



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Περιοδικό
“Επιστήμες Αγωγής” Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη
E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

Ρέθυμνο 30-12-2017

Βεβαίωση δημοσίευσης

Βεβαιώνεται ότι το άρθρο με τίτλο: **Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων**, των Αλ.-Στ. Αντωνίου, Μ. Γιουμούκη και Θ. Μπαμπάλη, έχει κριθεί θετικά και πρόκειται να δημοσιευθεί σε επόμενο τεύχος του Περιοδικού ‘Επιστήμες Αγωγής’ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Για τη Διεύθυνση Σύνταξης του Περιοδικού

Πέλλα Καλογιαννάκη
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης

Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α.

Μαρία Γιουμούκη, Εκπαιδευτικός, MSc Ειδική Αγωγή

Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μορφές ηγεσίας των διευθυντών γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων για τους παράγοντες Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα και Ικανοποίηση, καθώς και η συσχέτιση των παραγόντων της Σχολικής Κουλτούρας μεταξύ τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 526 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία (ΔΣ) ανά την Ελλάδα και συγκεκριμένα 120 διευθυντές/υποδιευθυντές γενικών ΔΣ, 106 διευθυντές/υποδιευθυντές ειδικών ΔΣ, 150 εκπαιδευτικοί γενικών ΔΣ και 150 εκπαιδευτικοί ειδικών ΔΣ. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Avolio & Bass, 2004) και το Ερωτηματολόγιο Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας (Cavanagh & Dellar, 1997). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, της Συναλλακτικής Ηγεσίας, της Αποτελεσματικότητας και του Από Κοινού Σχεδιασμού και Αξιολόγησης αναφορικά με το φύλο και το είδος σχολείου υπηρεσίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία και τους τρόπους έκβασης της ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: *σχολική ηγεσία, χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη, μορφές σχολικής ηγεσίας, σχολική κουλτούρα, μετασχηματιστική ηγεσία.*

Abstract

Purpose of the present study was to investigate the relationship between leadership styles of mainstream and special primary schools headteachers and mainstream and special schools teachers' perceptions of the subscales Extra Effort, Effectiveness and

Satisfaction as well as the intercorrelation among the factors of School Culture. The sample consisted of 526 primary school teachers working in primary schools (PS) across Greece and particularly 120 headteachers/deputy headteachers of mainstream (PS), 106 headteachers/deputy headteachers of Special PS, 150 teachers of mainstream PS and 150 teachers of Special PS. The participants completed the Multifactoral Leadership Questionnaire (MLQ) (Avolio & Bass, 2004) and the Questionnaire for School Culture (SCEQ) (Cavanagh & Dellar, 1997). Results showed that there were statistically significant differences in the subscales of Transformational Leadership, Economic Leadership, Effectiveness, and Joint Design and Assessment with regard to gender and type of school. In addition, Transformational Leadership was statistically significant correlated with Transactional Leadership and Leadership Outcomes.

Keywords: *teachers, headteachers, school leadership, characteristics of school leader, forms of school leadership, school culture, transformational leadership.*

0. Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία έχει βρεθεί ότι αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013). Την επιστημονική έρευνα απασχολεί η εύρεση μίας αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας, η οποία θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του σχολείου (Armstrong, 2017. Pashiardis & Johansson, 2016). Πρόσωπο-κλειδί αποτελεί ο διευθυντής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ικανότητες- δεξιότητες, που τον καθιστούν ξεχωριστό στη σχολική μονάδα, ενίοτε και ως πρότυπο προς μίμηση (Αντωνίου, 2006, 2008). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η επιδίωξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (Bush, 2007, 2008, 2010. Danielson, 2007. Stedman, 1987).

Παράλληλα, το θέμα της σχολικής κουλτούρας έχει απασχολήσει εξίσου την επιστημονική κοινότητα, η οποία εξετάζει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα έχει αποδειχθεί ότι προωθεί ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, το οποίο ενισχύει την αποτελεσματικότητα τόσο του

διδασκαλικού προσωπικού όσο και των μαθητών. Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας και παρακινεί το διδακτικό προσωπικό προς επιμόρφωση, διαμορφώνει ένα μελλοντικό όραμα, συμβάλλει στην επιτυχή συνεργασία του προσωπικού, λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις και έχει τη δυνατότητα να επιλύει τις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον (Cavanagh & Dellar, 1997. Godfrey, 2016).

Όλα τα παραπάνω συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολείου, η αποτελεσματικότητα του οποίου συνίσταται στα εξής στοιχεία: άσκηση ηγετικού ρόλου, μονιμότητα προσωπικού, δομή και οργάνωση αναλυτικού προγράμματος, ανάπτυξη προσωπικού, μεγιστοποίηση διδακτικού χρόνου, αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας, συμμετοχή και υποστήριξη γονέων, από κοινού σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις, αίσθηση κοινότητας, σαφείς στόχοι και κοινές προσδοκίες (Ghamrawi, 2011).

Αν και είναι σύνηθες να γίνεται αναφορά στην ηγεσία που ασκείται στα πλαίσια των γενικών σχολείων, ωστόσο δεν προκύπτει να έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ηγεσία στα ειδικά σχολεία. Το εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο έρχεται -ως έναν τουλάχιστον βαθμό- να διερευνήσει η παρούσα μελέτη επιδιώκοντας να αναδείξει τις μορφές εκείνες ηγεσίας που ασκούνται στα ειδικά σχολεία και επιπροσθέτως σε ποιο βαθμό αυτές επηρεάζουν την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία ως μία γενική θεωρία περί ηγεσίας τη δεκαετία του '70 και του '80. Έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα περί τα μέσα της δεκαετίας του '90 ως γενική αντίδραση στη μορφή ηγεσίας από την κορυφή προς τη βάση που επικρατούσε κατά την περίοδο του 1980. Επιπλέον, ήταν αντίδραση προς την καθοδηγητική αντίληψη που υπήρχε στο διδακτικό μοντέλο, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της έρευνας για το αποτελεσματικό σχολείο. Βάσει των αντιλήψεων αυτών δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Burns, 1978).

Έχει επισημανθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται συμμετοχικού τύπου ηγεσία (Rehman & Waheed, 2012). Έτσι, αντί ένα μονωμένο άτομο, εν προκειμένω ο διευθυντής, να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε οι όποιες αλλαγές να επέρχονται μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή (Αντωνίου & Γαλακτίδου, 2010). Εξ ορισμού λοιπόν, τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας εκλαμβάνουν την ηγεσία ως οργανωσιακή ολότητα παρά ως ευθύνη ενός μεμονωμένου ατόμου και κατά συνέπεια οι πηγές ηγεσίας είναι πολλαπλές (Bass, 1985. Λούντζης & Αντωνίου, 2013).

Οι Avolio και Bass (1997) με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) ανέπτυξαν ένα πλήρες μοντέλο ηγεσίας και προχώρησαν στην αναγνώριση πέντε παραγόντων που αναπαριστούν τα βασικά συστατικά στοιχεία του στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας, ήτοι:

Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως γνώρισμα) αφορά στην αναγνώριση από τα μέλη της ομάδας ότι ο ηγέτης έχει μία αποστολή και ένα εφικτό όραμα και ταυτίζονται με αυτόν.

Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως συμπεριφορά) αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που οδηγεί στην παραπάνω αναγνώριση και ταύτιση.

Η *Εμπνευσμένη Παρακίνηση* αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας παρέχοντας νόημα και πρόκληση στην εργασία τους.

Η *Διανοητική Διέγερση* εμφανίζεται όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμα και δημιουργικά, να αμφισβητούν τα καθιερωμένα, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με νέους τρόπους.

Η *Εξατομικευμένη Φροντίδα* παρουσιάζεται όταν ο ηγέτης επικοινωνεί σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα μέλη της ομάδας με σκοπό να αναδείξει τους ατομικούς του στόχους και να αναπτύξει τις ικανότητές τους.

1.2 Συναλλακτική ηγεσία

Ο τύπος της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978), ο οποίος εξ αρχής τοποθετήθηκε επί τη βάσει του χώρου της πολιτικής και θεώρησε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς εκείνους που παρακινούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές. Εν συνεχεία, η θεωρία του επεκτάθηκε και συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίστηκε ο συμβατικός ηγέτης που αποσαφηνίζει τον ρόλο και τις απαιτήσεις των υφιστάμενων και αποδίδει ανταμοιβές και κυρώσεις για να επιτύχει τη συμμόρφωσή τους και την ανταπόδοσή τους σε έργο (Hallinger, 2010. Harris, 2010).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bass και των συνεργατών του, η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται στη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον υφιστάμενο (Avolio, Bass & Yung, 1999. Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Επίσης, αμοιβές και επιβολή κυρώσεων επιστρατεύονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως η μορφή εκείνη της ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανταλλάγματα. Οι επιθυμίες τόσο του ηγέτη όσο και των υφισταμένων τίθενται σε διαδικασία διαπραγμάτευσης με σκοπό την επίτευξη μίας συμφωνίας. Τέλος, η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και τη βελτιωμένη απόδοση (Hulria & Devos, 2010. Sergiovanni, 1991).

Συγκεκριμένα, οι Bass και Avolio (1997) εντόπισαν τρεις παράγοντες που αποτελούν τα βασικά στοιχεία αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η *Έκτακτη Ανταμοιβή* αφορά στην ανταλλαγή αμοιβών για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

Η *Ενεργητική Διαχείριση* αφορά στις περιπτώσεις που ο ηγέτης επιβλέπει την ομάδα για να διασφαλίζει ότι δεν γίνονται λάθη, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση δεν επιλαμβάνεται των καταστάσεων.

Η *Παθητική Διαχείριση* αφορά στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα ή λάθη (Barnett, McCormick & Connors, 2000. Burns, 1978).

1.3 Σχολική κουλτούρα

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που εργάζονται ή συμμετέχουν σε αυτόν. Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα ενδέχεται να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή στενάχωρο και απωθητικό και μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης ή μιας στατικής κατάστασης. Επιπρόσθετα, είναι δυνατό να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης (Carpenter, 2014. Μπαμπάλης, 2011). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ακόμη οφείλει να σέβεται και να στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του ή να αδιαφορεί γι' αυτό. Για παράδειγμα, οι κτιριακές του υποδομές θα πρέπει να βρίσκονται σε άριστη κατάσταση και να μην υποδηλώνουν εγκατάλειψη και αδιαφορία (Δημητρόπουλος, 1999. Ghamrawi, 2011).

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν που διακρίνουν μία σχολική μονάδα και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί σε αυτή συνθέτουν το κλίμα της συγκεκριμένης ομάδας, το οποίο έχει αφενός άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αφετέρου καθοριστική επίδραση στις στάσεις, τα συναισθήματα, την παραγωγικότητα, την επίτευξη των στόχων και γενικότερα την απόδοση των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την εικόνα των ίδιων των μελών της, τις κοινές αντιλήψεις και αξίες και αποτελεί το πλαίσιο λειτουργίας των μελών του σχολείου (Μπαμπάλης, 2011). Επίσης, αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές) και με τα οποία ισχυροποιούνται και οι μεταξύ τους δεσμοί, καθώς αποκτούν ταυτόχρονα διακριτή ταυτότητα από τα μέλη άλλων σχολικών μονάδων. Συνολικά, η σχολική κουλτούρα αντανακλά το ευρύτερο κλίμα της σχολικής μονάδας και επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητά της (Babalís & Tsoli, 2017. Cheng, 2000. Λούντζης & Αντωνίου, 2013. Maslowski, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, η «κουλτούρα» αυτή καθίσταται φανερή και από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στη μονάδα μέσω: της συνολικής εικόνας που παρουσιάζει το κτίριο, των ποικίλων ανηρημένων δημιουργημάτων των μαθητών, της έκφρασης στα πρόσωπα τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσο και του βοηθητικού προσωπικού, των αυθόρμητων διαλόγων στους κοινόχρηστους χώρους και της διάθεσης επικοινωνίας με την κοινότητα και την κοινωνία (Hargreaves, 1995. Peterson & Deal, 1998. Turan & Bektas, 2013).

Τέλος, σχολική κουλτούρα είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται, ο επιτυχής συνδυασμός συγκεκριμένων εξωτερικών και εσωτερικών παραμέτρων. Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας έγκειται σε θέματα αισθητικής και ευρύτερων παροχών όπως αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα κ.ά.. Η δε εσωτερική διάσταση, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα της κουλτούρας αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, την αίσθηση ικανοποίησης και υπερηφάνειας και τους κοινούς στόχους. Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Everard & Morris, 1999).

Οι Cavanagh και Dellar (1997) ανέπτυξαν ένα μοντέλο κουλτούρας που παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ έξι πολιτισμικών στοιχείων και τη συνεισφορά τους στη συνολική κουλτούρα του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

Οι *Επαγγελματικές Αξίες* αφορούν την αξία που αποδίδεται στον κοινωνικό θεσμό της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών στην εργασία.

Η *Έμφαση στη Μάθηση* περιστρέφεται γύρω από το μαθησιακό πρόγραμμα του κάθε σχολείου και αφορά στον βαθμό τον οποίο το σχολείο αποτελεί μία κοινότητα μάθησης.

Η *Συναδελφικότητα* περιλαμβάνει προτάσεις και προθέσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και την ανάγκη τους να ενδυναμωθούν.

Η *Συνεργασία* αφορά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δασκάλους εστιάζοντας όμως σε μια πιο τυπική σχέση που αναφέρεται στη λειτουργία του σχολείου.

Ο *Από κοινού Σχεδιασμός* αποτελεί ένα νοητικό σχήμα που υποθέτει ότι οι δάσκαλοι έχουν αμοιβαία κατανόηση των σκοπών και των στόχων του σχολείου τους και συμμετέχουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και της αξιολόγησης με γνώμονα κοινούς στόχους και σκοπούς.

Η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* αφορά στον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου ως προς την υποστήριξη των δασκάλων και των προγραμμάτων του σχολείου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μορφές ηγεσίας των διευθυντών γενικών και ειδικών σχολείων δημοτικών σχολείων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων ως προς τους παράγοντες Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα και Ικανοποίηση, καθώς και η συσχέτιση των παραμέτρων της Σχολικής Κουλτούρας μεταξύ τους. Επιμέρους στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση ενδεχόμενης επίδρασης συγκεκριμένων δημογραφικών μεταβλητών στους βασικούς παράγοντες της Ηγεσίας και της Σχολικής Κουλτούρας.

2.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 526 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Από αυτούς, οι 120 είναι διευθυντές/ υποδιευθυντές γενικών δημοτικών σχολείων, οι 106 διευθυντές/ υποδιευθυντές ειδικών δημοτικών σχολείων, οι 150 εκπαιδευτικοί γενικών δημοτικών σχολείων και οι 150 εκπαιδευτικοί ειδικών δημοτικών σχολείων.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για την εξέταση των ερευνητικών στόχων της μελέτης έγινε χρήση των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων:

A. Το M.L.Q. (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x) – Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας των Avolio και Bass (2004). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.

B. Το SCEQ (School Culture Elements Questionnaire) - Ερωτηματολόγιο Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας των Cavanagh & Dellar (1997). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.

2.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στα τρία στυλ ηγεσίας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στα τρία στυλ ηγεσίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
7. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία στυλ ηγεσίας;
8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία στυλ ηγεσίας και τους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας;
9. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας;

3. Ανάλυση δεδομένων έρευνας και ερμηνεία αποτελεσμάτων

3.1 Βιογραφικά στοιχεία διευθυντών/ υποδιευθυντών γενικών και ειδικών σχολείων

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά δεδομένα και πληροφορίες σχετικά με την άσκηση του επαγγέλματος. Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άνδρες (63,7%, N=144), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 31,4%

(N=82) του δείγματος. Από τους συμμετέχοντες, το 68,6% (N=155) κατέχει θέση διευθυντή και το 31,4% θέση υποδιευθυντή (N=71). Το 75,7% (N=171) των διευθυντών/ υποδιευθυντών είναι παντρεμένοι, το 14,6% (N=33) είναι άγαμοι και το 9,7% (N=22) δηλώνουν άλλη οικογενειακή κατάσταση. Οι περισσότεροι διευθυντές προέρχονται από σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 53,1% (N=120) και το υπόλοιπο 46,9% (N=106) από σχολεία ειδικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 56% (N=112) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το 42,5% διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ (N=85), ενώ μόλις το 1,5% (N=3) έχει διδακτορικό. Το 15,2% (N=15) του δείγματος δηλώνει ότι σκέπτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμά του, ενώ το 84,8% ότι δεν σκέπτεται κάτι τέτοιο. Τέλος, το 41,4% (N=41) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συζητάει τα προβλήματα της εργασίας του με τον/την σύντροφό του, το 55,6% (N=55) με συναδέλφους του, το 16,2% (N=16) με συγγενείς του, το 28,3% (N=28) με κάποιον φίλο τους και το 16,2% (N=16) με άλλα πρόσωπα.

Πίνακας 3.1: Ανάλυση συχνότητας σε διευθυντές και υποδιευθυντές

Κατηγορία	Περιγραφή	N	%
Φύλο	Άνδρας	144	63,7
	Γυναίκα	82	36,3
Εργασιακό Status	Διευθυντής/τρια	155	68,6
	Υποδιευθυντής/τρια	71	31,4
Οικογενειακή Κατάσταση	Παντρεμένος/η	171	75,7
	Ελεύθερος/η	33	14,6
	Άλλο	22	9,7
Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	85	42,5
	Μεταπτυχιακό	112	56
	Διδακτορικό	3	1,5
Είδος Εκπαίδευσης	Γενική	120	53,1
	Ειδική	106	46,9
Σκέψεις για εγκατάλειψη τα τελευταία 5 έτη του επαγγέλματος	Ναι	15	15,2
	Όχι	84	84,8

Προβλήματα με τον:			
σύντροφο	Ναι	41	41,4
	Όχι	58	58,6
συνάδελφο	Ναι	55	55,6
	Όχι	44	44,4
συγγενή	Ναι	16	16,2
	Όχι	83	83,8

3.2 Βιογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.2, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άνδρες (60,6%, N=182), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 39,4% (N= 118). Από τους συμμετέχοντες, το 68,3% (N=205) έχει θέση μόνιμου εκπαιδευτικού, το 18,3% (N= 55) θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού και το 13,4% (N= 40) θέση ωρομίσθιου. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το 78,3% (N=235) δηλώνουν παντρεμένοι, το 11,7% (N=35) ελεύθεροι και το 10% (N=30) άλλη. οικογενειακή κατάσταση. Το δείγμα των εκπαιδευτικών προέρχεται κατά το ήμισυ από σχολεία γενικής και σχολεία ειδικής αγωγής.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 33,3% (N=100) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 62,5% διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ (N=195), ενώ μόλις το 4,2% (N=5) έχει διδακτορικό. Ειδικότερα, το 18,3% (N=55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σκέπτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμά του. Το 42,5% (N=85) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συζητάει τα προβλήματά του στο επαγγελματικό περιβάλλον με την/τον σύντροφό του, το 56,2% (N=95) με τους συναδέλφους του, το 25% (N=50) με τους συγγενείς του και το 25% (N=20) με κάποιον φίλο τους. Σε ποσοστό 25% (N= 20) συζητούν τα προβλήματα τους με κάποιον άλλον, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή.

Πίνακας 3.2: Ανάλυση συχνοτήτων σε εκπαιδευτικούς

Κατηγορία	Περιγραφή	N	%
Φύλο	Ανδρας	182	60,6
	Γυναίκα	118	39,4
Εργασιακό Status	Μόνιμος/η	205	68,3
	Αναπληρωτής/τρια	55	18,3
	Ωρομίσθιος/α	40	13,4
Οικογενειακή Κατάσταση	Παντρεμένος/η	235	78,3
	Ελεύθερος/η	35	11,7
	Άλλο	30	10,0
Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	195	62,5
	Μεταπτυχιακό	100	33,3
	Διδακτορικό	5	4,2
Είδος Εκπαίδευσης	Γενική	150	50
	Ειδική	150	50
Σκέψεις για εγκατάλειψη τα τελευταία 5 έτη του επαγγέλματος			
	Ναι	55	18,3
	Όχι	245	81,7
Προβλήματα με τον:			
σύντροφο	Ναι	85	42,5
	Όχι	115	57,5
συνάδελφο	Ναι	95	56,2
	Όχι	75	43,8
συγγενή	Ναι	50	25,0
	Όχι	150	75,0
φίλο	Ναι	50	33,3
	Όχι	100	66,7
άλλον	Ναι	20	25,0
	Όχι	60	75,0

3.3 Έλεγχος διαφορών

Ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών των μέσων όρων Mann-Whitney για τους παράγοντες της κάθε κλίμακας ως προς το φύλο, τη θέση που κατέχει στο σχολείο ο κάθε εκπαιδευτικός, την επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου και το είδος του σχολείου (γενικό ή ειδικό δημοτικό σχολείο) (Πίνακας 3.3).

Διαφορές σημειώθηκαν ως προς το φύλο στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($Z=-2,083$, $p\text{-value}=0,037<5\%$), της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» ($Z=-3,212$, $p\text{-value}=0,001<5\%$) και της «Αποτελεσματικότητας» ($Z=-2,192$, $p\text{-value}=0,028<5\%$). Οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις υποκλίμακες «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ($M=3,21$ vs. $M=3,36$), «Συναλλακτική Ηγεσία» ($M=2,12$ vs. $M=2,37$) και «Αποτελεσματικότητα» ($M=3,37$ vs. $M=3,54$).

Ως προς τη θέση των συμμετεχόντων, διαφορές παρατηρήθηκαν στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($Z=-2,766$, $p\text{-value}=0,006<5\%$) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ($Z=-2,357$, $p\text{-value}=0,018<5\%$). Οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ($M=2,79$ vs. $M=3,08$) ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους διευθυντές για την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($M=2,80$ vs. $M=3,20$).

Ως προς την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, διαφορές σημειώνονται στις υποκλίμακες της Σχολικής Κουλτούρας «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ($Z=-2,843$, $p\text{-value}=0,004<5\%$), «Από Κοινού Σχεδιασμός και Αξιολόγηση» ($Z=-2,293$, $p\text{-value}=0,022<5\%$), «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ($Z=-2,741$, $p\text{-value}=0,006<5\%$) και «Έμφαση στη Μάθηση» ($Z=-3,438$, $p\text{-value}=0,001<5\%$). Οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν να αποχωρήσουν από την επαγγελματική τους θέση εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία για τη «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ($M=3,30$ vs. $M=3,50$), «Από κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ($M=2,90$ vs. $M=3,25$), «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ($M=2,82$ vs. $M=3,11$) και «Έμφαση στη Μάθηση» ($M=2,90$ vs. $M=3,31$).

Ως προς το είδος του σχολείου, διαφορές σημειώνονται στις βαθμολογίες της «Παθητικής Ηγεσίας» ($Z=-2,227$, $p\text{-value}=0,026<5\%$), όπου οι εκπαιδευτικοί σχολείων γενικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ($M=0,72$ vs. $M=0,53$). Διαφορές παρατηρούνται και ως προς τον «Από Κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ($Z=-1,775$, $p\text{-value}=0,076>5\%$) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ($M=3,17$ vs. $M=3,37$).

Πίνακας 3.3: Έλεγχος Διαφοράς μέσω των Mann-Whitney στις υποκλίμακες της MLQ και της Σχολικής Κουλτούρας σύμφωνα με το φύλο, τη θέση, την επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου και το είδος σχολείου

	Φύλο		Εγκατάλειψη σχολείου		Θέση		Είδος σχολείου	
	Z	p-value	Z	p-value	Z	p-value	Z	p-value
Μετασχηματιστική Ηγεσία	-2,083	0,037	-1,422	0,155	-2,766	0,006	-0,319	0,749
Συναλλακτική Ηγεσία	-3,212	0,001	-0,103	0,918	-0,248	0,804	-0,732	0,464
Παθητική Ηγεσία	-1,542	0,123	-0,341	0,733	-0,835	0,404	-2,227	0,026
Πρόσθετη Προσπάθεια	-1,370	0,171	-1,436	0,151	-2,357	0,018	-1,090	0,276
Αποτελεσματικότητα	-2,192	0,028	-1,537	0,124	-0,227	0,820	-0,458	0,647
Ικανότητα	-0,186	0,852	-0,751	0,453	-1,175	0,240	-1,052	0,293
Συναδελφικότητα και συνεργασία	-0,737	0,882	-2,843	0,004	-0,123	0,902	-0,658	0,510
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	-0,334	0,738	-2,293	0,022	-1,625	0,104	-1,775	0,076
Μετασχηματιστική ηγεσία	-0,320	0,749	-1,008	0,313	-1,541	0,123	-1,591	0,112
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	-0,050	0,960	-2,741	0,006	-0,019	0,985	-0,847	0,397
Έμφαση στη μάθηση	1,289	0,592	-3,438	0,001	-1,122	0,262	-0,790	0,430

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις υποκλίμακες MLQ και Σχολικής Κουλτούρας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την οικογενειακή κατάσταση πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis και διαπιστώθηκαν τα εξής (Πίνακας 3.4):

Διαφορές σημειώθηκαν ως προς την οικογενειακή κατάσταση, στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($Z=13,842$, $p\text{-value}=0,001<5\%$), της «Ικανότητας» ($Z=7,404$, $p\text{-value}=0,025<5\%$) και της «Συναδελφικότητας και Συνεργασίας» ($Z=16,202$, $p\text{-value}=0,000<5\%$). Οι παντρεμένοι εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ($M=3,34$ vs. $M=3,06$, $M=3,01$), την «Ικανότητα» ($M=3,40$ vs. $M=3,17$, $M=3,055$) αλλά και τη «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ($M=3,48$ vs. $M=3,39$, $M=3,26$).

Διαφορές σημειώθηκαν επίσης και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($Z=-2,766$, $p\text{-value}=0,006<5\%$) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($Z=-2,357$, $p\text{-value}=0,018<5\%$). Τα άτομα που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους απόφοιτους ΑΕΙ και τους κατόχους Διδακτορικού ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ($M=3,38$ vs. $M=3,29$, $M=3,21$) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($M=3,44$ vs. $M=3,32$, $M=3,00$).

Πίνακας 3.4: Έλεγχος Διαφοράς μέσω των Kruskal-Wallis στις υποκλίμακες της MLQ και της Σχολικής Κουλτούρας σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης

	Οικογενειακή Κατάσταση		Επίπεδο Εκπαίδευσης	
	Chi-Square	p-value	Chi-Square	p-value
Μετασχηματιστική Ηγεσία	13,842	0,001	-2,766	0,006
Συναλλακτική Ηγεσία	0,532	0,766	-0,248	0,804
Παθητική Ηγεσία	0,555	0,758	-0,835	0,404
Πρόσθετη Προσπάθεια	0,083	0,959	-2,357	0,018
Αποτελεσματικότητα	1,263	0,532	-0,227	0,820
Ικανότητα	7,404	0,025	-1,175	0,240

Συναδελφικότητα και συνεργασία	16,202	0,000	-0,123	0,902
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	0,576	0,750	-1,625	0,104
Μετασχηματιστική ηγεσία	0,788	0,674	-1,541	0,123
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	2,186	0,334	-0,019	0,985
Έμφαση στη μάθηση	1,804	0,406	-1,122	0,262

3.4 Έλεγχος συσχετίσεων

Επιπλέον, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτηματολογίων με τη χρήση του συντελεστή Pearson (Πίνακας 3.5). Τα αποτελέσματα στην πλειοψηφία τους έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά με τη «Συναλλακτική Ηγεσία» ($r=0,343$), ενώ υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($r=0,612$), την «Αποτελεσματικότητα» ($r=0,592$), την «Ικανότητα» ($r=0,742$) και αρνητικά ασθενής συσχέτιση με την «Παθητική Ηγεσία» ($r=-0,326$). Η «Συναλλακτική Ηγεσία» εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($r=0,215$), την «Παθητική Ηγεσία» ($r=0,281$), την «Αποτελεσματικότητα» ($r=0,072$) και την «Ικανότητα» ($r=0,040$). Η «Παθητική Ηγεσία» παρουσιάζει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την «Αποτελεσματικότητα» ($r=-0,289$) και ασθενή αρνητική συσχέτιση με την «Ικανότητα» ($r=0,316$) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($r=-0,160$). Τέλος, η «Αποτελεσματικότητα» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Ικανότητα» ($r=0,653$) και μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($r=0,522$), ενώ για την «Ικανότητα» παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ($r=0,514$).

Πίνακας 3.5: Συνάφειες Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας MQL

	Μετασηματι- στική Ηγεσία	Συναλλα- κτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία	Έξτρα Προσπάθεια	Αποτελεσμα- τικότητα	Ικανό- τητα
Μετασηματιστική Ηγεσία	1,000	,343**	-,326**	,612**	,592**	,742* *
Συναλλακτική Ηγεσία	,343**	1,000	,281**	,215*	,072	,040
Παθητική Ηγεσία	-,326**	,281**	1,000	-,160	-,289**	-,316* *
Πρόσθετη Προσπάθεια	,612**	,215*	-,160	1,000	,522**	,514* *
Αποτελεσματικότη τα	,592**	,072	-,289**	,522**	1,000	,653* *
Ικανότητα	,742**	,040	-,316**	,514**	,653**	1,000

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Σχολικής Κουλτούρας (Πίνακας 3.6) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» συσχετίζεται θετικά με τον «Από Κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ($r=0,501$) με ισχυρή συσχέτιση, θετικά με τη «Μετασηματιστική Ηγεσία» ($r=0,254$) με μέτρια συσχέτιση, θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Προγράμματος» ($r=0,589$) με ισχυρή συσχέτιση και θετικά με την «Έμφαση στη Μάθηση» ($r=0,460$) με μέτριου βαθμού συσχέτιση. Ο «Από Κοινού Σχεδιασμός και Αξιολόγηση» συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ($r=0,665$) και την «Έμφαση στη Μάθηση» ($r=0,562$) και θετικά σε μέτριο βαθμό με τη «Μετασηματιστική Ηγεσία» ($r=0,145$). Η «Μετασηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά αλλά σε χαμηλά επίπεδα τόσο με την

«Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ($r=0,211$) όσο και με την «Έμφαση στη Μάθηση» ($r=0,068$). Τέλος, η «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» συσχετίζεται θετικά με υψηλού επιπέδου συσχέτιση με την «Έμφαση στη Μάθηση» ($r=0,524$).

Πίνακας 3.6: Συνάφειες Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων της Σχολικής Κουλτούρας

	Συναδελφικότητα και συνεργασία	Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	Μετασχηματιστική ηγεσία	Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	Έμφαση στη μάθηση
Συναδελφικότητα και συνεργασία	1,000	,501**	,254**	,589**	,460**
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	,501**	1,000	,145	,665**	,562**
Μετασχηματιστική ηγεσία	,254**	,145	1,000	,211*	,068
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	,589**	,665**	,211*	1,000	,524**
Έμφαση στη μάθηση	,460**	,562**	,068	,524**	1,000

4. Συζήτηση

Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης βασίστηκε στον περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με το ζήτημα της άσκησης ηγεσίας και της σχέσης της με τη σχολική κουλτούρα στα δημοτικά σχολεία και πολύ περισσότερο στο πλαίσιο των ειδικών δημοτικών σχολείων. Εξετάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($p\text{-value} = 0,037 < 5\%$), της «Συναλλακτικής ηγεσίας» ($p\text{-value} = 0,001 < 5\%$) και της «Αποτελεσματικότητας» ($p\text{-value} = 0,028\% < 5\%$).

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες φάνηκαν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στις δύο υποκλίμακες της ηγεσίας και στον έναν από τους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας. Φαίνεται δηλαδή ότι οι γυναίκες συμπεριφέρονται περισσότερο μετασχηματιστικά και συναλλακτικά και δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) επιβεβαιώνονται ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», τη «Συναλλακτική Ηγεσία» και την «Αποτελεσματικότητα». Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις αρκετά παλαιότερες έρευνες των Stogdill (1974), Jacobson και Effertz (1974) και Deaux (1979), οι οποίοι είχαν διατυπώσει την άποψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε θέσεις ηγεσίας. Από την άλλη όμως πλευρά, εναρμονίζονται με τις περισσότερο πρόσφατες απόψεις των Bass (1999), Carless (1998), Hackman και Furniss (1997) και Kark (2012), οι οποίοι θεωρούν ότι οι γυναίκες διαθέτουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Επίσης, σύμφωνα με τους Eagly και Carli (2003) και Chao et al. (2011), οι γυναίκες είναι αποτελεσματικές όταν ασκούν τόσο μετασχηματιστικού όσο συναλλακτικού τύπου ηγεσία.

Αναφορικά με τη θέση των συμμετεχόντων στο σχολείο (διευθυντής/υποδιευθυντής- εκπαιδευτικός), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($p\text{-value}=0,006<5\%$) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ($p\text{-value}= 0,018<5\%$). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς για τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της «Πρόσθετης Προσπάθειας». Παρατηρείται δηλαδή ότι οι διευθυντές ασκούν στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην περαιτέρω και συνεχή προσπάθεια ως απόρροια του ηγετικού στυλ που εφαρμόζεται. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Λούντζη και Αντωνίου (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) επιβεβαιώνονται ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και την «Πρόσθετη Προσπάθεια».

Ως προς το είδος του σχολείου (γενικό ή ειδικό δημοτικό σχολείο) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της «Παθητικής Ηγεσίας» ($p\text{-value}=0,026\%<5\%$) και στον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση» ($p\text{-value}=0,076\%<5\%$), υποκλίμακα της σχολικής κουλτούρας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στην «Παθητική Ηγεσία», ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση». Συνάγεται, δηλαδή, το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων τείνουν προς την απουσία ηγετικής συμπεριφοράς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων φαίνεται να έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου και τον από κοινού σχεδιασμό προγραμμάτων που προωθούν την επίτευξή τους.

Το είδος σχολείου επιβεβαιώνει τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) ως προς την «Παθητική Ηγεσία» και τον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση». Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rayner και Ribbins (1999), όπου διατυπώθηκε η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων δίνουν έμφαση και αξία στις σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη, την αποτελεσματική διοίκηση και τη θετική στάση έναντι της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι Leithwood et al. (2006) έχουν υποστηρίξει ότι η ηγεσία στα ειδικά σχολεία τείνει να είναι μετασχηματιστική.

Αναφορικά με άλλα δημογραφικά στοιχεία, όπως η επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας «Συναδελφικότητα και συνεργασία» ($p\text{-value}=0,004<5\%$), «Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση» ($p\text{-value}=0,022<5\%$), «Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος» ($p\text{-value}=0,006<5\%$) και «Έμφαση στη μάθηση» ($p\text{-value}=0,001<5\%$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις παραπάνω υποκλίμακες. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται αναμενόμενο, καθώς εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και θετικών αλληλεπιδράσεων είναι λιγότερο πιθανόν να εκδηλώσουν μεγάλη επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματός τους.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($p\text{-value}=0,001<5\%$), της «Ικανότητας» ($p\text{-value}=0,025<5\%$) και της «Συναδελφικότητας και συνεργασίας» ($p\text{-value}=0,000<5\%$), με τους παντρεμένους να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία και στις τρεις αυτές υποκλίμακες. Έτσι, φαίνεται ότι η ύπαρξη οικογένειας προωθεί συμπεριφορές συνεργατικότητας αλλά και ικανότητας ως απόρροια άσκησης του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ.

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ($p\text{-value}=0,006<5\%$) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ($p\text{-value}=0,018\%<5\%$) με τους κατόχους Μεταπτυχιακού τίτλου να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις δύο αυτές υποκλίμακες. Προφανώς, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την άσκηση μετασχηματιστικής συμπεριφοράς. Σε σχέση με τα τρία τελευταία δημογραφικά στοιχεία, τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3, 4, 5, 6) επιβεβαιώνονται ως προς τις υποκλίμακες της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας», της «Ικανότητας», της «Συναδελφικότητας και Συνεργασίας», της «Πρόσθετης Προσπάθειας», του «Από Κοινού Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», της «Αλληλοϋποστήριξης για Υλοποίηση Οράματος» και της «Εμφασης για Μάθηση».

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων. Αναφορικά με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με τη «Συναλλακτική Ηγεσία» με μέτριου βαθμού συσχέτιση και θετικά σε σημαντικό βαθμό με την «Πρόσθετη Προσπάθεια», την «Αποτελεσματικότητα» και την «Ικανότητα». Η «Συναλλακτική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά αλλά ασθενώς με την «Πρόσθετη Προσπάθεια», την «Παθητική Ηγεσία», την «Αποτελεσματικότητα» και την «Ικανότητα». Η «Παθητική Ηγεσία» σχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την «Αποτελεσματικότητα», την «Ικανότητα» και την «Πρόσθετη Προσπάθεια». Η «Αποτελεσματικότητα» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Ικανότητα» και μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια».

Τα ερευνητικά ερωτήματα (7, 8) δείχνουν να επιβεβαιώνονται για τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και την «Αποτελεσματικότητα». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τις έρευνες των Sergiovanni (2001), Leithwood et al.

(2006) και Jensen (2016). Ο μεν πρώτος είχε διατυπώσει την άποψη ότι η συναλλακτική ηγεσία συμπληρώνει τη μετασχηματιστική και είναι απαραίτητο στοιχείο της, ενώ ο δεύτερος υποστήριξε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποτελεί μία συμμετοχικού τύπου ηγεσία, η οποία παρακινεί και υποστηρίζει το προσωπικό για περαιτέρω προσπάθεια και αποτελεσματικότητα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας, η «Συναδελφικότητα και συνεργασία» παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με τον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση» και την «Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος», ενώ μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και την «Έμφαση στη μάθηση». Ο «Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση» συσχετίζεται θετικά σε υψηλά επίπεδα με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» και την «Έμφαση στη Μάθηση», ενώ ασθενώς θετικά με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Η δε «Μετασχηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» και την «Έμφαση στη Μάθηση», ενώ οι δύο προηγούμενες συσχετίζονται θετικά και σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Τα εν λόγω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Λούντζη και Αντωνίου (2013). Το ερευνητικό ερώτημα (9) επιβεβαιώνεται βάσει των αποτελεσμάτων, καθώς η συσχέτιση είναι θετική ανάμεσα στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας, ενώ τα επίπεδα σημαντικότητας κυμαίνονται για τις περισσότερες εξ αυτών από μέτρια έως υψηλά.

Τα ανωτέρω ευρήματα εναρμονίζονται με τα ευρήματα των ερευνών της Αθανασούλα-Ρέππα (1999), του Minckler (2013) και των Nesis- Isik και Gursel (2013), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι παράγοντες της σχολικής κουλτούρας συσχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι κοινές προσδοκίες-όραμα σχετίζονται απόλυτα με την έμφαση για μάθηση. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τους Everard και Morris (1999) και Hoyle, English και Steffy (1998).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο: Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας. Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Ηθική των Επιχειρήσεων* (σελ. 1 -18). Αθήνα: Σάκκουλας.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Γαλακτίδου, Α. (2010). Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία* (σελ. 73-136). Αθήνα: Παπαζήσης.

Armstrong, P. (2017). Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.

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

Babalıs, Th. (2013). The relation of classroom climate to learning. *Journal of modern education*, 3(4), 287-299.

Babalys, Th. & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2000). Transformational leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

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

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.

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

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.

Bush, T. (2010). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership?. *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.

Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex roles*, 39, 887-902.

Carpenter, D. (2014). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.

Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1997, March). *Towards a model of school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.

Chao, K. J., Lin, C. Y., Ma, C. M., Lai, J. C., Ku, C. Y., Kuo, H. W., & Chao, C. I. (2011). Relationship among sexual desire, sexual satisfaction, and quality of life in middle- aged and older adults. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 37(5), 386-403.

Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225.

Danielson, Ch. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14, 807-834.

Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better- A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Α.-Σ. Αντωνίου, επιμ.-μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.

Hackman, M. Z., Furniss, A. H., & Peterson, T. J. (1992). Perceptions of gender role characteristics and transformational and transactional leadership behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 75(1), 311-319.

Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76.

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.

Harris, A. (2010). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.

Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company.

Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for successful 21st Century school leaders. Standards for peak performers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565- 575.

Jacobson, B. M., & Effertz, J. (1974). Sex roles and leadership: Perceptions of the leaders and the led. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12(3), 383-396.

Jensen, R. (2016). School leadership development: What we know and how we know it. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 48- 68.

Kark, R. (2012). Does valuing androgyny and femininity lead to a female advantage? The relationship between gender role, transformational leadership and identification. *The Leadership Quarterly*, 23, 620-640.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: NCSL.

Λούντζης, Γ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013). Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*, 3, 68-85.

Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Netherlands: Twente University Press.

Minckler, H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη* (β' έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

Nesis- Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: An ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 221-228.

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

Pashiardis, P., & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.

Rayner, S., & Ribbins, P. (1999). *Headteachers and leadership in special education*. Herdfordshire: Harmer Green Lane.

Rehman, R. R., & Waheed, A. (2012). Transformational leadership style as predictor of decision making styles: Moderating role of emotional intelligence. *Commercial Society Science*, 6(2), 257-268.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?*. London: Routledge & Falmer.

Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.

Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215-227.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Turan, S., & Bektas, F. (2013). The Relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.

Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent reward behaviour the augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.