



ΠΜΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΕΡΑΡΧΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

**Της
ΑΓΑΠΗΣ ΠΑΡΟΤΣΙΔΟΥ**

**Υποβλήθηκε ως αιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος στη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων**

Ιούνιος 2023

Περίληψη

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει τις αδυναμίες των εφαρμοζόμενων πρακτικών ηγεσίας και να προτείνει λύσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ευρήματα του πολυκριτηριακού μοντέλου PROMETHEE δείχνουν ότι η προσαρμοστική και η δημοκρατική ηγεσία είναι οι προτιμώμενες μορφές ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ώστε να πληρούν τα πέντε εξεταζόμενα κριτήρια: Παρακίνηση εκπαιδευτικών, Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών, Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών, Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων και Ομαδική λειτουργία.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που επιτυγχάνουν την ισορροπία μεταξύ της δημοκρατικής και της προσαρμοστικής ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζουν τόσο τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι οι συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων ή σε αλλαγές εντός των υφιστάμενων δομών, παρακινώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές τις διαδικασίες.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, PROMETHEE

Abstract

The aim of the Dissertation is to explore the different forms of educational leadership and the views of teachers in primary schools on human resources management issues. The individual objective of the research is to identify the weaknesses of the leadership practices applied and to propose solutions for the effective use of human resources in primary education.

The findings of the multi-criteria PROMETHEE model show that adaptive and democratic leadership are the preferred forms of leadership by the teachers in the sample to meet the five criteria considered: Teacher Motivation, Teacher Performance Enhancement, Teacher Engagement Enhancement, High Performance Expectations Creation and Group Function.

In conclusion, educational leaders who manage to balance democratic and adaptive leadership tend to influence both teacher and student performance. This is because these forms of leadership focus on problem solving or changes within existing structures, encouraging teachers to participate in these processes.

Keywords: Educational Leadership, Primary Schools, Teachers, Students, PROMETHEE

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
1.1	Πρόβλημα – Σημαντικότητα του θέματος	2
1.2	Σκοπός – Στόχοι	3
1.3	Ερωτήματα – Υποθέσεις	3
1.4	Διάρθρωση της μελέτης	4
2	Βιβλιογραφική Επισκόπηση – Θεωρητικό Υπόβαθρο	5
2.1	Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας	5
2.2	Εκπαιδευτική ή Παιδαγωγική ηγεσία	7
2.2.1	Μοντέλα εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής ηγεσίας	9
2.2.2	Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στους μαθητές	11
2.3	Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση	14
2.3.1	Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)	14
2.3.2	Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)	16
2.3.3	Κατανεμημένη ηγεσία (Distributive leadership)	18
2.3.4	Δημοκρατική ηγεσία (Democratic leadership)	20
2.3.5	Αυταρχική ηγεσία (Authoritative leadership)	22
2.3.6	Κonstrouκτιβιστική ηγεσία (Constructivist leadership)	23
2.3.7	Υπηρετική ηγεσία (Servant leadership)	25
2.3.8	Προσαρμοστική ηγεσία (Adaptive leadership)	27
2.4	Ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	29
2.4.1	Η επιρροή του διευθυντή/ηγέτη στη μάθηση	31
2.4.2	Η επιρροή του διευθυντή/ηγέτη στους εκπαιδευτικούς	32
3	Μεθοδολογία	34
3.1	Εισαγωγή στη μέθοδο PROMETHEE	34
3.1.1	PROMETHEE I	35
3.1.2	PROMETHEE II	40
3.1.3	PROMETHEE III, IV, και V	41
3.2	Ερευνητικό δείγμα	42
3.3	Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	42
3.4	Ανάλυση δημογραφικών δεδομένων	44
3.5	Ανάλυση απαντήσεων αριθμητικής κλίμακας	46

3.6 Ανάλυση πολυκριτηριακού μοντέλου	51
4 Επίλογος	54
4.1 Σύνοψη και συμπεράσματα	54
4.2 Όρια και περιορισμοί της έρευνας	55
4.3 Μελλοντικές Επεκτάσεις - Προτάσεις	55
Βιβλιογραφία	57
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο	66
Παράρτημα Β: Υπολογισμοί PROMETHEE	70

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 3-1 Κατάταξη δείγματος κατά φύλο	44
Διάγραμμα 3-2 Κατάταξη δείγματος κατά επίπεδο εκπαίδευσης	44
Διάγραμμα 3-3 Κατάταξη δείγματος κατά καθεστώς εργασίας	45
Διάγραμμα 3-4 Κατάταξη δείγματος κατά επαγγελματική εμπειρία.....	45
Διάγραμμα 3-5 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Παρακίνηση εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια	46
Διάγραμμα 3-6 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου " Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	47
Διάγραμμα 3-7 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου " Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	48
Διάγραμμα 3-8 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια	49
Διάγραμμα 3-9 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ομαδική λειτουργία" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	50
Διάγραμμα 3-10 Net flows μεθόδου PROMETHEE για κάθε μορφή ηγεσίας.....	53

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 3-1 Έξι τύποι κριτηρίων κατά Brans and Mareschal (2005).....	39
---	----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2-1 Τι κάνουν οι επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων	11
Πίνακας 2-2 Προσωπικοί πόροι ηγεσίας.....	12
Πίνακας 2-3 Ο αντίκτυπος των πέντε διαστάσεων ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών.....	13
Πίνακας 3-1 Πίνακας αξιολόγησης PROMETHEE I	36
Πίνακας 3-2 Βάρη στάθμισης κριτηρίων PROMETHEE I.....	36
Πίνακας 3-3 Συνάρτηση προτίμησης PROMETHEE I	37
Πίνακας 3-4 Επιδόσεις πέντε αυτοκινήτων που αξιολογήθηκαν με τέσσερα κριτήρια ...	37
Πίνακας 3-5 Πολυκριτηριακό μοντέλο παρούσης έρευνας	433
Πίνακας 3-6 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Παρακίνηση εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	46
Πίνακας 3-7 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	47
Πίνακας 3-8 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.....	48
Πίνακας 3-9 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια	49
Πίνακας 3-10 Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ομαδική λειτουργία" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια	50
Πίνακας 3-11 Ευρήματα ανά κριτήριο και μορφή ηγεσίας (ελάχιστες τιμές)	52

1 Εισαγωγή

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της μάθησης. Μετά από αρκετές δεκαετίες προσπαθειών ανανέωσης του σχολείου είναι σαφές ότι ο τρόπος ηγεσίας στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη μάθηση, καθιστώντας με σαφήνεια ποια είναι τα συστατικά της επιτυχημένης ηγεσίας (Pont et al., 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει καταστεί προτεραιότητα στις ημερήσιες διατάξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Αυτό, διότι διαδραματίζει βασικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων επηρεάζοντας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και το σχολικό περιβάλλον για την επίτευξη της ισότητας στην σχολική εκπαίδευση (Λούης και Ιωάννου, 2016). Καθώς οι χώρες επιδιώκουν να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στη σύγχρονη κοινωνία, οι προσδοκίες για τα σχολεία και τους διευθυντές των σχολείων αλλάζουν. Κάποιες χώρες έχουν κινηθεί προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης, καθιστώντας τα σχολεία πιο αυτόνομα στη λήψη αποφάσεων και περισσότερο υπόλογα για τα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η απαίτηση για τη βελτίωση της συνολικής απόδοσης των μαθητών ασκεί πιέσεις στα σχολεία για να χρησιμοποιήσουν καλύτερες και περισσότερες πρακτικές τεκμηριωμένης διδασκαλίας (Barrera-Osorio et al., 2009).

Όλες οι τρέχουσες προσπάθειες σχολικής μεταρρύθμισης αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν τεράστιες διαφορές στην προσέγγιση. Ορισμένες μεταρρυθμίσεις, για παράδειγμα, στοχεύουν να βελτιώσουν την εκπαίδευση σε όλα τα σχολεία σε μια περιοχή ή χώρα ταυτόχρονα, ενώ άλλες εστιάζουν στη συνολική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, επιλέγοντας ένα σχολείο κάθε φορά. Σε κάθε περίπτωση, όλες οι προσεγγίσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αντίκτυπος της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός, ιδίως στα σχολεία όπου οι ανάγκες μάθησης είναι πιο έντονες (Shrestha et. al., 2019). Επιπλέον, είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζει αυξανόμενες πιέσεις από πολλούς παράγοντες, όπως η ανάγκη για μεγαλύτερη πρόσβαση μέσω ανοιχτής και καταναεμημένης μάθησης, η νέα τεχνολογία, οι περικοπές χρηματοδότησης, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και η παγκοσμιοποίηση. Με την αύξηση των ροών κινητικότητας, η διαφάνεια και η αναγνώριση της μάθησης έχει καταστεί βασική προτεραιότητα με

στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας και τη βελτίωση των πλαισίων διαπίστευσης για την κινητικότητα εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Katsarova, 2015).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η ηγεσία στην εκπαίδευση θα πρέπει να ορίζει σαφείς κατευθύνσεις και καθήκοντα για κάθε εμπλεκόμενο, ώστε να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την αναγκαία υποστήριξη και κατάρτιση για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας. Κάνοντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό να λειτουργεί αποτελεσματικά και εξασφαλίζοντας ότι ολόκληρο το φάσμα των συνθηκών και των κινήτρων υποστηρίζονται πλήρως, η εκπαιδευτική ηγεσία δεν παρεμποδίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά αντιθέτως, τις προωθεί. Τέλος, η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι ποιοτική, αξιοποιεί τα οφέλη της και διασφαλίζει ότι βελτιώνεται και το ευρύτερο σύστημα της εκπαίδευσης σε μία χώρα, ιδίως σε μια εποχή πλήρως δικαιολογημένης δημόσιας ανυπομονησίας για τη βελτίωση του σχολείου.

1.1 Πρόβλημα – Σημαντικότητα του θέματος

Τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε κοινωνικούς οργανισμούς που χαρακτηρίζονται από την επιχειρηματική φύση και την πολυπλοκότητα των καθηκόντων και των ευθυνών. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί πολύ μεγάλη ανησυχία σχετικά με το εάν οι διευθυντές και οι ηγέτες της εκπαίδευσης διδάσκονται τις βασικές αρχές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και εξασκούν καλές ηγετικές δεξιότητες. Δεδομένου του προσανατολισμού των σχολείων προς τις επιχειρήσεις, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να καταρτισθούν ανάλογα ώστε να ενισχύσουν τα αποτελέσματα των σχολικών οργανισμών και των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων (Hauserman and Stick, 2013).

Η διοίκηση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση έχει μία ιδιαίτερη αποστολή, η οποία είναι πολύ διαφορετική από άλλους οργανισμούς. Στην εκπαίδευση υπάρχουν οι διευθυντές, οι αναπληρωτές τους, οι επικεφαλής του τμήματος, οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι κηδεμόνες και ούτω καθεξής. Οι βασικές τους ευθύνες είναι να διαχειρίζονται, να καλλιεργούν, να εκπαιδεύουν και να προετοιμάζουν το μελλοντικό ανθρώπινο δυναμικό της κοινωνίας. Αυτοί οι μελλοντικοί άνθρωποι πόροι είναι οι φοιτητές που θα ηγούνται της χώρας, της κοινωνίας, και της οικογένειας. Οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη αυτών των μελλοντικών ανθρώπινων

πόρων έχουν καίριες θέσεις εργασίας και αποτελούν σημαντικούς διαχειριστές του ανθρώπινου δυναμικού.

Στην παρούσα έρευνα, η συζήτηση επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία και τις διαφορετικές μορφές της καθώς και στον αντίκτυπο των διαφορετικών ρόλων των ηγετών στο σχολικό περιβάλλον. Τα πορίσματα ερευνών δράσης παρουσιάζονται στη ροή της διπλωματικής για να υποστηρίξουν τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

1.2 Σκοπός – Στόχοι

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής είναι να περιγράψει τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Επιμέρους στόχος της μελέτης είναι να εντοπίσει τις αδυναμίες των πρακτικών ηγεσίας που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν ή εφαρμόζονται ακόμα και να προτείνει λύσεις και προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.3 Ερωτήματα – Υποθέσεις

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι το ακόλουθο:

"Ποιο/α στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και θα ήθελαν να το/α υιοθετήσουν οι ηγέτες/ διευθυντές τους;"

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιείται ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια συντάσσονται με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναλύονται με την πολυκριτηριακή ανάλυση PROMETHEE II.

1.4 Διάρθρωση της μελέτης

Μετά το εισαγωγικό μέρος, στο Κεφάλαιο 2 παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της Διπλωματικής. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας και ακολουθεί η εξειδίκευση στην εκπαιδευτική/παιδαγωγική ηγεσία. Εν συνεχεία αναλύονται διάφορες μορφές ηγεσίας που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και εξηγείται η επιρροή του διευθυντή στη μάθηση και στους εκπαιδευτικούς.

Στο Κεφάλαιο αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία με την εφαρμογή της μεθόδου PROMETHEE I και II και παρουσιάζονται το ερευνητικό δείγμα, ο τρόπος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και η ανάλυση των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, παρατίθενται τα ευρήματα του πολυκριτηριακού μοντέλου.

Η Διπλωματική ολοκληρώνεται με τον επίλογο, ο οποίος περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις μελλοντικές επεκτάσεις.

2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση – Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας

Οι ερευνητές συνήθως καθορίζουν την ηγεσία σύμφωνα με την ατομική τους προοπτική και την πτυχή του φαινομένου που τους ενδιαφέρει περισσότερο. Μετά από μια περιεκτική ανασκόπηση της λογοτεχνίας ηγεσίας, ο Stogdill (1974) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί της ηγεσίας, όσα και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να καθορίσουν την έννοια.

Η ηγεσία ορίζεται από την άποψη των ατομικών χαρακτηριστικών, της συμπεριφοράς του ηγέτη, των προτύπων που εφαρμόζει, της αλληλεπίδρασης, των ρόλων, των αντιλήψεων των οπαδών, της εμπιστοσύνης των οπαδών, και της προσήλωσης στην οργανωτική κουλτούρα. Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας περιλαμβάνουν μια διαδικασία επιρροής, αλλά, επί της ουσίας, διαφέρουν από πολλές απόψεις, καθώς επισύρουν μία βαθιά διαφωνία σχετικά με τις διαδικασίες ηγεσίας (Groysberg et.al., 2018).

Μια σημαντική διαμάχη αφορά το ζήτημα της ηγεσίας ως διακριτό φαινόμενο. Μερικοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η ηγεσία δεν διαφέρει από τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής που συμβαίνουν μεταξύ όλων των μελών μιας ομάδας, και αυτοί οι θεωρητικοί βλέπουν ως συλλογική διαδικασία που μοιράζεται μεταξύ των μελών. Η αντίθετη άποψη είναι ότι όλες οι ομάδες έχουν εξειδικευμένους ρόλους, συμπεριλαμβανομένου ενός εξειδικευμένου ηγετικού ρόλου. Αυτή η άποψη υποθέτει ότι υπάρχει συνήθως ένα άτομο, στο οποίο τα υπόλοιπα μέλη δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, και το οποίο ασκεί ορισμένες ηγετικές λειτουργίες χωρίς να διακυβεύεται η επιτυχία της αποστολής της ομάδας (Denis et.al., 2012).

Μια παρόμοια διαμάχη αφορά τις διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Είναι προφανές ότι ένα άτομο μπορεί να είναι ηγέτης χωρίς να είναι μάνατζερ, και ένα άτομο μπορεί να είναι ένας μάνατζερ χωρίς να ηγείται. Παρά το γεγονός ότι διοίκηση και η καθοδήγηση είναι ισοδύναμες, ο βαθμός επικάλυψης είναι ένα σημείο έντονης διαφωνίας. Ο Turk (2007) υπογραμμίζει ότι οι μάνατζερ καλούνται να

αντιδράσουν στις καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στον οργανισμό και να προτείνουν τις κατάλληλες λύσεις στην ηγεσία. Ο ηγέτης αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να δημιουργήσει δράση, διασφαλίζοντας ότι θα εφαρμοσθεί αυτό που πραγματικά πρέπει να γίνει για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο Zaleznik (2004) προτείνει ότι η ηγεσία απαιτεί αναπόφευκτα τη χρήση της εξουσίας για να επηρεάσει τις σκέψεις και τις ενέργειες των άλλων ανθρώπων. Εντούτοις, η εξουσία στα χέρια ενός ατόμου ενέχει κινδύνους:

1. Ο κίνδυνος εξίσωσης της εξουσίας με την ικανότητα λήψης άμεσων αποτελεσμάτων.
2. Ο κίνδυνος να αγνοηθούν οι πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να συσσωρεύουν ισχύ με νόμιμο τρόπο.
3. Ο κίνδυνος το άτομο να χάσει τον αυτοέλεγχο στην επιθυμία για εξουσία.

Η ανάγκη αντιστάθμισης αυτών των κινδύνων εξηγεί εν μέρει την ανάπτυξη της συλλογικής διοικητικής ηθικής. Η βασική διάκριση φαίνεται να είναι ότι οι ηγέτες επηρεάζουν τη δέσμευση, ενώ οι διευθυντές απλώς εκτελούν τις ευθύνες της θέσης τους. Στην ουσία, η κουλτούρα της διοίκησης δίνει έμφαση στον ορθολογισμό και τον έλεγχο. Οι μάνατζερ κατευθύνουν τις ενέργειές τους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού λαμβάνοντας υπόψιν τους διαθέσιμους πόρους, τις δομές οργάνωσης, και το ανθρώπινο δυναμικό. Η βασική ερώτηση ενός μάνατζερ είναι: «Ποια προβλήματα πρέπει να επιλυθούν και ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι για την επίτευξη αποτελεσμάτων, ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να συνεχίσει να συμβάλλει στον οργανισμό;» (Zaleznik, 2004). Από την άποψη αυτή, η ηγεσία θέτει το όραμα και την αποστολή και έχει την ευθύνη να εμπνεύσει το ανθρώπινο δυναμικό, συμπεριλαμβανομένων και των μάνατζερ, προς την εκπλήρωση των οργανωσιακών στόχων, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες σε διαφορετικά επίπεδα θέσης και ευθύνης.

Σύμφωνα με τον Algahtani (2014), η ηγεσία και η διοίκηση είναι δύο πολύ ξεχωριστές λειτουργίες, παρόλο που μοιράζονται πολλά παρόμοια καθήκοντα που συνίστανται στη συνεργασία με άλλους ανθρώπους και στον επηρεασμό των εργαζομένων προς την επίτευξη των στόχων. Ωστόσο, οι δεξιότητες διοίκησης χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό, την κατασκευή και την καθοδήγηση των οργανωτικών συστημάτων για την επίτευξη αποστολών και στόχων, ενώ οι ηγετικές

δεξιότητες χρησιμοποιούνται για την προσήλωση σε μια πιθανή αλλαγή με τον καθορισμό της κατεύθυνσης, την ευθυγράμμιση των ανθρώπων, την παρακίνηση και την έμπνευσή τους. Με βάση τη θεσμική θεωρία, η ηγεσία συμβάλλει στα οργανωτικά αποτελέσματα προωθώντας τα κλίματα ηθικής και δικονομικής δικαιοσύνης σε σταθερό επίπεδο. Επιπλέον, προβλέπει το εργασιακό κλίμα και μεσολαβεί πλήρως στα οργανωτικά αποτελέσματα, και ιδίως, στην σταθερή οργανωτική συμπεριφορά και την σταθερή οικονομική απόδοση. Υπό το πρίσμα αυτό, η ηθική ηγεσία ενισχύει την οργανωτική απόδοση (Shin et.al., 2015). Η Μιάδκονά (2012) εστιάζει στους εργαζόμενους στη γνώση, δηλαδή στα άτομα των οποίων ο σημαντικότερος πόρος εργασίας είναι η γνώση. Ακόμα και αν το αποτέλεσμα της εργασίας τους είναι απτό, προκύπτει από την ανάλυση μεγάλου αριθμού μεταβλητών και προσαρμογής του έργου τους στην ανάπτυξη μεταβλητών. Δεδομένου της σιωπηρής διάστασης, η γνώση είναι άυλου χαρακτήρα και καθιστά τη διαχείριση των εργαζόμενων στη γνώση δύσκολη. Στις περιπτώσεις αυτές, οι μάνατζερ θα πρέπει να ελέγχουν το σημαντικότερο μέρος της διαδικασίας της γνώσης, το οποίο ωστόσο είναι αόρατο εφόσον συμβαίνει μέσα στο μυαλό των εργαζόμενων. Επομένως, η ηγεσία είναι η λειτουργία που θα παρακινήσει τους εργαζόμενους να ολοκληρώσουν την ανάλυση και να νιώσουν σημαντικοί μέσα στον οργανισμό.

2.2 Εκπαιδευτική ή Παιδαγωγική ηγεσία

Ως βασικός διαμεσολαβητής μεταξύ της τάξης, του σχολείου, και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και την ισότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Μέσα σε κάθε σχολείο, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών με τη διαμόρφωση των συνθηκών και του κλίματος διδασκαλίας και μάθησης, προσαρμόζοντας ταυτόχρονα τα σχολεία στο μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον. Στη διεπαφή σχολικών συστημάτων, η σχολική ηγεσία παρέχει μια γέφυρα μεταξύ των εσωτερικών διαδικασιών βελτίωσης του σχολείου και της εξωτερικής πρωτοβουλίας μεταρρύθμισης (Pont et.al., 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει την πρακτική του σχεδιασμού, της αξιολόγησης, του συντονισμού, και της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καθορίζουν την αποστολή του σχολείου, διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προωθούν υψηλές προσδοκίες και παρέχουν κίνητρα για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Schleicher, 2012). Ο Κατσαρός (2008) υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική/ παιδαγωγική ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας που απαντάται στον χώρο της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις ενέργειες που ο διευθυντής του σχολείου έχει την υποχρέωση να αναλάβει ώστε να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης. Αυτό είναι εφικτό μέσω της βελτίωσης της διδασκαλίας και της εστίασης στην αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών. Το μοντέλο εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής ηγεσίας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις επιπτώσεις της διδασκαλίας στους μαθητές και όχι τόσο στο κομμάτι της διοίκησης. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει διαφορετικές λειτουργίες, όπως η εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, και η κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών βρίσκεται εύλογα μέσα σε τέσσερις αντιλήψεις της ηγεσίας που περιλαμβάνουν επίσημους και άτυπους ηγέτες: συμμετοχική ηγεσία, ηγεσία ως οργανωτική ποιότητα, κατανεμημένη ηγεσία και παράλληλη ηγεσία. Η εμφάνιση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πιο πιθανή όταν αυτές οι μορφές ηγεσίας εφαρμόζονται στο περιβάλλον του σχολείου (York-Barr and Duke, 2004). Ο Harris (2005) εξετάζει τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολείο, τον δάσκαλο και τους μαθητές. Η μελέτη επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες αντιμετωπίζουν ορισμένα εμπόδια τα οποία συνδέονται με την έλλειψη δομημένων προγραμμάτων συνεργασίας ή δικτύωσης. Η ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων θα μπορούσε να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα ανέπτυσαν πλήρως τις δυνατότητές τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική/ παιδαγωγική ηγεσία εισάγει ως προτεραιότητα τη μάθηση, ακολουθούμενη από την ανάπτυξη προτύπων περιεχομένου και διδασκαλίας, τη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης και την εφαρμογή πολλαπλών δεδομένων για την αξιολόγηση της μάθησης (DuFour, 2002).

Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως επιρροή, αλλά η έννοια αυτή είναι ουδέτερη, δεδομένου ότι δεν εξηγεί ή δεν προτείνει τους στόχους ή τις δράσεις που πρέπει να επιδιωχθούν μέσω αυτής της διαδικασίας. Ορισμένες εναλλακτικές δομές ηγεσίας επικεντρώνονται στην ανάγκη της ηγεσίας να στηρίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Ο Wasserberg (1999) ισχυρίζεται ότι ο

πρωταρχικός ρόλος της ηγεσίας στο σχολείο σχετίζεται με βασικές αξίες, ως ακολούθως:

- Τα σχολεία ασχολούνται με τη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι μαθητές.
- Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας εκτιμάται ως άτομο.
- Το σχολείο υπάρχει για να εξυπηρετεί τους μαθητές του και την τοπική κοινότητα.
- Η μάθηση αφορά την ανάπτυξη ολόκληρου του ατόμου και συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας.
- Οι άνθρωποι ευημερούν με εμπιστοσύνη, ενθάρρυνση και επαίνους.

Σε μια εποχή που οι γνωστικές δεξιότητες ψηφιοποιούνται ή ανατίθενται σε εξωτερικούς συνεργάτες και οι θέσεις εργασίας αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν πολύπλοκους τρόπους σκέψης και εργασίας. Αυτό βοηθά τους μαθητές να προσαρμόζονται διαρκώς και να επανατοποθετούνται σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Καθώς οι χώρες επιδιώκουν να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, οι προσδοκίες για τα σχολεία και τους διευθυντές των σχολείων έχουν αλλάξει ριζικά. Πολλές χώρες έχουν καταστήσει τα σχολεία πιο αυτόνομα στη λήψη των αποφάσεών τους, τα πρότυπα και τις απαιτήσεις λογοδοσίας, απαιτώντας να υιοθετήσουν νέες ερευνητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Λόγω των αλλαγών αυτών, οι ρόλοι και οι ευθύνες των σχολικών ηγετών έχουν επεκταθεί, ενώ δεδομένης της αυξημένης αυτονομίας και λογοδοσίας των σχολείων, η εκπαιδευτική ηγεσία καθίσταται πιο σημαντική από ποτέ (Serdyukov, 2017).

2.2.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής ηγεσίας

Ένας βασικός λόγος της ανάπτυξης μοντέλων εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η ιδιαιτερότητα των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με την ηγεσία του σχολείου. Γενικά, η πρώιμη έρευνα για την εκπαιδευτική/ παιδαγωγική ηγεσία απέτυχε να μεταφράσει τους ευρείς δείκτες αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένες

πρακτικές και συμπεριφορές που μπορούν να εφαρμοσθούν στα σχολεία (Murphy et.al., 1983). Επιπλέον, ανάλογα με τα πλαίσια της χώρας, ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τη διαχείριση και τη διοίκηση των σχολείων. Ενώ η ηγεσία περιλαμβάνει την καθοδήγηση των οργανώσεων με τη διαμόρφωση της στάσης των άλλων ανθρώπων, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές, η διοίκηση συνδέεται στενότερα με τις επιχειρήσεις του οργανισμού (Bush and Glover, 2003). Όπως επισημαίνουν οι Hallinger and Heck (1999), η βιβλιογραφία προτρέπει τους ηγέτες σε όλους τους τομείς να αρθρώσουν το όραμά τους, να θέσουν σαφείς στόχους στους οργανισμούς τους, και να δημιουργήσουν μια αίσθηση κοινής αποστολής. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η διαμόρφωση των σκοπών του σχολείου, η οποία αποτελεί σημαντική ηγετική λειτουργία.

Το μοντέλο των Hallinger and Murphy (1985) παρουσιάζει τα αποτελέσματα μελέτης που εξέτασε την εκπαιδευτική συμπεριφορά διευθυντών σχολείων σε μία σχολική περιφέρεια. Πρωταρχικός στόχος της έρευνας ήταν η εκτενής περιγραφή της συμπεριφοράς διοίκησης των διευθυντών από την άποψη συγκεκριμένων συμπεριφορών εργασίας ώστε να διευκολυνθεί η αξιολόγηση της κύριας εκπαιδευτικής συμπεριφοράς διοίκησης. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής ηγεσίας που συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών:

1. Καθορισμός των στόχων του σχολείου και η μεταβίβαση των στόχων αυτών στους εκπαιδευτικούς με τρόπο σαφή και κατανοητό.
2. Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος με συμπερίληψη του συντονισμού και ελέγχου της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών μέσω της επίβλεψης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας.
3. Η προαγωγή ενός σχολικού κλίματος που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και τα υψηλά πρότυπα μάθησης.

Το μοντέλο του Southworth (2002) εστιάζει στην αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία με την εισαγωγή μίας ευρείας προσέγγισης που περιλαμβάνει θέματα όπως, η κουλτούρα του σχολείου, η αλληλεπίδραση και η διεύρυνση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών με μία προσεκτικά σχεδιασμένη υποστήριξη και βοήθεια. Για να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδραση, οι ηγέτες χρειάζονται μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες για την ευαισθητοποίηση σχετικά με το στάδιο ανάπτυξης του

εκπαιδευτικού και τις αντανακλαστικές δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτείται η κατανόηση του προγράμματος σπουδών για την προώθηση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2020) παρουσιάζονται στον Πίνακα 2-1.

Πίνακας 2-1: Τι κάνουν οι επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων

Τομείς πρακτικής	Ειδικές πρακτικές ηγεσίας
Ορισμός οδηγιών	Δημιουργία ενός κοινού οράματος.
	Προσδιορισμός κοινών βραχυπρόθεσμων στόχων.
	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων.
	Επικοινωνία του οράματος και των στόχων.
Δημιουργία σχέσεων και ανάπτυξη των ανθρώπων	Ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων του προσωπικού.
	Παροχή υποστήριξης και εκτίμησης στους εκπαιδευτικούς.
	Μοντελοποίηση των αξιών και πρακτικών του σχολείου.
	Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων.
Ανάπτυξη του οργανισμού για την υποστήριξη των επιθυμητών πρακτικών	Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας .
	Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με οικογένειες και κοινότητες.
	Σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον.
	Διατήρηση ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος.
	Διάθεση πόρων για την υποστήριξη του οράματος και των στόχων του σχολείου.
	Προσωπικό του εκπαιδευτικού προγράμματος.
Βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος	Παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης.
	Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και της προόδου βελτίωσης του σχολείου.
	Προστασία του προσωπικού από περισπασμούς στην εκπαιδευτική εργασία τους.

Πηγή: Leithwood et al. (2020)

2.2.2 Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στους μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ηθική και νομική υποχρέωση για τη δημιουργία σχολείων όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να έχουν ίσες ευκαιρίες για να επιτύχουν στην κοινωνία. Κεντρικό σημείο αυτού του στόχου είναι οι εντολές που ενεργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. Οι εντολές αυτοί έχουν πολύ διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, διαχείρισης

και προσωπικών χαρακτηριστικών και μπορούν να γίνουν ισχυροί εκπαιδευτικοί ηγέτες υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν τις βασικές ιδιότητες για την υπηρεσία παροχής πόρων προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Smith and Andrews, 1989).

Οι Leithwood and Sun (2012) ασχολούνται με τη φύση της ηγεσίας στα σχολεία και τον αντίκτυπό της στην οργάνωση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μεταξύ των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη είναι ότι πολλά από τα πιο ευρέως προτεινόμενα μοντέλα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας περιλαμβάνουν στην πραγματικότητα πολλές παρόμοιες πρακτικές. Επομένως, είναι σημαντική η εστίαση στην έννοια των προσωπικών πόρων ηγεσίας. Η έννοια αυτή συμπεριλαμβάνει στοιχεία της συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ηγεσία και διαμορφώνουν τη φύση των συμπεριφορών ή/και των πρακτικών των ηγετών. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν γνωστικούς, κοινωνικούς, και ψυχολογικούς πόρους (Πίνακας 2-3).

Πίνακας 2-2: Προσωπικοί πόροι ηγεσίας

Γνωστικοί πόροι	Εμπειρογνωμοσύνη για την επίλυση προβλημάτων
	Γνώσεις για συγκεκριμένους τομείς
	Συστήματα σκέψης
Κοινωνικοί πόροι	Αντίληψη των συναισθημάτων
	Διαχείριση συναισθημάτων
	Ενέργειες με συναισθηματικά κατάλληλους τρόπους
Ψυχολογικοί Πόροι	Αισιοδοξία
	Αυτο-αποτελεσματικότητα
	Ανθεκτικότητα
	Προδραστικότητα

Πηγή: Leithwood and Sun (2012)

Εμπειρική διερεύνηση των Robinson et.al. (2008) σχετικά με τον αντίκτυπο των διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών δείχνει ότι οι σημαντικές διαστάσεις είναι: (1) ο καθορισμός των στόχων του σχολείου, (2) η κατανομή των στρατηγικών πόρων, (3) ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών, (4) η προώθηση και συμμετοχή στη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και (5) η διασφάλιση ενός ομαλού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Πίνακας 2-3).

Πίνακας 2-3: Ο αντίκτυπος των πέντε διαστάσεων ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών

Καθορισμός στόχων	Περιλαμβάνει τον καθορισμό, την επικοινωνία και την παρακολούθηση των μαθησιακών στόχων, προτύπων και προσδοκιών καθώς και συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία, ώστε να υπάρχει σαφήνεια και συναίνεση σχετικά με τους στόχους του σχολείου.
Στρατηγικοί πόροι	Περιλαμβάνει την ευθυγράμμιση της επιλογής και της κατανομής των πόρων στους στόχους διδασκαλίας. Επιπλέον, περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης εμπειρογνωμοσύνης μέσω της πρόσληψης προσωπικού.
Σχεδιασμός, συντονισμός, αξιολόγηση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών	Άμεση συμμετοχή στην υποστήριξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσω τακτικών επισκέψεων στην τάξη και παροχή αθροιστικής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών. Άμεση εποπτεία του προγράμματος σπουδών μέσω του συντονισμού σε όλες τις τάξεις και της ευθυγράμμισης με τους σχολικούς στόχους.
Προώθηση και συμμετοχή στη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Ηγεσία που όχι μόνο προωθεί αλλά συμμετέχει ευθέως στην ανάπτυξη της επίσημης και της άτυπης επαγγελματικής μάθησης.
Διασφάλιση ενός ομαλού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος	Υποστηρικτικό περιβάλλον που μειώνει τις εξωτερικές πιέσεις και διασφαλίζει ένα ομαλό και υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο εντός όσο και εκτός των αιθουσών διδασκαλίας.

Πηγή: *Robinson et al. (2008)*

Γενικότερα, η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με την αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων. Σε απευθείας συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι ηγέτες αξιολογούν την απόδοση και συμβάλλουν στην βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της καθοδήγησης. Για να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί χρόνο για την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων και την ανάληψη δράσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας εντός της σχολικής κοινότητας. Αυτό αξιώνει από τους ηγέτες να έχουν μια σε βάθος κατανόηση της παιδαγωγικής και την πρακτική τους (Day, 2011).

2.3 Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

2.3.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (*Transformational leadership*)

Η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται ως μια ηγετική προσέγγιση που προκαλεί αλλαγές σε έναν οργανισμό. Στην ιδανική της μορφή, δημιουργεί πολύτιμες και θετικές αλλαγές με τελικό στόχο την ανάπτυξη, ενισχύοντας τα κίνητρα, το ηθικό, και την απόδοση των εργαζομένων μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών. Οι μηχανισμοί αυτοί περιλαμβάνουν τη σύνδεση της αίσθησης της ατομικής ταυτότητας με την αποστολή και τη συλλογική ταυτότητα του οργανισμού (Damirchi et.al., 2011).

Ο Burns (1978) εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια του μετασχηματισμού της ηγεσίας σε σχέση με τους πολιτικούς ηγέτες. Σύμφωνα με την έννοια αυτή, ο μετασχηματισμός της ηγεσίας είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες και οι οπαδοί βοηθούν ο ένας τον άλλον να προχωρήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο ηθικής και κινήτρου. Ωστόσο, η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας συναντά δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας σε ό,τι αφορά στα καθήκοντα και τις συμπεριφορές.

Μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αφοσίωσης των οπαδών σε μία συγκεκριμένη πρωτοβουλία αλλαγής ως συνάρτηση του προσωπικού αντίκτυπου των αλλαγών. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται πιο ισχυρά με τη δέσμευση αλλαγής των οπαδών για ζητήματα που αφορούν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, ιδίως όταν η αλλαγή έχει σημαντικό προσωπικό αντίκτυπο (Herold et.al., 2008). Αυτό συμβαίνει διότι η μετασχηματιστική ηγεσία επανασχεδιάζει τις αντιλήψεις και τις αξίες και αλλάζει τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των εργαζομένων. Καθώς οι εργαζόμενοι (οπαδοί) κατανοούν την εντολή τους, εργάζονται σκληρά για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων τους αυξάνοντας έτσι την παραγωγικότητα του οργανισμού (Wright and Pandey, 2010). Συνεπώς, είναι αποκλειστική ευθύνη του ηγέτη με βάση την προσωπικότητα, τα χαρακτηριστικά, και την ικανότητά του να κάνει μια αλλαγή μέσω παραδείγματος (*leading by example*) προς όφελος της ομάδας, του οργανισμού, ή/και της κοινότητας (Roberts, 1985).

Όπως σε κάθε οργανισμό, η μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία έχει σαν στόχο την καθιέρωση ενός κοινού σκοπού ως βασικό κίνητρο για την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες πρακτικές οικοδομούν ένα κοινό όραμα, προωθώντας την αποδοχή των στόχων της ομάδας και δημιουργώντας προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (Hallinger and Heck, 2002). Επιπλέον, αντικατοπτρίζουν, αλλά και προσθέτουν, τρεις λειτουργίες διευθυντικής ταξινόμησης που προέρχονται από μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς: (1) κίνητρο και έμπνευση, (2) αποσαφήνιση ρόλων και στόχων και (3) σχεδιασμός και οργάνωση της κατεύθυνσης του σχολείου/οργανισμού (Yukl, 1989).

Όπως εξηγούν οι Day and Sammons (2013), οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών, την ατομική αίσθηση αποτελεσματικότητας, και την οργανωσιακή δέσμευση, βοηθώντας το προσωπικό να αναπτύξει μια κοινή αίσθηση σκοπού. Ταυτόχρονα, ενισχύει το έργο των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διατήρηση και η έκφραση παράλογων προσδοκιών έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια και στη μάθηση. Οι ηγέτες μετασχηματισμού είναι σε θέση να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα σκιαγραφώντας τις προσδοκίες υψηλής απόδοσης, αναπτύσσοντας τους ανθρώπους μέσω της ατομικής υποστήριξης, οικοδομώντας παραγωγικές σχέσεις και παρέχοντας εκπαιδευτική υποστήριξη (Γκιώση κ.α., 2018).

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει άμεσο αντίκτυπο στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι Ross and Gray (2006) διερευνούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προσδοκίες ή/και τις πεποιθήσεις τους ότι θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης. Η μελέτη υποθέτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις οργανωσιακές αξίες μέσω της συλλογικής αποτελεσματικότητας, αλλά και της ενίσχυσης της ατομικής αποτελεσματικότητας. Συλλέγοντας δεδομένα από 3.074 εκπαιδευτικούς σε 218 δημοτικά σχολεία, η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου. Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την πρόθεσή τους να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια στο

πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ross and Gray, 2006). Εμπειρική μελέτη σε δείγμα 119 εκπαιδευτικών σε 50 γυμνάσια εξετάζει τον αντίκτυπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις επιπτώσεις στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Συχνά, η έλλειψη δημιουργικότητας επηρεάζει την διαδικασία μάθησης, η οποία είναι μη αποτελεσματική λόγω της έλλειψης ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το αποτέλεσμα της μελέτης αποκαλύπτει ότι η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών είναι ισχυρή και σημαντική και τους ωθεί σε δημιουργικές εργασίες, νέες ιδέες και καινοτομίες που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων και των αξιών του σχολείου (Geijsel et.al., 2003). Άλλη μελέτη σε σχολεία της Κίνας διαπιστώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και ενισχύει τη δέσμευσή τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα είναι η βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και η διαρκής πρόοδος σε όλο το σχολικό σύστημα (Liu, 2015).

2.3.2 Συναλλακτική ηγεσία (*Transactional leadership*)

Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στο ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της απόδοσης της επιχείρησης. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν αυτό το στυλ επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες εργασίες και χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες για να παρακινήσουν τους οπαδούς (Τακτικός, 2017). Στη συναλλακτική ηγεσία, οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες εξαρτώνται από την απόδοση των οπαδών. Ο ηγέτης βλέπει τη σχέση μεταξύ των διευθυντών και των υφισταμένων ως ανταλλαγή. Όταν οι υφιστάμενοι αποδίδουν καλά, λαμβάνουν μια ανταμοιβή, και, αντιστρόφως, όταν η απόδοσή τους δεν είναι η αναμενόμενη, τιμωρούνται με κάποιον τρόπο (Xenikou, 2017).

Σύμφωνα με τους Umme et.al. (2015), οι βασικές υποθέσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι οι ακόλουθες:

- Οι άνθρωποι αποδίδουν καλύτερα όταν η αλυσίδα της διοίκησης είναι καθορισμένη και σαφής.
- Οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες παρακινούν τους εργαζόμενους.

- Η υπακοή στις οδηγίες και τις εντολές του ηγέτη είναι ο πρωταρχικός στόχος των οπαδών.
- Οι υφιστάμενοι πρέπει να παρακολουθούνται προσεκτικά για να εξασφαλίζεται η τήρηση των προσδοκιών.

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας χρησιμοποιείται ευρέως στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με τους Avolio et.al. (2009), η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανταλλαγή των ανταμοιβών βάσει επιδόσεων και επικεντρώνεται στη σχέση ηγέτη-οπαδού. Ιδίως, στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας χρησιμοποιείται προκειμένου να αξιολογήσει εάν οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών είναι ανάλογες με τις προσδοκίες της διεύθυνσης του σχολείου. Όπως εξηγεί η Khan (2017), η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται σε συμπεριφοριστικές απόψεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι ηγέτες είναι εκείνοι που καθορίζουν την παροχή ανταμοιβών και τιμωριών στο πλαίσιο της σχέσης ηγέτη-οπαδός και οι κανόνες, οι διαδικασίες και τα πρότυπα είναι απαραίτητα για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, η συναλλακτική ηγεσία περιορίζει την ευκαιρία να συλλάβει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών ηγεσίας στους σύγχρονους οργανισμούς (Yukl & Mahsud, 2010). Συνεπώς σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον όπως το σχολείο, ενδέχεται να μην είναι το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας καθώς οι συναλλακτικές ηγέτες έχουν μια υπερβολική εξάρτηση από μια ενιαία προσέγγιση και απροθυμία να συζητήσουν ή να εξετάσουν τις ιδέες των άλλων. Αυτό περιορίζει τη δημιουργικότητα ενός ηγέτη και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στα προβλήματα που ανακύπτουν. Χωρίς ευελιξία και προθυμία για αλλαγή στρατηγικών ως απάντηση σε εσωτερικά ή εξωτερικά ζητήματα, η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική στους πολύπλοκους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Kark et.al., 2018).

Μελέτη αξιολογεί τη συναλλακτική ηγεσία στην απόδοση 126 εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην απόδοση και τα κίνητρα εργασίας είναι ισχυρότερη από εκείνη της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Sundi, 2013). Οι Ebrahimi et.al. (2017) διερευνούν την επίδραση της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών σε δείγμα 548 ατόμων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι γυναίκες ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικές από τους άντρες ομότιμους τους στη μεταρρύθμιση των σχολείων. Επιπλέον, ο μαθησιακός προσανατολισμός μετριάξει τη σύνδεση τόσο

των στυλ ηγεσίας όσο και της δημιουργικότητας των εργαζομένων. Άλλη μελέτη εστιάζει στα κίνητρα που παρέχει η συναλλακτική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς και κατά πόσον επηρεάζουν την απόδοση και την πρόθεσή τους να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι οι πρακτικές της συναλλακτικής ηγεσίας είναι πιο ισχυρές από άλλους τύπους ηγεσίας σε ό,τι αφορά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα μάθησης. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία έχει επιτακτικό ρόλο στην καλύτερη απόδοση και ανάπτυξη των επιδόσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Mahdinezhad and Suandi, 2013).

2.3.3 Κατανομημένη ηγεσία (Distributive leadership)

Η κατανομημένη ηγεσία ασχολείται κυρίως με την πρακτική της ηγεσίας και όχι με συγκεκριμένους ηγετικούς ρόλους ή ευθύνες. Ισοδυναμεί με κοινή, συλλογική και εκτεταμένη πρακτική ηγεσίας που χτίζει την ικανότητα για αλλαγή και βελτίωση.

Κατανομημένη ηγεσία σημαίνει κινητοποίηση της ηγετικής εμπειρογνομosύνης σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες για αλλαγή και να δημιουργηθεί η ικανότητα βελτίωσης. Η έμφαση δίνεται στην αλληλεξαρτώμενη αλληλεπίδραση και πρακτική και όχι σε μεμονωμένες και ανεξάρτητες δράσεις που σχετίζονται με επίσημους ηγετικούς ρόλους ή ευθύνες (Harris, 2004). Ο Spillane (2005) υπογραμμίζει ότι η κατανομημένη ηγεσία αποτελεί μία κοινωνική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει το έργο πολλών ατόμων και τα καθήκοντα ολοκληρώνονται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλών ηγετών. Ως εκ τούτου, η μονάδα ανάλυσης στη μελέτη της ηγεσίας δεν είναι το άτομο-ηγέτης, αλλά η πρακτική ή η δραστηριότητα του ατόμου που οδηγεί στην επίτευξη του στόχου.

Σε πολύπλοκους οργανισμούς όπως τα σχολεία, η αλλαγή ηγεσίας είναι αναπόφευκτη και συμβαίνει σε τακτική βάση. Αυτό έχει οδηγήσει στην αμφισβήτηση της άποψης ότι η ηγεσία έχει ανατεθεί σε ηγέτες θέσης, όπως οι εντολείς και έχει οδηγήσει σε εκπαιδευτικούς θεωρητικούς, μεταρρυθμιστές και επαγγελματίες στην αναζήτηση μίας εκ νέου σύλληψης της ηγεσίας του σχολείου. Η Crawford (2012) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο περίπλοκη ως προς τη δομή και το σκοπό και, ως εκ τούτου, η οργανωσιακή αλλαγή και η ανάπτυξη απαιτεί πιο ρευστές

και κατανεμημένες μορφές ηγεσίας. Υπό το πρίσμα αυτό, στις εναλλακτικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή, η κατανεμημένη ηγεσία έχει λάβει ευρεία αναγνώριση.

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ηγετική ικανότητα όλων των οργανωτικών μελών και υποστηρίζει την ηγεσία ως μια μορφή οργανισμού που μπορεί να κατανεμηθεί. Η επέκταση των ευκαιριών ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς είναι ισχυρή, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικούς και σημαντικούς ηγετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί καθώς και καθήκοντα που ενισχύουν θετικά τη διδασκαλία (Harris, 2005). Καθώς οι ρόλοι μεταξύ ηγετών και οπαδών δεν είναι ξεκάθαροι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν ως «συμπαρωγοί της ηγεσίας». Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία προσφέρει μια στροφή σε μια απελευθερωτική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από συλλογική δράση, ενδυνάμωση και κοινή υπηρεσία καθώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη ηγεσίας (Naicker and Mestry, 2013).

Τα στοιχεία δείχνουν όλο και περισσότερο μια θετική σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας, της οργανωσιακής βελτίωσης και των επιδόσεων των μαθητών. Τα εμπειρικά αποτελέσματα των Hallinger and Heck (2009) επιβεβαιώνουν μία ισχυρή και θετική συσχέτιση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της σχολικής ικανότητας για βελτίωση. Τα ευρήματα παρέχουν υποστήριξη στην υπόθεση ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια σημαντική συν-επίδραση των διαδικασιών βελτίωσης του σχολείου. Ομοίως, αρκετές μελέτες (Leithwood and Jantzi, 2008; Camburn and Han, 2009; Louis et.al., 2009) έχουν προσδιορίσει τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας ως πιθανού παράγοντα θετικής αλλαγής και σχολικής βελτίωσης.

Μελέτη διερευνά τη σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και διαπιστώνει ότι οι διαφορές στις πρακτικές ηγεσίας επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση. Ειδικότερα, οι πρακτικές ηγεσίας που προωθούν την ποιότητα, την κατανομή των ηγετικών λειτουργιών, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία της ηγετικής ομάδας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων συμβάλλουν στην αύξηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι στο σχολείο εάν οι άτυπες ηγετικές ευθύνες κατανέμονται από κοινού με τα πρότυπα εμπειρογνωμοσύνης (Hulpria and Devos, 2010). Ομοίως, οι Mascall et.al., (2009)

αναφέρουν ότι τα πρότυπα κατανεμημένης ηγεσίας αντικατοπτρίζουν τον βαθμό στον οποίο οι ηγετικές λειτουργίες είναι συνειδητά ευθυγραμμισμένες μεταξύ των πηγών ηγεσίας καθώς και τον βαθμό στον οποίο η προσέγγιση είναι σχεδιασμένη ή αυθόρμητη. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας είναι θετικά και σημαντικά στις προγραμματισμένες προσεγγίσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Αντιστρόφως, τα χαμηλά επίπεδα αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών συνδέονται αρνητικά και ισχυρά με μη προγραμματισμένες και μη ευθυγραμμισμένες προσεγγίσεις της κατανεμημένης ηγεσίας.

Ο Harris (2002) αναφέρει ότι η βελτίωση της αναποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία δημιούργησε ένα έντονο ενδιαφέρον για τα μοντέλα ηγεσίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων σε δύσκολα σχολικά πλαίσια. Επιλέγοντας δέκα σχολεία με διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές μεταβλητές (κέντρο της πόλης, αστικές περιοχές, αγροτικές περιοχές, ενιαία και μικτή εθνικότητα), ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι διευθυντές των σχολείων ακολουθούν κυρίως το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας. Τα εμπειρικά στοιχεία από εκπαιδευτικούς, ανώτερα διευθυντικά στελέχη και διευθυντές δείχνουν προς ένα μοντέλο ηγεσίας που είναι θεμελιωδώς συνδεδεμένο με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων και την ενδυνάμωση των άλλων να ηγούνται. Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία φαίνεται να εξισώνει την ηγεσία με τους πολλούς και όχι με τον μοναδικό ηγέτη και αναγνωρίζει τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ της ηγεσίας των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και του σχολείου.

2.3.4 Δημοκρατική ηγεσία (*Democratic leadership*)

Η δημοκρατική ηγεσία επιτρέπει και επιθυμεί τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων (Tannenbaum and Schmidt, 1973). Ακόμη και εντός καθορισμένων ορίων, τα οργανωσιακά μέλη αισθάνονται ότι συμβάλλουν σημαντικά στον στρατηγικό σχεδιασμό και ότι είναι εξίσου υπεύθυνα με τον ηγέτη για τις εφαρμοζόμενες στρατηγικές.

Στο πλαίσιο της δημοκρατικής ηγεσίας, οι ηγέτες είναι ενεργοί ακροατές, οι οποίοι εξασφαλίζουν ένα παραγωγικό οργανωσιακό κλίμα, και προωθούν την ισότητα. Επιτρέποντας στους υφισταμένους να εκφράσουν τη γνώμη τους αυξάνει την ευελιξία και την ευθύνη και διατηρεί το ηθικό των εργαζομένων σε υψηλά

επίπεδα (Bhatti et.al., 2012). Από την πλευρά τους, οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων, δημιουργώντας αξία για τον οργανισμό και έχοντας την ελευθερία να παρέχουν ανατροφοδότηση και να συζητήσουν πιθανές αδυναμίες της ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό, βελτιώνουν τη συμπεριφορά ηγεσίας διευκολύνοντας την προσπάθεια για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Kolzow, 2014).

Η δημοκρατική ηγεσία δίνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των σπουδών και τον προγραμματισμό των στόχων του σχολείου με αποτέλεσμα να έχουν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία και υψηλή παραγωγικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Sehar and Alwi (2019) διερευνούν τον αντίκτυπο των μορφών ηγεσίας των διευθυντών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στα κίνητρα να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εξετάζοντας δείγμα 122 εκπαιδευτικών και 13 διευθυντών εκπαιδευτικών από διάφορα σχολεία στο Πακιστάν, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η δημοκρατική ηγεσία είναι το προτιμώμενο στυλ ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι τους επιτρέπει να κάνουν συστάσεις και να παρέχουν ιδέες για τη λήψη αποφάσεων. Αυτό διατηρεί μία θετική σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η μελέτη καταλήγει ότι η ενθάρρυνση και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις αποφάσεις του σχολείου οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις για τους ίδιους και για τα θεσμικά όργανα. Εμπειρική μελέτη από δείγμα 200 εκπαιδευτικών από 20 επιλεγμένα δημοτικά σχολεία της Τανζανίας διερευνά το στυλ ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα για την προώθηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από την εργασία. Διαπιστώνεται ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν τις καλύτερες επιδόσεις. Επιπλέον, το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία είναι υψηλό στα σχολεία που έχουν υψηλές επιδόσεις, γεγονός που αποδεικνύει τη σύνδεση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Machumu and Kaitila, 2014).

Ο Kilicoglu (2018) μελετά τα μοντέλα της δημοκρατικής και της κατανεμημένης ηγεσίας σε δείγμα εκπαιδευτικών σε σχολεία της Τουρκίας με στόχο να διερευνήσει τον αντίκτυπο των μοντέλων αυτών στα αποτελέσματα των σχολικών μονάδων. Το δείγμα της μελέτης περιλαμβάνει 462 εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα

αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δημοκρατική ηγεσία στο σχολείο τους σε μέτριο επίπεδο. Η υποστήριξη και η εποπτεία θεωρήθηκαν ως μέρη της κατανεμημένης ηγεσίας, ενώ οι ηγετικές ομάδες στα εξεταζόμενα σχολεία θεωρούνται μετρίως συνεκτικές. Αντιθέτως, η μελέτη αποκαλύπτει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της δημοκρατικής ηγεσίας, της κατανομής των ηγετικών λειτουργιών, και των συνεκτικών χαρακτηριστικών της ηγετικής ομάδας.

Η εφαρμογή της δημοκρατικής ηγεσίας στα σχολεία εξετάζεται από τους Kimber and Ehrich (2011). Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αναφέρονται στο δημοκρατικό έλλειμμα που εφαρμόζεται στη σχολική διοίκηση, δηλαδή την αποδυνάμωση της λογοδοσίας, την άρνηση των ρόλων των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία και την εμφάνιση στοιχείων κρατικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δημοκρατικές αρχές επί των οποίων λειτουργεί η δημόσια εκπαίδευση στην Αυστραλία φαίνεται να διαβρώνονται από τις διαχειριστικές πρακτικές και τις πρακτικές της αγοράς καθώς δεν είναι σαφή τα όρια της δημοκρατικής ηγεσίας και οι ευθύνες των διευθυντών των σχολείων.

2.3.5 Αυταρχική ηγεσία (Authoritative leadership)

Η αυταρχική ηγεσία αρνείται τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Τα μέλη του οργανισμού καλούνται να εκτελέσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, ενώ αποκλείονται από την ανταλλαγή απόψεων και την προσφορά προτάσεων για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Στο πλαίσιο της αυταρχικής ηγεσίας, οι ηγέτες είναι άτομα με εξουσία, τα οποία είναι ειδικοί στον τομέα τους, επεξεργάζονται όλες τις πληροφορίες και αναλαμβάνουν την αποκλειστική ευθύνη για την τελική απόφαση (Abdouli and Saifan, 2017). Οι εργαζόμενοι πληρούν τους οργανωσιακούς στόχους, αλλά στερούνται τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τείνουν να αντιστέκονται στην εφαρμογή των στρατηγικών του οργανισμού και έχουν ένα αίσθημα ότι υποτιμούνται ή αγνοούνται. Ως αποτέλεσμα, η αυταρχική ηγεσία οδηγεί στην αντίσταση των εργαζομένων και την έλλειψη εμπιστοσύνης στην ανώτατη διοίκηση (Du et.al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, ο Goleman (2000) υποστηρίζει ότι ο αυταρχικός ηγέτης έχει την ικανότητα να κινητοποιήσει τους υπαλλήλους προς το όραμα του

οργανισμού. Η περίοδος προσαρμογής που απαιτείται για τον καθορισμό της νέας οργανωσιακής κουλτούρας απαιτεί έναν ηγέτη με την ικανότητα να παρακινήσει τους εργαζόμενους, καθιστώντας σαφές σε αυτούς με ποιον τρόπο η εργασία τους ταιριάζει στο νέο οργανωσιακό όραμα. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι αυταρχικοί ηγέτες εστιάζουν στις διαδικασίες και όχι στους ανθρώπους. Λόγω της χρήσης κανόνων, ποινών και κυρώσεων, είναι συχνό το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να τους φοβούνται, αντί να τους σέβονται ή να τους συμπαθούν. Η αναγνώριση και η θετική ενίσχυση είναι σπάνιο φαινόμενο, αν και ενδέχεται περιστασιακά ένας αυταρχικός ηγέτης να ενισχύει τον έλεγχο μέσω της ενθάρρυνσης του έργου του εκπαιδευτικού (Dinham and Scott, 2008).

Ο αυταρχικός ηγέτης μεγιστοποιεί τη δέσμευση για τους στόχους και τις στρατηγικές του οργανισμού, εξηγώντας στους εργαζόμενους ακριβώς τι πρέπει να κάνουν και καθιστώντας σαφές ότι εκείνος έχει την απόλυτη εξουσία. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυταρχική ηγεσία έχει έντονα θετικό αντίκτυπο στον οργανισμό. Εμπειρική μελέτη σε σχολεία της Κίνας δείχνει ότι η αυταρχική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την μάθηση. Επιπλέον, η απόσταση εξουσίας μετριάζει την επίδραση της αυταρχικής ηγεσίας στον προσανατολισμό του μαθησιακού στόχου, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι ισχυρότερο όταν η απόσταση είναι υψηλότερη (Wang and Guan, 2018).

2.3.6 Κονστρουκτιβιστική ηγεσία (*Constructivist leadership*)

Ο κονστρουκτιβισμός έχει αναδυθεί ως μία από τις μεγαλύτερες επιρροές στην πρακτική της εκπαίδευσης. Για πολλούς εκπαιδευτικούς, η εστίαση στην οικοδόμηση του νοήματος στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης συνδέεται με τη πεποίθηση ότι η κονστρουκτιβιστική διδασκαλία δίνει σταθερά εκπαιδευτική προτεραιότητα στη μάθηση (Jones and Brader-Araje, 2002).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας υπάρχουν φιλοσοφικές έννοιες του κονστρουκτιβισμού, όπως ο προσωπικός κονστρουκτιβισμός (Piaget, 1967 στο Jones and Brader-Araje, 2002), ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Vygotsky, 1978 στο Liu and Matthews, 2005), ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός (Von Glasersfeld, 1998) και ο εκπαιδευτικός κονστρουκτιβισμός (Mathews, 1998). Ο κοινωνικός και ο εκπαιδευτικός κονστρουκτιβισμός έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην εκπαίδευση

και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων καθώς ενσωματώνονται ευκολότερα στις τρέχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο αντίκτυπος των κοινωνικών κονστρουκτιβιστικών θεωριών είναι προφανής στον σχεδιασμό και την οργάνωση των αιθουσών διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναγνωρίζουν τη δύναμη των αλληλεπιδράσεων με ομότιμους και την ευρύτερη κοινότητα της τάξης στη μάθηση. Αυτό εξηγεί και τον λόγο που, συχνά, ορίζονται χώροι για μικρές ομαδικές εργασίες ή ανάλογες ρυθμίσεις για συζητήσεις στις οποίες συμμετέχει ολόκληρη η τάξη (Palincsar, 1998).

Από την άλλη πλευρά, ο Anderson (1978) υποστηρίζει ότι οι μαθητές φθάνουν σε οποιαδήποτε κατάσταση μάθησης με βάση προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται σε νέες πληροφορίες. Αυτοί οι οργανωμένοι φορείς γνώσης αναφέρονται ως σχήματα (schemata), είναι επιστημολογικά επίμονοι και αντιστέκονται στην αλλαγή. Ως εκ τούτου, διαδραματίζουν βασικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές αφομοιώνουν ή είναι δεκτικοί στη νέα μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν προτίθενται να αλλάξουν γνώμη, ιδιαίτερα εάν αυτή η αλλαγή περιλαμβάνει την εξέταση ιδεών ριζικά διαφορετικών από εκείνες που κατέχουν επί του παρόντος (Sears and Hughes, 1996). Ομοίως, ο Phillips (1995) ταξινομεί την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση εξετάζει την θετική επίπτωση του κονστρουκτιβισμού στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και στο αντικείμενο μάθησης. Η συμμετοχή των μαθητών προωθεί τη βελτίωση της προσοχής στο θέμα και βελτιώνει αντίστοιχα τη μάθηση. Η δεύτερη διάσταση προσδιορίζεται ως η τάση προς τον επιστημολογικό σχετικισμό με την ατυχή εγκατάλειψη οποιασδήποτε σημαντικής προσδοκίας για την ορθολογική αιτιολόγηση των πεποιθήσεων των μαθητών. Το αρνητικό αποτέλεσμα εμφανίζεται στις αίθουσες διδασκαλίας όπου οι μαθητές ισχυρίζονται με βάση πραγματικά περιστατικά ή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποτυγχάνουν να παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία για την υποστήριξη των θέσεων τους. Αυτή η διάσταση του κονστρουκτιβισμού μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά καθώς προωθεί την ανησυχία των μαθητών και όχι την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση. Τέλος, η τρίτη διάσταση του κονστρουκτιβισμού περιλαμβάνει την τάση προς αυτό που ο Phillips (1995) αναφέρει ως σεκταρισμό (sectarianism), δηλαδή τη δυσπιστία ή/και τον αποκλεισμό αντιπάλων θεωριών και πιθανών τρόπων μάθησης. Ωστόσο, ακόμη και

εντός ενός κονστρουκτιβιστικού πλαισίου, είναι παιδαγωγικά αποδεκτό να παρέχονται διαλέξεις στις αίθουσες διδασκαλίας όπου οι μαθητές διαθέτουν ήδη σημαντική γνώση πάνω σε ένα ζήτημα.

2.3.7 Υπηρετική ηγεσία (*Servant leadership*)

Η υπηρετική ηγεσία τοποθετείται ως ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας για τους μελετητές ηγεσίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει ότι οι ηγέτες συνδυάζουν τα κίνητρά τους για να ηγηθούν σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα του οργανισμού με στόχο την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη των μελών του οργανισμού. Αυτό γίνεται εκφράζοντας ταπεινότητα, αυθεντικότητα, και διαπροσωπική αποδοχή και παρέχοντας καθοδήγηση. Πρόκειται για μία υψηλής ποιότητας δυαδική σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης που αποτελούν και τις σημαντικότερες μεσολαβούντες διαδικασίες για να ενθαρρύνουν την αυτοπραγμάτωση, τις θετικές στάσεις εργασίας, τις επιδόσεις και την έμφαση στη βιωσιμότητα και την εταιρική κοινωνική ευθύνη (Van Dierendonck, 2011).

Πρακτικά, η υπηρετική ηγεσία είναι μία μορφή συμμετοχικής ηγεσίας, η οποία ωθεί το εγώ στην άκρη και εξετάζει τις ανάγκες των άλλων, αντί να επικεντρωθεί στην ιδιοτέλεια. Η φιλοσοφία πίσω από το μοντέλο υπηρετικής ηγεσίας είναι ότι ένας ηγέτης πρέπει πρώτα να εξυπηρετήσει τους άλλους, εστιάζοντας στο ότι η αληθινή ηγεσία προκύπτει από εκείνους των οποίων πρωταρχικό κίνητρο είναι η επιθυμία να βοηθήσουν τους άλλους (Kolzow, 2014). Στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές που ασκούν το μοντέλο της υπηρετικής ηγεσίας διατηρούν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, αλλά, παράλληλα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Αυτοί οι ηγέτες ενσταλάζουν την επιθυμία για βελτίωση, διατηρώντας παράλληλα την εστίαση τόσο στα αποτελέσματα όσο και στις σχέσεις (Δημάρη, 2019).

Τα χαρακτηριστικά των υπηρετικών ηγετών είναι τα εξής (Greenleaf, 2002):

- *Ακρόαση*: Οι ηγέτες παραδοσιακά αποτιμώνται για τις δεξιότητες επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων. Αν και αυτές είναι επίσης

σημαντικές δεξιότητες για τον υπηρετικό ηγέτη, πρέπει να ενισχυθούν από μια βαθιά δέσμευση να ακούν με προσοχή τους άλλους

- *Ενσυναίσθηση*: Ο ηγέτης προσπαθεί να κατανοήσει τους άλλους και να τους αναγνωρίσει για τα ιδιαίτερα και μοναδικά πνεύματά τους. Οι επιτυχημένοι υπηρετικοί ηγέτες είναι εκείνοι που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση.
- *Θεραπεία*: Ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα της υπηρετικής ηγεσίας είναι η δυνατότητα για την επούλωση των σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η υπηρετική ηγεσία αναγνωρίζει ότι έχει την ευκαιρία να βοηθήσει τα άτομα να διατηρούν καλές και εποικοδομητικές σχέσεις με τους άλλους μέσα στον οργανισμό.
- *Εναισθητοποίηση*: Η γενική ευαισθητοποίηση, και ιδιαίτερα η αυτογνωσία, ενισχύει τον υπηρετικό ηγέτη καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των θεμάτων που αφορούν την ηθική, τη δύναμη και τις αξίες.
- *Πειθώ*: Η πειθώ χρησιμοποιείται από την υπηρετική ηγεσία ως μέσο παρακίνησης των εργαζόμενων. Το συγκεκριμένο στοιχείο είναι μία από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ του παραδοσιακού αυταρχικού μοντέλου και του μοντέλου της υπηρετικής ηγεσίας καθώς ενισχύει την οικοδόμηση συναίνεσης εντός των ομάδων
- *Όραμα*: Ο παραδοσιακός ηγέτης εστιάζει στην ανάγκη επίτευξης βραχυπρόθεσμων επιχειρησιακών στόχων. Ο υπηρετικός ηγέτης ξεπερνά τα όρια των βραχυπρόθεσμων στόχων ώστε να συμπεριλάβει την ευρύτερη εννοιολογική σκέψη. Επιπλέον, καλείται να αναζητήσει μια λεπτή ισορροπία μεταξύ της εννοιολογικής σκέψης και της καθημερινής επιχειρησιακής προσέγγισης.
- *Διορατικότητα*: Η διορατικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που επιτρέπει στον υπηρετικό ηγέτη να κατανοήσει τα διδάγματα από το παρελθόν, την πραγματικότητα του παρόντος και την πιθανή συνέπεια μιας απόφασης για το μέλλον.
- *Επιστασία*: Ο υπηρετικός ηγέτης αναλαμβάνει τη δέσμευση να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των άλλων και δίνει επίσης έμφαση στη χρήση της διαφάνειας και της πειθούς, αντί του ελέγχου.

- *Δέσμευση για την ανάπτυξη των ανθρώπων:* Η υπηρετική ηγεσία θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν μια εγγενή αξία πέρα από τις απτές συνεισφορές τους ως εργαζόμενοι. Ως εκ τούτου, ο υπηρέτης - ηγέτης αναγνωρίζει την τεράστια ευθύνη να κάνει ό,τι περνάει από το χέρι του για να καλλιεργήσει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και των συναδέλφων
- *Οικοδόμηση της κοινότητας:* Ο υπηρετικός ηγέτης επιδιώκει να προσδιορίσει κάποια μέσα για την οικοδόμηση της κοινότητας μεταξύ εκείνων που εργάζονται μέσα σε έναν οργανισμό, θεωρώντας ότι μπορεί να δημιουργήσει μία πραγματική κοινότητα με κοινούς στόχους.

Στο σχολικό πλαίσιο, οι υπηρετικοί ηγέτες πείθουν τη σχολική κοινότητα να εκπληρώσει το μακροχρόνιο όραμά τους. Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η υπηρετική ηγεσία μπορεί να εφαρμόσει διαρθρωτικές αλλαγές που αποσκοπούν σε ένα θετικό και παραγωγικό σχολικό περιβάλλον σε βάθος χρόνου (Stewart, 2017).

2.3.8 Προσαρμοστική ηγεσία (Adaptive leadership)

Οι προσαρμοστικοί ηγέτες δεν κάνουν μόνο αλλαγές, αλλά αναγνωρίζουν προσεκτικά πιθανές αλλαγές στο περιβάλλον και εξετάζουν την καλύτερη διαδρομή που θα επηρεάσει θετικά τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Yukl and Mashud (2010), η προσαρμοστική ηγεσία περιλαμβάνει την αλλαγή της συμπεριφοράς με κατάλληλους τρόπους, όπως οι αλλαγές στο εσωτερικό περιβάλλον, εξετάζοντας ταυτόχρονα και το εξωτερικό περιβάλλον εντός του οποίου δρουν οι ηγέτες και οι οπαδοί.

Η προσαρμοστική ηγεσία επιτρέπει στους ηγέτες να κινητοποιήσουν τα μέλη του οργανισμού για την αντιμετώπιση δύσκολων προκλήσεων και διαθέτουν την εμπειρία να αναγνωρίσουν τα προβλήματα, και να καθορίσουν τις κατάλληλες λύσεις. Ο 21ος αιώνας θέτει ένα πλήθος απρόβλεπτων προκλήσεων κατά των υφιστάμενων γνώσεων και πρακτικών, ιδίως σε πολύπλοκους οργανισμούς όπως μία σχολική μονάδα. Τα σχολεία αντιμετωπίζουν τις προσαρμοστικές προκλήσεις και τις τεχνικές προκλήσεις χωρίς διαφορές εφαρμόζοντας την προσαρμοστική ηγεσία σε

διαφορετικούς τύπους καταστάσεων. Εντούτοις, όπως στο δίλημμα «ηγεσία» ή «μάνατζμεντ», έννοιες όπως η «αρμοδιότητα» και η «ικανότητα» παραμένουν ελάχιστα κατανοητές με συγκριτικά μικρή κοινή έννοια εμφανή σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο όρος «αρμοδιότητα» χρησιμοποιείται ως θεμελιώδης για την ανάπτυξη συνεκτικής στρατηγικής για την επιλογή, ανάπτυξη, διοίκηση και υποστήριξη της ηγεσίας της εκπαίδευσης παρά την αναδυόμενη ανάγκη αναγνώρισης της «ικανότητας» στο τρέχον περιβάλλον (Jayan et.al., 2016).

Οι Kershner and McQuillan (2016) χρησιμοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας πολυπλοκότητας για να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν την ηγεσία και την αλλαγή σε δύο αστικά σχολεία. Αντλώντας από την έννοια ενός σύνθετου προσαρμοστικού συστήματος με ένα αλληλεξαρτώμενο δίκτυο αλληλοεπιδρώντων στοιχείων, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η προσαρμοστική ηγεσία μπορεί να κατευνάσει τις περιπλοκές, τις εντάσεις, τα χαρακτηριστικά, και τις σχετικές επιπτώσεις της ηγεσίας του σχολείου στο πλαίσιο της αλλαγής. Αυτό είναι εφικτό με την κατανομή της εξουσίας μέσω αποκεντρωμένων δικτύων και την εστίαση στην εμπιστοσύνη και την σχολική κουλτούρα.

Διεθνώς, δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην ηγεσία των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν και να διευκολύνουν δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης πέρα από τα σχολεία τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Boylan (2018) υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν μια μορφή προσαρμοστικής ηγεσίας που περιλαμβάνει την καινοτομία και την οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των διαδικασιών κινητοποίησης, διαμεσολάβησης και δημιουργίας δικτύων. Ωστόσο, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται από τους διευθυντές των σχολείων για την άσκηση ηγεσίας εντός του πεδίου των δραστηριοτήτων τους. Αυτό είναι εφικτό με την εφαρμογή της προσαρμοστικής ηγεσίας και την παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης της επαγγελματικής ανάπτυξης με το ευρύτερο σύστημα επαγγελματικής ταυτότητας και με ειδική υποστήριξη για την ανάπτυξη προσαρμοστικών ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Οι επικριτές της προσαρμοστικής ηγεσίας δηλώνουν ότι, παρόλο που αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι αποτελεσματικό για τους οργανισμούς που σχεδιάζουν αλλαγές, οι προκλήσεις που αφορούν σε πεποιθήσεις, αξίες και κανόνες, μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα να αντισταθούν στις ιδέες και τις αλλαγές που απαιτεί η

προσαρμοστική προσέγγιση ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, η προσαρμοστική ηγεσία λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν έναν οργανισμό ώστε να ανταποκριθεί στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να εφαρμόσει μία προσέγγιση ηγεσίας που είναι χρήσιμη για τις δυναμικές κοινωνίες (Khan, 2017).

2.4 Ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης δομήθηκε γύρω από την παραδοχή ότι αν οι εκπαιδευτικοί παρείχαν τα σωστά ερεθίσματα, το επίπεδο της μάθησης θα μπορούσε να μετρηθεί παρατηρώντας τις συμπεριφορές των μαθητών. Το κίνημα του συμπεριφορισμού οδήγησε στην εφαρμογή πολλών στρατηγικών στα σχολεία, όπως η διαχείριση με βάση τα αντικειμενικά αποτελέσματα και τα συστήματα αξιολόγησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Επομένως, η ευθύνη για τη μάθηση ήταν αποκλειστικά στην πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έπρεπε να αναδιαρθρώσουν το περιβάλλον και να προωθήσουν τη επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης (Weeks, 2001). Με το πέρασμα των ετών, ο συμπεριφορισμός αποδείχθηκε ανεπαρκής για την παραγωγή θετικών αποτελεσμάτων εντός του σύνθετου πλαισίου της τάξης. Ο δάσκαλος μπορούσε να εκθέσει τις επιθυμητές συμπεριφορές, να πάρει καλές βαθμολογίες από τους μαθητές και θετική αξιολόγηση από τον διευθυντή, αλλά όχι απαραίτητα να διδάξει ένα μάθημα όπου οι μαθητές θα ανέπτυσαν ουσιαστικές αντιλήψεις (Blazar and Kraft, 2017).

Οι ηγέτες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις, αλλά περιλαμβάνουν και άλλα μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεδομένης της πολυπλοκότητας του σχολικού οργανισμού, οι διευθυντές θα πρέπει να διαχωρίζονται από τους ηγέτες (Ανδρής, 2016). Σύμφωνα με την Heißenberger (2016), η προετοιμασία ηγετών/διευθυντών σχολείων ξεκινά από τα πανεπιστήμια που επικεντρώνονται στην οικοδόμηση δεξιοτήτων για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, η επιλογή του επικεφαλής του σχολείου είναι μια διαδικασία πολλαπλών βημάτων που περιλαμβάνει τη συμμετοχή του υποψηφίου σε ακρόαση για την αξιολόγηση των επαγγελματικών προσόντων και της εμπειρίας του. Πολλά σχολεία στην Ευρώπη προσλαμβάνουν κορυφαίους εκπαιδευτικούς σε θέσεις μεσαίας

διοίκησης και παρέχουν περαιτέρω κατάρτιση πλήρους απασχόλησης με στόχο τη μεγιστοποίηση των οργανωσιακών επιδόσεων και την εφαρμογή καινοτομιών.

Η εκπαιδευτική ηγεσία των διευθυντών στα σχολεία αποτελείται από τρεις κύριες διαστάσεις: τον καθορισμό των στόχων του σχολείου, τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών και την προώθηση ενός θετικού διδακτικού και μαθησιακού κλίματος. Ο καθορισμός των σχολικών στόχων ορίζει γραπτώς τις αξίες, τις προκλήσεις και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών πλευρών των μαθητών. Μετά τον καθορισμό των στόχων, ο διευθυντής/ ηγέτης έχει την ευθύνη της μεταβίβασης του μηνύματος τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο διοικητικό προσωπικό, έτσι ώστε από κοινού οι στόχοι αυτοί να μπορούν να γίνουν κατανοητοί και να υποστηριχθούν. Ο διευθυντής/ ηγέτης θα πρέπει να ενσταλάξει την επιρροή ή την έμπνευσή του μέσω μιας διαδικασίας επικοινωνίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Abdullah et.al., 2018).

Από την άλλη πλευρά, ένα πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι η διδασκαλία δεν λαμβάνει υπόψη την επίδραση του λόγου ή της γλώσσας του σώματος του δασκάλου στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι Bosker and Scheerens (1989) προσδιόρισαν πέντε διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό ή την εξάλειψη των ακαδημαϊκών κινδύνων:

1. Χρόνος αφιερωμένος σε εκπαιδευτικά έναντι διοικητικά καθήκοντα.
2. Ο διευθυντής ως μετά ελεγκτής των διαδικασιών της τάξης.
3. Ο διευθυντής ως ποιοτικός ελεγκτής των εκπαιδευτικών της τάξης.
4. Ο διευθυντής ως διαμεσολαβητής των ομάδων που είναι προσανατολισμένοι στην εργασία.
5. Ο διευθυντής ως εμπνευστής και διαμεσολαβητής της επαγγελματικοποίησης του προσωπικού.

Στην ουσία, οι ερευνητές προσδιόρισαν ένα ρεαλιστικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας που λαμβάνει υπόψιν τα πολλαπλά στρώματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, όχι μόνο αυτά που αποδίδονται στους διευθυντές. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία παραμένει πρωτίστως μια έννοια του δημοτικού σχολείου, αν και ορισμένα

παραδείγματα για διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Goddard, 2003).

2.4.1 Η επιρροή του διευθυντή/ηγέτη στη μάθηση

Η φύση της ηγεσίας και της διοίκησης σε ένα σχολείο είναι το κλειδί για την επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η ποιότητα του σχολείου είναι αναμφίβολα σημαντικό ζήτημα τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο και η ανάπτυξη ενός σχολείου υψηλής απόδοσης και καινοτομίας συνδέεται με τις ηγετικές δεξιότητες του διευθυντή. Σε αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο, ο ρόλος του αρχηγού του σχολείου συνεπάγεται ένα μοντέλο ηγεσίας που να προωθεί τη μάθηση (Carter, 2016).

Μολονότι ο ρόλος του διευθυντή στην επίδοση των μαθητών είναι έμμεσος, η επιρροή του είναι αρκετά εντυπωσιακή. Σε μια μετα-ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών μελετών για την μέτρηση του αντίκτυπου του ηγέτη/διευθυντή στην επίδοση των μαθητών, οι Waters et.al. (2004) διαπιστώνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κύριας ηγεσίας και των επιτευγμάτων των μαθητών. Σε μεταγενέστερη ανάλυση, ο Leithwood (2010) αναφέρει ότι η κύρια ηγεσία του σχολείου είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Άλλες μελέτες (Hallinger and Heck, 1996; Marks and Printy, 2003; Robinson et.al., 2008) προσδιορίζουν τις ειδικές πρακτικές ηγεσίας που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών, όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη σαφούς οράματος και αποστολής με επίκεντρο τη μάθηση και οι υψηλές προσδοκίες τόσο για τους μαθητές όσο και για το διδακτικό προσωπικό. Ο διευθυντής/ ηγέτης εμπνέει τα άτομα μέσω της οικοδόμησης εμπιστοσύνης και της παροχής κινήτρων για την προώθηση μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας. Αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος με ανοικτές γραμμές επικοινωνίας, παροχή ευκαιριών συνεργασίας και αποτελεσματική διαχείριση των πόρων (Leithwood et.al., 2010). Επιπλέον, η ηγεσία ενός σχολείου εστιάζει σε πρακτικές διδασκαλίας που βασίζονται στην έρευνα και επηρεάζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω της πρόσληψης, της ανατροφοδότησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επίβλεψης και της αξιολόγησης. Όσο πιο αποτελεσματικές είναι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ηγεσίας, τόσο πιο εύκολα συμβαίνει η εκπαιδευτική αλλαγή μεταξύ των

εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η ποιότητα της ηγεσίας και του σχολείου είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας για την προσέλκυση και τη διατήρηση καλών δασκάλων (May and Supovitz, 2011).

Οι Fernando and Marikar (2017) διερευνούν κατά πόσον η κονστρουκτιβική ηγεσία διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Οι συγγραφείς αναφέρουν το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας αναγνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής κατανοεί, επεξεργάζεται και δίνει νόημα στα μαθήματα μέσω της δικής του πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτόν, δίνεται προτεραιότητα σε εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Οι διευθυντές των σχολείων που προωθούν το μοντέλο της κονστρουκτιβιστικής ηγεσίας εστιάζουν στο εσωτερικό του σχολείου τους και στον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών που ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και αμφισβητεί τις κατεστημένες θεωρίες. Η τάξη θεωρείται ως ένα μέρος όπου η έρευνα και η συνεργασία κυριαρχούν, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συμμετέχουν σε ανακλαστικές πρακτικές και διαδικασίες με τους μαθητές τους (Mogashoa, 2014).

2.4.2 Η επιρροή του διευθυντή/ηγέτη στους εκπαιδευτικούς

Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με την ανάθεση εξουσίας και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με τρόπους που τους επιτρέπουν να επηρεάζουν τις βασικές οργανωτικές αποφάσεις και διαδικασίες. Ωστόσο, δεν είναι σαφές εάν η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών ενισχύονται με την προώθηση της επιρροής των εκπαιδευτικών σε όλες τις πτυχές της σχολικής οργάνωσης ή εάν είναι καλύτερο για τους διευθυντές να εργάζονται άμεσα σε ορισμένες διαδικασίες, ενώ αναθέτουν επιρροή σε άλλες. Συγκρίνουμε τις διαδρομές από την κύρια ηγεσία μέσω των σχολικών οργανωσιακών διαδικασιών στα αποτελέσματα σπουδαστών που περιλαμβάνουν την επιρροή εκπαιδευτικών ως μεσολαβητικό παράγοντα στις πορείες που δεν περιλαμβάνουν την επιρροή των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν την ηγεσία των εκπαιδευτικών για να βελτιώσουν το κλίμα μάθησης του σχολείου, ενώ εργάζονται άμεσα για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνοχή του σχολικού προγράμματος (Sebastian et.al., 2016).

Οι θεωρίες ηγεσίας και η εμπειρική έρευνα έχουν επιδιώξει να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των ηγετών, τις πτυχές του πλαισίου στο οποίο εργάζονται και τις σχέσεις τους με άλλους για να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Harris and Chapman (2004), οι αυταρχικές μορφές ηγεσίας είναι πιο διαδεδομένες στα σχολεία που παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες, ιδίως στα αρχικά στάδια. Σε ένα αποτυχημένο σχολικό πλαίσιο οι ηγετικές προσεγγίσεις είναι πολύ επικεντρωμένες στο καθήκον, σε αντίθεση με τα σχολεία που έχουν αδυναμίες, αλλά βελτιώνονται σταθερά. Στις περιπτώσεις αυτές, υπάρχουν σαφώς περισσότερες δυνατότητες για εναλλακτικές μορφές ηγεσίας. Γενικότερα, οι εντολές υιοθετούν ηγετικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν στο πλαίσιο του σχολείου και τις ανάγκες της κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι σε αρχικό στάδιο μπορεί να υιοθετηθεί η αυταρχική ηγεσία, αλλά είναι λιγότερο πιθανό η συγκεκριμένη προσέγγιση να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση των σχολείων. Επομένως, οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων τείνουν να επιλέγουν την αυταρχική ηγεσία για να βοηθήσουν το σχολείο να συντονίσει τους στόχους με τις επιδόσεις του, αλλά στη συνέχεια τείνουν να επιλέγουν το μοντέλο της δημοκρατικής ή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία που επιδεικνύουν οι διευθυντές παίζει βασικό ρόλο στις πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου. Ο διευθυντής/ ηγέτης που επικεντρώνεται στη διαμόρφωση ιδεών και στην οικοδόμηση ενός κοινού οράματος είναι το κλειδί για τη βελτίωση του σχολείου, καθιστώντας έτσι την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ηγεσίας μετασχηματισμού πρωταρχικής σημασίας (Moolenaar et.al., 2010). Ένα αυξανόμενο σώμα της έρευνας δείχνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 660 εκπαιδευτικών σε 50 πρωτοβάθμια γαλλόφωνα βελγικά σχολεία, οι Dumay and Galand (2012) διαπιστώνουν ότι ο αντίκτυπος του διευθυντή του σχολείου που εφαρμόζει το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση των εκπαιδευτικών διαμεσολαβείται από τη δύναμη σχολικής κουλτούρας και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, η θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, την απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία προκαλείται από μία πολυεπίπεδη προσέγγιση που οδηγεί σε μια βιώσιμη προσέγγιση στη μεταρρύθμιση των σχολείων για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος.

3 Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή στη μέθοδο PROMETHEE

Η PROMETHEE πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Brans (1982) ενώ υπήρξαν και άλλες δημοσιεύσεις της μεθόδου με κυριότερες των Brans and Vincke (1985) και Brans et.al. (1986), οι οποίες είναι πιο κατανοητές και, στην ουσία, μοντελοποιούν την απόφαση με απλό τρόπο. Λίγα χρόνια αργότερα, οι D'Avignon and Mareschal (1989) εφάρμοσαν την PROMETHEE III και την οπτική διαδραστική ενότητα GAIA, η οποία παρέχει υποστήριξη της μεθοδολογίας PROMETHEE. Λίγο αργότερα, αναπτύχθηκε η PROMETHEE IV για πλήρη ή μερική κατάταξη των εναλλακτικών όταν το σύνολο των βιώσιμων λύσεων είναι συνεχές. Τέλος, το 1992 και το 1994, οι ίδιοι ερευνητές πρότειναν δύο πρόσθετες επεκτάσεις, την PROMETHEE V (MCDA συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών κατάτμησης) και την PROMETHEE VI (αναπαράσταση του ανθρώπινου εγκεφάλου) (Brans and Mareschal, 1992; Brans and Mareschal, 1994).

Το ακρωνύμιο PROMETHEE σημαίνει “Preference Ranking Organization Method for Enriched Evaluation”. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μέθοδο πολυκριτηριακής ανάλυσης, η οποία οδηγεί σε απόφαση με κατάταξη ενεργειών (επιλογές ή εναλλακτικές λύσεις) με βάση τους βαθμούς προτίμησης (preference degrees). Η μέθοδος PROMETHEE αναπτύσσεται σε τρία κύρια βήματα (Ishizaka and Nemery, 2013):

1. Τον υπολογισμό των βαθμών προτίμησης για κάθε διατεταγμένο ζεύγος ενεργειών με βάση το κάθε κριτήριο.
2. Τον υπολογισμό των ροών μονοκριτηριακά.
3. Τον υπολογισμό των παγκόσμιων ροών.

Συνήθως αυτό είναι ένα έμμεσο μαθηματικό πρόβλημα, καθώς δεν υπάρχει εναλλακτική λύση για τη βελτιστοποίηση όλων των κριτηρίων ταυτόχρονα. Ωστόσο, σχεδόν όλα τα ανθρώπινα προβλήματα έχουν πολυκριτηριακή φύση. Σύμφωνα με τις διάφορες ανθρώπινες φιλοδοξίες, δεν έχει νόημα, και συχνά δεν είναι δίκαιο, να

επιλεχθεί μια απόφαση με βάση ένα κριτήριο αξιολόγησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τουλάχιστον τεχνολογικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ως εκ τούτου, τα προβλήματα πολλαπλών κριτηρίων είναι εξαιρετικά σημαντικά.

Οι μέθοδοι PROMETHEE είναι μια οικογένεια μεθόδων κατάταξης και περιλαμβάνουν (Bottero et. al, 2018):

- PROMETHEE I (μερική κατάταξη)
- PROMETHEE II (πλήρης κατάταξη)
- PROMETHEE III (κατάταξη με βάση τα διαστήματα)
- PROMETHEE IV (συνεχής περίπτωση)
- PROMETHEE V (συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών κατάτμησης)
- PROMETHEE VI (αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας ενός προβλήματος πολλαπλών κριτηρίων σε σχέση με τα βάρη που δίνονται στα κριτήρια).

Σημαντικός αριθμός επιτυχών εφαρμογών αντιμετωπίστηκαν από την μεθοδολογία PROMETHEE σε διάφορους τομείς όπως η Υδρολογία και η Διαχείριση Υδάτων, Επιχειρησιακή και Οικονομική Διαχείριση, Χημεία, Logistics και Μεταφορές, Μεταποίηση και Συναρμολόγηση, Διαχείριση Ενέργειας, καθώς και ζητήματα που άπτονται της γεωργίας, του σχεδιασμού, της ιατρικής, της εκπαίδευσης του αθλητισμού και της κυβέρνησης (Raposo et.al., 2015). Η επιτυχία της μεθοδολογίας οφείλεται βασικά στις μαθηματικές ιδιότητες και στην ιδιαίτερη φιλικότητα χρήσης του.

3.1.1 PROMETHEE I

Η μέθοδος PROMETHEE I βασίζεται στον υπολογισμό των βαθμών προτίμησης. Η προτίμηση είναι μια βαθμολογία (μεταξύ 0 και 1) που εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο μια δράση προτιμάται από μια άλλη, από την πλευρά του υπεύθυνου λήψης αποφάσεων. Ως εκ τούτου, ο βαθμός προτίμησης 1 σημαίνει συνολική ή ισχυρή προτίμηση για μία από τις δράσεις σχετικά με το υπό εξέταση

κριτήριο. Εάν δεν υπάρχει καμία προτίμηση, ο βαθμός προτίμησης είναι 0. Από την άλλη, εάν υπάρχει κάποια προτίμηση αλλά όχι συνολική προτίμηση, τότε η ένταση θα είναι κάπου μεταξύ 0 και 1 (Ishizaka and Nemery, 2013).

Η υλοποίηση του PROMETHEE I χρειάζεται τρεις τύπους πληροφοριών (Maadi and Soltanolkottabi, 2014). Πρώτον, έναν πίνακα αξιολόγησης. Στον Πίνακα 3-1, οι δείκτες a_1, a_2, \dots, a_n είναι εναλλακτικές λύσεις και οι δείκτες g_1, g_2, \dots, g_k είναι τα κριτήρια. Ο στόχος είναι η εξεύρεση της πλέον ικανοποιητικής εναλλακτικής λύσης σύμφωνα με τα κριτήρια.

Πίνακας 3-1: Πίνακας αξιολόγησης PROMETHEE I

a	$g_1(\cdot)$	$g_2(\cdot)$	...	$g_j(\cdot)$	...	$g_k(\cdot)$
a_1	$g_1(a_1)$	$g_2(a_1)$	...	$g_j(a_1)$	...	$g_k(a_1)$
a_2	$g_1(a_2)$	$g_2(a_2)$	...	$g_j(a_2)$	...	$g_k(a_2)$
\vdots	\vdots	\vdots	\ddots	\vdots	\ddots	\vdots
a_i	$g_1(a_i)$	$g_2(a_i)$	...	$g_j(a_i)$	...	$g_k(a_i)$
\vdots	\vdots	\vdots	\ddots	\vdots	\ddots	\vdots
a_n	$g_1(a_n)$	$g_2(a_n)$	...	$g_j(a_n)$	...	$g_k(a_n)$

Πηγή: Brans and Mareschal (2005)

Δεύτερον, απαιτούνται τα βάρη στάθμισης (weights), δηλαδή οι πληροφορίες σχετικά με τη σχετική σημασία του κάθε κριτηρίου. Αυτό προϋποθέτει ότι ο υπεύθυνος λήψης αποφάσεων είναι σε θέση να σταθμίσει τα κριτήρια και δεν έχει συγκεκριμένο οδηγό για τον προσδιορισμό των βαρών (Πίνακας 3-2).

Πίνακας 3-2: Βάρη στάθμισης κριτηρίων PROMETHEE I

w_1	w_2	...	w_k
$g_1(\cdot)$	$g_2(\cdot)$	...	$g_k(\cdot)$

Πηγή: Maadi and Soltanolkottabi (2014)

Τέλος, απαιτείται η συνάρτηση προτίμησης, η οποία ορίζεται για κάθε κριτήριο και χρησιμοποιείται για τη σύγκριση της συμβολής των εναλλακτικών λύσεων με βάση κάθε κριτήριο. Στην ουσία, η συνάρτηση προτίμησης

αντικατοπτρίζει το επίπεδο προτίμησης των εναλλακτικών "α" έναντι των "b" στο διάστημα [0 1] (Πίνακας 3-3).

Πίνακας 3-3: Συνάρτηση προτίμησης PROMETHEE I

$p_1(\dots)$	$p_2(\dots)$	...	$p_k(\dots)$
$g_1(\cdot)$	$g_2(\cdot)$	...	$g_k(\cdot)$

Πηγή: *Maadi and Soltanolkottabi (2014)*

Για παράδειγμα, ένας υπεύθυνος λήψης αποφάσεων μπορεί να εκφράσει προτίμηση κατά την εξέταση των τιμών των αυτοκινήτων του Πίνακα 3-4. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι η τιμή (πρέπει να ελαχιστοποιηθεί), η κατανάλωση (πρέπει να ελαχιστοποιηθεί), η άνεση (που πρέπει να μεγιστοποιηθεί), και η ισχύς (πρέπει να μεγιστοποιηθεί). Ο βαθμός προτίμησης για το Touring B σε σύγκριση με το Luxury μπορεί να είναι 1 δεδομένου ότι θα σήμαινε μια ισχυρή προτίμηση για το φθηνότερο αυτοκίνητο. Από την άλλη, οι βαθμοί προτίμησης μεταξύ του Touring A και του Touring B θα είναι σχετικά χαμηλοί εφόσον έχουν παρόμοιες τιμές (Ishizaka and Nemery, 2013).

Πίνακας 3-4: Επιδόσεις πέντε αυτοκινήτων που αξιολογήθηκαν με τέσσερα κριτήρια

	Price (£)	Consumption (l/km)	Comfort	Power (hp)
Economic	15.000,00	7,5	Very Bad	50,0
Sport	29.000,00	9,0	Bad	110,0
Luxury	38.000,00	8,5	Very Good	90,0
Touring A	24.000,00	8,0	Average	75,0
Touring B	25.500,00	7,0	Average	85,0

Πηγή: *Ishizaka and Nemery (2013)*

Τα βήματα της μεθόδου PROMETHEE μπορούν να δηλωθούν ως εξής:

1. Προσδιορισμός των αποκλίσεων που βασίζονται σε κάθε ζεύγος με σαφείς συγκρίσεις μεταξύ δύο εναλλακτικών λύσεων:

$$D_j(a, b) = g_j(a) - g_j(b)$$

Όπου $d_j(a,b)$ είναι η διαφορά της αξίας των "a" και "b" σε κάθε κριτήριο.

2. Εφαρμογή της συνάρτησης προτίμησης:

$$P_j(a,b) = F_j[d_j(a,b)]$$

Όπου $p_j(a,b)$ δηλώνει την προτίμηση των εναλλακτικών "a" έναντι των εναλλακτικών "b" σε κάθε κριτήριο, ως συνάρτηση του $d_j(a,b)$. Προκειμένου να διευκολυνθεί η επιλογή μίας συγκεκριμένης συνάρτησης προτίμησης Preference function, P(d), οι Brans and Mareschal (2005) έχουν προτείνει έξι βασικούς τύπους (Εικόνα 3-1). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να καθοριστούν παράμετροι 0, 1 ή 2 και η σημασία τους να είναι σαφής:

- q είναι ένα κατώτατο όριο ή αδιαφορία
- p είναι ένα όριο αυστηρής προτίμησης
- s είναι μια ενδιάμεση τιμή μεταξύ του q και του p

Το όριο αδιαφορίας q είναι η μεγαλύτερη απόκλιση που θεωρείται ως αμελητέο από τον υπεύθυνο λήψης αποφάσεων, ενώ το όριο προτίμησης p είναι η μικρότερη απόκλιση που θεωρείται επαρκής για τη δημιουργία πλήρους προτίμησης. Επομένως, ο προσδιορισμός ενός γενικευμένου κριτηρίου περιορίζεται στην επιλογή των κατάλληλων παραμέτρων.

3. Υπολογισμός του παγκόσμιου δείκτη προτιμήσεων:

$$\forall a, b \in A \quad \pi(a, b) = \sum_{j=1}^k p_j(a, b) w_j$$

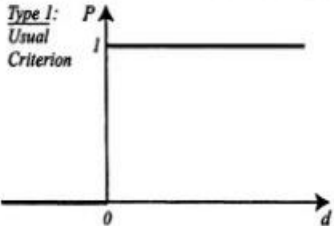
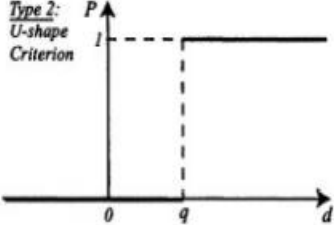
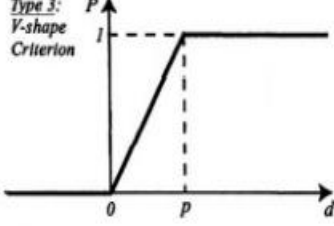
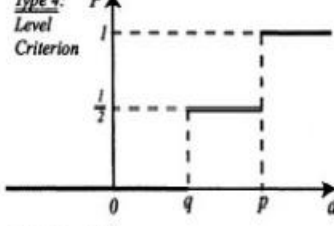
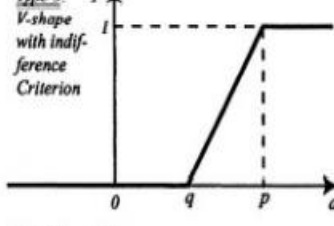
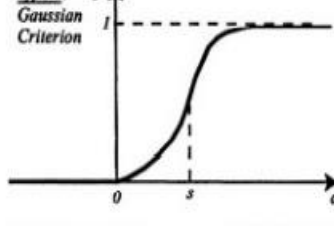
Όπου $\pi(a,b)$ ορίζεται ως το σταθμισμένο άθροισμα των $p_j(a,b)$ για κάθε κριτήριο.

4. Υπολογισμός των ανοδικών ροών:

$$\Phi^+(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(a, x)$$

$$\Phi^-(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(x, a)$$

Όπου $\Phi^+(a)$ και $\Phi^-(a)$ είναι η θετική και η αρνητική ροή, αντίστοιχα, που ξεπερνά για κάθε εναλλακτική λύση.

Generalised criterion	Definition	Parameters to fix
<p><i>Type 1:</i> Usual Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq 0 \\ 1 & d > 0 \end{cases}$	-
<p><i>Type 2:</i> U-shape Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq q \\ 1 & d > q \end{cases}$	q
<p><i>Type 3:</i> V-shape Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq 0 \\ \frac{d}{p} & 0 \leq d \leq p \\ 1 & d > p \end{cases}$	p
<p><i>Type 4:</i> Level Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq q \\ \frac{1}{2} & q < d \leq p \\ 1 & d > p \end{cases}$	p, q
<p><i>Type 5:</i> V-shape with indif- ference Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq q \\ \frac{d-q}{p-q} & q < d \leq p \\ 1 & d > p \end{cases}$	p, q
<p><i>Type 6:</i> Gaussian Criterion</p> 	$P(d) = \begin{cases} 0 & d \leq 0 \\ 1 - e^{-\frac{d^2}{2s^2}} & d > 0 \end{cases}$	s

Εικόνα 3-1: Έξι τύποι κριτηρίων κατά Brans and Mareschal (2005)

Πηγή: Brans and Mareschal (2005)

Πρακτικά, αυτό που έχει σημασία στην PROMETHEE είναι το πώς ο υπεύθυνος λήψης αποφάσεων αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ των (αντικειμενικών) αξιολογήσεων (συχνά μετρούμενων) σε κάθε συγκεκριμένο κριτήριο. Η λύση ενός προβλήματος πολλαπλών κριτηρίων εξαρτάται όχι μόνο από τα βασικά δεδομένα που περιλαμβάνονται αλλά και από τον ίδιο τον υπεύθυνο λήψης αποφάσεων. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει απόλυτη καλύτερη λύση, η καλύτερη συμβιβαστική λύση εξαρτάται και από τις επιμέρους προτιμήσεις του εν λόγω ατόμου. Κατά συνέπεια, απαιτούνται πρόσθετες πληροφορίες που αντιπροσωπεύουν αυτές τις προτιμήσεις για να παρασχεθεί στον υπεύθυνο λήψης αποφάσεων χρήσιμη ενίσχυση (Brans and Mareschal, 2005).

Σε αυτή τη μέθοδο η εναλλακτική λύση "α" είναι ανώτερη από την εναλλακτική "b" εάν η θετική ροή του "α" είναι μεγαλύτερη από τη θετική ροή του "b" και η αρνητική ροή του "α" είναι μικρότερη από την αρνητική ροή του "b" (Maadi and Soltanolkotabi, 2014).

Συνοψίζοντας, η PROMETHEE I είναι μια εξαιρετική μέθοδος για την κατάταξη ενός πεπερασμένου συνόλου εναλλακτικών δράσεων όταν εμπλέκονται πολλαπλά κριτήρια, τα οποία συχνά είναι αντικρουόμενα, και εμπλέκονται πολλοί υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων (Brans et.al., 1984).

3.1.2 PROMETHEE II

Η PROMETHEE II περιλαμβάνει την πλήρη κατάταξη των εναλλακτικών λύσεων και των κριτηρίων απόφασης (Brans and Mareschal, 2005). Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ισορροπία μεταξύ των θετικών και των αρνητικών ανοδικών ροών. Επομένως:

$$\phi(a) = \phi^+(a) - \phi^-(a)$$

Όσο υψηλότερη η καθαρή ροή, τόσο καλύτερη είναι η εναλλακτική λύση, ώστε,

$$\begin{cases} aP^{II}b & \text{iff } \phi(a) > \phi(b), \\ aI^{II}b & \text{iff } \phi(a) = \phi(b). \end{cases}$$

Στην περίπτωση του PROMETHEE II όλες οι εναλλακτικές λύσεις είναι συγκρίσιμες. Οι διαφορές και οι αδυναμίες μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων παραμένουν, αλλά οι πληροφορίες που προκύπτουν μπορούν να αμφισβητηθούν πιο εύκολα επειδή περισσότερες πληροφορίες χάνονται λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορά. Επομένως:

$$\begin{cases} -1 \leq \phi(a) \leq 1, \\ \sum_{x \in A} \phi(a) = 0. \end{cases}$$

Όταν το $\phi(a) > 0$, τότε το a υπερτερεί από όλες τις εναλλακτικές λύσεις σε όλα τα κριτήρια, ενώ όταν $\phi(a) < 0$, το a υπολείπεται όλων των εναλλακτικών λύσεων σε όλα τα κριτήρια.

3.1.3 PROMETHEE III, IV και V

Η μέθοδος PROMETHEE III αναγνωρίζεται ως μία βελτιωμένη έκδοση της PROMETHEE I, η οποία εξετάζει μόνο τις ληφθείσες ροές εξόδου και εισροών και κατατάσσει τις εναλλακτικές λύσεις εν μέρει. Αναφορικά με την μέθοδο PROMETHEE IV, ο Albuquerque (2015) εστιάζει στα έργα πολιτικού μηχανικού και αναφέρει ότι η μέθοδος βοηθά τον αναλυτή να προβεί σε ορθή λήψη αποφάσεων σε ό,τι αφορά στις διαθέσιμες τοποθεσίες για κατασκευή, με στόχο να επιλέξουν τις καλύτερες τοποθεσίες και να αποφύγει σχετικά προβλήματα. Τέλος, η μέθοδος PROMETHEE V είναι μία διαδικασία για την πολλαπλή επιλογή εναλλακτικών λύσεων υπό περιορισμούς.

3.2 Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από 9 εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές και είναι διαφορετικού φύλου με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης και διαφορετικό επίπεδο εργασιακής εμπειρίας. Τα πέντε κριτήρια που εξετάζονται είναι:

1. Παρακίνηση εκπαιδευτικών
2. Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών
3. Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών
4. Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων
5. Ομαδική λειτουργία

3.3 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα συλλογής δεδομένων. Χρησιμοποιούνται κυρίως για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, όπου ο ερευνητής αναλύει το ερευνητικό δείγμα με βάση τα δημογραφικά στοιχεία ή μετρά τη συχνότητα εμφάνισης απόψεων, συμπεριφορών, εμπειριών, διαδικασιών ή προβλέψεων. Συνοπτικά, τα ερωτηματολόγια είναι χρήσιμα όταν (Rowley, 2014):

- Οι ερευνητικοί στόχοι επικεντρώνονται στην έρευνα και τη δημιουργία προφίλ μιας κατάστασης για την ανάπτυξη ενός γενικού μοτίβου.
- Είναι ήδη γνωστό για την υπό μελέτη κατάσταση ότι είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ουσιαστικές ερωτήσεις που θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο.
- Μπορούν να εντοπιστούν πρόθυμοι ερωτηθέντες, οι οποίοι είναι σε θέση να παρέχουν ουσιαστικά δεδομένα σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Τα ερωτηματολόγια δεν θα πρέπει να ταιριάζουν μόνο στην έρευνα και τον ερευνητή, αλλά και στους ερωτηθέντες.

Δεδομένης της επικράτησής τους, είναι εύκολο να υποθέσουμε ότι τα ερωτηματολόγια είναι εύκολο να σχεδιαστούν και να χρησιμοποιηθούν. Ωστόσο, η κατασκευή ενός καλού ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα είναι μία πιο περίπλοκη διαδικασία (Rowley, 2014).

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου βασίζονται στην κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το 1 - Καθόλου, 2 - Πολύ λίγη, 3 - Λίγη, 4 - Μέτρια, 5 - Αρκετή, 6 - Πολύ, 7 - Πάρα πολύ, για τα κριτήρια 1 έως και 5. Επιπλέον, για όλα τα κριτήρια χρησιμοποιείται αριθμητική κλίμακα από το 1 έως το 10 με αναφορά στη σημαντικότητα του καθενός σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια. Το πλήρες ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα της παρούσης.

Η κλίμακα Likert αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη και συχνά χρησιμοποιούμενα ψυχομετρικά εργαλεία έρευνας στον τομέα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών επιστημών. Στα ερωτηματολόγια μπορεί να περιλαμβάνει πέντε έως επτά στοιχεία, προκειμένου οι συμμετέχοντες στην έρευνα να δηλώσουν συμφωνία, συχνότητα, ποιότητα, πιθανότητα και σημασία με το ερώτημα (Joshi et.al., 2015).

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν αναφορικά με τη σημασία των στυλ ηγεσίας σε κάθε ένα από τα πέντε κριτήρια που εξετάζονται. Το πολυκριτηριακό μοντέλο της παρούσης απεικονίζεται στον Πίνακα 3-5. Όπως φαίνεται εξετάζονται έξι μορφές ηγεσίας - η μετασχηματιστική, η συναλλακτική, η κατανεμημένη, η δημοκρατική, η υπηρετική και η προσαρμοστική ηγεσία - και πέντε κριτήρια όπως αναφέρθηκαν στο ερευνητικό δείγμα. Τα βάρη σε κάθε κριτήριο έχουν αποφασισθεί ίσα στο 0,20. Εντούτοις, σύμφωνα με τη θεωρία, η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στα 4 από τα 5 κριτήρια, η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλει στα 3 από τα 5 κριτήρια, η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει και στα 5 κριτήρια, η δημοκρατική ηγεσία συμβάλλει στα 4 από τα 5 κριτήρια, η υπηρετική ηγεσία συμβάλλει στα 4 από τα 5 κριτήρια, και η προσαρμοστική ηγεσία συμβάλλει στα 4 από τα 5 κριτήρια.

Πίνακας 3-5: Πολυκριτηριακό μοντέλο παρούσης έρευνας

	Παρακίνηση εκπ/κών	Ενίσχυση απόδοσης εκπ/κών	Ενίσχυση δέσμευσης εκπ/κών	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Ομαδική λειτουργία
Βάρος	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20
Μετασχηματιστική	1	1	1	1	
Συναλλακτική	1	1		1	
Κατανεμημένη	1	1	1	1	1
Δημοκρατική	1	1	1		1
Υπηρετική	1	1		1	1
Προσαρμοστική	1	1		1	1

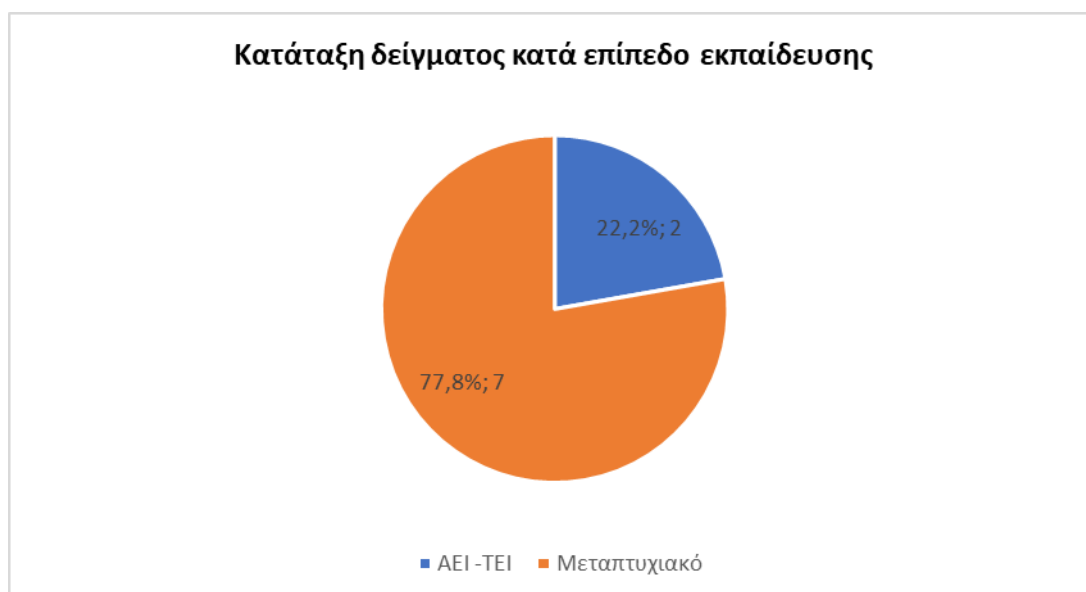
3.4 Ανάλυση δημογραφικών δεδομένων

Από τους 9 συμμετέχοντες στην έρευνα, 1 άτομο (11,1%) είναι άνδρας και 8 άτομα (88,9%) είναι γυναίκες (Διάγραμμα 3-1).



Διάγραμμα 3-1: Κατάταξη δείγματος κατά φύλο

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, 2 άτομα (22,1%) έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση ΑΕΙ και 7 άτομα (77,8%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Διάγραμμα 3-2).



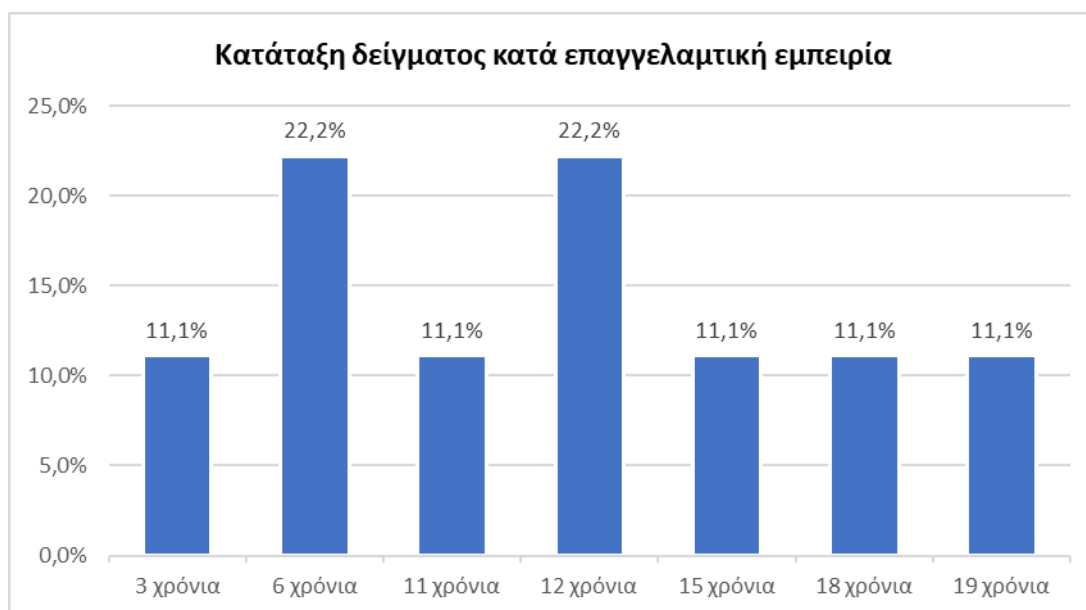
Διάγραμμα 3-2: Κατάταξη δείγματος κατά επίπεδο εκπαίδευσης

Αναφορικά με το καθεστώς εργασίας, 5 άτομα (55,6%) είναι αναπληρωτές και 4 άτομα (44,4%) είναι μόνιμοι (Διάγραμμα 3-3).



Διάγραμμα 3-3: Κατάταξη δείγματος κατά καθεστώς εργασίας

Τέλος, αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία, 1 άτομο (11,1%) έχει εμπειρία 3 έτη, 2 άτομα (22,2%) έχουν 6 έτη, 1 άτομο (11,1%) έχει 11 έτη, 2 άτομα (22,2%) έχουν 12 έτη, 1 άτομο (11,1%) έχει 15 έτη, 1 άτομο (11,1%) έχει 18 έτη και 1 άτομο (11,1%) έχει 19 έτη εμπειρίας (Διάγραμμα 3-4).



Διάγραμμα 3-4: Κατάταξη δείγματος κατά επαγγελματική εμπειρία

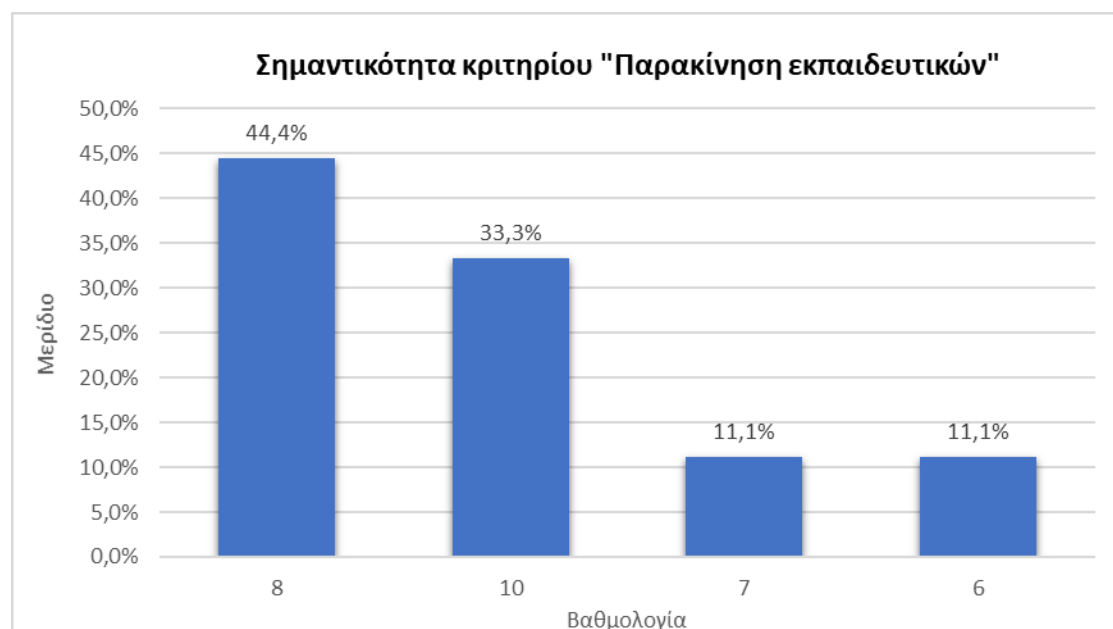
3.5 Ανάλυση απαντήσεων αριθμητικής κλίμακας

Στην ερώτηση «Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο "Παρακίνηση εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια», 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 6, 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 7, 4 άτομα (44,4%) έδωσαν βαθμολογία 8 και 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 10 (Πίνακας 3-6).

Πίνακας 3-6: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Παρακίνηση εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Βαθμολογία	Άτομα	%
6	1	11,1%
7	1	11,1%
8	4	44,4%
10	3	33,3%
Σύνολο	9	100,0%

Στη διαγραμματική απεικόνιση φαίνεται ότι το 44,4% των συμμετεχόντων δίνει βαθμολογία 8 στα 10 στο κριτήριο «Παρακίνηση εκπαιδευτικών», το 33,3% δίνει 10 στα 10, το 11,1% δίνει 7 στα 10 και το 11,1% δίνει 6 στα 10 (Διάγραμμα 3-5).



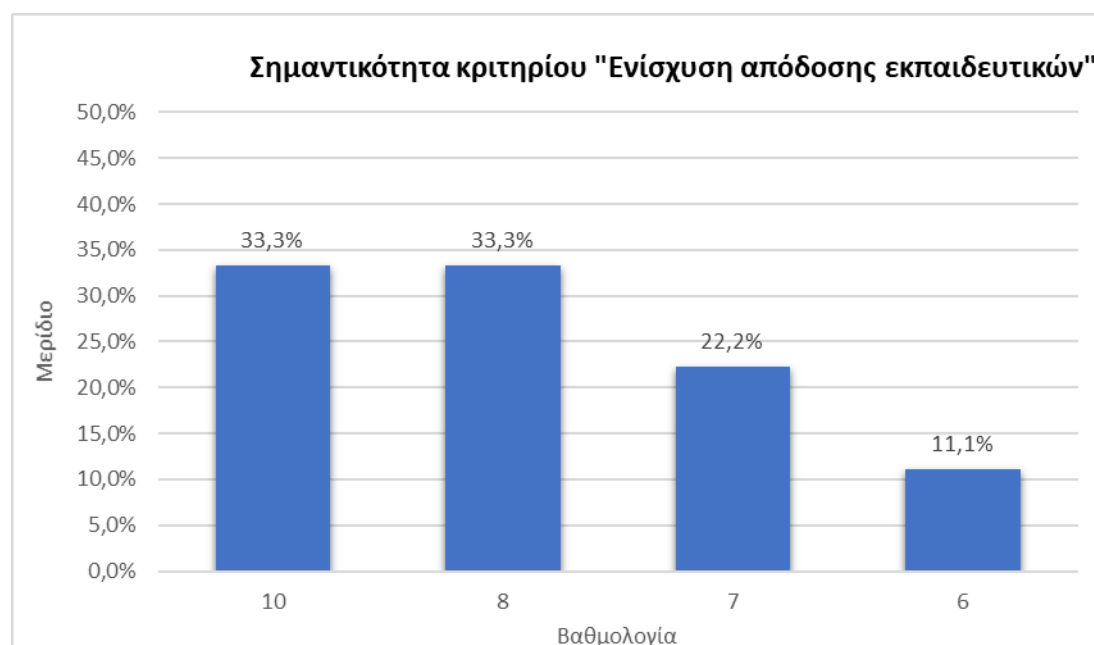
Διάγραμμα 3-5: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Παρακίνηση εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Στην ερώτηση «Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο "Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια», 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 6, 2 άτομα (22,2%) έδωσαν βαθμολογία 7, 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 8 και 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 10 (Πίνακας 3-7).

Πίνακας 3-7: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Βαθμολογία	Άτομα	%
6	1	11,1%
7	2	22,2%
8	3	33,3%
10	3	33,3%
Σύνολο	9	100,0%

Στη διαγραμματική απεικόνιση φαίνεται ότι το 33,3% των συμμετεχόντων δίνει βαθμολογία 10 στα 10 στο κριτήριο «Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών», το 33,3% δίνει 8 στα 10, το 22,2% δίνει 7 στα 10 και το 11,1% δίνει 6 στα 10 (Διάγραμμα 3-6).



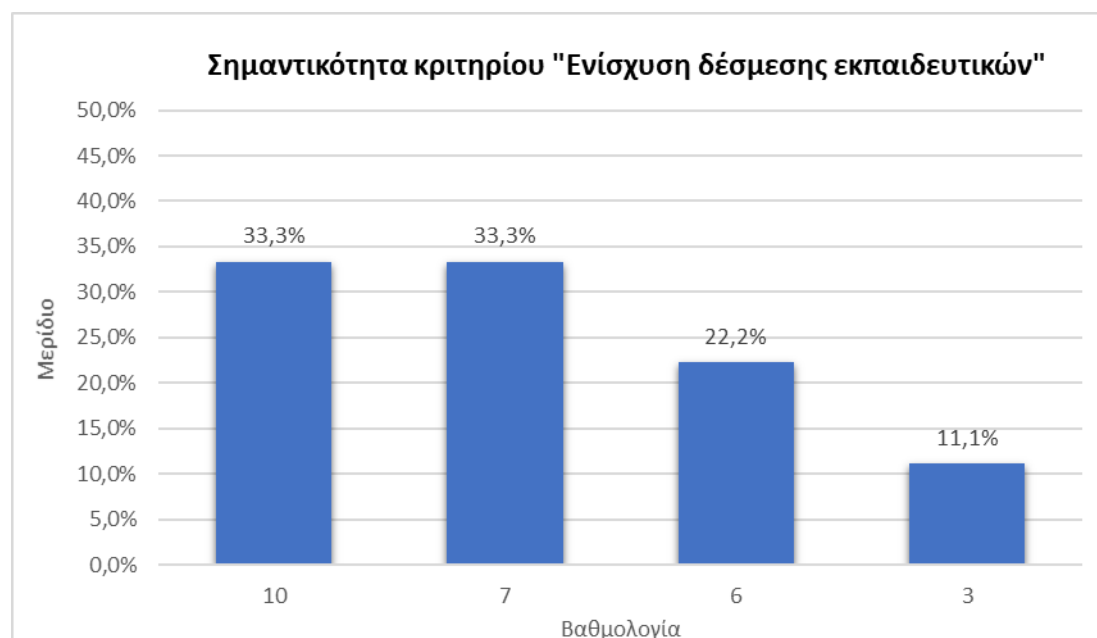
Διάγραμμα 3-6: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Στην ερώτηση «Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο "Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια», 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 3, 2 άτομα (22,2%) έδωσαν βαθμολογία 6, 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 7 και 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 10 (Πίνακας 3-8).

Πίνακας 3-8: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Βαθμολογία	Άτομα	%
3	1	11,1%
6	2	22,2%
7	3	33,3%
10	3	33,3%
Σύνολο	9	100,0%

Στη διαγραμματική απεικόνιση φαίνεται ότι το 33,3% των συμμετεχόντων δίνει βαθμολογία 10 στα 10 στο κριτήριο «Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών», το 33,3% δίνει 7 στα 10, το 22,2% δίνει 6 στα 10 και το 11,1% δίνει 3 στα 10 (Διάγραμμα 3-7).



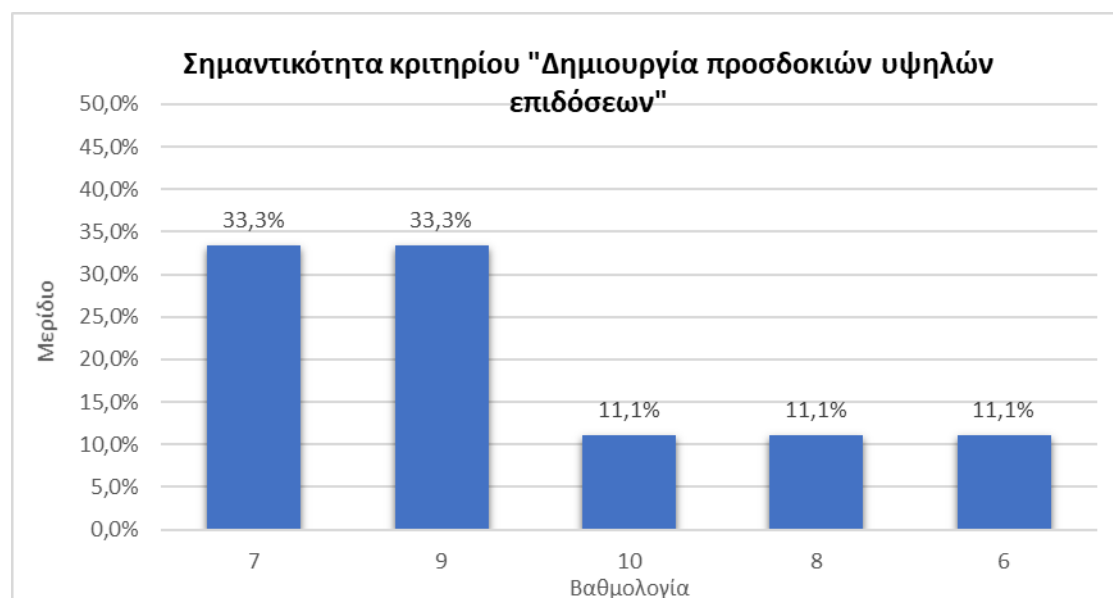
Διάγραμμα 3-7: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Στην ερώτηση «Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο "Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια», 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 6, 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 7, 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 8, 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 9 και 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 10 (Πίνακας 3-9).

Πίνακας 3-9: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Βαθμολογία	Άτομα	%
6	1	11,1%
7	3	33,3%
8	1	11,1%
9	3	33,3%
10	1	11,1%
Σύνολο	9	100,0%

Στη διαγραμματική απεικόνιση φαίνεται ότι το 33,3% των συμμετεχόντων δίνει βαθμολογία 7 στα 10 στο κριτήριο «Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων», το 33,3% δίνει 9 στα 10, το 11,1% δίνει 10 στα 10, το 11,1% δίνει 8 στα 10 και το 11,1% δίνει 6 στα 10 (Διάγραμμα 3-8).



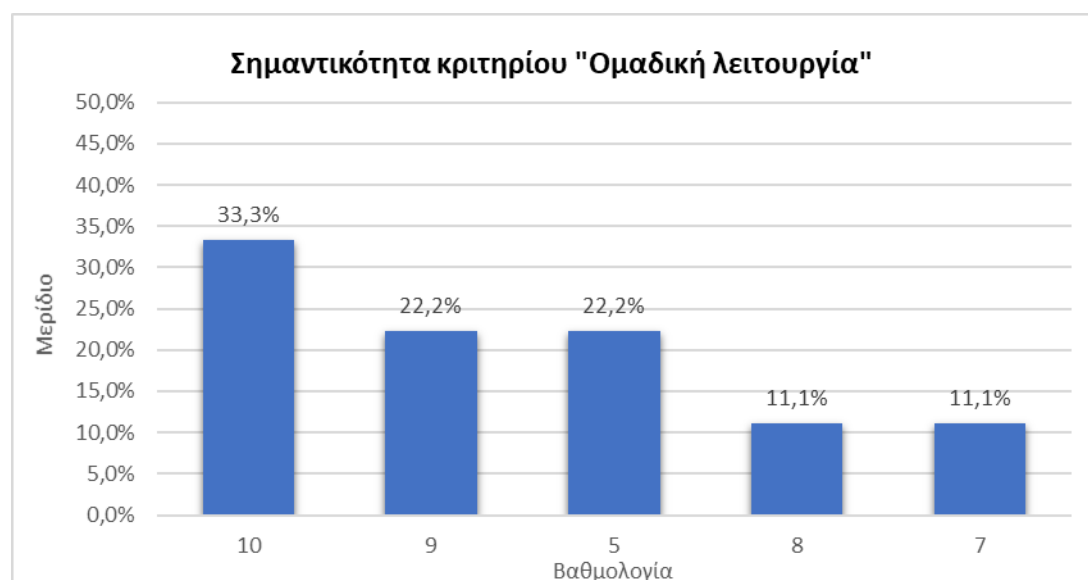
Διάγραμμα 3-8: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Τέλος, στην ερώτηση «Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο "Ομαδική λειτουργία" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια», 2 άτομα (22,2%) έδωσαν βαθμολογία 5, 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 7, 1 άτομο (11,1%) έδωσε βαθμολογία 8, 2 άτομα (22,2%) έδωσαν βαθμολογία 9 και 3 άτομα (33,3%) έδωσαν βαθμολογία 10 (Πίνακας 3-10).

Πίνακας 3-10: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ομαδική λειτουργία" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

Βαθμολογία	Άτομα	%
5	2	22,2%
7	1	11,1%
8	1	11,1%
9	2	22,2%
10	3	33,3%
Σύνολο	9	100,0%

Στη διαγραμματική απεικόνιση φαίνεται ότι το 33,3% των συμμετεχόντων δίνει βαθμολογία 10 στα 10 στο κριτήριο «Ομαδική λειτουργία», το 22,2% δίνει 9 στα 10, το 22,2% δίνει 5 στα 10, το 11,1% δίνει 8 στα 10, και το 11,1% δίνει 7 στα 10 (Διάγραμμα 3-9).



Διάγραμμα 3-9: Αποτελέσματα σημαντικότητας κριτηρίου "Ομαδική λειτουργία" σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια

3.6 Ανάλυση πολυκριτηριακού μοντέλου

Δεδομένου ότι όλες οι μέγιστες τιμές των απαντήσεων (Max) είναι ίδιες (τιμή 7), στην εισαγωγή των δεδομένων (Input data) χρησιμοποιήθηκαν οι ελάχιστες τιμές (Min). Σημειώνεται ότι εάν ληφθούν υπόψιν οι μέγιστες τιμές, τότε όλες οι μορφές ηγεσίας που εξετάζονται στην παρούσα αποβαίνουν το ίδιο σημαντικές, εύρημα που δεν είναι αξιόπιστο.

Ως εκ τούτου (Πίνακας 3-11):

Αναφορικά με το **1ο κριτήριο: Παρακίνηση εκπαιδευτικών**, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ελάχιστη βαθμολογία για την μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, τη δημοκρατική, και την προσαρμοστική ηγεσία είναι η τιμή 3, ενώ για την καταναμημένη ηγεσία είναι η τιμή 4 και για την υπηρετική ηγεσία είναι η τιμή 1. Επομένως, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η καταναμημένη ηγεσία μπορεί κατ' ελάχιστον να συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ενώ αντιθέτως, η υπηρετική ηγεσία δεν θεωρείται ότι έχει συμβολή στο κριτήριο αυτό.

Αναφορικά με το **2ο κριτήριο: Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών**, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ελάχιστη βαθμολογία για την καταναμημένη και την υπηρετική ηγεσία είναι η τιμή 2, ενώ για την συναλλακτική, τη δημοκρατική και τη προσαρμοστική ηγεσία είναι η τιμή 4 και για την μετασχηματιστική ηγεσία είναι η τιμή 5. Επομένως, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί κατ' ελάχιστον να συμβάλλει στην ενίσχυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η καταναμημένη και η υπηρετική ηγεσία δεν θεωρείται ότι έχουν ιδιαίτερη συμβολή στο κριτήριο αυτό.

Αναφορικά με το **3ο κριτήριο: Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών**, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ελάχιστη βαθμολογία για την καταναμημένη ηγεσία είναι η τιμή 2, ενώ για την μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, και την υπηρετική ηγεσία είναι η τιμή 3, για την προσαρμοστική ηγεσία είναι η τιμή 4 και για την δημοκρατική ηγεσία είναι η τιμή 5. Επομένως, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η δημοκρατική ηγεσία μπορεί κατ' ελάχιστον να συμβάλλει στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η καταναμημένη ηγεσία δεν θεωρείται ότι έχει ιδιαίτερη συμβολή στο κριτήριο αυτό.

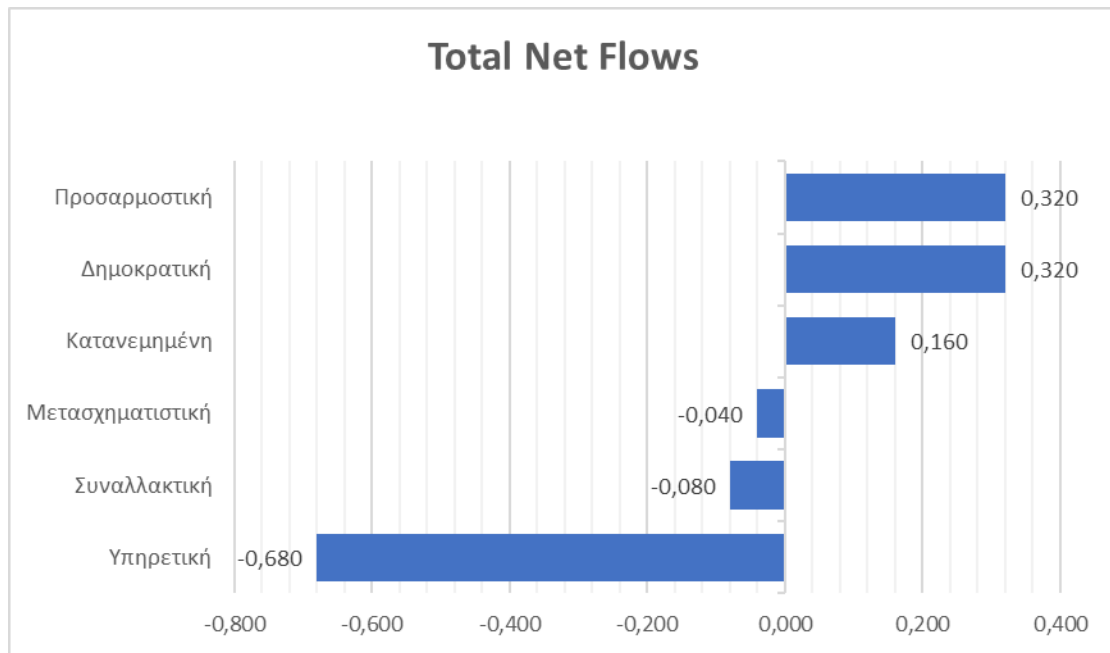
Αναφορικά με το **4ο κριτήριο: Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων**, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ελάχιστη βαθμολογία για την μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, τη δημοκρατική, και την υπηρετική ηγεσία είναι η τιμή 3, ενώ για την κατανεμημένη και την προσαρμοστική ηγεσία είναι η τιμή 4. Εδώ τα αποτελέσματα είναι μάλλον μικτά. Ωστόσο, φαίνεται μία μικρή προτίμηση προς την κατανεμημένη και την προσαρμοστική ηγεσία αναφορικά με τη συμβολή τους στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, αναφορικά με το **5ο κριτήριο: Ομαδική λειτουργία**, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ελάχιστη βαθμολογία για την υπηρετική ηγεσία είναι η τιμή 1, για την μετασχηματιστική ηγεσία είναι η τιμή 2, για την συναλλακτική και την προσαρμοστική ηγεσία είναι η τιμή 3, και για την κατανεμημένη και τη δημοκρατική ηγεσία είναι η τιμή 4. Επομένως, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η κατανεμημένη και η δημοκρατική ηγεσία μπορούν κατ' ελάχιστον να συμβάλλουν στην ομαδική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η υπηρετική ηγεσία δεν θεωρείται ότι έχει συμβολή στο κριτήριο αυτό.

Πίνακας 3-11: Ευρήματα ανά κριτήριο και μορφή ηγεσίας (ελάχιστες τιμές)

	Παρακίνηση εκπ/κών	Ενίσχυση απόδοσης εκπ/κών	Ενίσχυση δέσμευσης εκπ/κών	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Ομαδική λειτουργία
Min/Max	Min	Min	Min	Min	Min
Μετασχηματιστική	3	5	3	3	2
Συναλλακτική	3	4	3	3	3
Κατανεμημένη	4	2	2	4	4
Δημοκρατική	3	4	5	3	4
Υπηρετική	1	2	3	3	1
Προσαρμοστική	3	4	4	4	3

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, και τα βάρη που έχουν αποδοθεί σε κάθε κριτήριο, η μέθοδος PROMETHEE αναδεικνύει ότι η προσαρμοστική και η δημοκρατική ηγεσία έχουν τα υψηλότερα net flows (0.320) και ακολουθεί η κατανεμημένη ηγεσία με net flows 0.160. Αντιθέτως, αρνητικά net flows έχουν η μετασχηματιστική ηγεσία (-0,040), η συναλλακτική ηγεσία (-0,080), και η υπηρετική ηγεσία (-0,680) (Διάγραμμα 3-10).



Διάγραμμα 3-10: Net flows μεθόδου PROMETHEE για κάθε μορφή ηγεσίας

4 Επίλογος

4.1 Σύνοψη και συμπεράσματα

Σκοπός της Διπλωματικής ήταν η περιγραφή των διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας και να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των αδυναμιών των εφαρμοζόμενων πρακτικών ηγεσίας και η πρόταση λύσεων για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο PROMETHEE, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δύο μορφές είναι οι προτιμώμενες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος: η προσαρμοστική και η δημοκρατική ηγεσία. Τα ευρήματα είναι συνεπή με τη μελέτη του Kılıcoglu (2018), ο οποίος εντοπίζει μία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της δημοκρατικής ηγεσίας, της κατανομής των ηγετικών λειτουργιών και των συνεκτικών χαρακτηριστικών της ηγετικής ομάδας. Ομοίως, συνάδουν με τα ευρήματα της μελέτης του Alam (2017), η οποία διερευνά τις ηγετικές μορφές του διευθυντή/ ηγέτη του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικό σχολείο στο Πακιστάν και αναδεικνύει τη δημοκρατική προσέγγιση ηγεσίας ως την καταλληλότερη για την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Με τη σειρά του, αυτό διευκολύνει τις μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο και ενισχύει το θετικό μαθησιακό περιβάλλον εντός του σχολείου.

Αναφορικά με την προσαρμοστική ηγεσία, τα ευρήματα συνάδουν με τη μελέτη του Boylan (2018), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από την ηγεσία του σχολείου και την παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης της ηγεσίας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα ευρύτερο σύστημα προσανατολισμού της επαγγελματικής ταυτότητας και με ειδική υποστήριξη να αναπτύξουν και οι ίδιοι προσαρμοστικές ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ομοίως, μελέτη των Daly and Chrispeels (2008) διαπιστώνει ότι η προσαρμοστική ηγεσία συμβάλλει στην ενίσχυση

της απόδοσης και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών αλλά και των επιδόσεων των μαθητών καθώς εμπεριέχει αρκετές πτυχές της εμπιστοσύνης, όπως η καλοσύνη, η αξιοπιστία, η ικανότητα, η ακεραιότητα, η διαφάνεια και ο σεβασμός

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που επιτυγχάνουν την ισορροπία μεταξύ της δημοκρατικής και της προσαρμοστικής ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζουν τόσο τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι οι συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων ή σε αλλαγές εντός των υφιστάμενων δομών, παρακινώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές τις διαδικασίες.

4.2 Όρια και περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμός της παρούσης έρευνας συνιστάται στο γεγονός ότι τα ευρήματα αφορούν μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να γενικευθούν. Ένα διαφορετικό ερευνητικό δείγμα με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις μέγιστες τιμές ανά κριτήριο, ενδεχομένως να οδηγούσε σε διαφορετικά συμπεράσματα.

4.3 Μελλοντικές Επεκτάσεις - Προτάσεις

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζονται με τον τρόπο ηγεσίας του σχολείου, όπως άλλωστε συμβαίνει σε οποιονδήποτε οργανισμό. Ωστόσο, το περιβάλλον του σχολείου είναι πολύ πιο ιδιαίτερο καθώς οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο τόσο στη δική τους απόδοση όσο και στις επιδόσεις των μαθητών. Η αίσθηση του κοινού σκοπού σχετικά με τον ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης είναι βασική παράμετρος της βελτίωσης των όσων συμβαίνουν στις αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία. Επομένως, οι ηγέτες/ διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιούν τους πόρους σε ανθρώπινο δυναμικό και να γεφυρώνουν τις διαφορές μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικού με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων.

Η γνώση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε δύσκολα σχολικά πλαίσια θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα ενδεδεχούς έρευνας για την αποτελεσματικότητα της

εφαρμογής τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να εξετάζονται με συστηματικό τρόπο και μια σειρά κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών παραμέτρων καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων ηγεσίας που υιοθετούνται. Με βάση τα ευρήματα της παρούσης, υποστηρίζεται ότι η δημοκρατική και η προσαρμοστική ηγεσία επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, ένα άλλο ερευνητικό δείγμα μπορεί να αναδείκνυε τη μετασχηματιστική ή την υπηρετική ηγεσία ως τις καταλληλότερες μορφές ηγεσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συνεπώς, τα εμπειρικά στοιχεία από εκπαιδευτικούς, ανώτερα διευθυντικά στελέχη και διευθυντές σχολείων θα πρέπει να δείχνουν προς ένα μοντέλο ηγεσίας που συσχετίζεται θεμελιωδώς με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρής, Ε., 2016. Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), pp.150-155.
- Γκιώση, Σ., Βαλκάνος, Ε., και Οικονόμου, Α. (2018). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Τόμος Β΄ Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δημάρη, Ε., 2019. *Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία, Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης
- Κατσαρός, Ι., 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λούης, Κ.Δ. και Ιωάννου, Γ., 2016. *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: Πραγματικότητες και επιδιώξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ., 2007. Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ, Θεσσαλονίκη*.
- Τακτικός, Β., 2017. *Ηγεσία και εργασιακό περιβάλλον*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ξενόγλωσση

- Abdouli, A. and Saifan, S.A.K., 2017. *Key senior leadership characteristics and their impact on leadership effectiveness: a case study of the Ministry of Interior in the United Arab Emirates police*. Doctoral dissertation, Anglia Ruskin University.
- Abdullah, A.G.K., Ling, Y.L. and Sufi, S.B., 2018. Principal transformational leadership and teachers' motivation. *Asian Education Studies*, 3(1), pp.36-42.
- Alam, S., 2017. A study on leadership styles executed by principal and academic coordinator in one of the private schools in Gilgit-Baltistan, Pakistan. *Academic Research International*, 8(3), pp.71-78.
- Albuquerque, P.H.M., 2015. PROMETHEE IV as a decision analyst's tool for site selection in civil engineering. In *Decision models in engineering and management*, (pp. 257-267). Springer, Cham.
- Algahtani, A., 2014. Are leadership and management different? A review. *Journal of management policies and practices*, 2(3), pp.71-82.

- Anderson, R.C., 1978. Schema-directed processes in language comprehension. In *Cognitive psychology and instruction*, (pp. 67-82). Springer, Boston, MA.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. and Weber, T.J., 2009. Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, pp.421-449.
- Barrera-Osorio, F. and Fasih, T., and Patrinos, H.A., 2009. *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. The World Bank.
- Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A. and Shaikh, F.M., 2012. The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International business research*, 5(2), pp.192-201.
- Blazar, D. and Kraft, M.A., 2017. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), pp.146-170.
- Bosker, R.J. and Scheerens, J., 1989. Issues in the interpretation of the results of school effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp.741-751.
- Bottero, M., D'Alpaos, C. and Oppio, A., 2018. Multicriteria evaluation of urban regeneration processes: an application of PROMETHEE method in Northern Italy. *Advances in Operations Research*, 2018, pp.1-12.
- Boylan, M., 2018. Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational management administration & leadership*, 46(1), pp.86-106.
- Brans, J.P., and Mareschal, B., 2005. PROMETHEE methods. In: *Figueira, J., Greco, S., Ehrgott, M. (Eds.), Multiple Criteria Decision Analysis: State of the Art Surveys*. Springer Science + Business Media, Inc., pp.163-196.
- Brans, J.P. and Mareschal, B., 1994. The PROMCALC & GAIA decision support system for multicriteria decision aid. *Decision support systems*, 12(4-5), pp.297-310.
- Brans, J.P. and Mareschal, B., 1992. PROMETHEE V: MCDM problems with segmentation constraints. *INFOR: Information Systems and Operational Research*, 30(2), pp.85-96.
- Brans, J.P., Vincke, Ph., and Mareschal, B., 1986. How to select and how to rank projects: The PROMETHEE method. *European Journal of Operational Research*, 24(2), pp.228-238.
- Brans, J.P., and Vincke, Ph., 1985. A preference ranking organization method. *Management Science*, 31(6), pp.647-656.
- Brans, J.P., Mareschal, B., Vincke, Ph., 1984. PROMETHEE: a new family of outranking methods in multicriteria analysis., in *Operational Research '84*, Ed. J.P. Brans, North Holland, pp.477-490.
- Brans, J.P., 1982. *L'ingénierie de la décision: l'élaboration d'instruments d'aide à la décision*. Université Laval, Faculté des sciences de l'administration.
- Burns, J.M., 1978. *Leadership*. N.Y, Harper and Row.
- Bush, T. and Glover, D., 2003. *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.

- Camburn, E.M. and Han, S.W., 2009. Investigating connections between distributed leadership and instructional change. In *Distributed leadership*, (pp.25-45). Springer, Dordrecht.
- Carter, J.A., 2016. *Relational trust, social connections, and improving principal practice: One district's implementation of the Massachusetts Model System for Educator Evaluation to support the growth and development of principals*. Doctoral dissertation, Boston College.
- Crawford, M., 2012. Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), pp.610-620.
- Daly, A.J. and Chrispeels, J., 2008. A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), pp.30-63.
- Damirchi, Q.V., Rahimi, G. and Seyyedi, M.H., 2011. Transformational leadership style and innovative behavior on innovative climate at SMES in Iran. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33(832), pp.1-9.
- D'Avignon, G. and Mareschal, B., 1989. Specialization of hospital services in Québec: an application of the PROMETHEE and GAIA methods. In *Models and Methods in Multiple Criteria Decision Making*, pp. (1393-1400). Pergamon
- Day, C. and Sammons, P., 2013. *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Day, C., 2011. *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Denis, J.L., Langley, A. and Sergi, V., 2012. Leadership in the plural. *Academy of Management Annals*, 6(1), pp.211-283.
- Dinham, S. and Scott, C., 2008. Authoritative leadership, school improvement and student accomplishment. In *The British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh*, pp. 3-6.
- Du, J., Li, N.N. and Luo, Y.J., 2019. Authoritarian Leadership in Organizational Change and Employees' Active Reactions: Have-to and Willing-to Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10, pp.1-8.
- DuFour, R., 2002. The learning-centered principal. *Educational leadership*, 59(8), pp.12-15.
- Dumay, X. and Galand, B., 2012. The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), pp.703-729.
- Ebrahimi, P., Rezvani Chamanzamin, M., Roohbakhsh, N. and Shaygan, J., 2017. Transformational and transactional leadership: Which one is more effective in the education of employees' creativity? Considering the moderating role of learning orientation and leader gender. *International Journal of Organizational Leadership*, 6, pp.137-156.

- Fernando, S.Y. and Marikar, F.M., 2017. Constructivist Teaching/Learning Theory and Participatory Teaching Methods. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), pp.110-122.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. and Jantzi, D., 2003. Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of educational administration*, 41(3), pp. 228-256.
- Goddard, R.D., 2003. Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), pp.59-74.
- Goleman, D., 2000. Leadership that gets results. *Harvard business review*, March-April 2000
- Greenleaf, R.K., 2002. *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Groysberg, B., Lee, J., Price, J. and Cheng, J., 2018. The leader's guide to corporate culture. *Harvard Business Review*, 96(1), pp.44-52.
- Hallinger, P. and Heck, R.H., 2009. Distributed leadership in schools: does system policy make a difference? In *Distributed leadership*, (pp.101-117). Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P. and Heck, R.H., 2002. What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P. and Heck, R., 1999. Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, pp.178-190.
- Hallinger, P. and Heck, R.H., 1996. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), pp.5-44.
- Hallinger, P. and Murphy, J., 1985. Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), pp.217-247.
- Harris, A., 2005. Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and policy in schools*, 4(3), pp.201-219.
- Harris, A. and Chapman, C., 2004. Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*, 6(9), pp.164-178.
- Harris, A., 2004. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational management administration & leadership*, 32(1), pp.11-24.
- Harris, A., 2002. Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), pp.15-26.
- Hauserman, C.P. and Stick, S.L., 2013. The leadership teachers want from principals: Transformational. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), pp.184-203.

- Heißenberger, P., 2016. Leadership for Primary Schools: An Examination of Innovation within an Austrian Educational Context. *Global Education Review*, 3(1), pp.148-163.
- Herold, D.M., Fedor, D.B., Caldwell, S. and Liu, Y., 2008. The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of applied psychology*, 93(2), pp.346-357.
- Hulpia, H. and Devos, G., 2010. How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), pp.565-575.
- Ishizaka, A. and Nemery, P., 2013. *Multi-criteria decision analysis: methods and software*. John Wiley & Sons.
- Jayan, M., Bing, K.W. and Musa, K., 2016. Investigating the relationship of adaptive leadership and leadership capabilities on leadership effectiveness in Sarawak schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, pp.540-545.
- Jones, M.G. and Brader-Araje, L., 2002. The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), pp.1-10.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. and Pal, D.K., 2015. Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology* 7(4), pp. 396-403
- Kark, R., Van Dijk, D. and Vashdi, D.R., 2018. Motivated or demotivated to be creative: the role of self-regulatory focus in transformational and transactional leadership processes. *Applied Psychology*, 67(1), pp.186-224.
- Katsarova, I., 2015. *Higher education in the EU*. European Parliamentary Research Service, European Union.
- Kershner, B. and McQuillan, P.J., 2016. Complex adaptive schools: Educational leadership and school change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), pp. 4-29.
- Khan, N., 2017. Adaptive or transactional leadership in current higher education: A brief comparison. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), pp.178-183.
- Kilicoglu, D., 2018. Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), pp.6-23.
- Kimber, M. and Ehrich, L.C., 2011. The democratic deficit and school-based management in Australia. *Journal of Educational Administration*. 49(2), pp. 179-199.
- Kolzow, D.R., 2014. *Leading from within: Building organizational leadership capacity*.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D., 2020. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), pp.5-22.

- Leithwood, K. and Sun, J., 2012. The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), pp.387-423.
- Leithwood, K., 2010. Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), pp.245-291.
- Leithwood, K., Patten, S. and Jantzi, D., 2010. Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5), pp.671-706.
- Leithwood, K. and Jantzi, D., 2008. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), pp.496-528.
- Liu, P., 2015. Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53(6), pp. 735-754.
- Liu, C.H. and Matthews, R., 2005. Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms Examined. *International education journal*, 6(3), pp.386-399.
- Louis, K.S., Mayrowetz, D., Smiley, M. and Murphy, J., 2009. The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. In *Distributed leadership* (pp. 157-180). Springer, Dordrecht.
- Maadi, M. and Soltanolkottabi, M., 2014. Extention of PROMETHEE Method for Solving Multi Objective Optimization Problems. *International Journal of Computer Application*, 89(11), pp. 23-29.
- Machumu, H.J. and Kaitila, M.M., 2014. Influence of Leadership styles on Teachers job satisfaction: A case of selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of educational Administration and policy studies*, 6(4), pp.53-61.
- Mahdinezhad, M. and Suandi, B., 2013. Transformational, Transactional Leadership Styles and Job Performance of Academic Leaders. *International Education Studies*, 6(11), pp.29-34.
- Marks, H.M. and Printy, S.M., 2003. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), pp.370-397.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. and Sacks, R., 2009. The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In *Distributed leadership* (pp. 81-100). Springer, Dordrecht.
- Mathews, M., 1998. *Constructivism in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- May, H. and Supovitz, J.A., 2011. The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), pp.332-352.
- Mládková, L., 2012. Leadership in management of knowledge workers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, pp.243-250.

- Mogashoa, T., 2014. Applicability of constructivist theory in qualitative educational research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(7), pp.51-59.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J. and Slegers, P.J., 2010. Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), pp.623-670.
- Murphy, J., Hallinger, P. and Mitman, A., 1983. Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), pp.297-305.
- Naicker, S.R. and Mestry, R., 2013. Teachers' reflections on distributive leadership in public primary schools in Soweto. *South African Journal of Education*, 33(2), pp.1-15.
- Palincsar, A.S., 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), pp.345-375.
- Phillips, D.C., 1995. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, 24(7), pp.5-12.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H., 2008. Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice. *Australia: OECD Publications*.
- Raposo, J., Rodrigues, A., Silva, C. and Dentinho, T., 2015. A multi-criteria decision aid methodology to design electric vehicles public charging networks. *AIP Advances*, 5(5), pp. 2-19.
- Roberts, N.C., 1985. Transforming leadership: A process of collective action. *Human Relations*, 38(11), pp.1023-1046.
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A. and 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), pp.635-674.
- Ross, J.A. and Gray, P., 2006. Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), pp.179-199.
- Rowley, J., 2014. Designing and using research questionnaires. *Management Research Review*, 37(3), pp.1-34.
- Schleicher, A., 2012. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, *OECD Publishing*.
- Sears, A.M. and Hughes, A.S., 1996. Citizenship education and current educational reform. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, pp.123-142.
- Sebastian, J., Allensworth, E. and Huang, H., 2016. The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), pp.69-108.
- Sehar, S. and Alwi, S.K.K., 2019. Impact of Head Teacher's Leadership Style on Teacher's Job Satisfaction and Work Motivation. *Journal of Business Strategies*, 13(1), pp.1-11.

- Serdyukov, P., 2017. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), pp. 4-33.
- Shin, Y., Sung, S.Y., Choi, J.N. and Kim, M.S., 2015. Top management ethical leadership and firm performance: Mediating role of ethical and procedural justice climate. *Journal of Business Ethics*, 129(1), pp.43-57.
- Shrestha, U., Williams, T.P., Al-Samarrai, S., Van Geldermalsen, A. and Zaidi, A., 2019. *What is the relationship between politics, education reforms, and learning? Evidence from a new database and nine case studies*. Background Paper for World Development Report 2018.
- Smith, W.F. and Andrews, R.L., 1989. *Instructional leadership: How principals make a difference*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Southworth, G., 2002. Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), pp.73-91.
- Spillane, J.P., 2005. Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Stewart, J.G., 2017. The importance of servant leadership in schools. *International Journal of Business Management and Commerce*, 2(5), pp.1-5
- Stogdill, R.M., 1974. *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sundi, K., 2013. Effect of transformational leadership and transactional leadership on employee performance of Konawe Education department at Southeast Sulawesi province. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(12), pp.50-58.
- Tannenbaum R., Schmidt W.H., 1973. How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*.
- Turk, W., 2007. Manager or leader? *Defense at and L*, 36(4), pp.20-22.
- Umme, S.S., Mohd R.D. and Liu Y., 2015. Transactional Or Transformational Leadership: Which Works Best For Now? *International Journal of Industrial Management*, 20, pp. 1-9.
- Van Dierendonck, D., 2011. Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of management*, 37(4), pp.1228-1261.
- Von Glasersfeld, E., 1998. Why constructivism must be radical. In *Constructivism and education* (Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. and Garrison, J.W. eds.), Cambridge University Press.
- Wang, H. and Guan, B., 2018. The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: The moderating role of power distance. *Frontiers in psychology*, 9, pp.1-10.
- Wasserberg, M., 1999. Creating the vision and making it happen. in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision* (pp.154-165), London, Paul Chapman.

- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. 2004. Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), pp. 48-51.
- Weeks, F.H., 2001. *Behaviour problems in the classroom: a model for teachers to assist learners with unmet emotional needs*. (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Wright, B.E. and Pandey, S.K., 2010. Transformational leadership in the public sector: Does structure matter? *Journal of public administration research and theory*, 20(1), pp.75-89.
- Xenikou, A., 2017. Transformational leadership, transactional contingent reward, and organizational identification: The mediating effect of perceived innovation and goal culture orientations. *Frontiers in psychology*, 8, pp.1-13.
- York-Barr, J. and Duke, K., 2004. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), pp.255-316.
- Yukl, G. and Mahsud, R., 2010. Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: practice and research*, 62(2), p.81.
- Yukl, G., 1989. Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), pp.251-289.
- Zaleznik, A., 2004. Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Review*

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

ΙΕΡΑΡΧΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σας παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής έρευνας και γίνεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα διοίκησης ανθρώπινων πόρων και συγκεκριμένα με τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η συμμετοχή σας κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για την επιτυχία της έρευνας και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέρα από αυτούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έτσι δε μπορούν να συνδεθούν οι απαντήσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα και οργανισμούς.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ

Αντρας	Γυναίκα

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μόνιμος	Αναπληρωτής

ΧΡΟΝΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

- Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε σε κάθε ένα από τα παρακάτω αντικείμενα, επιλέγοντας την αντίστοιχη απάντηση.

Τα πέντε κριτήρια που εξετάζονται είναι: 1.Παρακίνηση εκπαιδευτικών 2.Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών 3.Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών 4.Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων 5.Ομαδική λειτουργία

1. Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο " Παρακίνηση εκπαιδευτικών " σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο " Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών " σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο " Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών " σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο " Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων " σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Από 1 έως το 10 πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι το κριτήριο " Ομαδική λειτουργία " σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1ο κριτήριο: Παρακίνηση εκπαιδευτικών

1. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η μετασχηματιστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η συναλλακτική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η καταναεμημένη ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η δημοκρατική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η υπηρετική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η προσαρμοστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ

2ο κριτήριο: Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών

1. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η μετασχηματιστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η συναλλακτική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η καταναμημένη ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η δημοκρατική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η υπηρετική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών η προσαρμοστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ

3ο κριτήριο: Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών

1. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η μετασχηματιστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η συναλλακτική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η καταναμημένη ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η δημοκρατική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η υπηρετική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στην ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών η προσαρμοστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ

4ο κριτήριο: Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων

1. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η μετασχηματιστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η συναλλακτική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η καταναεμημένη ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η δημοκρατική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η υπηρετική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων η προσαρμοστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ

5ο κριτήριο: Ομαδική λειτουργία

1. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η μετασχηματιστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η συναλλακτική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η καταναεμημένη ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η δημοκρατική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η υπηρετική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόση σημασία κατά την άποψή σας δίνει στη ομαδική λειτουργία η προσαρμοστική ηγεσία.						
1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου	Πολύ λίγη	Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Πολύ	Πάρα πολύ

Παράρτημα Β: Υπολογισμοί PROMETHEE

Input Data					
	Παρακίνηση εκπαιδευτικών	Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών	Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Ομαδική λειτουργία
Min/Max	Min	Min	Min	Min	Min
Μετασχηματιστική	3	5	3	3	2
Συναλλακτική	3	4	3	3	3
Κατανεμημένη	4	2	2	4	4
Δημοκρατική	3	4	5	3	4
Υπηρετική	1	2	3	3	1
Προσαρμοστική	3	4	4	4	3
Preference Parameters					
Criterion	Function	w_i	q_i	p_i	s_i
Παρακίνηση εκπαιδευτικών	Usual	0,20	0	0	---
Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών	Usual	0,20	0	0	---
Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών	Usual	0,20	0	0	---
Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Usual	0,20	0	0	---
Ομαδική λειτουργία	Usual	0,20	0	0	---

Step 1: Unicriterion net Flows						
1ο κριτήριο: Παρακίνηση εκπαιδευτικών						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	-1	0	2	0
Συναλλακτική	0	0	-1	0	2	0
Κατανεμημένη	1	1	0	1	3	1
Δημοκρατική	0	0	-1	0	2	0
Υπηρετική	-2	-2	-3	-2	0	-2
Προσαρμοστική	0	0	-1	0	2	0
2ο κριτήριο: Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	1	3	1	3	1
Συναλλακτική	-1	0	2	0	2	0
Κατανεμημένη	-3	-2	0	-2	0	-2
Δημοκρατική	-1	0	2	0	2	0
Υπηρετική	-3	-2	0	-2	0	-2
Προσαρμοστική	-1	0	2	0	2	0
3ο κριτήριο: Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	1	-2	0	-1
Συναλλακτική	0	0	1	-2	0	-1
Κατανεμημένη	-1	-1	0	-3	-1	-2
Δημοκρατική	2	2	3	0	2	1
Υπηρετική	0	0	1	-2	0	-1
Προσαρμοστική	1	1	2	-1	1	0

4ο κριτήριο: Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	-1	0	0	-1
Συναλλακτική	0	0	-1	0	0	-1
Κατανεμημένη	1	1	0	1	1	0
Δημοκρατική	0	0	-1	0	0	-1
Υπηρετική	0	0	-1	0	0	-1
Προσαρμοστική	1	1	0	1	1	0
5ο κριτήριο: Ομαδική λειτουργία						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	-1	-2	-2	1	-1
Συναλλακτική	1	0	-1	-1	2	0
Κατανεμημένη	2	1	0	0	3	1
Δημοκρατική	2	1	0	0	3	1
Υπηρετική	-1	-2	-3	-3	0	-2
Προσαρμοστική	1	0	-1	-1	2	0

Step 2: Pairwise Comparison matrices**Pairwise Comparison matrix 1ο κριτήριο: Παρακίνηση εκπαιδευτικών**

	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	0	0	1	0
Συναλλακτική	0	0	0	0	1	0
Κατανεμημένη	1	1	0	1	1	1
Δημοκρατική	0	0	0	0	1	0
Υπηρετική	0	0	0	0	0	0
Προσαρμοστική	0	0	0	0	1	0

Pairwise Comparison matrix 2ο κριτήριο: Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών

	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	1	1	1	1	1
Συναλλακτική	0	0	1	0	1	0
Κατανεμημένη	0	0	0	0	0	0
Δημοκρατική	0	0	1	0	1	0
Υπηρετική	0	0	0	0	0	0
Προσαρμοστική	0	0	1	0	1	0

Pairwise Comparison matrix 3ο κριτήριο: Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών

	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	1	0	0	0
Συναλλακτική	0	0	1	0	0	0
Κατανεμημένη	0	0	0	0	0	0
Δημοκρατική	1	1	1	0	1	1
Υπηρετική	0	0	1	0	0	0
Προσαρμοστική	1	1	1	0	1	0

Pairwise Comparison matrix 4ο κριτήριο: Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	0	0	0	0
Συναλλακτική	0	0	0	0	0	0
Κατανεμημένη	1	1	0	1	1	0
Δημοκρατική	0	0	0	0	0	0
Υπηρετική	0	0	0	0	0	0
Προσαρμοστική	1	1	0	1	1	0
Pairwise Comparison matrix 5ο κριτήριο: Ομαδική λειτουργία						
	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Κατανεμημένη	Δημοκρατική	Υπηρετική	Προσαρμοστική
Μετασχηματιστική	0	0	0	0	1	0
Συναλλακτική	1	0	0	0	1	0
Κατανεμημένη	1	1	0	0	1	1
Δημοκρατική	1	1	0	0	1	1
Υπηρετική	0	0	0	0	0	0
Προσαρμοστική	1	0	0	0	1	0

Step 3: Computation of the Unicriterion Net Flows					
Actions	Παρακίνηση εκπαιδευτικών	Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών	Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Ομαδική λειτουργία
Μετασχηματιστική	0	1	-0,2	-0,4	-0,6
Συναλλακτική	0	0,2	-0,2	-0,4	0
Κατανεμημένη	1	-0,8	-1	0,8	0,8
Δημοκρατική	0	0,2	1	-0,4	0,8
Υπηρετική	-1	-0,8	-0,2	-0,4	-1
Προσαρμοστική	0	0,2	0,6	0,8	0
Step 4: Computation of the weighted unicriterion flows					
Actions	Παρακίνηση εκπαιδευτικών	Ενίσχυση απόδοσης εκπαιδευτικών	Ενίσχυση δέσμευσης εκπαιδευτικών	Δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων	Ομαδική λειτουργία
Μετασχηματιστική	0,00	0,20	-0,04	-0,08	-0,12
Συναλλακτική	0,00	0,04	-0,04	-0,08	0,00
Κατανεμημένη	0,20	-0,16	-0,20	0,16	0,16
Δημοκρατική	0,00	0,04	0,20	-0,08	0,16
Υπηρετική	-0,20	-0,16	-0,04	-0,08	-0,20
Προσαρμοστική	0,00	0,04	0,12	0,16	0,00

Step 5: Computation of the total net flows	
Actions	Total Net Flows
Μετασχηματιστική	-0,040
Συναλλακτική	-0,080
Κατανομημένη	0,160
Δημοκρατική	0,320
Υπηρετική	-0,680
Προσαρμοστική	0,320

