

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ***  
***ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: ΧΛΙΟΥΡΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2016**

## Υπεύθυνη Δήλωση

Ο Δημήτριος Χλιούρας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ



## Περίληψη

Στις μέρες μας η ηγεσία είναι ένα από τα ευρύτερα συζητούμενα και ταυτόχρονα σύνθετα θέματα. Η άσκηση ηγεσίας είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής, 2014, σ. 134), καθώς ο διευθυντής παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτης, 2002, σ. 106). Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), όπου καλούνται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται προς την επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδής, 2014, σ. 123). Συνεπώς, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία θεωρούνται αρκετά σημαντικές, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να αλληλοεπιδράσουν και να συνεργήσουν με τον διευθυντή προς την πραγμάτωση των κοινών τους στόχων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αφορούν διαδικασίες συλλογικών εμπειριών που καταλήγουν σε κοινά γνωσιακά σχήματα, τα οποία παράγουν τους κοινωνικούς δεσμούς που ενώνουν κοινωνίες, οργανώσεις και ομάδες (Hoijer, 2011). Είναι απαραίτητες για την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής, καθορίζουν την πληροφορία και εξηγούν τη φύση των κοινωνικών δεσμών, αλλά και των σχέσεων των υποκειμένων με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Συνεπώς, είναι απόλυτα σημαντικές για την κατανόηση των κοινωνικών συμπεριφορών και πρακτικών (Abric, 1994, σ. 58).

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία. Ειδικότερα, αυτό που επιχειρείται είναι να προσδιοριστούν το περιεχόμενο και η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία.

Για να διατηρηθεί ο χαρακτήρας του υποκειμενικά κατασκευασμένου περιεχομένου και συγχρόνως να μελετηθεί η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης, επιλέχθηκε η διεξαγωγή έρευνας Μεικτών Μεθόδων με συλλογή ποιοτικών δεδομένων από 283 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ανάλυση τόσο με ποιοτικές, όσο και με ποσοτικές μεθόδους (Σαραφίδου, 2011, σ. 157). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο στο οποίο καταγράφηκαν βασικά δημογραφικά στοιχεία, καθώς και η Γνωστική Απόκριση στο ερέθισμα «επιτυχημένος/η Διευθυντής/τρια» με βάση Ελεύθερο Συνειρμό (Free Association). Κατά την ποιοτική φάση της ανάλυσης κωδικοποιήθηκε το σύνολο της λεκτικής παραγωγής σε κεντρικά θέματα που αναδύθηκαν επαγωγικά. Η ποσοτική επεξεργασία με βάση τη συχνότητα εμφάνισης των θεματικών κατηγοριών, επέτρεψε τον προσδιορισμό των στοιχείων

που απαρτίζουν την κοινωνική αναπαράσταση. Για τη διερεύνηση της δομής, η ποσοτική ανάλυση έγινε σε επίπεδο ατόμων με βάση την αναφορά ή μη της κάθε θεματικής κατηγορίας και τη θέση πρώτης εμφάνισής της στη συνειρμική ακολουθία του ατόμου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χαρακτηριστική έννοια του Πυρήνα αφορά στη δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή που συνοδεύεται από δημοκρατικές αρχές. Επίσης, περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, τις δεξιότητες επικοινωνίας του διευθυντή, τη διάθεσή του για συνεργασία και στοιχεία που αφορούν γνώσεις Διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η Περιμετρική Ζώνη Α΄ περιέχει στοιχεία που αφορούν σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας του διευθυντή και υποστηρικτικές συμπεριφορές που παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς ενώ η Περιμετρική Ζώνη Β΄, στοιχεία που αφορούν στην ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και στοιχεία που αφορούν ζητήματα ηθικής δεοντολογίας. Τέλος, η Περιφέρεια περιέχει στοιχεία που αφορούν την καινοτομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη μεριά του διευθυντή, την αφοσίωσή του στη σχολική μονάδα και την αποφασιστικότητά του στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, περιέχει στοιχεία που αφορούν τη δημιουργία ενός οράματος και μιας αποστολής για τη σχολική μονάδα, ζητήματα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, στοιχεία που αφορούν τη θετική διάθεση του διευθυντή και στοιχεία που αφορούν το ενδιαφέρον του διευθυντή για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι η έννοια της ηγεσίας δεν αποτελεί μέρος του πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και η οπτική τους εστιάζει στην αποτελεσματική διαχείριση των λειτουργικών θεμάτων και του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας. Στην κοινωνική αναπαράσταση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία παρουσιάζεται ένα υβρίδιο που συνδέεται με διαφορετικές μορφές και στυλ ηγεσίας. Συγκεκριμένα, αυτό που προέκυψε είναι ένας συνδυασμός που περιέχει στοιχεία από την ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (Caring Leadership), την ηθική ηγεσία (Ethical/Moral Leadership), τη δημοκρατική ηγεσία (Democratic Leadership) και δευτερευόντως, τη μετασχηματιστική (Transformational Leadership) και την παιδαγωγική ηγεσία (Pedagogical Leadership).

**Λέξεις – Κλειδιά:** κοινωνικές αναπαραστάσεις, αποτελεσματική ηγεσία, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

## Abstract

Nowadays leadership is one of the most widely debated and simultaneously complex issue. The exercise of leadership is one of the major coefficients of effective schools (Πασιαρδής, 2014, σ. 134), as the principal has the greater role in the management of the human factor (Σαΐτης, 2002, σ. 106). The school unit is a social system which consists of people (principal, teachers, students and parents), where they are invited to interact with each other and cooperate as efficiently as possible to achieve common goals (Πασιαρδής, 2014, σ. 123). Consequently, the representations of teachers for effective leadership considered quite important, since teachers are those who are invited to interact and synergize with the principal for the achievement of common objectives. Social representations are about processes of collective meaning-making resulting in common cognitions which produce social bonds uniting societies, organizations and groups (Hojjer, 2011). They are essential to understand the social dynamic, determine the information and explain the nature of social bonds and the relations of subjects with their social environment. Consequently, social representations are absolutely important for understanding social behavior and practices (Abric, 1994, σ. 58).

The purpose of this thesis is to explore the representations of Primary Education teachers for the effective leadership. More specifically, it is attempted to define the content and the structure of social representation of teachers for effective leadership.

In order to maintain the character of subjectively constructed content and at the same time to study the structure of social representation, Mixed Methods Research was chosen for collecting qualitative data from 283 teachers of Primary Education and analyzing both with qualitative and quantitative methods (Σαραφίδου, 2011, σ. 157). The data collection was held with questionnaire in which teachers recorded basic demographic data, as well as the Cognitive Response to the stimulus “Successful Principal” based on Free Association. In the qualitative phase analysis, the entire speech production codified in central themes that emerged inductively. The quantitative process based on the incidence of thematic categories which allowed the identification of the components of social representation. In order the structure to be investigated, quantitative analysis was performed at the level of individuals, which based on the report of each thematic category and at the first appearance position in associative sequence of the individual.

The results indicated that the characteristic concept of Core concerns the fair conduct of the principal, accompanied by democratic principles. Also, includes elements regarding the

management of the school unit, communication skills, his mood for cooperation and elements regarding Administration knowledge of the school unit. The Perimetrical Zone A' contains elements relating to the principal's personality and supportive behaviors that introduces to the teachers while Perimetrical Zone B', contains elements concerning the leadership behavior of the principal and elements relating with ethical issues. Lastly, the Periphery contains elements regarding innovation, adopting initiatives, dedication to the school unit and determination in making decisions. It also contains elements relating with the creation of a vision and a mission for the school unit, issues of mutual trust between the principal and the teachers, elements regarding the positive attitude of the principal and elements concerning the interest of the principal to create good relationships with the pupils of the school unit.

In conclusion, it is observed that the leadership concept is not part of the core of the social representation of Primary Education teachers for the effective principal and their visual focus on the effective management of operational issues and human resources of the school unit. In the social representation of Primary Education teachers for the effective leadership occurs a hybrid associated with different leadership styles. Specifically, what has emerged is a combination that contains elements from the Caring Leadership, the Ethical/Moral Leadership, the Democratic Leadership and secondarily, the Transformational Leadership and the Pedagogical Leadership.

**Key – Words:** social representations, effective leadership, teachers of Primary Education

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα που μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα αντικείμενο που ανταποκρίνεται απολύτως στα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα, για την καθοδήγησή της, για την άμεση βοήθεια που μου παρείχε και για την αμέριστη συμπαράστασή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ την Καθηγήτρια κ. Λουμάκου Μαρία και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Λαΐνα Αθανάσιο που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στη συνοδοιπόρο της ζωής μου, Ανδριάνα Στεργίου, η οποία με στηρίζει σε κάθε επιλογή μου και αποτέλεσε σημαντικό αρωγό σε αυτή μου την προσπάθεια.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου Γεωργία και Ευάγγελο, καθώς και τον αδερφό μου Κυριάκο για τη διαχρονική συμπαράστασή τους σε κάθε στιγμή της ζωής μου.

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση .....	3
1. Η ηγεσία .....	3
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «ηγεσίας» .....	3
1.2. Διαχωρισμός των εννοιών Ηγεσία (Leadership)-Διεύθυνση (Management)-Διοίκηση (Administration) .....	4
2. Θεωρίες και μορφές ηγεσίας .....	6
2.1. Θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά γνωρίσματα και τις δεξιότητες του ηγέτη .....	6
2.1.1. Η θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός» (Great Man Theory of Leadership) .....	6
2.1.2. Η θεωρία των Γνωρισμάτων (Trait Theory of Leadership) .....	6
2.1.3. Η θεωρία των Δεξιοτήτων (Skills Theory of Leadership) .....	7
2.2. Συμπεριφοριστικές θεωρίες ηγεσίας ή Θεωρίες των Στυλ (Behavioral or Style Theories of Leadership) .....	7
2.2.1. Οι πρώτες έρευνες .....	7
2.2.2. Οι έρευνες των Πανεπιστημίων του Ohio State και του Michigan .....	8
2.2.3. Το διοικητικό (ηγετικό) πλέγμα ή σχάρα.....	8
2.3. Ενδεχομενικές και περιπτωσιακές θεωρίες ηγεσίας.....	8
2.3.1. Η ενδεχομενική θεωρία ηγεσίας (Contingency Theory of Leadership).....	8
2.3.2. Η περιπτωσιακή θεωρία ηγεσίας (Situational Theory of Leadership).....	9
2.3.3. Η θεωρία Διαδρομής-Στόχου (Path-Goal Theory of Leadership) .....	10
2.4. Θεωρίες που επικεντρώνονται στις ανταλλαγές και στις συναλλαγές μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών .....	10
2.4.1. Η θεωρία των Ανταλλαγών (Leader-Member Exchange Theory of Leadership).....	10
2.4.2. Συναλλακτική θεωρία ηγεσίας (Transactional Theory of Leadership).....	11
2.5. Νεοχαρισματικές θεωρίες ηγεσίας .....	11
2.5.1. Χαρισματική θεωρία ηγεσίας (Charismatic Theory of Leadership).....	11
2.5.2. Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας (Transformational Theory of Leadership).....	12
2.6. Θεωρίες ηγεσίας που εμφανίζονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση .....	12
2.6.1. Διδακταλική θεωρία ηγεσίας ή ηγεσία με σκοπό τη Διδακτική (Instructional Theory of Leadership) .....	12
2.6.2. Παιδαγωγική θεωρία ηγεσίας (Pedagogical Theory of Leadership) .....	13
2.7. Θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη την ηθική συμπεριφορά του ηγέτη .....	14
2.7.1. Η ηγεσία που «Υπηρετεί» (Servant Theory of Leadership).....	14



2.7.2. Η Ηθική ηγεσία (Moral/Ethical Theory of Leadership) .....	14
2.7.3. Η Πνευματική ηγεσία (Spiritual Leadership).....	15
2.8. Νέες προοπτικές .....	15
2.8.1. Κατανεμημένη θεωρία ηγεσίας (Distributed Theory of Leadership) .....	15
3. Η σχολική ηγεσία και η σημαντικότητά της.....	17
3.1. Αποτελεσματικός ηγέτης σχολικής μονάδας .....	18
3.2. Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη σχολικής μονάδας .....	20
3.3. Ερευνητικά Προγράμματα για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία .....	22
3.3.1. «Το Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας» (International Successful School Principalship Project, ISSPP).....	23
3.3.2. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας για Καλύτερα Επιτεύγματα Μάθησης» (Leadership Improvement for Student Achievement, LISA) .....	24
3.4. Αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	25
4. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις.....	26
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός .....	26
4.2. Περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων .....	28
4.3. Σχηματισμός των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	28
4.4. Λειτουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων .....	29
4.5. Οργάνωση και δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων .....	29
4.6. Η παρούσα έρευνα .....	30
Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική Προσέγγιση .....	32
1. Σκοπός της έρευνας.....	32
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	33
2.1. Ερευνητική Μέθοδος.....	33
2.2. Δείγμα.....	34
2.3. Εργαλεία .....	35
2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	36
2.5. Ανάλυση δεδομένων .....	36
2.5.1. Προσδιορισμός των περιεχομένων της κοινωνικής αναπαράστασης .....	40
2.5.2. Η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης .....	56
3. Συζήτηση.....	59
3.1. Περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης.....	59
3.2. Δομή της κοινωνικής αναπαράστασης .....	63
3.2.1. Πυρήνας.....	63
3.2.2. Περιφερειακό σύστημα.....	65

4. Συμπεράσματα.....	69
4.1. Κύρια ευρήματα.....	69
4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	69
4.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	69
Βιβλιογραφία.....	71
Παράρτημα.....	83

## Εισαγωγή

Το σύνολο των συνθηκών και παραμέτρων μέσα στις οποίες εντάσσεται και νοηματοδοτείται η αποτελεσματική ηγεσία έχουν πολύ μεγάλη σημασία για να μπορέσει να καλλιεργηθεί και να εφαρμοστεί η αποτελεσματική ηγεσία. Είναι καίριας σημασίας ένας διευθυντής σχολικής μονάδας να εξετάσει τα στοιχεία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς αυτά τα στοιχεία θα τον οδηγήσουν στο κατάλληλο μείγμα ηγεσίας και θα μπορέσει να ανταποκριθεί καλύτερα στο ρόλο του. Συνεπώς, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν τη βάση για να μπορέσει να διερευνηθεί το κοινωνιο-γνωστικό κατασκεύασμα των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία.

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία. Ειδικότερα, αυτό που επιχειρείται είναι να προσδιοριστούν το περιεχόμενο και η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αφορούν διαδικασίες συλλογικών εμπειριών που καταλήγουν σε κοινά γνωσιακά σχήματα, τα οποία παράγουν κοινωνικούς δεσμούς που ενώνουν κοινωνίες, οργανώσεις και ομάδες (Hoijer, 2011). Παράλληλα, η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) όπου καλούνται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται προς την επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδής, 2014, σ. 123). Συνεπώς, η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στο να αναδείξει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία, καθώς θεωρούνται αρκετά σημαντικές, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να αλληλοεπιδράσουν και να συνεργήσουν με τον διευθυντή προς την πραγμάτωση των κοινών τους στόχων.

Πολλές έρευνες προσπάθησαν να αναδείξουν τον αποτελεσματικό ηγέτη, αλλά οι προσπάθειες αυτές σπάνια επικεντρώθηκαν στην αναζήτηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό ακριβώς το κενό καλείται να καλύψει η παρούσα διπλωματική εργασία.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια της «ηγεσίας» και της «κοινωνικής αναπαράστασης», ενώ το δεύτερο μέρος παρουσιάζει την έρευνα που διεξήχθη με την τεχνική ελεύθερου συνειρμού

(Free Association), όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από πέντε Νομούς της Κεντρικής Ελλάδας.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «ηγεσίας» και διαχωρισμός της από τις έννοιες της διεύθυνσης (management) και της διοίκησης (administration). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες και οι μορφές ηγεσίας για την κατανόηση της διαδικασίας της ηγεσίας, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στη σημασία της σχολικής ηγεσίας και αναδεικνύει τον αποτελεσματικό διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από διεθνείς έρευνες. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των «κοινωνικών αναπαραστάσεων», το περιεχόμενό τους, ο τρόπος σχηματισμός τους, η λειτουργία τους και η δομή τους.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται και αυτό από τέσσερα κεφάλαια, με το πρώτο κεφάλαιο να παρουσιάζει το σκοπό της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, όπου περιλαμβάνει την ερευνητική μέθοδο, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή της βιβλιογραφίας, όπου παρουσιάζονται οι πηγές που αντλήθηκαν οι πληροφορίες για τη σύνταξή της και με το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την άντληση των δεδομένων.

# Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση

## 1. Η ηγεσία

Η ηγεσία είναι ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και σύνθετα θέματα, καθώς αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες της διοικητικής αποτελεσματικότητας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 25).

### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «ηγεσίας»

Πάρα πολλοί μελετητές προσπάθησαν να δώσουν ένα ορισμό για την ηγεσία ώστε να γίνει πιο κατανοητή αυτή η έννοια, αλλά δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια (Πασιαρδής, 2014, σ. 71).

Ενδεικτικά, ο Hollander (1978, σ. 1) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής μεταξύ ενός ηγέτη και εκείνων που αποτελούν τους οπαδούς. Κατά τους Rauch & Behling (1984, σ. 46), η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας προς την επίτευξη ενός στόχου. Επίσης, οι Jacobs & Jaques (1990, σ. 281) αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως μία διαδικασία που δίνει σκοπό (ουσιαστική κατεύθυνση) μέσα από μία συλλογική προσπάθεια και προκαλεί την επέκταση αυτής της προσπάθειας για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Τέλος, ο Πασιαρδής (2014, σ. 71) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι ένα πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους.

Παρά το πλήθος των ορισμών για την ηγεσία, τα ακόλουθα στοιχεία μπορούν να προσδιοριστούν ως κεντρικής σημασίας για το φαινόμενο της ηγεσίας: α) η ηγεσία είναι μία διαδικασία (η διαδικασία υποδηλώνει ότι ένας ηγέτης επηρεάζει και επηρεάζεται και τονίζει ότι η ηγεσία δεν είναι γραμμική αλλά ένα διαδραστικό γεγονός), β) περιλαμβάνει την επιρροή (χωρίς την επιρροή δεν υπάρχει ηγεσία), γ) εμφανίζεται εντός ενός πλαισίου ομάδας (οι ομάδες είναι πλαίσια μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η ηγεσία, η ηγεσία περιλαμβάνει την παρακίνηση μιας ομάδας ατόμων που έχουν ένα κοινό σκοπό), και δ) περιλαμβάνει την επίτευξη ενός στόχου (η ηγεσία έχει να κάνει με την καθοδήγηση μιας ομάδας ατόμων προς την επίτευξη κάποιας εργασίας ή κάποιου σκοπού) (Northouse, 2004, σ. 3). Με βάση αυτά τα στοιχεία, η ηγεσία είναι μία διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων με σκοπό να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν σχετικά με το τι χρειάζεται να γίνει και το πώς πρέπει να γίνει για να επιτύχουν ένα κοινό σκοπό (Yukl, 2010, σ. 26).

Καθώς η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, ο ηγέτης ασκεί δύναμη και εξουσία για να καθοδηγεί και να αξιοποιεί τα μέλη ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2005, σ. 200, Σαΐτης, 2008, σ. 289). Ανάλογα με τον τρόπο που κάποιος προσπαθεί να επηρεάσει άλλα άτομα εμφανίζονται και διαφορετικά είδη εξουσίας. Αυτά είναι η εξουσία της ανταμοιβής, η καταναγκαστική εξουσία, η ειδική εξουσία (του ειδήμονα), η αναφορική εξουσία και η νόμιμη εξουσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 210).

## **1.2. Διαχωρισμός των εννοιών Ηγεσία (Leadership)-Διεύθυνση (Management)-Διοίκηση (Administration)**

Ο Zaleznik (1977), υποστηρίζει ότι οι ηγέτες και οι διευθυντές είναι διαφορετικοί τύποι ανθρώπων. Οι Bennis & Nanus (1985, σ. 21), αναφέρουν ότι ο διευθυντής ολοκληρώνει τις δραστηριότητες και ξεπερνά τις ρουτίνες, ενώ ο ηγέτης επηρεάζει τους άλλους και δημιουργεί οράματα για την αλλαγή. *«Οι διευθυντές είναι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά και οι ηγέτες είναι άνθρωποι που κάνουν το σωστό»* (Bennis & Nanus, 1985, σ. 21).

Η κύρια λειτουργία της ηγεσίας είναι να δημιουργεί μια προσαρμοστική και αποδοτική αλλαγή (Northouse, 2004, σ. 8). Η ηγεσία είναι ένα σύνολο διαδικασιών που δημιουργεί οργανισμούς ή τους προσαρμόζει σε μεταβαλλόμενες συνθήκες (Kotter, 2001, σ. 41). Μέσω αυτής καθορίζεται το μέλλον, εμπνέονται και καθοδηγούνται τα άτομα προς την υλοποίηση του οράματος (Ζαβλανός, 1998, σ. 303, 2002, σ. 257, Bush & Glover, 2003, σ. 10). Επομένως, ο ηγέτης είναι οραματιστής, ενθαρρύνει την καινοτομία, δίνει πρωτοβουλίες στους άλλους, επικοινωνεί με τους υφισταμένους του και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Αναζητά λύσεις στα προβλήματα των υφισταμένων του και αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει ανάγκη το προσωπικό του (Πασιαρδής, 2014, σ. 72).

Παράλληλα, η πρωταρχική λειτουργία της διεύθυνσης είναι να παρέχει τάξη και συνέπεια στους οργανισμούς και αναζητά τη σταθερότητα (Northouse, 2004, σ. 8). Περιλαμβάνει ένα σύνολο διαδικασιών που συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού, όπως ο σχεδιασμός, η κατάρτιση του προϋπολογισμού, η οργάνωση, η στελέχωση, ο έλεγχος και η επίλυση προβλημάτων (Kotter, 2001, σ. 41). Ο διευθυντής είναι συνήθως ένα άτομο που ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους, δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες χωρίς να δίνει πρωτοβουλίες στους υφισταμένους του και συζητά σπάνια μαζί τους (Πασιαρδής, 2014, σ. 72). Επίσης, έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά των

ατόμων λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του (Ζαβλανός, 1998, σ. 303, 2002, σ. 258).

Τέλος, η διοίκηση συνδέεται με λιγότερο σημαντικά καθήκοντα και συνήθως σημαίνει διεκπεραίωση μιας εντολής (Κατσαρός, 2008, σ. 14), δηλαδή τη διοικητική διεκπεραίωση καθημερινών εργασιών ως γραφειοκρατίας (Πασιαρδής, 2014, σ. 73). Αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Σαΐτης, 2008, σ. 287).

Συμπερασματικά, ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, ενώ στο όρο ηγεσία υπάγονται τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Κάτω από τον όρο ηγεσία βρίσκονται το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα. Ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι καλός διοικητικός αλλά και καλός διευθυντής, κάθε όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλο, αλλά κανένας από μόνος του δεν αντιπροσωπεύει ένα σύγχρονο ηγέτη (Πασιαρδής, 2014, σ. 73-74).

## 2. Θεωρίες και μορφές ηγεσίας

Μέσα από τη μελέτη της ηγεσίας έχει αναπτυχθεί μία μεγάλη ποικιλία θεωριών για την κατανόηση της διαδικασίας της ηγεσίας, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (McWholter, 2011).

### 2.1. Θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά γνωρίσματα και τις δεξιότητες του ηγέτη

#### 2.1.1. Η θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός» (Great Man Theory of Leadership)

Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύχθηκε η θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός», όπου υποστηρίζει ότι οι ηγετικές ικανότητες προέρχονται από τα έμφυτα χαρακτηριστικά που πιστεύεται ότι κατέχει ο ηγέτης και τον διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Eckmann, 2005, σ. 4, McWhorter, 2011). Επίσης, υποστηρίζει ότι η ικανότητα για ηγεσία είναι εγγενής, ότι οι μεγάλοι ηγέτες γεννιούνται και δεν γίνονται (Russell, 2011). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το ανάστημα, η προσωπικότητα, η ευφυΐα, η αρρενωπότητα και η ανδρεία της ηγεσίας (Eckmann, 2005, σ. 4, McWhorter, 2011). Στη συγκεκριμένη θεωρία, ο ηγέτης απεικονίζεται ως ηρωική, μυθική προσωπικότητα που προορίζεται να ανέλθει στην ηγεσία όταν χρειαστεί (Amanchukwu, Stanley & Ololube 2015).

#### 2.1.2. Η θεωρία των Γνωρισμάτων (Trait Theory of Leadership)

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός» εξελίχθηκε στη θεωρία των Γνωρισμάτων (Kirkpatrick & Locke, 1991) που προσπαθεί να εντοπίσει συγκεκριμένα προσωπικά γνωρίσματα τα οποία θα διακρίνουν κάποιον ως ηγέτη (Ζαβλανός, 1998, σ. 304, 2002, σ. 259, Νικολαΐδου, 2012, σ. 29, Amanchukwu et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο Stogdill σε επισκόπησή του το 1948, τα γνωρίσματα που εντόπισε να σχετίζονται με την ηγεσία θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ως εξής: ικανότητα, επίδοση, υπευθυνότητα, συμμετοχή, στάτους και χαρακτηριστικά της κατάστασης (Stogdill, 1948). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Kirkpatrick & Locke (1991), τα γνωρίσματα που εντοπίζονται και διαφοροποιούν τους ηγέτες από τα υπόλοιπα άτομα είναι η παροχή κινήτρων και η καθοδήγηση, η επιθυμία να ηγούνται, η ακεραιότητα, η αυτοπεποίθηση, η νοητική ικανότητα και η γνώση του αντικειμένου.

Παρατηρείται μέσα από έρευνες ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει επιλογή κάποιων οριστικών γνωρισμάτων που να είναι κοινά αποδεκτά (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003, σ. 6-7, Northouse, 2004, σ. 18). Σύμφωνα όμως με τον Northouse (2004, σ.



18), μερικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο είναι η εξυπνάδα, η αυτοπεποίθηση, η αποφασιστικότητα, η ακεραιότητα και η κοινωνικότητα.

### **2.1.3. Η θεωρία των Δεξιοτήτων (Skills Theory of Leadership)**

Η ώθηση για έρευνα σχετικά με τις δεξιότητες του ηγέτη, δόθηκε από ένα κλασικό άρθρο που δημοσιεύθηκε από τον Robert Katz στο Harvard Business Review το 1955, με τίτλο «Skills of an Effective Administrator» (Northouse, 2004, σ. 36). Στη συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να αναπτυχθούν (Northouse, 2004, σ. 35, McWholter, 2011, Amanchukwu et al., 2015). Θεωρείται ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από τρεις δεξιότητες: α) τις τεχνικές δεξιότητες, β) τις δεξιότητες για τον άνθρωπο και γ) τις πνευματικές δεξιότητες (Northouse, 2004, σ. 36-37, Yukl, 2010, σ. 62-64).

Οι Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs & Fleishman (2000a) και Mumford, Zaccaro, Connelly & Marks (2000b) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να δίνει λύσεις σε σύνθετα προβλήματα και οι δεξιότητες που απαιτούνται αφορούν σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες κοινωνικής κρίσης και κοινωνικές δεξιότητες. Η εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων απαιτεί πολλαπλές μορφές γνώσης για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική ηγεσία, ενώ η δυναμική αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και του ατόμου θεωρείται το κλειδί για την κατανόηση της απόδοσης του ηγέτη (Mumford et al., 2000a).

## **2.2. Συμπεριφοριστικές θεωρίες ηγεσίας ή Θεωρίες των Στυλ (Behavioral or Style Theories of Leadership)**

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες εστιάζουν αποκλειστικά στο τι κάνουν οι ηγέτες και πως δρουν, μετατοπίζοντας την έρευνα της ηγεσίας στις συμπεριφορές του ηγέτη (Northouse, 2004, σ. 65, Νικολαΐδου, 2012, σ. 30).

### **2.2.1. Οι πρώτες έρευνες**

Στις πρώτες έρευνες για τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, εντοπίζεται η έρευνα μιας ομάδας ερευνητών με επικεφαλής τον Kurt Lewin το 1939. Οι Lewin, Lippit & White (1939) προσπάθησαν να προσδιορίσουν το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Έτσι, εντόπισαν τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας: α) το αυταρχικό στυλ, β) το δημοκρατικό στυλ και γ) το φιλελεύθερο στυλ (Lewin et al., 1939). Επίσης, μετά από μακροχρόνιες έρευνες, με κριτήριο τη συμμετοχή των

εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ο Rensis Likert θεώρησε ότι υπάρχουν τέσσερα στυλ ηγεσίας που αναφέρονται ως συστήματα και ορίζονται ως εξής: α) Εκμεταλλευτικό-Αυταρχικό, β) Καλοπροαίρετο-Αυταρχικό, γ) Συμβουλευτικό και δ) Συμμετοχικό (Gonos & Gallo, 2013).

### **2.2.2. Οι έρευνες των Πανεπιστημίων του Ohio State και του Michigan**

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες ηγεσίας επηρεάστηκαν έντονα από τις έρευνες του Πανεπιστημίου του Ohio State κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 (Yukl, 2010, σ. 104). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονταν τη συμπεριφορά των προϊσταμένων τους από τη σκοπιά δύο ανεξάρτητων κατηγοριών: α) τη θεώρηση και μέριμνα για το άτομο και β) τη σαφήνεια στη δομή (Reddin, 1967, Yukl, 2010, σ. 104). Παράλληλα με τις έρευνες του Πανεπιστημίου του Ohio State, υπήρχε ένα παρόμοιο πρόγραμμα έρευνας στο Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου του Michigan, όπου ανέπτυξε δύο έννοιες: α) τον προσανατολισμό στους εργαζομένους και β) τον προσανατολισμό στην παραγωγή (Bowers & Seashore, 1966).

### **2.2.3. Το διοικητικό (ηγετικό) πλέγμα ή σχάρα**

Μεταξύ του 1958 και του 1960 αναπτύχθηκε από τον Robert Blake και από τη Jane Mouton το διοικητικό (ηγετικό) πλέγμα ή σχάρα (Molloy, 1998), όπου σχεδιάστηκε για να εξηγήσει πώς οι ηγέτες βοηθούν τους οργανισμούς να επιτύχουν τους σκοπούς τους μέσω δύο παραγόντων: α) το ενδιαφέρον για αποτελέσματα και β) το ενδιαφέρον για σχέσεις (Molloy, 1998, Northouse, 2004, σ. 69). Ουσιαστικά, ανάλογα με τη θέση τους στο πλέγμα εμφανίζονται πέντε βασικές θέσεις ή στυλ ηγεσίας (Molloy, 1998). Αυτά είναι τα εξής: α) ο Αδιάφορος και Παθητικός/Πολιτικός, β) ο Ανθρωπιστικός-Οικείος, γ) ο Αυταρχικός, δ) ο Δημοκρατικός-Παρακινητικός και ε) ο Διαχειριστικός-Ισορροπιστής ηγέτης (Everard & Morris, 1999, σ. 38-40).

## **2.3. Ενδεχομενικές και περιπτωσιακές θεωρίες ηγεσίας**

### **2.3.1. Η ενδεχομενική θεωρία ηγεσίας (Contingency Theory of Leadership)**

Η ενδεχομενική θεωρία ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Fiedler το 1964 (Fiedler, 1972) και υποστηρίζει πως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται από το πόσο καλά ταιριάζει το στυλ του ηγέτη με το συγκεκριμένο (Northouse, 2004, σ. 109, 112). Για να κατανοηθεί η απόδοση των ηγετών είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι καταστάσεις στις οποίες ηγείται (Northouse, 2004, σ. 109, 112). Η συγκεκριμένη θεωρία ασχολείται με δύο κύριους

παράγοντες, με τα στυλ ηγεσίας και με την εύνοια της κατάστασης του περιβάλλοντος (Fiedler, 1972).

Τα στυλ ηγεσίας περιγράφονται ως στυλ προσανατολισμένα στο καθήκον ή στις σχέσεις (Ashour, 1973, Northouse, 2004, σ. 109) ενώ η εύνοια της κατάστασης καθορίζεται από την αξιολόγηση τριών μεταβλητών: α) τις σχέσεις του ηγέτη με τα μέλη, β) τη δομή των καθηκόντων και γ) τη θέση ισχύος (Fiedler, 1972). Η εύνοια προσδιορίζεται σταθμίζοντας και συνδυάζοντας αυτές τις τρεις μεταβλητές της περίπτωσης (Yukl, 2010, σ. 166), όπου προκύπτουν οκτώ συνδυασμοί της κατάστασης του περιβάλλοντος και η αξιολόγηση της καταλληλότητας της κατάστασης του περιβάλλοντος για τον ηγέτη, δίνει τη δυνατότητα να προταθεί το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας για τις διάφορες περιστάσεις (Ζαβλανός, 1998, σ. 320, 2002, σ. 279).

### **2.3.2. Η περιπτωσιακή θεωρία ηγεσίας (Situational Theory of Leadership)**

Μία από τις πιο αναγνωρισμένες θεωρίες για την ηγεσία είναι η περιπτωσιακή θεωρία, η οποία αναπτύχθηκε από τους Hersey και Blanchard το 1969 (Northouse, 2004, σ. 87). Η βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι οι διαφορετικές περιπτώσεις απαιτούν διαφορετικά είδη ηγεσίας και για να είναι ένας ηγέτης αποτελεσματικός πρέπει να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του στις απαιτήσεις των διαφορετικών καταστάσεων (Northouse, 2004, σ. 87).

Η περιπτωσιακή θεωρία μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή διαχωρίζοντάς την σε δύο μέρη: α) στο στυλ ηγεσίας και β) στο επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων (Northouse, 2004, σ. 89). Τα στυλ ηγεσίας αναφέρονται στη συμπεριφορά του ηγέτη που προσπαθεί να επηρεάσει τους άλλους με καθοδηγητικές και υποστηρικτικές συμπεριφορές (Fernandez & Vecchio, 1997, Bolden et al., 2003, σ. 3, Northouse, 2004, σ. 89) και ταξινομούνται σε καθοδηγητικό, ενισχυτικό, υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό στυλ (Blanchard, Zigarmi & Nelson, 1993, Bolden et al., 2003, σ. 10, Northouse, 2004, σ. 89-90, Yukl, 2010, σ. 174). Το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι υφιστάμενοι έχουν την απαραίτητη επάρκεια και δέσμευση για να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα (Blanchard et al., 1993, Hersey, Blanchard & Johnson, 1996, σ. 193,194,195, Fernandez & Vecchio, 1997) και ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες, από τη χαμηλή προς την υψηλή ωριμότητα (Blanchard et al., 1993, Northouse, 2004, σ. 91). Συνεπώς, η ωριμότητα των εργαζομένων είναι ο ρυθμιστής της σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας και η συμπεριφορά του ηγέτη αλλάζει όταν υπάρχουν αλλαγές στην ωριμότητα των οπαδών (Vecchio & Boatwright, 2002).

### **2.3.3. Η θεωρία Διαδρομής-Στόχου (Path-Goal Theory of Leadership)**

Η θεωρία διαδρομής-στόχου αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και υποστηρίζει ότι οι ηγέτες θα είναι αποτελεσματικοί στο βαθμό που ίδιοι συμπληρώνουν στοιχεία μέσα στο περιβάλλον εργασίας, παρέχοντας στους υφισταμένους τις απαραίτητες γνωστικές διευκρινίσεις, ώστε να διασφαλίσει ότι οι υφιστάμενοι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους (House, 1996). Η συγκεκριμένη θεωρία περιλαμβάνει τις συμπεριφορές του ηγέτη, τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων, τα χαρακτηριστικά της κατάστασης του περιβάλλοντος εργασίας και τα κίνητρα. Υποστηρίζει ότι κάθε τύπος συμπεριφοράς του ηγέτη έχει διαφορετική επίπτωση στα κίνητρα των υφισταμένων (Northouse, 2004, σ. 124-125).

Σύμφωνα με τους House & Mitchell (1975, σ. 3-4), στις συμπεριφορές του ηγέτη εντοπίζονται τέσσερα είδη συμπεριφοράς: α) η καθοδηγητική, β) η υποστηρικτική, γ) η συμμετοχική και δ) η ηγεσία προσανατολισμένη στα αποτελέσματα. Τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων καθορίζουν τον τρόπο που θα ερμηνεύεται η συμπεριφορά του ηγέτη από τους υφισταμένους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας (Northouse, 2004, σ. 127). Οι ερευνητές έχουν εστιάσει στις ανάγκες των υφισταμένων για ένταξη σε μια ομάδα, στις προτιμήσεις για δομή του έργου, στην επιθυμία για έλεγχο και στο επίπεδο αυτό-αντίληψης για την ικανότητα εργασίας (House & Mitchell, 1975, σ. 6). Τέλος, τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο που η συμπεριφορά του ηγέτη επηρεάζει την παρακίνηση των υφισταμένων (Northouse, 2004, σ. 128) και περιλαμβάνουν τα καθήκοντα των υφισταμένων, το επίσημο σύστημα αρχής του οργανισμού και την κύρια ομάδα εργασίας (House & Mitchell, 1975, σ. 7).

## **2.4. Θεωρίες που επικεντρώνονται στις ανταλλαγές και στις συναλλαγές μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών**

### **2.4.1. Η θεωρία των Ανταλλαγών (Leader-Member Exchange Theory of Leadership)**

Η θεωρία περιγράφηκε για πρώτη φορά μέσα από την έρευνα των Dansereau, Graen & Haga το 1975, όπου ονομαζόταν θεωρία των κάθετων δυαδικών σχέσεων (Vertical Dyad Linkage) και οι ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους στις δυαδικές σχέσεις που αναπτυσσόταν μεταξύ του ηγέτη και κάθε έναν από τους οπαδούς του (Dansereau, Graen & Haga, 1975). Αργότερα, η θεωρία εξελίχθηκε σε μια θεωρία για τη δημιουργία μιας πιο αποτελεσματικής ηγεσίας μέσα από την ανάπτυξη και τη συντήρηση ώριμων σχέσεων ηγεσίας (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Σύμφωνα με τους Graen & Uhl-Bien (1991), η ανάπτυξη ώριμης σχέσης ανάμεσα στον ηγέτη και το προσωπικό του ακολουθεί μια κυκλική πορεία όπου προκύπτει μέσα από τρία στάδια. Το «άγνωστο» στάδιο (οι ανταλλαγές είναι καθαρά συμβατικές), το στάδιο «γνωριμίας» (ηγέτες και οι οπαδοί αρχίζουν να μοιράζονται πληροφορίες και πόρους) και το στάδιο «ωριμότητας» (ηγέτες και οπαδοί μπορούν να υπολογίζουν ο ένας στον άλλο αφού υπάρχει αφοσίωση και υποστήριξη).

#### **2.4.2. Συναλλακτική θεωρία ηγεσίας (Transactional Theory of Leadership)**

Η συναλλακτική ηγεσία αναπτύχθηκε από τον Bernard Bass τη δεκαετία του 1980 και επικεντρώνεται στις συναλλαγές που πραγματοποιούνται μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών (Bass, 1985, Bass, 1990). Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης ανταμείβει ή τιμωρεί έναν οπαδό ανάλογα με την επάρκειά του στην εργασία (Bass & Avolio, 1993, Bass & Avolio, 2000, σ. 7) με στόχο την εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεων (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003), τον καθορισμό στόχων, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων και τη βελτίωση της οργανωτικής αποδοτικότητας (Antonakis et al., 2003, McCleskey, 2014).

Η ηγεσία αυτή μπορεί να οριστεί μέσα από τέσσερις παράγοντες: α) την εξαρτημένη ανταμοιβή (αποσαφηνίζεται τι αναμένεται από τους οπαδούς και τι θα λάβουν αν επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα), β) την ενεργητική διαχείριση (ο ηγέτης επικεντρώνεται στον έλεγχο της εργασίας για τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν), γ) την παθητική διαχείριση (ο ηγέτης τείνει να αντιδρά μόνο όταν προκύψουν σοβαρά προβλήματα) και δ) Laissez-faire (ο ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, αποποιείται ευθυνών και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του) (Bass, 1990, Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003).

### **2.5. Νεοχαρισματικές θεωρίες ηγεσίας**

#### **2.5.1. Χαρισματική θεωρία ηγεσίας (Charismatic Theory of Leadership)**

Ο Max Weber όρισε το χάρισμα ως την ιδιότητα που ξεχωρίζει τα άτομα αυτά από τους υπόλοιπους ανθρώπους (House, 1976, σ. 4, Judge, Woolf, Hurst & Livingston, 2006). Σύμφωνα με τον ίδιο, το χάρισμα εμφανίζεται κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής κρίσης, όταν ο ηγέτης αναδεικνύει ένα όραμα που προσφέρει λύση στην κρίση και προσελκύει οπαδούς που πιστεύουν στο όραμα (Conger & Kanungo, 1987, 1994). Ωστόσο, από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα θεωρείται ως μία αυστηρά συμπεριφοριστική διαδικασία που περιγράφεται και αναλύεται ως μια επίσημη θεωρία (Conger & Kanungo, 1987).

Σύμφωνα με τον House (1976, σ. 11-13, 16-17, 22), τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου ηγέτη είναι η κυριαρχία, η αυτοπεποίθηση, η ισχυρή επιθυμία να επηρεάζουν άλλους και οι ισχυρές ηθικές αξίες. Οι χαρισματικοί ηγέτες παρακινούν τους οπαδούς τους αυξάνοντας τη θέληση για προσπάθεια και για την επίτευξη των στόχων, εκφράζοντας υψηλές προσδοκίες και μεταδίδοντας πίστη για ένα καλύτερο μέλλον (House, 1976, σ. 6). Αυτή η διαδικασία παρακίνησης ενεργοποιείται από δύο κατηγορίες συμπεριφορών του ηγέτη: α) το πρότυπο συμπεριφοράς και β) την ευθυγράμμιση του πλαισίου (Shamir, House & Arthur, 1993).

## **2.5.2. Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας (Transformational Theory of Leadership)**

Η μετασχηματιστική ηγεσία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 από τον Bernard Bass, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η συγκεκριμένη ηγεσία παρακινεί τους οπαδούς να κάνουν περισσότερα από τα αναμενόμενα, αυξάνοντας τα επίπεδα επίγνωσής τους για τη σημασία και την αξία των στόχων, παρακινώντας τους να ξεπεράσουν τη δικιά τους ιδιοτέλεια για το καλό της ομάδας και να αντιμετωπίζουν ανάγκες υψηλού επιπέδου (Bass, 1985, Bass, 1990, Bass & Avolio, 2000, σ. 5). Ο εν λόγω ηγέτης ευθυγραμμίζει τους άλλους γύρω από ένα όραμα και τους ενδυναμώνει να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για την επίτευξή του (Bass & Avolio, 1993).

Ο Bass έδωσε τα 4 I's που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη σύμφωνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία: α) την εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized Influence) (παρέχει όραμα και μια αίσθηση αποστολής και γίνεται πρότυπο για τους οπαδούς τους), την εμπνευστική κινητοποίηση (Inspirational Motivation) (συμπεριφέρεται με τέτοιους τρόπους ώστε να δημιουργείται ένα ομαδικό πνεύμα για την επίτευξη του κοινού οράματος), γ) την διανοητική διέγερση (Intellectual Stimulation) (εγείρει την προσπάθεια των οπαδών του να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί) και δ) την ατομική θεώρηση ή ενδιαφέρον για το άτομο (Individualized Consideration) (ακούει προσεκτικά τους οπαδούς και τους ενημερώνει μέσα από μια αμφίδρομη επικοινωνία) (Bass, 1990, Bass, 1999, Bass & Avolio, 2000, σ. 6-7, Bass et al., 2003).

## **2.6. Θεωρίες ηγεσίας που εμφανίζονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση**

### **2.6.1. Διδασκαλική θεωρία ηγεσίας ή ηγεσία με σκοπό τη Διδακτική (Instructional Theory of Leadership)**

Η συγκεκριμένη θεωρία εμφανίστηκε στις αρχές του 1980 στην έρευνα σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία (Stewart, 2006, σ. 6). Αποτελεί μία ξεχωριστή μορφή ηγεσίας καθώς εμφανίζεται μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στον τρόπο με τον

οποίο η ηγεσία βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Stewart, 2006, Bendikson, Robinson & Hattie, 2012). Ο ρόλος του ηγέτη σε αυτή τη θεωρία ηγεσίας υποδιαιρείται στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του διδακτικού προγράμματος και στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Hallinger & Murphy, 1985, 1987, Hallinger, 2003, 2005, 2008, 2010, σ. 65-67).

Οι Smith & Andrews (1989, σ. 8-9) υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής με ισχυρή διδακτική ή διδασκαλική ηγεσία εμφανίζει τις εξής συμπεριφορές: α) δίνει προτεραιότητα στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία ή τη διδακτική, β) είναι αφιερωμένος στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, γ) δημιουργεί ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών στο σχολείο, δ) συμμετέχει άμεσα στη διδακτική ή τη διδασκαλία, ε) παρακολουθεί συνεχώς την πρόοδο των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στ) επιδεικνύει δέσμευση για τους ακαδημαϊκούς στόχους, ζ) εμπλέκει όλη τη σχολική κοινότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η) διαχειρίζεται αποτελεσματικά και αποδοτικά πόρους για να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στους ακαδημαϊκούς του στόχους

Επιπρόσθετα, οι Blasé & Blasé (2004) ισχυρίζονται ότι οι συμπεριφορές του διευθυντή που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και επίδοση των εκπαιδευτικών αφορούν στη διαμόρφωση και μετάδοση των στόχων, στην εποπτεία και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, στο συντονισμό του προγράμματος σπουδών και στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, στην προστασία του διδακτικού χρόνου, στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και στην προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης.

### **2.6.2. Παιδαγωγική θεωρία ηγεσίας (Pedagogical Theory of Leadership)**

Η παιδαγωγική ηγεσία αναπτύχθηκε στα τέλη του 20<sup>ου</sup> και στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα και υποστηρίζει ότι αναπτύσσει το ανθρώπινο κεφάλαιο, βοηθώντας τα σχολεία να δείξουν περισσότερη φροντίδα, να αναστοχάζονται και να γίνουν διερευνητικές κοινότητες, μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συλλογικά ως μέλη μιας μαθησιακής κοινότητας (Sergiovanni, 1998). Συνεπώς, ενισχύεται η γνωσιολογική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα εφαρμογής του προγράμματος σπουδών (MacNeil, Cavanagh & Silcox, 2003, σ. 5).

Η παιδαγωγική ηγεσία απαιτεί την απαλλαγή από τις κοινωνικές προσδοκίες για τη σχολική εκπαίδευση, την παρουσία ενός κοινού οράματος που αφορά στη μάθηση των μαθητών, τη δέσμευση για την υλοποίηση της αποστολής από το προσωπικό και τους μαθητές, την εφαρμογή συγκεκριμένων γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία, τη βελτίωση των

παιδαγωγικών πρακτικών, την εμπύχωση του προσωπικού, την ύπαρξη πολλαπλών ηγετών, την έμφαση σε παιδαγωγικές πρακτικές παρά σε διοικητικά καθήκοντα, τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, την ανάπτυξη σχέσεων και συλλογικότητας και την εφαρμογή μιας νέας κουλτούρας προς τη βελτίωση του σχολείου (MacNeill et al., 2003, σ. 8).

## **2.7. Θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη την ηθική συμπεριφορά του ηγέτη**

### **2.7.1. Η ηγεσία που «Υπηρετεί» (Servant Theory of Leadership)**

Η συγκεκριμένη θεωρία δημιουργήθηκε από τον Robert K. Greenleaf το 1970 (Smith, 2005) και υποστηρίζει ότι ο ηγέτης έχει ως προτεραιότητα να «υπηρετεί» τους άλλους και διακατέχεται από μια βαθιά επιθυμία να τους βοηθάει (Spears, 2005, 2010). Η ηγεσία αυτή δίνει έμφαση στην αυξημένη παροχή υπηρεσιών στους άλλους, στην προώθηση μιας αίσθησης της κοινότητας και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Smith, 2005).

Τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν έναν ηγέτη που «υπηρετεί» είναι: α) η ακρόαση (ακούει με προσήλωση τους άλλους), β) η ενσυναίσθηση (συμπάσχει με τους άλλους), γ) η θεραπεία («επουλώνει» τον εαυτό του και τους άλλους από διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις), δ) η ενημερότητα (ενημερώνει τους άλλους για τις απόψεις και τις αποφάσεις του), ε) η πειθώ (προσπαθεί να πείθει τους άλλους και όχι να τους εξαναγκάζει), στ) η εννοιολόγηση (έχει μια πιο ευρεία εννοιολογική σκέψη), ζ) η διορατικότητα (προβλέπει γεγονότα και συνέπειες των αποφάσεών του), η) η επιστασία (δεσμεύεται να «υπηρετεί» τους άλλους και δίνει έμφαση στην ειλικρίνεια και την πειθώ), θ) η δέσμευση για την ανάπτυξη των άλλων (εστιάζει στην προσωπική, επαγγελματική και πνευματική ανάπτυξη των άλλων), ι) η δημιουργία κοινότητας. (ο οργανισμός χρειάζεται να λειτουργεί ως μια κοινότητα) (Barbuto & Wheeler, 2002, σ. 2-3, 2006, Polleys, 2002, Spears, 2005, 2010, Brewer, 2010). Επίσης, οι Barbuto & Wheeler (2002, σ. 2, 2006), προσθέτουν ένα ενδέκατο χαρακτηριστικό, ια) την κλήση να υπηρετεί τους άλλους (μία εσωτερική επιθυμία να βοηθάει τους άλλους).

### **2.7.2. Η Ηθική ηγεσία (Moral/Ethical Theory of Leadership)**

Η ηθική ηγεσία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 2000 και ορίζεται ως η επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς μέσα από τις προσωπικές ενέργειες του ηγέτη, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει και την προώθηση της εν λόγω συμπεριφοράς μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Brown, Trevino & Harrison, 2005).



Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται ως ειλικρινής, προστατευτικός, άτομο με αρχές και πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς που παίρνει δίκαιες και ισορροπημένες αποφάσεις (Brown & Trevino, 2006). Επιπλέον, διαμορφώνει το σκοπό και τις αξίες του οργανισμού, δίνει έμφαση στην επιτυχία του οργανισμού και όχι στην προσωπική του επιτυχία, βρίσκει τους καλύτερους ανθρώπους και τους εξελίσσει συζητώντας για τις ηθικές αξίες, δημιουργεί μηχανισμούς σε περίπτωση διαφωνιών, σχεδιάζει δράσεις και συνδέει τις ηθικές αξίες του οργανισμού με την κοινωνία (Freeman & Stewart, 2006).

### **2.7.3. Η Πνευματική ηγεσία (Spiritual Leadership)**

Η πνευματική ηγεσία αναπτύχθηκε από τον Louis W. Fry τη δεκαετία του 2000, όπου την ορίζει ως μια μορφή ηγεσίας που περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την εγγενή παρακίνηση του ηγέτη και των άλλων, ώστε να ενισχυθεί η αίσθηση της πνευματικής προσαρμογής μέσω της κλήσης και της ένταξης (Fry, 2003, 2005, σ. 64). Εστιάζει περισσότερο στη συμμετοχή όλων των μελών, με σκοπό την ικανοποίηση των πνευματικών τους αναγκών και την ενίσχυση της οργανωτικής τους δέσμευσης και επίδοσης (Fry & Slocum, 2008, Fry, Hannah, Noel & Walumbwa, 2011).

Η πνευματική ηγεσία προσφέρεται μέσα σε ένα εγγενές μοντέλο παρακίνησης που ενσωματώνει το όραμα, την αλτρουιστική αγάπη και την ελπίδα/πίστη. Αυτός ο κύκλος κινήτρων οδηγεί σε μία έντονη αίσθηση πνευματικής προσαρμογής και σε αυξημένα θετικά οργανωτικά αποτελέσματα (Fry, 2003, Fry & Whittington, 2005, Fry, Vitucci & Cedillo, 2005, Fry & Matherly, 2006, σ. 5-7, Fry & Slocum, 2008). Το τελικό αποτέλεσμα της πνευματικής ηγεσίας, είναι να δημιουργήσει μια αίσθηση σύντηξης μεταξύ των θεμελιωδών δυνάμεων της ανθρώπινης ύπαρξης, ώστε οι άνθρωποι να παρακινούνται για υψηλές επιδόσεις, να έχουν υψηλή οργανωτική δέσμευση και να βιώνουν χαρά, ειρήνη και ηρεμία (Fry, 2003).

## **2.8. Νέες προοπτικές**

### **2.8.1. Κατανεμημένη θεωρία ηγεσίας (Distributed Theory of Leadership)**

Η κατανεμημένη ηγεσία αναπτύχθηκε στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα και πρόκειται για μια αναδυόμενη και δυναμική κατάσταση, που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής μιας ομάδας και ποικίλει ανάλογα με τις εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα μιας ομάδας (Day, Gronn & Salas, 2004) ή ενός δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων (Harris, 2005). Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας ηγέτης αλλά ότι υπάρχουν πολλοί ηγέτες (Spillane, Halverson & Diamond, 2004) με διακριτές αλλά αλληλένδετες ευθύνες

(Yukl, 2010, σ. 503-504) και οι δραστηριότητες της ηγεσίας είναι ευρέως κατανεμημένες εντός, μεταξύ και εκτός των οργανισμών (Harris, 2007).

Ο Groon (2002) κατηγοριοποιεί την κατανεμημένη ηγεσία ως αριθμητική δράση (η ηγεσία κατανέμεται σε μερικά, σε πολλά ή και σε όλα τα άτομα του οργανισμού και έτσι όλοι έχουν την πιθανότητα κάποια στιγμή να γίνουν ηγέτες) και ως συντονισμένη δράση (συνδυασμένη ενέργεια όπου τα άτομα ενεργούν συνδυαστικά, συγχρονίζουν τη δράση τους έχοντας υπόψη τα δικά τους σχέδια αλλά και των συναδέλφων τους), που περιέχει τις ιδιότητες της αλληλεξάρτησης και του συντονισμού.

Τέλος, οι Spillane, Halverson & Diamond (2001) και Harris & Spillane (2008), δίνουν έμφαση στην πρακτική ηγεσίας και το κεντρικό τους επιχείρημα είναι ότι η σχολική ηγεσία είναι καλύτερα κατανοητή ως κατανεμημένη πρακτική. Υποστηρίζεται ότι η ηγεσία συγκροτείται, καθορίζεται ή οικοδομείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ηγετών, των οπαδών και της κατάστασης κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων ηγεσίας (Spillane et al., 2004, Spillane 2005, Harris, 2008, σ. 33).

### 3. Η σχολική ηγεσία και η σημαντικότητά της

Η αποτελεσματική και επιτυχημένη σχολική ηγεσία είναι καίριας σημασίας για τη βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού κυρίως σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης μέσα σε μια σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2014, σ. 242).

Διαπιστώνεται ότι η ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα και παρουσιάζεται δεύτερη σε σημαντικότητα μετά από την ποιότητα του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας (Leithwood & Riehl, 2003, σ. 4-8). Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχολική ηγεσία είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Riley & MacBeath, 2003, σ. 184, Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010, Brauckmann & Pashiardis, 2011). Υπάρχει, επομένως, μία ισχυρή σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής επιτυχίας, καθώς οι διευθυντές είναι αυτοί που φροντίζουν για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και τη διατήρηση μιας αναπτυξιακής πορείας (Πασιαρδής, 2014, σ. 241).

Η βάση της επιτυχημένης ηγεσίας αποτελείται από ένα γενικό σύνολο ηγετικών πρακτικών και είναι πολύτιμες σε κάθε εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τρεις ευρείς κατηγορίες έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικές για επιτυχημένη σχολική ηγεσία: καθορισμός πορείας, εξέλιξη ατόμων και ανάπτυξη του οργανισμού. Επισημαίνεται επίσης, ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται ενεργά στις προκλήσεις και στις ευκαιρίες που δημιουργούνται από την πολιτική λογοδοσίας που επικρατεί στο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και ανταποκρίνονται παραγωγικά στις ευκαιρίες και στις προκλήσεις της εκπαίδευσης διαφορετικών ομάδων μαθητών (Leithwood & Riehl, 2003, σ. 4-8).

Ο διευθυντής δεν είναι ένας απλός διοικητικός που πρέπει να διεκπεραιώνει γραφειοκρατικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002, σ. 92). Είναι η κινητήρια δύναμη της, το πρότυπο των εκπαιδευτικών και ο βοηθός τους σε όλα τα ζητήματα που τους απασχολούν. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε κάθε κατάσταση που προκύπτει, είτε εντός είτε εκτός της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει αυξημένα προσόντα και να είναι ικανός να τα αξιοποιεί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011, σ. 72-73).

Γνωρίζοντας την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του προσωπικού, ο διευθυντής προσπαθεί να αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο όλους τους διαθέσιμους πόρους. Έτσι, θα μπορούν να κατανέμονται ορθά οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014, σ. 135).

Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο «πακέτο» για τη σχολική ηγεσία, ένα συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας που να μπορεί να διδαχθεί, να εφαρμοστεί και να καλλιεργηθεί ανεξάρτητα από την κουλτούρα και το πλαίσιο. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από την προσπάθεια ενός ατόμου και δεν είναι στατική. Οι σχολικοί ηγέτες δεν αρκεί να μαθαίνουν πώς να ασκούν ηγεσία, δεν ακολουθούν τους κανόνες και είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές για να ανταποκριθούν σε νέες περιστάσεις (Riley, 2000, Riley & MacBeath, 2003, σ. 174).

### **3.1. Αποτελεσματικός ηγέτης σχολικής μονάδας**

Για να αναδειχθεί ένας διευθυντής ως αποτελεσματικός θα πρέπει ουσιαστικά να συμβάλλει στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012, σ. 34). Ο ηγέτης σχολικής μονάδας είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς και στην κοινότητα, αφιερώνοντας πολύ χρόνο για να εκπληρωθεί (Πασιαρδής, 2014, σ. 83).

Ο επιτυχημένος ηγέτης αναπτύσσει ένα όραμα για το σχολείο του που βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες. Διατυπώνει αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία που του δίνεται και παρακινεί το προσωπικό του να μετέχει σε αυτό. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος (Bush & Glover, 2003, σ. 8). Επίσης, προάγει μια κουλτούρα συνεργασίας, διαμοιράζει την εξουσία στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και δίνει έμφαση και προσοχή στους μαθητές για καλύτερα και υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2012, σ. 32).

Ένας διευθυντής σχολικής μονάδας μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα: α) να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου μέσα από μια δημοκρατική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τα προσόντα των διδασκόντων, β) να παρακινεί τους δασκάλους για ανάληψη πρωτοβουλιών, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας κάθε δάσκαλο ξεχωριστά, γ) να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όχι μόνο σε ό,τι αφορά την εκτέλεση καθηκόντων, αλλά και σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων σχέσεων, δ) να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε διοικητικές εργασίες του σχολείου, ώστε να προετοιμάζονται για την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και ε) να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, να αμφισβητεί τα δεδομένα και να προλαμβάνει τυχόν προβλήματα (Σαΐτης, 2008, σ. 306-307).

Γενικά, ο αποτελεσματικός διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το προσωπικό, προσπαθεί να έχει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και ενδιαφέρεται για τη συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου (Πασιαρδής, 2014, σ. 83). Γίνεται σαφές ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες καθοδηγούν, οργανώνουν, παρακολουθούν, οικοδομούν σχέσεις με τη σχολική κοινότητα, ενδιαφέρονται για τους άλλους και διαμορφώνουν αξίες και πρακτικές που συνάδουν με εκείνες του σχολείου (Sergiovanni, 1995, σ. 119).

Επιπρόσθετα, επιτυχημένη διεύθυνση υπάρχει όταν οι ομάδες που είναι υπεύθυνες για τη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου θέτουν στόχους για την επιτυχία των μαθητών, όταν τονίζεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και όταν ο διευθυντής και το προσωπικό μοιράζονται πληροφορίες που τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς στην εργασία τους (Πασιαρδής, 2014, σ. 83). Για τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ σημαντικό ο ηγέτης να αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους, να τους ακούει, να εκτιμά τη συνεισφορά τους και να έχει ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες (Moir, 2013, σελ. 78-79).

Η σχολική ηγεσία δεν αφορά τις ενέργειες ενός και μόνο ατόμου. Καλοί σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που είναι σε θέση να μεγιστοποιούν τις ποικίλες ηγετικές ικανότητες των άλλων, επιτρέποντάς τους να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στους τομείς της ειδικότητάς τους. Παρέχουν κίνητρα και εμπνέουν τους άλλους μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους θεσμούς ή μέσω της δημιουργίας μίας ώθησης που ενθαρρύνει και επιτρέπει στους ανθρώπους να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο μέσα στη σχολική ζωή (Riley & MacBeath, 2003, σ. 181).

Επιτυχημένοι διευθυντές είναι αυτοί που έχουν ενεργό ρόλο σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Οι Andrews & Soder (1987) διαπίστωσαν ότι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι να είναι ορατός παντού μέσα στη σχολική μονάδα. Παρακολουθούν στενά την πρόοδο των μαθητών, το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για μάθηση και την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων για τους μαθητές. Επίσης, έχουν απαιτήσεις πρώτα από τους εαυτούς τους και μετά από τους άλλους και προσπαθούν να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις που ήδη κατέχουν (U.S. Department of Education όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014, σ. 84).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές παρέχουν ένα σαφές όραμα και μία αίσθηση σκοπού για το σχολείο τους (Riley & MacBeath, 2003, σ. 184, Day & Sammons, 2013, σ. 7). Εστιάζουν την προσοχή τους στο προσωπικό τους σχετικά με το τι είναι σημαντικό για

αυτούς και δεν τους επιτρέπουν να παρεκτραπούν και να αποπροσανατολιστούν με ενέργειες που θα έχουν αντίκτυπο στους μαθητές. Γνωρίζουν τι συμβαίνει στις τάξεις, έχουν σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του προσωπικού τους και ξέρουν πώς να τις διαχειριστούν. Δίνουν μεγάλη προσοχή στις ανάγκες του προσωπικού και του σχολείου, εντοπίζοντάς τες μέσα από ένα συστηματικό πρόγραμμα παρακολούθησης και αξιολόγησης (Day & Sammons, 2013, σ. 7).

### **3.2. Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη σχολικής μονάδας**

Μέσα από έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναδύονται μια σειρά γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών που εντοπίζονται σε έναν αποτελεσματικό ηγέτη σχολικής μονάδας.

Ένα μικρό σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών εξηγεί ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι ανοιχτόμυαλοι, έτοιμοι να μάθουν από τους άλλους, ευέλικτοι, επίμονοι, αισιόδοξοι (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006, σ. 3,14), ριψοκίνδυνοι, έντιμοι και λάτρεις της αλήθειας (Hoog, Johansson & Olofsson, 2007, σ. 99, Πασιαρδής, 2014, σ. 109,110). Επίσης, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως δυναμισμό (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006, Gurr & Drysdale, 2007, σ. 53, Θεοφιλίδης, 2012, σ. 182), πάθος, ενθουσιασμό, βοηθούν τα παιδιά να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους (Gurr et al., 2006, Gurr & Drysdale, 2007, σ. 53) και έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και μια εσωτερική πηγή ελέγχου η οποία τους βοηθάει να αντιμετωπίζουν προβλήματα (Hoog et al., 2007, σ. 99).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον για το προσωπικό του, τους παρέχει ψυχολογική υποστήριξη, τους αντιμετωπίζει ως ανθρώπους με ανάγκες, μεριμνά για την επιμόρφωσή τους και είναι πρόθυμος να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις μεταξύ τους. (Southworth, 1990). Επιπρόσθετα, δίνει μεγάλη προσοχή στη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων (Hoog et al., 2007, σ. 99, Πασιαρδής, 2012, σ. 57,175, 2014, σ. 268) καθώς αποτελεί απαραίτητο πόρο για τη βελτίωση του σχολείου (Hoog et al., 2007, σ. 99) και δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους (Giles, Jacobson, Johnson & Ylimaki, 2007, σ. 165-166).

Είναι ορατός στο σχολείο (Πασιαρδής, 2012, σ. 57, 2014, σ. 268), εμβαθύνει στα προβλήματα του σχολείου, επισκέπτεται όλους τους χώρους του σχολείου, ενημερώνεται για

όλα τα προβλήματα και λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις του προσωπικού για τα προβλήματα του σχολείου (Southworth, 1990).

Καταδεικνύεται ότι ενεργεί ως παράδειγμα για μίμηση (Giles et al., 2007, σ. 165-166), είναι φιλόδοξος με εσωτερικά κίνητρα για διαρκή προσωπική πρόοδο (Πασιαρδής, 2014, σ. 111) και εργάζεται σκληρά για το σχολείο (Southworth, 1990, Πασιαρδής, 2012, σ. 57, 2014, σ. 269). Επίσης, θέτει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του, για τους μαθητές και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. (Southworth, 1990, Θεοφιλίδης, 2012, σ. 181, Πασιαρδής, 2012, σ. 57, 2014, σ. 269).

Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στις ίδιες βασικές πρακτικές ηγεσίας. Οικοδομούν ένα όραμα και δημιουργούν κατευθύνσεις, κατανοούν και αναπτύσσουν το προσωπικό τους (Southworth, 1990, Gurr et al., 2006, Giles et al., 2007, σ. 165-166, Mulford, 2007, σ. 34, Πασιαρδής, 2012, σ. 57, 2014, σ. 269), αναδιοργανώνουν τον οργανισμό τους και διαχειρίζονται το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης (Leithwood et al., 2006, σ. 6-7).

Ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης ενεργεί αναστοχαστικά και εφαρμόζει μετασχηματιστικές στρατηγικές (Gurr et al., 2006, Mulford, 2007, σ. 34-37), παρακινεί και εμπνέει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. (Giles et al., 2007, σ. 165-166). Παρέχει στους άλλους εξατομικευμένη στήριξη (Gurr et al., 2006, Mulford, 2007, σ. 34-37, Moos, Krejsler & Kofod, 2008, Πασιαρδής, 2012, σ. 175), διανοητική διέγερση (Moos et al., 2008) και τους βοηθά να οικοδομήσουν τις ικανότητές τους. (Gurr et al., 2006, Mulford, 2007, σ. 34-37).

Δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση με τη συμμετοχή του στη διδασκαλία, με το συνεχές ενδιαφέρον του στην πρόοδο των μαθητών (Moos, Kreijsler, Kofod & Jensen, 2005, Gurr et al., 2006, Mulford, 2007, σ. 34-37, Πασιαρδής, 2012, σ. 175), με την παρακολούθηση του προγραμματισμού και της εργασίας των δασκάλων και με την αξιολόγηση και μελέτη των αποτελεσμάτων της (Southworth, 1990, Θεοφιλίδης, 2012, σ. 183).. Ο σχολικός ηγέτες βελτιώνει έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της επιρροής του στα κίνητρα (Day, 2007, σ. 63, Giles et al., 2007, σ. 165-166, Moos et al., 2008), τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού (Leithwood et al., 2006, σ. 3). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ένας αποτελεσματικός διευθυντής βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σαφείς στόχοι του προγράμματος σπουδών (Southworth, 1990, Moller, Eggen, Fuglestad, Langfeldt, Presthus, Skrovset, Stjernstrom & Vedoy, 2007, σ. 82-83) και εισάγει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα

προβλήματα των μαθητών (Πασιαρδής, 2012, σ. 58, 2014, σ. 269). Αξίζει να σημειωθεί ότι προστατεύει το χρόνο μάθησης από καταστάσεις που αποσπούν την προσοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Moos et al., 2008).

Ένας επιτυχημένος διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, στην οργάνωση του σχολείου (Southworth, 1990, Θεοφιλίδης, 2012, σ. 182, Πασιαρδής, 2012, σ. 175) και υποστηρίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Moos et al., 2005, Moos et al., 2008). Καλλιεργεί και διατηρεί μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα (Hoog et al., 2007, σ. 99) που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη (Moos et al., 2005) και διευκολύνεται με αυτόν τον τρόπο η επαγγελματική και κοινωνική συνεργασία (Southworth, 1990, Moller et al., 2007, σ. 83).

Επιπρόσθετα, ενθαρρύνει τους άλλους να καθοδηγούν και να αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης (Southworth, 1990). Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επίδραση στα σχολεία και στους μαθητές εφόσον είναι ευρέως κατανεμημένη (Leithwood et al., 2006, σ. 3) ώστε να ξεκινήσει μια κοινή πορεία και ένας κοινός προσανατολισμός για την επίτευξη των διαφορετικών στόχων της σχολικής μονάδας (Moos et al., 2008).

Βάσει των ερευνών καταδεικνύεται ακόμη, ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής εμπλέκει τους γονείς και τους εξωτερικούς φορείς στο έργο και στη ζωή του σχολείου (Πασιαρδής, 2012, σ. 175, 2014, σ. 111), τους ενημερώνει αποτελεσματικά για την πρόοδο και τα προβλήματα του σχολείου, παρουσιάζει μία θετική εικόνα για το σχολείο, το προσωπικό και τους μαθητές (Southworth, 1990). Συνεπώς, εργάζονται για να αλλάξουν τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου με το να «ανοίγουν» το σχολείο στην τοπική κοινωνία (Hoog et al., 2007, σ. 99).

Τέλος, έχει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αξίες και πεποιθήσεις που συνοδεύουν το όραμα και τις ενέργειές του (Gurr et al., 2006, Day, 2007, σ. 63, Gurr & Drysdale, 2007, σ. 53, Πασιαρδής, 2012, σ. 58, 2014, σ. 269). Επιδεικνύει πάθος και αφοσίωση για την υιοθέτηση αυτών των αξιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2012, σ. 57, 2014, σ. 269) και χρησιμοποιεί δημιουργικές διοικητικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση ανάμεσα στις αξίες που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας και τις δικές του αξίες (Πασιαρδής, 2012, σ. 57-58, 2014, σ. 270).

### **3.3. Ερευνητικά Προγράμματα για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία**

Δύο σημαντικά ερευνητικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία είναι το «Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας» (ISSPP) και



το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας για Καλύτερα Επιτεύγματα Μάθησης» (LISA).

### **3.3.1. «Το Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας» (International Successful School Principalship Project, ISSPP)**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργήθηκε με βάση ένα μοντέλο αξιών για την ηγεσία, το οποίο περιλάμβανε τις αξίες, το όραμα, το πλαίσιο και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα (Πασιαρδής, 2012, σ. 32). Στόχευε στην ανάδειξη των πρακτικών της επιτυχημένης ηγεσίας σε σχολεία διαφορετικού μεγέθους, διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και με μαθητές διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Moos et al., 2008).

Σύμφωνα με τους Day & Leithwood (2007, σ. 185), όλα τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές: α) δίνουν έμφαση τόσο στα λειτουργικά τους καθήκοντα, όσο και στις σχέσεις τους με το προσωπικό, συνδυάζοντας την επιδίωξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων προς όφελος του προσωπικού, β) εκφράζουν σαφείς ηθικούς σκοπούς, διαχειρίζονται εντάσεις και διλήμματα και οικοδομούν μια συλλογική ταυτότητα, γ) διατηρούν τη δέσμευση μέσα σε πλαίσια της προσωπικής ευθύνης, δ) έχουν μια ισχυρή συναισθηματική κατανόηση, ε) ρυθμίζουν τους όρους και τους περιορισμούς προκειμένου να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές αλλαγής και να συνεχίσουν να δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες για τη βελτίωση του σχολείου και στ) δίνουν προτεραιότητα στη φροντίδα όλων μέσα στην κοινότητα και στην οικοδόμηση και διατήρηση της επαγγελματικής εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού.

Επίσης, τα δεδομένα δείχνουν ότι: α) η επιτυχία είναι σχετική, καθώς εξαρτάται από τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου, από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και από τις πεποιθήσεις του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, β) οι επιτυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούν εξωτερικές αλλαγές ως μέσο για την αύξηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των μαθητών για μάθηση και επιτυχία, γ) η συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είναι βασικό συστατικό της επιτυχημένης ηγεσίας των διευθυντών και δ) οι τρόποι με τους οποίους προκύπτουν οι βασικές πρακτικές και το πώς αυτές αλληλεπιδρούν με το χρόνο, δεν είναι γραμμικοί και τυποποιημένοι (Day & Leithwood, 2007, σ. 185).

Η Tornsen (2009, σ. 24) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα του ISSPP αναδύουν πέντε πρακτικές που αφορούν τους επιτυχημένους ηγέτες: α) θέτουν στόχους, συμπεριλαμβανομένου του οράματος, προωθούν τους στόχους της ομάδας και έχουν υψηλές

προσδοκίες από το προσωπικό και τους μαθητές, β) κατανοούν και υποστηρίζουν τους άλλους, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη και διανοητική διέγερση, γ) επανασχεδιάζουν τον οργανισμό δίνοντας έμφαση σε μία κουλτούρα συνεργασίας και σε υποστηρικτικές δομές, δ) διευθύνουν το διδακτικό και μαθησιακό πρόγραμμα, σχεδιάζουν και επιβλέπουν τη διδασκαλία, παρέχουν υποστήριξη και εποπτεύουν τη σχολική πρόοδο και ε) οικοδομούν συμμαχίες και δημιουργούν σχέσεις με το προσωπικό και με την τοπική κοινότητα. Επομένως, παρατηρείται ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές παρουσιάζονται ως μετασχηματιστικοί ηγέτες και ως ηγέτες που δίνουν έμφαση στη διδασκαλία (Tornsen, 2009, σ. 24).

Ουσιαστικά μέσα από το διεθνή ερευνητικό πρόγραμμα ISSPP φάνηκε ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες χρησιμοποιούν πρακτικές που περιλαμβάνουν τον προσανατολισμό σε κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς στόχους, την αλλαγή δομής και κουλτούρας ώστε να υπάρξει ένα «άνοιγμα» των σχολείων στις τοπικές τους κοινωνίες, τη διαχείριση των εντάσεων και των διλημμάτων και την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις (Day & Leithwood, 2007, σ. 186).

### **3.3.2. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας για Καλύτερα Επιτεύγματα Μάθησης» (Leadership Improvement for Student Achievement, LISA)**

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν επτά διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες και το πρόγραμμα στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι υπάρχει ευρεία αναγνώριση της ανάγκης δημιουργίας σχολικών ηγετών οι οποίοι θα είναι ικανοί να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των σχολείων τους (Πασιαρδής, 2014, σ. 247-248). Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε στην αναζήτηση των αντιλήψεων των ηγετών σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και λειτουργούν και πώς αυτή η αλληλεπίδραση παράγει το καλύτερο «κοκτέιλ μιξ» των αποτελεσματικών συμπεριφορών και πρακτικών ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012, σ. 29).

Το θεωρητικό πλαίσιο απαρτίζεται από πέντε στυλ ηγεσίας τα οποία οι σχολικοί ηγέτες είναι πιθανό να υιοθετήσουν στη διοίκηση των σχολείων τους: το παιδαγωγικό στυλ, το δομικό στυλ, το συμμετοχικό στυλ, το επιχειρηματικό στυλ και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Πασιαρδής, 2012, σ. 25, 2014, σ. 249).

Ως αποτελεσματικότερο στυλ και αυτό που χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τους διευθυντές θεωρήθηκε το επιχειρηματικό στυλ. Οι διευθυντές σχολείων της Ευρώπης νιώθουν την πίεση να κάνουν περισσότερα με λιγότερους πόρους. Σε δεύτερο επίπεδο, το

συμμετοχικό και το δομικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιούνταν από διευθυντές σχολείων που επιδείκνυαν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Πασιαρδής, 2012, σ. 29, 2014, σ. 254).

Το σημαντικότερο εύρημα όμως του προγράμματος είναι ότι δεν υπάρχει ένα ιδανικό «κοκτέιλ» των στυλ ηγεσίας, καθώς η ηγεσία επηρεάζεται τόσο από το επίπεδο συστήματος, όσο και από το σχολικό επίπεδο. Συνεπώς, ένας σχολικός ηγέτης θα πρέπει πρώτα να εξετάσει ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται και έπειτα να πράξει αναλόγως (Πασιαρδής, 2012, σ. 30, 2014, σ. 255).

### **3.4. Αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση**

Παρατηρείται ότι οι έρευνες για τον επιτυχημένο διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν αναδεικνύουν μία συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας ως αποτελεσματική. Ο επιτυχημένος διευθυντής παρουσιάζει στοιχεία από πολλές μορφές ηγεσίας. Από τα παραπάνω ο επιτυχημένος διευθυντής συχνά παρουσιάζει στοιχεία από τη μετασχηματιστική ηγεσία, από τη διδασκαλική ή διδακτική ηγεσία, από την ηθική ηγεσία και από την κατανεμημένη ηγεσία, χωρίς αυτό να σημαίνει πως ένας επιτυχημένος διευθυντής δεν ενσωματώνει στοιχεία και από άλλες μορφές ηγεσίας.

Αυτό που γίνεται κατανοητό από τις έρευνες είναι ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματική σε όλες τις περιστάσεις (Πασιαρδής, 2012, σ. 30, 2014, σ. 255). Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν περισσότερα και ποικίλα στυλ ηγεσίας με βάση την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι και τα σχολεία τους (Πασιαρδής, 2012, σ. 30).

Το σύνολο των συνθηκών και παραμέτρων μέσα στις οποίες εντάσσεται και νοηματοδοτείται η αποτελεσματική ηγεσία έχουν πολύ μεγάλη σημασία για να μπορέσει να καλλιεργηθεί και να εφαρμοστεί η αποτελεσματική ηγεσία. Είναι καίριας σημασίας ένας διευθυντής σχολικής μονάδας να εξετάσει τα στοιχεία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς αυτά τα στοιχεία θα τον οδηγήσουν στο κατάλληλο μείγμα ηγεσίας και θα μπορέσει να ανταποκριθεί καλύτερα στο ρόλο του. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων που αποτελεί τη βάση για να μπορέσει να διερευνηθεί το κοινωνιο-γνωστικό κατασκεύασμα των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία.

## 4. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες για την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής, καθώς καθορίζουν την πληροφορία και εξηγούν τη φύση των κοινωνικών δεσμών, αλλά και των σχέσεων των υποκειμένων με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Συνεπώς, είναι απόλυτα σημαντικές για την κατανόηση των κοινωνικών συμπεριφορών και πρακτικών (Abric, 1994, σ. 58).

### 4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αφορούν διαδικασίες συλλογικών εμπειριών που καταλήγουν σε κοινά γνωσιακά σχήματα, τα οποία παράγουν κοινωνικούς δεσμούς που ενώνουν κοινωνίες, οργανώσεις και ομάδες. Επικεντρώνονται σε φαινόμενα που υπόκεινται σε δημόσια συζήτηση, έντονα συναισθήματα, συγκρούσεις και ιδεολογική αντιπαράθεση, αλλάζοντας τη συλλογική σκέψη στην κοινωνία (Hoijer, 2011).

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων εισήχθη στην κοινωνική ψυχολογία από τον Serge Moscovici και παρατηρείται μία σύνδεση μεταξύ της έννοιας «κοινωνική αναπαράσταση» και της έννοιας του Durkheim «συλλογική αναπαράσταση», η οποία αναφέρεται σε κοινούς τρόπους σύλληψης, σκέψης και αξιολόγησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Moscovici η έννοια του Durkheim είναι πολύ στατική σε σχέση με τον τρόπο που θα πρέπει να κατανοούμε τη σύγχρονη κοινωνία και ισχυρίζεται ότι δεν καλύπτει τη δυναμική και την αστάθεια ενός χαρακτήρα, αλλά ούτε τη μεταβλητότητα και το πλήθος των κοινωνικών γνωσιακών σχημάτων της εποχής στην οποία ζούμε. Για να συμπεριλάβει όλα αυτά, ο ίδιος, εισήγαγε την έννοια της «κοινωνικής αναπαράστασης» (Hoijer, 2011).

Όπως σημειώνει η Markova (2003, σ. 121), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως «σκέψεις εν κινήσει» που αναπτύσσονται μέσα από την επικοινωνία. Με το επίθετο «κοινωνική», ο Moscovici θέλει να δώσει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν οι αναπαραστάσεις μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Επίσης, το επίθετο «κοινωνική» σηματοδοτεί ότι τα περιεχόμενα των αναπαραστάσεων είναι κοινωνικά, δηλαδή αντανακλούν ιστορικά, πολιτιστικά και οικονομικά πλαίσια, συνθήκες και πρακτικές (Hoijer, 2011).

Ο Serge Moscovici ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως ένα σύστημα αξιών, ιδεών και πρακτικών που έχουν μια διττή λειτουργία. Πρώτον, να δημιουργήσουν μια τάξη (σύστημα) η οποία θα καθιστά τα άτομα ικανά να προσανατολιστούν στον κόσμο και

δεύτερον, να καταστήσουν μία επικοινωνία που θα διεξάγεται μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, παρέχοντάς τους ένα κώδικα για κοινωνική ανταλλαγή, για ονομασία και ταξινόμηση των διάφορων πτυχών του κόσμου και της ατομικής και ομαδικής τους ιστορίας (Moscovici, 1973, σ. xiii).

Ουσιαστικά, πρόκειται για συναινετικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων και ομάδων. Ο ρόλος των αναπαραστάσεων είναι να καταστήσουν οικεία κοινωνικά αντικείμενα, άτομα και γεγονότα, ώστε να δώσουν στο άγνωστο και στο παράξενο μία γνώριμη σημασία (Augoustinos, 1991). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας και των γνωστικών δραστηριοτήτων και δημιουργούνται από την ανάγκη του ατόμου να διασαφηνίσει το ασαφές (Λαμπρίδης, 2004, σ.50). Ως εκ τούτου, αναφέρονται σε γνωστικές δομές που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή κοινωνίας, λόγω του κοινωνικού και συναινετικού τους χαρακτήρα (Augoustinos, 1991).

Δεν πρέπει να θεωρούνται ως λογικά και συνεκτικά πρότυπα σκέψης, αλλά ως θραύσματα σκέψης και αντιφατικές ιδέες (Hoijer, 2011). Όπως αναφέρει ο Moscovici (2000, σ. 160), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις «συμμετέχουν στο παγκόσμιο όραμα μιας κοινωνίας που καθορίζει για τον εαυτό της» και λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα, όπως σε ένα έθνος ή σε μικρές ομάδες ανθρώπων. Σύμφωνα με τη Markova (2003), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι σύνθετες και ολιστικές, μπορούν να θεωρηθούν ως «θεωρίες», «δίκτυα ιδεών», μεταφορές και εικόνες που περιλαμβάνουν συναισθήματα, στάσεις και αποφάσεις. Επίσης, είναι ενσωματωμένες σε επικοινωνιακές πρακτικές, όπως διάλογοι, δημόσιες συζητήσεις, ομιλίες των μέσων ενημέρωσης και των επιστημονικών λόγων.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνδέονται με τους τρόπους που αντιλαμβανόμαστε την καθημερινότητα και σκιαγραφούν μια μορφή κοινωνικής γνώσης απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης (Ναυρίδης, 1994, σ. 166). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο απόθεμα της κοινής γνώσης και των πληροφοριών που μοιράζονται τα άτομα μιας ομάδας με τη μορφή του «κοινού νου» σχετικά με τον κοινωνικό τους κόσμο (Λαμπρίδης, 2004, σ.46).

Η κοινωνική αναπαράσταση ορίζεται μέσω ενός περιεχομένου και ενός υποκειμένου. Το περιεχόμενο αναφέρεται σε ένα αντικείμενο (οποιοδήποτε γεγονός), ενώ παράλληλα το υποκείμενο συσχετίζεται με άλλα και έτσι, η αναπαράσταση αυτή εξαρτάται από τις θέσεις που κατέχουν τα ίδια στην κοινωνία. Γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνική αναπαράσταση δεν είναι ποτέ ουδέτερη (Ναυρίδης, 1994, σ. 167).

Οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές επειδή αποτελούν ένα κοινωνικό προϊόν που τις μοιράζονται ομάδες και επειδή η λειτουργία τους έγκειται στη μορφοποίηση και τον προσανατολισμό των συμπεριφορών και των κοινωνικών επικοινωνιών (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 45). Τρία είναι τα κριτήρια ώστε να χαρακτηριστεί μια αναπαράσταση κοινωνική: α) το ποσοτικό κριτήριο (η διάδοση της αναπαράστασης μέσα στην κοινότητα), β) το κριτήριο παραγωγής (η αναπαράσταση θεωρείται προϊόν και έκφραση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας) και γ) το λειτουργικό κριτήριο (ο τρόπος που συμβάλλει η αναπαράσταση στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας της κοινότητας) (Ναυρίδης, 1994, σ. 166-167).

## **4.2. Περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα κοινωνιο-γνωστικό κατασκευάσμα με δικούς του κανόνες (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 53). Συνεπώς, σε μια προσπάθεια κατανόησης της δομής του περιεχομένου των κοινωνικών αναπαραστάσεων, εντοπίζονται τρεις διαστάσεις: η στάση, η πληροφορία και το πεδίο της αναπαράστασης ή αναπαραστατικό πεδίο (Ναυρίδης, 1994, σ. 170, Λαμπρίδης, 2004, σ. 63).

Η στάση είναι μια εσωτερική δομή που κατευθύνει τη συμπεριφορά των ατόμων, προετοιμάζει για δράση και αφορά στο γενικό προσανατολισμό της κοινωνικής αναπαράστασης. Η πληροφορία σχετίζεται με την οργάνωση των γνώσεων που διαθέτει ένα άτομο σχετικά με ένα αντικείμενο, που ορίζονται είτε ως προς την ποσότητα της πληροφορίας, είτε ως προς την ποιότητά της (βαθμός στερεοτυπίας και προκατάληψης). Το πεδίο της αναπαράστασης αφορά στην οργάνωση των απόψεων, που σχετίζονται με την αναπαράσταση, κατά τρόπο ιεραρχικό (Ναυρίδης, 1994, σ. 170-172, Λαμπρίδης, 2004, σ. 64, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 54).

Το περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι μία δυναμική σύνθεση μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο οικειοποιείται την πραγματικότητα και περνά από το καινούριο στο οικείο (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 54).

## **4.3. Σχηματισμός των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δημιουργούνται με βάση δύο διαδικασίες: την αντικειμενοποίηση και την επικέντρωση (αγκυροβόληση) (Ναυρίδης, 1994, σ. 172, Λαμπρίδης, 2004, σ. 58, Σαραφίδου, 2011, σ. 154, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 56).

Η αντικειμενοποίηση αφορά στην κατασκευή μια εικόνας, όπου η αφηρημένη έννοια γίνεται συγκεκριμένη, αποκτά δομή (Ναυρίδης, 1994, σ. 172, Λαμπρίδης, 2004, σ. 59, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 56) και διευκολύνει την επικοινωνία και τη διάδοση ιδεών στο κοινωνικό σώμα (Σαραφίδου, 2011, σ. 154, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 59). Η επικέντρωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μια νέα αναπαράσταση ενσωματώνεται στο σημασιολογικό πεδίο μιας παλαιότερης (Ναυρίδης, 1994, σ. 173, Λαμπρίδης, 2004, σ. 61, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 60), δηλαδή κάτι καινούριο ή άγνωστο ενσωματώνεται στα προϋπάρχοντα συστήματα γνωστικών δομών (Σαραφίδου, 2011, σ. 154, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 62).

#### **4.4. Λειτουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να λάβουν, περισσότερο ή λιγότερο, σύνθετες μορφές. Είναι εικόνες που εμπεριέχουν πληροφορίες με κοινωνικό νόημα και λειτουργούν συγκριτικά για την ερμηνεία του καινούριου ενώ παράλληλα, κατηγοριοποιούν και ταξινομούν τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο στις καθημερινές κοινωνικές του επαφές (Λαμπρίδης, 2004, σ. 56).

Σύμφωνα με τον Abric (1994, σ. 54-57), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις καθορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, μέσα από τέσσερις βασικές λειτουργίες: α) τις γνωστικές λειτουργίες (επιτρέπουν την εξήγηση και την κατανόηση της πραγματικότητας), β) τις λειτουργίες ταυτότητας (καθορίζουν την ταυτότητα και διαφυλάσσουν την εξειδίκευση των ομάδων), γ) τη λειτουργία προσανατολισμού (κατευθύνουν τις συμπεριφορές και τις πρακτικές) και δ) τις δικαιολογητικές λειτουργίες (επιτρέπουν να δικαιολογηθούν οι θέσεις και οι συμπεριφορές).

#### **4.5. Οργάνωση και δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Η κατανόηση και η ανάλυση της λειτουργίας μιας αναπαράστασης απαιτεί τον εντοπισμό τόσο του περιεχομένου της, όσο και της δομής της (Abric, 1994, σ. 58). Στις κοινωνικές αναπαραστάσεις υπάρχουν περιφερειακά στοιχεία τα οποία οργανώνονται γύρω από άλλα κεντρικά που αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα και όλα αυτά τα στοιχεία λειτουργούν ως μία ολότητα, όπου κάθε κομμάτι έχει έναν ιδιαίτερο και συμπληρωματικό ρόλο (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 93, Schember, Tuselli, Fasanelli & Galli, 2015).

Κάθε κοινωνική αναπαράσταση οργανώνεται γύρω από ένα κεντρικό πυρήνα. Αυτός ο κεντρικός πυρήνας αποτελείται από ένα μικρό αριθμό στοιχείων που οργανώνουν το σύνολο της αναπαράστασης (Guimelli, 1993, Abric, 1994, σ. 59, Μαντόγλου & Μελέτη,

2013, σ. 93). Ο κεντρικός πυρήνας περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία τα οποία διαθέτουν ισχυρές ιστορικές και ιδεολογικές ρίζες που δημιουργούν την έννοια της αναπαράστασης και οργανώνουν ολόκληρη τη δομή (Wachelke, 2012). Επίσης, προσδιορίζει τη σημασία και το νόημα της αναπαράστασης και η βασική του ιδιότητα είναι η σταθερότητα. Θεωρείται ότι είναι ο χώρος μιας κοινής συναίνεσης της αναπαράστασης και όταν υπάρξει αμφιβολία για ένα στοιχείο του, μπορεί να προκληθεί η κατάρρευση ολόκληρης της αναπαράστασης (Guimelli, 1993).

Γύρω από τον κεντρικό πυρήνα, οργανώνεται ένα περιφερειακό σύστημα, όπου συνδέεται μαζί του, καθώς τα στοιχεία του συστήματος καθορίζονται από αυτόν. Το περιφερειακό σύστημα είναι ατομικό και εξαρτάται από τις καταστάσεις, είναι πιο ευέλικτο από τον κεντρικό πυρήνα και του επιτρέπει να αφομοιώνει πληροφορίες και πρακτικές. Αποτελεί βασικό σύστημα, καθώς συνδέεται με τον κεντρικό πυρήνα και επιτρέπει την εγκατάσταση του τελευταίου στην πραγματικότητα (Abric, 1994, σ. 65, 69, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 97). Λόγω της ευελιξίας του, μία από τις λειτουργίες του είναι να υπερασπιστεί τα περιεχόμενα του κεντρικού πυρήνα από αντιφάσεις. Αν υπάρχει μία κατάσταση που αμφισβητεί το νόημα των κεντρικών στοιχείων, το περιφερειακό σύστημα ενεργοποιείται και προσπαθεί να δικαιολογήσει την αντίφαση προκειμένου να το αντέξει. Οι εν λόγω μηχανισμοί λειτουργούν ως «προφυλακτήρες» για τον πυρήνα και ονομάζονται «παράξενα σχήματα» (Wachelke, 2012). Το περιφερειακό σύστημα αποτελείται από περιμετρικές ή αποσταθεροποιητικές ζώνες και από περιφέρεια. Οι περιμετρικές ή αποσταθεροποιητικές ζώνες είναι γνωσθήματα που χαρακτηρίζονται από μία νοηματική και οργανωτική ετερογένεια και αυτό γιατί δεν έχει αποσαφηνιστεί η νοηματική αλληλουχία και η συνεκτικότητά τους προς τον πυρήνα. Διακρίνονται σε περιμετρική ζώνη Α, που αφορά γνωσθήματα με πλατιά διάδοση αλλά επιπόλαια επίγνωση και σε περιμετρική ζώνη Β, που αφορά γνωσθήματα που είναι σημαντικά για ειδικές ομάδες του πληθυσμού. Τέλος, η περιφέρεια αποτελείται από νέες πληροφορίες που δεν έχουν συνδεθεί οργανωτικά με το γνωστικό σύστημα ενός ατόμου (Σαραφίδου, 2011, σ. 155-156).

#### **4.6. Η παρούσα έρευνα**

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις κατασκευάζονται από άτομα μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Συγκεκριμένα, αποτελούν οργανωμένες γνώσεις που κατέχουν από κοινού τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας σχετικά με ένα κοινωνικό αντικείμενο και αισθάνονται ή αναγνωρίζουν τους άλλους ως μέλη της ομάδας (Σαραφίδου, 2011, σ. 153). Γίνεται κατανοητό ότι η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα, λειτουργεί με



το ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014, σ. 123), η κάθε σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) όπου καλούνται να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο να αναδείξει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία θεωρούνται αρκετά σημαντικές, αφού αυτοί καλούνται να αλληλοεπιδράσουν και να συνεργήσουν με τον ηγέτη προς την πραγμάτωση των κοινών τους στόχων. Πολλές έρευνες προσπάθησαν να αναδείξουν τον αποτελεσματικό ηγέτη, αλλά οι προσπάθειες αυτές σπάνια επικεντρώθηκαν στην αναζήτηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό ακριβώς το κενό καλείται να καλύψει η παρούσα έρευνα.

## Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική Προσέγγιση

### 1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό που επιχειρεί η παρούσα έρευνα, είναι να προσδιορίσει το περιεχόμενο και τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να εντοπιστεί το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία, να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των διάφορων συνθετικών στοιχείων της αναπαράστασης, η σπουδαιότητά τους και η ιεραρχία τους και να καθοριστεί η κεντρικότητα των στοιχείων που συνθέτουν τον πυρήνα.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για να διατηρηθεί ο χαρακτήρας του υποκειμενικά κατασκευασμένου περιεχομένου και συγχρόνως να μελετηθεί η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης, θα πρέπει να προσανατολιστούμε στην επιλογή Έρευνας Μεικτών Μεθόδων με ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και ανάλυση που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους (Σαραφίδου, 2011, σ. 157). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις λειτουργούν με αμφίδρομες διεργασίες που εκφράζουν μία διαρκή κίνηση του ατόμου μεταξύ ατομικού και κοινωνικού και δίνει τη δυνατότητα για μια τέτοια ερευνητική στρατηγική (Σαραφίδου, 2011, σ. 154).

### 2.1. Ερευνητική Μέθοδος

Η Έρευνα Μεικτών Μεθόδων μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία όπου ο ερευνητής συλλέγει, αναλύει και «αναμειγνύει» ή συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα σε μία έρευνα (Johnson & Christensen, 2004, σ. 411, Johnson & Onwuegbuzie, 2004, Creswell, 2005, σ. 510) και αναγνωρίζεται ως η τρίτη ερευνητική προσέγγιση ή το τρίτο «παράδειγμα» (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Είναι μία επεκτατική και δημιουργική μορφή έρευνας που συνδυάζει πολλαπλές προσεγγίσεις για την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων, χωρίς να περιορίζει τις επιλογές των ερευνητών (δηλαδή, απορρίπτει το δογματισμό) (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Ως μέθοδος, έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να εκπληρώσει το στόχο μιας πυκνής περιγραφής, που παράγει ερωτήματα ή/και θεωρία και να επαληθεύσει ή όχι αυτή τη θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά ενός φαινομένου, έπειτα να διερευνηθεί το πώς και το γιατί των συσχετίσεων που επαληθεύτηκαν και έτσι, να αναδυθεί μία ερμηνεία με βάση το νόημα που αποδίδουν τα άτομα (Σαραφίδου, 2011, σ. 96).

Οι Creswell & Tashakkori (2007), αντιλαμβάνονται τη χρήση Έρευνας Μεικτών Μεθόδων ως: α) μία μέθοδο που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και τη χρήση στρατηγικών συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, β) ένα νέο «παράδειγμα», γ) μία οπτική που εστιάζει σε φιλοσοφικά θέματα και δ) μία ανάγκη για την εξεύρεση απαντήσεων σε ερευνητικά ερωτήματα.

Επίσης, οι Greene, Caracelli & Graham (1989), μέσα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, προσδιόρισαν πέντε λόγους για τη διεξαγωγή Έρευνας Μεικτών Μεθόδων. Αυτοί είναι: α) η τριγωνοποίηση που αφορά την ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τη συγχώνευση των δεδομένων και τη χρήση των αποτελεσμάτων για

να κατανοηθεί το ερευνητικό πρόβλημα (η μία μορφή συλλογής δεδομένων παρέχει στήριξη για να αντισταθμιστούν οι αδυναμίες της άλλης μορφής) (Creswell, 2005, σ. 514), β) η συμπληρωματικότητα που αφορά τη βελτίωση, την επεξεργασία και την αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων της μιας μεθόδου με τα αποτελέσματα της άλλης μεθόδου (Greene et al., 1989), γ) η ανάπτυξη που αφορά τη χρήση των αποτελεσμάτων της μιας μεθόδου για να βοηθήσει την ανάπτυξη ή την ενημέρωση της άλλης μεθόδου (Greene et al., 1989), δ) η αφετηρία που αφορά την αποκάλυψη παραδοξοτήτων και αντιφάσεων στις δύο μεθόδους που θα αποτελέσουν τη βάση νέων ερωτημάτων στην έρευνα (Greene et al., 1989) και ε) η επέκταση που αφορά τη διεύρυνση του εύρους και του φάσματος της έρευνας (Greene et al., 1989).

## 2.2. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία σε πέντε Νομούς της Κεντρικής Ελλάδας (στους τέσσερις Νομούς της Θεσσαλίας και στο Νομό Βοιωτίας). Το δείγμα αντλήθηκε από 63 δημοτικά σχολεία και η επιλογή του δείγματος έγινε με την ευκαιριακή δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας). Συνολικά μοιράστηκαν 300 ερωτηματολόγια και από αυτά κρίθηκαν κατάλληλα τα 283 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 94,33%).

Στον Πίνακα 1 παρατηρείται ότι από τους 283 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 98 (34,6%) ήταν άνδρες και οι 185 (65,4%) γυναίκες. Η μέση ηλικία των ανδρών ήταν 49,38 χρόνια (Τ.Α.=5,444) και των γυναικών 41,82 χρόνια (Τ.Α.=9,216). Οι άντρες κατά μέσο όρο είχαν 22,62 χρόνια υπηρεσίας (Τ.Α.=6,235) και οι γυναίκες 15,06 (Τ.Α.=8,842).

Στο συγκεκριμένο δείγμα, οι 219 (77,4%) ήταν δάσκαλοι, οι 26 (9,2%) εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, οι 22 (7,8%) γυμναστές, οι 10 (3,5%) εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (παράλληλη στήριξη) και 6 (2,1%) εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα σχετικά με τις Τέχνες. Κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΤΕΙ ήταν οι 7 (2,5%) εκπαιδευτικοί, δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ οι 11 (3,9%) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών οι 31 (11%), όπου οι 3 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι 28 γυναίκες.

Οι 78 (27,6%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία του Ν. Τρικάλων, οι 72 (25,4%) σε σχολεία του Ν. Καρδίτσας, οι 53 (18,7%) σε σχολεία του Ν. Βοιωτίας, οι 40 (14,1%) σε σχολεία του Ν. Λάρισας και οι υπόλοιποι 40 (14,1%) σε σχολεία του Ν. Μαγνησίας. Το 42,4% του δείγματος υπηρετούσε σε σχολεία μεγάλου αστικού κέντρου, το

35,3% σε σχολεία μικρής πόλης και το 22,3% σε σχολεία αγροτικής περιοχής. Ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας, οι 139 (49,1%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με 100 έως 250 μαθητές, οι 81 (28,6%) σε σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές και οι 63 (22,3%) σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=283)**

<b>Φύλο</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
	Άνδρες	98	34,6
	Γυναίκες	185	65,4
<b>Ηλικία</b>		<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
	Άνδρες	49,38	5,444
	Γυναίκες	41,82	9,216
<b>Χρόνια Υπηρεσίας</b>			
	Άνδρες	22,62	6,235
	Γυναίκες	15,06	8,842
<b>Ειδικότητα</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
	Δάσκαλοι	219	77,4
	Ξένων γλωσσών	26	9,2
	Γυμναστές	22	7,8
	Παράλληλη στήριξη	10	3,5
	Τέχνες	6	2,1
<b>Προσόντα</b>			
	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ	7	2,5
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	11	3,9
	Μεταπτυχιακό Τίτλο	31	11
<b>Μέγεθος σχολικής μονάδας</b>			
	Λιγότερο από 100 μαθητές	63	22,3
	100-250	139	49,1
	Περισσότερο από 250 μαθητές	81	28,6

### 2.3. Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο εργαλεία: α) με ερωτηματολόγιο βασικών κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων και β) με το εργαλείο της Τεχνικής Γνωστικής Απόκρισης ή Ελεύθερου Συνειρμού (Free Association).

Το ερωτηματολόγιο βασικών κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων περιελάμβανε στοιχεία για το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας τους, την ειδικότητά τους και τυχόν πρόσθετες σπουδές καθώς επίσης, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσαν και τον αριθμό των σχολείων που συμπλήρωναν το διδακτικό τους ωράριο.

Το δεύτερο εργαλείο ήταν το εργαλείο της Τεχνικής Γνωστικής Απόκρισης ή Ελεύθερου Συνειρμού (Free Association). Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011, σ. 156-157), η Τεχνική Γνωστικής Απόκρισης χρησιμοποιείται για την παραγωγή σκέψεων, στάσεων, αξιών, νοερών εικόνων ή και απομνημονευμένων λέξεων που συνδέονται με συγκεκριμένο

ερεθίσμα. Πρόκειται για ελεύθερη παράθεση θεμάτων έναντι ενός ερεθίσματος και η σειρά των λέξεων ή φράσεων που προκύπτουν μπορεί να θεωρηθεί ως συνειρμική ακολουθία του συγκεκριμένου ερεθίσματος (Σαραφίδου, 2011, σ. 157).

#### **2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 7 Απριλίου έως 10 Ιουνίου 2016. Η συνεννόηση για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν με το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου. Αρχικά, μου έδιναν την άδεια να εισέλθω στο σχολείο και έπειτα συμφωνούσαν να χρησιμοποιήσω χρόνο από το διάλειμμα των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε διευθυντής που να αρνήθηκε τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στην έρευνα.

Όσον αφορά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έπειτα από δική μου ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για την έρευνα που διεξάγω, οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν ατομικά στο γραφείο διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Αρχικά, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο βασικών κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων και στη συνέχεια το εργαλείο Ελεύθερου Συνειρμού με ερεθίσμα «επιτυχημένος/η διευθυντής/τρια σχολείου». Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να φέρουν στο μυαλό τους την έννοια «επιτυχημένος/η διευθυντής/τρια σχολείου» και μέσα σε πέντε λεπτά να καταγράψουν σε δέκα αριθμημένες γραμμές, που υπήρχαν στο εργαλείο Ελεύθερου Συνειρμού, οποιαδήποτε σχετική λέξη ή μικρή φράση με τη σειρά που θα τους ερχόταν στο μυαλό. Εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες ότι θα πρέπει να γράψουν αυθόρμητα και σε απλή γλώσσα δέκα σχετικές λέξεις ή φράσεις που να περιγράφουν τον/την «επιτυχημένο/η διευθυντής/τρια σχολείου» και η όλη διαδικασία διαρκούσε περίπου 8 έως 10 λεπτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την πλευρά μου, δεν έγινε καμία αναφορά στην αποτελεσματική ηγεσία.

#### **2.5. Ανάλυση δεδομένων**

Η κύρια ιδέα της διαδικασίας της ανάλυσης είναι να διατηρεί τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, όπως αναπτύσσονται στο πλαίσιο της επιστημονικής επικοινωνίας και να τα μεταφέρει και να τα αναπτύσσει περαιτέρω σε ποιοτικά-ερμηνευτικά βήματα της ανάλυσης (Mayring, 2000).

Το περιεχόμενο υποδηλώνει τι περιέχεται και η ανάλυση περιεχομένου είναι η ανάλυση του τι περιέχεται σε ένα μήνυμα. Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να θεωρηθεί ως μια μέθοδος όπου το περιεχόμενο του μηνύματος αποτελεί τη βάση

για να εξάγουμε συμπεράσματα για το περιεχόμενο (Prasad, 2008, σ. 174). Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε δεδομένα υπό μορφή κειμένου με την ευρεία έννοια του όρου, που δεν περιορίζεται μόνο στο λόγο, γραπτό ή προφορικό, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες, χειρονομίες, συστήματα αντικειμένων, σύμβολα οτιδήποτε δηλαδή μπορεί να «διαβαστεί» (Ναυρίδης, 1994, σ. 95, Hsieh & Shannon, 2005, Elo & Kyngas, 2008, Prasad, 2008, σ. 174-175).

Η ανάλυση περιεχομένου ενσωματώνει το κείμενο σε ένα μοντέλο επικοινωνίας εντός του οποίου καθορίζονται οι στόχοι της ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αυτοπροσδιορίζεται ως μία εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων, που ακολουθεί κανόνες και αναλυτικά πρότυπα χωρίς βιαστική ποσοτικοποίηση (Mayring, 2000) και έχει ως στόχο να παρέχει γνώση και κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Downe-Wamboldt, 1992). Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει καταγεγραμμένα «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιστημονικό τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα σώμα γνώσης. (Prasad, 2008, σ. 183).

Ο Krippendorff (1980, σ. 21), ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως μια ερευνητική τεχνική για την κατασκευή αναπαραγόμενων και έγκυρων συμπερασμάτων από τα δεδομένα με το πλαίσió τους. Είναι μία συστηματική και αντικειμενική μέθοδος περιγραφής και ποσοτικοποίησης φαινομένων. Επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει θεωρητικά θέματα για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων. Ο στόχος είναι να επιτευχθεί μια συμπυκνωμένη και ευρεία περιγραφή του φαινομένου, και το αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι έννοιες ή κατηγορίες που περιγράφουν το φαινόμενο. Συνήθως, ο σκοπός αυτών των εννοιών ή των κατηγοριών είναι να δημιουργηθεί ένα μοντέλο, ένα εννοιολογικό σύστημα, ένας εννοιολογικός χάρτης ή κατηγορίες (Elo & Kyngas, 2008).

Επιπλέον, όπως κάθε άλλη ερευνητική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου ακολουθεί τρεις βασικές αρχές της επιστημονικής μεθόδου. Αυτές είναι: α) η αντικειμενικότητα (η ανάλυση ακολουθεί ρητούς κανόνες), β) η συστηματοποίηση (η ενσωμάτωση ή ο αποκλεισμός περιεχομένου γίνεται σύμφωνα με μερικούς συνεπείς κανόνες) και γ) η γενίκευση (τα αποτελέσματα μπορούν να εφαρμοστούν σε παρόμοιες καταστάσεις) (Prasad, 2008, σ. 175, Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 121). Στην πραγματικότητα, ο ερευνητής που επιθυμεί να διεξάγει μια έρευνα χρησιμοποιώντας ανάλυση περιεχομένου, θα πρέπει να ασχοληθεί με τέσσερα μεθοδολογικά ζητήματα: α) την επιλογή μονάδων ανάλυσης, β) τη δημιουργία κατηγοριών, γ) τη δειγματοληψία κατάλληλου περιεχομένου και δ) τον έλεγχο

της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που χρησιμοποιούν την ανάλυση περιεχομένου συνήθως περιλαμβάνουν τα ακόλουθα έξι βήματα: α) διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος ή στόχων, β) επιλογή του περιεχομένου επικοινωνίας και του δείγματος, γ) ανάπτυξη κατηγοριών περιεχομένου, δ) οριστικοποίηση μονάδων ανάλυσης, ε) προετοιμασία προγράμματος κωδικοποίησης, πιλοτική δοκιμή και έλεγχος αξιοπιστίας και στ) ανάλυση των δεδομένων (Prasad, 2008, σ. 183).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με ποιοτικά είτε με ποσοτικά στοιχεία. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επαγωγικό ή απαγωγικό (αφαιρετικό) τρόπο και αυτό καθορίζεται από τον σκοπό της μελέτης. Οι κατηγορίες προέρχονται από τα δεδομένα με επαγωγική ανάλυση περιεχομένου, ενώ η απαγωγική (αφαιρετική) ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται όταν η δομή της ανάλυσης καθίσταται λειτουργική στη βάση προηγούμενων γνώσεων και ο σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος μιας θεωρίας. Μία επαγωγική προσέγγιση κινείται από το ειδικό προς το γενικό, παρατηρούνται οι ιδιαίτερες περιπτώσεις και στη συνέχεια συνδυάζονται σε ένα μεγαλύτερο σύνολο ή σε μία γενική κατάσταση. Μία απαγωγική (αφαιρετική) προσέγγιση βασίζεται σε μία παλαιότερη θεωρία ή μοντέλο και κινείται από το γενικό προς το ειδικό (Elo & Kyngas, 2008).

Αυτές οι δύο διαδικασίες ανάλυσης περιλαμβάνουν τρεις κύριες φάσεις: την προετοιμασία, την οργάνωση και την αναφορά. Παρόλο που δεν υπάρχουν συστηματικοί κανόνες για την ανάλυση των δεδομένων, το βασικό χαρακτηριστικό όλων των αναλύσεων περιεχομένου είναι ότι τα πολλά λόγια του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ μικρότερες κατηγορίες περιεχομένου. Η φάση προετοιμασίας ξεκινά με την επιλογή μονάδας ανάλυσης που μπορεί να είναι μία λέξη ή ένα θέμα (Elo & Kyngas, 2008).

Αν ο ερευνητής επιλέξει να χρησιμοποιήσει επαγωγική ανάλυση περιεχομένου, το επόμενο βήμα είναι να οργανώσει τα ποιοτικά δεδομένα. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει ανοιχτή κωδικοποίηση, δημιουργώντας τις κατηγορίες. Έπειτα, οι κατάλογοι των κατηγοριών ομαδοποιούνται κάτω από ανώτερης τάξεως κατηγορίες. Ο σκοπός της ομαδοποίησης δεδομένων είναι να μειωθεί ο αριθμός των κατηγοριών συμπύσσοντας εκείνες που είναι παρόμοιες ή ανόμοιες σε ευρύτερες κατηγορίες. Η δημιουργία κατηγοριών παρέχει μία μέθοδο περιγραφής του φαινομένου, καλύτερης κατανόησης και δημιουργίας γνώσης. Κατά τη διαμόρφωση κατηγοριών με επαγωγική ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής μέσω της ερμηνείας, θα πρέπει να λάβει μία απόφαση ως προς το ποιες μονάδες ανάλυσης τοποθετούνται στην ίδια κατηγορία. Κάθε κατηγορία ονομάζεται χρησιμοποιώντας λέξεις ή



χαρακτηριστικά από το περιεχόμενο. Υποκατηγορίες με παρόμοια γεγονότα ομαδοποιούνται και σχηματίζονται κατηγορίες και οι κατηγορίες ομαδοποιούνται σε κύριες κατηγορίες (Elo & Kyngas, 2008).

Αν ο ερευνητής επιλέξει να χρησιμοποιήσει απαγωγική (αφαιρετική) ανάλυση περιεχομένου, το επόμενο βήμα είναι να αναπτυχθεί μία μήτρα κατηγοριοποίησης και να κωδικοποιηθούν τα δεδομένα σύμφωνα με τις κατηγορίες. Στη συνέχεια, ελέγχεται το περιεχόμενο των δεδομένων και κωδικοποιούνται αντίστοιχα με τις καθορισμένες κατηγορίες (Elo & Kyngas, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, στόχος της ανάλυσης είναι να παράγει τεκμηριωμένες ποσοτικά ενδείξεις για το περιεχόμενο των ποιοτικών δεδομένων. Εφόσον η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η έρευνα μεικτών μεθόδων, η πρώτη φάση της ανάλυσης είναι ποιοτική και σε αυτήν επιχειρείται να προσδιοριστούν τα κεντρικά θέματα ή πρότυπα (patterns), που θα χρησιμοποιηθούν για την κωδικοποίηση του υλικού. Η συστηματικότητα των διαδικασιών ποσοτικοποίησης βοηθάει στην φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων, επιτρέπει ελέγχους αξιοπιστίας και συνεπώς κάνει τα συμπεράσματα περισσότερο πειστικά και αξιόπιστα. Η δεύτερη φάση είναι ποσοτική και σε αυτήν καταμετρώνται συχνότητες ή/και άλλα ποσοτικά μέτρα τα οποία παρουσιάζονται σε πίνακες ή διαγράμματα και πιθανότατα υπόκεινται σε περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις.

Στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η ανάλυση περιεχομένου επικεντρώνεται στο έκδηλο περιεχόμενο, στην κατανόηση του λόγου και του σημαίνοντος περιεχομένου του. Ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τις λέξεις και τους όρους που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα υποκείμενα για να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις λανθάνουσες σημασίες. Οι πιο γνωστές μέθοδοι ανάλυσης περιεχομένου είναι: α) η αυτόματη ανάλυση περιεχομένου του προφορικού ή γραπτού λόγου (χρησιμοποιείται για κατανόηση και επικοινωνία), β) η ανάλυση του λόγου σε προτάσεις (πρόκειται για μία λέξη προς λέξη ανάλυση του ερευνητικού υλικού και των σχέσεων που διατηρούν οι λέξεις μεταξύ τους) και γ) η θεματική ανάλυση περιεχομένου (εντοπισμός των θεμάτων που εμφανίζονται σε διάφορα περιεχόμενα στο λόγο) (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 121).

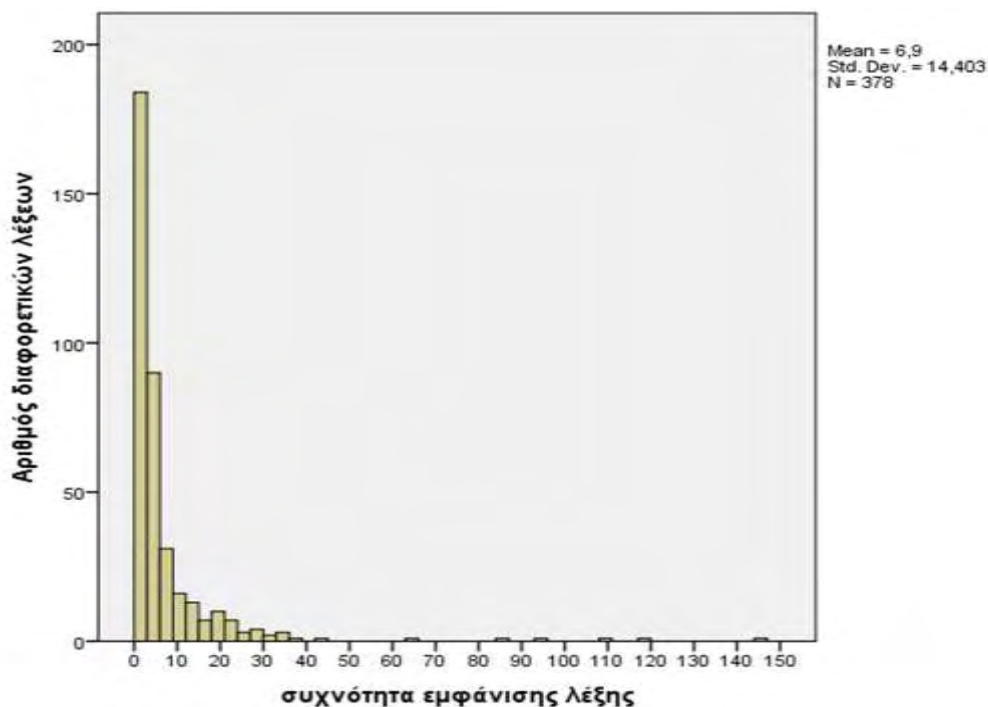
Τα στάδια σε μία ανάλυση περιεχομένου είναι: α) καθορισμός μιας μονάδας (λέξη, ομάδα λέξεων, πρόταση ή φράση), β) διαμόρφωση κατηγοριών (καταχώρηση των στοιχείων που προκύπτουν από την ανάλυση ενός κειμένου σε διάφορες κατηγορίες), γ) η σύγκριση

(ανάμεσα σε ομάδες, με μια τυπική ομάδα, μέσα στην ίδια ομάδα, ανάμεσα σε μέρη λόγων μέσα στην ομάδα ή από διαφορετικές ομάδες και με έναν υπονοούμενο τύπο ή απουσία σύγκρισης), δ) η ερμηνεία και ε) η επαλήθευση (συνδέεται με τον τύπο σύγκρισης που χρησιμοποιείται) (Ναυρίδης, 1994, σ. 96-99).

### 2.5.1. Προσδιορισμός των περιεχομένων της κοινωνικής αναπαράστασης

Τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίστηκαν από τη συνολική λεκτική παραγωγή των υποκειμένων, που προέκυψε από το εργαλείο Ελεύθερου Συνειρμού μετά από ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου στηρίχτηκε σε ένα σχήμα εννοιολογικών κατηγοριών που προέκυψε από τις πιο συχνά αναφερόμενες λέξεις, τα λεξικολογικά τους συνώνυμα και τις εννοιολογικά συγγενείς λέξεις ή φράσεις της λεκτικής παραγωγής (Λουμάκου, Κορδούτης & Σαραφίδου, 2003, σ. 84-85). Αυτό το σχήμα διαμορφώθηκε σταδιακά ξεκινώντας από έναν αρχικό κατάλογο θεμάτων με βάση τις πολύ συχνές λέξεις (βλ. Πίνακας 2).

Η συνολική γλωσσική απόκριση των 283 ατόμων ήταν 2609 λέξεις ή φράσεις και συνολικά καταγράφηκαν 378 διαφορετικές λέξεις ή μικρές φράσεις που περιγράφουν τον επιτυχημένο διευθυντή. Οι περισσότερες από αυτές εμφανίζονταν σποραδικά, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης τους ήταν πολύ χαμηλή (βλ. Διάγραμμα 1)



Διάγραμμα 1. Συχνότητα εμφάνισης διαφορετικών λέξεων

Οι 92 λέξεις (24% των διαφορετικών λέξεων) που εμφανίζονταν σχετικά συχνά (συχνότητα >6) είχαν αθροιστική συχνότητα 1959, δηλαδή το 75% της λεκτικής παραγωγής ενώ οι 33 λέξεις με συχνότητα >18 κάλυπταν το 50%.

Οι πιο συχνές από αυτές τις λέξεις ή φράσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και αποτέλεσαν τις αρχικές θεματικές κατηγορίες. Σε πρώτη φάση, για κάθε μία από τις πιο συχνές αυτές λέξεις ή φράσεις αναζητήθηκαν ανάμεσα στις υπόλοιπες, λέξεις ή φράσεις με παρόμοιο νόημα καθώς και σχέσεις συνάφειας μεταξύ τους.

**Πίνακας 2. Οι πιο συχνές λέξεις (αρχικές θεματικές κατηγορίες)**

Λέξη ή Φράση	Συχνότητα λέξης ή φράσης
Δίκαιος	148
Οργανωτικός	118
Συνεργάσιμος	109
Υπεύθυνος	94
Δημοκρατικός	85
Επικοινωνιακός	65
Εργατικός	43
Φιλικός	36
Αποφασιστικός	34
Ευέλικτος	34
Γνώστης Διοίκησης	33
Καινοτόμος	32
Δείχνει κατανόηση	30

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες με τις λέξεις ή φράσεις που δεν είχαν ήδη ενταχθεί σε κάποια θεματική κατηγορία. Αφού προσδιορίστηκαν οι θεματικές κατηγορίες, η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνητές όπου μέσα από συζήτηση και διεξοδικό έλεγχο των λέξεων ή φράσεων, οδηγήθηκαν στην τελική κωδικοποίηση.

Οι τελικές θεματικές κατηγορίες ήταν 34 και ονοματίστηκαν από την πιο συχνή λέξη που περιείχαν ή από την πιο αντιπροσωπευτική του νοήματος όλης της κατηγορίας. Ένας μικρός αριθμός λέξεων, μόλις το 1,3%, δεν μπόρεσε να ενταχθεί σε καμία από τις υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν *in vivo codes*, από συνειδητή επιλογή, με σκοπό να μείνουμε πιο κοντά στον αυθεντικό λόγο των υποκειμένων και πιο κοντά στο κείμενο. Αυτός είναι και ο λόγος που οι θεματικές κατηγορίες ονοματίστηκαν από την πιο συχνή λέξη που περιείχαν ή από την πιο αντιπροσωπευτική του νοήματος.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν περιγράφονται παρακάτω μαζί με τις λέξεις ή φράσεις που περιέχουν (όπου N η συχνότητα εμφάνισης της λέξης ή φράσης).

**Δίκαιος.** Αναφέρεται σε έναν αξιοκρατικό διευθυντή που φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Northouse (2004, σ. 312), οι ηθικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για τα ζητήματα της ισότητας και της δικαιοσύνης, καθώς αποτελεί για αυτούς ύψιστης προτεραιότητας να αντιμετωπίζουν όλους τους υφιστάμενούς τους με ισότιμο τρόπο και κανένας δεν θα πρέπει να τυγχάνει ειδικής μεταχείρισης ή ειδικού ενδιαφέροντος. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία δεν εμπλέκονται έννοιες του ηθικού ή δημοκρατικού ηγέτη, παρά τη συνάφεια που παρουσιάζουν μεταξύ τους. Επίσης, η δικαιοσύνη αποτελεί καθοριστικός παράγοντας της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver, Van der Westhuizen & Meyer, 2014). Η δικαιοσύνη περιλαμβάνει τα ίσα δικαιώματα και την ίση μεταχείριση σε όλα τα άτομα δημιουργώντας μία αίσθηση φροντίδας μεταξύ των ατόμων και ο διευθυντής θα πρέπει να αναγνωρίζει και να προστατεύει τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα κάθε εκπαιδευτικού (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: δίκαιος (N=148), αντικειμενικός (N=29), αξιοκρατικός (N=17), αμερόληπτος (N=14), ίση μεταχείριση σε όλους τους συναδέλφους (N=7), ακριβοδίκαιος (N=3), δεν κάνει διακρίσεις είναι δίκαιος (N=2), φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους (N=1).

**Δημοκρατικός.** Η λειτουργία μίας σχολικής μονάδας πρέπει να στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές και στη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Η δημοκρατική ηγεσία είναι μια συμπεριφορά που επηρεάζει τους ανθρώπους με τρόπο σύμφωνο με ή/και ευνοϊκό για βασικές δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες, όπως η συμμετοχή όλων, η ισότιμη συμμετοχή και η διαβούλευση (Gastil, 1994). Σύμφωνα με τους Lewin et al. (1939), με ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης προσφέρει καθοδήγηση στα μέλη της ομάδας και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στις διαδικασίες της ομάδας με αποτέλεσμα να αισθάνονται πιο ενεργοί και να γίνονται πιο δραστήριοι και δημιουργικοί. Επίσης, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αποτελεί καθοριστικός παράγοντας της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver et al., 2014). Όπως αποδεικνύουν πολλές έρευνες, ένας επιτυχημένος διευθυντής υποστηρίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Moos et al., 2005, Moos et al., 2008) και καλλιεργεί και διατηρεί μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα (Hoog et al., 2007, σ. 99). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: δημοκρατικός (N=85), παίρνει αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες (N=9), ισότιμος (N=6), λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των εκπαιδευτικών (N=4),

σέβεται τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων (N=3), επιλύει τα προβλήματα ομαδικά (N=1), φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων (N=1), συζητά όλα τα θέματα με τους εκπαιδευτικούς (N=1).

Ηθικός. Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία αναφέρεται σε έναν διευθυντή με ισχυρές ηθικές αξίες. Όπως υποστηρίζουν οι Brown & Trevino (2006), ηγέτες με ηθικές αξίες χαρακτηρίζονται ως ειλικρινείς, άτομα με αρχές που παίρνουν δίκαιες και ισορροπημένες αποφάσεις και αποτελούν πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς. Επίσης, η ύπαρξη ηθικού κώδικα από πλευράς διευθυντή, αποτελεί καθοριστικός παράγοντας της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: ειλικρινής (N=28), τίμιος (N=19), ηθικός (N=7), αλληλέγγυος (N=6), φιλότιμος (N=4), έχει ισχυρές ηθικές αξίες (N=3), ακέραιος (N=3), ανιδιοτελής (N=3), ευθύς-ειλικρινής (N=2), φιλαλήθης (N=2), έχει ηθικές αξίες (N=2), αληθινός (N=1), φιλόανθρωπος (N=1).

Γνώστης Διοίκησης. Για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταποκριθεί σε κάθε κατάσταση που προκύπτει θα πρέπει να έχει αυξημένα προσόντα και να είναι ικανός να τα αξιοποιεί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και το γεγονός ότι ιεραρχικά βρίσκεται ανάμεσα στα ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης, τον αναγκάζει να ανταποκριθεί στον ρόλο του (Κούλα, 2011, σ. 72-73). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: γνώστης διοίκησης (N=33), ενημερωμένος (N=25), καταρτισμένος (N=25), έμπειρος (N=23), γνώστης του ρόλου του (N=12), γνώστης Η/Υ (N=8), προσόντα για τη θέση (N=5), γνώστης διοίκησης του σχολείου (N=3), επιμορφώνεται (N=3), γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (N=3), γνώστης του αντικειμένου της διεύθυνσης (N=2), γνώστης του αντικειμένου (N=2), προσόντα (N=2), μεταπτυχιακό στη διοίκηση (N=1), σχετικός (N=1).

Οργανωτικός. Ο διευθυντής παρουσιάζεται ως ένα άτομο με σύστημα και μεθόδευση στον τρόπο εργασίας του. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ένας διευθυντής που θέλει να ακολουθεί μία αλληλουχία και μία διαδοχή ενεργειών προκειμένου να εκτελεστεί μία δραστηριότητα. Παρατηρείται ότι περιγράφεται περισσότερο ως διαχειριστής (manager) και αυτό γιατί φαίνεται να δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και να κινείται σε προκαθορισμένα, τυπικά πλαίσια (Μπουραντάς, 2005, σ. 203). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: οργανωτικός (N=118), μεθοδικός (N=8), συντονιστής (N=8), πρακτικός (N=7), λειτουργικός (N=4), ρυθμιστής (N=3), τακτικός (N=3), φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (N=2).

Γνώστης της Νομοθεσίας. Πρόκειται για μία θεματική κατηγορία όπου ο επιτυχημένος διευθυντής περιγράφεται ως γνώστης της νομοθεσίας και των εγκυκλίων και είναι τυπικός στα καθήκοντά του. Όπως και στην προηγούμενη θεματική κατηγορία, παρατηρείται ότι ο διευθυντής περιγράφεται περισσότερο ως διαχειριστής (manager). Δηλαδή ως ένα άτομο που σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους (Πασιαρδής, 2014, σ. 72). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: γνώστης της νομοθεσίας (N=15), τυπικός (N=12), τυπικός στα καθήκοντά του (N=8), γνώστης των εγκυκλίων (N=5), γνώστης των νόμων της εκπαίδευσης (N=2), νομιμόφρων (N=1).

Καθοδηγητής/Ηγέτης. Αναφέρεται σε έναν διευθυντή που παρουσιάζει μία ηγετική συμπεριφορά. Στη συγκεκριμένη κατηγορία, αντίθετα με τις δύο προηγούμενες (Οργανωτικός και Γνώστης της Νομοθεσίας), ο επιτυχημένος διευθυντής περιγράφεται ως ηγέτης. Δηλαδή ως ένα άτομο που ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια (Μπουραντάς, 2005, σ. 203), επηρεάζει τους άλλους (Bennis & Nanus, 1985, σ. 21) και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης (Πασιαρδής, 2014, σ. 72). Όπως υποστηρίζουν οι Bush & Glover (2003, σ. 10), η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών, όπου περιλαμβάνει την έμπνευση και τη στήριξη στους άλλους για την επίτευξη ενός οράματος για το σχολείο και βασίζεται σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: καθοδηγητής (N=15), ηγέτης (N=13), αυτοπεποίθηση (N=7), χαρισματικός (N=7), έντονη προσωπικότητα (N=6), ηγετικός ρόλος (N=4), ηγετική συμπεριφορά (N=3), ηγέτης όχι διοικητικός (N=2), καθοριστικός (N=1), οδηγός (N=1).

Καινοτόμος. Αφορά μία θεματική κατηγορία όπου ο επιτυχημένος διευθυντής ακολουθεί ή εισάγει νέα συστήματα ή αντιλήψεις μέσα στη σχολική μονάδα. Ένας επιτυχημένος διευθυντής δεν θα πρέπει να μένει θεατής στις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας, αλλά θα πρέπει να κυριαρχεί η λογική της συνεχούς αλλαγής. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Κατσαρός (2008, σ. 109), σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ταιριάζει καλύτερα μία ηγεσία που επιδιώκει την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: καινοτόμος (N=32), δημιουργικός (N=22), καινοτόμος-προοδευτικός (N=6), ανοιχτόμυαλος (N=5), δεκτικός και ανοιχτός σε νέες ιδέες (N=5), επιζητά την αλλαγή (N=3), δεκτικός σε νέες ιδέες (N=3), πρωτοπόρος (N=2), τολμηρός (N=2), παίρνει ρίσκα (N=1), δημιουργικός στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (N=1), επιζητά το διαφορετικό (N=1).

Έχει όραμα. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης δημιουργεί και μεταδίδει ένα κοινό όραμα. Αν και όλες οι σύγχρονες μορφές ηγεσίας θεωρούν ότι ο

αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει όραμα, η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία περιέχει στοιχεία που μας παραπέμπουν στη μετασχηματιστική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους του και ταυτίζονται μαζί του (Bass & Avolio, 2000, σ. 6, Bass et al., 2003), παρέχει ένα όραμα και μια αίσθηση αποστολής (Bass, 1990). Επίσης, συμπεριφέρεται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους οπαδούς τους (Bass & Avolio, 2000, σ. 6-7, Bass et al., 2003), ανακοινώνει υψηλές προσδοκίες στους οπαδούς, εμπνέοντας τους μέσω της παρακίνησης να δεσμευτούν και να γίνουν μέρος του κοινού οράματος της οργάνωσης (Northouse, 2004, σ. 175) και εγείρει την προσπάθεια των οπαδών του να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί (Bass & Avolio, 2000, σ. 7, Bass et al., 2003). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι μετασχηματιστικά στοιχεία, όπως η επιρροή και η παρακίνηση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: έχει όραμα (N=22), οραματιστής (N=17), εμπνευστής (N=10), αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα (N=7), εμπνευστής (N=5), ενθαρρύνει τους συναδέλφους (N=5), δίνει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς (N=5), εμπνέει τους συναδέλφους του (N=4), εμπνέει-παρακινεί (N=4), εμπνυχώνει όλα τα μέλη (N=3), παρακινεί τους εκπαιδευτικούς (N=3), λειτουργεί παραδειγματικά (N=3), δημιουργεί και μεταδίδει κοινό όραμα (N=2), ενθαρρυντικός (N=2), παρακινεί και εμπνυχώνει τους συναδέλφους του (N=2), διαδίδει τους στόχους του σχολείου (N=2), να εμπνέει τους υφισταμένους του (N=1), εμπνέει και καθοδηγεί (N=1), ενθαρρυντικός-εμπνευστής (N=1), αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα για τους άλλους (N=1), μεταδοτικός (N=1).

Έμπιστος. Η εμπιστοσύνη είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων φροντίδας και αποτελεί καθοριστικός παράγοντας της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver et al., 2014). Θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Van der Vyver et al., 2014), καθώς αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία καλών εργασιακών σχέσεων και μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν καλύτερα τις δυνατότητές τους. Συνεπώς, όταν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, αναπτύσσεται μια εποικοδομητική συνεργασία με όλα τα μέλη του σχολείου. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: έμπιστος (N=19), εχέμυθος (N=13), εμπνέει εμπιστοσύνη (N=9), δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης (N=4), εμπνέει ασφάλεια (N=3), εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη (N=3), αξιόπιστος (N=3), φερέγγυος (N=2), τηρεί τις υποσχέσεις του (N=1).

Συνεργάσιμος. Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία περιγράφει ένα διευθυντή που έχει διάθεση για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ένα άτομο με το οποίο μπορεί κάποιος να συμμετέχει σε κοινή προσπάθεια ή να δουλεύει με κοινό σκοπό εύκολα. Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι ένας επιτυχημένος διευθυντής δεν χρησιμοποιεί την επίσημη εξουσία του και προσπαθεί να αναπτύξει και να διατηρήσει μία συνεργατική κουλτούρα (Balyer, 2012, Hauserman & Stick, 2013). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: συνεργάσιμος (N=109), συνεργατικός (N=8), συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς (N=4), συνεργάσιμος με τους εκπαιδευτικούς (N=3), άριστη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (N=2), συμμετοχικός (N=1).

Επικοινωνιακός. Αφορά έναν διευθυντή που προάγει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, χαρακτηρίζεται από ευγένεια, ενδιαφέρεται για την ομόνοια της σχολικής κοινότητας και μεριμνά για την ενημέρωση των συναδέλφων του για τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Όπως υποστηρίζουν οι Johansson, Miller & Hamrin (2011, σ. 2), επικοινωνιακός ηγέτης είναι αυτός που εμπλέκει τους εργαζομένους σε διάλογο, επιδιώκει την ανατροφοδότηση και εκλαμβάνεται ως εξωστρεφής και συζητήσιμος. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ενεργή ακρόαση και ο ηγέτης που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leader) επικεντρώνεται στο να είναι ένας ακροατής με κατανόηση (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: επικοινωνιακός (N=65), ευγενικός (N=27), υπομονετικός (N=21), προσιτός (N=19), κοινωνικός (N=18), συζητήσιμος (N=10), άμεσος (N=6), ενημερώνει (N=5), ενημερώνει για τα θέματα του σχολείου (N=5), καλές διαπροσωπικές σχέσεις (N=4), ακούει με προσοχή τους εκπαιδευτικούς (N=3), ενεργός ακροατής (N=3), εξωστρεφής (N=2), έχει αμεσότητα (N=2), συνεννοήσιμος (N=2), ακούει τις απόψεις των άλλων (N=2), ακούει τις απόψεις των εκπαιδευτικών (N=2), συζητά με τους συναδέλφους (N=2), αφουγκράζεται τα προβλήματα των άλλων (N=1), καλός ακροατής (N=1), συμβουλευεται τους εκπαιδευτικούς (N=1).

Φιλικός. Τα στοιχεία της συγκεκριμένης κατηγορίας αναγνωρίζονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενός ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leader) (Van der Vyver et al., 2014). Αυτή η θεματική κατηγορία διαφοροποιείται από την κατηγορία «Επικοινωνιακός» επειδή σε αυτή εστιάζουμε περισσότερο στο χαρακτήρα του διευθυντή και με τέτοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας να μην προάγεται η επικοινωνία, αλλά δεν εξασφαλίζεται. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: φιλικός (N=36), αγαπητός (N=12), διακριτικός (N=12), ανθρώπινος (N=9), ταπεινός (N=9), ευαίσθητος



(N=6), καλός (N=5), καλοσυνάτος (N=5), καλόκαρδος (N=3), καλοπροαίρετος (N=3), πάνω από όλα άνθρωπος (N=2), ανυστερόβουλος (N=2), προσεκτικός στις εκφράσεις του (N=1), μετριοφρων (N=1).

Συνάδελφος. Αναφέρεται σε έναν διευθυντή που δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ο προσανατολισμός του ηγέτη προς τους εργαζομένους περιγράφεται ως η συμπεριφορά, από έναν διοικητικά ανώτερο, που δείχνει να αισθάνεται πως οι ανθρώπινες σχέσεις στην εργασία είναι πολύ σημαντικές και ότι ο ίδιος θεωρεί τους εργαζομένους σημαντική παράμετρο, ενδιαφέρεται για αυτούς και αποδέχεται την προσωπικότητά τους και τις προσωπικές τους ανάγκες (Bowers & Seashore, 1966). Επίσης, η οικοδόμηση σχέσεων είναι πολύ σημαντική για τη φροντίδα, γιατί η φροντίδα μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από τις σχέσεις (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: συνάδελφος (N=17), σέβεται τους εκπαιδευτικούς (N=11), σέβεται τους συναδέλφους (N=7), άριστες σχέσεις με δασκάλους (N=3), άριστες σχέσεις με εκπαιδευτικούς (N=3), συναδελφικός (N=1), καλές σχέσεις με συναδέλφους (N=1), εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς (N=1), σέβεται τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών (N=1).

Υποστηρικτικός. Περιγράφεται ένας ηγέτης ο οποίος παρέχει ένα υποστηρικτικό κλίμα μέσα στο οποίο ακούει προσεκτικά τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων (Northouse, 2004, σ. 177), τους συμβουλεύει (Bass, 1990, Antonakis et al., 2003, Yukl, 2010, σ. 174), τους ακούει, ζητά τη γνώμη τους και τους παρέχει ανατροφοδότηση (Northouse, 2004, σ. 89-90). Με τις υποστηρικτικές συμπεριφορές ο ηγέτης βοηθά τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται άνετα με τον εαυτό τους, με τους συναδέλφους τους, με την κατάσταση και περιλαμβάνουν την αμφίδρομη επικοινωνία και την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη στους άλλους (Bolden et al., 2003, σ. 3, Northouse, 2004, σ. 89). Οι υποστηρικτικές συμπεριφορές αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά του ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leader), καθώς λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες των άλλων, δηλαδή γνωρίζει τι συμβαίνει και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Έτσι, γνωρίζει τις ανάγκες τους και αντιδρά αναλόγως παρέχοντας σταθερή στήριξη στους εκπαιδευτικούς (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: δείχνει κατανόηση (N=30), υποστηρικτικός (N=24), ενσυναίσθηση (N=12), στηρίζει τους εκπαιδευτικούς (N=11), αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών (N=7), βοηθά τους συναδέλφους (N=6), ενδιαφέρεται για όλους τους εκπαιδευτικούς (N=3), συμβουλεύει τους συναδέλφους (N=2), ενδιαφέρεται για το συνάδελφο (N=2), συμβουλεύει τους

εκπαιδευτικούς (N=1), πρόθυμος να βοηθά στις δυσκολίες (N=1), γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών (N=1), ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών (N=1), ενδιαφέρεται για την προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού (N=1), ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (N=1), ενδιαφέρεται για τις συνθήκες εργασίας (N=1), εξυπηρετεί τους συναδέλφους (N=1), υπερασπιστής (N=1).

Δημιουργεί θετικό κλίμα. Στη σχολική μονάδα, ο διευθυντής είναι αυτός που οδηγεί στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του προσωπικού (Πασιαρδής, 2014, σ. 176). Πρόκειται για συμπεριφορές που είναι εστιασμένες στις σχέσεις που περιλαμβάνουν την οικοδόμηση της συντροφικότητας, το σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τη συμπάθεια μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων (Northouse, 2004, σ. 67). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: δημιουργεί θετικό κλίμα (N=18), συλλογικός (N=8), δημιουργεί συλλογική κουλτούρα (N=4), δημιουργεί συναδελφικό κλίμα (N=3), να μη δημιουργεί κλίκες (N=3), φροντίζει να επικρατεί ένα πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης (N=3), προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία (N=2), δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον (N=1), δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον, ομαδικός (N=1), έχει συλλογικό πνεύμα (N=1).

Αποφασιστικός. Ο τρόπος προσέγγισης ή λήψης μιας απόφασης επηρεάζει και κρίνει την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Ένας διευθυντής ο οποίος για διάφορους λόγους δεν προβαίνει άμεσα και έγκαιρα σε λήψη αποφάσεων ή αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις, όχι μόνο δεν συμβάλλει στην πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά τείνει να χάσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των υφισταμένων του. Όπως υποστηρίζουν οι Mumford et al. (2000a) και Mumford et al. (2000b), η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να δίνει λύσεις σε σύνθετα προβλήματα. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σχετίζονται με τον εντοπισμό του προβλήματος, με την κατανόηση του προβλήματος και με την παραγωγή πιθανών λύσεων (Mumford et al., 2000a). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: αποφασιστικός (N=34), επιλύει προβλήματα (N=14), διαχειρίζεται σωστά τις κρίσεις (N=6), ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων (N=4), ανταποκρίνεται άμεσα στα προβλήματα (N=3), αντιμετωπίζει άμεσα καταστάσεις (N=3), βρίσκει λύσεις (N=3), δίνει γρήγορες και άμεσες λύσεις (N=2), αποφασιστικός στη λήψη αποφάσεων (N=1), βρίσκει λύσεις στα απρόοπτα θέματα (N=1), βρίσκει λύσεις στα καθημερινά (N=1), δίνει λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν (N=1), δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (N=1).

Ευέλικτος. Ένας διευθυντής θα πρέπει να διατηρεί την ισορροπία μέσα σε ένα σχολείο, η οποία εξαρτάται από το πόσο ευέλικτα ο ίδιος λύνει τις διαφορές που προκύπτουν

ανάμεσα στα μέλη με σκοπό να περιορίζονται οι εντάσεις ή οι συγκρούσεις και να διατηρείται η συνοχή της λειτουργίας του. Αυτή η θεματική κατηγορία διαφέρει από την κατηγορία «Αποφασιστικός», καθώς σε αυτή επικεντρωνόμαστε περισσότερο στο πως η στάση του διευθυντή επηρεάζει την ισορροπία της ομάδας και δεν εγείρει συγκρούσεις. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: ευέλικτος (N=34), διπλωμάτης (N=22), διαλλακτικός (N=22), κρατά τις ισορροπίες (N=11), διευθετεί συγκρούσεις (N=5), να μπορεί να ελίσσεται (N=4), ισορροπιστής (N=3), ενωτικός (N=2), ευέλικτος στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (N=1), επιλύει τις διαφορές (N=1), ξέρει να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις (N=1), ειρηνοποιός (N=1).

Υπεύθυνος. Ένας διευθυντής σχολικής μονάδας θα πρέπει να διακατέχεται από το αίσθημα της ευθύνης και η στάση του να είναι η ανάλογη, καθώς αυτή η θέση βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και απαιτεί ευσυνειδησία. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: υπεύθυνος (N=94), συνεπής (N=23), αναλαμβάνει ευθύνες (N=13), διεκπεραιωτικός (N=8), αίσθημα ευθύνης (N=6), να ασχολείται προσωπικά με τα προβλήματα του σχολείου (N=4), υψηλή αίσθηση καθήκοντος (N=3), διεκπεραιωτής (N=1).

Εργατικός. Επιτυχημένοι διευθυντές είναι αυτοί που έχουν ενεργό ρόλο σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Άλλωστε, όπως διαπίστωσαν οι Andrews & Soder (1987), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι να είναι ορατός παντού μέσα στη σχολική μονάδα. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: εργατικός (N=43), είναι πάντα παρών (N=4), επίμονος (N=4), παρών παντού (N=3), προσεκτικός (N=1), αφοσιωμένος σε αυτή τη θέση (N=1), γνωρίζει τα πάντα μέσα στο σχολείο (N=1), κανονική διδασκαλία και όχι πλασματική (N=1), δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για το σχολείο (N=1).

Αποτελεσματικός. Ένας επιτυχημένος διευθυντής θα πρέπει να εργάζεται σκληρά για να φαίνονται τα αποτελέσματα της εργασίας του. Αυτή η θεματική κατηγορία διαφοροποιείται από την κατηγορία «Εργατικός», επειδή σε αυτήν εστιάζουμε περισσότερο στα αποτελέσματα των ενεργειών ενός διευθυντή από ότι στη διαδικασία της εργασίας του. Λέξεις που περιέχονται: αποτελεσματικός (N=19), ικανός (N=14), αποδοτικός (N=4), άξιος (N=1).

Δυναμικός. Ένας ηγέτης θα πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να εργάζεται σκληρά με επιμονή και πάθος για να υλοποιήσει υψηλούς στόχους (Μπουραντάς, 2005, σ. 252). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: δυναμικός (N=28), δραστήριος (N=22), αναλαμβάνει πρωτοβουλίες

(N=9), παίρνει πρωτοβουλίες (N=9), θέτει στόχους για το σχολείο (N=2), με σαφείς στόχους (N=2), αναδεικνύει τα προβλήματα (N=1), θέτει συνεχώς καινούριους στόχους (N=1), δραστήριος με τα προγράμματα της εκπαίδευσης (N=1).

Έξυπνος. Αφορά μία θεματική κατηγορία που δίνει στον επιτυχημένο διευθυντή το χαρακτηριστικό της ευφυΐας. Για τις θεωρίες ηγεσίας που λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά γνώρισμα του ηγέτη, αποτελεί σημαντικό γνώρισμα που διαχωρίζει έναν ηγέτη από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: διορατικός (N=19), έξυπνος (N=18), προνοητικός (N=4), ευφυής (N=3), έξυπνος-ευφυής (N=1), εύστροφος (N=1), να έχει σωστή κρίση (N=1).

Χαμογελαστός. Η διάθεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να βλέπουν τον προϊστάμενό τους να έχει καλή διάθεση και θετική σκέψη στο χώρο εργασίας τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο έχουν και αυτοί καλή διάθεση να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους. Τέτοιες συμπεριφορές αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership) (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: χαμογελαστός (N=18), ήρεμος (N=11), πρόσχαρος (N=10), ευδιάθετος (N=6), ευχάριστος (N=5), έχει χιούμορ (N=5), πράος (N=5), χιούμορ (N=4), με χιούμορ (N=3), άνετος (N=3), χαρούμενος (N=3), φιλήσυχος (N=3), αστείος (N=2), αισιόδοξος (N=2), θετική σκέψη (N=2), ψύχραιμος (N=2), ευχάριστος-ευδιάθετος (N=1), χαλαρός (N=1), να έχει καλή διάθεση σε όλα τα δύσκολα (N=1).

Σοβαρός. Αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές του ηγέτη που προκαλούν το θαυμασμό και το σεβασμό από μέρους των υφισταμένων και που προσδιορίζουν τον τρόπο που πρέπει κάποιος να συμπεριφέρεται μέσα από συγκεκριμένους ηθικούς κώδικες (Bass & Avolio όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014, σ. 77). Είναι προφανές πως οι εκπαιδευτικοί θέλουν ο προϊστάμενός τους να έχει κύρος και να είναι ένα άτομο που κερδίζει το σεβασμό όλων των μελών του σχολείου. Επίσης, πολλοί ερευνητές θεωρούν πως ο αμοιβαίος σεβασμός αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (Van der Vyver et al., 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: σοβαρός (N=13), σεβαστός (N=5), έγκυρος (N=5), αξιοπρεπής (N=4), εμπνέει ο ίδιος σεβασμό (N=3), εμπνέει σεβασμό (N=2), κερδίζει το σεβασμό όλων των μελών του σχολείου (N=1), κύριος με «K» (N=1), κύρος (N=1).

Αυστηρός. Αφορά μία θεματική κατηγορία όπου ο διευθυντής θέτει όρια και δεν κάνει παραχωρήσεις σε ζητήματα αρχών και όρων, όπως για παράδειγμα να επεμβαίνουν οι γονείς σε θέματα της σχολικής μονάδας. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: αυστηρός (N=8), αυστηρός όταν χρειάζεται (N=8), μπορεί και επιβάλλεται (N=5), να μπορεί να επιβάλλεται στους μαθητές (N=3), να μπορεί να επιβάλλεται στους γονείς (N=1), δεν αφήνει τους γονείς να ανακατεύονται στο σχολείο (N=1), επιτακτικός (N=1).

Παιδαγωγός. Ο ρόλος ενός αποτελεσματικού διευθυντή δεν είναι μόνο να καθορίζει τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, αλλά και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και το οποίο θα μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες μάθησης του κάθε μαθητή (Silcox & MacNeill, 2006, σ. 15). Παράλληλα όμως, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο διευθυντής να δημιουργήσει καλές σχέσεις με τους μαθητές για να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που τους σέβονται και νοιάζονται για αυτούς. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: παιδαγωγός (N=17), δίπλα στα παιδιά (N=7), ενδιαφέρεται για τους μαθητές (N=6), αγαπά τα παιδιά (N=5), δίνει προτεραιότητα στους μαθητές (N=2), ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των μαθητών (N=2), σέβεται τους μαθητές (N=2), αγαπητός στους μαθητές (N=2), προσιτός στα παιδιά (N=2), φιλικός με τα παιδιά (N=2), επικοινωνεί με τους μαθητές (N=2), επιβραβεύει τους μαθητές (N=1), σέβεται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (N=1), δημιουργεί καλές σχέσεις με τους μαθητές (N=1), είναι κοντά στα παιδιά (N=1), έχει άμεση επαφή με τους μαθητές (N=1).

Ενδιαφέρεται για την επίδοση των μαθητών. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μέσω της δημιουργίας μιας δομής που ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και την παραγωγική προσπάθεια (Hallinger & Murphy, 1985, 1987). Είναι ευθύνη του ηγέτη να ευθυγραμμίσει τα πρότυπα και τις πρακτικές του σχολείου με την αποστολή του και να δημιουργήσει ένα κλίμα που υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hallinger, 2003, 2005, 2008, σ. 7, 2010, σ. 67). Οι συγκεκριμένοι διευθυντές συνδυάζουν τις δομές του σχολείου με την αποστολή του σχολείου, επιβλέπουν τη διδασκαλία στις τάξεις, παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών (Southworth, 2002, Hallinger, 2003, 2005). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: ενδιαφέρεται για την επίδοση των μαθητών (N=5), εκπαιδευτικός (N=2), έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές (N=2), να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών (N=2), δίνει έμφαση στην προώθηση της μάθησης (N=1), συμβάλλει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (N=1), ανταλλάζει απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας (N=1), ελέγχει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

και παρεμβαίνει όταν αυτές δεν αποδίδουν (N=1), είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος (N=1), ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία των μαθητών (N=1), ενδιαφέρεται για το εκπαιδευτικό έργο (N=1), να ελέγχει την πρόοδο των μαθητών (N=1).

Διαμοιράζει τις ευθύνες του. Η ηγεσία στα σχολεία έχει θεωρηθεί ως προνόμιο ενός ατόμου, αλλά τα σύγχρονα σχολεία απαιτούν ικανότητες που συχνά είναι μεγαλύτερες από ότι ένα άτομο είναι ικανό να προσφέρει και αυτό υποδηλώνει ότι η ηγεσία δεν μπορεί πλέον να είναι αποκλειστική σε ένα άτομο, αλλά θα πρέπει να κατανέμεται μεταξύ των μελών του οργανισμού (Aaron & du Plessis, 2014). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: μοιράζει αρμοδιότητες (N=2), απομακρύνεται από τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο (N=1), διαμοιράζει την εξουσία του (N=1), διαμοιράζει τις ευθύνες του (N=1), εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση (N=1), προωθεί κατανεμημένη ηγεσία (N=1).

Καλές σχέσεις με γονείς. Αναφέρεται σε έναν διευθυντή που διατηρεί καλές σχέσεις με τους γονείς και συνεργάζεται μαζί τους. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής γνωρίζει πώς να «διαχειρίζεται» τους γονείς με επικοινωνιακό τρόπο (Πασιαρδής, 2014, σ. 111) τους εμπλέκει στο έργο και στη ζωή του σχολείου, τους ενημερώνει για την πρόοδο και τα προβλήματα του σχολείου (Southworth, 1990) και επιθυμεί διακαώς να έχει καλές σχέσεις μαζί τους (Πασιαρδής, 2014, σ. 111). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: καλές σχέσεις με γονείς (N=16), συνεργάζεται με τους γονείς (N=14), καλές σχέσεις με το σύλλογο γονέων (N=4), συνεργάζεται με το σύλλογο γονέων (N=2), άριστη συνεργασία με τους γονείς (N=2), επικοινωνεί με τους γονείς (N=2), σέβεται τους γονείς (N=1), επικοινωνεί με τους γονείς (N=2), ακούει τις απόψεις των γονέων (N=1), αναθέτει ρόλους στους γονείς (N=1), αφήνει τους γονείς να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου (N=1), δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα (N=1).

Ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής μεριμνά ώστε να επικρατούν καλές σχέσεις με όλους στην κοινότητα καθώς αποτελεί απαραίτητο πόρο για τη βελτίωση του σχολείου (Hoog et al., 2007, σ. 99), εμπλέκει τους εξωτερικούς φορείς στο έργο και στη ζωή του σχολείου (Southworth, 1990) και δημιουργεί μια στενή επαφή και επικοινωνία μαζί τους (Πασιαρδής, 2012, σ. 175). Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία (N=9), συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς (N=5), συνεργάζεται με διάφορους φορείς (N=3), ανοίγει το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα (N=3), συμμετοχή στις τοπικές εκδηλώσεις (N=1), αναθέτει ρόλους στους κοινοτικούς φορείς (N=1), καλές διασυνδέσεις (N=1), συνεργάζεται με μονάδες της περιοχής (N=1).

Φροντίζει για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία ο διευθυντής περιγράφεται ως ένα άτομο που μεριμνά για τις ανάγκες του σχολείου κυρίως σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής. Όπως υποστηρίζουν οι Smith & Andrews (1989, σ. 9), ένας αποτελεσματικός διευθυντής κινητοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά πόρους, όπως υλικά, ώστε να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στους στόχους του. Η ποιότητα των υποδομών επηρεάζει την ψυχολογία, την ασφάλεια, την υγεία, την απόδοση και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε καλά διατηρημένες εγκαταστάσεις, βιώνουν ένα θετικό κλίμα εργασίας και μία συμπεριφορά φροντίδας από πλευράς ηγεσίας επειδή λαμβάνεται υπόψη η υπόστασή τους (Van der Vyver et al., 2014). Επίσης, είναι πολύ σημαντικό στην εποχή μας κάθε σχολική μονάδα να συνδέεται με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς με τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη που επικρατεί δεν θα πρέπει τα σχολεία να είναι αμέτοχα. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: φροντίζει για τις ανάγκες του σχολείου (N=6), διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους πόρους του σχολείου (N=2), ενδιαφέρεται για την υλικοτεχνική υποδομή (N=1), εξοπλίζει με σύγχρονα μέσα το σχολείο (N=1), σωστή διαχείριση των πόρων του σχολείου (N=1).

Μορφωμένος. Αφορά μία θεματική κατηγορία όπου ο επιτυχημένος διευθυντής περιγράφεται ως ένα μορφωμένο και καλλιεργημένο άτομο. Λέξεις-φράσεις που περιέχονται: μορφωμένος (N=9), καλλιεργημένος (N=6), καλή χρήση της Γλώσσας (N=1).

Ρεαλιστής. Αναφέρεται σε ένα ορθολογιστή διευθυντή και σε ένα λογικό άτομο που βασίζει τις ενέργειές του στην αντίληψη της πραγματικότητας. Άλλες λέξεις που περιέχονται: ρεαλιστής (N=4), λογικός (N=2), ορθολογιστής (N=2).

Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης όλων των λέξεων ή φράσεων, υπολογίστηκε η συχνότητα εμφάνισης της κάθε θεματικής κατηγορίας στο σύνολο της λεκτικής παραγωγής και κατατάχθηκαν σε φθίνουσα σειρά ως προς τη συχνότητά τους. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι 20 θεματικές κατηγορίες (83,2% της γλωσσικής παραγωγής) που αποτελούν τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης, με μερικές από τις πιο συχνές λέξεις ή φράσεις που περιείχαν. Οι υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες είχαν συχνότητες μικρότερες του 2%, δηλαδή αφορούσαν αποκρίσεις ελάχιστων ατόμων και δεν θεωρείται ότι εντάσσονται στην κοινωνική αναπαράσταση (βλ. Πίνακα 4).

**Πίνακας 3. Περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία**

<b>Θεματική Κατηγορία</b>	<b>Συνώνυμα και συγγενείς φράσεις</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>%</b>
Δίκαιος	αντικειμενικός, αξιοκρατικός, αμερόληπτος, ίση μεταχείριση σε όλους τους συναδέλφους, ακριβοδίκαιος, δεν κάνει διακρίσεις είναι δίκαιος, φέρεται ισότιμα και δίκαια σε όλους τους συναδέλφους	221	8,5
Επικοινωνιακός	ευγενικός, υπομονετικός, προσιτός, κοινωνικός, συζητήσιμος, άμεσος, ενημερώνει, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ενεργός ακροατής, εξωστρεφής	200	7,7
Γνώστης Διοίκησης	ενημερωμένος, καταρτισμένος, έμπειρος, γνώστης του ρόλου του, γνώστης διοίκησης του σχολείου, γνώστης του αντικείμενου της διεύθυνσης	155	5,9
Οργανωτικός	μεθοδικός, συντονιστής, πρακτικός, λειτουργικός, ρυθμιστής, τακτικός, φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας	153	5,9
Υπεύθυνος	υπεύθυνος, συνεπής, αναλαμβάνει ευθύνες, διεκπεραιωτής, αίσθημα ευθύνης	152	5,8
Συνεργάσιμος	συνεργατικός, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, συνεργάσιμος με τους εκπαιδευτικούς, άριστη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	127	4,9
Δημοκρατικός	παίρνει αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες, ισότιμος, σέβεται τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων	110	4,2
Ευέλικτος	διπλωμάτης, διαλλακτικός, κρατά τις ισορροπίες, να μπορεί να ελίσσεται, ισορροπιστής, ενωτικός, ευέλικτος στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ειρηνοποιός	107	4,1
Υποστηρικτικός	δείχνει κατανόηση, ενσυναίσθηση, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, βοηθά τους συναδέλφους, ενδιαφέρεται για όλους τους εκπαιδευτικούς, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζει τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών	107	4,1
Φιλικός	αγαπητός, ανθρώπινος, ταπεινός, ευαίσθητος, καλόκαρδος, καλοπροαίρετος	106	4,1
Έχει όραμα	οραματιστής, εμπνευστής, αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα, εμπνευστής, ενθαρρύνει τους συναδέλφους, εμπνέει-παρακινεί, δημιουργεί και μεταδίδει κοινό όραμα	101	3,9
Χαμογελαστός	ήρεμος, πρόσχαρος, ευδιάθετος, ευχάριστος, έχει χιούμορ, άνετος, χαρούμενος, θετική σκέψη	87	3,3
Καινοτόμος	δημιουργικός, καινοτόμος-προοδευτικός, ανοιχτόμυαλος, δεκτικός και ανοιχτός σε νέες ιδέες, επιζητά την αλλαγή, πρωτοπόρος, τολμηρός, παίρνει ρίσκα	83	3,2
Ηθικός	ειλικρινής, τίμιος, αλληλέγγυος, φιλότιμος, έχει ισχυρές ηθικές αξίες, ακεραίος, ανιδιοτελής	81	3,1
Δυναμικός	δραστήριος, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θέτει στόχους για το σχολείο	75	2,9
Αποφασιστικός	αντιμετωπίζει άμεσα καταστάσεις, δίνει γρήγορες και άμεσες λύσεις, επιλύει προβλήματα, διαχειρίζεται σωστά τις κρίσεις	74	2,8
Εργατικός	είναι πάντα παρών, επίμονος, προσεκτικός, αφοσιωμένος σε αυτή τη θέση, γνωρίζει τα πάντα μέσα στο σχολείο,	59	2,3



	<i>δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για το σχολείο</i>		
Καθοδηγητής/Ηγέτης	<i>χαρισματικός, έντονη προσωπικότητα, ηγετικός ρόλος, ηγετική συμπεριφορά, ηγέτης όχι διοικητικός, οδηγός</i>	59	2,3
Έμπιστος	<i>εμπνέει εμπιστοσύνη, εμπνέει ασφάλεια, φερέγγυος, τηρεί τις υποσχέσεις του</i>	57	2,2
Παιδαγωγός	<i>ενδιαφέρεται για τους μαθητές, αγαπά τα παιδιά, δίνει προτεραιότητα στους μαθητές, σέβεται τους μαθητές, φιλικός με τα παιδιά, επικοινωνεί με τους μαθητές, δημιουργεί καλές σχέσεις με τους μαθητές</i>	53	2
<b>Σύνολο</b>	-	2167	83,2

#### Πίνακας 4. Θεματικές κατηγορίες που δεν εντάσσονται στην κοινωνική αναπαράσταση

<b>Θεματική Κατηγορία</b>	<b>Συνώνυμα και συγγενείς φράσεις</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>%</b>
Έξυπνος	<i>διορατικός, προνοητικός, ευφυής, εύστροφος, να έχει σωστή κρίση</i>	47	1,8
Δημιουργεί θετικό κλίμα	<i>δημιουργεί συλλογική κουλτούρα, δημιουργεί συναδελφικό κλίμα, προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία, δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, έχει συλλογικό πνεύμα</i>	45	1,7
Καλές σχέσεις με γονείς	<i>συνεργάζεται με τους γονείς, καλές σχέσεις με το σύλλογο γονέων, συνεργάζεται με το σύλλογο γονέων, σέβεται τους γονείς, ακούει τις απόψεις των γονέων</i>	45	1,7
Συνάδελφος	<i>σέβεται τους εκπαιδευτικούς, άριστες σχέσεις με εκπαιδευτικούς, συναδελφικός, εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς</i>	45	1,7
Γνώστης της Νομοθεσίας	<i>τυπικός, γνώστης των εγκυκλίων, νομιμόφρων</i>	43	1,6
Αποτελεσματικός	<i>ικανός, αποδοτικός, άξιος</i>	38	1,5
Σοβαρός	<i>σεβαστός, αξιοπρεπής, εμπνέει ο ίδιος σεβασμό, κερδίζει το σεβασμό όλων των μελών του σχολείου</i>	34	1,3
Αυστηρός	<i>αυστηρός όταν χρειάζεται, μπορεί και επιβάλλεται, δεν αφήνει τους γονείς να ανακατεύονται στο σχολείο, επιτακτικός</i>	27	1
Ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία	<i>συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς, ανοίγει το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα, συμμετοχή στις τοπικές εκδηλώσεις, αναθέτει ρόλους στους κοινοτικούς φορείς, συνεργάζεται με μονάδες της περιοχής</i>	24	0,9
Ενδιαφέρεται για την επίδοση των μαθητών	<i>εκπαιδευτικός, έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών, συμβάλλει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ανταλλάζει απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας, ελέγχει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και παρεμβαίνει όταν αυτές δεν αποδίδουν</i>	19	0,7
Μορφωμένος	<i>καλλιεργημένος, καλή χρήση της Γλώσσας</i>	16	0,6
Φροντίζει για τις ανάγκες του σχολείου	<i>διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους πόρους του σχολείου, ενδιαφέρεται για την υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλίζει με σύγχρονα μέσα το σχολείο</i>	11	0,4
Ρεαλιστής	<i>λογικός, ορθολογιστής</i>	8	0,3
Διαμοιράζει τις ευθύνες του	<i>μοιράζει αρμοδιότητες, απομακρύνεται από τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση</i>	7	0,3
<b>Σύνολο</b>	-	409	15,5

## 2.5.2. Η δομή της κοινωνικής αναπαράστασης

Οι 20 θεματικές κατηγορίες που αποτελούν τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία, ταξινομήθηκαν στα τέσσερα οργανωτικά μέρη της κοινωνικής αναπαράστασης. Η σπουδαιότητα που έδωσε κάθε άτομο σε μία θεματική κατηγορία βαθμολογήθηκε με βάση τη θέση πρώτης εμφάνισης της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας στη συνειρμική ακολουθία της.

Για κάθε υποκείμενο βρέθηκε η θέση (σειρά) καταγραφής στην οποία βρισκόταν η κάθε θεματική κατηγορία αλλά και η συχνότητά της συνολικά. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο βαθμός επικράτησης κάθε θεματικής κατηγορίας στο δείγμα (συχνότητα) και η σπουδαιότητά του (μέση θέση).

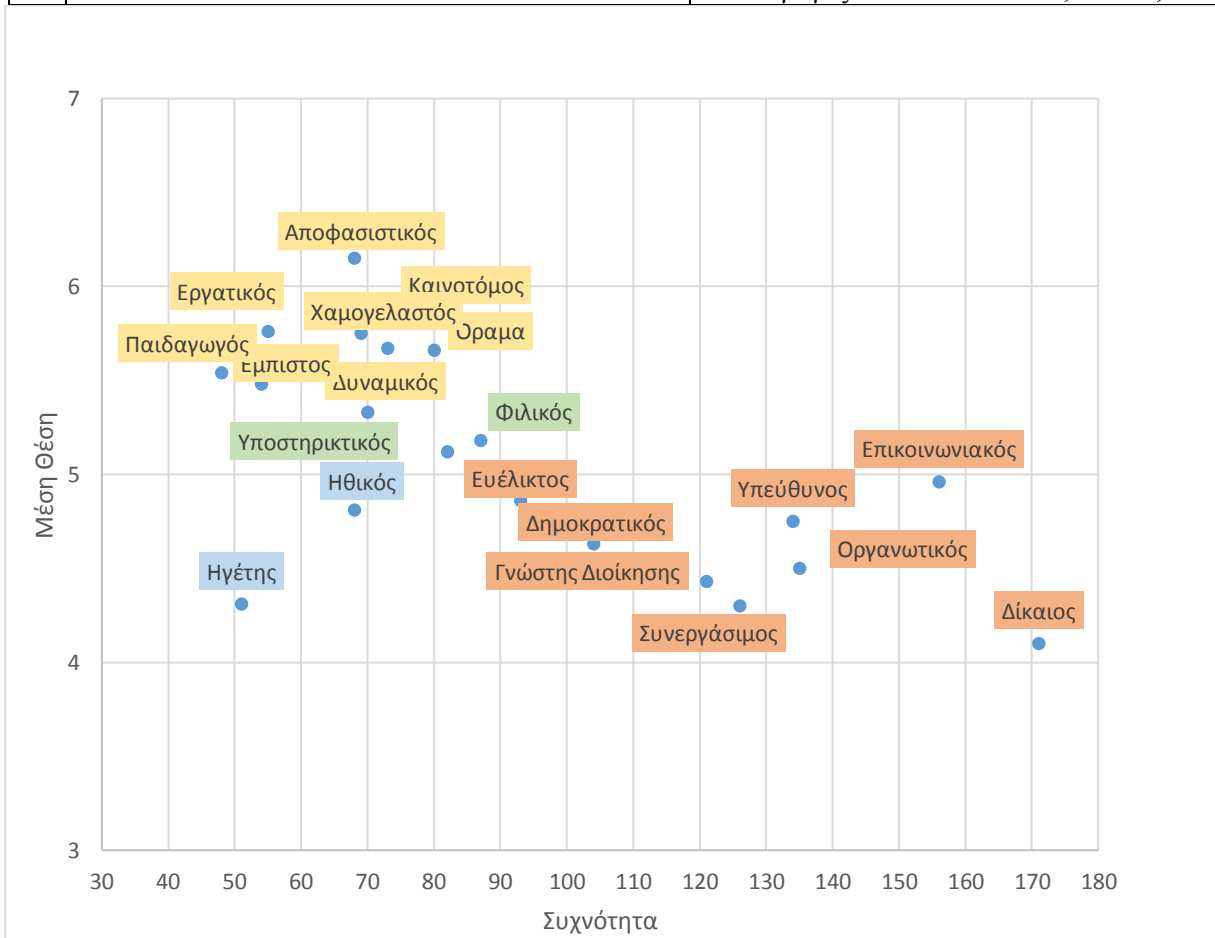
**Πίνακας 5. Συχνότητα και μέση θέση των θεματικών κατηγοριών στο δείγμα των ατόμων**

Θεματική Κατηγορία	Συχνότητα	Μέση Θέση
Δίκαιος	171	4,1
Επικοινωνιακός	156	4,96
Οργανωτικός	135	4,5
Υπεύθυνος	134	4,75
Συνεργάσιμος	126	4,3
Γνώστης Διοίκησης	121	4,43
Δημοκρατικός	104	4,63
Ευέλικτος	93	4,86
Φιλικός	87	5,18
Υποστηρικτικός	82	5,12
Έχει όραμα	80	5,66
Καινοτόμος	73	5,67
Δυναμικός	70	5,33
Χαμογελαστός	69	5,75
Ηθικός	68	4,81
Αποφασιστικός	68	6,15
Εργατικός	55	5,76
Έμπιστος	54	5,48
Καθοδηγητής/Ηγέτης	51	4,31
Παιδαγωγός	48	5,54
Διάμεσος	81	5,04

Στον Πίνακα 6 και στο Διάγραμμα 2 παρατηρείται η ταξινόμηση των θεματικών κατηγοριών στα τέσσερα μέρη της κοινωνικής αναπαράστασης, που έγινε με βάση τη συχνότητα και τη μέση θέση κάθε θεματικής κατηγορίας.

**Πίνακας 6. Δομή της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία**

	ΣΕΙΡΑ ↓	ΣΕΙΡΑ ↑	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ↑	<b>ΠΥΡΗΝΑΣ</b>	<b>ΠΕΡΙΜΕΤΡΙΚΗ ΖΩΝΗ Α΄</b>	
	Δίκαιος	N=171, ΜΘ=4,1	Φιλικός N=87, ΜΘ=5,18 Υποστηρικτικός N=82, ΜΘ=5,12
	Επικοινωνιακός	N=156, ΜΘ=4,96	
	Οργανωτικός	N=135, ΜΘ=4,50	
	Υπεύθυνος	N=134, ΜΘ=4,75	
	Συνεργάσιμος	N=126, ΜΘ=4,30	
	Γνώστης Διοίκησης	N=121, ΜΘ=4,43	
	Δημοκρατικός	N=104, ΜΘ=4,63	
Ευέλικτος	N=93, ΜΘ=4,86		
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ↓	<b>ΠΕΡΙΜΕΤΡΙΚΗ ΖΩΝΗ Β΄</b>	<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ</b>	
	Ηθικός N=68, ΜΘ=4,81 Καθοδηγητής/Ηγέτης N=51, ΜΘ=4,31	Έχει όραμα	N=80, ΜΘ=5,66
		Καινοτόμος	N=73, ΜΘ=5,67
		Δυναμικός	N=70, ΜΘ= 5,33
		Χαμογελαστός	N=69, ΜΘ=5,75
		Αποφασιστικός	N=68, ΜΘ=6,15
		Εργατικός	N=55, ΜΘ=5,76
		Έμπιστος	N=54, ΜΘ=5,48
	Παιδαγωγός	N= 48, ΜΘ=5,54	



**Διάγραμμα 2. Δομή της κοινωνικής αναπαράστασης για την αποτελεσματική ηγεσία**

Ο Πυρήνας περιέχει τις θεματικές κατηγορίες που έχουν υψηλή συχνότητα αναφοράς και μεγάλη σπουδαιότητα, αφού αναφέρονται στην αρχή της συνειρμικής ακολουθίας. Η πλέον χαρακτηριστική έννοια του Πυρήνα αφορά στη δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή που συνοδεύεται από δημοκρατικές αρχές. Επίσης, περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, τις δεξιότητες επικοινωνίας του διευθυντή, τη διάθεσή του για συνεργασία και στοιχεία που αφορούν γνώσεις Διοίκησης της σχολική μονάδας.

Η Περιμετρική Ζώνη Α΄ περιέχει τις θεματικές κατηγορίες με μεγάλη συχνότητα αλλά μικρή σπουδαιότητα, δηλαδή δεν αναφέρονται στην αρχή της συνειρμικής ακολουθίας. Περιέχει στοιχεία που αφορούν σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας του διευθυντή και υποστηρικτικές συμπεριφορές που παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς.

Η Περιμετρική Ζώνη Β΄ περιέχει τις θεματικές κατηγορίες με χαμηλή συχνότητα αλλά μεγάλη σπουδαιότητα, αφού αναφέρονται στην αρχή της συνειρμικής ακολουθίας αλλά από μικρό αριθμό υποκειμένων. Περιέχει στοιχεία που αφορούν στην ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και στοιχεία που αφορούν ζητήματα ηθικής δεοντολογίας.

Η Περιφέρεια περιέχει τις θεματικές κατηγορίες με χαμηλή συχνότητα και μικρή σπουδαιότητα, δηλαδή αναφέρονται από μικρό αριθμό υποκειμένων στο τέλος της συνειρμικής ακολουθίας. Τα στοιχεία που περιέχει αφορούν την καινοτομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη μεριά του διευθυντή, την αφοσίωσή του στη σχολική μονάδα και την αποφασιστικότητά του στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, περιέχει στοιχεία που αφορούν τη δημιουργία ενός οράματος και μιας αποστολής για τη σχολική μονάδα, στοιχεία που έχουν να κάνουν με ζητήματα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και στοιχεία που αφορούν τη θετική διάθεση του διευθυντή. Τέλος, περιέχει στοιχεία που αφορούν το ενδιαφέρον του διευθυντή για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές της σχολική μονάδας.

### 3. Συζήτηση

#### 3.1. Περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης

Το περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων αποτελεί μία δυναμική σύνθεση μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο οικειοποιείται την πραγματικότητα και περνά από το καινούριο στο οικείο (Μαντόγλου & Μελέτη, 2013, σ. 54).

Πολλά από τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης συνδέονται με την ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (caring leadership). Η φροντίδα μπορεί να οριστεί ως το πραγματικό ενδιαφέρον που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή και εκδηλώνεται με τη συμπαράσταση ή υποστήριξη, την ενσυναίσθηση και την αφοσίωση.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σχολική ηγεσία θα πρέπει να ασκείται με υψηλά επίπεδα φροντίδας προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη συμβάλλει στην παρακίνησή τους και στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Φαίνεται να υπάρχει μία σαφής σχέση μεταξύ της φροντίδας και της απόδοσης εργασίας και αυτό γιατί η έλλειψη φροντίδας στη σχολική μονάδα οδηγεί σε μείωση των επιπέδων της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και σε ασθενή δέσμευση μεταξύ των μελών της. Επομένως, αποτελεί καθήκον του σχολικού ηγέτη να φροντίζει και να ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και μειωμένα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Η φροντίδα του διευθυντή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση εργασίας των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Van der Vyver et al., 2014).

Ο ρόλος του ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους μπορεί να εξηγηθεί από την σκοπιά του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς η φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους μέσα σε ένα οργανισμό υποδηλώνει ότι η διεύθυνση και η ηγεσία υπολογίζουν τους ανθρώπους. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους συνδέεται στενά με την ηγεσία που «υπηρετεί». Η ηγεσία που «υπηρετεί» έχει ένα διττό σκοπό, την προσωπική εξέλιξη των εργαζομένων και τη βελτίωση της ποιότητας της φροντίδας σε ένα οργανισμό και αυτός ο σκοπός μπορεί να εκπληρωθεί μέσα από την ομαδική εργασία και τη δημιουργία κοινότητας, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά που βασίζεται σε ηθικές αξίες (Van der Vyver et al., 2014).

Τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία συνδέονται με τους ψυχολογικούς παράγοντες και με τους παράγοντες διεύθυνσης ή διαχείρισης της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους.

Από τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία καταδεικνύεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει ισχυρές ηθικές αξίες, συμπεριφέρεται υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς και έχει καλή διάθεση και θετική σκέψη. Αυτά τα στοιχεία συνδέονται άμεσα με τους ψυχολογικούς παράγοντες της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Πράγματι, η ύπαρξη ηθικού κώδικα από πλευράς διευθυντή, εκτός ότι συνδέεται άμεσα με την ηθική ηγεσία, αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Με υποστηρικτικές συμπεριφορές ο ηγέτης που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες των άλλων, δηλαδή γνωρίζει τι συμβαίνει και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, γνωρίζει τις ανάγκες τους και αντιδρά αναλόγως παρέχοντάς τους σταθερή στήριξη. Η καλή διάθεση και η θετική σκέψη του διευθυντή είναι σημαντικά χαρακτηριστικά, καθώς με αυτόν τον τρόπο έχουν και οι εκπαιδευτικοί καλή διάθεση να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους (Van der Vyver et al., 2014).

Επιπρόσθετα, τα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι δίκαιος και βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές, έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και διάθεση για συνεργασία και εμφανίζει χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τον καθιστούν αγαπητό και φιλικό στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, καταδεικνύουν ότι εμπνέει εμπιστοσύνη και έχει όραμα και μία αίσθηση αποστολής για τη σχολική μονάδα. Αυτά τα στοιχεία συνδέονται με τους παράγοντες διεύθυνσης ή διαχείρισης της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Ειδικότερα, η δικαιοσύνη περιλαμβάνει τα ίσα δικαιώματα και την ίση μεταχείριση σε όλα τα άτομα, δημιουργώντας μία αίσθηση φροντίδας μεταξύ των ατόμων και ο διευθυντής θα πρέπει να αναγνωρίζει και να προστατεύει τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα κάθε εκπαιδευτικού. Οι δημοκρατικές αρχές δεν συνδέονται μόνο με τη δημοκρατική ηγεσία, καθώς με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η ενεργή ακρόαση είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη και ο ηγέτης που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους επικεντρώνεται στο να είναι ένας ακροατής με κατανόηση. Η οικοδόμηση σχέσεων είναι πολύ σημαντική για τη φροντίδα, γιατί η φροντίδα μπορεί να εκδηλωθεί μέσα

από τις σχέσεις και να υπάρξει καλύτερη συνεργασία και δέσμευση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η φιλικότητα και η καλοσύνη είναι πολύ σημαντικά για έναν ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Στοιχεία όπως η επιρροή και η παρακίνηση συνδέονται άρρηκτα με τη μετασχηματιστική ηγεσία αλλά είναι πολύ σημαντικά και για την ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους, καθώς μέσω της φροντίδας ο ηγέτης μπορεί να συνεχίσει το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει. Η εμπιστοσύνη, εκτός από βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κοινοτήτων φροντίδας και θα πρέπει να είναι αμοιβαία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Van der Vyver et al., 2014).

Τα υπόλοιπα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία περιέχουν στοιχεία που αναφέρονται στην ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή που θέτει συνεχώς στόχους για τη σχολική μονάδα και επιδιώκει την καινοτομία και την αλλαγή. Επίσης, στοιχεία που αναφέρονται στην αφοσίωση του διευθυντή σε αυτή τη θέση και στις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Διαφαίνεται ότι αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένας καλός διαχειριστής που συντονίζει τις εργασίες της σχολικής μονάδας, διακατέχεται από μία αίσθηση ευθύνης, περιορίζει τις εντάσεις ή τις συγκρούσεις που τυχόν εμφανίζονται στο σύλλογο διδασκόντων, είναι αποφασιστικός στη λήψη αποφάσεων και ανταποκρίνεται άμεσα στα προβλήματα. Τέλος, ενδιαφέρεται για τους μαθητές και δημιουργεί καλές σχέσεις μαζί τους για να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που τους σέβονται και νοιάζονται για αυτούς.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στα περιεχόμενα της κοινωνικής αναπαράστασης δεν εντάχθηκαν θεματικές κατηγορίες που τονίζουν το ρόλο της ηγεσίας στη σύγχρονη πραγματικότητα και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη στην εκπαίδευση. Αυτές οι θεματικές κατηγορίες περιέχουν στοιχεία που αφορούν το ενδιαφέρον του διευθυντή για την επίδοση των μαθητών, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την επικοινωνιακή συνεργασία και τη δημιουργία καλών σχέσεων του διευθυντή με τους γονείς και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και τη μέριμνά του για τις υποδομές της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον για την επίδοση των μαθητών μας παραπέμπει στη διδασκαλική ηγεσία ή ηγεσία με σκοπό τη διδακτική (Instructional Leadership). Πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι η ηγεσία που δίνει έμφαση στη διδασκαλία των μαθητών, είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Riley & MacBeath, 2003,

σ. 184, Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010, Brauckmann & Pashiardis, 2011). Επίσης, η συγκεκριμένη πρακτική, ενσωματώνει και ενισχύει τη συνεργασία, την έρευνα, τις συλλογικές ομάδες εργασίας και τη στοχαστική συζήτηση σε μια ολιστική προσέγγιση για την προώθηση ενός επαγγελματικού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών (Blasé & Blasé, 2000, σ. 137). Συνεπώς, υπάρχει μία ισχυρή σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής επιτυχίας και οι διευθυντές δημιουργούν και διατηρούν τη βελτίωση ενός σχολείου δίνοντας έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Πασιαρδής, 2014, σ. 241).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας μας παραπέμπει στην κατανομημένη ηγεσία (Distributed or Shared Leadership). Έρευνες δείχνουν πως οι επιτυχημένοι ηγέτες αναγνωρίζουν ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει μία μοναδική προσέγγιση ηγεσίας και ενδυναμώνουν τους άλλους ώστε να μπορέσουν και αυτοί να ηγηθούν, εμπλέκουν τους άλλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τους αναθέτουν σημαντικές εργασίες και τους μοιράζουν διάφορες αρμοδιότητες που αφορούν το σχολείο (Harris, Day & Hadfield, 2003, Harris, 2004, Leithwood, 2004, σ. 18, Harris, 2007, Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007). Τέλος, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris et al., 2003, Harris, 2007, Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Penlington, Mehta & Kington, 2007, σ. xv, Day & Sammons, 2013, σ. 37), την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Harris, 2007, σ. 320) και προωθεί την ανάπτυξη και την αλλαγή του σχολείου (Harris et al., 2003, Harris, et al., 2007).

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής εμπλέκει τους γονείς στο έργο και στη ζωή του σχολείου, τους ενημερώνει για την πρόοδο και τα προβλήματα του σχολείου (Southworth, 1990) και επιθυμεί διακαώς να έχει καλές σχέσεις μαζί τους (Πασιαρδής, 2014, σ. 111). Παράλληλα, άλλες έρευνες δείχνουν ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής μεριμνά ώστε να επικρατούν καλές σχέσεις με όλους στην κοινότητα καθώς αποτελεί απαραίτητο πόρο για τη βελτίωση του σχολείου (Hoog et al., 2007, σ. 99), εμπλέκει τους εξωτερικούς φορείς στο έργο και στη ζωή του σχολείου (Southworth, 1990) και δημιουργεί μια στενή επαφή και επικοινωνία μαζί τους (Πασιαρδής, 2012, σ. 175).

Οι Smith & Andrews (1989, σ. 9), υποστηρίζουν ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής κινητοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά πόρους, όπως υλικά, ώστε να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στους στόχους του. Επίσης, η ποιότητα των υποδομών επηρεάζει την ψυχολογία, την ασφάλεια, την υγεία, την απόδοση και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε καλά διατηρημένες εγκαταστάσεις,



βιώνουν ένα θετικό κλίμα εργασίας και μία συμπεριφορά φροντίδας από πλευράς ηγεσίας επειδή λαμβάνεται υπόψη η υπόστασή τους (Van der Vyver et al., 2014).

## **3.2. Δομή της κοινωνικής αναπαράστασης**

Μία αναπαράσταση αποτελείται από δύο διαφορετικά συστήματα στοιχείων, έναν κεντρικό πυρήνα και ένα περιφερειακό σύστημα. Η θεωρία του κεντρικού πυρήνα είναι η πιο εδραιωμένη θεωρητικά ανάπτυξη στη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης και λειτουργεί στο πλαίσιο της δομικής προσέγγισης (Wachelke, 2012).

### **3.2.1. Πυρήνας**

Ο κεντρικός πυρήνας περιλαμβάνει εκείνα τα στοιχεία τα οποία διαθέτουν ισχυρές ιστορικές και ιδεολογικές ρίζες και οργανώνουν ολόκληρη τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης. Τα κεντρικά αυτά στοιχεία: α) έχουν συμβολική αξία σε ότι αφορά το κοινωνικό αντικείμενο, καθώς είναι απαραίτητα για τη διατήρηση της ταυτότητάς του και β) έχουν μία συνειρμική δύναμη ώστε να συνδέονται με περισσότερα στοιχεία επί της δομής. Είναι ο πυρήνας που διαφοροποιεί τις αναπαραστάσεις μεταξύ τους, αποδίδοντας τη σημασία και το νόημα της αναπαράστασης (Wachelke, 2012). Θεωρείται ότι είναι ο χώρος της συναίνεσης, δεν περιλαμβάνει στοιχεία που δεν είναι συνεκτικά μεταξύ τους και η βασική του ιδιότητα είναι η σταθερότητα (Guimelli, 1993).

Η χαρακτηριστική έννοια του πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία αφορά στη δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή που συνοδεύεται από δημοκρατικές αρχές. Επιπρόσθετα, ο πυρήνας περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, τις δεξιότητες επικοινωνίας του διευθυντή, τη διάθεσή του για συνεργασία και στοιχεία που αφορούν γνώσεις Διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα να αντιμετωπίζονται με ισότιμο τρόπο και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα. Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες όπου καταδεικνύουν πως ένας επιτυχημένος διευθυντής υποστηρίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Moos et al., 2005, Moos et al., 2008) και καλλιεργεί και διατηρεί μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα (Hoog et al., 2007, σ. 99). Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που τους φροντίζει και ενδιαφέρεται για αυτούς. Η δικαιοσύνη και η ίση μεταχείριση σε όλα τα άτομα δημιουργεί μία αίσθηση φροντίδας, ενώ παράλληλα με τη συμμετοχική λήψη

αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Van der Vyver et al., 2014).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι συντονιστής με σύστημα και μεθόδευση στον τρόπο εργασίας του. Δηλαδή, είναι ένας καλός διαχειριστής (manager) που δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και κινείται σε προκαθορισμένα, τυπικά πλαίσια (Μπουραντάς, 2005, σ. 203). Διακατέχεται από το αίσθημα της ευθύνης και διατηρεί την ισορροπία μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, ώστε να περιορίζονται οι εντάσεις ή οι συγκρούσεις για να διατηρείται η συνοχή του.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό, ο αποτελεσματικός διευθυντής να τους εμπλέκει σε διάλογο, να είναι συζητήσιμος και εξωστρεφής, να προάγει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να προσπαθεί να αναπτύξει μία συνεργατική κουλτούρα μαζί τους. Για ακόμη μία φορά αποδεικνύεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής τους φροντίζει και ενδιαφέρεται για αυτούς. Η ενεργή ακρόαση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη και ο ηγέτης που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους επικεντρώνεται στο να είναι ένας ακροατής με κατανόηση. Ταυτόχρονα, η οικοδόμηση σχέσεων είναι πολύ σημαντική για τη φροντίδα, γιατί η φροντίδα μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από τις σχέσεις και να υπάρξει καλύτερη συνεργασία και δέσμευση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Van der Vyver et al., 2014).

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι στον Πυρήνα περιέχονται γνώσεις Διοίκησης της σχολικής μονάδας, δηλαδή να έχει την κατάλληλη κατάρτιση και εμπειρία και τα κατάλληλα προσόντα για να αναλάβει τη συγκεκριμένη θέση και να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να έχει τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να τα αξιοποιεί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα θετικό μήνυμα για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση. Φαίνεται να θεωρούν ότι δεν είναι εύκολο να βρίσκεται κάποιος σε αυτή θέση και ότι χρειάζεται ένα άτομο που θα έχει τις γνώσεις για να λειτουργεί εύρυθμα μία σχολική μονάδα.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον Πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία, δεν βρίσκεται ο ρόλος της ηγεσίας. Το γεγονός αυτό δεν προξενεί εντύπωση επειδή στον Πυρήνα βρίσκονται κοινά και αναγνωρίσιμα γνωσθήματα που αντιστέκονται σε αλλαγές και παραμένουν σταθερά για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Συνεπώς, θεωρείται φυσιολογικό

οι εκπαιδευτικοί να απαντούν με υψηλή συχνότητα και να προσδίδουν υψηλή σπουδαιότητα σε στοιχεία που αντικατοπτρίζουν βαθιές και ριζωμένες αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για τον αποτελεσματικό διευθυντή.

### **3.2.2. Περιφερειακό σύστημα**

Το περιφερειακό σύστημα είναι το εύκαμπτο μέρος της δομής και ενσωματώνει συγκεκριμένες πληροφορίες για τη δομή. Λόγω της ευελιξίας του, μία από τις λειτουργίες του είναι να προφυλάξει τα περιεχόμενα του κεντρικού πυρήνα από αντιφάσεις. Αν υπάρχει μία κατάσταση που αμφισβητεί το νόημα των κεντρικών στοιχείων, το περιφερειακό σύστημα ενεργοποιείται και προσπαθεί να δικαιολογήσει την αντίφαση προκειμένου να το αντέξει (Wachelke, 2012).

Η περιμετρική ζώνη Α΄ της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία, δηλαδή η περιοχή όπου προετοιμάζονται οι αλλαγές του πυρήνα, περιέχει δύο στοιχεία που αφορούν τον χαρακτήρα και τη θετική πρακτική απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα φιλικό, αγαπητό και πρόσχαρο άτομο με καλές προθέσεις που παρέχει ένα υποστηρικτικό κλίμα μέσα στο οποίο ακούει προσεκτικά τις ατομικές τους ανάγκες, τους συμβουλεύει, δείχνει κατανόηση και αναγνωρίζει το έργο τους. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η φιλικότητα και η καλοσύνη είναι πολύ σημαντικά για έναν ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (Van der Vyver et al., 2014). Παράλληλα, με υποστηρικτικές συμπεριφορές ο ηγέτης που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες των άλλων, δηλαδή γνωρίζει τι συμβαίνει και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, γνωρίζει τις ανάγκες τους και αντιδρά αναλόγως παρέχοντάς τους σταθερή στήριξη (Van der Vyver et al., 2014). Επομένως, αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους είναι αυτά που μπορούν να συνδέσουν άλλα περιμετρικά στοιχεία με αυτά του πυρήνα.

Η περιμετρική ζώνη Β΄ περιέχει στοιχεία όπου ο αποτελεσματικός διευθυντής περιγράφεται ως ηγετική φυσιογνωμία και στοιχεία που αφορούν ζητήματα ηθικής δεοντολογίας. Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα άτομο με ηγετική συμπεριφορά που ανοίγει τους ορίζοντες, επηρεάζει τους άλλους για να τους οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ειλικρινής, τίμιος με ισχυρές ηθικές αξίες. Αρχικά, αυτά τα στοιχεία μας παραπέμπουν στην ηθική ηγεσία, όπου σύμφωνα

με τους Brown & Trevino (2006), ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται ως ειλικρινής, άτομο με αρχές και πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς. Παράλληλα όμως, η ύπαρξη ηθικού κώδικα από πλευράς διευθυντή, αποτελεί καθοριστικός παράγοντας και της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (Van der Vyver et al., 2014).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η περιμετρική ζώνη Β' περιέχει στοιχεία μιας μεμονωμένης ομάδας του πληθυσμού, που τοποθετεί τον αποτελεσματικό διευθυντή ως ηγέτη, ως ηθικό ηγέτη και ως ηγέτη που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους στις πρώτες θέσεις της συνειρμικής ακολουθίας και διαφαίνεται ότι αυτό είναι το σημείο όπου αρχίζει και εντοπίζεται πιο καθαρά ο ρόλος της ηγεσίας. Το γεγονός αυτό προξενεί εντύπωση και είναι ιδιαίτερα σημαντικό επειδή αποδεικνύεται ότι λίγα άτομα του πληθυσμού προσδίδουν στον αποτελεσματικό/επιτυχημένο διευθυντή στοιχεία ηγεσίας.

Η περιφέρεια περιέχει στοιχεία που αφορούν την καινοτομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη μεριά του διευθυντή, την αφοσίωση στη θέση της διεύθυνσης και την αποφασιστικότητά του. Επίσης, αναφέρεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός οράματος για τη σχολική μονάδα. Εντάσσονται ζητήματα που αφορούν τη θετική διάθεση του διευθυντή και τη δημιουργία καλών σχέσεων και συνεργασίας με τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν θα πρέπει να μένει θεατής στις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας, αλλά θα πρέπει να είναι προοδευτικός, να επιδιώκει την καινοτομία και την αλλαγή, να είναι δημιουργικός και να εισάγει νέες αντιλήψεις μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης, θεωρούν ότι είναι δραστήριος και δυναμικός, αναδεικνύει τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και θέτει συνεχώς καινούριους στόχους για τη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αποφασιστικός στη λήψη αποφάσεων, ανταποκρίνεται άμεσα στα προβλήματα και δίνει γρήγορες και άμεσες λύσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η θεματική κατηγορία «Αποφασιστικός» βρίσκεται στην περιφέρεια, και όχι στον πυρήνα μαζί με θεματικές κατηγορίες, όπως «Συνεργάσιμος», «Δημοκρατικός» ή «Δίκαιος». Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μία θέλουν ο αποτελεσματικός διευθυντής να συνεργάζεται μαζί τους, να λαμβάνει υπόψη τις γνώμες τους και να τους αφήνει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αλλά από την άλλη όταν έρχεται η στιγμή να ληφθούν αποφάσεις για θέματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, δεν φαίνεται να έχουν τη διάθεση

να συνεργαστούν με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ίσως γιατί δεν θέλουν να αναλάβουν περαιτέρω ευθύνες.

Στην περιφέρεια εντάσσονται μετασχηματιστικά στοιχεία που τονίζουν το ρόλο της ηγεσίας στη σύγχρονη πραγματικότητα και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη στην εκπαίδευση. Ο αποτελεσματικός διευθυντής δημιουργεί και να μεταδίδει ένα κοινό όραμα και μία αίσθηση αποστολής για τη σχολική μονάδα, αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, τους παρακινεί, τους εμπνέει και τους ενθαρρύνει συνεχώς να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί. Επίσης, ο αποτελεσματικός διευθυντής εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, είναι αξιόπιστος, εχέμυθος και φερέγγυος, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα αναπτυχθεί μία εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ αυτών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Όπως αποδεικνύεται μέσα από πολλές έρευνες, οι αποτελεσματικοί διευθυντές παρουσιάζονται ως μετασχηματιστικοί ηγέτες (Day, 2003, σ. 29), διακρίνονται από το όραμα, το πάθος και την ικανότητά τους να φέρνουν την κριτική σκέψη στη σύνθετη και απαιτητική δουλειά τους (Riley & MacBeath, 2003, σ. 184). Αυτή η μορφή ηγεσίας συνδέεται με την αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας, με την ανάπτυξη του προσωπικού και του προγράμματος σπουδών (Day et al., 2007, σ. x-xii, Day & Sammons, 2013, σ. 10) και έχει σημαντικές, άμεσες και έμμεσες, επιδράσεις στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή και στην επίδοσή τους (Leithwood, 2004, σ. 9, Balyer, 2012). Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους διευθυντές τους και τις επιλογές τους για το σχολείο και οι διευθυντές αποτελούν πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς (Balyer, 2012, Hauserman & Stick, 2013), τους βοηθούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια συνεργατική και επαγγελματική κουλτούρα, προωθούν την εξέλιξή τους, τους βοηθούν να λύσουν τα προβλήματά τους (Leithwood & Poplin, 1992, Leithwood, 2004, σ. 10, Balyer, 2012, Hauserman & Stick, 2013) και τους παρακινούν να αποδίδουν καλύτερα (Balyer, 2012, σ. 587, Hauserman & Stick, 2013, σ. 196). Ταυτόχρονα, μετασχηματιστικά στοιχεία, όπως η επιρροή και η παρακίνηση είναι πολύ σημαντικά για την ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους, καθώς μέσω της φροντίδας ο ηγέτης μπορεί να συνεχίσει το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει. Παράλληλα, η εμπιστοσύνη είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων φροντίδας και θα πρέπει να είναι αμοιβαία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Van der Vyver et al., 2014).

Τέλος, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να βλέπουν τον προϊστάμενό τους να έχει θετική διάθεση και σκέψη στο χώρο εργασίας τους. Τέτοιες συμπεριφορές αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες της ηγεσίας που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους

άλλους, καθώς με αυτόν τον τρόπο έχουν και αυτοί καλή διάθεση να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους (Van der Vyver et al., 2014). Επίσης, ο αποτελεσματικός διευθυντής παρουσιάζει μία παιδαγωγική στάση, όπου ενδιαφέρεται για τους μαθητές και δημιουργεί καλές σχέσεις μαζί τους για να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που τους σέβονται και νοιάζονται για αυτούς.

Καταλήγοντας, η περιφέρεια περιέχει βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική ηγεσία, αλλά πρόκειται για νέα στοιχεία ή πληροφορίες που δεν έχουν συνδεθεί οργανωτικά με το γνωστικό σύστημα του πληθυσμού. Το γεγονός αυτό προκαλεί εντύπωση επειδή μετά από τόσα χρόνια έρευνας για την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση, θα ανέμενε κανείς τα στοιχεία αυτά τουλάχιστον να είχαν υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμαζόταν με μικρά βήματα να συμβαδίσει με εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού.

## 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Κύρια ευρήματα

Η έννοια της ηγεσίας δεν αποτελεί μέρος της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία και η οπτική τους εστιάζει περισσότερο στη λειτουργία του σχολείου παρά στην ηγεσία.

Στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία παρουσιάζεται ένα υβρίδιο που συνδέεται με διαφορετικές μορφές και στυλ ηγεσίας. Εκτός από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να είναι και ένας καλός διαχειριστής (manager), αυτό που προέκυψε είναι ένας συνδυασμός που περιέχει στοιχεία από την ηγεσία που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τους άλλους (Caring Leadership), την ηθική ηγεσία (Ethical/Moral Leadership), τη δημοκρατική ηγεσία (Democratic Leadership) και δευτερευόντως, τη μετασχηματιστική (Transformational Leadership) και την παιδαγωγική ηγεσία (Pedagogical Leadership).

### 4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμό στην παρούσα έρευνα θέτει η επιλογή του δείγματος που έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία, γεγονός που δεν εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι στηρίχθηκε στο εργαλείο Γνωστική Απόκριση με βάση Ελεύθερο Συνειρμό (Free Association) και δεν μπορούσε να δοθεί η εννοιολογική σημασία των λέξεων ή φράσεων που παρέθεταν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική ηγεσία.

### 4.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με τη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία.

Εντούτοις, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ανώτερων στελεχών της Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία, καθώς μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές των εκπαιδευτικών. Η έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με εργαλεία που θα περιλαμβάνουν πιο πλούσια πληροφορία, δηλαδή να αξιολογούν οι ίδιοι τη σημασία των λέξεων ή φράσεων που αποδίδουν και να εξηγούν το λόγο που παραθέτουν αυτές τις λέξεις ή φράσεις. Αυτό θα έδινε πλουσιότερο υλικό για ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα ήταν πιο τεκμηριωμένη. Επίσης, η επιλογή

του δείγματος θα μπορούσε να γίνει με έναν τρόπο όπου θα εξασφάλιζε αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Τα αποτελέσματα της προτεινόμενης έρευνας θα έχουν μεγάλη σημασία για την αποτελεσματική ηγεσία γιατί θα μπορέσει να φανεί και η οπτική των ανώτερων στελεχών για την αποτελεσματική ηγεσία. Επίσης, θα εγείρουν ερωτήματα και τυχόν να προκαλέσουν αναθεωρήσεις στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Εκπαίδευσης για να εφοδιάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με περισσότερη γνώση για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Τέλος, είναι πολύ πιθανό, να φανεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και των ανώτερων στελεχών της Εκπαίδευσης για να μπορέσει ολόκληρη η Εκπαίδευση να ενσωματώσει στοιχεία που αφορούν σύγχρονες πρακτικές ηγεσίας.



## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Aaron, K. A., & du Plessis, P. (2014). Teachers' Perceptions of Distributed Leadership Practice in Three Secondary Schools within Gauteng Province. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1445-1455.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Ashour, A. S. (1973). The Contingency Model of Leadership Effectiveness: An Evaluation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(3), 339-355.
- Augoustinos, M. (1991). Consensual representations of social structure in different age groups. *British Journal of Social Psychology*, 30(3), 193-205.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2002). *Becoming a servant leader: Do you have what it takes?* NebGuide G02-1481-A. Lincoln: University of Nebraska, Nebraska Cooperative Extension.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, Better, Best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 112-121.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *Platoon Readiness as a Function of Leadership, Platoon, and Company Cultures*. New York: University of Binghamton.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research Information for Teachers*, 1(1), 2-8.
- Bennis, W.G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® After 25 years: A Retrospective. *The Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1), 21-36.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J. R., & Blase, J. (2004). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238-263.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brewer, C. (2010). Servant leadership: A review of literature. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 4(2), 1-8.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78.
- Day, C. (2003). The changing learning needs of head's: Building and sustaining effectiveness. In: A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 26-52), London: Taylor & Francis Group.
- Day, C. (2007). Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 59-70), UK: Springer.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). Building and Sustaining Successful Principals: Key Themes. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 171-188), UK: Springer.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. UK: The University of Nottingham.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P., & Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. The University of Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Eckmann, H. (2005). *Great Man Theory: A Personal Account of Attraction*. Vancouver, BC: International Business Conference.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fernandez, C. F., & Vecchio, R. P. (1997). Situational Leadership Theory Revisited: A Test of An Across-Jobs Perspective. *The Leadership Quarterly*, 8(1), 67-84.
- Fiedler, F. E. (1972). The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 453-470.
- Freeman, R. E., & Stewart, L. (2006). Developing Ethical Leadership. *Business Roundtable Institute for Corporate Ethics*, 2-15.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.
- Fry, L.W. (2005) Toward a theory of ethical and spiritual well-being, and corporate social responsibility through spiritual leadership. In: R.A. Giacalone, C.L. Jurkiewicz, C. Dunn (Eds.), *Positive psychology in business ethics and corporate responsibility* (pp. 47-83). Greenwich: Information Age Publishing.
- Fry, L. W., Hannah, S. T., Noel, M., & Walumbwa, F. O. (2011). Impact of spiritual leadership on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 22, 259–270.
- Fry, L. W., & Matherly, L. L. (2006). *Spiritual leadership and organizational performance: An exploratory study*. Tarleton State University–Central Texas.
- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86-96.
- Fry, L. W. Vitucci, S. Cedillo, M. (2005). Spiritual Leadership and Army Transformation: Theory, Measurement, and Establishing a Baseline, *The Leadership Quarterly*, 16, 835–862.
- Fry, L. W., & Whittington, J. L. (2005). In search of authenticity: Spiritual leadership theory as a source for future theory, research, and practice on authentic leadership. *Leadership and Management*, 3, 183-200.
- Gastil, J. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human Relations*, 47(8), 953-975.
- Giles, C., Jacobson, S., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007). Against the odds: Successful principals in challenging U.S. schools. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 155-169). UK: Springer.
- Gonos, J., & Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 18(2), 157-168.

- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: Toward a theory of leadership-making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 33-48.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Guimelli, C. (1993). Concerning the structure of social representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 85-92.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian case studies. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 39-57). UK: Springer.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2008, April). Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the Principal Instructional Management Rating Scale. In annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. In: B. Davies, M. Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer Science and Business Media.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?. *Management in Education*, 16(5), 1-7.

- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership, 1*(1), 73-87.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence 1. *International Journal of Leadership in Education, 10*(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice, 9*(1), 67-77.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change, 8*(4), 337-347.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.
- Hauserman, C., & Stick, S. L. (2013). The Leadership Teachers Want From Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 36*(3), 184-203.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory: A New Theory for Media Research. *Nordicom Review, 32*(2), 3-16.
- Hoog, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2007). Successful Principaship: The Swedish Case. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 87-101). UK: Springer.
- House, R. J. (1976). *A 1976 theory of charismatic leadership*. University of Toronto, Faculty of Management Studies.
- House, R. J. (1996). Path-goal Theory of Leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly, 7*(3), 323-352.
- House, R.J., & Mitchell, T.R. (1975). *Path-goal Theory of Leadership* (No. TR-75-67). Seattle: University of Washington.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.

- Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). Military Executive Leadership. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership* (pp. 281-295). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Johansson, C., Miller, V. D., & Hamrin, S. (2011). Communicative leadership. Theories, concepts and central communication behaviors. Demicom rapport nr 4. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (2nd ed.). U.S.A.: Pearson Education.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Judge, T. A., Woolf, F. E., Hurst, C., & Livingston, B. (2006). Charismatic and Transformational Leadership: A Review and an Agenda for Future Research. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A&O*, 50(4), 203-214.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter?. *The executive*, 5(2), 48-60.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research*. University of Toronto: The Laboratory for Student Success at Temple University Center for Research in Human Development and Education
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.

- MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership. In: *A Paper Presented at the 2003 Annual Conference for the Australian Association for Research in Education* (pp. 1-14). Auckland.
- Marková, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000, June). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Διαθέσιμο στο: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.
- McWhorter, K.A. (2011, Fall). Review of the Literature on Leadership. *HADM 595- Leadership: Past, Present and Future*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 28, 2016, από <http://www.kamsbrain.com/HADM595.html>.
- Moir, S. J. (2013). *Teachers' perspectives of 'effective' leadership in schools*. Thesis, University of Melbourne, Melbourne.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestand, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A., Skrøvet, S., Stjernstrøm, E., & Vedøy, G. (2007). Successful Leadership Based On Democratic Values. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 71-85). UK: Springer.
- Molloy, P. L. (1998). A review of the Managerial Grid Model of Leadership and its role as a Model of Leadership Culture. *Aquarius Consulting*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 2, 2016, από <http://www.aquarico.com/webstorage/Publications/Aquarius%20Grid%20Paper%20Mar%2098>.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. K. (2008). Successful principals: Telling or Selling? On the importance of context for school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 341-352.
- Moscovici, S. (1973). Foreword to C. Herzlich. *Health and Illness*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2000) *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Mulford, B. (2007). Successful School Principalship in Tasmania. In: C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 17-38). UK: Springer.



- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000a). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000b). Leadership skills: Conclusions and future directions. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and Practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Polleys, M. S. (2002). One University's Response to the Anti-Leadership Vaccine: Developing Servant Leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(3), 117-130.
- Prasad, D., B. (2008). Content analysis: A method of Social Science Research. In D. K. Lal Das & V. Bhaskaran (Eds), *Research Methods for Social Work* (pp.173-193). New Delhi: Rawat Publications.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* (pp. 45-62). New York: Pergamon Press.
- Reddin, W. J. (1967). The 3-D Management Style Theory: A Typology Based on Task and Relationships Orientations. *Training and Development Journal*, 21(4), 8-17.
- Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 29-55.
- Riley, K., & MacBeath, J. (2003). Effective Leaders and Effective Schools. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp. 173-185). London: Paul Chapman Publishing.
- Russell, M. E. (2011). Leadership Theories and Style: A transitional approach. *Military Leadership Writing Competitin*, 1-18.
- Schember, E., Tuselli, A., Fasanelli, R., & Galli, I. (2015). The Internal Structure of The Social Representation of Culture: An Empirical Contribution. *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 1(2), 174-179.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.

- Silcox, S., & MacNeill, N. (2006). *Pedagogic Leadership: The key to whole-school renewal*. Department of Education and Training, Swan District Education Office.
- Smith, C. (2005). Servant leadership: The leadership theory of Robert K. Greenleaf. *Management Information Organization*, 1-17.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Southworth, G. (1990). Leadership, Headship and Effective Primary Schools. *School Organization*, 10(1), 3-16.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Spears, L. C. (2005). The Understanding and Practice of Servant Leadership. *School of Leadership Studies*, 1(1), 1-8.
- Spears, L. C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The Educational Forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- 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.
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership:: Prerequisites, Processes and Outcomes*. University UMEA.
- Van der Vyver, C. P., Van der Westhuizen, P. C., & Meyer, L. W. (2014). The Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3), 1-7.
- Vecchio, R. P., & Boatwright, K. J. (2002). Preferences for idealized styles of supervision. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 327-342.

Wachelke, J. (2012). Social Representations: A Review of Theory and Research from the Structural Approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741.

Yukl, G. (2010), *Leadership in Organizations: Global Edition*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78

## **Ελληνόγλωσση**

Abric, J-C. (1994). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: Θεωρητικές απόψεις. Στο Γ. Δ. Κατερέλος (Επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*, σσ. 49-77. Αθήνα: Οδυσσέας.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας, επιμ. Αν. Αθανασούλα - Ρέππα). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.

Λαμπρίδης, Ε.,Α. (2004). *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαραστάσης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Λουμάκου, Μ., Κορδούτης, Π., Σαραφίδου, Ε. (2003). *Ερωτική επαφή και προφύλαξη. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Μαντόγλου, Α. & Μελέτη Κ. (2013). *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων και ιδεολογιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο



### Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στη σημερινή εποχή, όπου τα σχολεία βιώνουν συνθήκες συνεχών αλλαγών και αβεβαιότητας, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται όλο και πιο σύνθετος. Καθώς ο/η Διευθυντής/τρια είναι καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, η μελέτη της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι επιτακτική. Η παρούσα έρευνα μελετά την οπτική των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το θέμα.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, διευκρινίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις καθώς διερευνάται **η προσωπική σας οπτική**. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, και δεν καταγράφεται κάποιο στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις σας είναι **απόλυτα εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσής δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά και είναι σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Χλιούρας Δημήτριος,

Μεταπτυχιακός φοιτητής

Κωδικός ερωτηματολογίου:

**Φύλο:**      Άνδρας                    Γυναίκα

**Ηλικία:**   ..... ετών

**Συμπληρωμένα Χρόνια Υπηρεσίας:** .....

(γράψτε 0, εάν είναι η πρώτη σας χρονιά ως εκπαιδευτικός)

**Κλάδος -Ειδικότητα:**

- |  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ΠΕ 05         | <input type="checkbox"/> ΠΕ 06    | <input type="checkbox"/> ΠΕ 07                     |
| <input type="checkbox"/> ΠΕ 08         | <input type="checkbox"/> ΠΕ 11    | <input type="checkbox"/> ΠΕ 16.01                  |
| <input type="checkbox"/> ΠΕ 19 – ΠΕ 20 | <input type="checkbox"/> ΠΕ 32    | <input type="checkbox"/> ΠΕ 18.41                  |
| <input type="checkbox"/> ΠΕ 70         | <input type="checkbox"/> ΠΕ 70.50 | <input type="checkbox"/> Άλλο (προσδιορίστε):..... |

**Πρόσθετες σπουδές (κυκλώστε όσα ισχύουν):**

- Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου
- Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
- Δεύτερο Πτυχίο ΤΕΙ
- Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα

**Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:**

(Αν εργάζεστε σε περισσότερα σχολεία, αναφερθείτε σε εκείνο το σχολείο όπου έχετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες)

- Λιγότεροι από 100 μαθητές      100 – 250      Περισσότεροι από 250

**Περιοχή σχολείου:**

(Αν εργάζεστε σε περισσότερα σχολεία, αναφερθείτε σε εκείνο το σχολείο όπου έχετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες)

- Μεγάλο αστικό κέντρο      Μικρή Πόλη      Αγροτική περιοχή

**Αριθμός σχολείων που συμπληρώνετε το διδακτικό σας ωράριο:** .....

Σας παρακαλώ να καταγράψετε, με τη σειρά που σας έρχονται στο μυαλό, τις 10 πρώτες λέξεις ή μικρές φράσεις σε σχέση με τον/την

**«επιτυχημένο/η διευθυντή/τρια σχολείου»**

*(Το ζητούμενο είναι η άμεση, αυθόρμητη απόκρισή σας στην καθημερινή γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί)*

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_