τα αποτελέσματα της ηγεσίας θα είναι υψηλά, ενώ όταν υιοθετεί συμπεριφορές παθητικής – προς αποφυγή ηγεσίας, τότε τα αποτελέσματα της ηγεσίας δε θα είναι ικανοποιητικά.

Δ. Η μετασχηματιστική και η παθητική – προς αποφυγή ηγεσία αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες για την πρόβλεψη των τιμών των αποτελεσμάτων της ηγεσίας. Η ‘μετασχηματιστική ηγεσία’ επηρεάζει θετικά τα ‘αποτελέσματα της ηγεσίας’, ενώ η ‘παθητική – προς αποφυγή ηγεσία’ αρνητικά, δηλαδή όσο πιο συχνά ένας/μία

Διευθυντής/τρια υιοθετεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και όσο λιγότερο συχνά το παθητικό – προς αποφυγή, τόσο υψηλότερα θα είναι τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Η ηγεσία του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας, επηρεάζει εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο για την κατάλληλη προετοιμασία των νέων Διευθυντών/τριών με τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της θητείας των Διευθυντών/τριών, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να επισημαίνουν τους τομείς στους οποίους είναι αναγκαίο να επικεντρώνονται και να εμβαθύνουν και να υιοθετούν με μεγαλύτερη συχνότητα μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές, που θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα, γιατί θα επιτελούν το έργο τους με πιο αποδοτικό τρόπο, θα παρακινούν τους/τις εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν αυξημένη προσπάθεια και οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ηγεσία. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα η άσκηση της ηγεσίας να μη βασίζεται μόνο στη διαίσθηση και στην ατομική εμπειρία.

Συμπληρωματικά, πορίσματα ερευνών που βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η ηγεσία στα σχολεία, μπορούν να αξιοποιηθούν για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε τα Πανεπιστήμια να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών μαθήματα σχετικά με Διοίκηση και Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων και οι σπουδές αυτές να μοριοδοτούνται για την επιλογή Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων.

9.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς αυτής της έρευνας είναι η μέθοδος δειγματοληψίας. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας που ανήκει στις μεθόδους δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα και τα αποτελέσματα που εξάγονται από ένα δείγμα ευκολίας δεν είναι γενικεύσιμα. (Ζαφειρόπουλος, 2015, σελ. 189)

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω google forms και συμπληρώθηκε πολύ μικρός αριθμός. Είναι πιθανό ένας συνδυασμός επίδοσης και ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων, να βοηθούσε στη συλλογή μεγαλύτερου αριθμού. Από τα ερωτηματολόγια που απεστάλησαν στα μέιλ των σχολικών μονάδων ελάχιστα συμπληρώθηκαν και μία εύλογη εξήγηση μπορεί να είναι η κόπωση των εκπαιδευτικών, επειδή οι σχολικές μονάδες

δέχονται καταγισμό ερωτηματολογίων για διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές.

Επιπλέον, η έρευνα διεξήχθη σε διδακτικό έτος που το μεγαλύτερο μέρος του υλοποιήθηκε με τηλεκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί δε βρίσκονταν σε καθημερινή φυσική παρουσία με τον/τη Διευθυντή/τρια, ώστε να αντιλαμβάνονται άμεσα το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί.

9.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Εφόσον στην παρούσα έρευνα η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας και τα αποτελέσματα που εξάγονται από ένα τέτοιο δείγμα δεν είναι γενικεύσιμα, μία πρόταση αποτελεί η ίδια έρευνα να πραγματοποιηθεί με επιλογή δείγματος με απλή τυχαία δειγματοληψία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων.

Σε μια μελλοντική έρευνα, θα ήταν σκόπιμο παράλληλα με τη χρήση της φόρμας 'Rater Form' του MLQ για την αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς της αντιλαμβανόμενης συχνότητας των μορφών συμπεριφοράς που διαμορφώνουν το στυλ ηγεσίας, να χρησιμοποιηθεί και η 'Leader Form' που είναι αυτοαξιολόγησης και απευθύνεται στον/στην ηγέτη/ίδα, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι πιο αντιπροσωπευτικά και να εξαχθούν γόνιμα συμπεράσματα για τα στυλ ηγεσίας με τα οποία καθοδηγούνται τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και με δυνατότητα αξιοποίησης για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Επιπρόσθετα, σε μια μελλοντική έρευνα θα είχε νόημα να χρησιμοποιηθούν παράλληλα και μέθοδοι ποιοτικής έρευνας, για τη σε βάθος διερεύνηση του στατιστικού ευρήματος ότι το αντιλαμβανόμενο από τους/τις εκπαιδευτικούς στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας εξαρτώνται από το αν το σχολείο ανήκει στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής ή Δυτικής Θεσσαλονίκης. Παράλληλα, με μεθόδους ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να ελεγχθεί αν δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο του/της εκπαιδευτικού, οι επιπλέον σπουδές, ο τύπος σχολείου, το φύλο του/της Διευθυντή/τριας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια που αξιολογείται, μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Μία άλλη παράμετρος που δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα και θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι αν τα χρόνια εμπειρίας του/της Διευθυντή/τριας στη θέση ευθύνης επηρεάζουν το στυλ και τα αποτελέσματα της ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

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

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Εκδόσεις Ζήτη.

Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.

Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική έρευνα; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η έκδ). Εκδόσεις Κριτική.

Καλλιοντζή, Β. (2020). *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 47700)

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (1919). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112 – 128. DOI: [10.12681/hjre.20797](https://doi.org/10.12681/hjre.20797)

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νόμος 1566/1985, άρθρο 2, άρθρο 5, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α'/30-09-1985).

Νόμος 4152/2013, υποπ. Θ2, παρ. 2, Επείγοντα μέτρα εφαρμογής των νόμων 4046/2012, 4093/2012 και 4127/2013, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 107/Α'/09-05-2013).

Νόμος 4186/2013, άρθρο 1, άρθρο 6, Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 193/Α'/27-09-2013).

Νόμος 4473/2017, Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α'/30-05-2017).

Νόμος 4547/2018, άρθρο 19, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α'/12-06-2018).

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1/2002, άρθρα 27 έως 32, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002).

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*, 62(1-A), 233.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–295. doi:10.1016/s1048-9843(03)00030-4

- Athanasoula-Reppas, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views. *European Education, 40*(3), 65–88. doi:10.2753/eue1056-4934400304
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational leadership and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(4), 441–462.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19–31. doi:10.1016/0090-2616(90)90061-s
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9–32. doi:10.1080/135943299398410
- Bass, B. M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership Studies, 7*(3), 18–40. doi:10.1177/107179190000700302
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 207–218. doi:10.1037/0021-9010.88.2.207
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(2), 181–199. doi:10.1177/1741143206062492
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly 37*(5), 662-683. DOI: [10.1177/00131610121969460](https://doi.org/10.1177/00131610121969460)

- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910. doi:10.1037/0021-9010.89.5.901
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391–406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288. doi:10.1177/1741143207087777
- Bush, T. (2014). Instructional and transformational leadership: alternative and complementary models? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 443–444. doi:10.1177/1741143214526830
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, Μ. Φιλιπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(7): 174114321774588. doi:10.1177/1741143217745880
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56. doi:10.1080/13603120010010615
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441–462. doi:10.1108/09578239910288414
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611–628. doi:10.1037/0021-9010.87.4.611

- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, *129*(4), 569–591. doi:10.1037/0033-2909.129.4.569
- Earley, P., & Evans, J. (2004). Making a Difference? *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(3), 325–338. doi:10.1177/1741143204044420
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της Στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM* (Γ. Κοντός, Ε. Χερουβείμ, Μετ.). Προπομπός.
- Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In M. J. Coles & G. Southworth, G. (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Open University Press.
- Flauto, F. J. (1999). Walking the Talk: The Relationship Between Leadership and Communication Competence. *Journal of Leadership Studies*, *6*(1-2), 86–97. doi:10.1177/107179199900600106
- Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 409–419. doi:10.1080/135406002100000530
- Griffith, J. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, *42*(3), 333-356.
- Gunter, H. (2004). Labels and Labelling in the Field of Educational Leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *25*(1), 21–41. doi:10.1080/0159630042000178464
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329–352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, *24*(3), 287–309. doi:10.1080/1363243042000266936
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(1), 11–24. doi:10.1177/1741143204039297

- Hauserman, P., C., Ivankova, V., N., & Stick, L., S. (2013). *Journal of School Leadership* 23, 34-63. <https://doi.org/10.1177/105268461302300102>
- Ibrahim, A. S., & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 41 – 54. DOI: [10.5861/ijrse.2012.86](https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.86)
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411–427. doi:10.1108/09578239710184565
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management & Administration*, 29(3), 307–317. doi:10.1177/0263211x010293005
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321–345. doi:10.1080/13632434.2015.1041489
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32. <https://doi.org/10.1108/00197850610646016>
- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(2), 109–127. doi:10.1080/13632430902775418
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Open University Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. doi:10.1177/0013161x94030004006
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479. doi:10.1076/sesi.10.4.451.3495.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. doi:10.1108/09578230010320064

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. doi:10.1080/15700760500244769

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

Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425.

Lumby, J. (2009). Collective Leadership of Local School Systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 310–328. doi:10.1177/1741143209102782

Miller, T. W., & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181–189. doi:10.1080/13603120110034825

Money, V. O. (2017). Effectiveness of Transformational Leadership Style in Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 135 – 140.

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111–134. doi:10.1177/1741143207071387

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

<https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to statistics with SPSS for social science*. Routledge.

Northouse, P. (2019). *Leadership: theory and practice*. SAGE Publications.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rowold, J. (2009). *Multifactor Leadership Questionnaire Psychometric properties of the German translation*. Mind Garden.
- Ruben, B. D., & Gigliotti, R. A. (2016). Communication. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 12–30. doi:10.1177/2329488416675447
- Stone, P. (1992). Transformational leadership in principals: An analysis of the MLQ results. *Professional Leadership Development Monograph Series*, 2(1).
- Svensson, G., & Wood, G. (2006). Sustainable components of leadership effectiveness in organizational performance. *Journal of Management Development*, 25(6), 522–534. doi:10.1108/02621710610670100
- Van Jaarsveld, L., Mentz, P. (Kobus), & Ellis, S. (2019). Implementing the multifactor leadership questionnaire (MLQ) in a challenging context: results from a large-scale quantitative study. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 604 – 613. doi:10.1108/ijem-02-2018-0041
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to Contingent-Reward Behavior. *Group & Organization Studies*, 15(4), 381–394. doi:10.1177/105960119001500404
- Youkl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Pearson

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Μεταπτυχιακής Εργασίας

Αγαπητέ/Αγαπητή Συνάδελφε,

Στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας έχει συνταχθεί το παρόν ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, εξυπηρετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα και θα παραμείνουν εμπιστευτικά. Παρακαλώ θερμά για τη δική σας πολύτιμη συνδρομή και την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Ευσεβία Χαλβατζή

evchal2@gmail.com

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους/τις Εκπαιδευτικούς

Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/τρια του Σχολείου σας εκδηλώνει τις ακόλουθες συμπεριφορές;

Καθόλου (0), Σπάνια (1), Μερικές Φορές (2), Πολλές Φορές (3), Σχεδόν Πάντα (4)

1. Παρέχει βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

2. Επανεξετάζει κρίσιμες απόψεις που θεωρούνται δεδομένες στη σχολική μονάδα και αναρωτιέται αν αυτές είναι κατάλληλες.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

4. Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από δεδομένες στάσεις.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

5. Αποφεύγει να εμπλέκεται όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα στη σχολική μονάδα.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

7. Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

9. Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.

Καθόλου Σπάνια Μερικές Φορές Πολλές Φορές Σχεδόν Πάντα

10. Κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να νιώθουν περήφανοι/ες που συνεργάζονται μαζί του/της.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

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

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

12. Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

13. Μιλά με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

16. Δημιουργεί ξεκάθαρη εικόνα για το τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάθε εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους στόχους του.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

17. Φαίνεται ότι είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν κάτι δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις».

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

18. Βάζει το καλό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

19. Αντιμετωπίζει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως ξεχωριστά άτομα, πάρα απλώς ως μέλη της.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

20. Δηλώνει ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

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

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

26. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

27. Επιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όταν δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

28. Αποφεύγει να πάρει αποφάσεις.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

29. Θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ξεχωριστό άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από άλλους.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

30. Παροτρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να βλέπουν τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

31. Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

34. Δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του/της.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την εργασία τους.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

39. Καταφέρνει οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να κάνουν περισσότερα από ό,τι θα περίμεναν οι ίδιοι να κάνουν.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

40. Αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε υψηλότερα κλιμάκια.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

41. Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ικανοποιητικό τρόπο.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

42. Αυξάνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για επιτυχία.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας του/της.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

44. Αυξάνει την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για να προσπαθούν περισσότερο.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

45. Ηγείται μιας ομάδας εκπαιδευτικών που είναι αποτελεσματική.

Ο Καθόλου Ο Σπάνια Ο Μερικές Φορές Ο Πολλές Φορές Ο Σχεδόν Πάντα

Δημογραφικά - Εργασιακά Στοιχεία

1. Φύλο

Ο Άνδρας Ο Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Πρόσθετες Σπουδές

Ο Δεύτερο Πτυχίο Ο Μεταπτυχιακό Ο Διδακτορικό

4. Έτη προϋπηρεσίας

.....

5. Το σχολείο που εργάζεστε ανήκει στη

Ο Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Ο Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

6. Τύπος Σχολείου που εργάζεστε

Ο Γυμνάσιο Ο Γενικό Λύκειο Ο Επαγγελματικό Λύκειο Ο Άλλο ...

7. Φύλο Διευθυντή/τριας που αξιολογείτε

Ο Άνδρας Ο Γυναίκα

8. Αριθμός μαθητών/τριών της Σχολικής Μονάδας

Ο Έως 120 μαθητές/τριες

Ο Από 121 έως 270 μαθητές/τριες

Ο Από 271 και περισσότεροι/ες μαθητές/τριες

9. Πόσα χρόνια συνεργάζεστε με τον/τη Διευθυντή/τρια που αξιολογείτε;

.....

Παράρτημα 2

Πίνακας 32. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης							
Φύλο	Ανατολική Θεσσαλονίκη		Δυτική Θεσσαλονίκη		X ²	df	P value
	v	%	v	%			
Άνδρας	26	27,66%	18	35,29%	0,912	1	0,340
Γυναίκα	68	72,34%	33	64,71%			
Σύνολο	94	100,00%	51	100,00%			
Σπουδές							
Δεύτερο Πτυχίο	8	13,79%	1	3,70%	2,878	2	0,237
Μεταπτυχιακό	40	68,97%	23	85,19%			
Διδακτορικό	10	17,24%	3	11,11%			
Σύνολο	58	100,00%	27	100,00%			
Τύπος σχολείου							
Γυμνάσιο	36	39,56%	35	68,63%	11,078	2	0,004
Λύκειο	47	51,65%	14	27,45%			
Επαγγελματικό Λύκειο	8	8,79%	2	3,92%			
Σύνολο	91	100,00%	51	100,00%			
Φύλο Διευθυντή/τριας							
Άνδρας	53	56,38%	33	64,71%	0,949	1	0,330
Γυναίκα	41	43,62%	18	35,29%			
Σύνολο	94	100,00%	51	100,00%			
Αριθμός μαθητών/τριών σχολικής μονάδας							
1 έως 120 μαθητές/τριες	15	15,96%	7	13,73%	0,133	2	0,936
121 έως 270 μαθητές/τριες	49	52,13%	27	52,94%			
271 μαθητές/τριες και άνω	30	31,91%	17	33,33%			
Σύνολο	94	100,00%	51	100,00%			
Μεταβολές							
	Ανατολική Θεσσαλονίκη		Δυτική Θεσσαλονίκη		t	df	p value
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση			
Ηλικία	51,81	7,77	52,92	6,91	0,856	143	0,394
Έτη προϋπηρεσίας	20,62	8,18	21,02	7,74	0,288	143	0,773
Έτη συνεργασίας με τον/τη Διευθυντή/τρια	3,86	2,48	4,82	3,55	1,905	143	0,059