



**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Του Ιωάννη Οικονόμου του Εμμανουήλ**

**A.M.: 4272020028**

**ΘΕΜΑ: «Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δημοτικής Κοινότητας Ρόδου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά σχολικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών των σχολικών τους μονάδων»**

**SUBJECT: «Views of Secondary Education teachers of the Municipal Community of Rhodes, on the characteristics of school leadership behavior of the principals of their school units»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Νικόλαος Ράπτης	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Γλυκερία Ρέππα	Λέκτορας	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Θεολόγος Τσιγάρος	ΕΔΙΠ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει πολύ την διεθνή και ξένη βιβλιογραφία. Ο λόγος έγκειται στην σπουδαιότητα που ενέχει το συγκεκριμένο θέμα καθώς μέσα από την διοίκηση προωθούνται αποτελεσματικότερα οι στόχοι της εκπαίδευσης και τα σχολικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν προσεγγίζονται ουσιαστικότερα. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγιστεί το ζήτημα της διοίκησης – ηγεσίας στις σχολικές μονάδες αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της και τις πολυδιάστατες πτυχές της.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία έχει διαχωριστεί σε τρία κεφάλαια όπου στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια διατύπωσης του εννοιολογικού προσδιορισμού της διοίκησης, παρουσιάζονται οι βασικές λειτουργίες της, αναφέρεται η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση, καταγράφονται οι ρόλοι και οι δεξιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων και γίνεται αναλυτική αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά την διεύθυνση-ηγεσία της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην διαχρονική προσέγγιση της ηγεσίας, παρουσιάζονται σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση τα συλ ηγεσίας, αναφέρονται διεξοδικά οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής – ηγέτης, ενώ ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις συμπεριφορές και στον σύνθετο ρόλο του ηγέτη αλλά και τι τελικά είναι αυτό που τον καθιστά αποτελεσματικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τρία πολύ σημαντικά μοντέλα – τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση, η καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία, η συνεργατική και η μετασχηματιστική με απώτερο σκοπό να αποδώσουμε μία ολοκληρωμένη προσέγγιση στο ζήτημα και να αναδειχθεί η σπουδαιότητα του καθώς η σχολική μονάδα ως οργανισμός είναι απαραίτητο να πλαισιώνεται από ικανά διοικητικά – διευθυντικά στελέχη που θα επιβλέπουν, θα προωθούν και θα παρακινούν την αποτελεσματική διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών στόχων.

**Λέξεις κλειδιά:** *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Λειτουργίες Διοίκησης, Στυλ Ηγεσίας, Σχολική ηγεσία*

## **ABSTRACT**

School administration is an issue that has occupied much of the international and foreign literature. The reason lies in the importance of this issue as through the administration the goals of education are promoted more effectively and the school problems that may arise are approached more effectively. With this in mind, in the present work an attempt is made to approach the issue of administration - leadership in schools by highlighting its importance and its multidimensional aspects.

More specifically, the work is divided into three chapters where in the first chapter an attempt is made to formulate the conceptual definition of administration, its basic functions are presented, the concept of administration in education is mentioned, the roles and skills of school principals are recorded and A detailed reference is made to the institutional framework concerning the management of the school unit.

In the second chapter, the interest is focused on the timeless approach of leadership, according to the literature review, the leadership styles are presented, the skills and characteristics that a manager-leader must possess are mentioned in detail, while special attention is given to attitudes and his complex role. leader but also what ultimately is what makes him effective.

The third chapter presents in detail three very important models - types of leadership in education, guidance or pedagogical leadership, collaborative and transformational with the ultimate goal of giving a comprehensive approach to the issue and highlighting its importance as the school unit as an organization it is necessary to be accompanied by competent administrative-managerial executives who will supervise, promote and motivate the effective execution of the educational objectives.

**Keywords:** School Administration, Management Functions, Leadership style, School Leadership

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	9
ΕΙΣΑΣΓΩΓΗ.....	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	11
ΘΕΩΡΙΑ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.....	12
1.1 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	12
1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ.....	13
1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
1.4 ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ .....	20
1.5 ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	23
1.6 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	24
1.7 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΗΓΕΣΙΑ.....	36
2.1 ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	36
2.2 ΤΑ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	39
2.3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ.....	41
2.4 ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΕΝΟΣ ΗΓΕΤΗ.....	44
2.5 Ο ΣΥΝΘΕΤΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ.....	46
2.6. Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> ΤΥΠΟΙ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	49
3.1 ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (INSTRUCTIONAL LEADERSHIP) .....	49
3.2 ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (COLLABORATIVE).....	50
3.3 ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP).....	51
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	54
ΕΡΕΥΝΑ.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	55
4.1 ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56

4.2.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
4.2.2 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	60
4.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	61
5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	97
5.2.1 Το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (paired-samples).....	98
5.2.2 Το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα.....	106
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	163

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο....	61
Πίνακας 2Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία τους.....	62
Πίνακας 3:Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία τους (ομαδοποιημένη κατηγορία).....	63
Πίνακας 4:Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού (ομαδοποιημένη κατηγορία).....	64
Πίνακας 5:Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή τους σχέση.....	66
Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το ανώτερο πτυχίο σπουδών τους.....	67
Πίνακας 7:Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	68
Πίνακας 8:Ο σεβασμός των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	69
Πίνακας 9: Η συμπεριφορά των διευθυντών/τριών στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	70
Πίνακας 10:Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	71
Πίνακας 11:Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	71
Πίνακας 12:Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	72
Πίνακας 13:Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	73
Πίνακας 14:Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	74
Πίνακας 15:Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	75
Πίνακας 16:Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	76
Πίνακας 17:Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....	77

<i>Πίνακας 18: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>78</i>
<i>Πίνακας 19: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>79</i>
<i>Πίνακας 20: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων. </i>	<i>80</i>
<i>Πίνακας 21: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>81</i>
<i>Πίνακας 22: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>82</i>
<i>Πίνακας 23: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>83</i>
<i>Πίνακας 24: Ο σεβασμός των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>84</i>
<i>Πίνακας 25: Η συμπεριφορά των διευθυντών/τριών στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>84</i>
<i>Πίνακας 26: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>85</i>
<i>Πίνακας 27: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>86</i>
<i>Πίνακας 28: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>87</i>
<i>Πίνακας 29: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>88</i>
<i>Πίνακας 30: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>89</i>
<i>Πίνακας 31: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>90</i>
<i>Πίνακας 32: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>91</i>
<i>Πίνακας 33: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>92</i>

<i>Πίνακας 34: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>93</i>
<i>Πίνακας 35: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>94</i>
<i>Πίνακας 36: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων. ....</i>	<i>94</i>
<i>Πίνακας 37: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>95</i>
<i>Πίνακας 38: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.....</i>	<i>96</i>
<i>Πίνακας 39: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς.....</i>	<i>98</i>
<i>Πίνακας 40: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς.....</i>	<i>100</i>
<i>Πίνακας 41: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.....</i>	<i>102</i>
<i>Πίνακας 42: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων, σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.....</i>	<i>104</i>
<i>Πίνακας 43: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς» με βάση το φύλο τους.....</i>	<i>107</i>
<i>Πίνακας 44: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «αυστηρότητα» με βάση το φύλο τους.....</i>	<i>109</i>
<i>Πίνακας 45: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ακεραιότητα» με βάση το φύλο τους.....</i>	<i>110</i>
<i>Πίνακας 46: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ταπεινότητα» με βάση το φύλο τους.....</i>	<i>111</i>



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<i>Εικόνα 1:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο.</i>	61
<i>Εικόνα 2:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία.</i>	62
<i>Εικόνα 3:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την προϋπηρεσία τους.</i>	64
<i>Εικόνα 4:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού.</i>	65
<i>Εικόνα 5:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την εργασιακή τους σχέση.</i>	66
<i>Εικόνα 6:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τους τίτλους σπουδών.</i>	67

## ΕΙΣΑΣΓΩΓΗ

Ένα από τα θέματα που έχουν απασχολήσει και συνεχίζουν να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα είναι αυτό της διοίκησης και της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας. Τον τελευταίο αιώνα περισσότερο από ποτέ έχουν γίνει πάρα πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο που έχουν ασχοληθεί κυρίως με το αντικείμενο της οργάνωσης και της διοίκησης ενός σχολείου, καθώς και με το θέμα της ηγεσίας του. Οι προσπάθειες χαρτογράφησης αυτών, πεδία τα οποία αναφέρονται στο ζήτημα του ρόλου ενός διευθυντή σχολείου, της οργάνωσης και της δομής γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και επιμέρους θεμάτων και πτυχών που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν απασχολήσει και επιστήμονες στην Ελλάδα και υπάρχουν αρκετές μελέτες οι οποίες έχουν δώσει απάντηση σε σχετικά θέματα (Σταύρου, 2018).

Ειδικότερα, στο θέμα της ηγεσίας οι όποιες μελέτες έχουν γίνει εστιάζουν στα κίνητρα της ηγεσίας, στη προσωπικότητα του εκάστοτε ηγέτη, στα βιολογικά χαρακτηριστικά, στα ζητήματα εξουσίας καθώς και στις συνθήκες που επηρεάζουν την ηγετική συμπεριφορά και την άσκηση ηγεσίας οι οποίες αποτελούν «καταλύτη» για την εν γένει λειτουργία του σχολείου. Από τον 19ο αιώνα, οι όποιες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για τα θέματα που αφορούν στη διοίκηση και την οργάνωση, καθώς και τη παραγωγή και παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μία σχολική μονάδα, αποτελούν πεδία οργανωμένης μελέτης που εξακολουθούν έως και σήμερα να απασχολούν τους επιστήμονες (Μπουραντάς, 2005).

Τα θέματα της διοίκησης, της ηγεσίας και της οργάνωσης ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης αντιμετωπίζονται πολλές φορές σαν έννοιες ταυτόσημες, χωρίς τον εντοπισμό ουσιωδών διαφορών μεταξύ τους, αλλά πολλές φορές και σαν συγγενή πεδία μελέτης. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις, εντοπίζονται τόσο σημεία απόκλισης αλλά και σημεία σύγκλισης στη προσπάθεια επισκόπησης των σχετικών μεθόδων και μελετών έρευνας αλλά και σε επιστημολογικές και φιλοσοφικές κατευθύνσεις. Παρόλα αυτά μέσα από την αναλυτικότερη και βαθύτερη μελέτη αυτών των θεμάτων γίνονται ορατές και οι διαστάσεις εννοιών οι οποίες από τη μία ενώνουν τα πεδία και από την άλλη διαχωρίζουν και οριοθετούν. Τα θέματα αυτά είναι τα ζητήματα των επιστημονικών και μεθοδολογικών προεκτάσεων που ασχολούνται με τη θεωρία της διοίκησης και της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας και τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**  
**ΘΕΩΡΙΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

### 1.1 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το Υπουργείο Παιδείας και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην προσπάθειά τους να πετύχουν τη μέγιστη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών στα σχολεία τροποποιούν-βελτιώνουν συχνά τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ελλάδα και εφαρμόζουν διάφορους τύπους εκπαιδευτικής διοίκησης, όμως παρόλα αυτά, πολλές φορές το αποτέλεσμα δεν τους δικαιώνει. Το σύστημα εκπαίδευσης στα σχολεία αλλά και το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να επιφέρει βαθύτερη, καλύτερη και ουσιαστικότερη γνώση στα παιδιά όταν η προσέγγιση των σχολικών προβλημάτων είναι ουσιαστική, μεμονωμένη, υπεύθυνη και εξατομικευμένη (Μπουραντάς, 2005).

Στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο εφαρμόζονται οι παρακάτω δύο (2) τύποι διοίκησης:

1) Το συγκεντρωτικό σύστημα:

Είναι το διοικητικό σύστημα στο οποίο καθημερινά οι κανόνες λειτουργίας του προέρχονται από το «κέντρο» και χαρακτηρίζεται από μία διοικητική ιεραρχική λογική η οποία όπως είναι φυσικό υποστηρίζεται με κατάλληλο νομικό πλαίσιο. Το διοικητικό αυτό σύστημα περιορίζει αισθητά τόσο τις πρωτοβουλίες των καθηγητών όσο και των μαθητών και η διοίκηση ασκείται σύμφωνα με κανόνες οι οποίοι εκπορεύονται από τη κεντρική διοίκηση. Το ίδιο συμβαίνει με τη χρηματοδότηση και το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό το σύστημα με την εφαρμογή των ίδιων κανόνων σε εθνικό επίπεδο έχει σαν στόχο την μέγιστη δυνατή εκπαίδευση των παιδιών, όμως έχει παρατηρηθεί ότι οι εφαρμοζόμενοι σταθεροί διοικητικοί κανόνες δεν εξασφαλίζουν πάντα συνθήκες εκπαιδευτικής ισότητας. Πέραν του ότι σε αυτό το διοικητικό (συγκεντρωτικό) σύστημα καταστρατηγούνται οι όποιες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται περισσότερο στη γραφειοκρατική λογική χωρίς να υπάρχουν περιθώρια εξέλιξης και διαφοροποίησης, δεν αναζητούνται και αίτια, προϋποθέσεις και όροι που μπορεί να προσδιορίσουν την ποιότητα και την έκταση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος στα σχολεία. Ο διευθυντής του σχολείου αυτού δεν δίνει έμφαση στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική πλευρά αλλά στη διοικητική –λειτουργική πλευρά του ρόλου του κάτι που τον απομακρύνει από το στόχο του που είναι ο μαθητής και η επαρκής εκπαίδευσή του. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο γίνεται δυσπρόσιτο, απρόσωπο για τα παιδιά ενώ η πνευματική και ηθική καλλιέργειά τους δεν είναι προτεραιότητα αλλά δεύτερη «ανάγκη» (Σαϊτίης, 2005).

2) Το ανοιχτό – αποκεντρωτικό σύστημα :

Αυτό το σύστημα (αποκεντρωτικό) της διοίκησης αναθέτει την ευθύνη για την εκπαίδευση ως επί το πλείστον στο ίδιο το σχολείο. Η διοίκησή του και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναζητήσουν σκοπούς και στόχους και να εφαρμόσουν μεθόδους που θα καταφέρουν να οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων και την επιτυχία των μαθητών του. Το ίδιο το σχολείο παρακολουθεί τη πρόοδο και την πορεία των παιδιών αξιολογώντας το αποτέλεσμα στο τέλος της σχολικής χρονιάς ενώ παράλληλα αναζητά και τις αιτίες αποτυχίας αλλά και νέες πρακτικές που μπορεί να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Το διοικητικό αυτό σύστημα στηρίζεται στην αρχή της αποτελεσματικότητας και στην αρχή της νομιμότητας δηλαδή - το νομικό πλαίσιο – περιορίζεται όχι σε επί μέρους λειτουργικά και διοικητικά θέματα αλλά σε θέματα γενικότερης σημασίας τα οποία προσδιορίζει ο διευθυντής του σχολείου συνεργαζόμενος με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Με αυτό το τύπο της διοίκησης πολλά προβλήματα του σχολείου αντιμετωπίζονται και διευθετούνται άμεσα και με επιτυχία (Πετρίδου, 2002). Ο διευθυντής του αποκεντρωμένου σχολείου προσπαθεί να εφαρμόσει μεθόδους και πρακτικές οι οποίες θα τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει το εκπαιδευτικό έργο με επιτυχία και αυτό φυσικά θα φανεί από την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών του. Έτσι, μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και με την βοήθεια των κανόνων που επιτάσσει η γραφειοκρατία γίνεται προσπάθεια από τους αρμοδίους του κάθε αποκεντρωμένου σχολείου να ολοκληρωθεί συνολικά το όλο εκπαιδευτικό τους έργο (Σαϊτης, 2005).

## **1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Η διαδικασία της διοίκησης είναι ένα πολύπλοκο αλλά ενδιαφέρον θέμα και περιλαμβάνει τέσσερις (4) λειτουργίες οι οποίες είναι οι εξής (Χατζηπαναγιώτου, 2005):

- Ο προγραμματισμός. Είναι το πρώτο στάδιο της διοίκησης, σύμφωνα με το οποίο καθορίζονται οι στόχοι και προγραμματίζεται η δράση.
- Η οργάνωση. Οργανώνονται οι δομές και ότι άλλο σχετίζεται με τη λειτουργία του οργανισμού (σχολικού ή άλλου).
- Ο έλεγχος. Ελέγχει με συγκεκριμένες μεθόδους τη προσπάθεια λειτουργίας του οργανισμού.
- Ο συντονισμός. Γίνεται συντονισμός όλων εκείνων των εργασιών που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι τεθέντες στόχοι. Αναλυτικότερα :

### **A. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Ο προγραμματισμός έχει να κάνει με τον καθορισμό των στόχων αλλά και των επιδιωκόμενων σκοπών που θέτει ένας οργανισμός στο αρχικό του ξεκίνημα αλλά και στη συνέχεια προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητά του. Με το σωστό προγραμματισμό γίνονται οι όποιες διορθωτικές κινήσεις απαιτούνται σε

περίπτωση που διαπιστωθεί ότι η «ρότα» που έχει χαράξει κάποιος οργανισμός είναι λανθασμένη ή διαπιστωθεί ότι απαιτούνται διορθωτικές κινήσεις για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς του (Bush , 2005).

- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

1. Η διεύθυνση αποτελεί το ηγετικό δυναμικό ενός οργανισμού ο οποίος σχεδιάζει τις υπηρεσίες που καλείται να προσφέρει.
2. Τα διοικητικά στελέχη είναι το ανθρώπινο δυναμικό που σύμφωνα με την στρατηγική ενός οργανισμού σχεδιάζουν τη τακτική και τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος που έχει χαράξει η διοίκηση, με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων .
3. Προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα , τα στελέχη σχεδιάζουν τις δραστηριότητές τους, ύστερα από την κατανομή και την ανάθεση των επιμέρους εργασιών από τη Διοίκηση (Σαϊτής, 2008).

- **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Κάθε οργανισμός , ανεξάρτητα από τη φύση και το ρόλο του, λειτουργεί υπό την εφαρμογή κάποιων απόψεων οι οποίες είναι κοινές και οδηγούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκάστοτε προτεινόμενου προγράμματός του. Οι απόψεις αυτές είναι οι παρακάτω (Μπρίνια, 2008) :

1. Προσδιορισμός των τελικών στόχων, ύστερα από την λήψη απόφασης για τους αντικειμενικούς σκοπούς της λειτουργίας του οργανισμού.
2. Απαραίτητες προϋποθέσεις που πρέπει να επικρατούν κατά την περίοδο του προγραμματισμού .
3. Συλλογή στατιστικών στοιχείων και άλλων πληροφοριών που χρησιμεύουν στις όποιες προβλέψεις για την πορεία της λειτουργίας ενός οργανισμού.
4. Επανεξέταση της πορείας και εξέταση εναλλακτικών δράσεων. Ποτέ δεν πρέπει να ακολουθείται μονόδρομος στις δράσεις και το σχεδιασμό για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού.
5. Σχεδιασμός χρονοδιαγράμματος και επιμέρους δραστηριοτήτων.
6. Εκτίμηση κατά τακτά χρονικά διαστήματα των αποτελεσμάτων, με σκοπό την αναθεώρηση του προγραμματισμού σε περίπτωση αστοχίας.

- **ΒΑΣΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

1. Το κάθε προτεινόμενο πρόγραμμα πρέπει να έχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα εφαρμογής .
2. Ο προγραμματισμός πρέπει να αναλύεται με κάθε λεπτομέρεια. Ειδικά ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός περισσότερο από τον μακροπρόθεσμο και τον μεσοπρόθεσμο πρέπει να είναι λεπτομερής και αναλυτικός.
3. Στον προγραμματισμό είναι αναγκαιότητα να ορίζεται και εναλλακτική πορεία των όποιων ενεργειών, σε περίπτωση που παρουσιασθούν εμπόδια στο δρόμο που οδηγεί στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών.
4. Ο προγραμματισμός δεν πρέπει να βασίζεται σε μία απλή διατύπωση γνώμης, αλλά πρέπει να στηρίζεται σε εκτίμηση γεγονότων ή στα ίδια τα γεγονότα που μπορεί να ενέχουν κάποιον κίνδυνο.
5. Προκειμένου να είναι δυνατός ο έλεγχος υλοποίησης ενός προγράμματος, θα πρέπει τα στελέχη που ασχολούνται με τον προγραμματισμό να εξασφαλίσουν ότι θα δημιουργηθούν, αν δεν υπάρχουν, πρότυπα εφαρμογής.
6. Κανένα πρόγραμμα δεν θεωρείται επιτυχημένο εάν δεν είναι ευέλικτο, ρεαλιστικό και εάν δεν έχει την δυνατότητα να επιτυγχάνει επιδιωκόμενους αντικειμενικούς στόχους με τα μέσα που υπάρχουν (Μπρίνια, 2008).

## **B . ΟΡΓΑΝΩΣΗ**

Προκειμένου να οργανωθεί η λειτουργία ενός οργανισμού θα πρέπει να γίνει κατανομή θέσεων εργασίας στα τμήματά της αλλά και κατανομή ευθυνών, καθηκόντων και δικαιοδοσίας σε κάθε εργαζόμενο (Μπουραντάς, 2002).

### **• ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ**

Οργανόγραμμα χαρακτηρίζεται η παράσταση μίας δομής με γραφικά. Η σωστή λειτουργία ενός οργανογράμματος προϋποθέτει πέραν από τη σωστή σχεδίαση και την ύπαρξη δύο επιπλέον στοιχείων τα οποία είναι (Bush, 2005):

#### **1. Περιγραφή Εργασίας.**

Περιγράφονται αναλυτικά οι αντικειμενικοί σκοποί, οι σχέσεις, τα καθήκοντα αλλά και τα αναλυτικά αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα κάθε θέσης εργασίας η οποία πρέπει να διατυπώνεται αναλυτικά.

#### **2. Προδιαγραφή θέσεως.**

Προδιαγράφονται όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως φύλο, υποδομή, ηλικία, εμπειρία, προϋπηρεσία και άλλα, τα οποία απαιτούνται προκειμένου κάποιο άτομο να καταλάβει μία θέση σύμφωνα με το οργανόγραμμα. Τόσο οι προδιαγραφές θέσεων εργασίας, όσο και η περιγραφή εργασίας στοχεύουν στο «πάντρεμα» των εργασιών με τα άτομα που θα αναλάβουν την κάθε θέση για να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το έργο που θα τους ανατεθεί. Με αυτό τον τρόπο εκτός από τον ορθολογικό καταμερισμό της εργασίας γίνεται προσπάθεια να εξασφαλισθεί εκ των προτέρων η τοποθέτηση του κατάλληλου ατόμου στη κατάλληλη θέση και έτσι θα υλοποιηθούν οι τεθέντες στόχοι (Bush, 2005).

## **Γ. ΕΛΕΓΧΟΣ**

Ο έλεγχος, σε αντίθεση με τη πρόβλεψη και τον προγραμματισμό που περιλαμβάνουν μελλοντικές αποφάσεις, είναι μία διαρκής λειτουργία με σκοπό την εξασφάλιση της σωστής λειτουργίας ενός οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Τα βασικότερα στοιχεία της λειτουργίας του ελέγχου είναι :

- Πρότυπα που λαμβάνονται υπό όψιν στη πολιτική λειτουργίας.
- Τακτικές και περιοδικές συγκρίσεις με τα πρότυπα.
- Διορθωτικές κινήσεις στην περίπτωση διαπίστωσης απόκλισης από τα πρότυπα.

### **1. Διαδικασία Ελέγχου**

Η διαδικασία ελέγχου είναι πάντα η ίδια, ανεξαρτήτως της φύσης της εργασίας την οποία αφορά ο συγκεκριμένος έλεγχος (Yukl, 2009).

#### **➤ Καθιέρωση Προτύπων .**

Σαν πρότυπα χαρακτηρίζονται τα καθιερωμένα κριτήρια που χρησιμοποιούνται ως μέτρα σύγκρισης των αποτελεσμάτων που διατυπώνονται στη πράξη. Τα πρότυπα στην πράξη μπορεί να αντιπροσωπεύουν :

- α) Τη φυσική ποιότητα και ποσότητα κάποιου προϊόντος ή υπηρεσίας.
- β) Το χρόνο, τις αναλώσεις υλικών, τις φύρες και τα φυσικά χαρακτηριστικά.
- γ) Την αξία σε χρήμα (κόστος, έσοδο, ύψος επένδυσης κ.α.)

#### **➤ Μέτρηση των Επιδόσεων.**

Ο έλεγχος για να λειτουργεί δεν φτάνει μόνο η δημιουργία προτύπων. Απαιτείται και ο σχεδιασμός μίας διαδικασίας σχετικής με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν σύμφωνα με τα συγκεκριμένα πρότυπα. Γιατί μόνο έτσι μπορεί να αξιολογηθεί σωστά ένα έργο που έχει εκτελεσθεί (Yukl, 2009).



### ➤ **Η Διόρθωση των Αποκλίσεων.**

Το στάδιο στο οποίο η λειτουργία του ελέγχου συγχωνεύεται με όλες τις άλλες οργανωτικές λειτουργίες ενός οργανισμού ονομάζεται στάδιο αποκλίσεων. Αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί η όποια διόρθωση πραγματοποιηθεί μπορεί να αλλάξει την οργανωτική διάρθρωση του και τον αρχικό προγραμματισμό λειτουργίας του.

### **2. Ιδιότητες Ελέγχου**

1. Συνεχής καταγραφή των αποκλίσεων με λεπτομέρειες.
2. Να είναι αντικειμενικός και ευέλικτος.
3. Να τονίζει τις αποκλίσεις στα πιο κρίσιμα σημεία.
4. Να είναι οικονομικός και κατανοητός.
5. Να υποδεικνύει όποιες διορθωτικές ενέργειες απαιτούνται.

### **3. Πως εκδηλώνεται η Λειτουργία του Ελέγχου στον οργανισμό.**

1. Σε επίπεδο Διοικητικού Συμβουλίου.

Σε έναν οργανισμό το Διοικητικό Συμβούλιο ασκεί τον έλεγχο σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων του.

2. Σε επίπεδο Εκτελεστικών στελεχών.

Αυτοί οι έλεγχοι σε διοικητικό επίπεδο είναι ειδικοί και βγαίνουν από τους γενικούς ελέγχους που πραγματοποιεί η Διοίκηση. Σε αυτό το επίπεδο έχουμε τα παρακάτω είδη ελέγχων :

- α) Ο προϋπολογιστικός έλεγχος.
- β) Ο έλεγχος κόστους και ποιότητας.
- γ) Ο έλεγχος απόδοσης της εργασίας.
- ε) Ο έλεγχος παραγωγικότητας των μέσων παραγωγής.
- στ) Ο έλεγχος των αποθεμάτων (Yukl, 2009).

### **Δ. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ**

Σε ένα συνολικό αριθμό ατόμων – εργαζομένων που απασχολούνται στον ίδιο οργανισμό, παρατηρείται η ανάγκη συντονισμού της επί μέρους δράσης προκειμένου να επιτευχθούν οι ομαδικοί στόχοι που όμως είναι και οι στόχοι του ίδιου οργανισμού στον οποίο απασχολούνται. Όταν υπάρχει καλός συντονισμός τα εμφανιζόμενα προβλήματα επιλύονται αμέσως. Στη περίπτωση μη ύπαρξης προβλημάτων σημαίνει ότι ο οργανισμός έχει

άριστο συντονισμό και άριστος συντονισμός μπορεί να επιτευχθεί με τα παρακάτω μέσα (Σαϊτης, 2008):

1. Με έναν δυναμικό και ικανό γενικό Διευθυντή που υλοποιεί την πολιτική που έχει χαράξει ο οργανισμός.
2. Με τακτικές επαναλαμβανόμενες συσκέψεις σε ανώτατο διοικητικό επίπεδο της επιχείρησης προκειμένου να γίνεται διαπίστωση της πορείας της εταιρείας στη κατεύθυνση επιτυχούς πραγματοποίησης των στόχων.
3. Με τη θέσπιση του προϋπολογιστικού ελέγχου της επιχείρησης.
4. Με την ενημέρωση όλου του προσωπικού για τους στόχους του οργανισμού που έχει θέσει η διοίκηση .
5. Με τον ορισμό στελεχών του οργανισμού που θα ηγούνται στα τμήματα και τους τομείς του .
6. Με τη συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού και των στελεχών της.
7. Με την εξασφάλιση ενός οργανωτικού ρεαλιστικού σχήματος.
8. Με την ενθάρρυνση του προσωπικού να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες , να έχουν υψηλό ηθικό και να δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για το καλό και τη πρόοδο του οργανισμού.

### **1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων έχει αποτελέσει η μεταφορά των αρχών του management στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα εγείρονται ερωτηματικά εάν η εκπαίδευση είναι ένας ακόμα χώρος όπου μπορεί να εφαρμοσθούν οι γενικές αρχές του. Είναι γεγονός ότι αρκετά από τα βασικά στοιχεία της Διοίκησης, σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή, χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση καθώς η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί και χώρος που ασκείται διοίκηση και παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με κάποιους άλλους χώρους πλην όμως εμφανίζει και κάποιες ιδιαιτερότητες οι οποίες επιβάλλουν την ανάλογη προσαρμογή των γενικών αρχών που σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται ανάπτυξη και εφαρμογή νέων προσεγγίσεων (Βιτσιλάκη, Ράπτης, 2007).

Εάν εξειδικεύσουμε τον ανωτέρω ορισμό στην περίπτωση του σχολείου καταλήγουμε στα εξής :

- Στο άρθρο 16 του εν ισχύ Συντάγματος (1975/1986) αναφέρεται ο γενικότερος σκοπός της εκπαίδευσης ενώ ορίζεται και ο σκοπός της παιδείας που είναι η ηθική, η πνευματική, η επαγγελματική και η φυσική αγωγή όλων των Ελλήνων. Σύμφωνα μάλιστα με το Νόμο 1566/1985 στο άρθρο 1 και σε ότι αφορά στο ρόλο της πρώτης

και δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας ορίζεται ότι .....ο «σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών....» (Ζαβλανός, 2003).

- Σε σχολικό επίπεδο η διοικητική του λειτουργία εξυπηρετεί όλα τα παραπάνω και δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι δυνατόν να διευκολύνουν την εκτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επιτύχουν την μέγιστη απόδοση εκείνων των παραγόντων που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία της λειτουργίας του. Τέτοιοι παράγοντες είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό, οι κτιριακές και όποιες άλλες υποδομές, οι οικονομικοί και όποιοι άλλοι πόροι απαιτούνται για την ορθή λειτουργία του κάθε σχολείου όπως βέβαια και οι γονείς, οι κηδεμένες των παιδιών, η κοινωνία κ.α (Ζαβλανός, 2003).

Προκειμένου να δημιουργηθούν όλες αυτές οι προϋποθέσεις από μία σχολική μονάδα πρέπει η Διοίκηση του σχολείου με όλους τους συνεργάτες της και ύστερα από συγκεκριμένες διαδικασίες να σχεδιάζει και να προγραμματίζει το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να διευθύνει και να καθοδηγεί σωστά, να φροντίζει για την οργάνωση της σχολικής ζωής των παιδιών και για την οργάνωση γενικότερα, αλλά και να ελέγχει οποιονδήποτε εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι στη προσπάθειά να μεταφερθεί ο ορισμός «Διοίκηση» στον εκπαιδευτικό χώρο καταλήγουμε στον εξής ορισμό (Καμπουρίδης, 2002):

Διοίκηση (management) ονομάζεται κάθε εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο σύνολο της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα με επιδίωξη την όσο το δυνατόν καλύτερη πραγματοποίηση και υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με επιτυχία, αλλά και την αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων κυρίως μέσα από οργάνωση, προγραμματισμό, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), Διοίκηση στην εκπαίδευση είναι το σύστημα δράσης που αναλαμβάνει να διαχειριστεί με τον πιο ορθολογικό τρόπο τους διαθέσιμους πόρων (ανθρώπινο δυναμικό και διαθέσιμα υλικά) προκειμένου να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους έχουν θέσει το Υπουργείο Παιδείας και διάφοροι εκπαιδευτικοί Οργανισμοί .

Το 2005 ο Bush, υποστηρίξε ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι μία διαδικασία συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και των υλικών και τεχνικών πόρων με επιδίωξη την παροχή εκπαίδευσης με τον πλέον επιτυχημένο τρόπο. Συμπερασματικά από τα παραπάνω φαίνεται ότι και η Διοίκηση στην εκπαίδευση μπορεί να

περιλαμβάνει αρχές και θέσεις της διοικητικής επιστήμης που είναι ικανές να βοηθήσουν στην μέγιστη απόδοση του εκπαιδευτικού έργου.

#### **1.4 ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Ο συνδυασμός του εκπαιδευμένου κατάλληλα προσωπικού με τα απαραίτητα υλικά μέσα που απαιτούνται προκειμένου να κινητοποιηθεί ένας σχολικός οργανισμός, να επιδιώξει τους στόχους του και στη συνέχεια να τους υλοποιήσει με επιτυχία μέσα από την επίδοση των μαθητών συντονίζεται από τη Διεύθυνση του σχολείου η οποία παίζει και το σημαντικότερο ρόλο στην όλη διαδικασία. Ο Διευθυντής σαν φορέας αυτής της λειτουργίας συμμετέχει ενεργά και βοηθά το εκπαιδευτικό και το λοιπό προσωπικό να κατανοήσουν το νόημα των επιδιώξεων και των στόχων του κάθε σχολικού οργανισμού με κοινή επιδίωξη την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την πρόοδο των μαθητών του. Παρακολουθεί στενά την υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων των παιδιών είτε ατομικά είτε ομαδικά, παροτρύνει, καθοδηγεί ή ακόμη και παρεμβαίνει όπου νομίζει ότι απαιτείται και συντονίζει τις προσπάθειες και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για τη μέγιστη πνευματική καλλιέργεια και επιτυχία των παιδιών (Τριανταφύλλου, 2010).

Η κυριότερη επιδίωξη του Διευθυντή είναι η επιτυχής επίδοση των παιδιών, η μέγιστη απόδοση και η πρόοδός τους αλλά και η επίτευξη των στόχων του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στη προσπάθεια εύρεσης των χαρακτηριστικών εκείνων που πρέπει να συγκεντρώνει ένας ικανός – πετυχημένος Διευθυντής έχουν πραγματοποιηθεί και πραγματοποιούνται ανελλιπώς διαλέξεις, συζητήσεις και γίνονται ακόμα και έρευνες που θα βοηθήσουν προς την καλύτερη επιλογή. Πάντως, πέραν από κάποια γενικά βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας πετυχημένος Διευθυντής μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας πολλές φορές με τη στάση του απέναντι στο εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό συμπεριφέρεται δημοκρατικά, αυταρχικά, είτε είναι εντελώς αδιάφορος.

Ο Fullan (2001), υποστηρίζει ότι ένας αποτελεσματικός – επιτυχημένος Διευθυντής μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω προσόντα:

- 1) Ευφυΐα. Όταν ο Διευθυντής έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι σίγουρο ότι διαθέτει προσόν θεμελιώδους σημασίας που θα τον βοηθήσει στην επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του. Πολύ λίγες είναι οι περιπτώσεις που δημιουργείται πρόβλημα με τους υφισταμένους του, όταν τύχει κάποιος από τους συνεργάτες του να είναι σε ανώτερο επίπεδο από αυτόν.
- 2) Ικανότητα για εποπτεία. Κάθε παρουσιαζόμενο πρόβλημα χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση και η εποπτική ικανότητα του Διευθυντή τον βοηθά να αντιμετωπίζει κάθε περίπτωση ξεχωριστά, να προβαίνει στις απαραίτητες σωστές ενέργειες και να

παίρνει τα μέτρα που απαιτούνται με αντικειμενικότητα , νηφαλιότητα και χωρίς συναισθηματισμούς.

- 3) Προσωπικότητα. Έρευνες αποδεικνύουν ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου βοηθούν στην άσκηση της ηγεσίας με αποτελεσματικότητα. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η δημιουργικότητα, η τιμιότητα, ο ακέραιος χαρακτήρας, η κοινωνικότητα, η διπλωματία, η αυτοπεποίθηση, η εγρήγορση, η συναισθηματική ισορροπία η ικανότητα συνεργασίας κ.α.
- 4) Τα φυσικά χαρακτηριστικά. Η ιστορία αποδεικνύει ότι τα άτομα που υστερούν σε φυσικά χαρακτηριστικά (άσχημοι, κοντοί κ.α.) είναι δυνατόν να γίνουν οι καλύτεροι ηγέτες (Fullan, 2001).

Ένα σύγχρονο σχολείο λοιπόν για να καταστεί αποδοτικό θα πρέπει να διαθέτει ικανή και αποτελεσματική Διοίκηση και να έχει σωστή οργάνωση. Για αυτό ο Διευθυντής προκειμένου να ανταποκριθεί στο γεμάτο ευθύνες και πολύπλευρο έργο του με τις αυξημένες ανάγκες πέραν όλων των άλλων θα πρέπει να διαθέτει και κάποιες δεξιότητες, όπως (Τριανταφύλλου, 2010):

α. Οργανωτική ικανότητα. Η ικανότητα οργάνωσης είναι από τις πιο βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός Διευθυντής προκειμένου να προγραμματίζει, οργανώνει και αναπτύσσει το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης των σχολικών προγραμμάτων και όλων των άλλων εργασιών που σχετίζονται με τη καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Επίσης η οργανωτική ικανότητα σχετίζεται με την ικανοποιητική αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών, καθώς ο Διευθυντής που τη διαθέτει με προθυμία συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς επιφέρει το μέγιστο θετικό αποτέλεσμα στην αξιοποίησή τους (Τριανταφύλλου, 2010).

β. Ικανότητα ανάλυσης και αντιμετώπισης προβλημάτων. Ένας ικανός Διευθυντής πρέπει να αναζητεί στοιχεία και πληροφορίες για όποιο πρόβλημα απασχολεί το σχολείο και πρέπει με δική του παρέμβαση να αντιμετωπίζεται μέσα στο χώρο του σχολείου (Fullan, 2001).

γ. Κριτική στάση. Η υπεύθυνη στάση ενός πετυχημένου Διευθυντή προκειμένου να εξάγει λογικά συμπεράσματα και να λαμβάνει αποφάσεις ποιοτικές και αποτελεσματικές αφορά στην κριτική ικανότητα που διαθέτει καθώς και στη δυνατότητα καθορισμού προτεραιοτήτων και αξιολόγησης γραπτών κριτικών μηνυμάτων. Επειδή ο Διευθυντής εκ των πραγμάτων είναι και ο δέκτης αιτήσεων και παραπόνων για τακτοποίηση πολλών και διαφόρων ζητημάτων πρέπει να έχει αργαστή συνεργασία και με τις μαθητικές κοινότητες, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όλους τους

εμπλεκόμενους φορείς και να διατυπώνει την αντικειμενική του άποψη και κριτική όπου του ζητηθεί (Τριανταφύλλου, 2010).

δ. Αποφασιστικότητα. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων εγκαίρως και η άμεση υλοποίησή τους όταν απαιτείται είναι προσόν που εκτιμάται στο συνολικό προφίλ ενός Διευθυντή. Ο Διευθυντής υπολειτουργεί χωρίς αυτή τη δεξιότητα γιατί δεν έχει γρήγορη σκέψη και αδυνατεί να λάβει άμεσα αποφάσεις για την εξυπηρέτηση και το καλό του σχολείου (Τριανταφύλλου, 2010).

ε. Ανάλυση ηγετικού ρόλου. Η ικανότητα του ηγέτη η οποία μπορεί να τον κάνει να ξεχωρίσει ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό όταν καλούνται όλοι να λύσουν μια σειρά προβλημάτων που απασχολούν το σχολείο και τους μαθητές του, είναι αυτή που τον διακρίνει και με καθαρό μυαλό μπορεί να καθοδηγήσει σωστά την ομάδα του προκειμένου να έχουν θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε δύσκολες περιπτώσεις. Ακόμα, ο ηγετικός του ρόλος τον βοηθάει με τη παρέμβασή του να επιτυγχάνεται αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου με τελικό σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Επειδή ο Διευθυντής σαν άτομο μεμονωμένα δεν μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, οφείλει να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να παροτρύνει αλλά και να ακούει τους υφισταμένους τους γιατί μέσα από τη στενή συνεργασία είναι δυνατόν ένα σύγχρονο σχολείο να πετύχει τους στόχους του (Τριανταφύλλου, 2010).

στ. Προφορική επικοινωνία. Με αυτή τη δεξιότητα μπορεί να παρουσιάσει με κατανοητό προφορικό λόγο όλες τις ιδέες του και τις όποιες πληροφορίες αφορούν σε κάποιο εκπαιδευτικό θέμα με ευκρίνεια και λιτότητα στην ομάδα του με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους όσο το δυνατόν ταχύτερα (Southworth, 2008).

ζ. Ευαισθησία. Ο Διευθυντής πρέπει να διαθέτει ευαισθησίες, να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των συνεργατών του, να αναζητά λύσεις στις όποιες προσωπικές αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις που ενδεχομένως προκύπτουν ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και να προσπαθεί να επικοινωνεί με άτομα διαφορετικών αντιλήψεων. Επίσης να επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνεργάτες του, να ακούει μια διαφορετική άποψη και προσέγγιση κάποιου θέματος, χωρίς να εμμένει και να επιμένει αδικαιολόγητα στις δικές του θέσεις. Με διακριτικότητα και προσοχή πρέπει να μεταφέρει πληροφορίες όταν το απαιτεί κάποιο πρόβλημα προκειμένου να δοθεί ευκολότερα λύση σε αυτό (Southworth, 2008).

η. Γραπτή επικοινωνία. Ο Διευθυντής πρέπει να διαθέτει ευχέρεια στο γραπτό λόγο και με ευκολία να διατυπώνει τα αιτήματα και τις ιδέες του με σαφήνεια και ευκρίνεια. Ο γραπτός του λόγος πρέπει να είναι περιεκτικός, κατανοητός με εκφράσεις ανάλογες με τους παραλήπτες στους οποίους απευθύνεται.

θ. Εύρος ενδιαφερόντων. Ένας ικανός και αποτελεσματικός Διευθυντής του σχολείου πρέπει να ενημερώνεται ανελλιπώς πάνω σε θέματα εκπαιδευτικά, τρέχοντα, πολιτικά, οικονομικά κ.α. αλλά και να συμμετάσχει ενεργά σε συζητήσεις που θα το βοηθήσουν να διευρύνει τη σκέψη του και να αποκτήσει γνώσεις χρήσιμες για την αποτελεσματικότητα του Διοικητικού του έργου (Southworth, 2008).

ι. Εργασία κάτω από ένταση. Η ικανότητα να εργάζεται κάποιος – πολύ δε περισσότερο ένας Διευθυντής κάτω από ένταση και πίεση είναι ιδιαίτερο προσόν καθώς τον βοηθάει να στηρίζεται στη δική του κρίση και σκέψη, να αντιδρά άμεσα, να παίρνει σωστές αποφάσεις ακόμα και αν αυτές μπορεί να δυσαρεστήσουν κάποιους. Εννοείται ότι πρέπει να είναι σίγουρος και ότι λειτουργεί ύστερα από ώριμη σκέψη τάχιστα με μόνο γνώμονα το συμφέρον του σχολείου (Southworth, 2008).

ια. Παρώθηση. Είναι η επιθυμία που πρέπει να διακατέχει ένα Διευθυντή για ικανοποίηση από την επιτυχία τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική καθώς και τη προσπάθεια αυτοδιόρθωσης και αυτοβελτίωσης, όπου και όταν απαιτείται.

ιβ. Εκπαιδευτικές αξίες. Ο ικανός Διευθυντής πρέπει να διαθέτει γνώσεις ,να ακούει τους συνεργάτες του, να είναι δεκτικός στις νέες ιδέες και «ανοιχτό μυαλό» και να ενεργεί άμεσα όπου απαιτείται. Άλλωστε η εκπαίδευση είναι ένας τομέας με διαρκή αλλαγή και εξέλιξη και επιβάλλεται ο Διευθυντής να παρακολουθεί αυτήν την πορεία καθημερινά έτσι ώστε να μεταφέρει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στους μαθητές του και αυριανούς πολίτες της χώρας (Southworth, 2008).

## **1.5 ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Ουσιαστικός και σημαντικός παράγοντας ενός σχολείου φαίνεται να ήταν και να εξακολουθεί να είναι η επιλογή του Διευθυντή του, καθώς ο ρόλος του είναι σημαντικός και καθοριστικός για την πορεία και την εξέλιξη της λειτουργίας του. Επομένως η στελέχωση μιας σχολικής μονάδας με ικανό ηγέτη (Διευθυντή) αποτελεί κριτήριο πρωταρχικής σημασίας για την επίτευξη του σκοπού και την ολοκλήρωση των στόχων της με επιτυχία. Η Πολιτεία μέσα από το Υπουργείο Παιδείας με νομοθετικές ρυθμίσεις καθορίζει τα κριτήρια επιλογής ενός Διευθυντή, χωρίς όμως, όπως υποστηρίζει και ο Γερανιός (2016), να αναφέρεται επακριβώς η θέση για την οποία προορίζεται.

Από την αρχή της Νεοελληνικής ιστορίας μέχρι και σήμερα παρά τα όσα λέγονται και ακούγονται, στη πράξη έχει παρατηρηθεί ότι δεν γίνεται αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, αφού τα κριτήρια επιλογής που καθορίζονται με το Π.Δ.25/2002 δεν συμπίπτουν με εκείνα που απαιτούν οι ηγετικές εκπαιδευτικές θέσεις. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστου (2009), επειδή ο τομέας της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος, όταν

προκηρύσσεται μία Διευθυντική θέση «επιβάλλεται» ο προσδιορισμός, ο ορισμός και η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών ώστε να επικρατεί η αξιοκρατία, η αντικειμενικότητα και η διαφάνεια στην επιλογή του Διευθυντή. Σημειώνεται δε ότι ο θεσμός του Διευθυντή ενός σχολείου έχει καθιερωθεί από το 1895(N. ΒΤΜΘ'/1895), όπου τότε ασκούσαν από τον δάσκαλο του σχολείου που είχε τον μεγαλύτερο βαθμό ή από τον αρχαιότερο μεταξύ ισοβαθμούντων. Όμως και πριν από το 1985 η αρχαιότητα σε έναν δάσκαλο ήταν το μοναδικό κριτήριο επιλογής. Αργότερα και σύμφωνα με τον Καλαμπόκη (2016), με το Νόμο 25127/40 ο ρόλος του Διευθυντή έπρεπε να ασκείται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος ήταν κάτοχος πτυχίου Πανεπιστημιακής Μετεκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το βαθμό και την αρχαιότητα, σε μία προσπάθεια αναγνώρισης της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

## **1.6 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Τα τελευταία σαράντα χρόνια έχει καθιερωθεί νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει τα προσόντα και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας υποψήφιος Διευθυντής προκειμένου να του ανατεθεί η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας. Γιατί σύμφωνα με έρευνες αλλά και από ερωτήσεις στους ίδιους τους Διευθυντές που ανέλαβαν το «τιμόνι» της Διοίκησης ενός σχολείου συμπεραίνεται ότι το πιο δύσκολο κομμάτι στην εκπαίδευση είναι το σκαλοπάτι της Διοίκησης αλλά και η «καρέκλα» που κάθεται ο Διευθυντής, έχει χαρακτηριστεί από τους ίδιους σαν «ηλεκτρική» (Σαϊτης, 2000).

Ο Νόμος 309/1976 που αναφέρεται στην Οργάνωση και τη Διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης, περιγράφει τον τρόπο επιλογής των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και ορίζει ότι η επιλογή τους γίνεται όχι ύστερα από κρίσεις αλλά σύμφωνα με δύο πίνακες, ο ένας εκ των οποίων είναι ο «κατ'αρχαιότητα» και ο άλλος «κατ'εκλογήν». Ο πίνακας «κατ'αρχαιότητα» περιλαμβάνει υποψηφίους που έχουν συμπληρώσει 17 χρόνια υπηρεσίας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εκθέσεις αξιολόγησης, ενώ ο πίνακας κατ'εκλογήν περιλαμβάνει υποψηφίους που έχουν θετικές εκθέσεις αξιολόγησης από τους επιθεωρητές (Ταταρίδης, 2016).

Ο εκπαιδευτικός που επιλέγεται για τη θέση του Διευθυντή δεν έχει δικαίωμα επιλογής της σχολικής μονάδας που ενδεχομένως να θέλει αλλά πρέπει να υπηρετήσει εκεί που τον διορίζουν. Για τον Διευθυντή δεν προβλέπεται μειωμένο ωράριο και το έργο το οποίο καλείται να αναλάβει παρουσιάζει μεγάλο βαθμό δυσκολίας. Στο Νόμο 1304/1982 που αναφέρεται στην παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση αλλά και τη Διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση διαφαίνεται ξεκάθαρα η πρόθεση της Πολιτείας να προσπαθήσει να αλλάξει το τοπίο στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ταταρίδη (2016), καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Προϊσταμένου



(Διοικητικός) και του Σχολικού Συμβούλου (Παιδαγωγικός) . Το 1985, ο Νόμος 1566/1985 ο γνωστός και ως «Νόμος πλαίσιο» καθορίζει ότι για να γίνει κάποιος Διευθυντής ενός σχολείου (Α΄βαθμια και Β΄βαθμια εκπαίδευση) θα πρέπει να κατέχει τον Α΄βαθμό που προϋποθέτει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών. Ο έλεγχος των προσόντων των υποψηφίων γίνεται από το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο προβαίνει στη κατάρτιση δύο πινάκων. Ο ένας περιλαμβάνει υποψηφίους που έχουν κάνει αίτηση για να επιλεγούν και όποιος επιλεγεί θα έχει τετραετή θητεία και ο άλλος περιλαμβάνει υποψηφίους χωρίς αίτηση και όποιος επιλεγεί θα έχει διετή θητεία.

Τα προσόντα των υποψηφίων εξετάζονται από τα μέλη του Υπηρεσιακού Συμβουλίου και είναι σχετικά με (Ταταρίδης, 2016):

- Την γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα.
- Την υπηρεσιακή επαγγελματική τους κατάρτιση.
- Το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Την ικανότητα (αν διαθέτουν) για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων.
- Τη προσωπικότητά τους και τη κοινωνική τους προσφορά.
- Τις μεταπτυχιακές τους σπουδές.
- Τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους.
- Την συγγραφική τους ικανότητα.

Στον ίδιο Νόμο προσδιορίζονται και τα καθήκοντα των Διευθυντών αλλά και των Υποδιευθυντών μιας σχολικής μονάδας τα οποία εξειδικεύονται ως εξής :

- Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της, την τήρηση των νόμων, το συντονισμό της σχολική ζωής, την εφαρμογή των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και των αποφάσεων του συλλόγου των εκπαιδευτικών που εκδίδονται με Υπουργική Απόφαση που αναφέρεται στις αρμοδιότητες του Συλλόγου των εκπαιδευτικών.
- Ο Διευθυντής συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του οποίου ηγείται , σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους.
- Ο υποδιευθυντής αναπληρώνει τον Διευθυντή του σχολείου σε περίπτωση κωλύματος (όταν απουσιάζει ή δεν είναι διαθέσιμος).Εάν οι υποδιευθυντές είναι περισσότεροι του ενός τότε ο αναπληρωτής ορίζεται από τον ίδιο τον Διευθυντή. Σύμφωνα με τον Ταταρίδη (2016), ο υποδιευθυντής βοηθάει τον Διευθυντή στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων του και αναλαμβάνει τα διοικητικά του σχολείου.

Με το νόμο 1824/1988 , τροποποιείται η διαδικασία επιλογής των Διευθυντών στα σχολεία και εκχωρείται το δικαίωμα επιλογής τους στα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ στα πλαίσια μιας αποκεντρωτικής προσπάθειας. Έτσι για πρώτη φορά παρατηρείται η πλήρης αποκέντρωση του συστήματος επιλογής των διευθυντών. Το 1992, με το Νόμο 2043/1992 καθορίζεται ως προϋπόθεση επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών τουλάχιστον η δωδεκαετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σταύρου, 2018).

Τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών κατατάσσονται σε πέντε (5) κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό (100) αξιολογικές μονάδες ως εξής:

α) Η Υπηρεσιακή κατάσταση .

- Αρχαιότητα στην υπηρεσία (30 μονάδες)- 2 μονάδες ανά έτος μετά τα 12 έτη με ανώτατο όριο τις 40 μονάδες.

- Διευθυντική υπηρεσία (5 μονάδες το μέγιστο).

β) Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση (20 μονάδες)

- Μεταπτυχιακό 10 μονάδες.

-Διδακτορικό 16 μονάδες .

- Μετεκπαίδευση διετούς φοίτησης 10 μονάδες.

- Δεύτερο πτυχίο 6 μονάδες

- Πτυχίο ετήσιας επιμόρφωση στο τομέα των επιστημών της αγωγής ή και της ειδικότητας του υποψηφίου στο εξωτερικό ή το εσωτερικό, (αν δεν είναι τυπικό προσόν διορισμού) 3 μονάδες.

- Διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο LOWER ή αντίστοιχου ή ανώτερου (3 μονάδες).

γ) Εκθέσεις σχολικών συμβούλων (15 μονάδες).

δ) Εκθέσεις διευθυντών σχολείου ή Σ.Ε.Κ. (15 μονάδες).

ε) Γενική εικόνα του υποψηφίου η οποία εξετάζεται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (20 μονάδες).

- Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου , συνοδευόμενο από τα απαραίτητα αποδεικτικά έγγραφα.

- Προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου με τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου και εξέταση των γνώσεων του πάνω σε επιστημονικά, παιδαγωγικά ή διοικητικά θέματα σχετικά με την εκπαίδευση (Σταύρου, 2018).

Στον ίδιο Νόμο στο άρθρο 3 γίνεται λόγος για τη μονιμοποίηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των Σ.Ε.Κ. ύστερα από συνεχή τριετή θητεία, εκτός εάν με αίτησή του ζητήσει κάποιος να εξαιρεθεί ένα μήνα πριν τη λήξη της θητείας του. Όποιος εκπαιδευτικός συμπληρώνει τριετή συνεχή θητεία σαν Διευθυντής του σχολείου συμμετέχει στις κρίσεις και είναι υποψήφιος για μονιμοποίηση λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο της βαθμολογίας της έκθεσης αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων της αρμόδιας Διεύθυνσης καθώς και των αρμοδίων Υπηρεσιακών Συμβουλίων (Ταταρίδης, 2016).

Με το Νόμο 2188/1994 και το Προεδρικό Διάταγμα 398/1995 καταργήθηκε η μονιμότητα των Διευθυντών. Στο άρθρο 11 του Π.Δ. σαν προϋπόθεση υποψηφιότητας των Διευθυντών αναφέρεται η κατοχή του Α΄ βαθμού, ο οποίος κατακτάται ύστερα από 20 έτη υπηρεσίας. Στο ίδιο Π.Δ. και συγκεκριμένα στο άρθρο 12 αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής ενός Διευθυντή τα οποία επιμερίζονται στις εξής τρεις (3) κατηγορίες (Ταταρίδης, 2016):

- α) Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (35 μονάδες).
- Δεύτερο πτυχίο (2-2,5 μονάδες) ανάλογα με το αν αποκτήθηκε με βάση το αρχικό ή αυτόνομα.
  - Μεταπτυχιακό (4 μονάδες).
  - Διδακτορικό (8 μονάδες).
  - Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών που δε χρησιμοποιήθηκαν για διορισμό (1,5 μονάδα).
  - Μετεκπαίδευση δύο (2) χρόνων (2 μονάδες) .
  - Ετήσια Επιμόρφωση (1 μονάδα).
  - Εξαμηνιαία ή τρίμηνη επιμόρφωση (0,5 μονάδα).
  - Συγγραφικό ερευνητικό έργο (μέχρι 2,5 μονάδες).
  - Ξένη γλώσσα , Proficiency (1 μονάδα) , Lower (0,50 μονάδα).
  - Πανεπιστημιακό πτυχίο (2 μονάδες).

Από το Συμβούλιο επιλογής συνεκτιμώνται ακόμη το συγγραφικό ερευνητικό έργο του υποψηφίου (μέχρι 2,5 μονάδες), οι μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν ολοκληρωθεί (μέχρι

1,5 μονάδα) , η συμμετοχή σε συνέδρια (μέχρι 1 μονάδα) , η οργάνωση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά επιστημονικά σεμινάρια και εκδηλώσεις (μέχρι 1 μονάδα), η ικανότητα σε συγγραφή διδακτικών βιβλίων (μέχρι 1 μονάδα) και η ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών (μέχρι 1 μονάδα) (Ταταρίδης, 2016).

β) Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (25 μονάδες).

- Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία μετά από 20 έτη (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες).
- Το διδακτικό έργο σε μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες) .
- Το διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. (1 μονάδα ανά έτος και μέχρι 3 μονάδες).
- Το διδακτικό έργο σε ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες).

Ακόμα, συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο επιλογής η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (μέχρι 3 μονάδες) , η ικανότητα χρήσης των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων (μέχρι 2 μονάδες), το εκπαιδευτικό έργο και οι πρωτοβουλίες σχετικά με αυτό (μέχρι 2 μονάδες) και η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων (μέχρι 2 μονάδες) (Ταταρίδης, 2016).

γ) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα (40 μονάδες).

- Η άσκηση καθοδηγητικού έργου (1 μονάδα ανά έτος και μέχρι 3 μονάδες).
- Η άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολείου ή ΣΕΚ (1 μονάδα ανά έτος και μέχρι 3 μονάδες).
- Η άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης (1 μονάδα ανά έτος και μέχρι 4 μονάδες).
- Η άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή σχολών επιμόρφωσης (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 3 μονάδες).
- Η άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή τμήματος του Υπουργείου Παιδείας ή υπηρεσίας οργανισμού που είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου (0,5 μονάδα και μέχρι 3 μονάδες).
- Η άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή σχολείου ή υπεύθυνου τομέα ΣΕΚ ή προϊσταμένου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες).
- Η συμμετοχή σε περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2 μονάδες).

- Η συμμετοχή σε κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 3 μονάδες) (Σταύρου, 2018).

Επιπλέον, από το Συμβούλιο επιλογής μπορεί να συνεκτιμηθούν η ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο των εκπαιδευτικών, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους μαθητές (μέχρι 4 μονάδες), η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου έτσι ώστε το σχολείο να καταστεί μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα παιδαγωγικά, επιστημονικά και θέματα διοίκησης, η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο (μέχρι 4 μονάδες) , η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων (μέχρι 4 μονάδες) , η οργάνωση κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο, η συνεργασία του σχολείου με τη κοινωνία γενικότερα καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών έτσι ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε πολιτιστικό και πνευματικό κέντρο της περιοχής (μέχρι 4 μονάδες), η εκλογή σε Διοικητικά Συμβούλια , επιστημονικές ενώσεις κ.α.(μέχρι 4 μονάδες) (Σταύρου, 2018).

Για πρώτη φορά καθιερώνεται η σύσταση τριμελούς επιτροπής η οποία αποτελείται από: α) Έναν εκπαιδευτικό που έχει τα προσόντα επιλογής σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας τον οποίο ορίζει ο σύλλογος των εκπαιδευτικών. β) Έναν εκπρόσωπο από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου, τον οποίο ορίζει ο σύλλογος των μαθητών και 3) έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης , ο οποίος είναι γονέας κάποιου μαθητή του σχολείου (Σταύρου, 2018).

Αυτή η επιτροπή εισηγείται και εκφράζει τις απόψεις της σχετικά με την ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας κάθε υποψηφίου με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους γονείς των παιδιών και τους τοπικούς φορείς. Αυτή η εισήγηση λαμβάνεται υπόψη στο υπηρεσιακό συμβούλιο και συνεκτιμάται με τα υπόλοιπα στοιχεία του υποψηφίου και η ύπαρξή της είναι υποχρεωτική. Με το Νόμο 2986/2002, και το Π.Δ. 25/2002 τροποποιήθηκε η διαδικασία επιλογής των Διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Στο άρθρο 17 του εν λόγω Π.Δ. αναφερόταν ότι ο υποψήφιος για τη θέση του Διευθυντή θα πρέπει να διαθέτει εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από οχτώ (8) έτη και να κατέχει θέση μόνιμου εκπαιδευτικού, ενώ η διδακτική του εμπειρία να είναι πέραν των πέντε (5) ετών. Στο άρθρο 4 του εν λόγω Π.Δ. αναφέρονται τα μοριοδοτούμενα κριτήρια τα οποία είναι (Νόμος, 2986/2002):

α) Κριτήρια σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου.

- Η υπηρεσιακή κατάσταση και η διδακτική εμπειρία.
- Η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία.
- Η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων.

β) Κριτήρια που προκύπτουν από τις εκθέσεις αξιολόγησης του υποψηφίου.

γ) Κριτήρια που συνεκτιμώνται από το αρμόδιο Συμβούλιο επιλογής, είναι η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία που αποδεικνύεται με το Μεταπτυχιακό ή τίτλο σπουδών της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (4 μονάδες), μετεκπαίδευση δύο ετών (2 μονάδες), διδακτορικό δίπλωμα (8 μονάδες), ετήσια επιμόρφωση (ΣΕΛΜΕ, ΠΑΤΕΣ, ΣΕΛΔΕ), στη περίπτωση που αυτό το πτυχίο δεν αποτελεί τυπικό προσόν διορισμού (1,5 μονάδα) για εξάμηνη επιμόρφωση, (1 μονάδα) για τρίμηνη επιμόρφωση και η επιμόρφωση στα ΠΕΚ, πέραν της εισαγωγικής (0,5 μονάδα), η πιστοποιημένη επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες (1 μονάδα), άλλο πτυχίο Τ.Ε.Ι. για Διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ΣΕΚ (1,5 μονάδα), δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου (3 μονάδες), πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών που δεν ήταν τυπικό προσόν για τον αρχικό διορισμό (1 μονάδα), Πανεπιστημιακός τίτλος ή μεταπτυχιακό που αποκτήθηκε στην Ελλάδα, σαν αποδεικτικό επάρκειας ξένης γλώσσας, αλλά και επάρκεια ή Proficiency (1,5 μονάδα), Lower ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών (0,5 μονάδα) (Νόμος, 2986/2002).

δ) Η διδακτική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση.

- Ανά έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ύστερα από τα πρώτα οχτώ (8) χρόνια δίνεται (0,5 μονάδα, με μέγιστο τις 8 μονάδες).
- Το διδακτορικό έργο σε Σχολές της Μετεκπαίδευσης ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, και ΣΕΛΔΕ μοριοδοτείται με (0,30 μονάδα ανά έτος, με μέγιστο 1,5 μονάδα).
- Η αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι. που ανατίθεται στους υποψηφίους με απόφαση του οικείου τμήματος μοριοδοτείται με (0,50 μονάδα) για κάθε ακαδημαϊκό έτος (με μέγιστο τις 2 μονάδες).

ε) Η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου (Ταταρίδης, 2016).

Η άσκηση των καθηκόντων Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ( 1 μονάδα ανά έτος με μέγιστο 4 μονάδες), η άσκηση καθηκόντων του Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης (1 μονάδα ανά έτος με μέγιστο 4 μονάδες), η άσκηση καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου (1 μονάδα ανά έτος, μέγιστο 3 μονάδες), η άσκηση καθηκόντων Διευθυντή η Υποδιευθυντή επιμόρφωσης (0,5 μονάδα ανά έτος, μέγιστο 3 μονάδες), η άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή σχολείου (0,5 μονάδα ανά έτος, με μέγιστο 1 μονάδα), η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών (0,5 μονάδα ανά έτος με μέγιστο 1 μονάδα).

στ) Κριτήρια που προκύπτουν από τις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι υποψήφιοι που είναι εκπαιδευτικοί και έχουν προϋπηρεσία πέραν των 25ετών βαθμολογούνται από τον Διευθυντή του σχολείου (με 0,80 μονάδες) και από τον Σχολικό Σύμβουλο (με 1,20 μονάδες). Οι υποψήφιοι που είναι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων ή ΣΕΚ βαθμολογούνται από τον Προϊστάμενο του Γραφείου της Εκπαίδευσης ή του Διευθυντή της Εκπαίδευσης πέραν των 25 με συντελεστή 1 και από τον Σχολικό Σύμβουλο πέραν των 25 με συντελεστή επίσης 1.

ζ) Κριτήρια τα οποία συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο επιλογής (μέχρι 20 μονάδες) είναι η δημοσίευση άρθρων σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και η έκδοση και κυκλοφορία βιβλίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση (μέχρι 2 μονάδες), οι εισηγήσεις και ανακοινώσεις σε συνέδρια (μέχρι 2 μονάδες), η συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων (μέχρι 1 μονάδα). Ακόμα, συνεκτιμώνται χωρίς όμως μοριοδότηση τα στοιχεία που προκύπτουν από την συνέντευξη με τον υποψήφιο, όπως συμμετοχή σε ημερίδες και συνέδρια, άλλες σπουδές, εφαρμογή σύγχρονων καινοτομικών προγραμμάτων και μεθοδολογιών έτσι ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ταταρίδης, 2016).

Αργότερα, το 2006, στο άρθρο 7 του Νόμου 3467/2006 προβλέπεται για την υποψηφιότητα του Διευθυντή σχολικής μονάδας εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 12 έτη, από τα οποία τα 8 έτη θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ασκεί το έργο του κατέχοντας μόνιμη θέση. Στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτείται διδακτική προϋπηρεσία 4 ετών ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η απαιτούμενη προϋπηρεσία είναι τουλάχιστον 5 ετών. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του ίδιου Νόμου τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες οι οποίες είναι (Νόμος 3467/2006):

- 1) Η διδακτική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση (μέχρι 22 μονάδες).
- 2) Η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση (μέχρι 14 μονάδες).
- 3) Η προσωπικότητα και η γενική εικόνα του υποψηφίου, όπως αποτιμάται ύστερα από την προσωπική συνέντευξη που έχει με το αρμόδιο Συμβούλιο επιλογής (μέχρι 20 μονάδες).
- 4) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του υποψηφίου, όπως αυτό συνεκτιμάται μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης (Αυτό το κριτήριο αργότερα καταργήθηκε).

Το 2010, ο Νόμος 3848/2010 αναφέρεται στο τρόπο επιλογής Διευθυντικών Στελεχών σε σχολικές μονάδες, λαμβάνοντας υπ όψιν την παιδαγωγική – επιστημονική κατάρτιση του υποψηφίου (με 24 μονάδες αξιολογικές), τη διοικητική εμπειρία (με 14 μονάδες αξιολογικές), τη συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο σύμφωνα με τις εκθέσεις αξιολόγησης (με 12 μονάδες αξιολογικές) και την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου, μέσα από την οποία αξιολογείται η γενική εικόνα του (με 1,5 μονάδες αξιολογικές) (Λιλιμπάκη, 2013).

Κατά τη πραγματοποίηση της προφορικής συνέντευξης χρησιμοποιούνται υποδείγματα έντυπα τα οποία περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία του υποψηφίου, όπως η φυσική του παρουσία, η προσαρμοστικότητα, τα επιτεύγματά του και οι διαπροσωπικές του ικανότητες και στάσεις. Κάθε μέλος του συμβουλίου βαθμολογεί ξεχωριστά και η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις που είναι :

- Η προετοιμασία του υποψηφίου.
- Η εισήγηση από μέλος του συμβουλίου σχετικά με το φάκελο του υποψηφίου.
- Η παρουσίαση από τον ίδιο τον υποψήφιο του θέματος το οποίο είχε αναλάβει να επεξεργαστεί.

Σύμφωνα με τον Μαργαρίτη (2016), η όλη συνέντευξη μαγνητοφωνείται προκειμένου να διασφαλισθεί η διαφάνεια, ενώ ύστερα από απόφαση του Υπουργού Παιδείας δημοσιεύονται σε Φ.Ε.Κ. τα πρακτικά και ότι άλλο έχει σχέση με το διαδικαστικό τμήμα της συνέντευξης. Το 2015 η Κατσίρη, αναφέρει ότι οι προϋποθέσεις επιλογής Διευθυντών στο Εκπαιδευτικό Ελληνικό σύστημα είναι η δετής εκπαιδευτική υπηρεσία καθώς και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων επί μία πενταετία. Τα 3 από τα 5 έτη που αφορούν σε διδακτική εμπειρία θα πρέπει να έχουν υπηρετηθεί σε διάφορους τύπους σχολείων της ίδιας βαθμίδας.

Στην υπηρεσιακή κατάσταση των υποψηφίων αξιολογούνται η προσωπικότητα, η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, η καθοδηγητική, η διοικητική εμπειρία, η παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση, ενώ η επιλογή τους γίνεται από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια.

Το 2015, με το Νόμο 4327/2015 άλλαξε η διαδικασία αξιολόγησης της προσωπικότητας του υποψηφίου αλλά και της γενικότερης συγκρότησής του και η αξιολόγηση του συγκεκριμένου κριτηρίου που μέχρι τότε γινόταν από το Συμβούλιο επιλογής, πέρασε στο σύλλογο των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου μέσα από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας από τα μέλη του συλλόγου. Έτσι με αυτό το Νόμο για πρώτη φορά δόθηκε η δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τους υποψήφιους Διευθυντές και με τη ψήφο τους να επιλέξουν εκείνο που θεωρούν πιο ικανό και κατάλληλο για τη διοίκηση του σχολείου (Κουρούση, 2016).

Η αποτίμηση και η βαθμολογία των κριτηρίων έχει ως εξής :

- Υπηρεσιακή κατάσταση (μέχρι 11 μονάδες) .
- Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (9 μέχρι 11 μονάδες).



- Η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (μέχρι 3 μονάδες).

Μέσα από την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου των Διδασκόντων βαθμολογείται η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως έχει καταγραφεί από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει, τη προσωπικότητα και τη γενική του συγκρότηση (εντιμότητα, αίσθημα δικαιοσύνης, δημοκρατική συμπεριφορά, συνέπεια, ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας κ.α.) (Μαργαρίτη, 2016).

Το 2017, ο Νόμος 4437/2017 που είναι και ο τελευταίος που έχει ασχοληθεί με την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων με το άρθρο 1 τροποποιεί το Νόμο 3848/2010 ως εξής : Διευθυντές των σχολείων επιλέγονται εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ίδια βαθμίδα, έχουν δεκαετή τουλάχιστον προϋπηρεσία και για 8 χρόνια έχουν ασκήσει τα διδακτικά τους καθήκοντα συνολικά στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενώ από τα 8 χρόνια της άσκησης των διδακτικών τους καθηκόντων θα πρέπει τα 3 το λιγότερο να τα έχουν ασκήσει σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της ίδιας βαθμίδας.

α) Σαν διδακτική υπηρεσία υπολογίζεται η άσκηση του διδακτικού έργου σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι άδειες κύησης, λοχείας και ανατροφής τέκνου, η διδακτική υπηρεσία σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), σε σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) και Δημόσια Ι.Ε.Κ., η διδακτική εμπειρία σε Α.Ε.Ι., με την προϋπόθεση ότι έχει ασκηθεί διδακτικό έργο αυτόνομο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για τουλάχιστον έξι (6) μήνες, η υπηρεσία υπό την ιδιότητα του υπεύθυνου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, του σχολικού συμβούλου ή πολιτιστικών θεμάτων ή αγωγής υγείας στη διεύθυνση της εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία σαν υπεύθυνος στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, (ΚΕ.ΣΥ.Π.). Ακόμα, προϋπηρεσία στο γραφείο Συμβουλευτικής (ΓΡΑ.ΣΥ.), στο Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), στο Κέντρο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων (Σ.Σ.Ν.) στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) και στις σχολικές βιβλιοθήκες, οι οποίες άρχισαν να λειτουργούν στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) (Νόμος 4437/2017).

β) Ως απαιτούμενα τυπικά προσόντα καθορίζονται:

- Ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (2,5 μονάδες ) και το Διδακτορικό δίπλωμα ( 4 μονάδες). Στη περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται (μέχρι 5 μονάδες). Η κατοχή δεύτερου διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται. Το δεύτερο πτυχίο του Πανεπιστημίου ή

των Τ.Ε.Ι.(1,5 μονάδες) , εφόσον δεν ήταν απαραίτητο προσόν για τον αρχικό διορισμό του υποψηφίου (Νόμος 4437/2017).

- Το πιστοποιητικό ή η βεβαίωση σπουδών ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Α.Ε.Ι., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό μοριοδοτείται με (0,50 μονάδα). Εάν ο υποψήφιος διαθέτει περισσότερες βεβαιώσεις ή πιστοποιητικά ετήσιας επιμόρφωσης, τότε μοριοδοτούνται αθροιστικά έως δύο (2) βεβαιώσεις ή πιστοποιητικά με μοριοδότηση (1 μονάδα το μέγιστο).

- Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2 μοριοδοτείται ( με 0.8 μονάδες)

γ) Το κριτήριο της διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας και της υπηρεσιακής κατάστασης αποτιμάται (μέχρι 13 μονάδες) για τους διευθυντές σχολικών μονάδων (Νόμος 4437/2017).

- Η Υπηρεσιακή κατάσταση (μέχρι 10 μονάδες), η Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία (μέχρι 3 μονάδες) . Για τους υποψηφίους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. (μέχρι 8 μονάδες). Αυτό το κριτήριο συνεκτιμάται και με τη συνέντευξη που δίνει ο κάθε υποψήφιος στο αρμόδιο Διοικητικό Συμβούλιο.

Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης τα συμβούλια λαμβάνουν υπό όψιν τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου του κάθε υποψηφίου, τα ατομικά του στοιχεία καθώς και την άποψη και γνώμη των συναδέλφων και συνυπηρετούντων εκπαιδευτικών (Νόμος 4437/2017).

- Η γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων συναδέλφων εκπαιδευτικών του υποψηφίου αποτυπώνεται ως εξής (Νόμος 4437/2017) :

1. Στη περίπτωση που οι υποψήφιοι υπηρετούν κατά το χρόνο της επιλογής τους σε διευθυντική θέση ή θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. και υπεύθυνου τομέα Ε.Κ., προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανά την Ελληνική Επικράτεια, ύστερα από αναπλήρωση ή επιλογή τότε η γνώμη παρέχεται από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που είναι μέλη του συλλόγου των διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. ή μέλη του συλλόγου του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπου οι υποψήφιοι κατέχουν κάποια από τις ανωτέρω θέσεις ευθύνης.
2. Εάν οι υποψήφιοι συμβαίνει να μην υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής τους σε μία από τις παραπάνω θέσεις αλλά υπηρετούν σε κάποια σχολική μονάδα ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή Ε.Κ. της ελληνικής επικράτειας τότε η γνώμη παρέχεται από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τα μέλη Ε.Β.Π. και Ε.Ε.Π. που είναι μέλη του συλλόγου των

διδασκόντων της σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. ή μέλη του συλλόγου προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπου ο υποψήφιος υπηρετεί κατά το χρόνο της επιλογής του.

Η γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών, Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. αποτυπώνεται για το συνάδελφό τους και υποψήφιο Διευθυντή σε φύλλα αποτίμησης, με τις απαντήσεις που δίνουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις για την προσωπικότητά του, την αποτίμηση του κριτηρίου της συμβολής του στο εκπαιδευτικό έργο και γενικά της συνολικής εικόνας του υποψηφίου. Οι ερωτήσεις αφορούν ακόμα στη συνεισφορά του για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος, στη συνεργατικότητα του, στη συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παιδαγωγικών δράσεων, αλλά και αν διαθέτει διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες που θα βοηθήσουν στην υλοποίηση του Διοικητικού έργου με επιτυχία, εφόσον επιλεγεί Διευθυντής (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017).

## **1.7 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Το θέμα της ηγεσίας – διεύθυνσης στα σχολεία και κυρίως στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει πάρα πολύ τους ερευνητές, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι οποίοι ύστερα από μελέτες έχουν εξάγει συγκεκριμένα και ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο ηγεσίας που ακολουθούν οι Διευθυντές των σχολείων, τα κυριότερα μοντέλα ηγεσίας και το ρόλο των διευθυντών στη καθημερινή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες.

Το 1995 η Παπαναούμ, στην έρευνά του με θέμα «Η διεύθυνση του σχολείου» αναφέρει ότι ο διευθυντικός ρόλος σε ένα σχολείο είναι κυρίως διοικητικός και διαχειριστικός και απαιτείται περισσότερη εξουσία και αυτονομία στους διευθυντές των σχολείων για την αποτελεσματικότερη και καλύτερη άσκηση του ελέγχου. Αυτά τα αποτελέσματα προέκυψαν ύστερα από τη σύνταξη ενός ερωτηματολογίου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν διευθυντές εν ενεργεία, καθώς αφορούσε στις αντιλήψεις που είχαν οι ίδιοι σχετικά με τον ρόλο τους, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους.

Το 1997 στην έρευνα που έγινε από τους Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή με θέμα «Ο διευθυντής του σχολείου μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης» αποδεικνύεται ο γραφειοκρατικός ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας που εστιάζει σε διαδικαστικά καθήκοντα και ασχολείται καθημερινά με την διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, επικοινωνεί με τους γονείς των παιδιών (δια ζώσης ή με αλληλογραφία), παρακολουθεί τη λειτουργία του κτιρίου και πολλά άλλα. Στην ερώτηση δε εάν συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά.

Το 2003, στην έρευνα της Στραβάκου, με θέμα «Η αναγκαιότητα ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων», διεξήχθη το συμπέρασμα ότι τα διευθυντικά στελέχη στερούνται της απαιτούμενης κατάρτισης, δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ούτε κανένα πρόγραμμα σχετικό με τα διευθυντικά τους καθήκοντα για αυτό και στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η ανάγκη επιμόρφωσής τους κυρίως σε θέματα με διοικητικό περιεχόμενο.

Το 2008, στην έρευνα του Σαΐτη, με θέμα «Κύριοι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - παραγοντική ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας», διαπιστώνεται η μεγάλη σημασία του ρόλου του διευθυντή ενός σχολείου στην ικανοποίηση των εργαζομένων και υφισταμένων του. Η προσωπικότητα ενός διευθυντή σε συνδυασμό με το χαρακτήρα και τις ηγετικές του ικανότητες επηρεάζουν άμεσα τις καθημερινές εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου και την λειτουργία του.

Το 2001, σε μία έρευνα που έγινε από τη Bogler, στο Ισραήλ σε 98 σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, παρατηρείται θετική και μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από ότι μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της συναλλακτικής ηγεσίας. Περίπου τα ίδια συμπεράσματα διεξήχθησαν, σε άλλη έρευνα που έγινε το 2004, από τον Griffin, σε 117 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ουάσιγκτον, όπου η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσίασε μεγαλύτερη συσχέτιση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη πνευματική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον για κάθε έναν εκπαιδευτικό ξεχωριστά.

Τέλος, το 2006 οι Nguni, Slegers, και Denessen, πραγματοποίησαν μία έρευνα όπου συμμετείχαν 700 εκπαιδευτικοί από την Τανζανία και υποστηρίζουν ότι εκεί διαπιστώθηκε η ύπαρξη μέτριας προς ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη μετασχηματιστική ηγεσία, κυρίως στη διάσταση «Εξιδανικευμένη επιρροή», όπου ο διευθυντής - ηγέτης είναι ένα άτομο με αξίες, ήθος και οράματα και πως στη συναλλακτική ηγεσία η διάσταση που επηρεάζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι η «Έκτακτη ανταμοιβή».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΗΓΕΣΙΑ

### 2.1 ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007), η ηγεσία αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα θέματα το οποίο απασχολεί τους ερευνητές γιατί θεωρείται μία από τις βασικότερες έννοιες της Διοικητικής Επιστήμης. Ο Κατσαρός (2008), υποστήριξε ότι την ηγεσία μπορεί να τη θεωρήσουμε και σαν την πιο βασική συνιστώσα που συμβάλει στην επιτυχία ή αποτυχία του στόχου των κοινωνικών οργανώσεων, γιατί αποτελεί το βασικότερο στοιχείο το οποίο μας δίνει εξηγήσεις για την αποτυχία ή την επιτυχία κάποιου.

Το 2014 ο Καραγιάννης, αποκαλεί την ηγεσία κρίσιμο συντελεστή της οργανωτικής και εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, κάτι που δικαιολογεί τις επιστημονικές έρευνες που γίνονται για αυτό το θέμα αλλά και την αναζήτηση που καταφεύγουν οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί και οι οργανώσεις. Σαν όρος η ηγεσία χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνει η περιγραφή συνδυασμού προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που πρόκειται να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε κάποιον οργανισμό ή εταιρεία. Ενώ τα άτομα που αναλαμβάνουν τον ηγετικό ρόλο εφόσον πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις και κατέχουν τα ζητούμενα προσόντα ονομάζονται ηγέτες.

Είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η προσωπικότητα ενός ηγέτη ενθαρρύνει και άλλους ανθρώπους τους οποίους παροτρύνει να προσπαθήσουν να τον ακολουθήσουν ή ακόμη και να τον ξεπεράσουν. Ο Καμπουρίδης το 2002, αναφέρει ότι όταν λέμε ότι κάποιος διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη πρακτικά σημαίνει ότι αυτός ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα από τη θέση την οποία βρίσκεται να εφαρμόζει όλες εκείνες τις πρακτικές μεθόδους τις οποίες έχει διδαχθεί αλλά και η εμπειρία τον έχει διδάξει. Σύμφωνα με τον Θεοφανίδη (1999), το να ξεχωρίσει ένας άνθρωπος και να του ανατεθούν καθήκοντα ηγέτη σε κάποιον οργανισμό είναι σχετικά εύκολη διαδικασία, γιατί κατέχει προσόντα και συγκεντρώνει ικανότητες που δικαιολογούν την ανάληψη των τόσο σοβαρών καθηκόντων του.

Το 1994, ο Yukl ανέφερε ότι ο όρος «ηγεσία» είναι πολύ υποκειμενικός και αυθαίρετος, όπως άλλωστε συμβαίνει και με όλες τις άλλες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες. Μπορεί κάποιιοι ορισμοί να είναι περισσότερο περιεκτικοί από κάποιους άλλους δεν έχει βρεθεί όμως ο πιο ορθός και περιεκτικός ορισμός. Το ίδιο συμβαίνει και με την ερμηνεία της ηγεσίας που αφορά στη σχολική εκπαίδευση όπου και εδώ παρατηρείται μία εννοιολογική σύγχυση γιατί οι επιστήμονες που ασχολούνται με το θέμα εξερευνούν μία «χαρτογραφημένη περιοχή» σχετικά πρόσφατη. Έτσι σύμφωνα και με τους Day, Hadfield, Harriw, Tolley και Beresfold (2000), τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία περιέχουν διαφορετική

ορολογία με ανεπτυγμένο διαφορετικό τρόπο προκαλούν σύγχυση στους μελετητές οι οποίοι είναι πάρα πολλοί και το μόνο που επιτυγχάνουν στην προσπάθειά τους να δώσουν μία ερμηνεία όσο το δυνατόν πιο έγκυρη είναι να προσεγγίζουν μεν το θέμα αλλά να μην καταφέρνουν να δώσουν τη σωστή διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Οι διαστάσεις που έχουν δώσει οι επιστήμονες στον όρο «ηγεσία» και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σαν βάση προκειμένου να αναπτυχθεί ένας ορισμός λειτουργικός και όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα είναι οι τρεις παρακάτω :

α) Η ηγεσία πρέπει να στηρίζεται σε σταθερές επαγγελματικές αλλά και προσωπικές αξίες.

β) Η ηγεσία θα πρέπει να είναι μία διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή και μία ομάδα πάνω σε άλλα άτομα μεμονωμένα ή ομαδικά που έχουν σχέση με το αντικείμενο, με απώτερο σκοπό τη σωστή δόμηση των όποιων δραστηριοτήτων και των προσωπικών σχέσεων σε έναν οργανισμό.

γ) Η ηγεσία θα πρέπει να σχετίζεται με την έκφραση ενός οράματος για κάποιον οργανισμό αλλά και την ανάπτυξη αυτού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007)

Αρκετοί είναι οι κλασσικοί ορισμοί που έχουν δοθεί από τους επιστήμονες για τον όρο «ηγεσία» και σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν κάποιοι οι οποίοι είναι πιο προσεγγίσιμοι στο θέμα :

- 1) Ηγεσία μπορεί και να χαρακτηριστεί η διαδικασία άσκησης κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα πρόσωπο επηρεάζει μία ομάδα ή μεμονωμένα κάποια άτομα με μόνο σκοπό την οικοδόμηση των μεταξύ τους σχέσεων και δραστηριοτήτων μέσα στον οργανισμό (Yukl,1994).
- 2) Ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να επιβλέπει και να συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για την επίτευξη της αποδοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκτέλεσης τους έργου που τους έχει ανατεθεί με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Χυτήρης, 1996) .
- 3) Ηγεσία είναι η δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία ασκείται αλληλοεπίδραση στα άτομα που συμμετέχουν στη λειτουργία ενός οργανισμού, βασίζεται στην αμοιβαιότητα και επεκτείνεται σε ολόκληρο το υφιστάμενο αλλά και κοινωνικό πλαίσιο του (Spillane, Halverson και Diamond,2004).
- 4) Σαν ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί και το πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται σε μία συνεργασία όταν ο ένας προσπαθεί να επηρεάσει τον άλλον (Πασιαρδής,2014).

- 5) Ηγεσία επίσης μπορεί να σημαίνει και η διαδικασία επιρροής κάποιου σε όλους τους υφισταμένους του (μέλη του οργανισμού) με σκοπό να πετύχει την ομαλή συνεργασία τους (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τους ορισμούς τους οποίους ενδεικτικά αναφέρονται διαπιστώνεται ότι σε γενικές γραμμές η έννοια της ηγεσίας σκοπεύει στο να επηρεάζει τη συμπεριφορά κυρίως των μελών μιας ομάδας προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του οργανισμού στον οποίο ηγείται ένα άτομο. Το 1999 οι Leithwood και Duke, υποστήριξαν ότι η επιρροή φαίνεται να είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στους περισσότερους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ηγεσία. Το 2004 ο Goleman, ανέφερε ότι οι όποιες κοινωνικές δεξιότητες με την αποκλειστική έννοια του επιδέξιου χειρισμού της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των ατόμων με τους οποίους συνεργάζεται ο ηγέτης, είναι η βάση για αρκετές ικανότητες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η επιρροή. Γιατί η επιρροή αποτελεί μία άτυπη δυναμική και αλληλεπίδραση μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η συμμόρφωση της συμπεριφοράς με την δύναμη της εξουσίας να είναι εμφανής (Μπουραντάς, 2002).

Προκειμένου λοιπόν να αντιληφθεί κάποιος την δύναμη της ηγεσίας θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη ποιότητα και τη φύση των εμπλεκόμενων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η ουσία στο θέμα αυτό είναι η δύναμη δηλαδή τις είδους δύναμη έχει ο ηγέτης και πως την ασκεί. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς γίνεται λόγος για τη δύναμη και τις αρμοδιότητες που έχει ο ηγέτης εξ ορισμού, γεγονός που σημαίνει ότι αυτό από μόνο του αποτελεί μία μορφή καταπίεσης των υφισταμένων του. Για το λόγο αυτό αρκετοί συγγραφείς περιπτώσιολογικών μελετών για την ηγεσία στα σχολεία δεν χρησιμοποιούσαν τη λέξη ηγεσία γιατί είχαν καταλάβει ότι αυτή η λέξη από μόνη της φόρτιζε αρνητικά όλη την ιεραρχία η οποία τους παρέπεμπε σε καταπίεση με αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους. Έτσι σύμφωνα και με τον Fullan (2001), σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν τον όρο διανεμητική ηγεσία αντί αυτού της ηγεσίας, προκειμένου να υπογραμμίσουν περισσότερο τη διαδικασία της ηγεσίας παρά τη δύναμη που διαθέτει ο ηγέτης.

## **2.2 ΤΑ ΣΤΥΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ**

Ο τρόπος με τον οποίο ασκεί ηγεσία ένα άτομο (ηγέτης) πρακτικά φανερώνει τις ιδιαίτερες διοικητικές του ικανότητες και δεξιότητες, την προσωπική θεωρία που έχει για τη διοίκηση και γενικότερα τη κουλτούρα η οποία πλαισιώνει τις ενέργειες και δραστηριότητές του. Όλες οι μελέτες και έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι ο ηγέτης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής και επιτυχούς λειτουργίας κάποιου οργανισμού, ενώ υπό προϋποθέσεις είναι δυνατόν να μειώνει ακόμη και το στρες των υφισταμένων του, καθώς με την ενεργό συμμετοχή του και την εμπιστοσύνη που τους δείχνει τους ωθεί στην εμπλοκή τους στην παραγωγική εργασία με σκοπό την απόδοση του

οργανισμού του οποίου αποτελούν μέλη. Τρεις είναι οι κατηγορίες στις οποίες μπορούμε να εντάξουμε τα «στυλ» της ηγεσίας και είναι οι παρακάτω (Σταύρου, 2018) :

**1. Η αυταρχική ηγεσία.** Το μοντέλο αυτό της ηγεσίας αποτελεί μία μέθοδο άσκησης εξουσίας η οποία βασίζεται σε μία γραφειοκρατική συγκεκριμένη ιεράρχηση σχέσεων ανάμεσα στο προϊστάμενο και τους υφισταμένους του μέσα από την οποία προκύπτουν σαφείς κανόνες συνεργασίας και επικοινωνίας. Εδώ ο προϊστάμενος αναλαμβάνει εξολοκλήρου τον προγραμματισμό αλλά και την οργάνωση της λειτουργίας του οργανισμού, λαμβάνει αποφάσεις, καθορίζει και αναθέτει αρμοδιότητες σε όλα τα μέλη της ομάδας του, η μη εκτέλεση των οποίων επιφέρει κυρώσεις από τον ίδιο. Η συμπεριφορά του είναι αυταρχική και ως επί το πλείστον συνοδεύεται από άμεσο ή έμμεσο εκφοβισμό και απειλές, ενώ απαιτεί την εκτέλεση των διαταγών του άμεσα και αρνείται να αιτιολογήσει ή και να δικαιολογήσει τις ενέργειές του, απορρίπτοντας κάποια πρόταση που δεν τον βρίσκει σύμφωνο (Πασιαρδής, 2014).

Στη περίπτωση της σχολικής μονάδας ένας τέτοιος ηγέτης μόνο προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει, καθώς υποβαθμίζει και απαξιώνει τους εκπαιδευτικούς, τους στερεί τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στην εκτέλεση του διδακτικού τους έργου, τους αποτρέπει από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ δημιουργεί απρόσωπες σχέσεις που δεν βοηθούν στη συνεργατική καθημερινή διαδικασία προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία το έργο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και αυτό αποτυπώνεται στην πρόοδο και επίδοση των μαθητών του σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

**2. Η «χαλαρή» ηγεσία .** Η ηγεσία αυτής της μορφής είναι το ίδιο αναποτελεσματική για την εκπαίδευση, καθώς ο προϊστάμενος του σχολείου δίνει απλά πληροφορίες στους υφισταμένους του , γεγονός που καταργεί εντελώς την ιεραρχία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όλοι οι συνεργάτες –εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και το έργο εκτελείται συλλογικά χωρίς ιεραρχικές διακρίσεις. Όλοι αποδέχονται όλους μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνει ο καθένας, υπερισχύει η ευαισθησία και όλη η ομάδα , εφόσον βέβαια λειτουργούν όλα ομαλά, εργάζεται από κοινού για την αποτελεσματικότητα της ομάδας ενώ πραγματοποιούνται συσκέψεις με τον ηγέτη πριν τη λήψη των όποιων αποφάσεων, ο οποίος ζητά από κάθε έναν ξεχωριστά την προσωπική του συνεισφορά, προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία το έργο του σχολείου για το οποίο είναι όλοι εντεταλμένοι, κάθε ένας από το πόστο του. Η ηγεσία με χαλαρότητα δεν αποδεικνύεται αποτελεσματική στους οργανισμούς που η αποδοτικότητά τους βασίζεται στη «συστημική αλληλεξάρτηση» των συνεργατών του , υπό τον έλεγχο βέβαια του ηγέτη με σκοπό τη μεγαλύτερη απόδοση για τους περισσότερους συνεργάτες , κάτι που συμβαίνει και στη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).



**3. Η δημοκρατική ηγεσία.** Επειδή στη περίπτωση της λειτουργίας του σχολείου με σκοπό την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα γίνεται αντιληπτό ότι οι δύο παραπάνω κατηγορίες ηγεσίας - η αυταρχική και η χαλαρή- κρίνονται αναποτελεσματικές , ένα άλλο μοντέλο ηγεσίας, αυτό της δημοκρατικής ηγεσίας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία στην ιδιαιτερότητα της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, που λειτουργεί σε κοινωνικό περιβάλλον συγκεκριμένο, με στενές σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και συγκεκριμένο σκοπό λειτουργίας που είναι η πρόοδος των παιδιών και κατ' επέκταση η προσφορά της στο κοινωνικό σύνολο (Μπουραντάς, 2005).

Το κάθε σχολείο προσαρμόζει τη λειτουργικότητά του στις ιδιαίτερες συνθήκες και καταστάσεις που αντιμετωπίζει σαν μονάδα, ενώ επιδίωξή του είναι η επιτυχία συγκεκριμένων σκοπών και στόχων με την βοήθεια των εκπαιδευτικών και γενικά όλου του προσωπικού που απαρτίζει την εκπαιδευτική ομάδα λειτουργίας του. Ο ηγέτης –Διευθυντής- είναι εκείνος που αναλαμβάνει προσωπικά το συντονισμό και την εποπτεία του συλλογικού έργου και παρακολουθεί στενά την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που αποτυπώνεται κυρίως με τη πρόοδο των παιδιών. Σε αυτή τη περίπτωση οι αποφάσεις λαμβάνονται - υπό την ηγεσία του -με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού , κάτι που βοηθάει, διότι με την ανταλλαγή σκέψεων, υπεύθυνων απόψεων και ιδεών και με περίσσιο αίσθημα ευθύνης συνήθως λαμβάνονται οι πιο σωστές αποφάσεις οι οποίες με την υλοποίησή τους οδηγούν το σχολείο σε λειτουργική επιτυχία και απόδοση (Σταύρου, 2018).

Καταλυτικός και μοναδικός είναι ο ρόλος του ηγέτη, όταν μετά τη λήψη αποφάσεων έρχεται η σειρά της υλοποίησής τους , διότι με την επίβλεψή του , συντονισμό, υποδείξεις και παροχή κατάλληλων οδηγιών γίνεται η ομαλή διεκπεραίωσή τους και έτσι αποφεύγονται παραλείψεις, επικαλύψεις και τυχόν αστοχίες που μπορεί να οδηγήσουν στην αναποτελεσματικότητα όλου του έργου της σχολικής μονάδας. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι όλο αυτό το εγχείρημα και οι ευθύνες ενός ηγέτη –Διευθυντή του σχολείου απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες ο οποίος μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες αποπερατώνει επιτυχώς το έργο του (Πασιαρδής, 2014).

### **2.3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ**

Οι ερευνητές προβληματίστηκαν αρκετά όταν έπρεπε να ασχοληθούν με τη κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων και τελικά κατέληξαν στον διαχωρισμό τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες τις ψυχικές και τις φυσικές. Στις ψυχικές – ψυχολογικές δεξιότητες συγκαταλέγονται οι πνευματικές, όπως για παράδειγμα η κριτική ικανότητα, η φαντασία, η μνήμη και οι ηθικές όπως η οργανωτικότητα, η συνεργατικότητα και η κοινωνικότητα. Στις

φυσικές δεξιότητες ανήκουν οι φυσιολογικές, όπως για παράδειγμα η μυϊκή δύναμη, οι κινητικές όπως είναι η επιδεξιότητα των χεριών.

Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (1993), αυτή η κατηγοριοποίηση ισχύει για όλους τους επαγγελματίες και αναλόγως με τη θέση που έχουν και το επάγγελμα που εξασκούν πρέπει οπωσδήποτε να κατέχουν κάποιες αν όχι όλες από τις παραπάνω αναφερθείσες δεξιότητες. Όταν όμως πρόκειται για έναν ηγέτη, η κατηγοριοποίηση και ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων διαφέρει γιατί τα ηγετικά στελέχη έχουν αλληλεπίδραση και άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους γεγονός που σημαίνει ότι αυτή η σχέση οδηγεί και σε επιδίωξη συγκεκριμένου αποτελέσματος. Αν και έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένα επιτυχημένο ηγετικό στέλεχος, το συμπέρασμα είναι ότι προκειμένου ένα στέλεχος να αποδειχθεί αποτελεσματικό και ικανό πρέπει να είναι «προικισμένο» τουλάχιστον με τις εξής δεξιότητες :

1. Τεχνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές δηλώνουν την ικανότητα που έχει ένα άτομο (ηγέτης) να διεκπεραιώνει οποιαδήποτε υπόθεση απαιτεί συγκεκριμένη τεχνική διαδικασία ή ειδική μέθοδο.
2. Ανθρώπινες δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες δηλώνουν την ικανότητα που έχει ένα ηγετικό στέλεχος να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με επιτυχία με όλα τα μέλη του οργανισμού. Οι ανθρώπινες δεξιότητες βοηθούν και στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που επιτρέπουν την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης με τη συμπεριφορά των άλλων συνεργατών μέσα στον ίδιο χώρο εργασίας. Αυτές οι δεξιότητες χαρακτηρίζονται απαραίτητες για την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού αλλά και σημαντικές στην προσπάθεια δημιουργίας θετικού εργασιακού κλίματος και ολοκλήρωσης με επιτυχία του σκοπού του (Goleman, 1996).
3. Νοητικές δεξιότητες. Πρόκειται για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν κυρίως τα ανώτερα ηγετικά στελέχη προκειμένου να αντιλαμβάνονται τον οργανισμό που διοικούν σαν ένα σύστημα , μία ολότητα ,έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν την αλληλεξάρτησή του, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές λειτουργίες του συστήματος και να έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν όλες τις λειτουργίες με την όποια αλλαγή μπορεί να επέλθει.
4. Διοικητικές δεξιότητες. Όταν ένα ηγετικό στέλεχος διαθέτει διοικητικές ικανότητες σημαίνει ότι έχει δυνατότητα χειρισμού και εκτέλεσης όλων των διοικητικών καθηκόντων που καλείται να αναλάβει. Τα διοικητικά καθήκοντα έχουν σχέση με την οργάνωση, το σχεδιασμό των δράσεων, τη γνώση και σωστή χρήση της τεχνολογίας.
5. Πολιτικές δεξιότητες . Αυτές οι δεξιότητες έχουν σχέση με την ικανότητα που πρέπει να έχει ένα άτομο (ηγέτης) να διαπραγματεύεται διάφορες πολιτικές

καταστάσεις και συμφέροντα του οργανισμού. Όμως για να ανταποκρίνεται σωστά σε αυτές τις διεργασίες, θα πρέπει ο ηγέτης να έχει κατακτήσει και να εφαρμόζει σωστά όλες τις παραπάνω δεξιότητες.

6. Ηγετικές δεξιότητες. Στις ηγετικές δεξιότητες περιλαμβάνεται μία σύγχρονη διάκριση αυτών που βασίζεται αποκλειστικά στη συναισθηματική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα που διαθέτει κάποιος να είναι σε θέση να αναγνωρίσει αρχικά τα δικά του συναισθήματα και στη συνέχεια τα συναισθήματα των άλλων τα οποία μπορεί να χρησιμοποιεί σαν οδηγό συμπεριφοράς και σκέψης.
7. Προσωπικές δεξιότητες. Είναι στενά συνδεδεμένες και έχουν να κάνουν με την αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης και την αυτεπίγνωση του ίδιου του ατόμου. Γιατί μέσα από την αυτεπίγνωση πραγματοποιείται στη συνέχεια η αυτοαξιολόγηση, που είναι μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διακρίνει κάθε επιτυχημένο επαγγελματία. Όμως οι προσωπικές δεξιότητες συνδέονται και με την αυτοπεποίθηση που έχει να κάνει με την κατανόηση της αξίας και των θετικών στοιχείων και δυνατοτήτων κάθε ανθρώπου. Η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου γίνεται κατανοητή μέσα από την προσαρμοστικότητα, την αυτοδιαχείριση, την επίτευξη των στόχων, τη πρωτοβουλία, την αξιοπιστία και την αισιοδοξία.
8. Κοινωνικές δεξιότητες. Στην ουσία έχουν να κάνουν με τη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων, οι οποίες συνδέονται στενά με την συνειδητοποίηση της πραγματικότητας (κοινωνική επίγνωση) που περιλαμβάνει την οργανωτική αντίληψη στη περίπτωση λήψης αποφάσεων ή στρατηγικής κινήσεων, την ενσυναίσθηση και τη κατανόηση για τις ανάγκες και τα προβλήματα όλων των υφισταμένων – μελών της ομάδας (Goleman, 1996).

Προκειμένου ένα άτομο να ανελιχθεί ιεραρχικά σε ανώτερη θέση είναι απολύτως απαραίτητο να έχει αποκτήσει εκτός από τις δεξιότητες που ούτως ή άλλως είναι προϋπόθεση και κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία στη περίπτωση της αποτελεσματικής εκτέλεσης του έργου λειτουργούν σαν καθοδηγητής. Αυτά τα χαρακτηριστικά στη περίπτωση διοικητικών στελεχών ταξινομούνται ως εξής :

- 1) Τα σωματικά χαρακτηριστικά. Σε αυτά περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση κ.α.
- 2) Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Εδώ πρόκειται για τη κοινωνική θέση που κατέχει κάποιος, το μορφωτικό του επίπεδο, την δημοκρατικότητα, την ευγένεια, τη λεπτότητα στη συμπεριφορά του κ.α.

- 3) Τα χαρακτηριστικά της ευφυΐας. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται στενά με τις γνώσεις που έχει κάποιος, την ευστροφία, την αποφασιστικότητα σε περίπτωση λήψης αποφάσεων κ.α.

Από όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά όμως τα πιο σημαντικά είναι τα στοιχεία που συμπληρώνει κάποιος σαν προσωπικότητα, δεδομένου ότι όσο πιο πολλά είναι αυτά τα στοιχεία μαζί με τις δεξιότητες θα μπορέσουν να οδηγήσουν τον άνθρωπο αυτό στη κορυφή και με επιτυχία θα μπορέσει να ολοκληρώσει το έργο του οργανισμού από όποιο πόστο και αν κατέχει. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), τα άτομα που έχουν ενεργητικότητα, διάθεση για άσκηση ηγεσίας, αυτοπεποίθηση, αντοχή, συναισθηματική ωριμότητα, προσήλωση στο καθήκον, πειθαρχία, ακεραιότητα, θάρρος και ανάγκη επίτευξης των στόχων τους είναι σίγουρο ότι θα ασκήσουν με επιτυχία το έργο τους και θα οδηγήσουν τον οργανισμό του οποίου ηγούνται σε υψηλά επίπεδα. Η θεωρία της προσωπικότητας προσθέτει στο προφίλ ενός ηγέτη –διευθυντή ακόμη πέντε (5) βασικές διαστάσεις με τις οποίες ένα ικανό άτομο – ηγετικό στέλεχος θα πρέπει να «θωρακίσει» τη προσωπικότητά του. Αυτές οι διαστάσεις είναι οι εξής :

- ✓ Η προσήνεια.
- ✓ Η ευσυνειδησία.
- ✓ Η εξωστρέφεια.
- ✓ Η νοητική ικανότητα στην εμπειρία.
- ✓ Η συναισθηματική σταθερότητα.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονισθεί ότι εκτός από τη προσωπικότητα υπάρχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται μόνο με την καλή και επιτυχή εκτέλεση του έργου του ηγέτη – διευθυντή και αυτά σύμφωνα και με τους McCrae και Costa (2003), είναι η επιμονή, η οργανωτικότητα και η πρωτοβουλία. Για την απόκτηση οποιασδήποτε ηγετικής θέσης μόνο οι κατηγορίες των χαρακτηριστικών δεν είναι αρκετές γιατί κάθε άτομο που προορίζεται ή είναι στέλεχος έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τη θέση που κατέχει ή με τα καθήκοντα που καλείται να εκτελέσει. Συμβαίνει όμως και κάποιο στέλεχος να κατέχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλλά να μην είναι αναποτελεσματικός και αποτυχημένος κατά την εκτέλεση του έργου που του έχει ανατεθεί.

## **2.4 ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΕΝΟΣ ΗΓΕΤΗ**

Το στυλ, ο τύπος, ο τρόπος και πολλά άλλα χαρακτηρίζουν ένα ηγετικό πρότυπο, το οποίο θα μπορούσε να πει κανείς ότι θα καταφέρει να παρακινήσει την ομάδα στην οποία ηγείται να εκτελέσει κάποιο έργο. Αρκετοί συγγραφείς παλαιότερα υποστήριζαν ότι η αυταρχική συμπεριφορά ενός ηγέτη εκφράζει το ενδιαφέρον που δείχνει ο ίδιος για την εκτέλεση του έργου σε μία επιχείρηση ή έναν οργανισμό που ο ίδιος ηγείται, ενώ το ενδιαφέρον για τους συνεργάτες του και για τις σχέσεις ανάμεσά τους το εκφράζει με την δημοκρατική του συμπεριφορά. Η άποψη αυτή εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτή τη στιγμή που ένας επιτυχημένος ηγέτης μπορεί να «διατάξει» τους υφισταμένους του να κάνουν κάτι και να τους υποδείξει ακόμα και τον τρόπο σε περίπτωση αδυναμίας, αλλά μπορεί όμως και να μοιραστεί και τις ηγετικές του ευθύνες με κάποιους ή όλους τους υφισταμένους του όταν πρόκειται για προγραμματισμό και υλοποίηση του έργου. Κάποιες από τις χαρακτηριστικές μορφές των ηγετών θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε παρακάτω (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008) :

### **1. ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ :**

Στο αυταρχικό ηγετικό στυλ παρατηρείται μία εμφανής αντίφαση μεταξύ των αναγκών του οργανισμού του οποίου ηγείται και των προσωπικών αναγκών των συνεργατών του διευθυντή. Για να επιτευχθεί η παραγωγή πρέπει να χρησιμοποιηθούν άτομα στα οποία ο ηγέτης φέρεται με αυταρχικό τρόπο, γεγονός που ελαχιστοποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα. Η ισχύς που διαθέτει ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτή την αυταρχική διοίκηση «διασφαλίζεται» από το σύστημα εξουσίας - υπακοής και δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στον έλεγχο. Ενώ οι προσωπικές σχέσεις με κάθε υφιστάμενό του ξεχωριστά είναι καλές, οι αλληλεπιδράσεις και οι ανθρώπινες σχέσεις την ώρα της δουλειάς είναι σχεδόν ανύπαρκτες και επικοινωνούν μόνο με τις πληροφορίες και με εντολές που έχουν να κάνουν με την παραγωγή. Αυτό πρέπει να το κάνουν με απόλυτη υπακοή, γιατί όταν προκύψει μία σύγκρουση ανάμεσα σε υφισταμένους, ο αυταρχικός ηγέτης την «καταπνίγει» αμέσως, λόγω της δυσμενούς επίδρασης που μπορεί να έχει πάνω στην υλοποίηση της εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

### **2. Ο ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ (ΣΤΥΛ) ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ :**

Ο διευθυντής – ηγέτης που διευθύνει με τον ανθρωπιστικό ηγετικό τρόπο δίνει μεγάλη σημασία στις απόψεις και τα συναισθήματα των συνεργατών του. Επειδή αυτά τα θεωρεί πολύτιμα, τηρεί κάποιο πλαίσιο συνεργασίας, όπου μέσα από εκεί ρυθμίζει τις συνθήκες εργασίας ενώ βρίσκει και τον τρόπο με τον οποίο ικανοποιούνται οι συνεργάτες – υφιστάμενοί του. Αποφεύγει να πιέζει τα άτομα στη παραγωγή, ενώ δείχνει πάντα το καλό παράδειγμα ο ίδιος και έτσι επιτυγχάνει μία ισορροπία συνεργασίας χωρίς τριβές και

προβλήματα. Ο Διευθυντής πολλές φορές παίζει το ρόλο του μεγαλύτερου αδερφού και όχι του αυστηρού γονέα. Η παραγωγή της εταιρείας ή του οργανισμού στηρίζεται στην ομάδα των συνεργατών και όχι στη μονάδα του ηγέτη, ο οποίος θέλει να τον αποδέχονται και να τον θεωρούν συνεργάτη τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

### **3. Ο ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ, LAISSEZ – FAIRE :**

Ο άνθρωπος που ορίζεται διευθυντής και εφαρμόζει το Laissez-faire στυλ είναι αδιάφορος και έξω από τη φιλοσοφία της ηγεσίας, αλλά εξακολουθεί να παραμένει ενεργό στέλεχος στον οργανισμό. Οι συνεργάτες του έχουν συνειδητοποιήσει ότι περιμένουν ελάχιστα από αυτόν και αυτός με τη σειρά του δεν κάνει καμία προσπάθεια βελτίωσης. Με τον τρόπο διοίκησης της laissez-faire ο διευθυντής είναι παρών στον οργανισμό, αλλά στην πραγματικότητα απουσιάζει και δε συμμετέχει στη λειτουργία του, για αυτό το λόγο ο ηγετικός αυτός τρόπος συνήθως δεν εφαρμόζεται (Βιτσιλάκη, Ράπτης, 2007).

### **4. Ο ΠΕΙΣΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ :**

Το πειστικό ηγετικό στυλ εφαρμόζεται στις επιχειρήσεις ή στους οργανισμούς και ο διευθυντής δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την παραγωγή αλλά πολύ μικρότερο για τους συνεργάτες του. Με αυτόν τον τρόπο καθημερινά παρατηρείται μία σύγκρουση του διευθυντή με το προσωπικό, ενώ ο οργανισμός βλέπει τους στόχους και προσπαθεί για την υλοποίησή τους, αδιαφορώντας για τα περαιτέρω (Κατσαρός, 2008).

### **5. Ο ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ :**

Σε αντίθεση με όλες τις άλλες μορφές της Διοίκησης το δημοκρατικό στυλ ενός ηγέτη κάνει πιο δυνατή και αποτελεσματική σύνδεση των εργαζομένων με την παραγωγή. Αυτό επιτυγχάνεται με την καθημερινή συμμετοχή τους στο καθορισμό των μεθόδων και των συνθηκών εργασίας τους. Με το δημοκρατικό ηγετικό «μοντέλο» Διοίκησης ικανοποιείται η βασική ανάγκη των εργαζομένων που είναι η ανάμειξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η προσπάθειά τους για περαιτέρω ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Η σημαντικότερη διαφορά ανάμεσα στο δημοκρατικό στυλ και όλα τα υπόλοιπα «μοντέλα» ηγεσίας εντοπίζεται στο τρόπο καθορισμού των στόχων ενός οργανισμού και στην επιτυχή υλοποίησή τους (Βιτσιλάκη, Ράπτης, 2007).

## 2.5 Ο ΣΥΝΘΕΤΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι κυρίως «θεραπευτικός». Είναι μία δυναμική παρουσία η οποία παραδειγματίζει με τη συμπεριφορά και τη στάση του, ενώ ενδιαφέρεται για τη λειτουργία του σχολείου και απασχολείται ως επί το πλείστον με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών επανεξετάζοντας συγχρόνως παλιά προβλήματα με πιο νέες προσεγγίσεις. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στις αξίες και τα συναισθήματα των εμπλεκομένων στη διδακτική διαδικασία ενώ θεωρεί καθαρή υποχρέωσή του τη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς που έχουν ανάγκη προκειμένου να επανακαθορίσουν τη στάση τους και να βρουν νόημα στα καθημερινά γεγονότα. Όμως εκείνο που έχει μεγάλη σημασία είναι η ακριβής μετασχηματιστική συμπεριφορά που πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης και πιο συγκεκριμένα (Βιτσιλάκη, Ράπτης, 2007):

- 1) Πρέπει να ασχολείται με τον συγκεκριμένο καθορισμό κατεύθυνσης συνολικά της σχολικής μονάδας στην οποία είναι ορισμένος.
- 2) Πρέπει να είναι και συνεπικός σε ομάδες και σε άτομα μεμονωμένα δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα προσωπικά προβλήματα των συνεργατών του και προσφέροντας στήριξη δημιουργώντας πνευματική εγρήγορση ενώ παράλληλα να γίνεται και παράδειγμα προς μίμηση με τις καθημερινές του ενέργειες και τη συμπεριφορά του.
- 3) Με τη βοήθεια των συνεργατών του να αναδομεί το σχολείο και να δημιουργεί στενές υγιείς σχέσεις με τη κοινότητα και τους γονείς των παιδιών.
- 4) Να διαχειρίζεται και διεκπεραιώνει όλα τα διοικητικά θέματα.
- 5) Να εκφράζει την άποψή του για τους συνεργάτες του η οποία λαμβάνεται υπ' όψιν και πρέπει να είναι τεκμηριωμένη και αντικειμενική.

Ο σχολικός ηγέτης δεν χρησιμοποιεί τη βία και τον εξαναγκασμό και δεν κάνει χρήση της δύναμης που του δίνει η «θέση» που κατέχει αλλά δίνει οδηγίες και προσπαθεί περισσότερο με πειθώ και επιβράβευση να πετύχει το μέγιστο της επίδοσης των συνεργατών του. Δηλαδή εφαρμόζει μία εμπειρική φιλοσοφία και φροντίζει ώστε οι συνάδελφοι και οι υφιστάμενοι του να γίνουν περισσότερο συνεργάτες του που με τη βοήθειά τους και την δική τους κουλτούρα θα μπορέσουν όλοι μαζί να πετύχουν τους στόχους του σχολείου (Βιτσιλάκη, Ράπτης, 2007) .

## 2.6. Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Ένας ηγέτης αποδεικνύεται αποτελεσματικός όταν με σταθερότητα και ευελιξία αντιμετωπίζει τις ανταγωνιστικές τάσεις που παρουσιάζονται μέσα στο χώρο εργασίας και

διαχειρίζεται αποτελεσματικά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες πιθανά προβλήματα και κρίσεις που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Πετρίδου, 2002).

Άλλωστε η σχολική κουλτούρα έχει ανάγκη και αναζητά για ηγέτη μία προσωπικότητα με καλή εικόνα προς τα έξω, συνδέοντάς τον με την καθημερινή επικοινωνία και την αποτελεσματικότητά του, κάτι που καθημερινά αποτυπώνεται στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην πρόοδο των παιδιών. Η ικανότητα του σχολικού ηγέτη να είναι αποτελεσματικός σχετίζεται ακόμα και με τους στόχους που έχει θέσει για τη σχολική μονάδα που υπηρετεί, να τους αξιοποιεί σαν πυξίδα δράσης για τη διαμόρφωση του μέλλοντός της ικανοποιώντας όμως και τις προσωπικές και τις κοινωνικές ανάγκες των συναδέλφων του αλλά και τη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Τριανταφύλλου, 2010).

Τέλος, μία ηγεσία για να μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική θα πρέπει πρώτα από όλα να έχει συλλάβει το όραμα για το οποίο θα προσπαθεί καθημερινά, να δημιουργεί καινοτόμους στόχους, να κινητοποιεί και να δίνει κίνητρα (στο πλαίσιο του εφικτού) στα μέλη της συνεργατικής της ομάδας, να αναγνωρίζει τις ικανότητες των συνεργατών και να τους δίνει ευκαιρίες για να προοδεύουν (Σταύρου, 2018).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> ΤΥΠΟΙ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.1 ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (INSTRUCTIONAL LEADERSHIP)

Το 2008 ο Κατσαρός , είχε ασχοληθεί με την στενή σημασία του όρου «παιδαγωγική ηγεσία» και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της καθώς και κάθε διοικητικός ρόλος στην εκπαίδευση είναι υποστηρικτικός και υποβοηθητικός στο βασικό εκπαιδευτικό έργο που καλούνται να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στη μάθηση και στη διδασκαλία. Το 1999, οι Leithwood και Duke υποστήριζαν ότι οι παιδαγωγικοί Ηγέτες εστιάζουν καθαρά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί είναι και οι μόνοι οι οποίοι επηρεάζουν και συντελούν στην πρόοδο των μαθητών. Το 2001, ο Sergiovanni έγραφε ότι εκπαιδευτική ηγεσία είναι το «μοντέλο» της ηγεσίας που παρακολουθεί στενά τη σωστή διδασκαλία , τη μάθηση και πρόοδο των μαθητών, γιατί μόνο έτσι θα επιτευχθεί η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η επίτευξη των στόχων της ενώ το 2003, οι Bush και Glover κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι επειδή η εκπαιδευτική ηγεσία έχει σαν στόχο τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών μέσα από τους εκπαιδευτικούς, ο ορισμένος εκπαιδευτικός ηγέτης σε κάθε σχολική μονάδα παρακολουθεί στενά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την ώρα του μαθήματος και εστιάζει περισσότερο στη διδασκαλία και κατ επέκταση στη μάθηση και τη πρόοδο των μαθητών. Το ενδιαφέρον είναι λιγότερο στη διαδικασία της επιρροής, ενώ δίνεται βαρύτητα στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα παιδιά.

Το 2004, οι Spillane, Halverson και Diamond, καθορίζουν τις πιο βασικές λειτουργίες που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Αυτές είναι οι εξής :

- 1) Η ανάπτυξη και η διαχείριση της σχολικής κουλτούρας που βοηθάει στη διδασκαλία.
- 2) Η σύλληψη του εκπαιδευτικού οράματος και η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού ηγέτη με τους συνεργάτες του.
- 3) Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών συνεργασίας και η δόμηση εμπιστοσύνης με το υπόλοιπο προσωπικό.
- 4) Η εξασφάλιση πόρων και η σωστή διαχείρισή τους.
- 5) Η υποστήριξη (προσωπικά και ομαδικά) των εκπαιδευτικών.
- 6) Η υποκίνηση των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση όπου και όταν απαιτείται.

- 7) Η διαμόρφωση θετικού συνεργατικού κλίματος και η αποφυγή διαπληκτισμών και εντάσεων κατά την ώρα της διδασκαλίας και όχι μόνο.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο ρόλος ενός κλασσικού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ο οποίος ασχολείται περισσότερο με διοικητικά θέματα και λιγότερο με τη διαδικασία της διδασκαλίας διαφέρει κατά πολύ από εκείνο του εκπαιδευτικού ηγέτη καθώς αυτός παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τη διδασκαλία μέσα στη τάξη, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και ορίζουν μαζί τους εκπαιδευτικούς στόχους τους σχολείου για την επόμενη χρονιά , εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους για την λειτουργία του σχολείου και προσπαθεί να δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Σταύρου, 2018).

### **3.2 ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (COLLABORATIVE)**

Το 2015, οι Burgaz και Turan δημοσίευσαν μία έρευνα όπου εκεί αναφέρονταν στη συνεργατική ηγεσία (collaborative). Πιο συγκεκριμένα υποστήριζαν ότι στη συνεργατική ηγεσία απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή όλης της εκπαιδευτικής ομάδας στη λειτουργία του σχολείου. Προκειμένου να έχει θετική έκβαση αυτό το μοντέλο της ηγεσίας απαιτητάς θα πρέπει και η σχολική κουλτούρα να στηρίζεται καθαρά στη συνεργασία. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι για ενεργή συμμετοχή στον καθορισμό λειτουργίας, στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ευθύνη για την μάθηση και την πρόοδο των μαθητών γεγονός που καθορίζει και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Το 1998, οι Gruenert και Valentine καθορίζουν τα χαρακτηριστικά ενός συνεργατικού ηγέτη τα οποία είναι :

- Η εκτίμηση των ιδεών των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη σε αυτούς και η παρότρυνση για μεταξύ τους συνεργασία.
- Η αναγνώριση της προσπάθειας των συνεργατών του (εκπαιδευτικών και μη) και η επιβράβευση αυτών.
- Η συμμετοχή όλων κυρίως των εκπαιδευτικών του σχολείου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τον ίδιο για τα τρέχοντα θέματα και προβλήματα που απασχολούν τη λειτουργία του σχολείου.
- Η αναγνώριση , επιβράβευση και ανταμοιβή των εκπαιδευτικών που πειραματίζονται με νέες τεχνικές και προτείνουν καινοτομίες στην εκπαίδευση.

- Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκφράσουν ανοιχτά τις εκπαιδευτικές ή άλλες ιδέες τους.

### **3.3 ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP)**

Ένα άλλο ηγετικό μοντέλο είναι αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο κατέχει τα τελευταία χρόνια μία αρκετά σημαίνουσα θέση στην ηγεσία του σχολείου καθώς σύμφωνα με μελέτες και νεότερες θεωρίες παρατηρείται μία ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Με τη μετασχηματιστική ηγεσία ακολουθείται ένας συγκεκριμένος τύπος άσκησης επιρροής που σκοπό έχει την επίτευξη των στόχων του σχολείου αλλά και τη δέσμευση και αφοσίωση όσων συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003), η επιδίωξη των ηγετών είναι να στηρίζουν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί το όραμα που έχουν για τη σχολική μονάδα στην οποία ηγούνται, να αναβαθμίζουν τις γνώσεις και να ενισχύουν τις ικανότητες τους με σκοπό την τελική επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Κατά τον Sergiovanni (2001) σαν μετασχηματιστική ηγεσία καθορίζεται η ηγεσία η οποία έχει σαν στόχο την ριζική αλλαγή τόσο των οργανισμών όσο και των ίδιων των ηγετών τους. Στηρίζεται στην επιρροή που ασκείται στη διαδικασία λειτουργίας του κάθε οργανισμού με το βασικότερο χαρακτηριστικό να είναι η έμφαση που δίνεται στο έμπυχο υλικό (εκπαιδευτικούς κ.α.) παρά στις δομές και τα κτίρια καθώς και στην αλλαγή της λειτουργικής κουλτούρας. Το 2001, οι Miller, αναφερόμενοι στον όρο μετασχηματιστική ηγεσία υποστήριξαν ότι αυτός ο τύπος της ηγεσίας προκύπτει στο σχολείο όταν κάποιος ή κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να εμπλακούν μεταξύ τους ή με κάποιους άλλους με τρόπο αλληλοϋποστηρικτικό και ο ένας να ανεβάζει τον άλλον στα πιο ψηλά επίπεδα αφιέρωσης, αφοσίωσης ηθικότητας, παρακίνησης κ.α.

Το 1999, ο Bass αναφέρθηκε στον μετασχηματιστικό ηγέτη, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά :

- 1) Ιδεαλιστική επίδραση: Οι υφιστάμενοι του ηγέτη πρέπει να προσπαθήσουν να ταυτιστούν με το όραμα και τις αξίες του τις οποίες πρέπει να διαθέτει σαν πρότυπο ηγετικής εξουσίας.
- 2) Εμπνευσμένη παρώθηση: Ο ηγέτης θα πρέπει να προωθεί στους υφισταμένους του το αμοιβαίο όραμα και το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, να τους παροτρύνει ώστε να είναι δημιουργικοί και αποτελεσματικοί ενώ παράλληλα θα πρέπει να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτοκριτικής και του αναστοχασμού.

- 3) Διανοητικό ερέθισμα : Ο ηγέτης καταβάλλει προσπάθεια έτσι ώστε οι υφιστάμενοι του να λειτουργούν, πράττουν και σκέπτονται με γνώμονα τη λογική και τους δίνει κίνητρα ώστε να επιδιώκουν στο έργο τους μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα.
- 4) Εξατομικευμένη : Ο ηγέτης πρέπει να βλέπει κάθε υφιστάμενό του σαν μονάδα-ξεχωριστό άτομο, να του εκχωρεί αρμοδιότητες και να προσπαθεί να τον αναβαθμίσει προσωπικά.

Το 2005, οι Leithwood και Levin αναφέρουν τις διαστάσεις που πρέπει να καλύπτει η μετασχηματιστική ηγεσία ενός σχολείου και είναι οι εξής :

- 1) Η ύπαρξη και το χτίσιμο του σχολικού οράματος.
- 2) Η καθιέρωση σχολικών σκοπών.
- 3) Η παροχή διαφόρων διανοητικών ερεθισμάτων.
- 4) Η επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης.
- 5) Η εξατομικευμένη υποστήριξη.
- 6) Η εξάσκηση σημαντικών πρακτικών και οργανωσιακών αξιών.
- 7) Η δημιουργία μιας αξιολογής παραγωγικής σχολικής κουλτούρας.
- 8) Η ανάπτυξη δομών και η υιοθέτηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις όλων των εμπλεκομένων.

Οι ερευνητές Robbins, Judge, Millett και Boyle το 2013 υποστήριξαν ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη μετασχηματιστικού πέραν από τη θέσπιση κοινού οράματος είναι οι υψηλές του προσδοκίες, η εισαγωγή καινοτομιών, η επίτευξη θετικού εργασιακού περιβάλλοντος και η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και τα προβλήματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Το 2014 η Dierontiou, ανέφερε για τον μετασχηματιστικό ηγέτη, ότι επιβάλλεται να «μοιράζεται» τα χαρακτηριστικά ενός συνθέτη κλασικής ορχήστρας, που συντονίζει πολλά όργανα τα οποία αλληλεπιδρούν αρμονικά και παράγουν ένα τέλειο αποτέλεσμα και έτσι επιτυγχάνεται ο στόχος του. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), το πλεονέκτημα αυτής της ηγεσίας είναι ότι δεν στηρίζεται μόνο σε έναν άνθρωπο αλλά η επιτυχία εξασφαλίζεται με την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Όμως σύμφωνα με τους ερευνητές Βασιλειάδου και Διερωνίτη (2014), αυτός ο ηγετικός τύπος είναι δύσκολο να εφαρμοσθεί στον εκπαιδευτικό τομέα, διότι είναι πολύπλοκος, δύσκαμπτος, ελεγχόμενος, συγκεντρωτικός και καθοδηγούμενος, στοιχεία που δεν αφήνουν περιθώρια εφαρμογής του στις Ελληνικές σχολικές μονάδες.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ  
ΕΡΕΥΝΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

### 4.1 ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής/ηγετικής συμπεριφοράς σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο σημαντικότητας/προσδοκιών και σε επίπεδο ισχύος/ισχύος. Στο επίπεδο σημαντικότητας μελετάται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο επίπεδο ισχύος παρουσιάζονται οι απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά είναι στοιχεία της καθημερινής διευθυντικής/ηγετικής συμπεριφοράς, με το κατά πόσο δηλαδή συμβαίνουν στην πράξη, κατά πόσο ισχύουν.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι οι παρακάτω:

- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην *«ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς»* ανάμεσα στα επίπεδα *«σημαντικότητας»* και *«ισχύος»*;
- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην *«αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς»* ανάμεσα στα επίπεδα *«σημαντικότητας»* και *«ισχύος»*;
- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην *«ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους»* ανάμεσα στα επίπεδα *«σημαντικότητας»* και *«ισχύος»*;
- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην *«ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους»* ανάμεσα στα επίπεδα *«σημαντικότητας»* και *«ισχύος»*;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την *«ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς»* σε επίπεδο σημαντικότητας;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που

σχετίζονται με την *«αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς»* σε επίπεδο σημαντικότητας;

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την *«ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους»* σε επίπεδο σημαντικότητας;
  
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την *«ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους»* σε επίπεδο σημαντικότητας;

## **4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο, στη δοκιμαστική εφαρμογή και στη διαδικασία συλλογής δεδομένων

### **4.2.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην περίπτωσή μας κάναμε χρήση του παγκόσμιου ιστού (www). Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης στη φόρμα της Google. Αυτή η on line φόρμα, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου διανεμήθηκε στον πληθυσμό της έρευνας μας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δημοτικής κοινότητας Ρόδου. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικτυακή έρευνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bryman (2017: 266), οι χορήγηση επισκοπήσεων μέσω διαδικτύου γνωρίζει πολύ μεγάλη ανάπτυξη στις μέρες μας. Ο ίδιος αναφέρεται στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαδικτυακών επισκοπήσεων σε σύγκριση με τις επισκοπήσεις βάσει ταχυδρομικού ερωτηματολογίου. Στα βασικότερα πλεονεκτήματα αναφέρονται:

- Το χαμηλό κόστος. Το μόνο κόστος στην περίπτωση των διαδικτυακών ερωτηματολογίων μπορεί να είναι η δαπάνη για το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή του.
- Η ταχύτερη απόκριση.



- Η ελκυστική εμφάνιση.
- Η απεριόριστη εμβέλεια.
- Λιγότερες αναπάντητες ερωτήσεις. Πολλές φορές, προκειμένου να οδηγηθεί κάποιος/α συμμετέχοντας/ουσα σε μια ερώτηση, θα πρέπει πρώτα να απαντήσει την προηγούμενη ερώτηση, διαφορετικά δεν υπάρχει η δυνατότητα να απαντήσει την επόμενη ερώτηση
- Μεγαλύτερη ακρίβεια των δεδομένων.
- Καλύτερη απόκριση στις αναπάντητες ερωτήσεις (Bryman, 2017: 273).

Τα βασικότερα μειονεκτήματα είναι:

- Χαμηλό ποσοστό απόκρισης.
- Περιορισμός στους διαδικτυακούς πληθυσμούς, αφού ορισμένοι/ες να μην έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Απαιτείται μεγαλύτερη παρακίνηση
- Πολλαπλές απαντήσεις από τα ίδια άτομα.
- Ζητήματα εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας (Bryman, 2017: 273-274).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στηρίχτηκε στο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την ηγετική συμπεριφορά, το οποίο βρίσκεται στο βιβλίο *Ηγεσία*, του Μπουραντά (2005: 245). Το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και από την Κουτούζη (2020: 64-66), η οποία διερεύνησε τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγετικής συμπεριφοράς, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη μορφή «κυλιόμενης σχεδίασης», η οποία κάνει χρήση μιας συνεχόμενης σελίδας (Gray, 2028: 467). Το θετικό είναι πως για να προχωρήσει στις ερωτήσεις ο/η ερωτώμενος/η θα πρέπει να απαντήσει πρώτα στην προηγούμενη ερώτηση. Το αρνητικό είναι πως αν ο/η συμμετέχων/ουσα κλείσει του φυλλομετρητή, χωρίς να κάνει την «υποβολή», τότε θα χαθούν οι απαντήσεις που έχει δώσει μέχρι τη στιγμή εκείνη.

Η πρώτη σελίδα του διαδικτυακού ερωτηματολογίου ενέχει τη θέση του καλωσορίσματος. Σ' αυτή η σελίδα ο

Αφού δημιουργήσαμε ο/η ερωτώμενος/η θα πάρουν πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας, για τον φορέα της έρευνας, για το χρόνο που θα χρειαστεί η συμπλήρωσή του και δίνονται διαβεβαιώσεις για ζητήματα δεοντολογίας,

εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Επίσης, προκειμένου να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στους/στις ερωτώμενους/ες και τον ερευνητή, στη σελίδα καλωσορίσματος υπάρχει και η διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους ερευνητή, για να υπάρξει, αν χρειαστεί ανατροφοδότηση ή και απλή επικοινωνία μαζί τους. Η σελίδα καλωσορίσματος κλείνει με ένα ευχαριστήριο του ερευνητή σε όσους/ες μπήκαν στη διαδικασία να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Μετά τη σελίδα καλωσορίσματος ακολουθούν οι προσωπικές/δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται με τη σειρά εμφάνισης:

- Στο φύλο των συμμετεχόντων/ουσών (άνδρας – γυναίκα). Πρόκειται για μια διχοτομική μεταβλητή.
- Την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Πρόκειται για μια κατηγορική μεταβλητή με τρεις ομάδες ( έως 40 έτη, από 41 έως 550 έτη και από 51 και άνω έτη)
- Τη συνολική εκπαιδευτική τους υπηρεσία. Πρόκειται για μια αναλογική μεταβλητή αφού οι ερωτώμενοι/ες απαντούν με ένα απόλυτο αριθμό.
- Τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού. Πρόκειται επίσης για μια αναλογική μεταβλητή.
- Την εργασιακή τους σχέση (μόνιμος/η – αναπληρωτής/τρια). Πρόκειται για μια διχοτομική μεταβλητή.
- Το ανώτερο τίτλο σπουδών (μία επιλογή, την ανώτερη, από πέντε διαθέσιμες). Πρόκειται για μια κατηγορική μεταβλητή η οποία μπορεί να διαβαθμιστεί.

Το βασικό μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερις άξονες και δεκαέξι συνολικές μεταβλητές. Αναλυτικότερα, οι ερευνητικοί άξονες με τις αντίστοιχες μεταβλητές είναι:

- 1) Ο 1<sup>ος</sup> άξονας αναφέρεται στην «*ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς*» και αποτελείται από τις δηλώσεις 1, 2, 3 και 4.
- 2) Ο 2<sup>ος</sup> άξονας αναφέρεται στην «*αυστηρότητα των διευθυντών/τριών*» και αποτελείται από τις δηλώσεις 5, 6 και 7.

- 3) Ο 3<sup>ος</sup> άξονας αναφέρεται στην «*ακεραιότητα των διευθυντών/τριών*» και αποτελείται από τις δηλώσεις 8, 9, 10 και 11.
- 4) Ο 4<sup>ος</sup> άξονας αναφέρεται στην «*ταπεινότητα των διευθυντών/τριών*» και αποτελείται από τις δηλώσεις 12, 13, 14, 15 και 16.

Η ιδιαιτερότητα στην έρευνα, αναφορικά με το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, είναι ότι διερευνάται σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο σημαντικότητας/σπουδαιότητας και στο επίπεδο εφαρμογής/ισχύος. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί στο βασικό μέρος του ερωτηματολογίου απαντούν ταυτόχρονα, για κάθε δήλωση, σε δύο επίπεδα, σ' αυτό που ίδιοι αξιολογούν πρώτον ως προς το βαθμό σπουδαιότητας και δεύτερο ως προς το βαθμό ισχύος. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως στο πρώτο επίπεδο είναι αυτό που θα ήθελαν να συμβαίνει και το δεύτερο αυτό που βιώνουν.

Για την σχεδίαση των βασικών ερωτήσεων στη φόρμα της Google, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες οι οποίοι εμπεριέχουν γραμμές από αντικείμενα (στην περίπτωσή μας ερωτήσεις) και στήλες για τις πιθανές απαντήσεις (Gray, 2018: 469). Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert.

Αναφορικά με το πρώτο επίπεδο (σπουδαιότητας), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία από τις παρακάτω στήλες:

- Καθόλου σημαντικό = 1,
- Λίγο σημαντικό = 2,
- Αδιάφορο = 3,
- Σημαντικό = 4,
- Πολύ σημαντικό = 5

Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο (ισχύος), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία από τις παρακάτω στήλες:

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ = 1,
- Σπάνια = 2,
- Μερικές φορές = 3,
- Συχνά = 4,
- Πάντα/Σχεδόν πάντα = 5

Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο τέλος της εργασίας, στο «Παράρτημα 1».

#### **4.2.2 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός αξιοπιστίας, εγκυρότητας και λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου εφαρμόσαμε μια πιλοτική/δοκιμαστική έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 439) (Bryman, 2017: 299-300). Αυτή η πιλοτική διαδικασία έλαβε χώρα σε δύο στάδια. Στ πρώτο στάδιο μοιραστήκανε ατομικά ερωτηματολόγια σε οχτώ εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε έντυπη μορφή. Η πρώτη αυτή δοκιμαστική έρευνα, δεν έβγαλε στην επιφάνεια αμφισημίες και αδυναμίες λειτουργικότητας. Αυτό οφείλεται στο ότι το ερευνητικό εργαλείο πάρθηκε, όπως ειπώθηκε παραπάνω, έτοιμο. Η δεύτερη δοκιμαστική έρευνα έγινε στη φόρμα της Google, με τη μορφή διαδικτυακού ερωτηματολογίου με σκοπό να διαπιστωθεί η ευχρηστία του (Gray, 2018: 322).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών πρώτα αποθηκεύτηκαν, από το Google Form, σε ένα αρχείο δεδομένων του excel και από εκεί καταχωρήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε μια κατάλληλη βάση στο IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS). Η επεξεργασία των δεδομένων, σε περιγραφικό και επαγωγικό επίπεδο, έγινε με βάση το λογισμικό SPSS της 26<sup>ης</sup> έκδοσης. .

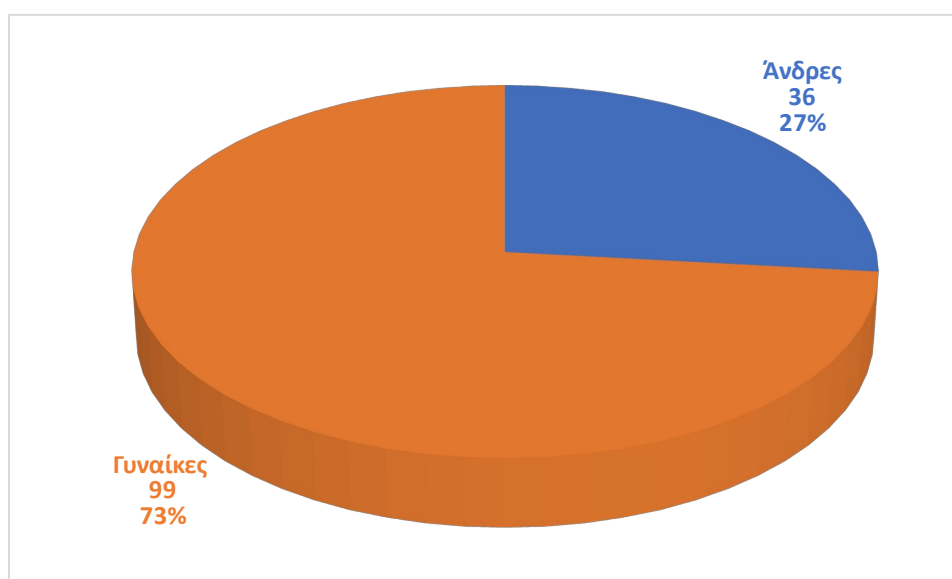
#### 4.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία συμμετείχαν 127 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου (Δημοτική Κοινότητα Ρόδου). Στον Πίνακα Χ που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

**Πίνακας 1:Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο**

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρες	36	26,7	26,7
Γυναίκες	99	73,3	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Γίνεται γνωστό πως σε όλες τις δημογραφικές/προσωπικές ερωτήσεις, όπως και στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου δεν υπάρχουν *ελλείπουσες τιμές (missing values)*, επειδή ήταν απαραίτητη η συμπλήρωση της προηγούμενης ερώτησης για να οδηγηθεί ο/η συμμετέχοντας στην επόμενη. Από τους/τις 137 εκπαιδευτικούς οι 36 είναι άνδρες (ή ποσοστό 26,7%) και οι 99 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 73,3%). Διαπιστώνεται δηλαδή συντριπτική υπεροχή των γυναικών στο δείγμα.

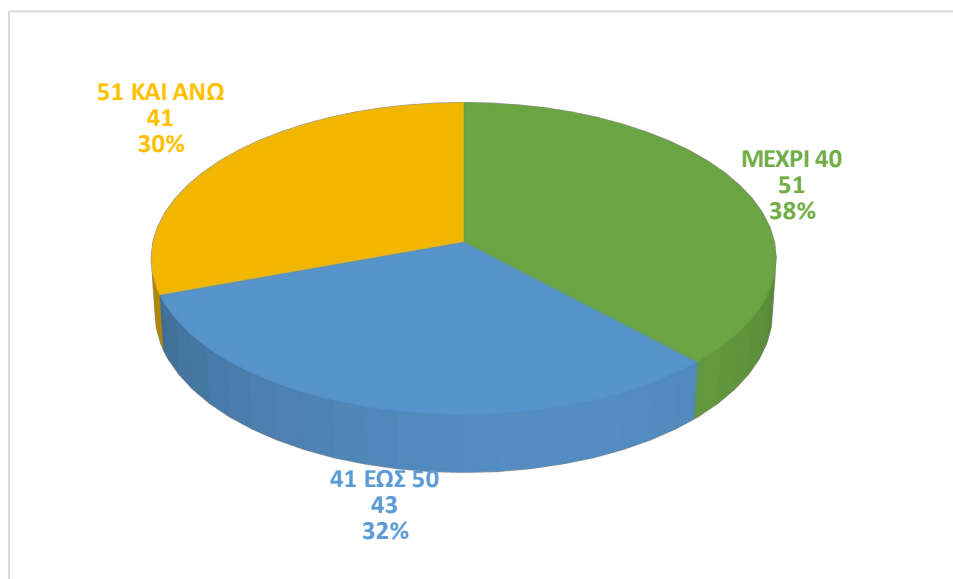


**Εικόνα 1:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο.**

**Πίνακας 2** Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία τους

ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι 40 ετών	51	37,8	37,8
Από 41 -50 έτη	43	31,9	69,6
Από 51 και άνω	41	30,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 51 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 37,8%) έχουν ηλικία έως 40 έτη, οι 43 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,9%) έχουν ηλικία από 41 έως 50 έτη και οι 41 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 30,4%) έχουν ηλικία από 51 και άνω έτη. Διαπιστώνεται πως τα ποσοστά των εκπαιδευτικών επιμερίζονται σε όλες τις κατηγορίες της ηλικίας.



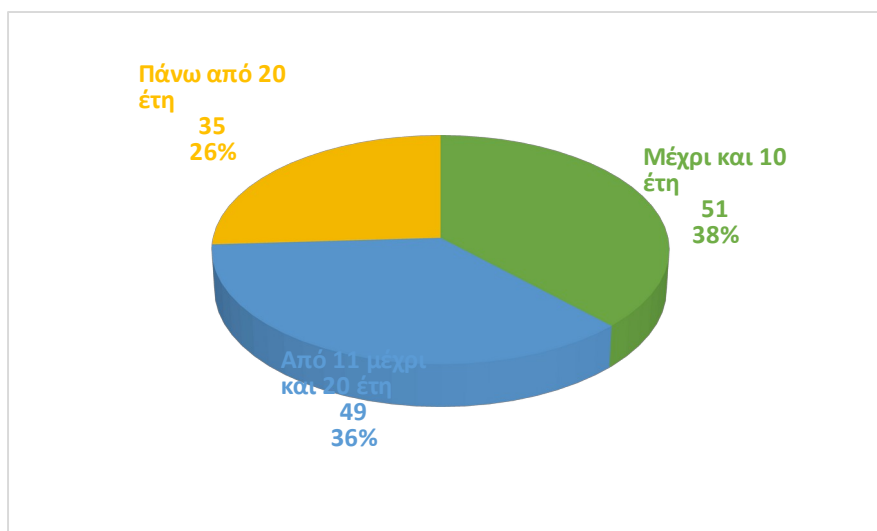
**Εικόνα 2:**Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία.

*Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία τους (ομαδοποιημένη κατηγορία)*

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι και 10 έτη	51	37,8	37,8
Από 11 μέχρι και 20 έτη	49	36,3	74,1
Πάνω από 20 έτη	35	25,9	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα 4 δημιουργήσαμε, όπως προαναφέρθηκε, μια νέα ομαδοποίηση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τρεις κατηγορίες: τους/τις εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως και 10 έτη, τους/τις εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και τους/τις εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη. Η νέα αυτή ομαδοποίηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού μπορεί να διευκολύνει τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις.

Από τον πίνακα ... διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 51 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 37,8%) έχουν προϋπηρεσία έως 10 έτη, οι 49 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 36,3%) έχουν προϋπηρεσία από 11 έως και 20 έτη και οι 35 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 25,9%) έχουν προϋπηρεσία από 21 και πάνω έτη.



**Εικόνα 3:**Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την προϋπηρεσία τους.

**Πίνακας 4:**Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού (ομαδοποιημένη κατηγορία)

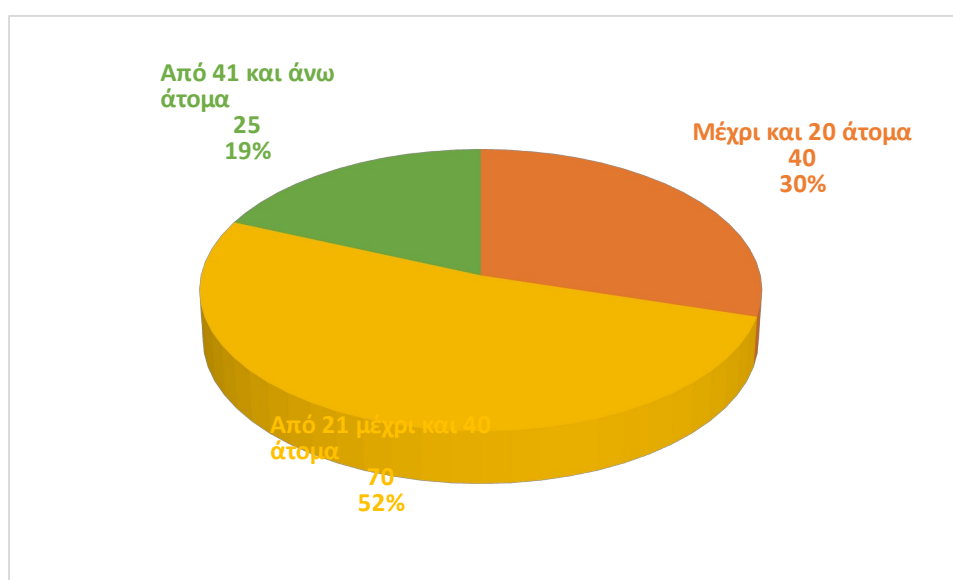
ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι και 20 άτομα	40	29,6	29,6
Από 21 μέχρι και 40 άτομα	70	51,9	81,5
Από 41 και άνω άτομα	25	18,5	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα 4 προβήκαμε στη δημιουργία μιας καινούργιας ομαδοποίησης αναφορικά με την προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα μετατρέψαμε την αναλογική κλίμακα μέτρησης (ratio scale) σε κατηγορική κλίμακα (nominal scale) με τρεις κατηγορίες: σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό έως και 20 άτομα, σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό από 21 έως και 40 άτομα και σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό από 41 άτομα και πάνω. Όπως και



παραπάνω, η νέα αυτή ομαδοποίηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού μπορεί να διευκολύνει τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις.

Από τον πίνακα ... διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 40 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 29,6%) δηλώνουν ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό έως και 20 άτομα, οι 70 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 51,9%) δηλώνουν ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό από 21 έως και 40 άτομα και οι 25 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 18,5%) δηλώνουν ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με διδακτικό προσωπικό από 41 και πάνω άτομα. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολικές μονάδες από 21 έως 40 άτομα.

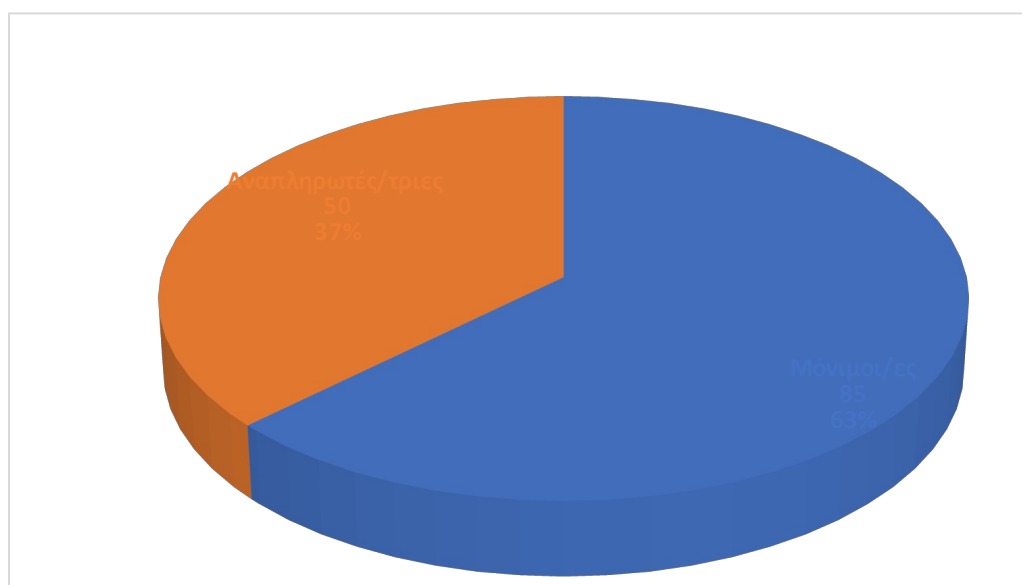


**Εικόνα 4:**Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού.

**Πίνακας 5: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή τους σχέση**

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος/η	85	63,0	63,0
Αναπληρωτής/τρια	50	37,0	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από την παράθεση των στοιχείων στον πίνακα 5, προκύπτει ότι οι 85 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 63%) είναι στα σχολεία με τη σχέση του/της μόνιμου/ης εκπαιδευτικού και οι 50 (ή ποσοστό 37%) είναι στα σχολεία με τη σχέση του/της αναπληρωτή/ριας εκπαιδευτικού. Διαπιστώνεται μια σημαντική υπεροχή των ανδρών εκπαιδευτικών στο δείγμα με την εργασιακή σχέση του/της μόνιμου/ης εκπαιδευτικού.



**Εικόνα 5: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την εργασιακή τους σχέση.**

**Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το ανώτερο πτυχίο σπουδών τους**

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πτυχίο διορισμού	44	32,6	32,6
1 <sup>ο</sup> Μεταπτυχιακό	67	49,6	82,2
2 <sup>ο</sup> Μεταπτυχιακό	20	14,8	97,0
Διδακτορικό	4	3,0	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα ...διαπιστώνεται, με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ότι οι 44 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 32,6%) έχουν δηλώσει πως το ανώτερο πτυχίο σπουδών τους είναι το πτυχίο διορισμού τους, οι 67 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 49,6%) έχουν δηλώσει ως ανώτερο πτυχίο σπουδών τους το 1<sup>ο</sup> μεταπτυχιακό, οι 20 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,8%) έχουν δηλώσει ως ανώτερο πτυχίο σπουδών τους το 2<sup>ο</sup> μεταπτυχιακό και οι 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3%) έχουν δηλώσει ως ανώτερο πτυχίο σπουδών τους το διδακτορικό. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 77,4%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Παρακάτω παρουσιάζεται σχηματικά οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αριθμό τους τίτλους σπουδών.



**Εικόνα 6:Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τους τίτλους σπουδών.**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Περιγραφικά αποτελέσματα

Οι παρακάτω 16 πίνακες (Πίνακες 17 έως 32) αναφέρονται στην αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας σε επίπεδο σημαντικότητας (επιθυμητό), δηλαδή σε τι βαθμό είναι σημαντικό για τον καθένα και την καθεμιά εκπαιδευτικό από το Σύλλογο Διδασκόντων να έχουν οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε τέσσερις κατηγορίες, αναφορικά με: 1) την ευαισθησία, 2) την αυστηρότητα, 3) την ακεραιότητα και 4) την ταπεινότητα των διευθυντών/ριών.

#### 5.1.1 Περιγραφικά ερευνητικά αποτελέσματα σε επίπεδο σημαντικότητας

##### 1) 1<sup>ος</sup> άξονας: Ευαισθησία διευθυντών/τριών

*Πίνακας 7: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.*

Ευαισθησία στην επικοινωνία	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	-	-	-
Αδιάφορο	-	-	-
Σημαντικό	37	27,4	27,4
Πολύ σημαντικό	98	72,6	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι στις τρεις πρώτες κατηγορίες δεν έχουμε καμία απάντηση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας, τα 37 άτομα (ή ποσοστό 27,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τα 98 άτομα (ή ποσοστό 72,6%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ευαισθησία των

διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς. Συμπεραίνεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 8:Ο σεβασμός των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	1	,7	,7
Αδιάφορο	1	,7	1,5
Σημαντικό	33	24,4	25,9
Πολύ σημαντικό	100	74,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 8 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι μονάχα 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Λίγο σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, επίσης 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Αδιάφορο» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, τα 33 άτομα (ή ποσοστό 24,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και τα 100 άτομα (ή ποσοστό 74,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (ποσοστό 98,5%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 9: Η συμπεριφορά των διευθυντών/τριών στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη διευθυντική συμπεριφορά	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	-	-	-
Αδιάφορο	1	,7	,7
Σημαντικό	34	25,2	25,9
Πολύ σημαντικό	100	74,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι στις δύο πρώτες κατηγορίες δεν έχουμε καμία απάντηση. Από το σύνολο των 135 συμμετεχόντων στην έρευνα, 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Αδιάφορο» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη διευθυντική συμπεριφορά προς τους/τις εκπαιδευτικούς, τα 34 άτομα (ή ποσοστό 25,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη διευθυντική συμπεριφορά προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τα 100 άτομα (ή ποσοστό 74,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη διευθυντική συμπεριφορά προς τους/τις εκπαιδευτικούς. Συμπεραίνεται πως όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 10: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	1	,7	,7
Αδιάφορο	7	5,2	5,9
Σημαντικό	53	39,3	45,2
Πολύ σημαντικό	74	54,8	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 10 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας μονάχα 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Λίγο σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, τα 7 άτομα (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, τα 53 άτομα (ή ποσοστό 39,3%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και τα 74 άτομα (ή ποσοστό 54,8%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 94,1%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

## 2) 2<sup>ος</sup> άξονας: Αυστηρότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 11: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	1	,7	,7

Λίγο σημαντικό	4	3,0	3,7
Αδιάφορο	18	13,3	17,0
Σημαντικό	71	52,6	69,6
Πολύ σημαντικό	41	30,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 11 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Καθόλου σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, τα 4 άτομα (ή ποσοστό 3%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, τα 18 άτομα (ή ποσοστό 13,3%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, τα 71 άτομα (ή ποσοστό 52,6%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών και τα 41 άτομα (ή ποσοστό 30,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 82,6%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 12: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνότητων.**

Αυστηρότητα για την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	4	3,0	3,0
Λίγο σημαντικό	14	10,4	13,3
Αδιάφορο	29	21,5	34,8
Σημαντικό	66	48,9	83,7
Πολύ σημαντικό	22	16,3	100,0
Σύνολο	135	100,0	



Από τα στοιχεία του πίνακα 12 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3%) απάντησαν πως θεωρούν «Καθόλου σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 14 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 10,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,5%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 66 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 48,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 65,2%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 13: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Αυστηρότητα για λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	1	,7	,7
Λίγο σημαντικό	11	8,1	8,9
Αδιάφορο	15	11,1	20,0
Σημαντικό	70	51,9	71,9
Πολύ σημαντικό	38	28,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 13 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Καθόλου σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, τα 11 άτομα (ή ποσοστό 8,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, τα 15 άτομα (ή

ποσοστό 11,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, τα 70 άτομα (ή ποσοστό 51,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων και τα 38 άτομα (ή ποσοστό 28,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 80%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

### 3) 3<sup>ος</sup> άξονας: Ακεραιότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 14: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς τη συνέπειά και τις υποχρεώσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	1	,7	,7
Αδιάφορο	2	1,5	2,2
Σημαντικό	28	20,7	23,0
Πολύ σημαντικό	104	77,0	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 14 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας μονάχα 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Λίγο σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς, τα 2 άτομα (ή ποσοστό 1,5%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς, τα 28 άτομα (ή ποσοστό 20,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τα 104 άτομα (ή ποσοστό

77%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς. Συμπεραίνεται πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 15: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς τις αξίες και τις πεποιθήσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	1	,7	,7
Λίγο σημαντικό	1	,7	1,5
Αδιάφορο	9	6,7	8,1
Σημαντικό	31	23,0	31,1
Πολύ σημαντικό	93	68,9	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 15 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Καθόλου σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, επίσης 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Λίγο σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, τα 9 άτομα (ή ποσοστό 6,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, τα 31 άτομα (ή ποσοστό 23%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους και τα 93 άτομα (ή ποσοστό 68,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 91,9%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 16: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς την αλήθεια και τη διαφάνεια	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	2	1,5	1,5
Αδιάφορο	6	4,4	5,9
Σημαντικό	36	26,7	32,6
Πολύ σημαντικό	91	67,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 16 προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας μονάχα 2 άτομα (ή ποσοστό 1,5%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια στην συμπεριφορά τους, τα 6 άτομα (ή ποσοστό 4,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια στην συμπεριφορά τους, τα 36 άτομα (ή ποσοστό 26,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια στην συμπεριφορά τους και τα 91 άτομα (ή ποσοστό 67,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια στην συμπεριφορά τους. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 94,1%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 17: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις»	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	18	13,3	13,3
Λίγο σημαντικό	21	15,6	28,9
Αδιάφορο	34	25,2	54,1
Σημαντικό	41	30,4	84,4
Πολύ σημαντικό	21	15,6	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 17 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα 18 άτομα (ή ποσοστό 13,3%) απάντησαν πως θεωρούν «Καθόλου σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», τα 21 άτομα (ή ποσοστό 15,6%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», τα 34 άτομα (ή ποσοστό 25,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», τα 41 άτομα (ή ποσοστό 30,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις» και τα 21 άτομα (ή ποσοστό 15,6%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις». Συμπεραίνεται πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι διάσπαρτες σε όλες τις κατηγορίες της συγκεκριμένης μεταβλητής.

#### 4) 4<sup>ος</sup> άξονας: Ταπεινότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 18: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών- αποτυχιών	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	1	,7	,7
Λίγο σημαντικό	3	2,2	3,0
Αδιάφορο	7	5,2	8,1
Σημαντικό	42	31,1	39,3
Πολύ σημαντικό	82	60,7	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 18 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Καθόλου σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών και αποτυχιών, δικών τους ή των εκπαιδευτικών, τα 3 άτομα (ή ποσοστό 2,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών και αποτυχιών, δικών τους ή των εκπαιδευτικών, τα 7 άτομα (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών και αποτυχιών, δικών τους ή των εκπαιδευτικών, τα 42 άτομα (ή ποσοστό 31,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών και αποτυχιών, δικών τους ή των εκπαιδευτικών και τα 82 άτομα (ή ποσοστό 60,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών και αποτυχιών, δικών τους ή των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 91,8%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 19: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	93	68,9	68,9
Λίγο σημαντικό	18	13,3	82,2
Αδιάφορο	16	11,9	94,1
Σημαντικό	4	3,0	97,0
Πολύ σημαντικό	4	3,0	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 19 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα 93 άτομα (ή ποσοστό 68,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Καθόλου σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, τα 18 άτομα (ή ποσοστό 13,3%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, τα 16 άτομα (ή ποσοστό 11,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, τα 4 άτομα (ή ποσοστό 3%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις και επίσης 4 άτομα (ή ποσοστό 3%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 82,2%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Καθόλου σημαντικό» και «Λίγο σημαντικό».

*Πίνακας 20: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.*

Ταπεινότητα την αναγνώριση αδυναμιών και δυνατοτήτων	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	6	4,4	4,4
Αδιάφορο	11	8,1	12,6
Σημαντικό	48	35,6	48,1
Πολύ σημαντικό	70	51,9	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 20 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα 6 άτομα (ή ποσοστό 4,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, τα 11 άτομα (ή ποσοστό 8,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, τα 48 άτομα (ή ποσοστό 35,6%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και τα 70 άτομα (ή ποσοστό 51,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 87,5%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».



**Πίνακας 21: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	3	2,2	2,2
Αδιάφορο	16	11,9	14,1
Σημαντικό	57	42,2	56,3
Πολύ σημαντικό	59	43,7	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα 3 άτομα (ή ποσοστό 2,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον, τα 16 άτομα (ή ποσοστό 11,9%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον, τα 57 άτομα (ή ποσοστό 42,2%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον και τα 59 άτομα (ή ποσοστό 43,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 85,9%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

**Πίνακας 22: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Καθόλου σημαντικό	1	,7	,7
Λίγο σημαντικό	5	3,7	4,4
Αδιάφορο	15	11,1	15,6
Σημαντικό	46	34,1	49,6
Πολύ σημαντικό	68	50,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 22 προκύπτει πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 1 άτομο (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως θεωρεί «Καθόλου σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, τα 5 άτομα (ή ποσοστό 3,7%) απάντησαν πως θεωρούν «Λίγο σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, τα 15 άτομα (ή ποσοστό 11,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Αδιάφορο» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, τα 46 άτομα (ή ποσοστό 34,1%) απάντησαν πως θεωρούν «Σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις και τα 68 άτομα (ή ποσοστό 50,4%) απάντησαν πως θεωρούν «Πολύ σημαντικό» την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84,5%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Σημαντικό» και «Πολύ σημαντικό».

## 5.1.2 Περιγραφικά ερευνητικά αποτελέσματα σε επίπεδο ισχύος

### 1) 1<sup>ος</sup> άξονας: Ευαισθησία διευθυντών/τριών

*Πίνακας 23: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.*

Ευαισθησία στην επικοινωνία	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	1	,7	,7
Σπάνια	1	,7	1,5
Μερικές φορές	20	14,8	16,3
Συχνά	44	32,6	48,9
Πάντα/Σχεδόν πάντα	69	51,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 23 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο ένας εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, επίσης ένας εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι 20 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,8%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι 44 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 32,6%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και οι 69 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 51,1%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 83,7%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 24:Ο σεβασμός των διευθυντών/τριών στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	-	-	-
Σπάνια	5	3,7	3,7
Μερικές φορές	11	8,1	11,9
Συχνά	46	34,1	45,9
Πάντα/Σχεδόν πάντα	73	54,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 24 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,7%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, οι 11 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 8,1%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, οι 46 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 34,1%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και οι 73 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 54,1%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία στα βασικά δικαιώματα, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 88,2%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 25:Η συμπεριφορά των διευθυντών/τριών στους εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη διευθυντική συμπεριφορά	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	1	,7	,7

Σπάνια	-	-	-
Μερικές φορές	23	17,0	17,8
Συχνά	36	26,7	44,4
Πάντα/Σχεδόν πάντα	75	55,6	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 25 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο ένας εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη συμπεριφορά στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη συμπεριφορά στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι 36 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 26,7%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη συμπεριφορά στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και οι 75 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 55,6%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη συμπεριφορά στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 82,3%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 26: Η ευαισθησία των διευθυντών/τριών στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	3	2,2	2,2
Σπάνια	13	9,6	11,9
Μερικές φορές	19	14,1	25,9
Συχνά	37	27,4	53,3
Πάντα/Σχεδόν πάντα	63	46,7	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 26 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,2%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, 13 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 9,6%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οι 19 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,8%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οι 37 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27,4%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και οι 63 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 46,7%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ευαισθησία για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 74,1%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

## 2) 2<sup>ος</sup> άξονας: Αυστηρότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 27: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	7	5,2	5,2
Σπάνια	23	17,0	22,2
Μερικές φορές	35	25,9	48,1
Συχνά	42	31,1	79,3
Πάντα/Σχεδόν πάντα	28	20,7	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 27 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 7 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας, οι 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας, οι 35 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 25,9%) απάντησαν πως

«Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας, οι 42 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,1%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας και οι 28 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 20,7%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας. Συμπεραίνεται πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι διάσπαρτες σε όλες τις κατηγορίες της συγκεκριμένης μεταβλητής.

**Πίνακας 28: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Αυστηρότητα για την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	12	8,9	8,9
Σπάνια	22	16,3	25,2
Μερικές φορές	45	33,3	58,5
Συχνά	34	25,2	83,7
Πάντα/Σχεδόν πάντα	22	16,3	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 28 προκύπτει ότι από το σύνολο των 135 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 8,9%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 45 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 33,3%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, οι 34 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 25,2%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για την αριστεία και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται πως οι απαντήσεις

των εκπαιδευτικών είναι διάσπαρτες σε όλες τις κατηγορίες της συγκεκριμένης μεταβλητής.

**Πίνακας 29: Η αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Αυστηρότητα για λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	6	4,4	4,4
Σπάνια	22	16,3	20,7
Μερικές φορές	32	23,7	44,4
Συχνά	49	36,3	80,7
Πάντα/Σχεδόν πάντα	26	19,3	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 29 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 6 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 4,4%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, οι 32 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 23,7%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων, οι 49 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 36,3%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων και οι 26 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 19,3%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν αυστηρότητα για τη λήψη δύσκολων και δυσάρεστων αποφάσεων. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 55,6%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».



### 3) 3<sup>ος</sup> άξονας: Ακεραιότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 30: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς τη συνέπειά και τις υποχρεώσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	5	3,7	3,7
Σπάνια	9	6,7	10,4
Μερικές φορές	17	12,6	23,0
Συχνά	42	31,1	54,1
Πάντα/Σχεδόν πάντα	62	45,9	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 30 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,7%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον, οι 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,7%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον, οι 17 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 12,6%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον, οι 42 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,1%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον και οι 62 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 45,9%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη συνέπειά τους και τις υποχρεώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 77%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 31: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς τις αξίες και τις πεποιθήσεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	2	1,5	1,5
Σπάνια	7	5,2	6,7
Μερικές φορές	19	14,1	20,7
Συχνά	43	31,9	52,6
Πάντα/Σχεδόν πάντα	64	47,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 31 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,5%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, οι 7 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, οι 19 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,1%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους, οι 43 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,9%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους και οι 64 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 47,4%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 79,3%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 32: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως προς την αλήθεια και τη διαφάνεια	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	4	3,0	3,0
Σπάνια	8	5,9	8,9
Μερικές φορές	22	16,3	25,2
Συχνά	42	31,1	56,3
Πάντα/Σχεδόν πάντα	59	43,7	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 32 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, οι 8 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,9%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια, οι 42 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,1%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια και οι 59 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 43,7%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με την αλήθεια και τη διαφάνεια. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 74,8%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 33: Η ακεραιότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ακεραιότητα ως τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις»	Απόλυτη Συχνότητα ( f)	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	22	16,3	16,3
Σπάνια	24	17,8	34,1
Μερικές φορές	29	21,5	55,6
Συχνά	41	30,4	85,9
Πάντα/Σχεδόν πάντα	19	14,1	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 33 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,3%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», οι 24 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17,8%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», οι 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,5%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις», οι 41 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 30,4%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις» και οι 19 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,1%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ακεραιότητα αναφορικά με τη δικαιοσύνη στη βάση της λογικής «κερδίζω-κερδίζεις». Συμπεραίνεται πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι διάσπαρτες σε όλες τις κατηγορίες της συγκεκριμένης μεταβλητής.

#### 4) 4<sup>ος</sup> άξονας: Ταπεινότητα διευθυντών/τριών

**Πίνακας 34: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	8	5,9	5,9
Σπάνια	10	7,4	13,3
Μερικές φορές	23	17,0	30,4
Συχνά	42	31,1	61,5
Πάντα/Σχεδόν πάντα	52	38,5	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 34 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 8 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,9%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, οι 10 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,4%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών, οι 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών και τη διαφάνεια, οι 42 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,1%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών και οι 52 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 38,5%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών και την αναγνώριση λαθών-αποτυχιών. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 69,6%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 35: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς τις κολακείες και τις επιδείξεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	52	38,5	38,5
Σπάνια	37	27,4	65,9
Μερικές φορές	18	13,3	79,3
Συχνά	12	8,9	88,1
Πάντα/Σχεδόν πάντα	16	11,9	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 35 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 52 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 38,5%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, οι 37 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27,4%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, οι 18 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 13,3%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις, οι 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 8,9%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις και οι 16 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 11,9%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με τις κολακείες και τις επιδείξεις. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 65,9%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» και «Σπάνια».

**Πίνακας 36: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα την αναγνώριση αδυναμιών και δυνατοτήτων	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	7	5,2	5,2
Σπάνια	17	12,6	17,8

Μερικές φορές	26	19,3	37,0
Συχνά	44	32,6	69,6
Πάντα/Σχεδόν πάντα	41	30,4	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 36 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 7 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οι 17 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 12,6%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οι 26 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 19,3%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, οι 44 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 32,6%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και οι 41 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 30,4%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αναγνώριση των δικών τους αδυναμιών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 63%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 37: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	9	6,7	6,7
Σπάνια	13	9,6	16,3
Μερικές φορές	25	18,5	34,8
Συχνά	48	35,6	70,4

Πάντα/Σχεδόν πάντα	40	29,6	100,0
Σύνολο	135	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 37 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,7%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τους μονάδα, οι 13 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 9,6%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τους μονάδα, οι 25 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 18,5%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τους μονάδα, οι 48 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,6%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τους μονάδα και οι 40 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 29,6%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την αποδοχή και αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τους μονάδα. Συμπεραίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 65,2%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

**Πίνακας 38: Η ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.**

Ταπεινότητα ως προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές επιδιώξεις	Απόλυτη Συχνότητα ( f )	Σχετική Συχνότητα (rf)	Αθροιστική σχετική συχνότητα (rcf)
Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	10	7,4	7,4
Σπάνια	9	6,7	14,1
Μερικές φορές	23	17,0	31,1
Συχνά	39	28,9	60,0
Πάντα/Σχεδόν πάντα	54	40,0	100,0



Σύνολο	135	100,0
--------	-----	-------

Από τα στοιχεία του πίνακα 38 προκύπτει ότι από το σύνολο των 136 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 10 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,4%) απάντησαν πως «Ποτέ/Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό που οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές τους επιδιώξεις, οι 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,7%) απάντησαν πως «Σπάνια» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές τους επιδιώξεις, οι 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17%) απάντησαν πως «Μερικές φορές» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές τους επιδιώξεις, οι 39 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 28,9%) απάντησαν πως «Συχνά» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές τους επιδιώξεις και οι 54 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 40%) απάντησαν πως «Πάντα/Σχεδόν πάντα» οι διευθυντές/τριες δείχνουν ταπεινότητα αναφορικά με την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων πάνω από τις προσωπικές τους επιδιώξεις. Συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 68,9%) τοποθετούνται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πάντα/Σχεδόν πάντα».

## 5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα έχουμε:

- 1) Αρχικά εφαρμόζεται το στατιστικό κριτήριο  $t$  για εξαρτημένα δείγματα (paired-samples) το οποίο ενδείκνυται στην προκειμένη περίπτωση, αφού έχουμε δύο ερευνητικές συνθήκες οι οποίες εξετάζονται από τα ίδια τα υποκείμενα. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απαντήσανε στις ίδιες δηλώσεις σε δύο διαφορετικά επίπεδα, στο επίπεδο σημαντικότητας (προσδοκιών) και στο επίπεδο ισχύος/ισχύος.
- 2) Στη συνέχεια εφαρμόζεται το στατιστικό κριτήριο  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα υπολογίζεται εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική απόκλιση ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις δηλώσεις στον άξονα της σημαντικότητας. Θα εξετάσουμε δηλαδή εάν

υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, των ανδρών εκπαιδευτικών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις ίδιες δηλώσεις (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2020: 293-296).

### 5.2.1 Το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (paired-samples)

Πριν προχωρήσουμε στον υπολογισμό του κριτηρίου t εξαρτημένα δείγματα διατυπώνουμε τις υποθέσεις μας:

**Μηδενική υπόθεση:** Ο βαθμός της διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σημαντικότητας δεν διαφέρει από το βαθμό διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο ισχύος.

**Εναλλακτική υπόθεση:** Ο βαθμός της διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σημαντικότητας διαφέρει από το βαθμό διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο ισχύος.

#### 1) 1<sup>ο</sup> άξονας: *Εναισθησία διευθυντών/τριών*

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «εναισθησία των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;

**Πίνακας 39:** Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την εναισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΒΑΘΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	<i>S</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	t-pair	p
1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της	4,73	,448	4,33	,809	5,265	<b>.000</b>
2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της	4,72	,513	4,39	,792	4,396	<b>.000</b>
3. Η συμπεριφορά προς τους	4,73	,460	4,36	,816	4,994	<b>.000</b>

συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη						
4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει.	4,48	,633	4,07	1,09 4	4,428	<b>.000</b>

Στον πίνακα 39 εμφανίζονται, για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού ισχύος, για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων που αφορούν την ευαισθησία των διευθυντών/ριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον πίνακα 39, διαπιστώνεται μέσα από τη σύγκριση του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «ισχύος», ότι σε όλες τις δηλώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού το  $p$  για κάθε δήλωση είναι  $< 0,05$ . Αυτό σημαίνει πως για όλες τις μεταβλητές ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Η στατιστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ζευγάρι («ισχύος» και «σημαντικότητας») σύμφωνα με το πρότυπο παρουσίασης της APA, για κάθε πρόταση είναι:

- 1) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,27, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 1<sup>η</sup> δήλωση: «*Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,73 > 4,33$ ).
- 2) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 4,40, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 2<sup>η</sup> δήλωση: «*Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,72 > 4,39$ ).

- 3) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,00, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 3<sup>η</sup> δήλωση: «*Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,73 > 4,36$ ).
- 4) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 4,43, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 4<sup>η</sup> δήλωση: «*Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,48 > 4,07$ ).

## 2) 2<sup>ος</sup> άξονας: Αυστηρότητα διευθυντών/τριών

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;

**Πίνακας 40: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς**

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΣΤΗΡΟΤΗΤΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΒΑΘΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	<i>S</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	t-pair	p
5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της	4,09	,787	3,45	1,15 1	6,548	<b>.000</b>
6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει	3,65	,972	3,24	1,17 3	4,771	<b>.000</b>
7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για	3,99	,889	3,50	1,11 2	5,108	<b>.000</b>

τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί.						
--	--	--	--	--	--	--

Στον πίνακα 40 εμφανίζονται, για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού ισχύος, για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων που αφορούν την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον πίνακα 40, προκύπτει μέσα από τη σύγκριση του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «ισχύος», ότι σε όλες τις δηλώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού το  $p$  για κάθε δήλωση είναι  $< 0,05$ . Αυτό σημαίνει πως για όλες τις μεταβλητές ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Η στατιστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ζευγάρι («ισχύος» και «σημαντικότητας») σύμφωνα με το πρότυπο παρουσίασης της APA, για κάθε πρόταση είναι:

- 1) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 6,55, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 5<sup>η</sup> δήλωση: «*Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,09 > 3,45$ ).
- 2) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 4,78, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 6<sup>η</sup> δήλωση: «*Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $3,65 > 3,24$ ).
- 3) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,11, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας

αναφορικά με την 7<sup>η</sup> δήλωση: «Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ίδες όταν χρειαστεί.» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $3,99 > 3,50$ ).

### 3) 3<sup>ος</sup> άξονας: Ακεραιότητα διευθυντών/τριών

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;

**Πίνακας 41: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα**

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΒΑΘΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	t-pair	p
8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει	4,74	,518	4,09	1,08 9	6,452	<b>.000</b>
9. Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη	4,59	,716	4,19	,963	4,196	<b>.000</b>
10. Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια	4,60	,649	4,07	1,05 2	5,826	<b>.000</b>
11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις»	3,19	1,261	3,08	1,30 5	1,135	<b>,258</b>

Στον πίνακα 41 εμφανίζονται, για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού ισχύος, για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων που αφορούν την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών προς την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου.

Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον ίδιο πίνακα, συμπεραίνεται μέσα από τη σύγκριση του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «ισχύος», ότι στις τρεις από τις τέσσερις δηλώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό σημαίνει πως για αυτές τις μεταβλητές ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, ενώ για την τέταρτη μεταβλητή (11<sup>η</sup> δήλωση) ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Η στατιστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ζευγάρι («ισχύος» και «σημαντικότητας») σύμφωνα με το πρότυπο παρουσίασης της APA, για κάθε πρόταση είναι:

- 1) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 6,45, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 8<sup>η</sup> δήλωση: «*Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,74 > 4,09$ ).
- 2) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 4,20, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 9<sup>η</sup> δήλωση: «*Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,59 > 4,19$ ).
- 3) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,83, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 10<sup>η</sup> δήλωση: «*Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,60 > 4,07$ ).
- 4) Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 1,36, p > 0,05$ ] στην 11<sup>η</sup> δήλωση: «*Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική κερδίζω κερδίζεις*». Κατά συνέπεια η όποια διαφορά των μέσων όρων δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

#### 4) 4<sup>ος</sup> άξονας: Ταπεινότητα διευθυντών/τριών

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;

*Πίνακας 42: Διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων, σε επίπεδο σημαντικότητας και επίπεδο ισχύος, αναφορικά με την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών στο σχολικό περιβάλλον*

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΠΕΙΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΒΑΘΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	t-pair	p
12. Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της	4,49	,762	3,89	1,17 6	5,411	<b>.000</b>
13. Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις	1,58	1,011	2,28	1,36 9	-5,824	<b>.000</b>
14. Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων	4,35	,813	3,70	1,17 9	5,655	<b>.000</b>
15. Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική	4,27	,757	3,72	1,18 2	5,292	<b>.000</b>
16. Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία	4,30	,865	3,87	1,22 4	3,929	<b>.000</b>

Στον πίνακα 42 εμφανίζονται, για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σημαντικότητας και του βαθμού ισχύος, για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων που αφορούν την ευαισθησία των διευθυντών/ριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στον



ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τον ίδιο πίνακα 42, συμπεραίνεται μέσα από τη σύγκριση του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «ισχύος», ότι σε όλες τις δηλώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού το  $p$  για κάθε δήλωση είναι  $< 0,05$ . Αυτό σημαίνει πως για όλες τις μεταβλητές ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Η στατιστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ζευγάρι («ισχύος» και «σημαντικότητας») σύμφωνα με το πρότυπο παρουσίασης της APA, για κάθε πρόταση είναι:

- 1) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,41, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 12<sup>η</sup> δήλωση: «*Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,49 > 3,89$ ).
- 2) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = -5,82, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 13<sup>η</sup> δήλωση: «*Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις*» είναι μικρότερος από τον βαθμό ισχύος ( $1,58 < 2,28$ ).
- 3) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,66, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 14<sup>η</sup> δήλωση: «*Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,35 > 3,70$ ).
- 4) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 5,29, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 15<sup>η</sup> δήλωση: «*Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,27 > 3,72$ ).

5) Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, σημαντικότητας και ισχύος [ $t(134) = 3,93, p < 0,05$ ]. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός σημαντικότητας αναφορικά με την 16<sup>η</sup> δήλωση: «*Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία*» είναι μεγαλύτερος από τον βαθμό ισχύος ( $4,30 > 3,87$ ).

Επιλογικά στην παρούσα ενότητα συμπεραίνεται μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (paired - samples) πως για τις 15 από τις 16 μεταβλητές βρέθηκε στατιστική σημαντική απόκλιση. Αυτό φανερώνει πως στην περίπτωση μας ισχύει η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο επίπεδα, σημαντικότητας και ισχύος. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αν και στην πράξη βιώνουν μια διευθυντική συμπεριφορά σε υψηλό βαθμό, εν τούτοις επιθυμούν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η μόνη μεταβλητή (δήλωση) η οποία δεν παρουσίασε στατιστική σημαντική απόκλιση είναι η 11<sup>η</sup> δήλωση (Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις»). Για αυτή τη μεταβλητή ισχύει η μηδενική υπόθεση, ότι ο βαθμός της διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σημαντικότητας δεν διαφέρει από το βαθμό διευθυντικής/ ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο ισχύος.

### 5.2.2 Το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα

Αρχικά διατυπώνουμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις:

**Μηδενική υπόθεση:** Η επίδοση των ανδρών εκπαιδευτικών δεν θα είναι διαφορετική από την επίδοση των γυναικών εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της διευθυντικής/ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σημαντικότητας.

**Εναλλακτική υπόθεση:** Η επίδοση των ανδρών εκπαιδευτικών θα είναι διαφορετική από την επίδοση των γυναικών εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της διευθυντικής/ηγετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σημαντικότητας.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τους τέσσερις ερευνητικούς άξονες.

#### 1) 1<sup>ο</sup> άξονας: *Εναισθησία διευθυντών/τριών*

Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των «ανδρών» και «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «εναισθησία των διευθυντών/ριών για τους ανθρώπους»;

**Πίνακας 42:** Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «εναισθησία των διευθυντών/ριών για τους εκπαιδευτικούς» με βάση το φύλο τους.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	ΑΝΔΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	<i>S</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	t	p
1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της	4,83	,378	4,69	,466	1,866	.066
2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της	4,64	,543	4,75	,502	-1,088	.279
3. Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και	4,78	,422	4,72	,475	0,675	.501

ανθρώπινη						
4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει.	4,58	,604	4,44	,642	1,128	.261

Στον πίνακα 43 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μονίμων και των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> δήλωση), αναφορικά με την ευαισθησία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας ) διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών, σε καμία από τις τέσσερις μεταβλητές (δηλώσεις). Αυτό σημαίνει πως ο βαθμός σπουδαιότητας των ανδρών δεν διαφέρει από το βαθμό σπουδαιότητας των γυναικών. Δηλαδή, τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε κάθε μία από τις τέσσερις μεταβλητές του συγκεκριμένου άξονα. Η αναφορά των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης του Εγχειριδίου Δημοσιεύσεων της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA, 7<sup>η</sup> έκδοση) για κάθε δήλωση είναι:

- i. Για την 1<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 1,87, p > 0,05]$
- ii. Για τη 2<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = -1,09, p > 0,05]$
- iii. Για την 3<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,68, p > 0,05]$
- iv. Για την 4<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 1,13, p > 0,05]$

2) 2<sup>ος</sup> άξονας: *Αυστηρότητα διευθυντών/τριών*

Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των «ανδρών» και «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «αυστηρότητα»;

**Πίνακας 43: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «αυστηρότητα» με βάση το φύλο τους.**

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΣΤΗΡΟΤΗΤΑ	ΜΟΝΙΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	<i>S</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	t	p
5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της	4,14	,683	4,07	,824	0,444	.658
6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει	3,64	1,046	3,66	,949	-0,093	.926
7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί.	4,08	,732	3,95	,941	0,772	.441

Στον πίνακα 44 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μονίμων και των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών για το σύνολο των τριών

δηλώσεων (5<sup>η</sup> , 6<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> δήλωση), αναφορικά με την αυστηρότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας ) διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών, σε καμία από τις τρεις μεταβλητές (δηλώσεις). Αυτό σημαίνει πως ο βαθμός σπουδαιότητας των ανδρών δεν διαφέρει από το βαθμό σπουδαιότητας των γυναικών. Δηλαδή, τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε κάθε μία από τις τρεις μεταβλητές του συγκεκριμένου άξονα. Η αναφορά των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης του Εγχειριδίου Δημοσιεύσεων της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA, 7<sup>η</sup> έκδοση) για κάθε δήλωση είναι:

- i. Για την 5<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,44, p > 0,05]$
- ii. Για τη 6<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = -0,09, p > 0,05]$
- iii. Για την 7<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,77, p > 0,05]$

### 3) 3<sup>ος</sup> άξονας: Ακεραιότητα διευθυντών/τριών

Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των «ανδρών» και «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ακεραιότητα»;

**Πίνακας 44: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ακεραιότητα» με βάση το φύλο τους.**

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑ	ΜΟΝΙΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	t	p
8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει	4,78	,485	4,73	,531	0,500	.618
9. Τηρεί τις αξίες και	4,44	,969	4,64	,597	-1,114	.271

τα πιστεύω του/της στην πράξη						
10. Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια	4,75	,500	4,55	,689	1,888	.062
11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις»	3,22	1,124	3,18	1,312	0,164	.870

Στον πίνακα 45 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μονίμων και των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών για το σύνολο των τεσσάρων δηλώσεων (8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup> και 11<sup>η</sup> δήλωση), αναφορικά με την ακεραιότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας ) διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών, σε καμία από τις τέσσερις μεταβλητές (δηλώσεις). Αυτό σημαίνει πως ο βαθμός σπουδαιότητας των ανδρών δεν διαφέρει από το βαθμό σπουδαιότητας των γυναικών. Δηλαδή, τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε κάθε μία από τις τέσσερις μεταβλητές του συγκεκριμένου άξονα. Η αναφορά των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης του Εγχειριδίου Δημοσιεύσεων της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA, 7<sup>η</sup> έκδοση) για κάθε δήλωση είναι:

- i. Για την 8<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,50, p > 0,05]$
- ii. Για τη 9<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = -1,12, p > 0,05]$
- iii. Για την 10<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 1,89, p > 0,05]$
- iv. Για την 11<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,16, p > 0,05]$

4) 4<sup>ος</sup> άξονας: Ταπεινότητα διευθυντών/τριών

Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των «ανδρών» και «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ταπεινότητα»;

Πίνακας 45: Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ταπεινότητα» με βάση το φύλο τους.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΠΕΙΝΟΤΗΤΑ	ΜΟΝΙΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	t	p
12. Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της	4,56	,809	4,46	,747	0,612	.542
13. Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις	1,61	,934	1,57	1,042	0,230	.818
14. Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων	4,31	,856	4,36	,801	-0,366	.715
15. Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική	4,28	,741	4,27	,767	0,034	.973
16. Θέτει την επιτυχία της	4,56	,695	4,20	,903	2,129	<b>.035</b>



οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία						
---	--	--	--	--	--	--

Στον πίνακα 46 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μονίμων και των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών για το σύνολο των πέντε δηλώσεων (12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup>) δήλωση), αναφορικά με την ταπεινότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας ) διαπιστώθηκε, όπως και παραπάνω, ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών, στις 4 από τις 5 μεταβλητές (δηλώσεις). Αυτό σημαίνει πως ο βαθμός σπουδαιότητας των ανδρών δεν διαφέρει από το βαθμό σπουδαιότητας των γυναικών. Δηλαδή, τόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αναφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε κάθε μία από τις τέσσερις μεταβλητές του συγκεκριμένου άξονα. Στη μόνη δήλωση που διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών είναι η 16<sup>η</sup> δήλωση: «*Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία*». Από τη σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνεται πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιτυχία του οργανισμού σπουδαιότερη από την προσωπική τους, από ότι οι αναπληρωτές/τριες τη (4,65 > 4,20).

Η αναφορά των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης του Εγχειριδίου Δημοσιεύσεων της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA, 7<sup>η</sup> έκδοση) για κάθε δήλωση είναι:

- i. Για την 12<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,61, p > 0,05]$
- ii. Για τη 13<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,23, p > 0,05]$
- iii. Για την 14<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = -0,37, p > 0,05]$
- iv. Για την 15<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 0,03, p > 0,05]$
- v. Για την 16<sup>η</sup> δήλωση:  $[t(134) = 2,13, p < 0,05]$

Επιλογικά, αυτό το οποίο διαπιστώνεται από τους παραπάνω πίνακες είναι πως στις δεκαπέντε από τις δεκαέξι μεταβλητές (δηλώσεις) δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, δηλαδή τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σχεδόν παρόμοια σε όλες τις δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου σε επίπεδο σημαντικότητας. Η μόνη μεταβλητή (δήλωση) η οποία δεν παρουσίασε στατιστική σημαντική απόκλιση είναι η 16<sup>η</sup> δήλωση (Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων γίνεται με βάση τους ερευνητικούς στόχους (ερευνητικά ερωτήματα) που τέθηκαν στο δεύτερο υποκεφάλαιο του τέταρτου κεφαλαίου. Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που αποτελούν και ταυτόχρονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης μελέτης ανέρχονται σε οχτώ και αναλύονται παρακάτω.

- (1) 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο επιπέδων (σημαντικότητας και ισχύος). Η σημαντική αυτή απόκλιση εντοπίζεται σε όλες τις δηλώσεις (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>) του 1<sup>ου</sup> άξονα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν με σημαντική διαφορά τα δύο επίπεδα και ειδικότερα μπορούμε να ισχυριστούμε πως αν και βιώνουν μια καλή ηγετική συμπεριφορά από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών τους μονάδων, εντούτοις επιθυμούν μια ακόμη καλύτερη ηγετική συμπεριφορά.

- (2) 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο επιπέδων (σημαντικότητας και ισχύος). Η σημαντική αυτή απόκλιση εντοπίζεται και στις δηλώσεις (5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>) του 1<sup>ου</sup> άξονα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν με σημαντική διαφορά τα δύο επίπεδα και ειδικότερα μπορούμε να ισχυριστούμε πως αν και βιώνουν μια καλή ηγετική συμπεριφορά από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών τους μονάδων, αναφορικά με την αυστηρότητα, εντούτοις επιθυμούν μια ακόμη καλύτερη ηγετική συμπεριφορά.

(3) 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο επιπέδων (σημαντικότητας και ισχύος). Η σημαντική αυτή απόκλιση εντοπίζεται στις 3 από τις 4 δηλώσεις (8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>) του 3<sup>ου</sup> άξονα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν με σημαντική διαφορά τα δύο επίπεδα και ειδικότερα μπορούμε να ισχυριστούμε πως αν και βιώνουν μια καλή ηγετική συμπεριφορά από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών τους μονάδων, εντούτοις επιθυμούν μια ακόμη καλύτερη ηγετική συμπεριφορά. Στην 11<sup>η</sup> δήλωση, αναφορικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς με βάση τη λογική του «κερδίζω – κερδίζεις» δεν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο επιπέδων (σημαντικότητας και ισχύος).

(4) 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στην «ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» ανάμεσα στα επίπεδα «σημαντικότητας» και «ισχύος»;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 4<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ταπεινότητα των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο επιπέδων (σημαντικότητας και ισχύος). Η σημαντική αυτή απόκλιση εντοπίζεται σε όλες τις δηλώσεις (12<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup>) του 4<sup>ου</sup> άξονα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν με σημαντική διαφορά τα δύο επίπεδα και ειδικότερα μπορούμε να ισχυριστούμε πως αν και βιώνουν μια καλή ηγετική συμπεριφορά από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών τους μονάδων, εντούτοις επιθυμούν μια ακόμη καλύτερη ηγετική συμπεριφορά.

(5) 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις*

*διαστάσεις που σχετίζονται με την «ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους εκπαιδευτικούς» σε επίπεδο σημαντικότητας;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ευαισθησία των διευθυντών/τριών για τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών). Δηλαδή, τόσο οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, όσο και οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται και στις τέσσερις δηλώσεις του 1<sup>ου</sup> θεματικού άξονα με παρόμοιο τρόπο.

(6) 6<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς» σε επίπεδο σημαντικότητας;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την αυστηρότητα των διευθυντών/τριών ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών). Δηλαδή, τόσο οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, όσο και οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε όλες τις δηλώσεις του 2<sup>ου</sup> θεματικού άξονα με παρόμοιο τρόπο.

(7) 7<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» σε επίπεδο σημαντικότητας;*

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς την συμπεριφορά τους, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών). Δηλαδή, τόσο οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, όσο και οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται και στις τέσσερις δηλώσεις του 3<sup>ου</sup> θεματικού άξονα με παρόμοιο τρόπο.

(8) 8<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των «ανδρών» εκπαιδευτικών από τις απόψεις των «γυναικών» εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις που σχετίζονται με την «ταπεινότητα των διευθυντών/τριών ως προς τη συμπεριφορά τους» σε επίπεδο σημαντικότητας*

Όπως και παραπάνω, από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 4<sup>ου</sup> ερευνητικού άξονα, αναφορικά με την ακεραιότητα των διευθυντών/τριών ως προς την συμπεριφορά τους, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών), στις τέσσερις στις τέσσερις από τις πέντε δηλώσεις. Δηλαδή, τόσο οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, όσο και οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στις τέσσερις δηλώσεις του 4<sup>ου</sup> θεματικού άξονα με παρόμοιο τρόπο. Η μόνη μεταβλητή (δήλωση) η οποία δεν παρουσίασε στατιστική σημαντική απόκλιση είναι η 16<sup>η</sup> δήλωση, όπου ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (paired - samples) πως για τις 15 από τις 16 μεταβλητές βρέθηκε στατιστική σημαντική απόκλιση. Αυτό φανερώνει πως στην περίπτωση μας ισχύει η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο επίπεδα, σημαντικότητας και ισχύος. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αν και στην πράξη βιώνουν μια διευθυντική συμπεριφορά σε υψηλό βαθμό, εν τούτοις επιθυμούν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς. Η μόνη μεταβλητή (δήλωση) η οποία δεν παρουσίασε στατιστική σημαντική απόκλιση είναι η 11<sup>η</sup> δήλωση (Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις»), όπου ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Επίσης, αυτό το οποίο διαπιστώνεται από τις στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (t test) είναι πως στις δεκαπέντε από τις δεκαέξι μεταβλητές (δηλώσεις) δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, δηλαδή τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σχεδόν παρόμοια σε όλες τις δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου σε επίπεδο σημαντικότητας. Ισχύει δηλαδή η μηδενική υπόθεση. Η μόνη μεταβλητή (δήλωση) η οποία παρουσίασε

στατιστική σημαντική απόκλιση είναι η 16<sup>η</sup> δήλωση: «*Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία*», όπου ισχύει η εναλλακτική υπόθεση

Στο σημείο αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, τόσο για συναδέλφους/ισσες όσο και για άλλους/ες μελλοντικούς/ες ερευνητές/τριες, προκειμένου να εξετασθεί η παρούσα έρευνα σε μεγαλύτερο εύρος για να έχουν εφαρμογή τα όποια επαγωγικά συμπεράσματα. Η παρούσα μελέτη εάν εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό με μεγαλύτερο δείγμα θα αυξήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά προτείνονται:

- (1) Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε πανελλαδική κλίμακα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- (2) Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε πανελλαδική κλίμακα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- (3) Η πραγματοποίηση μεικτής ( ποιοτικής και ποσοτικής) έρευνας σε πανελλαδική κλίμακα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- (4) Η πραγματοποίηση μεικτής ( ποιοτικής και ποσοτικής) έρευνας σε πανελλαδική κλίμακα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- (5) Η πραγματοποίηση συγκριτικής έρευνας, μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- (6) Η πραγματοποίηση συστημικής προσέγγισης του ερευνητικού θέματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη συμμετοχή των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων και των οργάνων λαϊκής συμμετοχής.
- (7) Η πραγματοποίηση συστημικής προσέγγισης του ερευνητικού θέματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τη συμμετοχή των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων και των οργάνων λαϊκής συμμετοχής.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης, μτφ Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gray, D. E., (2018). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο*. Μτφ. Παύλος Δελιάς. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διεωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Γερασιός, Α., (2016). « Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων στην περιφέρεια δυτικής Ελλάδας βάσει των νόμων 4327/2015 και Ν.3848/2010. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Αχαΐας», *Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ*
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Θεοφανίδης, Σ., (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλαμπόκης, Α., (2016). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ιδανικό διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ*.



- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α., (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός Ι., (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσίρη, Θ. (2015), «Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημόσιων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική μελέτη», Παιδαγωγική Επιθεώρηση: 59, σσ.118-140.
- Κουρούση, Δ. (2016). «Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών για το νόμο 4327/15 ως προς την επιλογή των νέων διευθυντών σχολικών μονάδων στις κρίσεις του 2015», Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.
- Λιλιμπάκη, Γ.Δ. (2013). «Ο ρόλος του διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας του Ν. Ηρακλείου». Διπλωματική εργασία ΕΑΠ.
- Μαργαρίτη, Μ. (2016). «Διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (νόμος 4327/2015) από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων», Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ
- Μπουραντάς Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς Μ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθνής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε

- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Παπαχρήστου, Μ. (2009). «Θέλει "αρετή" και "γνώση" η ηγεσία». Διοικητική Ενημέρωση(49), σ. 103-110.
- Παρσιαρδής Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Νέα αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου Ε., (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Διοικητική ενημέρωση, 22: 55-60.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Ι. (2020). Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Ι. (2020). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σαΐτης Χ. (2005). Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη. Ατραπός, Αθήνα. 50-54.
- Σαΐτης Χ., (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αγγελόπουλος, Η. Καραγιάννης Π. & Φωκάς Ε. (2002). «Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για τον ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 33, 72-94.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. Νέα Παιδεία, 83, 66-79.
- Σταύρου, Δ. (2018). «Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών Π.Ε. του Νομού Αττικής», Διπλωματική εργασία ΦΠΨ, ΕΠΔΕ ΕΚΠΑ.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ταταρίδης,Ι.,(2016). «Διερεύνηση και κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή και τοποθέτηση Διευθυντών Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Διπλωματική εργασία, Π.Μ.Σ. «ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»,ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Τριανταφύλλου Ε., (2010). Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Ενδοσκοπική Επιμόρφωση: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση. Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χυτήρης Λ., (1996) Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, Interbooks, Αθήνα
- Yukl G. (2009). Η ηγεσία στους οργανισμούς, Αντωνίου Α.Σ., επιμ. για την ελληνική έκδοση, 6η εκδ, Αθήνα, Κλειδάριθμος.

## **Νόμοι**

- Νόμος 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Αθήνα.
- Νόμος 3467/2006. «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ128/Α΄/21-6- 2006.
- Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 71/Α΄/19-5- 2010.

Νόμος 4327/2015. «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». ΦΕΚ Α/50/14-5-2015. Ανακτήθηκε 03 Σεπτεμβρίου, 2021 από:  
[http://sep4u.gr/wp-content/uploads/n4327\\_2015.pdf](http://sep4u.gr/wp-content/uploads/n4327_2015.pdf) HYPERLINK

Νόμος 4473/2017 ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017

## **Ξενόγλωσση**

Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Burgaz, B., & Turan, S. (2015). The Features of Schools which Conducted a Comenius Project and Evaluation of Features in Terms of Collaborative Leadership Characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 338-346.

Bush T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*.

Nottingham: National College fo Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης, μτφ Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Fullan M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman D. (2004). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). *School Culture Survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center.
- Hersey, P. & Blanchard, K., H., (1993). *Management of Organizational Behavior : Utilizing Human Resource* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leithwood K. & Duke D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In: Murphy J. & Louis K.S. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey – Bass.
- Leithwood, K.A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five factor theory perspective*. New York: Guilford Press.
- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: A Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Nugni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and school Improvement*, 17(2), 145-177.
- Robbins, S., Judge, T.A., Millett, B., & Boyle, M. (2013). *Organizational behaviour*. Pearson Higher Education AU.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Southworth G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, Vol. 28(5), pp. 413-434

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Yukl G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ**  
**ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**  
**Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»**

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή συναδέλφισσα, Αγαπητέ συνάδελφε

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» και αναφέρεται στους στα χαρακτηριστικά της διευθυντικής συμπεριφοράς σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε τις ερωτήσεις σου προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία. Χωρίς τη δική σας συμβολή είναι αδύνατο να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Σας διαβεβαιώνω πως δεν χρειάζεται να συμπληρώσετε πουθενά το όνομά σας και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σε απόλυτο βαθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς αποκλειστικά και ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν -αν το επιθυμείτε. Για το λόγο αυτό σας διαθέτω το προσωπικό μου e-mail.

Με εκτίμηση

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής

Ιωάννης Οικονόμου

[psemnem20028@aegean.gr](mailto:psemnem20028@aegean.gr)

## Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΦΥΛΟ:**  Άνδρας  
 Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:**  έως 40  
 41-50  
 51 και άνω

**ΕΤΗ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**  
Συνολικά: .....

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ:**  
Συνολικά: .....

### ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ

Μόνιμος/η  
 Αναπληρωτής/τρια

### ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ (Διορισμού)  
 Δεύτερο Πτυχίο  
 1° Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (master)  
 2° Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (master)  
 Διδακτορικό Δίπλωμα

**ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ:**  Άνδρας  
 Γυναίκα



## B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σε ποιο βαθμό η ηγετική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ριας της Σχολικής σας Μονάδας χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά; Απαντήστε χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα (Συνολικά δύο απαντήσεις: μία για τη «**Σπουδαιότητα/σημαντικότητα**» και μία για την «**Εφαρμογή**»).

Α/ Α	Χαρακτηριστικό	Σπουδαιότητα για μένα (Παρακαλώ κυκλώστε ένα νούμερο)					Εφαρμογή/Τι συμβαίνει (Παρακαλώ κυκλώστε ένα νούμερο)				
		Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αδιάφορο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Ποτέ/ σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα/ συνεχώς Πάντα
1	Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Παίρνει δύσκολες και										

	δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις»	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ θερμά!!!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Frequencies

		Notes
Output Created		27-AUG-2021 12:26:15
Comments		
Input	Data	C:\Users\Nikos\Desktop\ MATH- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ3 ΟΙΚΟΝΟΜΟΥΠΕΣΥΠ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - ΤΕΛΙΚΟ.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	135
	Missing Value Handling	Definition of Missing
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=II.Φύλο ΗΛΙΚΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΟΜΑΔ_ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ v2 ΟΜΑΔ_ΑΡΙΘΜ_ΔΙΑ_ΠΡΟΣΩ Π III.Εργασιακήσχέση ΕΠΑΓΓΕΛΜ_ΑΝΑΠΤΥΞΗ V.Φύλοτηςδιεύθυνσης /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

## Frequency Table

### ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αντρας	36	26,7	26,7	26,7
	Γυναίκα	99	73,3	73,3	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΕΧΡΙ 40	51	37,8	37,8	37,8
	ΑΠΟ 41 ΜΕΧΡΙ 50	43	31,9	31,9	69,6
	ΑΠΟ 51 ΚΑΙ ΑΝΩ	41	30,4	30,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	12,6	12,6	12,6
	2	3	2,2	2,2	14,8
	3	5	3,7	3,7	18,5
	4	5	3,7	3,7	22,2
	5	5	3,7	3,7	25,9
	6	4	3,0	3,0	28,9
	7	3	2,2	2,2	31,1
	9	2	1,5	1,5	32,6
	10	7	5,2	5,2	37,8
	11	1	,7	,7	38,5
	12	5	3,7	3,7	42,2
	13	5	3,7	3,7	45,9
	14	7	5,2	5,2	51,1
	15	8	5,9	5,9	57,0
	16	7	5,2	5,2	62,2

17	4	3,0	3,0	65,2
18	2	1,5	1,5	66,7
19	2	1,5	1,5	68,1
20	8	5,9	5,9	74,1
22	2	1,5	1,5	75,6
24	3	2,2	2,2	77,8
25	5	3,7	3,7	81,5
26	6	4,4	4,4	85,9
27	3	2,2	2,2	88,1
28	4	3,0	3,0	91,1
29	5	3,7	3,7	94,8
30	4	3,0	3,0	97,8
31	1	,7	,7	98,5
33	1	,7	,7	99,3
34	1	,7	,7	100,0
Total	135	100,0	100,0	

#### ΟΜΑΔ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΕΧΡΙ 10 ΕΤΗ	51	37,8	37,8	37,8
	ΑΠΟ 11 ΕΩΣ 20 ΕΤΗ	49	36,3	36,3	74,1
	ΑΠΟ 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ	35	25,9	25,9	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

#### ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	2	1,5	1,5	1,5
	7	1	,7	,7	2,2
	8	2	1,5	1,5	3,7
	10	3	2,2	2,2	5,9
	11	1	,7	,7	6,7
	12	1	,7	,7	7,4
	13	1	,7	,7	8,1
	14	3	2,2	2,2	10,4
	15	5	3,7	3,7	14,1
	18	4	3,0	3,0	17,0

20	17	12,6	12,6	29,6
22	3	2,2	2,2	31,9
23	3	2,2	2,2	34,1
24	1	,7	,7	34,8
25	22	16,3	16,3	51,1
26	1	,7	,7	51,9
27	2	1,5	1,5	53,3
28	4	3,0	3,0	56,3
29	1	,7	,7	57,0
30	19	14,1	14,1	71,1
31	1	,7	,7	71,9
33	2	1,5	1,5	73,3
34	2	1,5	1,5	74,8
35	7	5,2	5,2	80,0
36	1	,7	,7	80,7
38	1	,7	,7	81,5
41	4	3,0	3,0	84,4
42	3	2,2	2,2	86,7
43	2	1,5	1,5	88,1
45	4	3,0	3,0	91,1
48	1	,7	,7	91,9
50	4	3,0	3,0	94,8
52	1	,7	,7	95,6
60	1	,7	,7	96,3
63	1	,7	,7	97,0
70	3	2,2	2,2	99,3
85	1	,7	,7	100,0
Total	135	100,0	100,0	

### ΟΜΑΔ ΑΡΙΘΜ ΔΙΔ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΕΧΡΙ 20 ΑΤΟΜΑ	40	29,6	29,6	29,6
	ΑΠΟ 21 ΜΕΧΡΙ 40 ΑΤΟΜΑ	70	51,9	51,9	81,5
	ΑΠΟ 41 ΚΑΙ ΑΝΩ ΑΤΟΜΑ	25	18,5	18,5	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	85	63,0	63,0	63,0
	Αναπληρωτής/τρια	50	37,0	37,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΤΥΧΙΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	44	32,6	32,6	32,6
	Πρώτο Μεταπτυχιακό	67	49,6	49,6	82,2
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	20	14,8	14,8	97,0
	Διδακτορικό	4	3,0	3,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	93	68,9	68,9	68,9
	Γυναίκα	42	31,1	31,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Frequencies

		Notes
Output Created		28-AUG-2021 10:26:42
Comments		
Input	Data	C:\Users\Nikos\Desktop\ MATH- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ\3 ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ\ΠΕΣΥΠ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - ΤΕΛΙΚΟ.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	135
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=v3 v4 v5 v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 v19 v20 v21 v22 v23 v24 v25 v26 v27 v28 v29 v30 v31 v32 v33 v34 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

### Frequency Table



**1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σημαντικό	37	27,4	27,4	27,4
	Πολύ σημαντικό	98	72,6	72,6	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Αδιάφορο	1	,7	,7	1,5
	Σημαντικό	33	24,4	24,4	25,9
	Πολύ σημαντικό	100	74,1	74,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιάφορο	1	,7	,7	,7
	Σημαντικό	34	25,2	25,2	25,9
	Πολύ σημαντικό	100	74,1	74,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Αδιάφορο	7	5,2	5,2	5,9

Σημαντικό	53	39,3	39,3	45,2
Πολύ σημαντικό	74	54,8	54,8	100,0
Total	135	100,0	100,0	

**5. Πρέπει να είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Λίγο σημαντικό	4	3,0	3,0	3,7
	Αδιάφορο	18	13,3	13,3	17,0
	Σημαντικό	71	52,6	52,6	69,6
	Πολύ σημαντικό	41	30,4	30,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**6. Πρέπει να επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	4	3,0	3,0	3,0
	Λίγο σημαντικό	14	10,4	10,4	13,3
	Αδιάφορο	29	21,5	21,5	34,8
	Σημαντικό	66	48,9	48,9	83,7
	Πολύ σημαντικό	22	16,3	16,3	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Λίγο σημαντικό	11	8,1	8,1	8,9
	Αδιάφορο	15	11,1	11,1	20,0
	Σημαντικό	70	51,9	51,9	71,9
	Πολύ σημαντικό	38	28,1	28,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Αδιάφορο	2	1,5	1,5	2,2
	Σημαντικό	28	20,7	20,7	23,0
	Πολύ σημαντικό	104	77,0	77,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Λίγο σημαντικό	1	,7	,7	1,5
	Αδιάφορο	9	6,7	6,7	8,1
	Σημαντικό	31	23,0	23,0	31,1
	Πολύ σημαντικό	93	68,9	68,9	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**10. Πρέπει να λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	2	1,5	1,5	1,5
	Αδιάφορο	6	4,4	4,4	5,9
	Σημαντικό	36	26,7	26,7	32,6
	Πολύ σημαντικό	91	67,4	67,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**11. Πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	18	13,3	13,3	13,3

Λίγο σημαντικό	21	15,6	15,6	28,9
Αδιάφορο	34	25,2	25,2	54,1
Σημαντικό	41	30,4	30,4	84,4
Πολύ σημαντικό	21	15,6	15,6	100,0
Total	135	100,0	100,0	

**12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγγώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Λίγο σημαντικό	3	2,2	2,2	3,0
	Αδιάφορο	7	5,2	5,2	8,1
	Σημαντικό	42	31,1	31,1	39,3
	Πολύ σημαντικό	82	60,7	60,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	93	68,9	68,9	68,9
	Λίγο σημαντικό	18	13,3	13,3	82,2
	Αδιάφορο	16	11,9	11,9	94,1
	Σημαντικό	4	3,0	3,0	97,0
	Πολύ σημαντικό	4	3,0	3,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	6	4,4	4,4	4,4
	Αδιάφορο	11	8,1	8,1	12,6
	Σημαντικό	48	35,6	35,6	48,1
	Πολύ σημαντικό	70	51,9	51,9	100,0

Total	135	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

**15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικό	3	2,2	2,2	2,2
	Αδιάφορο	16	11,9	11,9	14,1
	Σημαντικό	57	42,2	42,2	56,3
	Πολύ σημαντικό	59	43,7	43,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι σημαντικό	1	,7	,7	,7
	Λίγο σημαντικό	5	3,7	3,7	4,4
	Αδιάφορο	15	11,1	11,1	15,6
	Σημαντικό	46	34,1	34,1	49,6
	Πολύ σημαντικό	68	50,4	50,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7	,7
	Σπάνια	1	,7	,7	1,5
	Μερικές φορές	20	14,8	14,8	16,3
	Συχνά	44	32,6	32,6	48,9
	Πάντα	69	51,1	51,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	5	3,7	3,7	3,7
	Μερικές φορές	11	8,1	8,1	11,9
	Συχνά	46	34,1	34,1	45,9
	Πάντα	73	54,1	54,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**3. Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,7	,7	,7
	Μερικές φορές	23	17,0	17,0	17,8
	Συχνά	36	26,7	26,7	44,4
	Πάντα	75	55,6	55,6	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	2,2	2,2	2,2
	Σπάνια	13	9,6	9,6	11,9
	Μερικές φορές	19	14,1	14,1	25,9
	Συχνά	37	27,4	27,4	53,3
	Πάντα	63	46,7	46,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	7	5,2	5,2	5,2
	Σπάνια	23	17,0	17,0	22,2
	Μερικές φορές	35	25,9	25,9	48,1
	Συχνά	42	31,1	31,1	79,3

Πάντα	28	20,7	20,7	100,0
Total	135	100,0	100,0	

**6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	12	8,9	8,9	8,9
	Σπάνια	22	16,3	16,3	25,2
	Μερικές φορές	45	33,3	33,3	58,5
	Συχνά	34	25,2	25,2	83,7
	Πάντα	22	16,3	16,3	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	6	4,4	4,4	4,4
	Σπάνια	22	16,3	16,3	20,7
	Μερικές φορές	32	23,7	23,7	44,4
	Συχνά	49	36,3	36,3	80,7
	Πάντα	26	19,3	19,3	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	5	3,7	3,7	3,7
	Σπάνια	9	6,7	6,7	10,4
	Μερικές φορές	17	12,6	12,6	23,0
	Συχνά	42	31,1	31,1	54,1
	Πάντα	62	45,9	45,9	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**9. Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	1,5	1,5	1,5
	Σπάνια	7	5,2	5,2	6,7
	Μερικές φορές	19	14,1	14,1	20,7
	Συχνά	43	31,9	31,9	52,6
	Πάντα	64	47,4	47,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**10. Λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	3,0	3,0	3,0
	Σπάνια	8	5,9	5,9	8,9
	Μερικές φορές	22	16,3	16,3	25,2
	Συχνά	42	31,1	31,1	56,3
	Πάντα	59	43,7	43,7	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	22	16,3	16,3	16,3
	Σπάνια	24	17,8	17,8	34,1
	Μερικές φορές	29	21,5	21,5	55,6
	Συχνά	41	30,4	30,4	85,9
	Πάντα	19	14,1	14,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

**12. Αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

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



Valid	Ποτέ	8	5,9	5,9	5,9
	Σπάνια	10	7,4	7,4	13,3
	Μερικές φορές	23	17,0	17,0	30,4
	Συχνά	42	31,1	31,1	61,5
	Πάντα	52	38,5	38,5	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### 13. Του/της αρέσουν οι κολακαίεις και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο εφαρμογής)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	52	38,5	38,5	38,5
	Σπάνια	37	27,4	27,4	65,9
	Μερικές φορές	18	13,3	13,3	79,3
	Συχνά	12	8,9	8,9	88,1
	Πάντα	16	11,9	11,9	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### 14 Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο εφαρμογής)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	7	5,2	5,2	5,2
	Σπάνια	17	12,6	12,6	17,8
	Μερικές φορές	26	19,3	19,3	37,0
	Συχνά	44	32,6	32,6	69,6
	Πάντα	41	30,4	30,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

### 15 Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο εφαρμογής)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	9	6,7	6,7	6,7
	Σπάνια	13	9,6	9,6	16,3
	Μερικές φορές	25	18,5	18,5	34,8
	Συχνά	48	35,6	35,6	70,4

Πάντα	40	29,6	29,6	100,0
Total	135	100,0	100,0	

**16 Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο εφαρμογής)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	10	7,4	7,4	7,4
	Σπάνια	9	6,7	6,7	14,1
	Μερικές φορές	23	17,0	17,0	31,1
	Συχνά	39	28,9	28,9	60,0
	Πάντα	54	40,0	40,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

```
T-TEST PAIRS=v3 v4 v5 v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18
WITH v19 v20 v21 v22 v23 v24
      v25 v26 v27 v28 v29 v30 v31 v32 v33 v34 (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.
```

### T-Test

#### Notes

Output Created		28-AUG-2021 10:58:17
Comments		
Input	Data	C:\Users\Nikos\Desktop\ MATH- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ3 ΟΙΚΟΝΟΜΟΥΠΕΣΣΥΠ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - ΤΕΛΙΚΟ.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	135
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST PAIRS=v3 v4 v5 v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 WITH v19 v20 v21 v22 v23 v24 v25 v26 v27 v28 v29 v30 v31 v32 v33 v34 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,73	135	,448	,039
	1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,33	135	,809	,070
Pair 2	2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,72	135	,513	,044
	2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,39	135	,792	,068
Pair 3	3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,73	135	,460	,040

	3. Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,36	135	,816	,070
Pair 4	4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,48	135	,633	,054
	4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,07	135	1,094	,094
Pair 5	5. Πρέπει να είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,09	135	,787	,068
	5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,45	135	1,151	,099
Pair 6	6. Πρέπει να επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	3,65	135	,972	,084
	6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,24	135	1,173	,101
Pair 7	7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ίδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	3,99	135	,889	,077

	7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,50	135	1,112	,096
Pair 8	8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,74	135	,518	,045
	8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,09	135	1,089	,094
Pair 9	9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,59	135	,716	,062
	9. Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,19	135	,963	,083
Pair 10	10. Πρέπει να λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,60	135	,649	,056
	10. Λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο εφαρμογής)	4,07	135	1,052	,091
Pair 11	11. Πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	3,19	135	1,261	,109
	11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,08	135	1,305	,112

Pair 12	12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,49	135	,762	,066
	12. Αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,89	135	1,176	,101
Pair 13	13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	1,58	135	1,011	,087
	13. Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο εφαρμογής)	2,28	135	1,369	,118
Pair 14	14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,35	135	,813	,070
	14 Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,70	135	1,179	,101
Pair 15	15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,27	135	,757	,065
	15 Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,72	135	1,182	,102
Pair 16	16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	4,30	135	,865	,074

16 Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο εφαρμογής)	3,87	135	1,224	,105
--	------	-----	-------	------

### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,104	,229
Pair 2	2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,140	,105
Pair 3	3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 3. Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,180	,037



Pair 4	4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,298	,000
Pair 5	5. Πρέπει να είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,367	,000
Pair 6	6. Πρέπει να επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,570	,000
Pair 7	7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,400	,000

Pair 8	8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,068	,436
Pair 9	9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 9. Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,155	,072
Pair 10	10. Πρέπει να λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 10.Λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,291	,001
Pair 11	11. Πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,607	,000
Pair 12	12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 12. Αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,169	,050

Pair 13	13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 13. Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,334	,000
Pair 14	14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 14 Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,155	,072
Pair 15	15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 15 Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,270	,002
Pair 16	16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) & 16 Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο εφαρμογής)	135	,325	,000

### Paired Samples Test

		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper				

Pair 1	1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 1. Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,400	,883	,076	,250	,550	5,265	134	,000
Pair 2	2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 2. Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,333	,881	,076	,183	,483	4,396	134	,000

Pair 3	3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 3. Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,370	,862	,074	,224	,517	4,994	134	,000
Pair 4	4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 4. Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,415	1,089	,094	,230	,600	4,428	134	,000

Pair 5	5. Πρέπει να είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 5. Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,637	1,130	,097	,445	,829	6,548	134	,000
Pair 6	6. Πρέπει να επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 6. Επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,415	1,010	,087	,243	,587	4,771	134	,000

Pair 7	7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 7. Παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,489	1,112	,096	,300	,678	5,108	134	,000
Pair 8	8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 8. Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,652	1,174	,101	,452	,852	6,452	134	,000

Pair 9	9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 9. Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,400	1,108	,095	,211	,589	4,196	134	,000
Pair 10	10. Πρέπει να λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 10. Λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,533	1,064	,092	,352	,714	5,826	134	,000
Pair 11	11. Πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 11. Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,111	1,137	,098	-,082	,305	1,135	134	,258



Pair 12	12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 12. Αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,600	1,288	,111	,381	,819	5,411	134	,000
Pair 13	13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 13. Του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο εφαρμογής)	-,704	1,404	,121	-,943	-,465	-5,824	134	,000

Pair 14	14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 14 Αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,644	1,324	,114	,419	,870	5,655	134	,000
Pair 15	15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 15 Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,556	1,220	,105	,348	,763	5,292	134	,000

Pair 16	16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας) - 16 Θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο εφαρμογής)	,422	1,249	,107	,210	,635	3,929	134	,000
------------	---	------	-------	------	------	------	-------	-----	------

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

```
T-TEST GROUPS=II.Φύλο(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=v3 v4 v5 v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18
/CRITERIA=CI(.95).
```

### T-Test

Notes		
Output Created		28-AUG-2021 11:10:00
Comments		
Input	Data	C:\Users\Nikos\Desktop\ MATH- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ3 ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ\ΠΕΣΥΠ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - ΤΕΛΙΚΟ.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	135
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax	T-TEST GROUPS=II.Φύλο(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=v3 v4 v5 v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 /CRITERIA=CI(.95).	
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03

### Group Statistics

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,83	,378	,063
	Γυναίκα	99	4,69	,466	,047
2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,64	,543	,090
	Γυναίκα	99	4,75	,502	,050
3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,78	,422	,070
	Γυναίκα	99	4,72	,475	,048
4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,58	,604	,101
	Γυναίκα	99	4,44	,642	,065
5. Πρέπει να είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,14	,683	,114
	Γυναίκα	99	4,07	,824	,083
6. Πρέπει να επιζητεί την	Άντρας	36	3,64	1,046	,174

αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Γυναίκα	99	3,66	,949	,095
7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ιδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,08	,732	,122
	Γυναίκα	99	3,95	,941	,095
8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,78	,485	,081
	Γυναίκα	99	4,73	,531	,053
9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,44	,969	,162
	Γυναίκα	99	4,64	,597	,060
10. Πρέπει να λέει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,75	,500	,083
	Γυναίκα	99	4,55	,689	,069
11. Πρέπει να συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	3,22	1,124	,187
	Γυναίκα	99	3,18	1,312	,132
12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,56	,809	,135
	Γυναίκα	99	4,46	,747	,075
13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	1,61	,934	,156
	Γυναίκα	99	1,57	1,042	,105
14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,31	,856	,143
	Γυναίκα	99	4,36	,801	,081

15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,28	,741	,124
	Γυναίκα	99	4,27	,767	,077
16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Άντρας	36	4,56	,695	,116
	Γυναίκα	99	4,20	,903	,091

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1. Πρέπει να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	15,690	,000	1,693	133	,093	,146	,087	-,025	,318
	Equal variances not assumed			1,866	76,106	,066	,146	,079	-,010	,303
2. Πρέπει να σέβεται τα βασικά	Equal variances assumed	2,624	,108	-1,088	133	,279	-,109	,100	-,306	,089

δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			- 1,049	58,154	,299	-,109	,104	-,316	,099
3. Πρέπει η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της να είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	2,092	,150	,675	133	,501	,061	,090	-,117	,238
4. Πρέπει να νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,714	69,428	,478	,061	,085	-,109	,230
5. Πρέπει να είναι αισθητός με	Equal variances assumed	,532	,467	1,128	133	,261	,139	,123	-,105	,382
	Equal variances not assumed			1,162	65,790	,249	,139	,120	-,100	,378
	Equal variances assumed	,116	,734	,444	133	,658	,068	,154	-,236	,372



τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συνεργατών του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,485	74,4 40	,629	,068	,141	-,212	,348
6. Πρέπει να επιζητεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις των συνεργατών του και τους/τις το δείχνει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	,379	,539	-,093	133	,926	-,018	,190	-,393	,358
7. Πρέπει να παίρνει δύσκολες και δυσάρεστες αποφάσεις για τους/τις συνεργάτες/ίδες όταν χρειαστεί (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			-,089	57,2 66	,929	-,018	,199	-,416	,380
8. Πρέπει να είναι συνεπής, τηρεί τις	Equal variances assumed	1,182	,279	,772	133	,441	,134	,173	-,209	,477
	Equal variances not assumed			,867	79,4 51	,388	,134	,154	-,173	,441
	Equal variances assumed	,746	,389	,500	133	,618	,051	,101	-,149	,250

υποχρεώσεις του/της, λείει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λείει (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,522	67,623	,604	,051	,097	-,143	,244
9. Πρέπει να τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του/της στην πράξη (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	8,493	,004	-1,381	133	,170	-,192	,139	-,467	,083
10. Πρέπει να λείει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			-1,114	45,009	,271	-,192	,172	-,539	,155
10. Πρέπει να λείει 5 την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	7,552	,007	1,630	133	,105	,205	,125	-,044	,453
11. Πρέπει να συμπεριφέρονται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			1,888	85,491	,062	,205	,108	-,011	,420
11. Πρέπει να συμπεριφέρονται σε όλους με τη λογική «κερδίζω κερδίζεις» (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	1,710	,193	,164	133	,870	,040	,246	-,447	,528
12. Πρέπει να αναλαμβάνει 5 τις ευθύνες	Equal variances assumed	,000	,992	,612	133	,542	,091	,149	-,203	,385

του, αναγνωρίζει και ζητά συγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του/της (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,589	58,066	,558	,091	,154	-,218	,400
13. Πρέπει να του/της αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	,025	,875	,230	133	,818	,045	,197	-,345	,436
14. Πρέπει να αναγνωρίζει τις δικές του/της αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,242	68,766	,809	,045	,188	-,329	,420
15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances assumed	,084	,772	-,366	133	,715	-,058	,159	-,372	,256
16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της	Equal variances not assumed			-,355	58,730	,724	-,058	,164	-,386	,270
15. Πρέπει να δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική (Σε επίπεδο Σπουδαιότητας)	Equal variances not assumed			,035	64,095	,972	,005	,146	-,286	,296
16. Πρέπει να θέτει την επιτυχία της	Equal variances assumed	1,391	,240	2,129	133	,035	,354	,166	,025	,682

οργανωτικής του μονάδας πάνω από την προσωπική του/της επιτυχία (Σε επίπεδο Σπουδαιότητα ς)	Equal variances not assumed			2,40 3	80,4 15	,019	,354	,147	,061	,646
---	-----------------------------------	--	--	-----------	------------	------	------	------	------	------