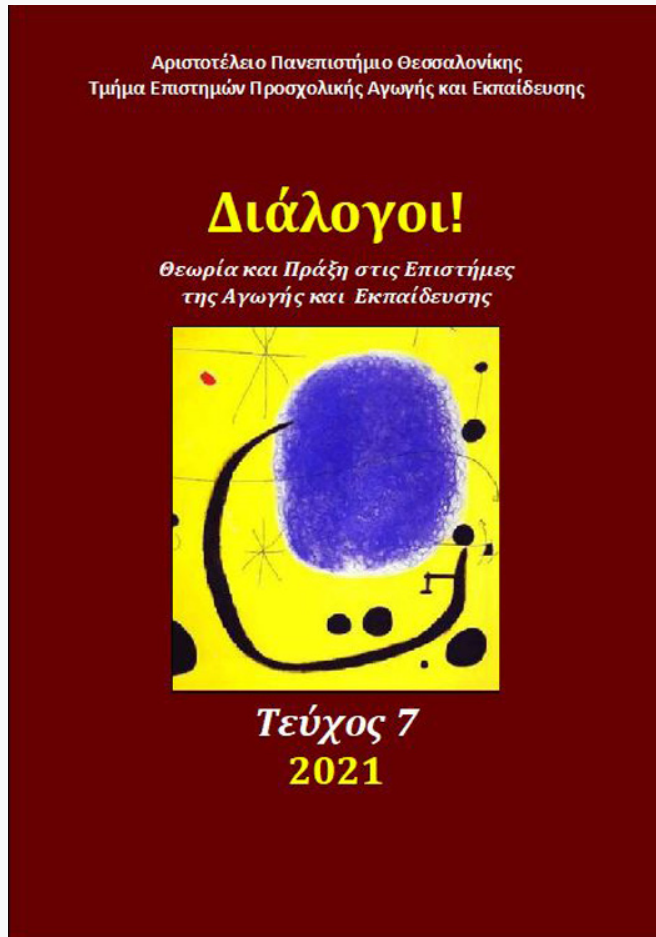


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 7 (2021)



Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη

Μαρία Λιακοπούλου, Πολυξένη Αλεξίου, Στυλιανή Ζιώγα, Βαΐα Μπανάσου, Ειρήνη-Αγλαΐα Ράπτη, Χαρίκλεια Τριανταφύλλου, Κωνσταντίνος Φωτίου, Άντζελα Χίλαϊ

doi: [10.12681/dial.25309](https://doi.org/10.12681/dial.25309)

Copyright © 2021, Μαρία Λιακοπούλου, Πολυξένη Αλεξίου, Στυλιανή Ζιώγα, Βαΐα Μπανάσου, Ειρήνη-Αγλαΐα Ράπτη, Χαρίκλεια Τριανταφύλλου, Κωνσταντίνος Φωτίου & Άντζελα Χίλαϊ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιακοπούλου Μ., Αλεξίου Π., Ζιώγα Σ., Μπανάσου Β., Ράπτη Ε.-Α., Τριανταφύλλου Χ., Φωτίου Κ., & Χίλαϊ Ά. (2021). Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 156–184. <https://doi.org/10.12681/dial.25309>

Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη

Μαρία Λιακοπούλου, Πολυξένη Αλεξίου, Στυλιανή Ζιώγα, Βαΐα
Μπανάσου, Ειρήνη-Αγλαΐα Ράπτη, Χαρίκλεια Τριανταφύλλου,
Κωνσταντίνος Φωτίου & Άντζελα Χίλαϊ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η βιογραφία των διευθυντών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηγετικής τους φυσιογνωμίας. Η έρευνα εστίασε σε δύο βασικές διαστάσεις της ηγεσίας, την αυτοαντίληψη του ρόλου και το όραμα του ηγέτη. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε η βιογραφική μέθοδος. Μελετήθηκε η βιογραφία επτά διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι βιογραφικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε τρεις φάσεις: κύρια αφήγηση από κάθε διευθυντή, διευκρινιστικές ερωτήσεις για σημεία της αφήγησης και ερωτήσεις απολογισμού για την αποτίμηση της συνέντευξης και την κάλυψη όλων των απαραίτητων ζητημάτων για τις θεματικές της έρευνας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφαίνεται ότι οι βιογραφίες των συμμετεχόντων ασκούν ισχυρή επίδραση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, οι εμπειρίες τους στη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής τους πορείας, οι αξίες που πρεσβεύουν και οι προσωπικοί ή οι εκπαιδευτικοί στόχοι που προωθούν, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την επιτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων, καθορίζουν αν είναι ηγέτες, το όραμά τους και τον τρόπο που ασκούν την ηγεσία για τον σχολικό οργανισμό.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ηγεσία, βιογραφία, ταυτότητα, αυτοαντίληψη ρόλου, όραμα

Abstract

This paper aims to explore to what extent school leaders' biographies play a key role in shaping their leadership. The research focused on two main dimensions of leadership, self-perception of the leader's role as well as the leader's vision. Specifically, a qualitative research was conducted, and the biographical method was used. The biographies of seven school principals in Primary and Secondary Education were studied. The biographical interviews were conducted in three stages: main narrative by each school principal, explanatory questions on the narrative data, and evaluation questions to assess the interview and cover all the necessary issues for the research topics. The results of the research show

that the biographies of the participants have a strong impact on the way they perceive and perform their leadership duties. The special characteristics of their personality, their experiences during their personal and professional career, the values they represent and the personal or educational aims they promote, as well as the special conditions they are asked to face in the performance of their administrative duties, determine if they are leaders, their vision and the way they provide leadership to the school organization.

Keywords: school leadership, biography, identity, role self-perception, vision

Εισαγωγή

Το ζήτημα της ηγεσίας απασχολεί τον ανθρώπινο στοχασμό από τα αρχαία χρόνια (Gumus et al., 2016), ενώ από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχει αρχίσει να απασχολεί το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Green, 2016· Gumusetal, 2016). Ιδιαίτερα σήμερα σύμφωνα με τον Litz (2011) «οι κοινωνίες αναμένουν όλο και περισσότερο από τους ηγέτες της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν τις ολοένα και πιο δύσκολες και περίπλοκες προκλήσεις που προκύπτουν τον 21^ο αιώνα» (σσ. 55-56). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα γνωρίζουμε ότι ο ρόλος της «ηγεσίας» στη σχολική μονάδα, τις περισσότερες φορές, ταυτίζεται με τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος είτε διαθέτει χαρακτηριστικά ηγέτη, είτε όχι. Βέβαια, ο διευθυντής δεν είναι απαραίτητο να είναι πάντα και ο ηγέτης ή δεν είναι ο μοναδικός ηγετικός παράγοντας. Τις ηγετικές λειτουργίες μπορεί να τις αναλαμβάνει κάποιο άλλο μέλος του προσωπικού ή αυτές να διαχέονται σε όλα ή σε ορισμένα μέλη, ανάλογα με το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας, με το είδος του οράματος και των επιδιωκόμενων στόχων για τον σχολικό οργανισμό, αλλά και με την προσωπικότητα του ίδιου του ηγέτη (Leithwood & Riehl, 2005).

Δύο βασικά ερωτήματα που γεννώνται είναι: «σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολείων διαθέτουν ηγετικές ικανότητες» και «ποιοι παράγοντες μπορούν να επιδράσουν στη διαμόρφωση του προφίλ ενός ηγέτη». Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο δεύτερο ερώτημα. Η σημασία της βιογραφίας ενός ανθρώπου για την υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου τρόπου ηγεσίας είναι σημαντική, καθώς μέσα από τις εμπειρίες ζωής και μέσα από τον τρόπο με τον οποίο αυτές οργανώνονται για να γίνουν ιστορίες ζωής, οι άνθρωποι αναπτύσσουν την αυτοαντίληψη τους για τον ηγέτη και -δεν αφηγούνται απλώς το «ποιος είμαι»- αλλά απαντούν στο ερώτημα «γιατί είμαι εδώ» (Shamir & Eilam, 2005· Shamir et al., 2005).

Στην παρούσα έρευνα, επιδιώκεται, μελετώντας τη βιογραφία επτά διευθυντών σχολείων, να καταγραφούν αφενός οι ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες του κάθε διευθυντή και αφετέρου να ανιχνευθούν εκείνα τα βιώματα που επέδρασαν στη διαμόρφωση των ηγετικών του ικανοτήτων. Η έρευνα εστίασε σε τρεις βασικές διαστάσεις της ηγεσίας: αυτοαντίληψη ρόλου, όραμα του ηγέτη και πρακτικές ηγεσίας. Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε στις δύο πρώτες διαστάσεις με στόχο να αναδειχθούν εκείνες οι εμπειρίες ζωής των διευθυντών των σχολείων που έχουν ασκήσει επίδραση στην αυτοαντίληψη του ρόλου τους, στο στυλ ηγεσίας που επιλέγουν και στη διαμόρφωση του οράματός τους. Οι συμμετέχοντες έχουν επιλεγεί όχι με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα, αλλά με κριτήριο την ιδιαιτερότητα και, κυρίως, γιατί οι ερευνητές διέκριναν εμφανή χαρακτηριστικά ηγέτη στον τρόπο που ασκούν τον ηγετικό τους ρόλο.

Εκπαιδευτική ηγεσία

Θα πρέπει να αποσαφηνιστεί στο σημείο αυτό, ότι κάποιος μπορεί να είναι ηγέτης για τα μέλη ενός οργανισμού χωρίς να έχει κάποιον διοικητικό ρόλο και το αντίστροφο. Σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl (2003), «η ηγεσία είναι περισσότερο λειτουργία παρά ρόλος» (σ. 2). Ενυπάρχει στις κοινωνικές σχέσεις και ως εκ τούτου, δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό, αλλά κοινωνικό χαρακτηριστικό. Οι αντιλήψεις, οι μέθοδοι άσκησης της, οι επιδιωκόμενοι στόχοι της και η εμπλοκή των ατόμων στις λειτουργίες της, ακόμα και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα ηγέτη, διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας (Leithwood & Riehl, 2005).

O Beaudoin (2003) ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία «ως ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών που δημιουργούν προϋποθέσεις για καινοτόμες αλλαγές, που επιτρέπουν σε άτομα και οργανισμούς να μοιράζονται ένα όραμα και να κινούνται προς την κατεύθυνσή του και που συμβάλλουν στη διαχείριση και λειτουργικοποίηση των ιδεών» (σ. 520). Οι Leithwood και Riehl (2003, 2005) επισημαίνουν ότι οι ενέργειες της ηγεσίας μπορεί να μην είναι άμεσες, παρεμβαίνοντας, δηλαδή, απευθείας στον καθορισμό των στόχων και των δράσεων του οργανισμού. Μπορεί να είναι έμμεσες, επηρεάζοντας τη σκέψη και τις ενέργειες των άλλων ατόμων και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις, ώστε εκείνα να είναι πιο αποτελεσματικά στις λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν. Υπό την ίδια οπτική, ο Kruse (2013) ορίζει την ηγεσία ως «μία διαδικασία κοινωνικής επιρροής, η οποία μεγιστοποιεί τις προσπάθειες των άλλων προς την επίτευξη ενός στόχου», τονίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο τα άτομα δεσμεύονται στην υλοποίηση του οράματος. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η παραπάνω διάκριση μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας, σύμφωνα με τους Christie και Lingard (2001), δεν υφίσταται. Ο διευθυντής πρέπει να είναι και ηγέτης, ώστε να καθορίζει το όραμα και τις λειτουργίες του σχολείου και να κρίνει την ανάγκη διατήρησης ή αλλαγής τους μέσω επιρροής και όχι καταναγκασμού. Για τους ίδιους, η εκπαιδευτική ηγεσία διακρίνεται από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις σε προσωπικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξάλλου, μπορεί παλιότερα επιτυχημένος ηγέτης να θεωρούνταν ο διευθυντής που έφερνε εις πέρας τις οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου, ωστόσο σήμερα η κοινωνία αναμένει ότι όλες οι δράσεις του αφορούν στη δημιουργία προϋποθέσεων για την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την οικοδόμηση αξιών και στάσεων (Leithwood & Riehl, 2003, 2005· Litz, 2011). Οι Leithwood και Riehl (2005) ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως «το έργο της κινητοποίησης και της επιρροής των άλλων, ώστε να διαρθρώσουν και να επιτύχουν τις κοινές προθέσεις και στόχους του σχολείου» (σ. 14).

Επίσης, το πρότυπο του μοναδικού ηγέτη του 20^{ού} αιώνα έχει αμφισβητηθεί στον 21^ο, όπου ενθαρρύνονται νέες μορφές ηγεσίας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Green, 2016). Τα καθήκοντα του ηγέτη της εκπαίδευσης αφορούν, λοιπόν, και στην ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και στη διαχείριση πιθανών κρίσεων στον σχολικό οργανισμό (Litz, 2011).

Στην προσπάθεια αναζήτησης του επιτυχημένου ηγέτη και των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα ηγεσίας με πιο αντιπροσωπευτικά τα ακόλουθα:

α) Εκπαιδευτική ηγεσία: Η εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) εστιάζει στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται ότι επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών, επενδύει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού για τους εκπαιδευτικούς (Leithwood et al., 2010· Robinson et al., 2008· Sergiovani, 1984). Η επιρροή της ηγεσίας προέρχεται αφενός από την εξουσία της διοικητικής θέσης αφετέρου από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχουν τα διευθυντικά στελέχη (Κατσαρός, 2008). Οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών είναι (Brauckmann & Pashardis 2011, Hallinger, 2003· Πασιαρδής, 2012): ο ορισμός της αποστολής του σχολείου, η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Πρακτικές και ενέργειες που αποτελούν τον πυρήνα της επιτυχημένης άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας είναι οι εξής (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2016): διασφάλιση τάξης & πειθαρχίας, εξασφάλιση πόρων/πηγών και σωστή αξιοποίησή τους, καθοδήγηση στην αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση της τάξης, προγραμματισμός και διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, προαγωγή συλλογικής κουλτούρας, διασφάλιση αποτελεσματικής διδασκαλίας, παρακολούθηση μαθησιακών αποτελεσμάτων, παρατήρηση διδασκαλίας ως μέσο παροχής ανατροφοδότησης, επαγγελματική ενδυνάμωση μάθησης των εκπαιδευτικών. Η κριτική στην παιδαγωγική ηγεσία επικεντρώνεται, κυρίως, στο γεγονός ότι εστιάζει στη διδασκαλία και τη σχολική αίθουσα παραβλέποντας άλλες οργανωτικές πτυχές (Leithwood, 1994), καθώς και σε μια τάση για υπερβολική ενίσχυση της εξουσίας και δύναμη του διευθυντή και την επιδίωξη μόνο προαποφασισμένων ποσοτικών στόχων (Διερωνίτου, 2016).

β) Διοικητική ηγεσία: Αυτή η μορφή ηγεσίας στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τη διαχείριση και τη διοίκηση, εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη (Ανδρέου, 2004). Δίνεται προτεραιότητα στην επίσημη δομή του οργανισμού, ο οποίος, ως επί το πλείστον, αντιμετωπίζεται ως σύστημα. Οι επίσημες δομές του οργανισμού χαρακτηρίζονται από έντονη ιεραρχία και η ηγεσία έχει τη μορφή από «πάνω προς τα κάτω». Οι εκπαιδευτικές μονάδες εξετάζονται τυπικά και προσεγγίζονται ως οργανισμοί που επιδιώκουν στόχους, η εξουσία των ηγετών παρουσιάζεται ως προϊόν των επίσημων θέσεων τους μέσα στους οργανισμούς. Υπάρχουν κανόνες ρύθμισης διαδικασίας και συμπεριφορών και δίνεται έμφαση στην εποπτεία, στον έλεγχο των εισροών, των διαδικασιών, του περιβάλλοντος και των εκροών, καθώς και στη λογοδότηση των οργανισμών στα χρηματοδοτικά τους όργανα (Bush, 2003· Myers & Murphy, 1995· Σαϊτής, 2000). Πρόκειται για μια γραφειοκρατική προσέγγιση η οποία διακρίνεται από τις ακόλουθες αδυναμίες (Ανδρέου, 1999· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαϊτής, 2000): δυσκαμψία, έλλειψη εξέλιξης στην οργάνωση, χαμηλή ικανότητα παρακολούθησης των εξελίξεων, μη ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων, υποτίμηση της συνεισφοράς των ατόμων, αγνόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και εμπειριών των ανθρώπων, επικράτηση της ψευδαίσθησης ότι το σχολείο αποτελεί σταθερό οργανισμό.

γ) Μετασχηματιστική ηγεσία: Για πρώτη φορά, στη μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρθηκε ο Burns (1978), ο οποίος την περιέγραψε ως ηγεσία που έχει στόχο την άνοδο ενός οργανισμού σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής, μέσω της συνεργασίας των μελών μιας ομάδας και του ηγέτη. Στη συνέχεια, διατυπώνονται από τον Bass (1985) τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και είναι γνωστά ως τέσσερα «I»: διαμόρφωση ιδανικών (Idealized Influence),

δημιουργία κινήτρων (Inspirational Motivation), πνευματική διέγερση (Intellectual Stimulation) και έμφαση στο άτομο (Individualized Consideration). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη δύναμη της επιρροής, δίνει έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές, στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού, δημιουργεί στα μέλη της ομάδας αίσθημα υπερηφάνειας, ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, παρέχει εξατομικευμένη στήριξη, βασίζεται στη διαμόρφωση κοινού οράματος, ενδυναμώνει και αφυπνίζει τα μέλη της ομάδας (Bass & Avolio, 1994· Leithwood et al., 1999· Sergiovanni, 2001). Η κριτική που έχει δεχθεί το μοντέλο αυτό εστιάζει σε δύο σημεία: αφενός στον κίνδυνο ο μετασχηματιστικός ηγέτης να αποκτήσει τόσο μεγάλη επιρροή - συναισθηματική και ηθική- στα μέλη της ομάδας, σε σημείο όπου θα απειλείται η δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Webb et al., 2009) και γενικότερα η δημοκρατική λειτουργία του θεσμού και αφετέρου στο αφηρημένο εννοιολογικό περιεχόμενο που μπορεί να οδηγήσει σε έναν επικίνδυνο σχετικισμό αναφορικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη και τις πρακτικές ηγεσίας.

δ) Κατανεμημένη ηγεσία: Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, η ανάγκη για προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών και διοικητικών ζητημάτων, και το δεδομένο ότι ελάχιστοι έχουν όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του «καλού ηγέτη», οδήγησαν στην αμφισβήτηση του μοντέλου ηγεσίας που στηρίζεται στον μοναδικό ηγέτη και στη στροφή σε μια κατανεμημένη ηγεσία (Copland, 2003· Μπέστιας & Μπάλιας, 2017). Ως κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί μια διαρκής και εξελισσόμενη διαδικασία με διευρυμένα όρια αλληλοσυμπληρούμενης ηγεσίας. Κάθε μέλος του οργανισμού με τις δεξιότητες που κατέχει μπορεί να αναλάβει ηγετική δράση, με αποτέλεσμα τα όρια της ηγεσίας να διευρύνονται. Αναπτύσσεται ένα δίκτυο όπου τα μέλη αλληλεπιδρούν και με τον τρόπο αυτό οικοδομούνται δεξιότητες συλλογικής και αλληλεξαρτώμενης ηγεσίας. (Αλτιντζής, 2014· Bennettetal, 2003· Bolden, 2004· Elmore, 2008· Gronn, 2002· Harris & Lambert, 2003· MacBeath, 2005· Spillane, 2006·). Σύμφωνα με τον Spillane (2005) το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: ηγέτες, υφιστάμενους και κατάσταση. Εκφράζεται, ωστόσο, η επιφύλαξη ότι ένα τέτοιο μοντέλο ηγεσίας ίσως να οδηγήσει στην αποποίηση των ευθυνών (Parker, 2015). Επίσης, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχουν αρκετά εμπόδια για την υιοθέτηση του μοντέλου με σημαντικότερα: τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, την έλλειψη κινήτρων για ανάληψη ηγετικών καθηκόντων (Καρακατσάνη et al., 2012· Katsigianni & Ifanti, 2016).

ε) Ηθική ηγεσία: Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1992), οι άνθρωποι εκ φύσεως είναι ηθικά υπεύθυνοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους πέρα από ιδιοτέλειες. Η αποτελεσματική ηγεσία βασίζεται στον επαγγελματισμό και στην ηθική. Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη. Η ηγεσία του συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και με ηθικές αρχές, όπως ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους.

στ) Διαπροσωπική ηγεσία: Εστιάζει στις σχέσεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλες τις ομάδες αναφοράς. Υιοθετείται μια συνεργατική προσέγγιση και απαιτούνται από την ηγεσία δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με όλους τους εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους. Οι ηγέτες

υιοθετούν μια συνεργατική προσέγγιση που μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν προσωπικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά με εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς (Bush & Glover, 2003). Όταν οι ηγέτες δυσκολεύονται να αναδείξουν ικανότητες στον διαπροσωπικό τομέα προκύπτουν πολλά προβλήματα: ο χρόνος αφιερώνεται σε άλλα ζητήματα και όχι στην προετοιμασία και την εκτέλεση των καθηκόντων, παρατηρούνται εντάσεις και συγκρούσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το όραμα και έτσι σταδιακά αδιαφορούν και δεν αφοσιώνονται στο έργο τους. Όταν ο ηγέτης υστερεί ως προς τη διαπροσωπική νοημοσύνη, το αποτέλεσμα είναι να μη μπορεί να εμπνεύσει, να ασκήσει επιρροή, να δείξει δράση και ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, να διαχειριστεί τα προβλήματα, να οικοδομήσει σχέσεις, να θέσει εν τέλει τις βάσεις μιας καλής συνεργασίας (Goleman et al., 2002).

ζ) Ενδεχομενική ηγεσία: Ένα από τα πρώτα μοντέλα στην κατηγορία αυτή διαμορφώθηκε από τον Fiedler και τους συνεργάτες του. Ο Fiedler (1967) προσπάθησε να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν την ηγεσία και που προκαλούνται από μια κατάσταση -αυτές θα βοηθήσουν τους διευθυντές να βρουν και να προσαρμόσουν τον τρόπο ηγεσίας που θα ακολουθήσουν στις απαιτήσεις της κατάστασης, που διέπει τη λειτουργία του οργανισμού. Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση. Το σχολείο αποτελεί ένα περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και ένα πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας, με διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να βασιζέται σε έναν ηγέτη που περιορίζεται σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας. Μια τυποποιημένη «συνταγή» για την ηγεσία θα ήταν ανεπαρκής, δεδομένου του τεράστιου εύρους που καλύπτει το διαφορετικό υπόβαθρο και τις διαφορετικές ανάγκες των σχολείων κάθε χώρας μέσα στον χρόνο (Bush, 2007). Η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, βασιζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας επιλέγοντας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση την καταλληλότερη. Η ενδεχομενική ηγεσία αφορά, ακριβώς, αυτή τη δυναμική εναλλαγή μεταξύ των υπόλοιπων τύπων με έμφαση στην κατανόηση της περιπλοκότητας και του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει τη διοίκηση. Η θεωρία αυτή, αν και στερείται ερευνητικών αποτελεσμάτων που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική εφαρμογή, έχει σημαντική αξία, γιατί έστρεψε την έρευνα στη μελέτη της κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί με αρκετή επιτυχία για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy & Miskel, 2005).

Μέσα από την κριτική που ασκήθηκε σε όλα τα παραπάνω μοντέλα, αναδείχθηκαν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις για την ηγεσία, στις οποίες υποστηρίζεται η διαμόρφωση υβριδικών ηγετικών μοντέλων, που συνδυάζουν πρακτικές πολλών μοντέλων και η επιλογή τους θα γίνεται με κριτήριο την ιδιαιτερότητά του κάθε συγκεκριμένου (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, συγκεκριμένα, ήταν η βιογραφική. Η επιλογή της βιογραφικής μεθόδου αντανάκλα την αντίληψη ότι οι βιογραφικές αφηγήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν ως κατασκευές του παροντικού εαυτού των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι βιογραφικές αφηγήσεις δεν συνιστούν απεικόνιση του παρελθόντος, αλλά, αντίθετα,

λόγω της δημιουργικής ανακατασκευής των γεγονότων από τους αφηγητές, αποτελούν περιγραφές που αναδεικνύουν την προσωπική εξέλιξη του ατόμου μέσα από τις εμπειρίες του και τη σημερινή του ταυτότητα, η οποία αιτιολογείται μέσω των συμβάντων αυτών (Τσιώλης, 2014). Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τους τομείς άσκησης ηγεσίας στους οποίους επιδρά η βιογραφία του ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν είναι η επίδραση της βιογραφίας των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων στους εξής τομείς: α) αντίληψη για τον ρόλο του ηγέτη και αυτοαντίληψη ρόλου και β) προσωπικό όραμα κατά την άσκηση ηγεσίας.

Οι βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις -επτά στο σύνολό τους- πραγματοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις. Πρώτη ήταν η φάση της κύριας αφήγησης, στην οποία ο συνεντευκτής ή συνεντεύκτριες έδωσαν το έναυσμα στον συνεντευξιαζόμενο ή στη συνεντευξιαζόμενη να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του/της. Στη συνέχεια, ακολούθησε η φάση των επερωτήσεων, κατά την οποία στόχος ήταν να δοθούν εναύσματα για τη συνέχιση αφηγήσεων που δεν αναλύθηκαν αρκετά ή που δεν ολοκληρώθηκαν και παράλληλα να δημιουργηθούν νέες αφηγήσεις (Τσιώλης, 2014). Τρίτη και τελευταία ήταν η φάση των ερωτήσεων απολογισμού, στην οποία επιδιώχθηκε η αποτίμηση της συνέντευξης και η κάλυψη όλων των απαραίτητων ζητημάτων για τις θεματικές της έρευνας.

Πίνακας 1

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

| A/A | Ψευδώνυμο | Ηλικία | Ειδικότητα | Υπηρεσιακή κατάσταση | Έτη άσκησης ηγεσίας |
|-----|------------|--------|----------------------|---------------------------|---------------------|
| 1 | Νίκος | 52 | Δάσκαλος | Εν ενεργεία διευθυντής | 6 |
| 2 | Μαρία | 55 | Φιλολόγος | Εν ενεργεία εκπαιδευτικός | 4 |
| 3 | Τατιάνα | 62 | Φυσικός | Συνταξιούχος | 8 |
| 4 | Σπυριδούλα | 32 | Αναπληρώτρια Δασκάλα | Εν ενεργεία εκπαιδευτικός | 3 |
| 5 | Στράτος | 53 | Δάσκαλος | Εν ενεργεία εκπαιδευτικός | 10 |
| 6 | Αλεξάνδρα | 51 | Νηπιαγωγός | Εν ενεργεία διευθύντρια | 24 |
| 7 | Διομήδης | 62 | Θεολόγος | Εν ενεργεία διευθυντής | 5 |

Για τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιλέχθηκαν άτομα τα οποία ήδη γνώριζαν τις ερευνήτριες και τον ερευνητή, είτε από κύκλους γνωστών και φίλων, είτε επειδή είχαν εργαστεί σε κοινό χώρο εργασίας. Βασικό κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ότι διακρίνονταν από χαρακτηριστικά «ηγέτη». Το

προφίλ των συμμετεχόντων φαίνεται στον Πίνακα 1 και λεπτομέρειες της βιογραφίας τους στους Πίνακες στο Παράρτημα.

Ο βασικότερος περιορισμός της έρευνας, που θα έπρεπε να αναφερθεί στο σημείο αυτό, απορρέει από τον ποιοτικό της χαρακτήρα και τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Ασφαλώς, τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά αποτελούν μια επαρκή πηγή πληροφόρησης προκειμένου να διατυπωθούν υποθέσεις προς διερεύνηση μέσω ποσοτικών μεθόδων έρευνας.

Δεδομένα της έρευνας

Νίκος: Ρεαλιστής και φιλόδοξος

Εξετάζοντας κανείς τους σταθμούς στη ζωή του Νίκου (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1) μπορεί να παρατηρήσει ότι ο Νίκος έχει ένα πλούσιο βιογραφικό όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, η πορεία του στον τομέα της εργασίας του φανερώνει ίσως την επιδίωξή του να βρίσκεται σε ηγετικές θέσεις και την τάση του να εξελίσσεται επαγγελματικά, δοκιμάζοντας διαφορετικά πλαίσια εργασίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η επιδίωξή του για επαγγελματική εξέλιξη και εμπλουτισμό των γνώσεών του είναι φανερή σε όλες τις φάσεις της ζωής του. Τρία βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Νίκου είναι οι προσωπικές φιλοδοξίες, η δημοκρατικότητα και η δικαιοσύνη.

Πρόκειται για έναν φιλόδοξο εκπαιδευτικό που η επιθυμία του για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη είναι εμφανής από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας. Καταρχάς, το κίνητρό του να γίνει διευθυντής απορρέει από την αίσθηση επάρκειας και την επιθυμία προσφοράς από τη θέση αυτή (*«έχω τα προσόντα, την εμπειρία, τις δεξιότητες και τη γνώση να ανταπεξέλθω σ' αυτόν τον ρόλο ...έχω τη δυνατότητα να προσφέρω από αυτή τη θέση»*). Επιπλέον, πολύ συστηματικά και από πολύ νωρίς φροντίζει να εμπλουτίσει τα προσόντα του με σχετικές σπουδές. Οι προσωπικές φιλοδοξίες συνοδεύονται επίσης από στοιχεία αυτοπεποίθησης για τον ρόλο που έχει αναλάβει αφού, όχι μόνο υπογραμμίζει την πεποίθησή του ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στον ρόλο του διευθυντή, αλλά επιπρόσθετα δηλώνει ότι δε μετανιώνει για τη θέση του (*«Όχι, είναι κάτι που το ήθελα, όπως σας είπα, γιατί θεωρούσα ότι μπορούσα να ανταπεξέλθω σ' αυτό τον ρόλο»*).

Αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως διαδικασία πειθούς και άσκησης επιρροής. Κατ' επανάληψη και emphaticά αναφέρει τη σημασία μιας δημοκρατικής ηγεσίας και την ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επίδραση και να πείθει (*«Ο διευθυντής ενός σχολείου έχει και διοικητικές λειτουργίες, που εδώ χρειάζονται τα χαρακτηριστικά ενός μάνατζερ... ενός διοικητή, αλλά έχει όμως και εκπαιδευτική... και σε θέματα εκπαιδευτικά που πρέπει να επιληφθεί, αλλά εδώ μπαίνουν τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, δηλαδή κάποιου ο οποίος... ασκεί επιρροή στους συναδέλφους και με την επιρροή την οποία ασκεί προσπαθεί να τους καθοδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο στόχο»*). Τονίζει ως βασικό χαρακτηριστικό ενός ηγέτη τη δικαιοσύνη (*«το να αποδίδουμε τα του Καίσαρα στον Καίσαρα και τα του Θεού στον Θεό πιστεύω είναι μια σωστή λογική έτσι ώστε ο καθένας να λαμβάνει αυτό που θα πρέπει να λάβει, είτε θετικό, είτε αρνητικό είναι αυτό»*).

Το όραμα του Νίκου ως διευθυντή του σχολείου αφορά δύο τομείς: ο πρώτος είναι η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων και ο δεύτερος είναι η εισαγωγή

ψηφιακών δεξιοτήτων στη διδασκαλία. Η δημιουργία αυτού του οράματος προκύπτει, σύμφωνα με τον ίδιο, από τις ίδιες τις συνθήκες της κοινωνίας. Για την υλοποίηση του οράματος ο Νίκος φροντίζει να συμμετέχει και ο ίδιος σε προγράμματα ώστε να εμπνεύσει τους συναδέλφους του («...αναλαμβάνοντας εγώ προγράμματα, βλέπουν και συναποφασίζουν να συμμετέχουν μαζί μ' έμένα σε κάποια ή σε κάποια άλλα από μόνοι τους»).

Μαρία: Ιδεολόγος και πολιτικοποιημένη

Ανατέμνοντας την προσωπική της πορεία, εύκολα διαπιστώνει κάποιος πως η Μαρία, ήδη, από την εφηβική της ηλικία ήταν ένα έντονα πολιτικοποιημένο άτομο με συνδικαλιστική δράση και συμμετοχή στα κοινά. Η πολιτική παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή της, αποτελεί δε και σημαντικό κριτήριο για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις επαγγελματικές της επιλογές, όπως η απόφασή της να αιτηθεί για Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης συμβάλλοντας ενεργά η ίδια στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας αριστερής κυβέρνησης. Αναφέρεται η ίδια ως εξής: «.....το 1983, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χρόνια που εντάχθηκα πολύ ενεργά στην πολιτική και στην αριστερά, παρόλο που είχα σχέση, δηλαδή, ήμουν οργανωμένη και από μαθήτρια σε μαθητώσα νεολαία κόμματος, στη ΜΟΔΝΕ συγκεκριμένα του ΚΚΕ. Στην πολιτική, λοιπόν, έδωσα πάρα πολύ από τον χρόνο που είχα ως φοιτήτρια». Η αφηγήτρια διαμόρφωσε από τα σχολικά της χρόνια σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό και ταξική συνείδηση που αποτέλεσαν σημεία αναφοράς για τις ενέργειες και αποφάσεις της σε όλη τη διάρκεια της ζωής της. Καθοριστική υπήρξε η επιρροή που άσκησαν οι φιλόλογοι τόσο στον τρόπο σκέψης και ζωής όσο και στην άσκηση της ηγεσίας («Κοίτα, σίγουρα οι δάσκαλοί μου και, κυρίως, στο λύκειο οι φιλόλογοι. Οι κοπέλες που ήτανε φιλόλογοι στο λύκειο που πήγαινα στην Αλεξανδρούπολη..... πιστεύω ότι ερχότανε συνειδητά αριστεροί άνθρωποι, δηλαδή, ότι ήταν μία δυσμενής μετάθεση γι' αυτούς η παραμεθόριος, η Αλεξανδρούπολη.... Βέβαια, να πω ότι είμαι παιδί φτωχής οικογένειας και λογικά και δίκαια τοποθετούμαι στην αριστερά»).

Αναφερόμενη στον ρόλο της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης τον προσδιόρισε ως «κομβικότατο». Παράγοντες που συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράγουν ένα θετικό αποτέλεσμα είναι κατά την άποψη της αφηγήτριας: η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων της ηγεσίας, η ανάληψη της ευθύνης από τους ηγέτες να εκκινήσουν καταστάσεις αλλά και να επιλύσουν προβλήματα, η συνειδητοποίηση από την ηγεσία ότι η όλη διαδικασία είναι ομαδική, η άμεση επαφή και επικοινωνία με τους φορείς, η ολόπλευρη ενημέρωση της ηγετικής αρχής, η ικανότητα των ηγετικών στελεχών και η αποφασιστικότητά τους να λαμβάνουν μέτρα ουσιαστικά και αναγκαία, αν και δυσάρεστα. Ο καλός ηγέτης διαθέτει μια σειρά χαρακτηριστικών και τρόπων άσκησης της εξουσίας που συνοψίζονται στα εξής: εμπιστεύεται τους συναδέλφους του, τους συμβουλευεται, συνεργάζεται μαζί τους και ακολουθεί συλλογικές μεθόδους διοίκησης, αναλαμβάνει την ευθύνη των αποφάσεων και των συνεπειών τους θετικών ή αρνητικών. Κεφαλαιώδεις για την αφηγήτρια είναι: ο ίδιος ο ηγέτης να διακρίνεται για την εργατικότητά του, να αποτελεί παράδειγμα για τους εργαζόμενους και να τους εμπνέει. Επισημαίνει δε ότι το προσωπικό όραμα του ηγέτη είναι σημαντική παράμετρος στην αποτελεσματική ηγεσία.

Οι ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτέλεση ηγετικού έργου δεν χαρακτηρίζονται στατικές, αλλά εντάσσονται σε μια δυναμική και εξελικτική πορεία την οποία διαμορφώνουν διάφοροι παράγοντες όπως: η επιθυμία του ατόμου να ηγηθεί και η πίστη στις ικανότητές του, οι γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο που μπορεί να προέρχονται από τις αρχικές σπουδές, από την εμπειρία, από μελέτη και έρευνα σε θέματα διοίκησης, από επιμορφώσεις. Η Μαρία πιστεύει πως ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κάποιος τον ρόλο του ηγέτη και στη συνέχεια τον μετουσιώνει σε πράξη, είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία που έχει να κάνει και με τα βιώματα και τις εμπειρίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ηγέτη (*«Νομίζω ότι είναι συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων, η προσωπικότητά του, η βιογραφία του, οι επιδράσεις που δέχεται και άλλων παραγόντων»*).

«...Να έχουν όλα τα παιδιά σχολείο και να έχουν όλα τα παιδιά καλό σχολείο, αυτά τα δύο», στα λόγια αυτά της Μαρίας συνοψίζεται, επιγραμματικά, το περιεχόμενο του προσωπικού της οράματος που καθόρισε και τις επιλογές και τους στόχους της ηγεσίας της, όσο διάστημα διετέλεσε Περιφερειακή Διευθύντρια. Πρωταρχικό μέλημα υπήρξε η διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της εφαρμογής στην πράξη του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και της ισότητας των ευκαιριών (*«Όταν λέω όλα τα παιδιά, εννοώ όλα τα παιδιά, λέγοντας όλα τα παιδιά εννοούμε μέσα τα παιδιά των προσφύγων, των μεταναστών που βρεθήκαν σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση, τα παιδιά Ρομά, τα παιδιά φτωχών και μειονεκτικών περιοχών, να έχουν όσο το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση, αυτό»*). Παράλληλα, επιχειρήθηκε η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, που, όπως παραδέχεται και η ίδια, παρά την προσπάθεια που καταβλήθηκε σε επίπεδο θεωρητικής προσέγγισης, σχεδιασμού και οργάνωσης, τα αποτελέσματα στην πράξη υπήρξαν πενιχρά (*«και το δεύτερο ήταν μέσα στα σχολεία να παρέχουμε, όσο το δυνατόν περισσότερο μπορούμε βάσει των συνθηκών που υπήρχαν, αυτό που λέμε ποιοτική εκπαίδευση»*).

Τατιάνα: Κοινωνική και «εστιασμένη» στον μαθητή

Η Τατιάνα, συνταξιούχος πλέον εδώ και δύο χρόνια, είναι μια ιδιαίτερα κοινωνική προσωπικότητα και σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι από την παιδική της ηλικία βοηθούσε τους γονείς της στο εμπορικό κατάστημα που είχαν. Η κοινωνικότητά της αυτή τη βοηθούσε να μπορεί να προσεγγίζει πολλά άτομα που ήταν σε διακεκριμένες θέσεις και ειδικά αυτούς που μπορούσαν να τη βοηθήσουν να υλοποιήσει το όραμά της, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Όλα τα πρόσωπα που έφερα εγώ στο σχολείο με επηρέασαν. Ο Αγγελόπουλος, ο Σμαραγδής, καθηγητές Πανεπιστημίου και πολλοί άλλοι. Είμαι κοινωνικό άτομο και δεν είχα κανένα πρόβλημα στον τομέα αυτό. Εκεί τα κατάφερα πολύ καλά»*. Κάνει πολλές αναφορές στη συνέντευξη στη λέξη «παιδιά» και δείχνει μια ιδιαίτερη αδυναμία σε αυτά, επειδή δεν είχε αδέρφια και η μητέρα της έλειπε πολλές ώρες από το σπίτι. Οι λόγοι αυτοί την οδήγησαν να επιλέξει ένα επάγγελμα που θα της έδινε τη δυνατότητα αφενός να έχει πολύ χρόνο με τα δικά της παιδιά και αφετέρου τα παιδιά να είναι η κύρια επαγγελματική της απασχόληση. Επεδίωκε πάντα να είναι κοντά στους μαθητές και να τους προσεγγίζει γνωρίζοντας στοιχεία από την προσωπική ζωή τους. Η ίδια αναφέρει ότι επηρεάστηκε από συγκεκριμένους μαθητές στον τρόπο που προσεγγίζει όλους τους μαθητές (*«...στα πρώτα χρόνια που δίδαξα είχα έναν μαθητή και σε μια εκδρομή τον ρώτησα που πέρασε τα Χριστούγεννα. Αυτός ο*

μαθητής έμενε στην Παιδόπολη. Τον ρώτησα αν πήγε να δει τη μαμά του που ήταν σε ψυχιατρική κλινική και μου απάντησε ότι δεν πήγε γιατί όσες φορές είχε πάει η μητέρα του δεν τον αναγνώριζε γιατί αυτή νόμιζε πως το παιδί της ήταν μωρό και δεν είχε ούτε πατέρα. Αυτό με επηρέασε πάρα πολύ και για αυτό προσπαθούσα να είμαι κοντά στα παιδιά, να γνωρίζω το οικογενειακό ιστορικό και αυτό το πετύχαινα στα διαλείμματα και στα κενά». Μέσα από τη βιογραφία της αντιλαμβανόμαστε δύο στοιχεία που επιδρούν καταλυτικά στην προσωπικότητά της: πρώτο είναι η επίδραση της έλλειψης της μητέρας (λόγω εργασίας), ώστε να προσπαθεί σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο να καλύψει αυτή την έλλειψη υιοθετώντας αυτή την πρακτική για τους μαθητές της και δεύτερο η κοινωνικότητα και ανάπτυξη του τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων ως απόρροια της ενασχόλησης με το εμπόριο από την παιδική της ηλικία.

Από τα λεγόμενα της Τατιάνας φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως μια ευκαιρία διάκρισης, εξέλιξης και προώθησης καινοτομιών. Η αφηγήτρια, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, από μικρή ηλικία ήθελε να κάνει κάποιο επάγγελμα με το οποίο να διακριθεί, όπως αναφέρει την ιατρική. Αφού δεν είχε την έγκριση της οικογένειας να πάει σε άλλη πόλη για σπουδές, επιλέγει το επάγγελμα που της αρέσει και ακολουθεί μια πορεία κάνοντας επιλογές με τις οποίες ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συναδέλφους της είτε με την υλοποίηση προγραμμάτων είτε με τις συνεχείς επιμορφώσεις που πραγματοποιεί. Η ίδια έχει την πεποίθηση ότι ο ηγέτης γεννιέται και καθώς θεωρεί ότι δεν ανήκει στην κατηγορία αυτή, επιδιώκει να προετοιμαστεί κατάλληλα και όταν της δίνεται η ευκαιρία αναλαμβάνει ηγετική θέση και στο επάγγελμά της αλλά και στις κοινωνικές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του «καλού» ηγέτη φαίνεται ότι εστιάζει στην εισαγωγή καινοτομιών, στην κοινωνικότητα, στο ενδιαφέρον για τους μαθητές και στη μεθοδική εργασία. Η αφηγήτρια θεωρεί τον εαυτό της ένα άτομο που της αρέσουν οι καινοτομίες και οι αλλαγές και επιδιώκει οτιδήποτε νέο και καινούργιο να το αξιοποιήσει. Επίσης, εργάζεται μεθοδικά και αφιερώνει χρόνο και δουλειά για να πετύχει τις επιδιώξεις της. Λειτουργούσε ενθαρρυντικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους παρότρυνε να συμμετέχουν σε σεμινάρια, ώστε να επιμορφώνονται αλλά και να αξιοποιούν όλους τους φορείς που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν σε κάποιες δράσεις που ήθελαν να υλοποιήσουν, αν και, όπως αναφέρει, δεν μπορούσε να επηρεάσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συνέντευξη, η αφηγήτρια παρουσιάζεται ως ένα πρωτοποριακό άτομο που θέλει να μαθαίνει νέες γνώσεις, πρακτικές και συνεχώς να εξελίσσεται.

Ως διευθύντρια, η Τατιάνα ήθελε να δημιουργήσει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, επιδιώκοντας το σχολείο να έρθει κοντά στην κοινωνία αλλά και η κοινωνία να έρθει κοντά στο σχολείο, όπως αναφέρει η ίδια στη συνέντευξή της. Το όραμα αυτό διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της πορείας της ως εκπαιδευτικός, αλλά, επίσης, επηρεάστηκε από τις ιδέες και αντιλήψεις που της μετέφεραν τα παιδιά της από τα σχολεία τους αλλά και τις ανάγκες τους. Ήδη, πολλά χρόνια πριν γίνει διευθύντρια, είχε αρχίσει να υλοποιεί περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς επεδίωκε τον συσχετισμό των προγραμμάτων με το γνωστικό της αντικείμενο, τη φυσική. Ως διευθύντρια, καλεί διακεκριμένες προσωπικότητες (είτε σε τοπικό, είτε σε εθνικό επίπεδο) στο σχολείο και προωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε διαγωνισμούς και προγράμματα ακόμα και στο εξωτερικό.

Σπυριδούλα: Δυναμική και δημοκρατική

Βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη, όπως αναφέρει η ίδια, είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να εμπνέει και να ασκεί επιρροή. Φαίνεται να θεωρεί τον ρόλο του διευθυντή πάρα πολύ σημαντικό για την ομαλή λειτουργία ενός σχολείου και εξηγεί «...είναι ο βασικός πυλώνας για μένα, και ο μόνος υπεύθυνος». Ως ηγέτης, αλλά και ως άνθρωπος, διακρίνεται από ενσυναίσθηση («...στους μαθητές μου θεωρώ ότι η παιδική μου και η εφηβική μου ηλικία ως μαθήτρια ήταν πολύ σημαντική γιατί με αυτόν τον τρόπο μπαίνω στη θέση τους πολλές φορές, δηλαδή πώς τα έβλεπα εγώ τότε τα πράγματα»). Αναλογίζεται τη γνώμη του άλλου, πράττει σύμφωνα με την κοινή θέληση και βούληση και προσπαθεί να μην λειτουργεί με άδικο τρόπο τόσο ως προς τους συναδέλφους της όσο και προς τους μαθητές της. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς της, το οποίο συμπεραίνουμε αναλύοντας τη συνέντευξη είναι ο δυναμικός χαρακτήρας και η ικανότητα που έχει να επηρεάζει άλλα πρόσωπα. Όταν τέθηκε δημοσίως ενάντια στις συμβουλές των ανωτέρων της να κλείσει το σχολείο στο οποίο εργαζόταν, αλλά και όταν παρότρυνε με διάφορες δράσεις τους γονείς να κάνουν κάτι ουσιαστικό για την αποτροπή αυτού του γεγονότος απέδειξε ότι δεν φοβάται να υποστηρίξει με ζήλο τη γνώμη της και ότι είναι ικανή να ασκήσει επιρροή σε τρίτα άτομα. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο του χαρακτήρα της φαίνεται να είναι η ιδιότητα του δημοκρατικού ανθρώπου. Αυτό γίνεται ξεκάθαρα από τον τρόπο που επιλέγει να αναθέσει διάφορα καθήκοντα και δραστηριότητες στους συναδέλφους της, αφού επιθυμεί να μην φέρεται επιτακτικά και προστακτικά, αλλά αφήνει περιθώρια ελεύθερης επιλογής στους συναδέλφους στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού και ευχάριστου κλίματος συνεργασίας («Οπότε σε κάτι τέτοια τα οποία ερχότανε εντολή: «πρέπει τώρα να το κάνεις», ζητούσα βοήθεια, αλλά το έκανα όχι επιτακτικά αλλά εθελοντικά, δηλαδή, χωρίς να το ζητήσω ευθέως ουσιαστικά με βοηθούσαν πρόθυμα οι συνάδελφοι. Δηλαδή, δεν το έκανα με προσταγή π.χ. θέλω να μου κάνετε αυτό έλεγα «πω πω πρέπει τώρα να το παραδώσουμε και εγώ πρέπει να μπω στο μάθημα» και μπορεί κάποιος συνάδελφος να μου έλεγε θα κρατήσω εγώ τα παιδιά σου να κάνεις εσύ αυτό που πρέπει ή αν θες να το κάνω εγώ και να είσαι εσύ στην τάξη σου»).

Ως προϊσταμένη, η Σπυριδούλα είχε την επιθυμία να δημιουργήσει ένα σχολείο πρότυπο, ένα σχολείο που θα λειτουργούσε ομαλά και αποτελεσματικά κατά πρώτη βάση, και έπειτα θα πρόσφερε ευκαιρίες διαφόρων δραστηριοτήτων στους μαθητές και στους γονείς, πέρα από το τυπικό σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα («...ήθελα να αναδείξω όσο μπορώ το σχολείο σαν πρότυπο σχολείο»). Το κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης που είχε αναπτύξει με τους συναδέλφους της, κατά την πρώτη της θητεία ως προϊσταμένη, ήταν και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο προέκυψε το παραπάνω όραμα («...ήμασταν όλες μας αναπληρώτριες δεν ξέρω αν παίζει κάποιο ρόλο, με πολύ όρεξη, ιδέες και πολύ καλή συνεργασία και καλή σχέση και είχαμε και μια ελευθερία μεταξύ μας σε πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες»). Για την αφηγήτρια, στην υλοποίηση του οράματος ήταν πολύ σημαντικός και ο ρόλος και η άποψη των γονέων και των μαθητών, δεν ήταν προσωπικό της όραμα, αλλά ήταν ένας κοινός στόχος και σχεδιασμός από το σύνολο των εμπλεκόμενων του σχολείου, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονιών και των μαθητών.

Κατά τα λεγόμενά της, τη δυνατότητα του να εμπνέει κανείς την έχει ένα άτομο από τη στιγμή της γέννησής του, αλλά υπάρχει και η δυνατότητα να το καλλιεργήσει κανείς στη μετέπειτα πορεία της ζωής του. Η Σπυριδούλα φαίνεται να επηρεάστηκε

αρκετά, όσον αφορά τον τρόπο που έχει λειτουργήσει ως προϊσταμένη, από τη μέχρι τώρα επαφή της με πολυάριθμους διευθυντές διαφορετικών προσωπικοτήτων και αυτό γίνεται φανερό μέσα από τα λόγια της *«Για τους συναδέλφους και τους εκπαιδευτικούς θεωρώ ότι πιο σημαντική είναι η εμπειρία μου μέσα από τη δουλειά μου και τα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα που έχω δουλέψει, γιατί κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολείο, σε διαφορετικές τοπικές κοινωνίες κ.τ.λ. Όσον αφορά τη διοίκηση του σχολείου πάλι και αυτό θα έλεγα ότι μέσα από τα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα αποκτάς νέες εμπειρίες, βλέπεις διαφορετικούς προϊσταμένους, άλλες ιδέες και αυτό βοηθάει αρκετά σε αυτό το γεγονός.»*.

Στράτος: Φιλόδοξος και αισιόδοξος

Παρότι ο Στράτος, αρχικά, προόριζε τον εαυτό του για μία εντελώς διαφορετική κατεύθυνση, επέλεξε να ακολουθήσει τις θεωρητικές επιστήμες και να επιδιώξει την πρώτη του επιλογή που ήταν η Παιδαγωγική Ακαδημία. Η εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας δείχνει ότι είχε στόχο την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και επαγγελματική εξέλιξη, καθώς μέσα από την αφήγηση της βιογραφικής του πορείας φαίνεται η επιθυμία του και επιδίωξη για διά βίου μάθηση. Μάλιστα, προσπαθούσε κατά τη διάρκεια των σπουδών του, να επιλέγει προγράμματα σπουδών που θεωρούνταν τα καλύτερα της εποχής, με στόχο την επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωση.

Δίνει ιδιαίτερη σημασία στις καινοτομίες, τις οποίες προσπαθεί να εφαρμόζει και να παρακινεί τους υφισταμένους του σε αυτές. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται τόσο από τα εκπαιδευτικά και διοικητικά πρότυπα που έχει όσο και από τις πρακτικές του. Η ηγεσία δεν αποτελούσε κυρίαρχο στόχο της επαγγελματικής του καριέρας, καθώς ειδικεύεται στην ειδική αγωγή, αλλά για κάποια χρόνια αποφάσισε να αναλάβει τη διοίκηση λόγω *«προσωπικών ανησυχιών»*, όπως τις χαρακτηρίζει ο ίδιος. Δηλαδή, ήθελε να εφαρμόσει ενδεδειγμένα μοντέλα του εξωτερικού που στηρίζονται στην καινοτομία σε ένα ελληνικό σχολείο, με στόχο να διαπιστώσει αν μπορούν αυτά τα ίδια να εφαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα και να έχουν αποτελέσματα. Όπως αναφέρει ο ίδιος: *«Ήθελα περισσότερο να δω εάν μπορεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εισαχθεί ένα διαφορετικό καινοτόμο μοντέλο διοίκησης.»*.

Το όραμα του Στράτου για ένα σχολείο επικεντρώνεται στις δημοκρατικές διαδικασίες και τις καινοτομίες. Έναυσμα αρχικά αποτέλεσε ένα *«πρωτοποριακό»* για αυτόν ολόημερο πιλοτικό σχολείο, στο οποίο υπήρξε επιμορφωτής, ώστε να αναζητήσει πληροφορίες και για άλλα καινοτόμα σχολεία στο εξωτερικό. Πρότυπο σε αυτό το όραμα αποτέλεσε και το αγγλικό μοντέλο διοίκησης, στο οποίο εντάσσεται το *«cyberschool»*. Οραματιζόταν ένα σχολείο με καλύτερες δομές για την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών, αλλά και καλύτερες συνθήκες για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό προτεραιότητα είχαν οι μαθητές και η προετοιμασία τους για τις σύγχρονες ανάγκες και η απόκτηση δεξιοτήτων για αυτό τον σκοπό.

Ο Στράτος, ως ηγέτης, φαίνεται να έλκεται και να παρακινείται από τις προκλήσεις, οι οποίες λειτουργούν γι' αυτόν ως κίνητρο, ενώ δε φαίνεται να αποθαρρύνεται από τις αρνητικές κριτικές, αλλά θέτει υψηλότερους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους. Επίσης, δείχνει ιδιαίτερα αισιόδοξος και έχει τη θέληση να παλέψει, ώστε να επιτύχει τους στόχους του (*«Εκείνο που έχω να επισημάνω είναι ότι δεν υπήρξε κάτι στους στόχους που να μην μπορέσουμε να το κάνουμε. Δηλαδή, πιστεύω ότι τα πάντα μπορούν να γίνουν, παρόλες τις αγκυλώσεις και τις δυσκολίες που μπορεί*

να έχει το σύστημα, γιατί το δικό μας το σύστημα είναι αποσυγκεντρωτικό, δηλαδή, είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου δεν μπορείς να κάνεις πολλές παρεμβάσεις θεωρητικά. Στην πραγματικότητα, όμως, μπορείς με λίγη φαντασία, συνεργασία και θέληση από όλες τις πλευρές να πετύχεις πάρα πολλές πράγματα και πολλούς στόχους.»). Έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένο το αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Δεν θεωρεί τον εαυτό του διοικητή της σχολικής μονάδας, αλλά καθοδηγητή, πρόθυμο να συζητήσει όλες τις προτάσεις με τους υφισταμένους. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης αναφέρεται στους στόχους του σχολείου και στην εργασία που πραγματοποιήθηκε, παρουσιάζοντάς την ως ομαδική δουλειά. Θεωρεί ότι οι στόχοι και επιδιώξεις διαμορφώνονται συνεργατικά με τους συναδέλφους με στόχο, κυρίως, το συμφέρον των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «όλες οι αποφάσεις περνούσαν από τον σύλλογο διδασκόντων. Δηλαδή, ο διευθυντής ακριβώς αυτό κάνει, δε διοικεί, δε διατάζει, δηλαδή, απλά διευθύνει, καταθέτει προτάσεις και ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει, έτσι;». Μεγάλη σημασία για την υλοποίηση του οράματος αυτού έχει η συνεργασία. Ο ίδιος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην προαγωγή της συνεργασίας με τον σύλλογο διδασκόντων, με τους οποίους από κοινού διαμορφώνει τους στόχους του σχολείου. Μάλιστα, «η ενημέρωση... του συλλόγου διδασκόντων για το παραμικρό ήταν πρωταρχικής σημασίας. Έτσι, αποκτήθηκε και η εμπιστοσύνη και ήξεραν και οι εκπαιδευτικοί ότι δε βαδίζουμε τυχαία, ούτε κάνουμε πειραματισμούς». Κάθε φορά, τίθεντο συγκεκριμένοι στόχοι και όλοι δρούσαν και προσανατολιζόνταν προς αυτούς. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Θα υπήρχαν συγκεκριμένοι στόχοι και θα έπρεπε όλοι να κινηθούμε προς αυτούς του στόχους για το συμφέρον του μαθητή, πρώτα απ' όλα και για το συμφέρον το δικό μας, γιατί όταν οι στόχοι είναι ξεκάθαροι και ξέρεις τι κάνεις η δουλειά σου γίνεται πολύ πιο εύκολη και για σένα».

Θεωρεί ότι ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει γνώσεις, αλλά και προσωπικότητα. Με την έννοια πως χωρίς δυναμική προσωπικότητα δεν μπορείς να αναλάβεις ευθύνες και να παρακινήσεις τους συναδέλφους σου, από την άλλη, όμως, οι γνώσεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια διοικητική θέση. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Αν εσύ είσαι και ανοιχτόμυαλος και διερευνητικό πνεύμα μπορείς να βρεις μόνος σου λύσεις, αλλά είναι ένας συνδυασμός γνώσεων, σπουδών και ταλέντου».

Αλεξάνδρα: «Στοχαζόμενη» και συνεργατική

Η Αλεξάνδρα έχει αυτή τη στιγμή την ηγεσία ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου λόγω της αδυναμίας του διορισμού των νηπιαγωγών στον δημόσιο τομέα, εξαιτίας κοινωνικών αναταράξεων και πολιτικών αποφάσεων, αλλά και της «ανθεκτικότητας» που αναφέρει πως έχει ως προσωπικότητα. Εάν δεν την ωθούσαν οι συνθήκες σε αυτή την απόφαση, ίσως να μην το έκανε. Από την άλλη πλευρά, με εξαίρεση τη δύσκολη κατάσταση, εάν δεν είχε τη δύναμη και το σθένος δεν θα το σκεφτόταν ούτε σαν προοπτική («Να σου πω ισχύουν και τα δύο, με την έννοια πως για να επιλέξεις να γίνεις ηγέτης κάποια στοιχεία έχεις, αλλά από την άλλη μερικές φορές είναι αυτό το σκαρί μας που έλεγε κάποια στιγμή ο ποιητής, έλεγε συγκεκριμένα ο έντρομος ήρωας, αυτός που τρέχει μπροστά, δηλαδή σε κάνουν οι συνθήκες και αξιοποιείς τις δυνάμεις σου αυτές. Στην ηγεσία γίνεσαι πολλές φορές ηγέτης είτε το θέλεις, είτε όχι, εξαιτίας των συνθηκών.»).

Ο ηγέτης δεν θα πρέπει να κρίνει τους άλλους. Όλα ξεκινούν από εκείνον και θα πρέπει να κάνει την αυτοκριτική του. Το κομμάτι της ηγεσίας είναι μία τεράστια ευθύνη που μπορεί να έχει και αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία του ηγέτη. Όμως, είναι μία

ευθύνη που σε ολοκληρώνει και σου δίνει την ευκαιρία να δοκιμάσεις τα όρια και τις αντοχές σου. Σημασία έχουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ηγέτη, πόσο δηλαδή μπορεί να εμπνεύσει τους άλλους. Στην ίδια δεν αρέσει να τη μιμούνται, ούτε όμως κι αυτή μιμείται τους άλλους. Εμπνέεται και διαλέγει τα χαρακτηριστικά που την εκφράζουν, ώστε να τα εξελίξει και να τα προσαρμόσει στα μέτρα της.

Η Αλεξάνδρα, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, ένα στοιχείο που έχει ως ηγέτης είναι πως έχει ασχοληθεί και δουλέψει αρκετά πρώτα με τον εαυτό της και μετά με τις καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει. Αυτό τη βοηθά να εξελισσεται. Ακόμη, έχει ως αρχή να δουλεύει εκείνη περισσότερο από τους συνεργάτες της. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την προσωπικότητα ενός ηγέτη είναι η δημιουργία μιας ομάδας ή όπως λέει εκείνη, ενός «κοινωνικού πλαισίου ανθρώπων στη δουλειά», το οποίο θα σε στηρίξει και θα σε βοηθήσει αν υποπέσεις σε κάποιο παράπτωμα. Έχει δημιουργήσει ένα τέτοιο πλαίσιο και δεν φοβάται να παραδεχτεί τα λάθη της, καθώς το να καταλαβαίνει κανείς το λάθος του και να το παραδέχεται τον βοηθάει να συνεχίσει. Αναζητά την αλήθεια και αυτό το πετυχαίνει μέσα από την έκφραση των απόψεων των συνεργατών της, καθώς υποστηρίζει πως: *«πρώτα πρέπει να καταλαβαίνεις και μετά να μιλάς».*

Σημαντικό για την Αλεξάνδρα είναι ένας ηγέτης να έχει όραμα και να παλεύει για να το υλοποιήσει. Κάνοντας μία αναδρομή στο παρελθόν, η Αλεξάνδρα φανερώνει πως το όραμα για το σχολείο δεν είναι ίδιο με αυτό με το οποίο ξεκίνησε, καθώς το έχει διαφοροποιήσει και εξελίξει. Πιο συγκεκριμένα, όταν αποφοίτησε από τη σχολή της και αποφάσισε μετά από ενάμιση χρόνο να ανοίξει το δικό της νηπιαγωγείο, ήθελε να το μεταμορφώσει σε χώρο, όπου θα μπορούσε να υλοποιήσει τις καινούργιες και καινοτόμες ιδέες της. Σήμερα, το όραμα της είναι ο χώρος του νηπιαγωγείου να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, περιορίζοντάς το, όσο το δυνατόν λιγότερο. Ένας ηγέτης, όπως τονίζει η Αλεξάνδρα, πρέπει να αφουγκράζεται τις κοινωνικές ανάγκες και να είναι λειτουργός μέσα στην κοινωνία. Το όραμα και οι φιλοδοξίες του διαμορφώνονται με βάση τις απαιτήσεις που έχει η σύγχρονη κοινωνία και αν δεν συμβαδίζει με αυτές τότε θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να δεχτεί και τις ανάλογες συνέπειες (*«Ο εκπαιδευτικός είτε είναι ηγέτης, είτε όχι, διότι εγώ πρώτα είμαι εκπαιδευτικός, πρέπει να καταλαβαίνει τις ανάγκες της κοινωνίας, τους φόβους της, τις χαρές της, τις επιδιώξεις της. Με λίγα λόγια, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι στο εδώ και τώρα.»*). Για έναν ηγέτη οι στόχοι πρέπει να είναι *«δεν έχω καμία προσδοκία αλλά έχω τη πεποίθηση ότι μπορώ να αλλάξω τον κόσμο».*

Διομήδης: Ακέραιος και ευαίσθητος

Ο Διομήδης φαίνεται ότι είναι ένας ακέραιος και ευαίσθητος χαρακτήρας. Οι αντικειμενικές δυσκολίες και ο τρόπος ζωής κατά τα παιδικά και σχολικά του χρόνια έχουν διαμορφώσει την ακεραιότητα και την ευαισθησία του. Το γεγονός ότι έχει μεγαλώσει με μία μεγάλη οικογένεια, με άλλα δεκατρία παιδιά στο ίδιο σπίτι, έχει συμβάλει στη δυνατότητα κατανόησης των ανθρώπων γύρω του και στην ανάπτυξη αγαπητικών σχέσεων μαζί τους. Με αυτά τα κριτήρια φαίνεται ότι κρίνει και τους δασκάλους και διευθυντές που είχε στη διάρκεια της σχολικής, φοιτητικής και επαγγελματικής του πορείας, αλλά και αξιολογεί τη δική του στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του. Άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που βασίζονται στην ακεραιότητα και στην ευαισθησία του φαίνεται ότι είναι η προσωπική του αίσθηση

για ισότητα και δικαιοσύνη. Οι παιδικές δυσκολίες και η προσωπική αίσθηση περί ισότητας τον οδηγούν σχεδόν μοιραία στην αίσθηση ότι δεν φοβάται πουθενά και στο άνοιγμά του στις διαφορετικές κουλτούρες κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Γαλλία («...Έτσι, ήρθε αυτό το άνοιγμα προς τους άλλους, προς το διαφορετικό. Μάθαμε καινούργιες κουλτούρες, μαζευτήκαμε, έκανε ο καθένας το φαγητό του, μάθαμε καινούργια πράγματα. Και μαθαίναμε να συνυπάρχουμε. Και ένα άλλο, ότι έμαθα να μη φοβάμαι πουθενά. Να κυκλοφορώ με το τρένο σε όλη την Ευρώπη και να μην καταλαβαίνω τίποτα, να μην φοβάμαι πουθενά, να πω ότι θα χαθώ. Έτσι, οι δυσκολίες, δηλαδή, έκαναν πιο σκληρό τον χαρακτήρα μου και να αντέχω περισσότερο.»).

Όλες αυτές οι εμπειρίες φαίνεται ότι διαμορφώνουν έναν προσηνή και δίκαιο διευθυντή, ο οποίος απορρίπτει σε μεγάλο βαθμό τον αυταρχισμό ως τρόπο ηγεσίας. Μπορεί, όπως λέει, να νιώθει πικρία, όταν δεν περνάει η γνώμη του στο προσωπικό, αλλά ισχυρίζεται ότι κάνει λάθη και είναι πρόθυμος να ακούσει τις προτάσεις των άλλων. Δυσανασχετεί με φαινόμενα, όπως να βολεύει ο διευθυντής συγκεκριμένα άτομα και να αδικεί άλλα ή να επιλέγεται ο διευθυντής της αρεσκείας τους για λόγους άσχετους με τη διεύθυνση και όχι αυτός που έχει προσφέρει αποδεδειγμένα έργο ή φαίνεται να είναι ικανός διευθυντής. Πηγαίνει πρώτος και φεύγει τελευταίος από το σχολείο, δείχνει ενδιαφέρον και προσπαθεί να λύσει τυχόν προβλήματα των μελών του προσωπικού, τους χορηγεί άδειες όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, τους παρέχει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους για την απόκτηση εκπαιδευτικού υλικού, μπαίνει μπροστά σε κάθε ζήτημα που αφορά στο σχολείο, εποπτεύει και βρίσκεται παρών σε κάθε περιστατικό που αφορά σε μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρει, το προσωπικό τον εμπιστεύεται, εμπνέεται και παρακινείται να τον ακολουθήσει.

Ο Διομήδης είναι ηγέτης και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι έχει ένα ξεκάθαρο όραμα και ασκεί επιρροή για την προώθηση του οράματός του στο προσωπικό. Το όραμά του είναι να γίνει το σχολείο ένα πεδίο χαράς για τους μαθητές, σεβασμού μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών και τήρησης των κανόνων του.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Η βιογραφία των διευθυντών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηγετικής τους φυσιογνωμίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, οι εμπειρίες τους στη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής τους πορείας, οι αξίες που πρεσβεύουν και οι προσωπικοί ή οι εκπαιδευτικοί στόχοι που προωθούν, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την επιτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων, καθορίζουν αν είναι τελικά ηγέτες και, αν είναι, τον τρόπο που ασκούν την ηγεσία, το όραμά τους για τον σχολικό οργανισμό, τις ηγετικές πρακτικές και τις σχέσεις τους με τη σχολική κοινότητα.

Ο Νίκος υιοθετεί μια **κατανεμημένη** μορφή ηγεσίας, στο πλαίσιο της οποίας η δικαιοσύνη αποτελεί βασική πτυχή της προσωπικότητας του ηγέτη. Ο ίδιος ως ηγέτης επιδιώκει τη διάχυση καθηκόντων, τον διάλογο, το συναινετικό κλίμα και την ομαδική προσπάθεια για την επίτευξη στόχων. Η μορφή ηγεσίας που επέλεξε η Τατιάνα, είναι το **διαπροσωπικό** μοντέλο ηγεσίας. Ως ηγέτης προσπάθησε να υπηρετήσει το όραμά της για δημιουργία και καινοτομία, να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης και να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν καινοτόμα προγράμματα εκπαίδευσης. Η Σπυριδούλα το μοντέλο ηγεσίας που εφάρμοσε έχει

χαρακτηριστικά και πρακτικές τόσο από την **κατανεμημένη** όσο και από τη **διαπροσωπική** ηγεσία. Στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας διαπιστώνουμε στη συλλογική ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων, στο κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στη συμμετοχή όλων στην επίτευξη κοινού οράματος και στόχων, στην υποστήριξη και παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Στοιχεία διαπροσωπικής ηγεσίας είναι το γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, η ενσυναίσθηση και η δικαιοσύνη που διακρίνουν τον ηγέτη, η καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Η Αλεξάνδρα, επίσης, υιοθετεί πρακτικές **κατανεμημένης** μορφής ηγεσίας αλλά και της **διαπροσωπικής ηγεσίας**. Επιδιώκει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη τη θέση τους και τους αντιμετωπίζει ισότιμα, έχει προσωπικό όραμα για το σχολείο της, το οποίο μεταδίδει και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η Μαρία επέλεξε και εφάρμοσε μια **μετασχηματιστική** ηγεσία, προέκρινε την επιλογή της συλλογικότητας, το υψηλό αίσθημα καθήκοντος και αυξημένης ευθύνης, το προφίλ του ηγέτη που εμπνέει και αποτελεί παράδειγμα για τους συνεργάτες του, την παροχή παρώθησης και υποστήριξης, και την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. **Μετασχηματιστική** ηγεσία φαίνεται να ασκεί και ο Στράτος. Ο Στράτος ως ηγέτης έδωσε έμφαση στη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, προσπάθησε το όραμά του για ένα καινοτόμο σχολείο συνδεδεμένο με την κοινωνία να γίνει κοινή υπόθεση όλης της σχολικής κοινότητας και, τέλος, παρακινούσε και ενέπνεε τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη των στόχων. Η ηγεσία του Διομήδη είναι **διοικητική** με στοιχεία και **ηθικής** ηγεσίας. Διακρίνεται για το συγκεντρωτικό τρόπο άσκησης ηγεσίας, αφού η λήψη των αποφάσεων είναι μονοπρόσωπη και αναλαμβάνει ο ίδιος την αποκλειστική ευθύνη της διοίκησης. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες ελέγχου και ασκεί ενισχυμένη εποπτεία, δημιουργώντας ένα αυστηρό και ανελαστικό περιβάλλον εργασίας και μάθησης. Διακρίνεται από αυξημένο αίσθημα δικαιοσύνης και διατηρεί σχέσεις εμπιστοσύνης με μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Αν και στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται εκτεταμένα και emphaticά ότι το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας για την Ελλάδα είναι το επικρατέστερο και κυριαρχεί ως επιλογή και πρακτική (Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2000), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κάνουν διαφορετικές επιλογές. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα ούτε έχουν επιλεγεί με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα, αλλά την ιδιαιτερότητα. Οι μορφές ηγεσίας που διαπιστώθηκαν κατατάσσονται στα συναδελφικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιδιώκει τη συναδελφικότητα. Στα μοντέλα αυτά οι αποφάσεις που λαμβάνονται προκύπτουν από τη συμφωνία ή το συμβιβασμό των συμμετεχόντων και δεν είναι απαραίτητη η αποδοχή της άποψης του διευθυντή. Θεωρείται πως η συλλογική προσπάθεια των εκπαιδευτικών βελτιώνει τη σχολική μονάδα και ωφελεί και τους μαθητές (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σε ό,τι αφορά το όραμα των συμμετεχόντων στην έρευνα, η Μαρία οραματίζεται ένα σχολείο ανοιχτό και προσβάσιμο σε όλους, προσανατολισμένο στο πολυπολιτισμικό γίνεσθαι των σύγχρονων κοινωνιών και επιφορτισμένο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση και σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Η Σπυριδούλα έχει ως όραμα τη δημιουργία ενός σχολείου προτύπου, από άποψη λειτουργίας της σχολικής μονάδας και καινοτόμων δράσεων που επεκτείνονται πέρα από τα όρια του ωρολογίου προγράμματος. Η καινοτομία αποτελεί βασική συνισταμένη και στο όραμα του Νίκου και του Στράτου. Ο Στράτος οραματίζεται ένα σχολείο δημοκρατικό που θα διαμορφώνει το

όραμα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θα ικανοποιεί τις ανάγκες μάθησης όλων των μαθητών και θα συνδέεται με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα δίνοντας έμφαση στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Ο Νίκος εστιάζει τόσο την προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση, όσο και τη διδασκαλία ψηφιακών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η Τατιάνα επιθυμεί να καταστήσει το σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία σε μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης. Το όραμα του Διομήδη συνίσταται στο τρίπτυχο: σχολείο πεδίο χαράς για τους μαθητές, σεβασμός στο διευθυντή και τήρηση των κανόνων. Η Αλεξάνδρα οραματίζεται ένα σχολείο που θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, που θα συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και θα υλοποιείται σε ένα χώρο φιλόξενο και ζεστό.

Εύλογα γεννάται το ερώτημα: γιατί οι διευθυντές της έρευνας αυτής διαφοροποιούνται αφενός από μια ισχυρή πλειοψηφία συναδέλφων τους και αφετέρου μεταξύ τους. Αυτό που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα είναι ότι βασικός παράγοντας διαφοροποίησής τους είναι η διαφορετική βιογραφία τους και οι διαφορετικές επιρροές που έχουν δεχθεί. Στο ερώτημα: «τι άσκησε επίδραση στον τρόπο ηγεσίας τους;» φαίνεται ότι η απάντηση είναι διαφορετική για τον καθένα. Ειδικότερα, ο Νίκος επηρεάστηκε, κυρίως, από τις αρνητικές εμπειρίες που είχε ως μαθητής από αυταρχικούς δασκάλους του, η Μαρία επηρεάστηκε από τις πολιτικές απόψεις της και την εμπλοκή της στα κοινά, η Τατιάνα από την οικογενειακή της ιστορία, η Σπυριδούλα από τις επαγγελματικές τις εμπειρίες ως εκπαιδευτικός, στον Στράτο φαίνεται να ασκούν μεγάλη επίδραση οι σπουδές του, η Αλεξάνδρα φαίνεται να έχει επηρεαστεί, όπως και η ίδια συνειδητοποιεί, από κοινωνικές, πολιτικές αλλά και προσωπικές συγκυρίες, ο Διομήδης επηρεάστηκε από τα αρνητικά βιώματα της σχολικής του διαδρομής, κατά την οποία ο αυταρχισμός κυριαρχούσε, αλλά και από τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντός του (παιδί πολύτεκνης φτωχής οικογένειας).

Είναι φανερό ότι η Μαρία και ο Διομήδης αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως αντιμετώπιση δυσμενών συνθηκών. Το κίνητρο για την ηγεσία πηγάζει από την ανάγκη εξάλειψης της αδικίας και προκύπτει από καθοριστικές εμπειρίες ή δοκιμασίες που βίωσαν ως άτομα. Οι ιστορίες ζωής τους δίνουν έμφαση στην καταγωγή από μη προνομιούχες οικογένειες, στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αφού φανερώνουν την ύπαρξη αρετών που είναι χρήσιμες γι' αυτή, όπως η θέληση, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και η δυνατότητα να μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος προκλήσεις. Παράλληλα, στην περίπτωση της Μαρίας διαφαίνονται στοιχεία και μιας ηγεσίας ως εύρεσης αιτίας, δηλαδή παρατηρείται έμφαση στην ταύτιση με ένα κίνημα και στην εύρεση του νοήματος της ηγεσίας υπό μια ιδεολογική ή πολιτική προοπτική. Από την άλλη πλευρά, ο Νίκος και η Τατιάνα φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως φυσική διαδικασία, καθώς πιστεύουν ότι η ηγεσία είναι ένα φυσικό ταλέντο, το οποίο οι ίδιοι είχαν από μικρά παιδιά. Οι συνεντεύξεις και οι βιογραφίες των ηγετών αυτών καταδεικνύουν ότι οι ηγέτες έχουν αναπτύξει την αυτοαντίληψη τους θεωρώντας ότι είναι προικισμένοι, χωρίς, όμως, να το δηλώνουν άμεσα, αλλά περνώντας έμμεσα μηνύματα στις αφηγήσεις τους. Η Σπυριδούλα και ο Στράτος αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως διαδικασία μάθησης, καθώς θεωρούν ότι οι εμπειρίες δεν είναι απαραίτητα «δοκιμασίες», αλλά ιδιαίτερη σημασία έχουν τα μοντέλα ρόλων, δηλαδή, άνθρωποι που επιδρούν ως πρότυπα και χρησιμοποιούνται ως μέσο μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, οι ηγέτες υιοθετούν παρομοίως ή προσπαθούν να υιοθετήσουν και οι ίδιοι με τη σειρά τους τον ρόλο του προτύπου. Η έμφαση στη μάθηση μέσω εμπειριών είναι σημαντική για την προσωπική αιτιολόγηση των πράξεων των ηγετών, αλλά και για την καθιέρωση της

ηγετικής σχέσης. Επιπλέον, αντανακλώνται συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως η περιέργεια, η εργατικότητα και η αγάπη για μάθηση, οι οποίες μπορούν να συνδράμουν στην επίτευξη του αυτοσεβασμού του ηγέτη και του σεβασμού από τους υπόλοιπους (Shamiretal, 2005).

Οι Jose, Ritacco και Bolivar (2019), αναλύοντας το περιεχόμενο δεκαπέντε ημιδομημένων συνεντεύξεων διευθυντών σχολείων, επισημαίνουν την αναπόφευκτη σχέση μεταξύ προσωπικής κι επαγγελματικής ταυτότητας, εφόσον οι επαγγελματικές απαιτήσεις προϋποθέτουν προσωπική δράση και επένδυση και διακρίνουν την προσωπική ταυτότητα σε δύο υποκατηγορίες: την αντιεξουσιαστική στάση, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές αρνούνται να ασκήσουν την επίσημη εξουσία που τους παρέχεται και τοποθετούν την εξουσία τους οριζόντια στην ιεραρχία, και τη στάση που δίνει έμφαση στις κοινωνικές, σχεσιακές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στην οποία οι διευθυντές προσπαθούν να εξασφαλίσουν τις καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Και οι δύο αυτές υποκατηγορίες, πάντως, φανερώνουν χαρακτηριστικά διατήρησης ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος. Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κοινωνικά υποκείμενα και, υπό αυτή την έννοια, υπάρχουν κάποιοι που δίνουν έμφαση στην κοινωνικο-επαγγελματική συνοχή, υιοθετώντας ένα είδος ταυτότητας που έχει ως στόχο να ενώσει το προσωπικό του σχολείου. Από την άλλη, υπάρχουν διευθυντές που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κεντρικό άξονα που εμπλέκεται, κινητοποιεί και ενδυναμώνει τον οργανισμό. Και από την παρούσα έρευνα διαφαίνονται αυτές οι δύο υποκατηγορίες ηγετών, από τη μία η Μαρία, η Σπυριδούλα και ο Στράτος εκχωρούν καθήκοντα της ηγεσίας και επιδιώκουν τη συνοχή μέσω της συνεργασίας και από την άλλη ο Νίκος, η Τατιάνα, η Αλεξάνδρα και ο Διομήδης επιδιώκουν τη συνεργασία θεωρώντας τον εαυτό τους κεντρικό άξονα της ηγεσίας.

Σε κάθε περίπτωση, διαφαίνεται ότι η ιστορία ζωής των συμμετεχόντων στην έρευνα άσκησε και ασκεί ισχυρή επίδραση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι όλες τους οι επιλογές, τα βιώματα και οι μετέπειτα εμπειρίες τους περνούν μέσα από το φίλτρο των παιδικών τους χρόνων. Θεωρούμε ότι η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται σ' αυτήν ακριβώς τη διαπίστωση. Διαπίστωση η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από όσους σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης. Η προετοιμασία για ηγετικές θέσεις, είτε σε εκπαιδευτικούς είτε και σε άλλους φορείς, δεν μπορεί να παραβλέπει τις ατομικές εμπειρίες και τα ατομικά βιώματα των μελλοντικών ηγετών. Προεκτείνοντας ακόμη περισσότερο τη σκέψη αυτή και λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα αιτήματα για διάχυση και διαμοιρασμό της ηγεσίας σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, ο κάθε υποψήφιος ή εν ενεργεία εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να καταρτιστεί σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ταυτόχρονα να αναστοχαστεί πάνω στην αυτοβιογραφία του και στις εμπειρίες της ζωής τους που επιδρούν στην αυτοαντίληψη του ρόλου του.

Βιβλιογραφία

- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Νέα Σύνορα.

- Ανδρέου, Α., (2004). Βιβλιογραφία για την *οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μονάδων*. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Beaudoin, M. (2003). Distance education leadership for the new century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2). <https://tinyurl.com/yh7dp8mw>
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Janet A., (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. National College for School Leadership.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Κυριακίδη.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* University of Exeter: Centre for Leadership Studies.
- Brauckmann, S., & P. Pashiardis (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Burns, J. M. G. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Christie, P., & Lingard, B. (2001). *Capturing complexity in educational leadership*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461930.pdf>
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395. doi:10.3102/01623737025004375
- Διερωνίτου, Ε. (2016). Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία «μετά» τη μετασχημαστική. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 101-143). Διάδραση.
- Elmor, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving School Leadership*, 2, 37-67.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Green, J. M. (2016). The phenomenon of teacher leadership and cross-cultural confusions: what teachers' narratives reveal about school leadership and intergroup communication. *Theses and Dissertations – Educational Leadership Studies*. https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/16
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143216659296
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory research and practice*. Lane Akers Ink.
- Jose Ritacco, M., & Bolivar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 806-827. doi:10.1108/IJEM-11-2016-0235
- Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., & Παπαλόη, Ε. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 111-130). Επίκεντρο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Katsigianni, E., & Ifanti, A. (2016). Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach, *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242. doi:10.1080/00220620.2016.1173023
- Kruse, K. (2013). *What is leadership?* <http://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Patten, S., & Doris, J. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K. A., & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Students Success, Temple University.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Teachers College Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/9921>
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Μπέστιας Γ., & Μπάλιας, Ε. (2017). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής

Ηγεσίας, Αποτελεσματικής Διοίκησης και Ηθικών Αξιών.
<http://www.leadership2017.uom.gr>

- Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Education Administration*, 33, 14-37.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Ιών.
- Πασιαρδής, Π., & Γ. Σαββίδης (2016). Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 341-369). Διάδραση.
- Πέτρου Α., & Αγγελίδης, Π. (2016). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Διάδραση.
- Parker, G. (2015). Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132-138.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ατραπός.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5).).
<https://tinyurl.com/vgt4gb88>
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership - What's in it for schools?* Routledge & Falmer.
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.
<https://doi.org/10.1177/1742715005049348>
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey- Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Κριτική.
- Webb, P. T., Briscoe, F. M., & Mussman, M. P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. *Educational Foundations*, 23(3-4), 3-18.

Παράρτημα

Πίνακας 1

Σταθμοί στη βιογραφία του Νίκου

| | |
|---------------|--|
| | Γέννηση στην Άρτα |
| | Εισαγωγή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων |
| 1990 | Αποφοίτηση από το Πανεπιστήμιο |
| | Κατατακτήριες εξετάσεις και εισαγωγή στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων |
| | Εκπλήρωση στρατιωτικών υποχρεώσεων |
| | Αποφοίτηση από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων |
| | Εργασία ως σερβιτόρος |
| 1996 | Διορισμός ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός |
| 1998 | Διορισμός ως μόνιμος εκπαιδευτικός στην Κέρκυρα |
| | Μετάθεση για Αιτωλοακαρνανία |
| 2002 - 2007 | Απόσπαση στη Γερμανία |
| | Επιστροφή στον νομό Άρτας |
| 2010 | Εργασία ως προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας |
| 2012 | Εισαγωγή σε Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με θέμα την Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων |
| 2015 | Εργασία ως υποδιευθυντής δημοτικού σχολείου |
| 2016 | Ολοκλήρωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με θέμα την Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων |
| 2017 - σήμερα | Εργασία ως διευθυντής δημοτικού σχολείου |

Πίνακας 2

Σταθμοί στη βιογραφία της Μαρίας

| | |
|--|---|
| | Γέννηση στη Γερμανία, παιδί οικογένειας μεταναστών, διαμονή στη Γερμανία ως την ηλικία των 6 ετών |
| | Επιστροφή στη Σαμοθράκη, τόπος καταγωγής των γονιών της, φοίτηση στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο |

| | |
|------|--|
| | Μετακόμιση στην Αλεξανδρούπολη. Επιλογή της οικογένειας για να παρέχουν καλύτερο επίπεδο σπουδών στα παιδιά τους |
| | Φοίτηση στο Λύκειο, δυσκολίες προσαρμογής στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, συμμετοχή στη μαθητική νεολαία του ΚΚΕ, επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις |
| 1983 | Εισαγωγή στη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων, ομαλή φοίτηση, έντονη πολιτική και συνδικαλιστική δράση, περιστασιακή εργασία στον χώρο της εστίασης |
| | Αποφοίτηση από τη Φιλοσοφική και απώλεια των γονέων |
| | Γάμος και μόνιμη εγκατάσταση στα Ιωάννινα |
| | Εργασία σε φροντιστήριο, πρώτος διορισμός και τριετής διαμονή σε χωριό στην Καστοριά |
| | Στη συνέχεια, με αποσπάσεις εργάστηκε στο Νομό Θεσπρωτίας διανύοντας καθημερινά μια μεγάλη και δύσκολη διαδρομή, ενώ παράλληλα, ως μητέρα είχε τη φροντίδα δύο μικρών κοριτσιών |
| 2010 | Μετατέθηκε σε Λύκειο της πόλης των Ιωαννίνων, οι συνάδελφοι της επί σειρά ετών της εμπιστεύτηκαν το ρόλο της Υποδιευθύντριας της σχολικής μονάδας. Φοίτησε στο Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και πήρε δεύτερο πτυχίο |
| 2015 | Ανέλαβε καθήκοντα Περιφερειακής Διευθύντριας Εκπαίδευσης |
| 2019 | Επανήλθε στην οργανική της θέση και διδάσκει σε Λύκειο της πόλης |

Πίνακας 3

Σταθμοί της βιογραφίας της Τατιάνας

| | |
|------|--|
| | Γέννηση της Τατιάνα στα Γιάννενα, μοναχοπαίδι οικογένειας εμπόρων. Διαμονή στην πόλη των Ιωαννίνων |
| | Φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Εκμάθηση γαλλικών σε φροντιστήριο. Συμμετοχή σε δουλειές σπιτιού. Προσωπική εργασία στο εμπορικό κατάστημα των γονιών. Παιχνίδι, Βόλτες |
| | Φοίτηση στο γυμνάσιο. Γνωριμία με τα πειράματα φυσικής στο σχολείο. Απόκτηση πτυχίου Β2 στα Γαλλικά. Διάβασμα, έξοδοι, διασκέδαση. Συνέχιση της εργασίας στο εμπορικό κατάστημα της οικογένειας |
| 1975 | Εισαγωγή στο πανεπιστήμιο στο τμήμα Φυσικής με σειρά 2 ^η με υποτροφία. Αποχή από τα μαθήματα λόγω απαίτησης να γίνει παύση χουντικών καθηγητών. Άρνηση πρότασης καθηγητή πανεπιστημίου για μεταπτυχιακό |

| | |
|--|---|
| | Μετά το πανεπιστήμιο εργάστηκε στο εμπορικό κατάστημα της οικογένειας, έκανε ιδιαίτερα μαθήματα |
| | Διορίστηκε σε άλλο νομό όπου υπηρέτησε 2 χρόνια. Οι συνάδελφοι του σχολείου, ως νέα εκπαιδευτικό την βοήθησαν στο πως να οργανώνει πειράματα φυσικής στο εργαστήριο |
| | Παντρεύτηκε και γέννησε 3 κόρες όταν πήρε μετάθεση στα Γιάννενα με συνάδερφό της εκπαιδευτικό |
| | Μετατέθηκε σε σχολείο στο κέντρο της πόλης όπου υπηρέτησε πολλά χρόνια. Διοργάνωσε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο αυτό καλώντας συγγραφείς, σκηνοθέτες, πανεπιστημιακούς κ.α. Παρακολούθησε επιμορφώσεις στις ΤΠΕ και στη διοίκηση σχολικών μονάδων |
| | Επιλέγεται ως διευθύντρια για ένα χρόνο βάση μορίων στο σχολείο της μετά τη συνταξιοδότηση του διευθυντή της. Συνεχίζει τα προγράμματα και τις δράσεις και τα πειράματα στο εργαστήριο |
| | Κατόπιν με τις κρίσεις των διευθυντών γίνεται διευθύντρια σε άλλο σχολείο για τέσσερα χρόνια. Υλοποιεί προγράμματα και επιδιώκει να ενθαρρύνει και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε αυτό. Εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο για δύο χρόνια και την ενδοσχολική επιμόρφωση |
| | Ακολουθούν οι επόμενες κρίσεις διευθυντών με ψηφοφορία του συλλόγου όπου κάποια μερίδα εκπαιδευτικών δεν τη ψηφίζει και τότε διασπάται ο σύλλογος σε δύο ομάδες. Πλειοψηφεί στην ψηφοφορία και βάσει μορίων γίνεται διευθύντρια για τρία χρόνια και μετά συνταξιοδοτείται |

Πίνακας 4

Σταθμοί στη βιογραφία της Σπυριδούλας

| | |
|----------------|---|
| 1988 | Γέννηση της Σπυριδούλας στα Γιαννισιά Πέλλας |
| | Φοίτηση στο 2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης |
| | Φοίτηση στο 4 ^ο Γυμνάσιο και Λύκειο Κατερίνης |
| | Εισαγωγή στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης |
| | Εργασία ως τηλεφωνήτρια στον ΟΤΕ |
| Ιούνιος 2010 | Αποφοίτηση από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης |
| Οκτώβριος 2010 | Πρόσληψη ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στο Ηράκλειο Κρήτης |
| 2013-2014 | Πρόσληψη ως αναπληρώτρια προϊσταμένη σε τριθέσιο σχολείο στη Μεσσηνία, στο χωριό Πύργος Τριφυλίας |
| 2016-2017 | Πρόσληψη ως αναπληρώτρια προϊσταμένη σε τριθέσιο σχολείο στη Γραμβούσα Χανίων |

| | |
|-----------|---|
| 2017-2018 | Πρόσληψη ως αναπληρώτρια προϊσταμένη σε διθέσιο σχολείο στα Χανιά |
| | Παρακολούθηση σεμιναρίων με θέμα «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και «ψυχολογία» |
| | Μεταπτυχιακό στις Νέες Τεχνολογίες Μάθησης και Επικοινωνίας στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου |

Πίνακας 5

Σταθμοί στη βιογραφία του Στράτου

| | |
|--|--|
| | Ο Στράτος φοίτησε σε τριθέσιο δημοτικό σχολείο |
| | Εισήχθη με καλή βαθμολογία στο Λύκειο. Στην Α' Λυκείου προστέθηκαν τα «Βερυβάκεια τμήματα» και εισήχθησαν μαθητές οι οποίοι δεν είχαν καταφέρει να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο και έτσι τα τμήματα απέκτησαν μία ανομοιογένεια ως προς τις σχολικές επιδόσεις. Ξαφνικά, «έπεσε» η ποιότητα εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές ήταν αδιάφοροι και κάποιοι καθηγητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες |
| | Στην Γ' Λυκείου παρότι ξεκίνησε στην τέταρτη δέσμη για μαθηματικές και οικονομικές σχολές, τελευταία στιγμή άλλαξε και ακολούθησε την τρίτη δέσμη, εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου στην άλλη δέσμη |
| | Πέτυχε το στόχο του και την πρώτη προτίμηση, που ήταν ο Παιδαγωγική Ακαδημία. Μάλιστα, κατάφερε να εισαχθεί και με καλή σειρά επιτυχίας |
| | Τελείωσε την Παιδαγωγική Ακαδημία σε δύο χρόνια που ήταν και ο προβλεπόμενος χρόνος |
| | Εξαιτίας της αδιοριστίας ασχολήθηκε με άλλα επαγγέλματα, άσχετα με τον εκπαιδευτικό κλάδο |
| | Σε ηλικία 26 ετών δούλεψε πρώτη φορά ως αναπληρωτής στη Σπάρτη Λακωνίας, στην Έκτη Δημοτικού |
| | Διετές πρόγραμμα εξομοίωσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας |
| | Έδωσε εξετάσεις στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Γιάννενα και εισήχθη πρώτος και τελείωσε μετά από δύο χρόνια με καλή σειρά, δεύτερος |
| | Εγκατέλειψε τον κλάδο της γενικής αγωγής και ακολούθησε την κατεύθυνση της ειδικής αγωγής. Απέκτησε ενδιαφέρον για τη μελέτη των χαρισματικών παιδιών και ανέλαβε ένα τμήμα ένταξης |

| | |
|-----------|---|
| | Το 2004 έκανε αίτηση και φοίτησε για ένα χρόνο στο «Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης, Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας» στην Πάτρα, ένα πρόγραμμα εξειδίκευσης, το οποίο αναφέρει ως το καλύτερο μέρος των σπουδών του. Στο ίδιο πρόγραμμα η εργασία του Στράτου βραβεύτηκε με το πρώτο βραβείο αρτιότητας και επάρκειας |
| | Παρακολούθησε πρόγραμμα εξειδίκευσης του Τμήματος Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο έπρεπε να κάνουν χρήση καινοτόμων εφαρμογών. Στα πλαίσια του προγράμματος γινόταν σχεδιασμός προγράμματος και παρέμβαση, με τη δημιουργία παιχνιδιού από ψηφιακές πλατφόρμες. Ο ίδιος επέλεξε την ψηφιακή πλατφόρμα “gamemaker” για τη δημιουργία ψηφιακού παιχνιδιού για τα μαθηματικά |
| 2007-2008 | Υπήρξε αναμορφωτής στο 9 ^ο Πιλοτικό Σχολείο Κατερίνης |
| 2011 | Ολοκλήρωση μεταπτυχιακού προγράμματος πάνω στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες |
| 2011-2015 | Διετέλεσε διευθυντής σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης |
| | Δεύτερο μεταπτυχιακό πάνω στο ψηφιακό παιχνίδι και τα μαθηματικά για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και νοητική αναπηρία |
| 2017 | Ξεκίνησε το διδακτορικό, το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη και προβλέπει την παρέμβαση στα μαθηματικά σε τρεις ομάδες μαθητών μέσω του “e-onlinegame”, του ψηφιακού διαδικτυακού παιχνιδιού |

Πίνακας 6

Σταθμοί στη βιογραφία της Αλεξάνδρας

| | |
|--|--|
| | Η έντονη ανάμνηση από την νηπιακή ηλικία, πως δεν ήθελε να πηγαίνει στο νηπιαγωγείο γιατί οι τότε νηπιαγωγοί ήταν πολύ αυστηροί και πειθαρχημένοι ενώ οι δράσεις περιοριζόταν μόνο στην ενασχόληση με την πλαστελίνη |
| | Στην ηλικία των πέντε ετών της έγινε ένα δώρο από τον πατέρα της που ήταν μία κασετίνα εικαστικών και αποτέλεσε ένα παράθυρο για τον κόσμο της τέχνης |
| | Τα πολλά βιβλία που υπήρχαν στο πατρικό της σπίτι και της έδιναν την ευκαιρία για διάβασμα |
| | Στην τρίτη δημοτικού, από την ηλικία των 7 ετών και μέχρι τα 19 της πήγαινε, λόγω του ιατρού θείου της, διακοπές στη Μύκονο. Η Μύκονος τότε λόγω του κοσμοπολίτικου χαρακτήρα της, της άσκησε μεγάλη επίδραση καθώς γνώρισε άτομα από τουλάχιστον δέκα μέρη του πλανήτη, με πολύ διαφορετικό τρόπο ζωής το καθένα από αυτά |

| | |
|--|--|
| | Η σχέση με τον επί 25 χρόνια σύντροφό της και τα τρία παιδιά τους |
| | Στη Μύκονο γνώρισε τον συνθέτη Δημήτρη Λάγιο, ο οποίος ενίσχυσε την αγάπη της για την τέχνη |
| | Η γνωριμία με έναν φιλόλογο καθηγητή στο φροντιστήριο, ο οποίος αργότερα έγινε καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, της άλλαξε όλη της την οπτική για την έρευνα, καθώς την οργάνωσε και της έμαθε τον τρόπο να ψάχνει |
| | Τα τελευταία τέσσερα χρόνια σταθμό στη ζωή της αποτέλεσε καθηγήτρια που είχε αναλάβει την εξειδίκευση της στη συμβουλευτική γονέων, η κ. Παλαιολόγου |
| | Δημιούργησε το κατάστημα «Κόκκινες Μπότες», κατάστημα με βιβλία, εικαστικά και εκπαιδευτικές δράσεις, και το διατήρησε εφτά χρόνια |
| | Ενασχόληση με την συμβουλευτική τα τελευταία πέντε χρόνια και οι ομάδες γονέων που οργανώνει τα τελευταία τέσσερα χρόνια |
| | Η κακή κατάσταση στο Δημόσιο από άποψη διορισμού των νηπιαγωγών, εφόσον τότε υπήρχε η επετηρίδα και τα άτομα με πτυχίο από Βαλκανικές χώρες προηγούνταν. Αλλά και οι απαρχαιωμένες πρακτικές το νηπιαγωγών την ώθησαν να ανοίξει πριν 24 χρόνια το δικό της νηπιαγωγείο το οποίο θα ξέφευγε από την τότε αντίληψη για τη δουλειά το νηπιαγωγείο. Σε αυτό βοήθησαν τα σεμινάρια ψύχωσης και συναισθηματικής νοημοσύνης που συμμετείχε |
| | Η ηγεσία αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι στη ζωή της Αλεξάνδρας και δεν θα το άλλαζε, καθώς την έχει ολοκληρώσει ως προσωπικότητα και την έχει κάνει καλύτερο άνθρωπο. Μάλιστα κλείνοντας λέει με σιγουριά πώς: <i>αν αύριο για κάποιο λόγο κλείσω το σχολείο θα φύγω με ένα τεράστιο χαμόγελο και θα είμαι πλήρης μέσα μου</i> |

Πίνακας 7

Σταθμοί στη βιογραφία του Διομήδη

| | |
|-----------|---|
| 1958 | Γέννηση σε ένα χωριό με δύσκολες συνθήκες διαβίωσης |
| 1962-1964 | Φοίτηση στο νηπιαγωγείο, έναν χρόνο προνήπια και έναν χρόνο νήπια, σε κοντινή περιοχή του τόπου κατοικίας |
| 1964-1970 | Φοίτηση στο δημοτικό, σε πιο μακρινή περιοχή |
| 1970-1976 | Εξαετής φοίτηση στο γυμνάσιο, σε κοντινή κωμόπολη του τόπου κατοικίας |
| 1976-1981 | Πενταετής φοίτηση στη Θεολογική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών |

| | |
|-----------|---|
| 1978 | Υποτροφία στο Παρίσι για ενάμιση μήνα |
| 1979 | Υποτροφία στη Μπεζανσόν, Γαλλία |
| 1982-1984 | Στρατιωτικές υποχρεώσεις για δύο χρόνια |
| 1984 | Αρχή επαγγελματικής σταδιοδρομίας ως καθηγητής σε λύκειο και συμπλήρωμα ωραρίου σε γυμνάσια |
| 1989 | Γάμος |
| 2011-2013 | Πρώτη συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών, υποδιευθυντής σε λύκειο για δύο χρόνια |
| 2013-2015 | Διευθυντής σε γυμνάσιο για δύο χρόνια |
| 2015-2017 | Καθηγητής σε λύκειο για δύο χρόνια |
| 2017-2020 | Διευθυντής στο ίδιο γυμνάσιο για τρία χρόνια |