



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ»(MBA)**

## **ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟΥΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥΣ  
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΠΑΝΤΕΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΙΩΤΗΣ**

**ΛΕΥΚΩΣΙΑ ΜΑΙΟΣ 2019**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

## **Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
«Διοίκηση Επιχειρήσεων» (ΜΔΕ)**

### **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Διοίκηση και Ηγεσία στους Δημόσιους Οργανισμούς: η  
περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Δημήτριος Μπαντές**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Αθανάσιος Μιχιώτης**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2019**



## Περίληψη

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό μέσο για την επίτευξη των στόχων των σχολικών μονάδων. Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια πλήττεται από μια χρηματοοικονομική κρίση, η οποία είχε επιπτώσεις στην πολιτική λειτουργίας και οργάνωσης των εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η άσκηση της κατάλληλης διοίκησης και ηγεσίας ώστε να αντιμετωπίζονται οι συνεχείς προκλήσεις που αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια της κρίσης με στόχο την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών σε συνδυασμό με τους συνολικούς στόχους που θέτουν οι σχολικές μονάδες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ηλείας (Γυμνάσια – Λύκεια) σχετικά με το στυλ ηγεσίας και τα στοιχεία εκείνα που κρίνουν ότι υπάρχουν ή πρέπει να χαρακτηρίζουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο κρίσης τη διοίκηση και την ηγεσία των σχολικών μονάδων ώστε να επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι. Πραγματοποιήθηκε συγχρονική μελέτη σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών με την εφαρμογή δειγματοληψίας ευκολίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί γυμνασίων και λυκείων του Νομού Ηλείας. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας βρέθηκε το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται και επιθυμείται από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζεται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Επιπλέον, η κατανεμημένη ηγεσία είναι το στυλ ηγεσίας που υφίσταται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με έντονο το στοιχείο εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και γενικότερης συνεισφοράς στην επίτευξη των στόχων. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να αντισταθμίζει τη γραφειοκρατία με την προώθηση δημοκρατικών στοιχείων, τα οποία δεν μπορούν να εφαρμοσθούν καθολικά αλλά η κατανεμημένη ηγεσία εμβαθύνει σε αυτά. Παράλληλα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς να προωθηθεί περισσότερο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Κατά τους εκπαιδευτικούς, η διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του οργανισμού, οι οποίοι υιοθετώντας το όραμα του διευθυντή-ηγέτη μπορούν να παρακινηθούν και να συμβάλουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων των σχολικών μονάδων και την αντιμετώπιση των συνεχών προκλήσεων που προκαλεί η οικονομική ύφεση που διέπει την Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διευθυντής, διοίκηση, Ελλάδα, συλλογισίας, στόχοι, σχολική μονάδα, χρηματοοικονομική κρίση.

## **Abstract**

Leadership in education is the basic means in order for the schools' goals to be achieved. In recent years, Greece suffers from a financial crisis, which had several impacts on the policy followed for both operating and organizing the educational system. Under these circumstances, it is particularly important the existence of the appropriate administration and leadership that can deal with the ongoing challenges that come up during the crisis in order to achieve schools' operational functioning and reinforcement of students' performance in combination with the overall schools' goals. The aim of this work is to record the teachers' of the Secondary Education Schools in the Prefecture of Ilia (High Schools) views on the leadership style and the elements that exist or should characterize the administration and the leadership of Secondary Education during crisis in order to achieve these goals. A cross-sectional study was conducted on a sample of teachers by applying a convenience sampling method. 70 high school teachers from the Prefecture of Ilia participated in this survey. The democratic leadership style was the dominant leadership style applied and most wanted by teachers to be applied to schools. Moreover, distributed leadership is the style that exists in Secondary Education which is identified by the strong involvement of teachers in decision-making and their general contribution to the achievement of school' goals. The director's role is to offset bureaucracy by promoting democratic elements, which cannot be applied universally but are penetrated through distributed leadership. At the same time, for teachers it is particularly important to promote the transformational leadership style, which helps improving the school's efficiency and effectiveness. According to the teachers, the administration of Secondary Education should focus on the commitments and abilities of the teachers who, via adopting the leader's vision, are motivated and contribute to achieve the schools' goals and deal with the continuous challenges caused by Greece's recession.

**Keywords:** administration, director, financial crisis, goals, Greece, leadership style, school, Secondary education.

## Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλλαν και βοήθησαν στην πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για την ευκαιρία που μου προσέφερε να παρακολουθήσω το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «*Διοίκηση Επιχειρήσεων*».

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αθανάσιο Μιχιώτη για την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, για το ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και, κυρίως, για την κατανόησή του καθώς με ενθάρρυνε να είμαι επίμονος απέναντι στις αντίξοες συνθήκες ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέρφους εκπαιδευτικούς για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την καθοριστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Αθηνά και τον γιο μου Ιωάννη για την υποστήριξη και την υπομονή τους.

# Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 .....	1
Εισαγωγή.....	1
1.1. Περιγραφή του προβλήματος.....	1
1.2. Σκοπός- ερευνητικά ερωτήματα .....	2
1.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας .....	2
1.4. Διάρθρωση εργασίας.....	3
Κεφάλαιο 2 .....	4
Ηγεσία και διοίκηση .....	4
2.1. Οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης .....	4
2.2. Θεωρίες ηγεσίας.....	6
2.2.1. Θεωρίες του μεγάλου ανδρός (Great man theories).....	7
2.2.2. Θεωρίες των γνωρισμάτων (Trait theories) .....	7
2.2.3. Συμπεριφοριστικές θεωρίες (Behaviourist theories).....	8
2.2.4. Περιπτωσιακή θεωρία (Situational theory) .....	8
2.2.5. Ενδεχομενική θεωρία (Contingency theory) .....	9
2.2.6. Συμμετοχική θεωρία (Participative theory) .....	9
2.2.7. Συναλλακτική θεωρία (Transactional theory).....	10
2.2.8. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership) .....	11
2.2.9. Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership) .....	12
2.2.10. Χαρισματικός ηγέτης (Charismatic leader).....	13
2.3. Στυλ ηγεσίας.....	14
2.3.1. Αυταρχικό στυλ ηγεσίας .....	15
2.3.2. Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας .....	15
2.3.3. Στυλ ηγεσίας laissez-faire .....	16
2.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	16
Κεφάλαιο 3 .....	20
Παρακίνηση.....	20
3.1. Η έννοια της παρακίνησης .....	20
3.2. Θεωρίες παρακίνησης .....	21
3.2.1. Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών .....	21
3.2.2. Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg .....	22
3.2.3. Θεωρία ανθρωπίνων κινήτρων του McClelland .....	23



3.2.4.	Θεωρία ERG του Alderfer .....	24
3.2.5.	Θεωρίες X και Y του McGregor .....	25
3.2.6.	Θεωρία της ενίσχυσης του Skinner .....	25
3.2.7.	Θεωρία της προσδοκίας του Vroom.....	26
3.2.8.	Θεωρία της δικαιοσύνης-ισότητας του Adams .....	27
	Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> .....	28
	Μεθοδολογία.....	28
4.1.	Σκοπός και στόχοι της εργασίας .....	28
4.2.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
4.3.	Δείγμα της έρευνας.....	29
4.4.	Εργαλείο της έρευνας .....	29
4.5.	Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	32
4.6.	Ηθικά ζητήματα .....	32
	Κεφάλαιο 5.....	33
	Αποτελέσματα.....	33
	Κεφάλαιο 6.....	44
	Συμπεράσματα.....	44
	Βιβλιογραφία .....	48
	ΠαράρτημαΑ .....	55
	Συνοδευτική επιστολή.....	55
	ΠαράρτημαΒ .....	57
	Ερωτηματολόγιο.....	57
	ΠαράρτημαΓ.....	63
	Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων 6-30.....	63

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

### **1.1. Περιγραφή του προβλήματος**

Η διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα διέπεται από μια διοικητική νοοτροπία που συναντάται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Η πολυπλοκότητα της διοίκησης των σχολικών μονάδων ταυτόχρονα με την οικονομική ύφεση που διέπει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αποτελούν σημαντικό πρόβλημα προς την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα διέπεται από της έννοιες ποιότητα, αποτελεσματικότητα αποδοτικότητα καθώς, όπως αναφέρει ο Σταύρου (2019), παρ' όλες τις συζητήσεις που έχουν ξεκινήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ προς την επίτευξη των παραπάνω, η Ελλάδα παραμένει μια χώρα με ένα αρκετά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία της διοίκησης είναι οι διευθυντές, η ανεπάρκεια των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε οικονομικό και κοινωνικό κόστος (Μουρίκη 2016). Ο Κατσαρός (2008) εντοπίζει τη δυσκολία των διευθυντών να ανταποκριθούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ακόμη και αν υπάρχει η θέληση, το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας δεν επιτρέπει την αυτόνομη δράση του διευθυντή, διατηρώντας τη λειτουργία του ως ένα εκτελεστικό όργανο αν και δίνει κάποια ελευθερία «στην άσκηση ενός ιδιαίτερου στυλ ηγεσίας» (Σταύρου 2019: 12). Δεδομένου ότι το να λειτουργεί το κάθε σχολείο αυτόνομα, από μόνο του δεν μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα, με τη βελτίωση της διοίκησης και τη δράση των διευθυντών ενισχύοντας την παρακίνηση των εργαζομένων μπορούν να δημιουργηθούν καλύτερα πρότυπα λειτουργίας (Bloom et al. 2015). Ενισχύοντας αυτή την αντίληψη ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει ότι η δράση του σχολικού ηγέτη και ιδιαίτερα η ύπαρξη της κατανεμημένης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη

διοίκηση των σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη λειτουργία τους ως «κοινότητες ευθύνης» και «κοινότητες μάθησης» όπου το βασικό χαρακτηριστικό είναι συλλογική εργασία για την προώθηση των στόχων των σχολικών μονάδων. Η οικονομική κρίση έχει επιφέρει πληθώρα αλλαγών ενώ ταυτόχρονα δεν έχει αποσαφηνιστεί πιο στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο για την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

## **1.2. Σκοπός- ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ηλείας (Γυμνάσια – Λύκεια) σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διοίκηση και την ηγεσία των σχολικών μονάδων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση.

Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι:

1. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, ποιο μοντέλο ηγεσίας ταιριάζει περισσότερο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε περιόδους κρίσης;
2. Ποιο στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται από τους διευθυντές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;
3. Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διοίκηση προκειμένου να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;

## **1.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας**

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει οδηγήσει στον περιορισμό των πόρων των Δημόσιων σχολείων. Συνεπώς, γίνεται επιτακτική ανάγκη, η καλύτερη αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού, μέσω της κατάλληλης διοίκησης και ηγεσίας ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης προς

όφελος των μαθητών. Η παρούσα μελέτη δύναται να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι διευθυντές, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το στυλ ηγεσίας και το τρόπο διοίκησης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιούνται από το τρόπο δράσης των διευθυντών και να συμπεριφέρονται με τρόπο που μπορεί να συμβάλει θετικά στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατ' επέκταση, η παρούσα μελέτη είναι αναγκαία και σημαντική για να τονίσει τις αδυναμίες της διοίκησης στην εκπαίδευση και να αναδείξει τη συμβολή συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και γενικότερα στην ορθότερη και αποδοτικότερη διοίκηση.

#### **1.4. Διάρθρωση εργασίας**

Η κυρίως εργασία χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα της παρούσας εργασίας, στο σκοπό, στα ερευνητικά ερωτήματα και στη σημασία της παρούσας εργασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης. Επιπλέον, δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την ηγεσία, τις βασικές θεωρίες της ηγεσίας, τα στυλ ηγεσίας και το ρόλο της στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική ανασκόπηση της έννοιας και των θεωριών που αφορούν την παρακίνηση. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και τα βασικότερα σημεία της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αποτυπώνονται τα σημαντικότερα ευρήματα. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σπουδαιότερα συμπεράσματα και στη συνέχεια συνδέονται τα ευρήματα με το θεωρητικό υπόβαθρο.

# Κεφάλαιο 2

## Ηγεσία και διοίκηση

### 2.1. Οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης

Σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2012), η ηγεσία καλύπτει δύο θέματα, την κατεύθυνση και την επιρροή. Κατά συνέπεια, η έννοια της ηγεσίας αφορά τη διαμόρφωση των στόχων ενός οργανισμού και την επιρροή των εργαζομένων προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι (Bush 2007). Η ηγεσία με την ευρύτερη έννοια ορίζεται ως η μοναδική δράση για την επίτευξη καθορισμένων οργανωτικών στόχων (Ρανλιονιέ et al. 2012). Ο Πασιαρδής (2004:71) ορίζει την έννοια της ηγεσίας ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Επιπλέον, η ηγεσία αναφέρεται ως το είδος της επιρροής υπό την επίδραση της οποίας οι υφιστάμενοι αποδέχονται πρόθυμα την κατεύθυνση και τον έλεγχο από ένα άλλο πρόσωπο (Kiboss & Jemiryott 2014). Ο Bolden (2004) περιγράφει τέσσερα κοινά σημεία των διαφόρων ορισμών που συνθέτουν την έννοια της ηγεσίας, ότι είναι μια διαδικασία, ότι περιλαμβάνει επιρροή, ότι εμφανίζεται σε ένα πλαίσιο ομάδας και ότι εμπεριέχει την επίτευξη στόχου. Ο τρόπος καθορισμού και κατανόησης της έννοιας της ηγεσίας επηρεάζεται έντονα από τη θεωρητική στάση κάποιου, καθώς υπάρχουν εκείνοι που βλέπουν την ηγεσία ως συνέπεια ενός συνόλου γνωρισμάτων ή χαρακτηριστικών που κατέχουν οι ηγέτες, ενώ άλλοι θεωρούν την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία που προκύπτει από τις ομαδικές σχέσεις (Bolden 2004). Για τη κατανόηση αυτής της διαφοροποίησης ανάλογα με τη θεωρητική στάση δίνονται στη συνέχεια οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν επηρεάσει τη διαισθητική κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας.

Όσον αφορά τη σχολική ηγεσία, ο Tobin (2014) τη περιγράφει ως τη διαδικασία επιρροής των εκπαιδευτικών να ολοκληρώσουν τις απαιτούμενες εργασίες με τον πιο αποδοτικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Zachos και Matziouri (2015), ηγέτης θεωρείται όποιος έχει την ικανότητα να επηρεάσει αποφασιστικά τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, τονίζοντας την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, τη συμμετοχή των γονέων και των τοπικών κοινοτήτων και την αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΟΟΣΑ για τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας (OECD 2006), ο ορισμός της «σχολικής ηγεσίας» περιλαμβάνει μια ποικιλία αρμοδιοτήτων του ηγέτη που αφορούν την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, τη διαχείριση του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου, την επιλογή προσωπικού, τη διαχείριση της επαγγελματικής εξέλιξης, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών, την ανάπτυξη σχέσεων με την κοινωνία, τη σχολική υπευθυνότητα και τη διαχείριση της καινοτομίας και των μεταρρυθμίσεων.

Ως προς την έννοια της διοίκησης, ο Bush (2007) αναφέρει ότι η διοίκηση σχετίζεται με την αποδοτική και αποτελεσματική διατήρηση των τρεχουσών οργανωτικών ρυθμίσεων εστιάζοντας κυρίως στη συντήρηση παρά στην αλλαγή, ακόμη και αν η διεύθυνση παρουσιάζει ηγετικές ικανότητες. Ο Tobin (2014) αναφέρει πως η διοίκηση ασχολείται με την καθημερινή λειτουργία του οργανισμού δίνοντας πρωταρχική προσοχή στην επίτευξη του έργου και ο διευθυντής υποστηρίζει τη σταθερότητα και ασκεί τις ευθύνες του ασκώντας εξουσία για να επιτύχει τους στόχους. Ο Πασιαρδής (2004) αναφερόμενος στην έννοια της διοίκησης, αποδίδει στο διευθυντή χαρακτηρισμούς όπως ότι είναι ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο που τηρεί τις οδηγίες και τους κανόνες, διατηρεί τη σταθερότητα του συστήματος λειτουργίας του οργανισμού και παρακολουθεί τη πρόοδο μέσω των μετρήσεων χωρίς να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εργαζομένους, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του ηγέτη, ο οποίος δεν είναι μόνο σε αλληλεπίδραση με τους εργαζομένους αλλά τους στηρίζει, τους σέβεται και τους εμπιστεύεται ακόμη και την άσκηση πρωτοβουλιών.

Η διαφορά των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης μπορεί να αναδειχθεί ξεκάθαρα κατά την εφαρμογή τους. Τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση προσαρμόζονται με βάση τις ευθύνες και τα καθήκοντα του διευθυντή παράλληλα με την ικανότητα και την προσωπικότητά του (Θεοφιλίδης 2012). Ο Bush (2007) αναφέρει ότι η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή ενώ η διοίκηση θεωρείται δραστηριότητα συντήρησης. Η Νικολαΐδου (2012) εντοπίζει μια σημαντική διαφοροποίηση που διαχωρίζει τις δύο έννοιες και έγκειται στο γεγονός ότι ενώ η ηγεσία εστιάζει στην επίτευξη βελτίωσης, η διοίκηση στοχεύει στη σταθερότητα. Ο ηγέτης επιδιώκει να βρει νέες λύσεις για να επιφέρει βελτίωση, ενώ ο διευθυντής επιδιώκει να διασφαλίσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες παραμένουν πιστοί στο έργο και επιτυγχάνουν τους στόχους τους (Tobin 2014). Συνεπώς, η βασική διαφορά που διαχωρίζει τις δύο έννοιες είναι ότι ο διευθυντής καλείται να κάνει τα πράγματα σωστά και ο ηγέτης επικεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που πραγματικά χρειάζεται να γίνει (Tobin 2014).

## **2.2. Θεωρίες ηγεσίας**

Αν και υπάρχει ένα παγκόσμιο ενδιαφέρον για την ηγεσία και τη διοίκηση, εξαιτίας της σημασίας τους για την ανάπτυξη και τη διατήρηση επιτυχημένων σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων, υπάρχει λιγότερη σαφήνεια σχετικά με τις συμπεριφορές ηγεσίας που είναι πιθανότερο να παράγουν τα πιο ευνοϊκά αποτελέσματα (Bush 2007). Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την ηγεσία, σύμφωνα με τους Bush και Glover (2014) αποτελούν «ιδανικούς τύπους ηγεσίας» που παρέχουν ξεχωριστές αλλά μονοδιάστατες προοπτικές στην ηγεσία στην εκπαίδευση. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες «διαβάζουν» συνεχώς την κατάσταση και αξιολογούν πώς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε αυτήν (Bush 2015). Συνεπώς, οι πιο επιτυχημένοι ηγέτες είναι πιθανό να ενσωματώσουν τις περισσότερες ή ακόμη και όλες αυτές τις προσεγγίσεις στη δουλειά τους (Bush & Glover 2014).

Η συνειδητοποίηση των εναλλακτικών προσεγγίσεων είναι απαραίτητη για την παροχή ενός συνόλου εργαλείων από τα οποία οι διακεκριμένοι ηγέτες μπορούν να επιλέξουν όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα (Bush 2007). Υπάρχουν πολλά

εναλλακτικά και ανταγωνιστικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, τα σημαντικότερα από τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω, αλλά η διαχρονική διερεύνηση στο κλάδο της διοίκησης ανέδειξε την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στις σύγχρονες προσεγγίσεις, τη μετασχηματιστική και την κατανεμημένη ηγεσία (De Villiers & Pretorius 2011).

### **2.2.1. Θεωρίες του μεγάλου ανδρός (Great man theories)**

Οι θεωρίες του μεγάλου ανδρός προσεγγίζουν την ηγεσία ως μια εγγενή ικανότητα θεωρώντας ότι «οι μεγάλοι ηγέτες γεννιούνται, δε γίνονται» (Amanchukwu et al. 2015). Οι συμπεριφορές των ηγετών αγνοούνται (Νικολαΐδη 2012). Αυτές οι θεωρίες συχνά απεικονίζουν τους ηγέτες ως ηρωικές και μυθικές προσωπικότητες που προορίζονται να ανέλθουν στην ηγεσία όταν χρειάζεται (VanWagner 2008). Ο όρος «μεγάλος άνθρωπος» χρησιμοποιήθηκε επειδή, κατά την εποχή που αναπτύχθηκε η θεωρία πριν από ένα και πλέον αιώνα, η ηγεσία θεωρήθηκε πρωτίστως ως προσόν του ανδρός, ιδιαίτερα στον τομέα της διοίκησης του στρατού (Zaccaro 2007).

### **2.2.2. Θεωρίες των γνωρισμάτων (Trait theories)**

Παρόμοια με τις θεωρίες του μεγάλου ανδρός, οι θεωρίες των γνωρισμάτων υποθέτουν ότι οι άνθρωποι κληρονομούν ορισμένες ιδιότητες ή γνωρίσματα τα οποία τους καθιστούν ικανούς να προσαρμόζονται καλύτερα στην ηγεσία (Amanchukwu et al. 2015). Οι θεωρίες των γνωρισμάτων αναφέρονται στις ιδιότητες ενός ηγέτη που είτε κληρονομούνται είτε βασίζονται σε κάποια προσωπική ιδιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου (Mothilal 2010). Τα γνωρίσματα αυτά είναι ενάρετα και θετικά (Νικολαΐδη 2012). Ωστόσο, ενώ υπάρχουν πολλοί υποστηρικτές αυτών των θεωριών, υπάρχει ένα σημαντικό σημείο ασυνέπειας του ορισμού και αφορά τη διευκρίνιση, εάν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι βασικά χαρακτηριστικά των ηγετών τότε πώς εξηγείται ότι υπάρχουν άνθρωποι που έχουν αυτά τα γνωρίσματα αλλά δεν είναι ηγέτες (VanWagner 2008). Οι ασυνέπειες στη σχέση μεταξύ των γνωρισμάτων της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς της τελικά οδήγησαν τους μελετητές να μετατοπίσουν τις έρευνες αναζητώντας νέες εξηγήσεις για την αποτελεσματική ηγεσία (Amanchukwu et al. 2015).



### **2.2.3. Συμπεριφοριστικές θεωρίες (Behaviourist theories)**

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της ηγεσίας βασίζονται στην πεποίθηση ότι «οι μεγάλοι ηγέτες γίνονται, δε γεννιούνται» (Amanchukwu et al. 2015). Αυτή η θεωρία ηγεσίας επικεντρώνεται στις ενέργειες των ηγετών και όχι στις πνευματικές ιδιότητες ή τις εσωτερικές καταστάσεις και αφορά τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι συμπεριφορές των καθηκόντων και οι συμπεριφορές των σχέσεων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επιτρέπουν σε έναν ηγέτη να επηρεάσει μια ομάδα για να φτάσει σε ένα στόχο (Mothilal 2010). Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν να γίνονται ηγέτες μέσω της κατάρτισης και της παρατήρησης (VanWagner 2008). Το ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά των ηγετών που ανέδειξε αυτή η θεωρία προέκυψε από μια συστηματική σύγκριση των αυταρχικών και δημοκρατικών μορφών ηγεσίας που θα αναλυθούν παρακάτω, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι ομάδες υπό αυτούς τους τύπους ηγεσίας ενεργούν διαφορετικά (Amanchukwu et al. 2015).

### **2.2.4. Περιπτωσιακή θεωρία (Situational theory)**

Η περιπτωσιακή θεωρία αναφέρει ότι οι ηγέτες επιλέγουν την καλύτερη πορεία δράσης βασισμένοι στις περιστάσεις και τις συνθήκες της κάθε περίπτωσης (Van Wagner 2008). Για τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο κάποιος θεωρείται ηγέτης, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι περιστάσεις και ο τόπος (Νικολαΐδη 2012). Συνεπώς, διαφορετικές μορφές ηγεσίας μπορεί να είναι πιο κατάλληλες για διαφορετικούς τύπους λήψης αποφάσεων (Amanchukwu et al. 2015). Η πτυχή που καθορίζει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας καθορίζεται, σύμφωνα με τη Νικολαΐδη (2012), από τη σχέση που αναδεικνύεται μεταξύ του τρόπου ηγεσίας και της ωριμότητας των υφισταμένων είτε την ατομική είτε την ομαδική. Ειδικότερα, η ωριμότητα συντελείται από τρεις διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι η ικανότητα των υφισταμένων να θέτουν υψηλούς στόχους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και η γενικότερη εμπειρία τους (Νικολαΐδη 2012).

### **2.2.5. Ενδεχομενική θεωρία (Contingency theory)**

Η ενδεχομενική θεωρία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες μεταβλητές που σχετίζονται με το περιβάλλον, οι οποίες θα μπορούσαν να καθορίσουν ποιο στυλ ηγεσίας είναι καταλληλότερο για μια συγκεκριμένη κατάσταση εργασίας (Amanchukwu et al. 2015). Αυτή η προσέγγιση υποθέτει ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι το πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις μοναδικές οργανωτικές συνθήκες ή τα συγκεκριμένα προβλήματα (Bush 2007). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δεν υπάρχει κανένα στυλ ηγεσίας, καμία λειτουργία ηγεσίας ή ιδιαίτερα γνωρίσματα που να είναι κατάλληλα σε όλες τις περιπτώσεις (Mothilal 2010). Η επιτυχία εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές, όπως το στυλ ηγεσίας, τις ικανότητες των υφισταμένων και τα χαρακτηριστικά της κάθε κατάστασης (Van Wagner 2008). Συνεπώς, η ενδεχομενική θεωρία αναφέρει ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από το βαθμό προσαρμογής των προσόντων του ηγέτη και του στυλ ηγεσίας με όσα απαιτούνται για μια συγκεκριμένη κατάσταση (Amanchukwu et al. 2015).

### **2.2.6. Συμμετοχική θεωρία (Participative theory)**

Η συμμετοχική θεωρία ηγεσίας υποδηλώνει ότι το ιδανικό ηγετικό στυλ είναι αυτό που λαμβάνει υπόψη τις εισροές των άλλων (Amanchukwu et al. 2015). Αυτό που οδήγησε στη συγκεκριμένη θεωρία είναι το σκεπτικό ότι οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να δεχτούν και να εφαρμόσουν αποφάσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει (Bush 2015). Γι' αυτό, το επίκεντρο αυτής της θεωρίας είναι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Bush 2007). Οι ηγέτες που έχουν ως βάση τη συμμετοχική ηγεσία ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη συνεισφορά των μελών της ομάδας και βοηθούν τα μέλη να αισθάνονται ότι συνεισφέρουν και δεσμεύονται για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (VanWagner 2008). Ένας διευθυντής που εφαρμόζει τη συμμετοχική ηγεσία, αντί να λαμβάνει όλες τις αποφάσεις, επιδιώκει να εμπλέξει άλλους ανθρώπους, βελτιώνοντας έτσι τη δέσμευση και αυξάνοντας τη συνεργασία, γεγονός που οδηγεί σε αποφάσεις καλύτερης ποιότητας και σε πιο επιτυχημένη διοίκηση (Amanchukwu et al. 2015).

### **2.2.7. Συναλλακτική θεωρία (Transactional theory)**

Η συναλλακτική θεωρία, γνωστή και ως θεωρία διαχείρισης, επικεντρώνεται στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης, της απόδοσης των ομάδων και των ανταλλαγών που λαμβάνουν χώρα μεταξύ ηγετών και υφισταμένων (Πέτρου & Αγγελίδης 2016). Στην απλούστερη μορφή της, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες (διδασκαλία, εξωσχολικές δραστηριότητες) με αντάλλαγμα το μισθό και άλλες ανταμοιβές (Bush 2015). Η συγκεκριμένη θεωρία δεν αφορά μόνο το τρόπο σύνδεσης του ηγέτη με την ομάδα αλλά σχετίζεται επιπρόσθετα με την εξέλιξη αυτής της σχέσης (Νικολαΐδη 2012). Με άλλα λόγια, η δουλειά ενός ηγέτη είναι να δημιουργήσει τις δομές που καθιστούν απολύτως σαφές τι αναμένεται από τους υφιστάμενούς του και τις συνέπειες, είτε ανταμοιβές είτε τιμωρίες, που σχετίζονται με την επίτευξη ή τη μη εκπλήρωση των προσδοκιών του από αυτούς αντίστοιχα (Amanchukwu et al. 2015). Ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτή τη θεωρία έχει συγκεκριμένη άποψη για τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτόν (Χαραλάμπους 2016). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτή τη συναλλαγή είναι ότι θα είναι σε θέση να εκπληρώσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα και ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι να εξασφαλίσει ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες τους (Nyeniyembe et al. 2016).

Η συναλλακτική θεωρία συχνά συσχετίζεται με το σχέδιο και την πρακτική της διοίκησης και εξακολουθεί να είναι ένα εξαιρετικά κοινό στοιχείο πολλών μοντέλων ηγεσίας και οργανωτικών δομών (Amanchukwu et al. 2015). Ο Bush (2007) συνοψίζοντας την έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας αναφέρει ότι είναι η ηγεσία στην οποία η αλληλεπίδραση μεταξύ των διευθυντών και των δασκάλων ή άλλων διοικητικών υπαλλήλων περιορίζεται στην πράξη της συναλλαγής. Βασικό μειονέκτημα της μεθόδου αποτελεί το γεγονός ότι οι ηγέτες εμπλέκονται πολιτικά στη συναλλακτική συμπεριφορά, καθώς επιδιώκουν να επηρεάσουν τους ανθρώπους να ενεργούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για να εξασφαλίσουν προσωπικούς ή οργανωτικούς στόχους (Bush 2015). Οι Nyenyembe και συν. (2016) συμπεραίνουν ότι η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε ένα αποδοτικό και παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον, ωστόσο ο

αντίκτυπός της είναι περιορισμένος σε σύγκριση με ένα περισσότερο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας όπως αυτό που περιγράφεται παρακάτω.

### **2.2.8. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)**

Η μετασχηματιστική θεωρία, γνωστή και ως θεωρία σχέσεων, επικεντρώνεται στις συνδέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων τους (Amanchukwu et al. 2015). Σε αυτή τη θεωρία, η ηγεσία αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο συνεργάζεται με άλλους και είναι σε θέση να δημιουργήσει μια σύνδεση που οδηγεί σε αυξημένα κίνητρα και χρηστά ήθη τόσο στους υφισταμένους όσο και στους ηγέτες (Θεοφιλίδης 2012). Σύμφωνα με το Bush (2007), αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να επιτύχει τα μέλη της ομάδας του να επιθυμούν την αλλαγή, τη βελτίωση και τη καθοδήγηση (Φάσουρα & Αντωνίου 2015). Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας επικεντρώνεται στις ατομικές ιδιότητες του ανώτερου ηγέτη στον οργανισμό (συνήθως τον διευθυντή), ο οποίος ορίζει ένα όραμα και προτρέπει ή εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να συνεχίσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με το όραμα (Bush 2015).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας είναι περιεκτικό δεδομένου ότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην ηγεσία που επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα (Bush 2015). Επιπλέον, σε μελέτες σχετικά με το μετασχηματιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση παρατηρήθηκε ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές είχαν σημαντικές άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην πρόοδο των πρωτοβουλιών αναδιάρθρωσης του σχολείου και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των δασκάλων (Bush 2015). Η μετασχηματιστική ηγεσία δεσμεύει τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μέσα σε μια συνεργατική διαδικασία ανταλλαγής που συμβάλλει στην απόδοση του σχολείου (Nyenyembe et al. 2016). Ο Bush (2015), ωστόσο, εντοπίζει δύο σημαντικά μειονεκτήματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση καθώς, αφενός η τήρηση κυβερνητικών πολιτικών από τους ηγέτες δημιουργεί

ένα πιο συγκεντρωτικό, πιο κατευθυνόμενο και πιο ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου η ενδεχόμενη αποχώρηση του ηγέτη συχνά οδηγεί σε οργανωτική παρακμή. Παρόλα αυτά είναι γεγονός ότι η ορθή λειτουργία του μετασχηματιστικού μοντέλου έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων.

Επιπλέον, η μετασχηματιστική θεωρία συχνά συγκρίνεται με τη χαρισματική θεωρία ηγεσίας. Τα γνωρίσματα της χαρισματικής ηγεσίας μεμονωμένα δεν επαρκούν για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού και γι' αυτό οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν ερεθίσματα που κινητοποιούν και εμπνέουν τα μέλη της ομάδας τους όχι απλά να δουν τη σημασία του έργου τους και τη σπουδαιότητα της αποστολής του οργανισμού αλλά να αποκτήσουν το ενδιαφέρον να συνεισφέρουν στην παρακολούθηση και την επίλυση των ζητημάτων του οργανισμού (Amanchukwu et al. 2015, Φάσουρα & Αντωνίου 2015). Αυτοί οι ηγέτες επικεντρώνονται στην απόδοση των μελών της ομάδας, αλλά και σε κάθε άτομο μεμονωμένα προφέροντάς τους τις κατάλληλες πληροφορίες και διδάσκοντάς τους ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους, γι αυτό και συχνά οι ηγέτες που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό μοντέλο λειτουργούν ως «μέντορες» (Amanchukwu et al. 2015, Φάσουρα & Αντωνίου 2015).

### **2.2.9. Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)**

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει γίνει το προτιμώμενο ηγετικό μοντέλο στον 21ο αιώνα (Bush 2015). Ο όρος της κατανεμημένης ηγεσίας πρωτοαναφέρθηκε από τον αυστραλιανό ψυχολόγο Gibb το 1954, σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται μονοπώλιο του κάθε ατόμου αλλά ένα σύνολο από κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων (Menon 2011). Η κατανεμημένη ηγεσία αναδύεται ως κοινή πρακτική από άτομα που επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν οργανωτικά ζητήματα και προβλήματα μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους (Bolden 2011). Οι Πέτρου και Αγγελίδης (2016) αναφέρουν ότι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων επιτυγχάνεται μέσω της ενεργότερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Μια κατανομημένη προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της σχολικής ηγεσίας και της διοίκησης (Menon 2011). Ο Bolden(2011) περιγράφει δυο πτυχές της θεωρίας περί κατανομημένης ηγεσίας, την πτυχή «leader-plus» και την πτυχή της «πρακτικής». Η πτυχή leader-plus αναγνωρίζει ότι το έργο των σχολείων περιλαμβάνει τα άτομα που βοηθούν στην ηγεσία και την πρακτική διοίκησης και δεν περιορίζεται μόνο σε εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας ή σε όσους έχουν ανατεθεί επίσημα καθήκοντα ηγεσίας (Bolden 2011, Menon 2011). Η πρακτική είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ηγετών των σχολείων, των υφισταμένων και των πτυχών των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν (Bolden 2011, Menon 2011).

Επιπρόσθετα, η κατανομημένη ηγεσία διακρίνεται από δύο μορφές, την προσθετική (additive) και την ολιστική (holistic) (Menon 2011). Η προσθετική μορφή αναφέρεται σε ένα ασυντόνιστο μοτίβο ηγεσίας, στο οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να συμμετάσχουν σε ηγετικές πρακτικές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ηγετικές δραστηριότητες άλλων στον οργανισμό (Menon 2011). Η ολιστική μορφή, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται σε υπάρχοντα μοντέλα συνεργασίας που περιλαμβάνουν μερικούς ή όλους τους ανθρώπινους πόρους του οργανισμού (Menon 2011). Συγκρίνοντας τις δύο μορφές, ο Bush (2015) σημειώνει ότι τα υψηλότερα επίπεδα μαθητικών επιδόσεων που εντοπίστηκαν στα σχολεία παρατηρήθηκαν ότι οφείλονται στα υψηλά επίπεδα επιρροής από όλες τις πηγές κατανομημένης ηγεσίας.

#### **2.2.10. Χαρισματικός ηγέτης (Charismatic leader)**

Η έννοια του χαρισματικού ηγέτη, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφορά έναν ηγέτη ο οποίος είναι ένας οραματιστής που εμπνέει τα μέλη της ομάδας με αυτοθυσία ώστε να κρατήσει έντονα τις βασικές αξίες που ενισχύουν την ομάδα ως σύνολο. Η επικοινωνία και η επιρροή των υφισταμένων πραγματοποιείται με βάση το συναίσθημα (Νικολαΐδη 2012). Οι χαρισματικοί ηγέτες που έχουν ορισμένα γνωρίσματα, όπως η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η εμπιστοσύνη, η εξωστρέφεια και καθορισμένες αξίες, όπως η ηθικότητα, ο οραματισμός και η

πίστη στους ανθρώπους, θεωρούνται ως οι πλέον ικανοί να παρακινήσουν τους υφισταμένους (Amanchukwu et al. 2015).

Ωστόσο, ο όρος χαρισματικός ηγέτης οφείλεται στο γεγονός ότι περιγράφει έναν άνθρωπο που έχει το χάρισμα, χωρίς να ασκεί την εξουσία, να επηρεάζει και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους υφισταμένους του (Νικολαΐδη 2012). Το χάρισμα σαν έννοια, όπως αναφέρει ο Nikoloski (2015) αναφέρεται ποικιλοτρόπως στη βιβλιογραφία, ως μια ορισμένη ποιότητα της προσωπικότητας, με την οποία διαχωρίζεται κάποιος από τους απλούς ανθρώπους και αντιμετωπίζεται ως προικισμένος με εξαιρετικές δεξιότητες, ως ένα θείο δώρο, ως μια ηγεσία που έχει μαγνητική επίδραση στους ανθρώπους, ως η ικανότητα επηρεασμού των μεγάλων αλλαγών και οικοδόμησης της δέσμευσης των ακολούθων για τους στόχους του οργανισμού και ως μια πνευματική διέγερση ή εμπνευσμένη ηγεσία που αποτελεί συνιστώσα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τέλος, αν και ήδη αναφέρθηκε η συσχέτιση του χαρισματικού με το μετασχηματιστικό ηγέτη, εντοπίζονται κάποιες συμπεριφορές μετασχηματιστικού χαρακτήρα στον χαρισματικό ηγέτη (Νικολαΐδου 2012) Αυτές σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2012:48) είναι: «α) καθορισμός οράματος και υποστήριξή του, β) σεβασμός προς το περιβάλλον, γ) ευαισθησία προς τις ανάγκες των μελών της ομάδας του, δ) ανάληψη προσωπικού ρίσκου και ε) υιοθέτηση μη στερεότυπων και συμβατικών συμπεριφορών».

### **2.3. Στυλ ηγεσίας**

Σύμφωνα με τους Ρανλονιό και συν. (2012) η ηγεσία περιλαμβάνει δύο είδη συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά προσανατολισμένη στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις. Ο βασικός σκοπός της προσέγγισης του στυλ ηγεσίας είναι να εξηγηθεί πώς οι ηγέτες συνδυάζουν αυτά τα δύο είδη συμπεριφοράς έτσι ώστε να έχουν αντίκτυπο στους υφισταμένους και στις προσπάθειές τους να επιτύχουν τους στόχους (Ρανλονιό et al. 2012). Οι διευθυντές στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Ρανλονιό και συν. (2012), πρέπει να είναι εξοικειωμένοι και με τα τρία στυλ ηγεσίας, ώστε να μπορούν να είναι ευέλικτοι στην εφαρμογή τους, ανάλογα με την κατάσταση. Πέραν των τριών

στυλ ηγεσίας που περιγράφονται παρακάτω υπάρχουν τα στυλ ηγεσίας, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, που προκύπτουν όπως αναλύθηκε παραπάνω, για παράδειγμα, το χαρισματικό στυλ ηγεσίας ή το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Amanchukwu et al. 2015).

### **2.3.1. Αυταρχικό στυλ ηγεσίας**

Στο αυταρχικό ή εξουσιαστικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης λαμβάνει όλες τις αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της ομάδας και τις δραστηριότητες που εκτελούνται σε αυτήν (Drobot & Roşu 2012). Το αυταρχικό στυλ περιγράφει έναν ηγέτη ο οποίος αποφασίζει, καθορίζει μεθόδους εργασίας και περιορίζει τη συμμετοχή άλλων (Ρανλιονίτς et al. 2012). Ο αυταρχικός ηγέτης μπορεί να έχει μερικούς αγαπημένους ακολούθους, αλλά συνήθως θεωρεί περιττές τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας του (Nyamboga et al. 2014). Το προσωπικό και τα μέλη της ομάδας έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να υποβάλουν προτάσεις, ακόμη και αν αυτές είναι προς το συμφέρον της ομάδας ή του οργανισμού (Amanchukwu et al. 2015). Οι Nyamboga και συν. (2014) διακρίνουν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας δεν ευνοείται από τη σύγχρονη οργάνωση αλλά κρίνουν ότι υπάρχουν κάποιες καταστάσεις στις οποίες ένα αυταρχικό στυλ είναι κατάλληλο. Τέλος, οι Amanchukwu και συν. (2015) κρίνουν την αυταρχική ηγεσία ως μια ακραία μορφή ηγεσίας συναλλαγών, όπου οι ηγέτες έχουν πλήρη εξουσία πάνω στο προσωπικό.

### **2.3.2. Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.**

Σύμφωνα με τους Drobot και Roşu (2012), ο δημοκρατικός ηγέτης δε συμμετέχει πολύ στις δραστηριότητες και αποφεύγει να λαμβάνει αποφάσεις μόνος του αλλά καλεί την ομάδα να συμμετέχει στον καθορισμό του τρόπου οργάνωσης. Αυτό το στυλ βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων και ωθεί τα μέλη να είναι παραγωγικά και να έχουν υψηλή εργασιακή ικανοποίηση (Amanchukwu et al. 2015). Στο δημοκρατικό στυλ οι υπάλληλοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο ηγέτης τους δίνει εξουσία και ενισχύει τη συμμετοχή τους (Ρανλιονίτς et al. 2012). Τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ότι είναι ένα κομμάτι από κάτι μεγαλύτερο που έχει νόημα και έτσι παρακινούνται περισσότερο από ό,τι αν λάμβαναν μια οικονομική επιβράβευση (Amanchukwu



et al. 2015). Σύμφωνα με τους Amanchukwu και συν. (2015), οι μεγαλύτεροι κίνδυνοι της δημοκρατικής ηγεσίας είναι η σπατάλη χρόνου όταν κάτι απαιτεί γρήγορες αποφάσεις και η ενδεχόμενη έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων κάποιων μελών της ομάδας.

### **2.3.3. Στυλ ηγεσίας *laissez-faire***

Στο στυλ ηγεσίας *laissez-faire* ο ηγέτης έχει έναν παθητικό ρόλο και περιορίζει τη συμμετοχή του όσο το δυνατόν περισσότερο, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τις πρωτοβουλίες (Drobot& Rosu 2012). Η ηγεσία *laissez-faire* είναι ένα στυλ που υποδηλώνει την «έλλειψη ηγεσίας» και συχνά χρησιμοποιείται η έκφραση «χέρια μακριά» για να περιγραφεί η προσέγγιση που εφαρμόζει ο ηγέτης για να επηρεάσει (Nyenyembe et al. 2016). Εφόσον το έργο του κάθε εργαζομένου είναι σαφώς καθορισμένο, οι ηγέτες αυτού του στυλ διατηρούν μια πολιτική μη ανάμιξης και κάνουν ελάχιστες προσπάθειες να αυξήσουν την παραγωγικότητα των υπαλλήλων (Nyamboga et al. 2014). Οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζεται το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας έχουν την ελευθερία να ολοκληρώσουν κάθε εργασία και να πάρουν αποφάσεις (Ρανλιονίτς et al. 2012). Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας δίνει τη δυνατότητα στους εργαζομένους να αναπτυχθούν (Nyamboga et al. 2014). Η συχνή απουσία και η έλλειψη εμπλοκής στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων από τη διεύθυνση χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι παρακίνησης των υφισταμένων σε αυτοδιαχείριση εξαιτίας της μεγάλης αυτονομίας (Nyenyembe et al. 2016). Ωστόσο, αυτή η αυτονομία μπορεί να είναι επιζήμια εάν τα μέλη της ομάδας δεν διαχειρίζονται καλά τον χρόνο τους ή δεν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες ή τα κίνητρα για να κάνουν την εργασία τους αποτελεσματικά (Amanchukwu et al. 2015).

## **2.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στην εκπαίδευση**

Ο ηγέτης, σύμφωνα με τους Konsolas και συν. (2014), είναι ο διαμεσολαβητής που έχει την εξουσία να αναπτύσσει και να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το στυλ ηγεσίας που πρέπει να ακολουθούν οι

διευθυντές έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί μπορεί να αναδείξει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία (De Villiers & Pretorius 2011). Επιπλέον, η στάση των υπαλλήλων σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το βαθμό της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και την απόδοσή τους (Kiboss & Jemiryott 2014). Η σωστή επιλογή του ηγετικού στυλ μπορεί να οδηγήσει σε πρωτοφανή υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και επομένως υψηλές επιδόσεις και παραγωγικότητα (Kiboss & Jemiryott 2014). Η ικανοποίηση από την εργασία ως έννοια αφορά μια θετική συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αποδοχή της δουλειάς και της εμπειρίας κάποιου και αυτή εντοπίζεται ιδιαίτερα αυξημένη όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν σε διάφορες πρακτικές διαχείρισης και λήψης αποφάσεων (Alsalahi 2015, Konsolas et al. 2014). Τα ίδια αποτελέσματα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να εντοπισθούν ακόμη και με διαφορετικό στυλ ηγεσίας καθώς δεν υπάρχει κάποιο καθολικό κύριο ηγετικό στυλ αλλά αναδεικνύεται από την ικανότητα των διευθυντών να το προσαρμόσουν προς την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Al-Safran et al. 2014).

Οι έρευνες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναζητούν μια πιο κατανοητή και δημοκρατική ηγετική πρακτική στα σχολεία (Al-Safran et al. 2014, De Villiers & Pretorius 2011). Το δημοκρατικό ηγετικό στυλ είναι αυτό που προάγει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία (Machumu & Kaitila 2014). Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία καθώς δημιουργείται ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης που τους προσφέρει ευκαιρίες για αυτο-ανάπτυξη (Nyenyembe et al. 2016). Ωστόσο, τα καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών δεν βασίζονται σε ένα ηγετικό στυλ αλλά χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερα ανάλογα με τις συνθήκες, τους στόχους και κυρίως τους διαφορετικούς ανθρώπους (Kiboss & Jemiryott 2014).

Δεν υπάρχει ένα στυλ λήψης αποφάσεων που να είναι πιο κατάλληλο από ένα άλλο προκειμένου να ενισχυθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την

εργασία (Koutouzis & Malliara 2017). Ωστόσο, στην έρευνά τους οι Σαγρή & Βουρνούκα (2015) ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διακρίνουν την ηγεσία ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή. Παρ' όλα αυτά, αναδεικνύεται ότι η θετική και υποστηρικτική ανατροφοδότηση, η εμπειρία που μοιράζεται ο διευθυντής με το διδακτικό προσωπικό και η επικοινωνία, προκειμένου να εξηγηθούν λεπτομερώς οι στόχοι και οι δράσεις που πρέπει να εφαρμοστούν μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά κίνητρα για την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και να διαμορφώσουν ένα αίσθημα ικανοποίησης από τη συμπεριφορά του ηγέτη-διευθυντή (Konsolas et al. 2014).

Στην Ελλάδα, οι διευθυντές δεν έχουν εκτεταμένο διοικητικό ή ηγετικό ρόλο, καθώς λειτουργούν κυρίως ως διαχειριστές, διασφαλίζοντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς (Kararou & Bush 2016). Σύμφωνα με τους Kararou & Bush (2016), οι τομείς επιρροής των διευθυντών στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένοι καθώς ο τομέας ενασχόλησης των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην τάξη και υπάρχει ελάχιστη δυνατότητα αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων. Η οργάνωση της διοίκησης στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτική με κύριο διοικητικό ρόλο να κατέχει η διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας (Σταύρου 2019).

Σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα για τη διαφοροποίηση αυτού του συστήματος έχει ο έντονα γραφειοκρατικός χαρακτήρας που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο (Πέτρου & Αγγελίδης 2016). Ωστόσο, ο Σταύρου (2019) αναφέρει ότι η νομοθεσία της Ελλάδας δίνει τα περιθώρια εμφάνισης ενός περισσότερο καταναεμημένου-δημοκρατικού στυλ ηγεσίας καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε ορισμένους τομείς. Ωστόσο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η γενικότερη αυτονομία στα πλαίσια των σχολικών μονάδων δεν υφίσταται εξαιτίας της αυστηρής ιεραρχίας στη διοικητική λειτουργία που υπάρχει στην Ελλάδα (Πέτρου & Αγγελίδης 2016). Δεδομένου ότι ο ηγέτης είναι ένα πρόσωπο το οποίο δύναται να συνεισφέρει αποτελεσματικά στις αλλαγές, η δράση του στα πλαίσια της σχετικής αυτονομία που δίνεται από την υπάρχουσα νομοθεσία δεν μπορεί να ανατρέχει στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα αλλά είναι ικανή να

εξισορροπήσει το υπάρχον σύστημα μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Πέτρου & Αγγελίδης 2016, Σταύρου 2019).

Ο διευθυντής των σχολικών μονάδων μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Θεοφιλίδης 2012). Ωστόσο, στην Ελλάδα ο διευθυντής ως προς αυτό το ρόλο αντιμετωπίζει δύο βασικά εμπόδια. Το πρώτο είναι ότι ο κάθε διευθυντής πρέπει να κατανοήσει ότι θα πρέπει να δεχθεί ότι η σχολική κουλτούρα πρέπει να αλλάξει και σε αυτό παίζει καθοριστικό ρόλο η συμμετοχή του σε αυτή την αλλαγή μέσω της υιοθέτησης ρόλων του νέου σύγχρονου μάνατζμεντ, όπως είναι η κατανομημένη και η μετασχηματιστική ηγεσία (Πέτρου & Αγγελίδης 2016, Σταύρου 2019). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να κατανοήσει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδεικνύονται στην Ελλάδα εξαιτίας του αβέβαιου οικονομικού περιβάλλοντος που επικρατεί (Πέτρου & Αγγελίδης 2016, Σταύρου 2019).

Από τις έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, οι Βασιλειάδου και Διευρωνίτου (2014), διερεύνησαν τη μετασχηματιστική ηγεσία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο ευχαριστημένοι απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα όπως η αποτελεσματικότητα και η συμβολή των διευθυντών στην εξέλιξη του προσωπικού. Επιπρόσθετα, ο Σπανός (2014) εντόπισε τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως μέσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η Χαραλάμπους (2016) διερευνώντας τις θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα μοντέλα ηγεσίας μπορούν να βελτιώσουν τη διοίκηση των μονάδων αλλά θα πρέπει να επιλεγθούν συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση.

# Κεφάλαιο 3

## Παρακίνηση

### 3.1. Η έννοια της παρακίνησης

Η παρακίνηση ή υποκίνηση, σύμφωνα με το Σαΐτη (2002), είναι μια εσωτερική κατάσταση ιδιαίτερα πολύπλοκη η οποία προκύπτει μέσω της παροχής κινήτρων, τα οποία προωθούν την ενέργεια του ατόμου με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Οι Montana & Charnov (2002: 297) περιγράφουν την έννοια της υποκίνησης ως «τη διαδικασία της παρότρυνσης ενός ατόμου να προβεί σε ενέργειες για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου». Η παρακίνηση κατά τους Bostan και συν. (2009) αντιπροσωπεύει όλες τις καταστάσεις των ανθρωπίνων αναγκών, που πρέπει να ικανοποιηθούν και καθορίζει ένα άτομο ώστε να εκτελέσει ορισμένες ενέργειες προκειμένου να τις ικανοποιήσει.

Η παρακίνηση είναι μια εσωτερική δύναμη, εξαρτώμενη από τις ανάγκες ενός ατόμου που τον ωθούν να επιτύχει (Tan & Wahhed 2011). Ο Ζαβλανός (1999) αναφέρει ότι η παρακίνηση εντοπίζεται στη συμπεριφορά του ατόμου και συσχετίζεται με τις ανθρώπινες ανάγκες. Παρ' όλα αυτά δε διακρίνεται με ακρίβεια μήτε η σχέση της παρακίνησης με τις ανθρώπινες ανάγκες μήτε ο βαθμός στον οποίο επιδρά αυτή η συμπεριφορά (Ζαβλανός, 1999). Η σημασία της παρακίνησης εντοπίζεται στην αυξημένη παραγωγικότητα και στη βελτίωση της ικανοποίησης των εργαζομένων όταν ο βαθμός παρακίνησης είναι υψηλός (Montana & Charnov 2002). Οι θεωρίες που έχουν εκφραστεί για την παρακίνηση είναι πολλές και κάθε μια από αυτές έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Bostan et al. 2009). Στην επόμενη

ενότητα παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θεωρίες παρακίνησης που αναπτύχθηκαν.

## **3.2. Θεωρίες παρακίνησης**

### **3.2.1. Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών**

Η πρώτη θεωρία παρακίνησης είναι η θεωρία που ανέπτυξε ο ψυχολόγος Abraham H. Maslow. Ο Maslow αναφέρει ότι οι ανάγκες των ανθρώπων που δεν έχουν ικανοποιηθεί αποτελούν παράγοντες παρακίνησης (Montana & Charnov 2002). Αυτές οι ανάγκες μπορούν να ταξινομηθούν σε μια ιεραρχία πέντε επιπέδων, η οποία περιλαμβάνει τις βασικές ανάγκες, τις ανάγκες ασφαλείας, την ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση και την ανάγκη για αυτο-ολοκλήρωση (Montana & Charnov 2002). Η συμπεριφορά των υπαλλήλων εξαρτάται από αυτές τις ανάγκες και μόλις οι ανάγκες κάποιου επιπέδου ικανοποιηθούν σε κάποιο βαθμό τότε αναζητείται η ικανοποίηση του επόμενου επιπέδου (Montana & Charnov 2002).

Οι βασικές ανάγκες όπως η διατροφή, η ενδυμασία και η κατοικία είναι στη βάση της ιεραρχίας του Maslow (Bostan et al. 2009). Θεωρούνται πρωταρχικές ανάγκες επειδή αφορούν τα βασικά στοιχεία για την ανθρώπινη ύπαρξη (Montana & Charnov 2002). Οι ανάγκες ασφαλείας είναι σημαντικές ως κίνητρο μόνο αφού ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες. Η ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα ή μια οργάνωση ανήκουν στο επόμενο επίπεδο και παρακινούν τους ανθρώπους μόνο αφού ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας (Bostan et al. 2009).

Οι Bostan και συν. (2009) αναφέρουν ότι διευθυντές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι όταν οι κοινωνικές ανάγκες είναι η κύρια πηγή κινήτρων, οι άνθρωποι βλέπουν το χώρο εργασίας τους ως μια ευκαιρία να γίνουν αποδεκτοί και να εκτιμώνται από τους άλλους, να βρουν και να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις (Montana & Charnov 2002). Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση, αναφέρεται στα προσωπικά συναισθήματα ενός ατόμου σχετικά με τα εργασιακά του επιτεύγματα και την αναγνώρισή του από άλλους (Bostan et al. 2009). Οι διευθυντές που επικεντρώνονται σε αυτού του είδους τις

ανάγκες προσπαθούν να παρακινήσουν τους υπαλλήλους με διάφορους τρόπους ανταμοιβής και αναγνώρισης των επιτυχιών τους (Bostan et al. 2009). Τέλος, το χαρακτηριστικό του ανώτερου επιπέδου, της ανάγκης της αυτο-ολοκλήρωσης είναι το αίσθημα πληρότητας που δημιουργείται από ειδικές δεξιότητες που έχουν επιδείξει (Montana & Charnov 2002). Σε αυτό το επίπεδο ο διευθυντής δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα προσόντα των υπαλλήλων που τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά από εξέχουσες θέσεις (Bostan et al. 2009).

### **3.2.2. Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg**

Η θεωρία των δύο παραγόντων σχετίζεται στενά με την ιεραρχία των αναγκών του Maslow, αλλά έχει εισαγάγει περισσότερους παράγοντες για να μετρήσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα παρακινούνται στον εργασιακό χώρο (Tan 2013). Ο Herzberg αναπτύσσοντας τη θεωρία των δύο παραγόντων που αποκαλείται και θεωρία υποκίνησης-συντήρησης υποστήριξε ότι η ικανοποίηση των κατώτερων επιπέδων του Maslow δεν αποτελεί υποκίνηση για να ασκήσει κάποιος προσπάθεια αλλά προκαλεί μόνο τη δυσαρέσκεια (Tan 2013). Σύμφωνα με το Herzberg τα κατώτερα, δηλαδή οι βασικές - βιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας αποτελούν παράγοντες συντήρησης τους οποίους ονομάζει αντικίνητρα (Montana & Charnov 2002). Οι παράγοντες συντήρησης είναι απαραίτητοι για να αποφευχθεί η δυσαρέσκεια αλλά δεν μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα καθώς δεν οδηγούν σε ικανοποίηση (Montana & Charnov 2002). Ο Herzberg υποστήριξε ότι επειδή οι παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση είναι διαφορετικοί από αυτούς που προκαλούν δυσαρέσκεια, τα δύο συναισθήματα δεν μπορούν απλώς να αντιμετωπίζονται ως αντίθετα (Montana & Charnov 2002). Αυτές οι δύο ξεχωριστές «ανάγκες» είναι η ανάγκη να αποφευχθεί η δυσάρεστη κατάσταση και η δυσφορία και, στο άλλο άκρο της κλίμακας των κινήτρων, η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (Montana & Charnov 2002). Ο Herzberg εξήγησε επίσης ότι αυτά τα δύο οργανωτικά φαινόμενα έχουν ξεχωριστό αντίκτυπο στα αποτελέσματα της οργάνωσης και εμφανίζονται από διάφορους παράγοντες (Mehrad 2015).

Τα κίνητρα είναι οι πραγματικοί παράγοντες που παρακινούν τους εργαζόμενους στην εργασία (Tan & Wahhed 2011). Οι παράγοντες κίνητρα βασίζονται στην ανάγκη ενός ατόμου για προσωπική ανάπτυξη και όχι για το περιβάλλον της εργασίας (Chu & Kuo 2015). Προκειμένου να παρακινηθούν οι εργαζόμενοι, πρέπει να ικανοποιηθούν υψηλότερες ανάγκες (Tan 2013). Οι πραγματικές ανάγκες που μπορούν να παρακινήσουν τους εργαζόμενους είναι αυτές που αντιστοιχούν στο επίπεδο της αυτοεκτίμησης και της αυτο-ολοκλήρωσης (Montana & Charnov 2002). Οι ανάγκες των εργαζομένων επιτυγχάνονται όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν μια δύσκολη αλλά ευχάριστη εργασία όπου μπορεί κανείς να επιτύχει, να αναπτυχθεί, να επιδείξει ευθύνη και να προαχθεί (Dartey-Baah & Amoako 2011). Η επιτυχής εκτέλεση των καθηκόντων του ατόμου, η επίλυση των προβλημάτων, ο έπαινος, η αναγνώριση από τους συναδέλφους ή τη διοίκηση, το πραγματικό περιεχόμενο της δουλειάς κάποιου, η ανάληψη νέων ευθυνών και η πρόοδος στην εργασία αποτελούν κάποια σημαντικά κίνητρα (Ataliç et al. 2016). Συνεπώς, οι παράγοντες που οδηγούν στην ικανοποίηση από την εργασία είναι τελείως διαφορετικοί από εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν στη δυσαρέσκεια από την εργασία αλλά όλοι είναι σημαντικοί για την αποτελεσματική απόδοση (Dartey-Baah & Amoako 2011, Montana & Charnov 2002).

### **3.2.3. Θεωρία ανθρωπίνων κινήτρων του McClelland**

Ο McClelland έχει προτείνει τη θεωρία των ανθρωπίνων κινήτρων που συνδέεται στενά με την έννοια της μάθησης (Montana & Charnov 2002). Η θεωρία αναφέρει ότι όταν η ανάγκη σε ένα άτομο είναι ισχυρή, το αποτέλεσμα της είναι να παρακινήσει το άτομο να εφαρμόσει τη συμπεριφορά που οδηγεί στην ικανοποίηση αυτής της ανάγκης (Pardee, 1990). Το κύριο θέμα της θεωρίας του McClelland είναι ότι οι ανάγκες μαθαίνονται μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος (Pardee, 1990). Δεδομένου ότι οι ανάγκες *«μαθαίνονται και αποκτώνται λόγω της αλληλεπίδρασης με ένα περιβάλλον»* (Montana & Charnov 2002:309), η συμπεριφορά που επιβραβεύεται τείνει να επαναλαμβάνεται με μεγαλύτερη συχνότητα (Pardee, 1990).



Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα κίνητρα που δύναται να παρακινήσουν έναν εργαζόμενο συνδέονται με τις ανάγκες για επιτεύγματα, εξουσία και συναδελφικότητα (Montana & Charnov 2002). Η ανάγκη για επιτεύγματα αναδεικνύεται όταν υπάρχει έντονη η επιθυμία κάποιου να πετύχει και ο φόβος της αποτυχίας (Ondabu 2014). Η επιτυχία επέρχεται μόνο με τη προσωπική προσπάθεια (Montana & Charnov 2002). Η ανάγκη για εξουσία είναι η επιθυμία κάποιου να επηρεάζει τους ανθρώπους και να έχει αντίκτυπο στους άλλους (Ondabu 2014). Η ανάγκη για εξουσία, ωστόσο, θα πρέπει να κατευθύνεται προς την επιτυχία της οργάνωσης για την οποία εργάζεται το άτομο και όχι προς την προσωπική του επιτυχία (Ondabu 2014). Τέλος, το κίνητρο της συναδελφικότητας εστιάζει στις ανάγκες του ατόμου να γίνεται αποδεκτό και να ανήκει σε μια ομάδα (Ondabu 2014). Ωστόσο, ο McClelland χαρακτηρίζει αυτό το παράγοντα αρνητικό γιατί υπονομεύει τα προσωπικά κίνητρα (Montana & Charnov 2002).

#### **3.2.4. Θεωρία ERG του Alderfer**

Ο Alderfer επέκτεινε τις βασικές ανάγκες της Maslow και τροποποίησε τη συγκεκριμένη θεωρία προτείνοντας τη θεωρία ERG, που αφορά τις ανάγκες ύπαρξης (Existence), τις ανάγκες σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον (Relatedness) και τις ανάγκες ανάπτυξης (Growth) (Yang et al. 2011). Η θεωρία ERG ασχολείται με την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά και εξηγεί τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης των αναγκών και των ανθρώπινων επιθυμιών (Caulton 2012). Οι ανάγκες ύπαρξης περιλαμβάνουν τόσο τις βασικές όσο και τις ανάγκες ασφάλειας των κατώτερων επιπέδων της θεωρίας του Maslow (Caulton 2012). Οι ανάγκες σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνουν την ανάγκη για αγάπη, για αμοιβαία εμπιστοσύνη και την ανάγκη της αποδοχής και της συμμετοχής σε μια ομάδα (Caulton 2012). Η ανάπτυξη αφορά την ανάγκη αυτοεκτίμησης και την ανάγκη αυτο-ολοκλήρωσης (Caulton 2012). Ο Alderfer, σε αντίθεση με τον Maslow, αναφέρει ότι δεν χρειάζεται να ικανοποιηθούν τα κατώτερα επίπεδα για να οδηγηθεί κάποιος στην ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων επιπέδων αλλά υποστηρίζει ότι μπορούν ταυτόχρονα πολλαπλές ανάγκες να λειτουργούν ως κίνητρα (Venugopalan 2007).

### **3.2.5. Θεωρίες X και Y του McGregor**

Ο McGregor αναπτύσσοντας τις θεωρίες X και Y αναφέρει ότι κάθε μια αποτελεί μια διαφορετική μέθοδο για να παρακινήσει κανείς τους εργαζομένους (Montana & Charnov 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία X, οι εργαζόμενοι είναι απρόθυμοι να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις της δουλειάς τους, έχουν μια συνεχή τάση να αποφεύγουν να αναλάβουν ευθύνες και θα βρουν τρόπους να αποφύγουν τη δουλειά ή να μειώσουν με άλλο τρόπο το έργο τους σε μια προσπάθεια να δαπανήσουν τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια (Arslan & Staub 2012, Mohamed & Nor 2013). Εξαιτίας αυτής της στάσης, για να παρακινηθούν οι εργαζόμενοι πρέπει να βρίσκονται υπό στενή εποπτεία κατά την άσκηση της δουλειάς τους, να δελεάζονται, να ελέγχονται, να εξαναγκάζονται και να απειλούνται με τιμωρία (Arslan & Staub 2012, Montana & Charnov 2002). Αντίθετα, στη θεωρία Y οι εργαζόμενοι ενδιαφέρονται για την οργάνωση, αναζητούν την ευθύνη, έχουν την ανάγκη να δουλεύουν και είναι διατεθειμένοι να ασκήσουν αυτοέλεγχο (Arslan & Staub 2012, Dharejo et al. 2017). Η προσέγγιση του McGregor υποδηλώνει ότι υπάρχουν δύο στυλ ηγεσίας, το στυλ της θεωρίας X που είναι όμοιο με το αυταρχικό, το οποίο θεωρήθηκε ως ένας αρνητικός τρόπος αντιμετώπισης των εργαζομένων και το στυλ της θεωρίας Y το οποίο μοιάζει με το δημοκρατικό αλλά θεωρείται ότι οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις και αποτελέσματα και επιτρέπει στους ανθρώπους να αναπτυχθούν (Dharejo et al. 2017).

### **3.2.6. Θεωρία της ενίσχυσης του Skinner**

Η θεωρία του Skinner εστιάζει στο γεγονός ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι συνάρτηση των συνεπειών του και η ενίσχυση παίζει καθοριστικό ρόλο στην επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς (Marzieh & Isai 2014). Κατά συνέπεια, εάν μια συμπεριφορά ενισχυθεί, τότε αυτό θα αποτελέσει κίνητρο για να συμπεριφερθεί κάποιος με τον ίδιο τρόπο (Marzieh & Isai 2014). Οι συνέπειες μιας πράξης μπορεί να είναι η τιμωρία ή η ανταμοιβή (Montana & Charnov 2002). Οι θεμελιώδεις έννοιες αυτής της θεωρίας είναι η ενίσχυση, η τιμωρία και η εξαφάνιση (Montana & Charnov 2002). Η ενίσχυση μπορεί να χωριστεί σε θετική ενίσχυση και αρνητική ενίσχυση. Η θετική ενίσχυση συμβαίνει όταν η

θετική συνέπεια που προκύπτει από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αυξάνει την πιθανότητα να συνεχιστεί η επιθυμητή συμπεριφορά (Montana & Charnov 2002). Η αρνητική ενίσχυση λαμβάνει χώρα όταν παραβλέπεται μια αρνητική συνέπεια ή αναιρούνται οι δυσάρεστες επιπτώσεις μιας συμπεριφοράς και αυτό συνεπάγεται την αύξηση της πιθανότητας επανεμφάνισης της ίδιας συμπεριφοράς (Montana & Charnov 2002). Η τιμωρία συμβαίνει όταν επιβάλλονται αρνητικές συνέπειες για τη μείωση μέσω της αποθάρρυνσης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Montana & Charnov 2002). Τέλος, η εξαφάνιση συμβαίνει όταν για κάποια συμπεριφορά αποκρύπτεται η θετική συνέπεια και αυτό μειώνει τη πιθανότητα επανεμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Montana & Charnov 2002).

### **3.2.7. Θεωρία της προσδοκίας του Vroom**

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας του Vroom, οι εργαζόμενοι έχουν προσωπικούς στόχους που θέλουν να επιτύχουν (Parijat & Bagga 2014). Η προσδοκία, σύμφωνα με το Vroom, είναι μια στιγμιαία πεποίθηση σχετικά με την πιθανότητα μια συγκεκριμένη πράξη να ακολουθείται από ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Haque et al. 2014). Η θεωρία του Vroom αναφέρει ότι τα άτομα έχουν διαφορετικά σύνολα στόχων και μπορούν να παρακινηθούν εάν έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες-προτιμήσεις (Montana & Charnov 2002). Αυτοί οι προσωπικοί στόχοι μπορούν να καλυφθούν από ανταμοιβές ή τα αποτελέσματα της εργασίας. Επομένως, η σχέση μεταξύ των ανταμοιβών ή των αποτελεσμάτων της εργασίας και των προσωπικών στόχων αφορά το βαθμό στον οποίο οι ανταμοιβές ικανοποιούν τους προσωπικούς στόχους του υπαλλήλου και πόσο ελκυστικές είναι αυτές οι ανταμοιβές για τον εργαζόμενο (Parijat & Bagga 2014). Αυτή η σχέση μπορεί επίσης να εκφραστεί ως η αξία που δίνει ο εργαζόμενος στα αποτελέσματα της εργασίας (Montana & Charnov 2002). Οι άνθρωποι επιλέγουν μεταξύ των εναλλακτικών συμπεριφορών με συνειδητό τρόπο και οι επιλογές τους συσχετίζονται με τις ψυχολογικές διεργασίες τους για την αξία και τις προσδοκίες τους από τις αμοιβές (Suciū et al. 2013). Ουσιαστικά, η θεωρία της προσδοκίας υποστηρίζει ότι η δύναμη μιας τάσης να ενεργεί κάποιος με συγκεκριμένο τρόπο εξαρτάται τόσο από τη δύναμη της προσδοκίας ότι η πράξη θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο

αποτέλεσμα όσο και από την ελκυστικότητα αυτού του αποτελέσματος για το άτομο (Suciu et al. 2013).

### **3.2.8. Θεωρία της δικαιοσύνης-ισότητας του Adams**

Ο Adams, μέσω της μελέτης του για τη συμπεριφορά των εργαζομένων ως προς τις συναλλαγές στον εργασιακό χώρο εισήγαγε την έννοια της δικαιοσύνης και της ισότητας ως κίνητρο για την παρακίνηση των εργαζομένων (Greenberg, 1987). Ειδικότερα, ανέδειξε την αδικία και την ανισότητα εξαιτίας των διαφορετικών αμοιβών των εργαζομένων, την διαφοροποιημένη συμμετοχή στην εκπαίδευση, την διαφορετική εμπειρία, την απόκτηση πρόσθετων ικανοτήτων και άλλες ανισότητες που σχετίζονται με την ηθική αμοιβή και την αναγνώριση κάποιων εργαζομένων έναντι άλλων, ως βασικά κίνητρα στο χώρο εργασίας (Montana & Charnon 2002). Οι εργαζόμενοι συγκρίνουν τις ανταμοιβές τους με αυτές άλλων εργαζομένων και αν πιστέψουν ότι αδικούνται τότε παρακινούνται να κάνουν κάτι για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης (Montana & Charnon 2002). Οι αρνητικές καταστάσεις που προκαλεί η αδικία, σύμφωνα με τον Adams, αναμένεται να παρακινήσουν και να διαφοροποιήσουν τις συμπεριφορές των εργαζομένων προκειμένου να επανακτηθεί η ισότητα (Greenberg, 1987).

# Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

## Μεθοδολογία

### 4.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διοίκηση και την ηγεσία των σχολικών μονάδων. Επιμέρους στόχος είναι να αναδειχθεί το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και να εντοπισθεί αν αυτό διαφοροποιείται συγκριτικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας που θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμόζεται. Τέλος, πρόσθετος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εντοπισθούν ποια είναι τα στοιχεία των σχολικών ηγετών που εντοπίζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε περίοδο κρίσης.

### 4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την παρούσα εργασία είναι:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ηγετών που υφίστανται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;
- Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διοίκηση προκειμένου να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών;
- Ποιό είναι το στυλ ηγεσίας που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και να απαντηθούν τα ερωτήματα επιλέχθηκε η πραγματοποίηση μιας ποσοτικής έρευνας με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, η μέτρηση της υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής κατάστασης όσον αφορά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπισθούν στα πρόσωπα της διοίκησης είναι το μέσο για να αντληθούν τα δεδομένα. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικότερα η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο το οποίο αποτέλεσε το μέσο για τη συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων από δείγμα του επιλεχθέντος πληθυσμού. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων αυτά καταγράφηκαν με μια συγκεκριμένη μορφή, αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences).

### ***4.3. Δείγμα της έρευνας***

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) μέσω της οποίας επιλέχθηκαν προσβάσιμες από τον ερευνητή σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν δεν επιλέχθηκαν με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Τα μοναδικά κριτήρια της συμμετοχής τους στην έρευνα ήταν ότι αποτελούσαν το διδακτικό προσωπικό σε κάποιο Γυμνάσιο ή Λύκειο του Νομού Ηλείας και, μετά την ενημέρωσή τους, εξέφρασαν την προθυμία τους να συμμετέχουν στην συγκεκριμένη έρευνα.

### ***4.4. Εργαλείο της έρευνας***

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο και η ποσοτική μέθοδος. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε (βλ. Παράρτημα 2) ήταν δομημένο σε 30 ερωτήσεις. Όλες οι

ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και ήταν οργανωμένες σε δύο ομάδες. Για την διαμόρφωση των ερωτηματολογίων αντλήθηκαν πληροφορίες από την βιβλιογραφία μέσω της οποίας προέκυψαν στοιχεία που αφορούσαν το δεύτερο μέρος (Θεοφιλίδης 2012, Θεοφιλίδης 2014, Πασιαρδής 2004, Πέτρου & Αγγελίδης 2016, Σταύρου 2019, Στραβάκου 2003).

Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και χαρακτηριστικά για την εργασιακή τους κατάσταση. Οι μεταβλητές των πέντε ερωτήσεων ήταν δίτιμες, διατάξιμες και κατηγορικές. Δίτιμη ήταν η μεταβλητή που αφορούσε το φύλο, διατάξιμη η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας και κατηγορική η μεταβλητή της θέσης που κατείχε ο συμμετέχων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονται με διάφορα χαρακτηριστικά των διευθυντών. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 6 έως 11 αφορούσαν χαρακτηριστικά τα οποία περιέγραφαν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές λειτουργούσαν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις 12 και 13 αφορούσαν χαρακτηριστικά τα οποία περιέγραφαν το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές προωθούσαν τη συμμετοχική φιλοσοφία. Οι ερωτήσεις 14 έως 16 αφορούσαν ερωτήσεις που αναδείκνυαν το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές αναγνώριζαν, ενδυνάμωναν και προήγαγαν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις 17 έως 20 σχετίζονταν με το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής στήριζαν και ενίσχυαν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις 21 έως 24 περιελάμβαναν χαρακτηριστικά που αναδείκνυαν τις δράσεις των διευθυντών προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος και τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής. Τέλος, οι ερωτήσεις 25 έως 30 αφορούσαν το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές προήγαγαν τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχοντας ως γνώμονα την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Για κάθε ερώτηση υπήρχαν δύο κλίμακες απαντήσεων. Η πρώτη αφορούσε κατά πόσο το κάθε χαρακτηριστικό υφίστατο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το δεύτερο αφορούσε τον βαθμό στον οποίο καθένα κρίνεται σημαντικό να υφίσταται. Η κλίμακα μέτρησης για κάθε ερώτηση ήταν πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Για το βαθμό στον οποίο ίσχυε η κάθε πρόταση, οι απαντήσεις κυμαίνονταν από την απάντηση «Δε συμβαίνει καθόλου» έως «Συμβαίνει πάντα» και για το πόσο σημαντικό ήταν να συμβαίνει, οι απαντήσεις κυμαίνονταν από την απάντηση «Καθόλου σημαντικό» έως «Πολύ σημαντικό».

Ειδικότερα, μια χαμηλή μέση βαθμολογία όλων των ομάδων ερωτήσεων (ομάδα 1) θα αναδείκνυε ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας ή ένα στυλ ηγεσίας *laissez-faire*. Ειδικότερα για την πρώτη, η βαθμολογία στα χαρακτηριστικά που σχετίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς αναμένονταν χαμηλότερη (ομάδα 2). Ειδικότερα, για τη βαθμολογία της ερώτησης 8 υπολογίσθηκε μια νέα μεταβλητή, η τιμή της οποίας προέκυψε από τη διαφορά 6 μείον τη βαθμολογία της μεταβλητής της ερώτησης (8) (που έχει αποτέλεσμα μια βαθμολογία 1-5), καθώς στις διαπροσωπικές σχέσεις αναζητείται η θετική διάσταση των χαρακτηριστικών της και στη συγκεκριμένη περίπτωση η βαθμολογία ανοχής στα λάθη και η βαθμολογία που εκτιμήθηκε με την υπάρχουσα ερώτηση αναδείκνυε μια αρνητική διάσταση. Υψηλή βαθμολογία στην ομάδα ερωτήσεων που σχετίζεται με τη συμμετοχική φιλοσοφία (ομάδα 3) θα αναδείκνυε ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Επιπρόσθετα, μια υψηλή βαθμολογία στις ομάδες ερωτήσεων 6 έως 11, 14 έως 16 και 21 έως 30 (ομάδες 2, 4, 6 και 7), οι οποίες αφορούσαν την ενδυνάμωση και προαγωγή της ανάληψης πρωτοβουλιών, το καθορισμό οράματος και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων θα αναδείκνυε ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Αντίστοιχα, μια υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 6 έως 16 (ομάδες 2, 3 και 4), που θα αναδείκνυε αποτελεσματική επικοινωνία και επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων μέσω της ενεργότερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών θα αναδείκνυε μια κατανεμημένη ηγεσία.



#### **4.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Δύο σημαντικά μέρη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της παρούσας μελέτης ήταν η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της μεθόδου. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, η οποία αφορά κατά πόσο το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να μετρήσει αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε λήφθηκαν δύο μέτρα. Το πρώτο ήταν η βέλτιστη χρήση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ώστε να συμπεριληφθούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και το δεύτερο ήταν ο έλεγχος του ερωτηματολογίου από ένα μικρό δείγμα 5 εκπαιδευτικών, ώστε μέσω της επικοινωνίας μαζί τους, να εξασφαλισθεί ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και η κλίμακα που επιλέχθηκε μετρά αυτό που επιδιώκεται να μετρήσει.

Η αξιοπιστία, η οποία αντιστοιχεί στη σταθερότητα της κλίμακας ως μέσο μέτρησης, ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή alpha του Cronbach στο SPSS. Ειδικότερα, για κάθε ομάδα ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε ο συγκεκριμένος έλεγχος. Μια τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha μεγαλύτερη του 0,8 σημαίνει υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, μια τιμή μεταξύ 0,7 έως 0,8 υποδεικνύει ικανοποιητική αξιοπιστία ενώ μια τιμή μεταξύ 0,6 έως 0,7 συνεπάγεται οριακά αποδεκτή αξιοπιστία.

#### **4.6. Ηθικά ζητήματα**

Τα ηθικά ζητήματα της παρούσας εργασίας αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, έπρεπε να διασφαλισθεί η ανωνυμία και ο εθελοντικός χαρακτήρας των συμμετεχόντων. Για την ανωνυμία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μην συμπληρώσουν πουθενά το όνομά τους. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για το περιεχόμενο της μελέτης, το λόγο για τον οποίο πραγματοποιήθηκε, το σκοπό και το γεγονός ότι το σύνολο των ερωτηματολογίων θα επεξεργάζονταν μαζικά έτσι ώστε το περιεχόμενο να μην υποδεικνύει τις απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων έγινε προφορικά και γραπτά με τη συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα 1). Μετά την ενημέρωση ο κάθε συμμετέχοντας αποφάσιζε εάν θα συμμετείχε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

# Κεφάλαιο 5

## Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 70 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 30 ήταν άνδρες και οι 40 ήταν γυναίκες με ποσοστό 42,9% και 57,1% στο σύνολο του δείγματος. Στο δείγμα μόλις ένας εκπαιδευτικός ήταν ηλικίας κάτω των 25 ετών, 3 συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 26 έως 35 ετών, 19 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 και 45 χρόνων, 28 ήταν από 46 έως 55 ετών και 19 ήταν άνω των 55 ετών. Τα ποσοστά των πέντε ηλικιακών ομάδων ήταν 1,4% για την πρώτη, 4,3% για τη δεύτερη, 27,% για την τρίτη, 40% για την τέταρτη και 27,1% για την τελευταία ηλικιακή ομάδα. Το 85,7% των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου (60 εκπαιδευτικοί), 12,9% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (9 εκπαιδευτικοί) και 1,4%, δηλαδή μόλις ένας συμμετέχοντας ήταν κάτοχος δικτατορικού τίτλου σπουδών. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συχνότητες δημογραφικών χαρακτηριστικών δείγματος.

Ερώτηση	Κατηγορίες	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Φύλο	Άνδρας	30	42,9
	Γυναίκα	40	57,1
Ηλικιακή ομάδα	Κάτω των 25 ετών	1	1,4
	26-35 ετών	3	4,3
	36-45 ετών	19	27,1
	46-55 ετών	28	40,0
	Άνω των 55 ετών	19	27,1

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος/η ΑΕΙ	60	85,7
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	9	12,9
	Διδακτορικό	1	1,4

Ως προς τα χαρακτηριστικά που αφορούν την θέση των συμμετεχόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 1 από τους συμμετέχοντες ήταν διευθυντής/ντρια, 2 ήταν υποδιευθυντές/ντριες, 60 ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 7 συμμετέχοντες ήταν αναπληρωτές/τριες. Επιπρόσθετα, 4,3% του δείγματος είχε προϋπηρεσία έως και 5 έτη, 4,3% είχε προϋπηρεσία από 6 έως και 10 έτη, 28,6% από 11 έως και 15 έτη, 15,7% από 16 έως και 20 χρόνια και 47,1% είχε προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.

Πίνακας 2. Συχνότητες εργασιακών στοιχείων δείγματος.

Ερώτηση	Κατηγορίες	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Διευθυντής/ντρια	1	1,4
	Υποδιευθυντής/ντρια	2	2,9
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	60	85,7
	Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	7	10,0
Χρόνια προϋπηρεσίας	Έως και 5 έτη	3	4,3
	Από 6 έως και 10 έτη	3	4,3
	Από 11 έως και 15 έτη	20	28,6
	Από 16 έως και 20 έτη	11	15,7
	Άνω των 20 ετών	33	47,1

Πίνακας 3. Μέση βαθμολογία, διάμεσος και τυπική απόκλιση των χαρακτηριστικών της διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Τί συμβαίνει (Ομάδα Α) και τί είναι σημαντικό να συμβαίνει (ομάδα Β)).

Ερώτηση	Ομάδα Α Σε τι βαθμό συμβαίνει στο Γυμνάσιο/Λύκειο που εργάζεσθε			Ομάδα Β Πόσο σημαντικό είναι να συμβαίνει		
	Μέση τιμή (Mean)	Διάμεσος (Median)	Τυπική απόκλιση (SD)	Μέση τιμή (Mean)	Διάμεσος (Median)	Τυπική απόκλιση (SD)
6. Ο διευθυντής είναι έτοιμος να ακούσει τις προτάσεις και τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού.	4,41	5,00	0,843	4,84	5,00	0,470
7. Ο διευθυντής εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό να λάβει αποφάσεις.	4,26	5,00	0,958	4,76	5,00	0,494
8. Ο διευθυντής δεν ανέχεται τα λάθη του διδακτικού προσωπικού.	2,34	2,00	1,214	4,07	4,00	1,040
9. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.	4,20	4,00	0,910	4,80	5,00	0,437
10. Ο διευθυντής δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.	3,79	4,00	1,226	4,80	5,00	0,604
11. Ο διευθυντής είναι φιλικός με το διδακτικό προσωπικό.	4,23	4,00	0,887	4,70	5,00	0,622
12. Ο διευθυντής ζητάει τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων.	4,39	5,00	0,889	4,81	5,00	0,490
13. Ο διευθυντής διαβουλεύεται με το διδακτικό προσωπικό για τους γενικούς στόχους του σχολείου.	3,96	4,00	0,999	4,80	5,00	0,469
14. Ο διευθυντής ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό.	3,93	4,00	0,937	4,81	5,00	0,427

15. Ο διευθυντής επαινεί τις πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού.	3,81	4,00	1,107	4,71	5,00	0,725
16. Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις επιτυχίες του διδακτικού προσωπικού.	3,79	4,00	1,048	4,73	5,00	0,536
17. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας.	3,81	4,00	0,921	4,73	5,00	0,448
18. Ο διευθυντής οργανώνει συζητήσεις για τη διαμόρφωση κοινών διδακτικών προσεγγίσεων.	3,49	4,00	1,151	4,57	5,00	0,627
19. Ο διευθυντής προωθεί τον κοινό προγραμματισμό της διδασκαλίας.	3,40	3,00	1,055	4,50	5,00	0,737
20. Ο διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δραστηριότητες για το διδακτικό προσωπικό.	3,30	3,00	1,172	4,63	5,00	0,685
21. Ο διευθυντής δρα με τρόπο που να δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο.	3,57	4,00	1,149	4,77	5,00	0,543
22. Μεταξύ του διδακτικού προσωπικού διαμορφώνονται κοινές αξίες.	3,63	4,00	1,079	4,67	5,00	0,531
23. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος.	3,60	4,00	1,134	4,64	5,00	0,539
24. Στη λήψη αποφάσεων λαμβάνονται υπόψη οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα.	3,77	4,00	1,038	4,61	5,00	0,597
25. Ο διευθυντής προάγει τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου.	4,04	4,00	1,096	4,50	5,00	0,776
26. Ο διευθυντής γνωστοποιεί το γενικό πλαίσιο για τις προσδοκίες του από όλο το διδακτικό προσωπικό.	3,89	4,00	0,941	4,51	5,00	0,775
27. Ο διευθυντής συζητά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού τους στόχους που έχει θέσει για το συγκεκριμένο μέλος.	3,44	4,00	1,270	4,37	5,00	0,837

28. Ο διευθυντής αξιολογεί τακτικά το έργο του διδακτικού προσωπικού.	2,97	3,00	1,129	3,97	4,00	1,007
29. Ο διευθυντής γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό τις προσδοκίες του για τους μαθητές.	3,70	4,00	1,208	4,47	5,00	0,775
30. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στο καθορισμό των μαθησιακών στόχων.	3,99	4,00	1,186	4,69	5,00	0,603

Η μέση βαθμολογία των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη διοίκηση ή που θεωρείται σημαντικό να υφίστανται παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται στο παράρτημα 3. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, η μικρότερη βαθμολογία της υπάρχουσας κατάστασης εντοπίζεται στη μη ανοχή των λαθών από τους διευθυντές με μέση βαθμολογία 2,34, διάμεσο 2 και τυπική απόκλιση 1,214. Επιπρόσθετα, μέση βαθμολογία μικρότερη της διάμεσης τιμής της κλίμακας μέτρησης (τιμή 3) αναδεικνύεται στο βαθμό της τακτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ίση με 2,97, γεγονός που υποδηλώνει το χαμηλό επίπεδο υλοποίησης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Άλλα δύο χαρακτηριστικά με χαμηλή μέση βαθμολογία και διάμεσο ήταν τα χαρακτηριστικά της προώθησης από το διευθυντή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για το προσωπικό και του κοινού προγραμματισμού με μέση βαθμολογία εμφάνισης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 3,3 και 3,4 αντίστοιχα, διάμεσο 3 και τυπική απόκλιση 1,172 και 1,055 αντίστοιχα.

Υψηλή μέση βαθμολογία εμφάνισαν τρία χαρακτηριστικά τα οποία είχαν διάμεσο 5, που αντιστοιχεί στην απάντηση «συμβαίνει πάντα». Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ήταν η ετοιμότητα του διευθυντή να ακούσει τις προτάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μέση βαθμολογία 4,41 και τυπική απόκλιση 0,843, ο βαθμός παρότρυνσης του διευθυντή για τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων με μέση βαθμολογία 4,39 και τυπική απόκλιση 0,889 και ο βαθμός εμπιστοσύνης του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων με μέση βαθμολογία 4,26 και τυπική απόκλιση 0,958. Ιδιαίτερα

υψηλή βαθμολογία συγκέντρωσαν ακόμη τα χαρακτηριστικά της φιλικότητας του διευθυντή με το προσωπικό με μέση βαθμολογία 4,23, η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού με μέση βαθμολογία 4,2 και η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου με μέση βαθμολογία 4,04.

Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που θεωρούν σημαντικά, όλες οι πτυχές θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς καθώς σε όλα η μέση βαθμολογία τους ήταν μεγαλύτερη από 3,9, βαθμολογία η οποία αντιστοιχεί στις εκφράσεις «αρκετά σημαντικό» και «πολύ σημαντικό». Στα λιγότερο σημαντικά στοιχεία, χαρακτηριστικά που συγκέντρωσαν βαθμολογία μικρότερη του 4,5, περιλαμβάνονται ο βαθμός της τακτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, ο βαθμός μη ανοχής των λαθών, ο βαθμός συζήτησης μεμονωμένα των στόχων που έχει θέσει ο κάθε διευθυντής συγκεκριμένα για κάθε εκπαιδευτικό και ο βαθμός γνωστοποίησης στους εκπαιδευτικούς των προσδοκιών του για τους μαθητές.

Σημαντικότερα χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν εκείνα τα οποία περιγράφουν το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές προωθούν τη συμμετοχική φιλοσοφία και κάποια από τα χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές λειτουργούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η μέση βαθμολογία της παρότρυνσης για συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και της διαβούλευσης με το προσωπικό για τους γενικούς στόχους του σχολείου ήταν 4,81 και 4,8 αντίστοιχα. Τη μεγαλύτερη μέση βαθμολογία ως προς τη σημαντικότητα συγκέντρωσε η ετοιμότητα του διευθυντή να ακούσει τις προτάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών με τιμή 4,84. Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά ιδιαίτερης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς ήταν η ενθάρρυνση του προσωπικού για την ανάληψη πρωτοβουλιών, η ενθάρρυνση του προσωπικού για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους και η έλλειψη διακρίσεων μεταξύ του προσωπικού.

Πίνακας 4. Μέση βαθμολογία, διάμεσος και τυπική απόκλιση των ομάδων των χαρακτηριστικών της διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Τί συμβαίνει (Ομάδα Α) και τί είναι σημαντικό να συμβαίνει (ομάδα Β)).

Ομάδα ερωτήσεων	Ερωτήσεις ομάδας	Ομάδα Α Σε τι βαθμό συμβαίνει στο Γυμνάσιο/Λύκειο που εργάζεσθε			Ομάδα Β Πόσο σημαντικό είναι να συμβαίνει		
		Μέση τιμή (Mean)	Διάμεσος (Median)	Τυπική απόκλιση (SD)	Μέση τιμή (Mean)	Διάμεσος (Median)	Τυπική απόκλιση (SD)
<b>Ομάδα 1:</b> Συνολική βαθμολογία χαρακτηριστικών	6-30	3,8006	3,8800	0,77307	4,5337	4,6800	0,38093 <sup>1</sup>
<b>Ομάδα 2:</b> Βαθμολογία χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών με το διδακτικό προσωπικό	6-11	4,0905	4,1667	0,66889	4,3048	4,3333	0,33571 <sup>1</sup>
<b>Ομάδα 3:</b> Βαθμολογία χαρακτηριστικών που αφορούν την υιοθέτηση της συμμετοχικής φιλοσοφίας διευθυντών	12-13	4,1714	4,2500	0,81154	4,8071	5,0000	0,45279 <sup>1</sup>
<b>Ομάδα 4:</b> Βαθμολογία ενδυνάμωσης και προαγωγής της ανάληψης πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό	14-16	3,8429	4,0000	0,95084	4,7524	5,0000	0,44932 <sup>1</sup>
<b>Ομάδα 5:</b> Βαθμολογία στήριξης του διδακτικού προσωπικού στη διδασκαλία	17-20	3,5000	3,5000	0,89887	4,6071	4,7500	0,48449 <sup>1</sup>



<b>Ομάδα 6:</b> Βαθμολογία χαρακτηριστικών που αναδεικνύουν τις δράσεις των διευθυντών προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος και τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής	21-24	3,6400	3,8000	0,99832	4,6743	5,0000	0,44157 <sup>1</sup>
<b>Ομάδα 7:</b> Βαθμολογία προώθησης εμπλοκής του διδασκτικού προσωπικού και της οικογένειας για την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας	25-30	3,6714	4,0000	0,95510	4,4190	4,5833	0,59367 <sup>1</sup>

1. Η τυπική απόκλιση για τις ομάδες 1-7 αποτυπώνεται καθώς οι ομάδες των χαρακτηριστικών του παρόντος πίνακα αποτελούν συνεχείς μεταβλητές στο διάστημα [1-5].

Με βάση τις ομάδες των χαρακτηριστικών (βλ. Πίνακα 4), οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ότι στην υφιστάμενη διοίκηση των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη μεγαλύτερη μέση βαθμολογία συγκεντρώνουν η βαθμολογία χαρακτηριστικών που αφορούν την υιοθέτηση της συμμετοχικής φιλοσοφίας των διευθυντών (ομάδα 3) με τιμή 4,1714 και η βαθμολογία χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς (ομάδα 2) με τιμή 4,0905. Αντίστοιχα, τη χαμηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνουν η βαθμολογία χαρακτηριστικών που αναδεικνύουν τις δράσεις των διευθυντών προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος και τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής με μέση τιμή 3,64 και η βαθμολογία στήριξης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με μέση τιμή 3,5. Ειδικότερα, δεν εμφανίζεται χαμηλή μέση βαθμολογία στο σύνολο των χαρακτηριστικών όλων των διαστάσεων (ομάδα 1) που θα υποδείκνυε ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης λαμβάνει όλες τις αποφάσεις, δεν επενδύει στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Amanchukwu et al. 2015, Drobot & Roşu 2012, Nyamboga et al. 2014, Pavlović et al. 2012). Σύμφωνα με τους Nyamboga et

al. (2014), ο αυταρχικός ηγέτης συνήθως θεωρεί περιττές τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας του, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την αυξημένη μέση βαθμολογία (4,0905) της ομάδας με τα χαρακτηριστικά αυξημένων διαπροσωπικών σχέσεων (ομάδα 2). Επιπλέον, ο αυταρχικός ηγέτης λαμβάνει όλες τις αποφάσεις σε ότι αφορά την οργάνωση (Drobot & Roşu 2012) γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη μέση βαθμολογία 4,1714 που συγκέντρωσε η τρίτη ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με την υιοθέτηση της συμμετοχικής φιλοσοφίας στη λήψη αποφάσεων.

Η ομάδα 3 εμφανίζει τη μέγιστη μέση βαθμολογία. Η συγκεκριμένη τιμή αναδεικνύει ότι το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο ηγέτης τους δίνει εξουσία και ενισχύει τη συμμετοχή τους (Pavlonić et al. 2012). Πράγματι, η ομάδα 3, η οποία έλαβε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό συμφωνίας ως προς το βαθμό εμφάνισης στις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής ζητάει τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και διαβουλεύεται με το προσωπικό για τους γενικούς στόχους του σχολείου. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (μέση βαθμολογία 4,1714) και οι αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις (μέση βαθμολογία 4,0905) αναδεικνύουν ένα καταναμημένο στυλ ηγεσίας.

Εξίσου υψηλή τιμή, ωστόσο, εμφάνισε και η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων, μέσω της οποίας αναδεικνύεται ότι «συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό» οι διευθυντές να ακολουθούν μια τάση ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Αν και η ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελεί χαρακτηριστικό τόσο της καταναμημένης ηγεσίας όσο και του στυλ ηγεσίας *laissez-faire*, η υψηλή ανάμιξη των διευθυντών στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων (μέση βαθμολογία ερώτησης 30 ίση με 3,99) δεν υποδεικνύει την ύπαρξη ηγετών που τους χαρακτηρίζει η έκφραση «χέρια μακριά» όπως συμβαίνει στο στυλ ηγεσίας *laissez-faire* (Nyenyembe et al. 2016).

Αντίστοιχα, για το βαθμό σημαντικότητας των ομάδων τη μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνουν η ομάδα 3 με μέση βαθμολογία 4,8071, η ομάδα 4 με μέση βαθμολογία 4,7524 και η ομάδα 6 με μέση βαθμολογία 4,6743. Από τις συγκεκριμένες βαθμολογίες προκύπτει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής να προάγει τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και να διαβουλεύεται μαζί τους γενικότερους στόχους του σχολείου. Κατ' επέκταση, θεωρείται υψίστης σημασίας η ύπαρξη ενός δημοκρατικού στυλ ηγεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ενεργό ρόλο στη διοίκηση. Επιπροσθέτως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να τους επαινεί και να αναγνωρίζει τις επιτυχίες τους. Η υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών διοίκησης και η ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν τις βασικότερες πτυχές της καταναεμημένης ηγεσίας.

Σημαντική διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση αποτελεί η ιδιαίτερα αυξημένη βαθμολογία των χαρακτηριστικών που αναδεικνύουν τις δράσεις των διευθυντών προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος και τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής. Η συγκεκριμένη πτυχή συνδέεται άμεσα με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, όπου οι διευθυντές επιδιώκουν να επηρεάσουν τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα με την ταυτόχρονη επιρροή των εκπαιδευτικών υφισταμένων τους να υιοθετήσουν ένα όραμα και την έμπνευσή τους να συνεχίσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο όραμα (Bush 2015).

Για κάθε ομάδα ερωτήσεων έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα δίνονται στον πίνακα 5. Ειδικότερα, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική για όλες τις ομάδες ερωτήσεων καθώς η τιμή του Alpha είναι μεγαλύτερη από 0,7 ενώ για κάποιες από αυτές είναι οριακά ικανοποιητική καθώς οι τιμές βρίσκονται μεταξύ 0,6 και 0,7.

Πίνακας 5. Αξιοπιστία Cronbach'ααληθαγια τις ομάδες ερωτήσεων 1-7.

		<b>Ομάδα Α</b> <b>Σε τι βαθμό συμβαίνει</b> <b>στο Γυμνάσιο/Λύκειο</b> <b>που εργάζεσθε</b>	<b>Ομάδα Β</b> <b>Πόσο σημαντικό είναι να</b> <b>συμβαίνει</b>
<b>Ομάδα</b> <b>ερωτήσεων</b>	<b>Ερωτήσεις</b> <b>ομάδας</b>	<b>Τιμή Cronbach's Alpha</b>	<b>Τιμή Cronbach's Alpha</b>
<b>Ομάδα 1</b>	6-30	0,96	0,933
<b>Ομάδα 2</b>	6-11	0,707	0,729
<b>Ομάδα 3</b>	12-13	0,642	0,877
<b>Ομάδα 4</b>	14-16	0,910	0,678
<b>Ομάδα 5</b>	17-20	0,853	0,763
<b>Ομάδα 6</b>	21-24	0,934	0,809
<b>Ομάδα 7</b>	25-30	0,914	0,833

# Κεφάλαιο 6

## Συμπεράσματα

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 70 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 30 ήταν άνδρες και 40 γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μεγαλύτεροι των 45 ετών με ποσοστό 67,1%, ενώ από όλους τους εκπαιδευτικούς 9 είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις ένας είχε κάποιο διδακτορικό. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν ένας διευθυντής, δύο υποδιευθυντές και 7 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ποσοστό 47,1% είχε προϋπηρεσία περισσότερη από 20 έτη, ενώ μόλις 6 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία μικρότερη από 10 έτη.

Το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αλλά η εφαρμογή του δεν είναι καθολική. Ειδικότερα, καταναμημένο στυλ ηγεσίας είναι το στυλ που εντοπίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αποτελεί μια μορφή ηγεσίας που προάγει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Ρανλιονίτ et al. 2012). Παράλληλα, η καταναμημένη ηγεσία είναι μια πτυχή της δημοκρατικής ηγεσίας, η οποία περιλαμβάνει τη διάσταση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα ηγετικό μοντέλο που προτιμάται τον 21ο αιώνα καθώς δύναται μέσω της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους τους να συμβάλει σημαντικά στην επίλυση οργανωτικών ζητημάτων (Bush 2015, Bolden 2011). Άλλωστε, από το 1985 μέσω της ελληνικής νομοθεσίας προβλέφθηκαν διατάξεις που δίνουν τη δυνατότητα στα όργανα της διοίκησης να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς στις διοικητικές διαδικασίες και να προωθήσουν μια περισσότερο καταναμημένη ηγεσία η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην

επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Πέτρου & Αγγελίδης 2016, Σταύρου 2019). Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αντικατοπτρίζουν όσα αναφέρει ο Σταύρου (2019) για τα ελληνικά δεδομένα, ότι η κατανεμημένη ηγεσία αφενός δίνει τη δυνατότητα για την περαιτέρω εμβάθυνση της δημοκρατικής ηγεσίας η οποία δεν μπορεί να εφαρμοσθεί αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης όπου οι διευθυντές πρέπει να παίρνουν πιο άμεσες αποφάσεις και να αντισταθμίζουν τη γραφειοκρατία με την προώθηση των δημοκρατικών στοιχείων.

Αν και η δημοκρατική ηγεσία συγκέντρωσε το μέγιστο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας που θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμόζεται, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό γι' αυτούς σε περίοδο κρίσης να υφίσταται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η μετασχηματιστική ηγεσία δίνοντας ταυτόχρονα εξίσου ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατανεμημένη ηγεσία. Ως προς την κλίση τους υπέρ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, ήταν αναμενόμενη αυτή η επιλογή καθώς μέσω αυτής είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε μια συνεργατική διαδικασία ανταλλαγής που συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου (Nyeniyembe et al. 2016). Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κρίση το παραπάνω κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων και οι επιπτώσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην πρόοδο των πρωτοβουλιών αναδιάρθρωσης του σχολείου και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών μπορούν να συντελέσουν σημαντικά στην επίλυση των οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων που αναδεικνύονται σε περιόδους ύφεσης (Bush 2015). Επιπρόσθετα, η έμπνευση των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με το όραμα (Bush 2015) και η διαμόρφωση από το διευθυντή μιας κουλτούρας η οποία οδηγεί σε αυξημένα κίνητρα και χρηστά ήθη (Θεοφιλίδης 2012) αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά που μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων. Αυτό αναδεικνύεται και από τον Σταύρου (2019), ο οποίος παρουσιάζει το όραμα ως το βασικό μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων. Το συγκεκριμένο ηγετικό στυλ άλλωστε δημιουργεί ένα κλίμα όπου ο διευθυντής εμπνέει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των εκπαιδευτικών στο πρόσωπο του και λειτουργώντας ως

«μέντορας» τους προσφέρει τις κατάλληλες πληροφορίες και γνώσεις ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους προς όφελος των μαθητών και των γενικότερων στόχων των σχολικών μονάδων (Amanchukwu et al. 2015, Σταύρου 2019, Φάσουρα & Αντωνίου 2015).

Ως προς τα χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ότι στην υφιστάμενη διοίκηση των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντοπίζονται κυρίως τόσο αυτά που αφορούν στην υιοθέτηση της συμμετοχικής φιλοσοφίας των διευθυντών όσο και αυτά που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρα καθώς, από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και δεν αποτελούν απλούς εντολοδόχους της διοίκησης από την άλλη πλευρά οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν το «κλειδί» ώστε να επικοινωνούν τα μέλη μιας σχολικής ομάδας αποτελεσματικά και να έχουν ένα ευχάριστο κλίμα συνοχής, χαρακτηριστικά που συνεισφέρουν στην επιδίωξη και την επίτευξη των στόχων (Θεοφιλίδης 2012, Πέτρου & Αγγελίδης 2016). Ενισχύοντας τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν στα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να υπάρχουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν τις δράσεις των διευθυντών προς την επίτευξη ενός κοινού οράματος και τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής. Από αυτό γίνεται προφανές πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και να συμβάλλουν ώστε η σχολική τους μονάδα να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε όποιες προκλήσεις αναδειχθούν (Σταύρου 2019), οι οποίες σε περίοδο κρίσης είναι ιδιαίτερα αυξημένες.

Συνοψίζοντας, αν και γίνονται πολλές προσπάθειες για τον περιορισμό του συγκεντρωτικού μοντέλου όπου η γραφειοκρατία παίζει καθοριστικό ρόλο, οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων, λόγω της οικονομικής κρίσης, εξισορροπούν την υπάρχουσα κατάσταση αλλά δεν έχουν προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό μελλοντικά να γίνει μια όμοια μελέτη η οποία συγκριτικά με τη παρούσα να αναδείξει αν έχουν γίνει σημαντικά βήματα αλλαγής της διοικητικής κουλτούρας και αν έχει

προωθηθεί η αυτονομία των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό πεδίο μελέτης είναι ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιτυγχάνουν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς.



# Βιβλιογραφία

Al-Safran, E., Brown, D. & Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22(1), 1-19.

Alsalahi, S. (2015). Challenges of teacher leadership in a Saudi school: Why are teachers not leaders?. *Academic Journals*, 9(24), 1413-1419.

Amanchukwu, R., Stanley, G., & Ololube, N. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.

Arslan, A. & Staub, S. (2012). Theory X and theory Y type leadership behavior and its impact on organizational performance: Small business owners in the Şishane lighting and chandelier district. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75, 102-111.

Ataliç, H., Can, A., & Cantürk, N. (2016). Herzberg's motivation-hygiene theory applied to high school teachers in Turkey. *European Journal of Multi disciplinary Studies*, 1(4), 90-97.

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

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. & VanReenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125, 647-674.

Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Leadership South West Research Report 1, South West England: University of Exeter.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.

Bostan, I., Condrea, P., Burciu, A. & Morariu, A. (2009). HRM motivational component: Maslow and Alderfer contrast perspectives. *International Conference. SSRN Electronic Journal*.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*. 27(3), 391-406.

Bush, T. (2015) Organisation theory in education: how does it inform school leadership?. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 35-47.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34, 1-19.

Caulton, J. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.

Chu, H. & Kuo, T. (2015). Testing Herzberg's two-factor theory in educational settings in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 11(1), 54-68.

Dartey-Baah, K. & Amoako, G. (2011). Application of Frederick Herzberg's two-factor theory in assessing and understanding employee motivation at work: A Ghanaian Perspective. *European Journal of Business & Management*. 3(9), 1-9.

De Villiers, E. & Pretorius, G. (2011). *Democracy in schools: Are educators ready for teacher Leadership?*. *South African Journal of Education*, 31, 574-589.

Drobot, L. & Rosu, M. (2012). Teachers' leadership style in the classroom and their impact upon high school students. *International conference of scientific paper*. AFASES, Brasov, 24-26 May, 2012, pp.201-205.

Dharejo, N., Baloch, M., Jariko, M. & Jhatial, A. (2017). People management at workplace: Applications of theory X and theory Y in public and private organizations sector in Hyderabad, Sindh, Pakistan. *European Journal of Business and Social Sciences*, 6(2), 193-206.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.

Ήργης & Μακρή, (2009). Ολική ποιότητα και ποιότητα εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία. *Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης Οικονομίας 2009*, 445-453.

Haque, M.F., Haque, M.A. & Islam, M.S. (2014). Motivational Theories – A Critical Analysis. 8(1), 61-68.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Kaparou, Maria and Bush, Tony (2016) Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912.

Kiboss, J. & Jemiryott, H. (2014). A study relationship between principals' leadership styles and secondary schools teachers' job satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 493-509.

Konsolas E., Anastasiou O., & Loukeri P. (2014). The Impact of leadership on teachers' effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 34-39.

Koutouzis, M. & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision- making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.

Μουρίκη, Μ. (2016). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. CPV Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, Vipapharm.[Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki->

maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm [Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2018].

Machumu, H. & Kaitila, 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), 53-61,

Marzieh, G. & Isai, K. (2014). A review of B. F. Skinner's 'Reinforcement theory of motivation'. *Journal of Research in Education Methodology*, 5(3), 680-688.

Mehrad,, Aida. (2015). Review Article role of Herzberg motivation-hygiene theory on explanation on job satisfaction among staff at organization. *International Journal of Information Research and Review*, 2, 1491-1492.

Menon, M. (2011). 'Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership', in *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Cyprus, Limassol, January 4-7, 2011, pp.1-15.

Mohamed, R.K.M.H., & Nor C.S.M. (2013). The relationship between McGregor's X-Y theory management style and fulfillment of psychological contract: A literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 715-720.

Montana, J. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Mothilal, R. (2010). *The values, personal traits and characteristics of leaders who get things done*. Johannesburg: University of Pretoria.

Νικολαΐδου, Ε. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Nikoloski, K. (2015). Charismatic leadership and power: Using the power of charisma for better leadership in the enterprises. *Journal of Process Management – New Technologies, International*, 3(2), 18-27.

Nyamboga , T., Gwiyo, J., Njuguna, F.W, Waweru, S.N., Nyamweya B. & Gongera, G. (2014). A critical review of the leadership styles on the performance of public secondary schools in national examinations in Tana River County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 197-220.

Nyenyembe, F., Maslowski, R., Nimrod, B. & Peter, L. (2016). Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 980-988.

OECD (2006). *Improving school leadership - Guidelines for country participation*. Organisation for Economic Co-operation and Development, February 2006.

Ondabu, I. (2014). A theory of human motivation: The tirimba grouping theory of motivation. *Sop Transactions on Economic research*, 1(1), 16-21.

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

Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημονική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Pardee, R. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. *ERIC*.

Parijat, P. & Bagga, S. (2014). Victor Vroom's expectancy theory of motivation – An evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, 7(9), 1-8.

Pavlović, N., Oljača, M., & Kostović, S. (2012). Integration of leadership styles of school director. *Educational Research and Reviews*, 7(1), 31-35.

Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2015). 'Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών', στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 19-21 Ιουνίου, 2015, σελ. 1179-1191.

Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2 έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρευνα - Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50.

Σταύρου, Δ. (2019). *Σχολική ηγεσία και νέο δημόσιο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη α.ε.

Suciu, L., Mortan, M. & Lazăr, L. (2013). Vroom's expectancy theory. An empirical study: Civil servant 's performance appraisal influencing expectancy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 39, 180-200.

Tan, S. K. (2013). Herzberg's two-factor theory on work motivation: Does it work for today's environment?. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*. 2. 18-22.

Tan, T. & Waheed, A. (2011). Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: Mediating effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1). 73-94.

Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (1), 1-14.

Φάσουρα, Α. & Αντωνίου, Α. (2015). 'Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον', στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 19-21 Ιουνίου, 2015, σελ. 1494-1498.

Van Wagner, K. (2008), *8 Major Leadership Theories*. [Online] Available from: <http://psychology.about.com> [Retrieved 5 March 2018].

Venugopalan, O. (2007). *Maslow's theory of motivation its relevance and application among non-managerial employees of selected public and private sector*

*undertakings in Kerala*. Thesis. Department of Commerce & Management Studies, University of Calicut.

Χαραλάμπους, Κ. (2016) Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα -Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.

Yang, C., Hwang, M. & Chen, Y. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. *African Journal of Business Management*. 5(19), 7885-7898.

Zaccaro, S. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.

Zachos, D. & Matziouri, A. (2015). School leadership and diversity: perceptions of educational administrators in Greece. *International Journal of Education*, 7(2), 109-125.

# *Παράρτημα Α*

## *Συνοδευτική επιστολή*



ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ» (MBA)

---

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟΥΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥΣ  
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

---

**Αγαπητή/Αγαπητέ συνάδελφε,**

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της μελέτης των στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ηλείας (Γυμνάσια – Λύκεια) σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διοίκηση και την ηγεσία των σχολικών μονάδων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, καθώς και το ρόλο του χαρισματικού



ηγέτη/διευθυντή στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και εθελοντική. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της διπλωματικής μεταπτυχιακής διατριβής με θέμα "Διοίκηση και ηγεσία στους δημόσιους οργανισμούς: η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης". Η συμμετοχή σας κρίνεται αναγκαία για την ολοκλήρωση της εν λόγω εργασίας. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται 5 λεπτά.

# Παράρτημα Β

## Ερωτηματολόγιο

---

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

---

Σημειώστε την επιθυμητή απάντηση βάζοντας X μπροστά από αυτήν.

1. Είστε άνδρας ή γυναίκα;  
 Άνδρας       Γυναίκα
2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;  
 Κάτω των 25  
 26-35  
 36-45  
 46-55  
 Άνω των 55 ετών
3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;  
 Πτυχίο ΑΕΙ  
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης  
 Διδακτορικό Δίπλωμα
4. Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκετε;  
 Διευθυντής/ντρια  
 Υποδιευθυντής/ντρια  
 Μόνιμος/η εκπαιδευτικός  
 Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός

5. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

- Έως και 5 έτη  
 Από 6 έως και 10 έτη  
 Από 11 έως και 15 έτη  
 Από 16 έως και 20 έτη  
 Άνω των 20 ετών

Απαντήστε σε τι βαθμό συμβαίνει και πόσο σημαντικό είναι να συμβαίνει κάθε πρόταση από τις παρακάτω βάζοντας X σε μια από τις παρακάτω διαβαθμίσεις.

Για τη πρώτη ομάδα (ομάδα Α) η διαβάθμιση είναι:

1. Δε συμβαίνει καθόλου
2. Συμβαίνει σε μικρό βαθμό
3. Συμβαίνει σε μέτριο βαθμό
4. Συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό
5. Συμβαίνει πάντα

Για τη δεύτερη ομάδα (ομάδα Β) η διαβάθμιση είναι:

1. Καθόλου σημαντικό
2. Λιγότερο σημαντικό
3. Μέτρια σημαντικό
4. Αρκετά σημαντικό
5. Πολύ σημαντικό

	Ομάδα Α					Ομάδα Β				
	Σε τι βαθμό συμβαίνει στο Γυμνάσιο/Λύκειο που εργάζεσθε					Πόσο σημαντικό είναι να συμβαίνει				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Δεν συμβαίνει καθόλου	Συμβαίνει σε μικρό βαθμό	Συμβαίνει σε μέτριο βαθμό	Συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό	Συμβαίνει πάντα	Καθόλου σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
6. Ο διευθυντής είναι έτοιμος να ακούσει τις προτάσεις και										

τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού.										
7. Ο διευθυντής εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό να λάβει αποφάσεις.										
8. Ο διευθυντής δεν ανέχεται λάθη του διδακτικού προσωπικού.										
9. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.										
10. Ο διευθυντής δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.										
11. Ο διευθυντής είναι φιλικός με το διδακτικό προσωπικό.										
12. Ο διευθυντής ζητάει τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων.										
13. Ο διευθυντής διαβουλεύεται με το διδακτικό προσωπικό για τους γενικούς στόχους του σχολείου.										
14. Ο διευθυντής ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό.										
15. Ο διευθυντής επαινεί τις										

πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού.										
16. Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις ατομικές επιτυχίες του διδακτικού προσωπικού.										
17. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας.										
18. Ο διευθυντής οργανώνει συζητήσεις για τη διαμόρφωση κοινών διδακτικών προσεγγίσεων.										
19. Ο διευθυντής προωθεί τον κοινό προγραμματισμό της διδασκαλίας.										
20. Ο διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δραστηριότητες για το διδακτικό προσωπικό.										
21. Ο διευθυντής δρα με τρόπο που να δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο.										
22. Μεταξύ του διδακτικού προσωπικού διαμορφώνονται κοινές αξίες.										
23. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός κοινού										

οράματος.										
24. Στη λήψη αποφάσεων λαμβάνονται υπόψη οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα.										
25. Ο διευθυντής προάγει τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου.										
26. Ο διευθυντής γνωστοποιεί το γενικό πλαίσιο για τις προσδοκίες του από όλο το διδακτικό προσωπικό.										
27. Ο διευθυντής συζητά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού τους στόχους που έχει θέσει για το συγκεκριμένο μέλος.										
28. Ο διευθυντής αξιολογεί τακτικά το έργο του διδακτικού προσωπικού.										
29. Ο διευθυντής γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό τις προσδοκίες του για τους μαθητές.										
30. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στο καθορισμό των μαθησιακών στόχων.										

**Ευχαριστώ για το χρόνο σας!**



# Παράρτημα Γ

## Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων 6-30.

Ερώτηση	Βαθμός Συμφωνίας	Ομάδα Α Σε τι βαθμό συμβαίνει στο Γυμνάσιο/Λύκειο που εργάζεσθε		Ομάδα Β Πόσο σημαντικό είναι να συμβαίνει	
		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
6. Ο διευθυντής είναι έτοιμος να ακούσει τις προτάσεις και τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού.	1	0	0	0	0
	2	3	4,3	1	1,4
	3	7	10,0	0	0
	4	18	25,7	8	11,4
	5	42	60,0	61	87,2
7. Ο διευθυντής εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό να λάβει αποφάσεις.	1	0	0	0	0
	2	5	7,1	0	0
	3	10	14,3	2	2,9
	4	17	24,3	13	18,6
	5	38	54,3	55	78,6
8. Ο διευθυντής δεν ανέχεται τα λάθη του διδακτικού προσωπικού.	1	21	30,0	2	2,9
	2	21	30,0	6	8,6
	3	16	22,9	5	7,1
	4	7	10,0	29	41,4
	5	5	7,1	28	40,0
9. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού	1	1	1,4	0	0
	2	2	2,9	0	0
	3	11	15,7	1	1,4
	4	24	34,3	12	17,1



προσωπικού.	5	32	45,7	57	81,4
10. Ο διευθυντής δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.	1	4	5,7	1	1,4
	2	7	10,0	1	1,4
	3	16	22,9	1	1,4
	4	16	22,9	8	11,4
	5	27	38,6	60	85,8
11. Ο διευθυντής είναι φιλικός με το διδακτικό προσωπικό.	1	1	1,4	0	0
	2	1	1,4	0	0
	3	12	17,1	6	8,6
	4	23	32,9	9	12,9
	5	33	47,1	55	78,6
12. Ο διευθυντής ζητάει τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων.	1	2	2,9	0	0
	2	0	0	0	0
	3	7	10,0	3	4,3
	4	21	30,0	7	10,0
	5	40	57,1	60	85,7
13. Ο διευθυντής διαβουλεύεται με το διδακτικό προσωπικό για τους γενικούς στόχους του σχολείου.	1	1	1,4	0	0
	2	5	7,1	0	0
	3	15	21,4	2	2,9
	4	24	34,3	10	14,3
	5	25	35,7	58	82,9
14. Ο διευθυντής ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό.	1	1	1,4	0	0
	2	4	5,7	0	0
	3	15	21,4	1	1,4
	4	29	41,4	11	15,7
	5	21	30	58	82,9
15. Ο διευθυντής επαινεί τις πρωτοβουλίες του προσωπικού.	1	3	4,3	1	1,4
	2	5	7,1	1	1,4
	3	17	24,3	2	2,9
	4	22	31,4	9	12,9
	5	23	32,9	57	81,4
16. Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις επιτυχίες του διδακτικού προσωπικού.	1	3	4,3	0	0
	2	2	2,9	0	0
	3	23	32,9	3	4,3
	4	21	30,0	13	18,6
	5	21	30,0	54	77,1
17. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας.	1	0	0	0	0
	2	7	10,0	0	0
	3	16	22,9	0	0
	4	30	42,9	19	27,1
	5	17	24,3	51	72,9
18. Ο διευθυντής οργανώνει συζητήσεις για τη διαμόρφωση	1	7	10,0	0	0
	2	4	5,7	1	1,4
	3	19	27,1	2	2,9

κοινών διδακτικών προσεγγίσεων.	4	28	40,0	23	32,9
	5	12	17,1	44	62,9
19. Ο διευθυντής προωθεί τον κοινό προγραμματισμό.	1	5	7,1	0	0
	2	5	7,1	2	2,9
	3	27	38,6	4	5,7
	4	23	32,9	21	30,0
	5	10	14,3	43	61,4
20. Ο διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δραστηριότητες για το διδακτικό προσωπικό.	1	5	7,1	0	0
	2	11	15,7	1	1,4
	3	26	37,1	5	7,1
	4	14	20,0	13	18,6
	5	14	20,0	51	72,8
21. Ο διευθυντής δρα με τρόπο που να δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο.	1	5	7,1	0	0
	2	6	8,6	1	1,4
	3	19	27,1	1	1,4
	4	24	34,3	11	15,7
	5	16	22,9	57	81,4
22. Μεταξύ του διδακτικού προσωπικού διαμορφώνονται κοινές αξίες.	1	3	4,3	0	0
	2	8	11,4	0	0
	3	16	22,9	2	2,9
	4	28	40,0	19	27,1
	5	15	21,4	49	70,0
23. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος.	1	6	8,6	0	0
	2	3	4,3	0	0
	3	19	27,1	2	2,9
	4	27	38,6	21	30,0
	5	15	21,4	47	67,1
24. Στη λήψη αποφάσεων λαμβάνονται υπόψη οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα.	1	3	4,3	0	0
	2	4	5,7	0	0
	3	17	24,3	4	5,7
	4	28	40,0	18	25,7
	5	18	25,7	48	68,6
25. Ο διευθυντής προάγει τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου.	1	3	4,3	0	0
	2	4	5,7	2	2,9
	3	10	14,3	6	8,6
	4	23	32,9	17	24,3
	5	30	42,9	45	64,3
26. Ο διευθυντής γνωστοποιεί το γενικό πλαίσιο για τις προσδοκίες του από όλο το διδακτικό προσωπικό.	1	2	2,9	0	0
	2	3	4,3	2	2,9
	3	14	20,0	6	8,6
	4	33	47,1	16	22,9
	5	18	25,7	46	65,7
27. Ο διευθυντής συζητά με κάθε	1	9	12,9	0	0

μέλος του διδακτικού προσωπικού τους στόχους που έχει θέσει για το συγκεκριμένο μέλος.	2	5	7,1	2	2,9
	3	17	24,3	10	14,3
	4	24	34,3	18	25,7
	5	15	21,4	40	57,1
28. Ο διευθυντής αξιολογεί τακτικά το έργο του διδακτικού προσωπικού.	1	8	11,4	1	1,4
	2	16	22,9	4	5,7
	3	21	30,0	18	25,7
	4	20	28,6	20	28,6
	5	5	7,1	27	38,6
29. Ο διευθυντής γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό τις προσδοκίες του για τους μαθητές.	1	4	5,7	0	0
	2	9	12,9	2	2,9
	3	13	18,6	6	8,6
	4	22	31,4	19	27,1
	5	22	31,4	43	61,4
30. Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό συμμετέχουν στο καθορισμό των μαθησιακών στόχων.	1	3	4,3	0	0
	2	6	8,6	1	1,4
	3	13	18,6	2	2,9
	4	15	21,4	15	21,4
	5	33	47,1	52	74,3