

**Καταγραφή Στυλ και Τύπων-Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Style and Leadership Types-Models of School Principals in Primary Level Education

Μαρία Τεκτονοπούλου, Διδάκτορας Παιδαγωγικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε του Δ.Π.Θ. με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Διδάσκουσα στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δ.Π.Θ., Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, martekton@gmail.com

Maria Tektonopoulou, PhD in Pedagogical Sciences of Department of Primary Level Education of DUTH, with specialization in Educational Psychology, Instructor in the Department of Molecular Biology and Genetics of DUTH, School principal, martekton@gmail.com

Abstract: Successful leadership is one of the key contributors to an effective school. Key people in the exercise of this role are school principals. The importance of their role lies in the position they occupy within the educational hierarchy and in the competence they exercise. The purpose of this research is to map the way in which leadership is exercised by the school principals of primary level education and to explore their views on the style and types of leadership models they adopt in the performance of their duties. In order to conduct this research effectively, the qualitative approach was chosen, because it was considered the most appropriate to reveal the views and perceptions of the respondents about the research questions that were raised, while the technique of the focused interview was preferred as the most appropriate method. Regarding leadership styles in education, the principals' responses have shown that most of them adopt the democratic style, demonstrating a high interest in individuals and in the production of work, while in terms of types of leadership models in education, responses have shown that principals follow patterns which focus on different aspects of leadership at school.

Keywords: leadership, leadership style, leadership types- models, school principal

Περίληψη: Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Πρόσωπα-κλειδιά στην άσκηση αυτού του ρόλου είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Η σημασία του ρόλου τους έγκειται στη θέση την οποία κατέχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκούν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση του τρόπου που η ηγεσία πραγματώνεται στον ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση των απόψεών τους σε ό,τι αφορά τα στυλ και τους τύπους-μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, επειδή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων γύρω από τα ερευνητικά

ερωτήματα που τέθηκαν, ενώ προτιμήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η τεχνική της εστιασμένης συνέντευξης. Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν ότι οι περισσότεροι υιοθετούν το *δημοκρατικό στυλ*, επιδεικνύοντας υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα και για την παραγωγή του έργου, ενώ σε ό,τι αφορά την καταγραφή των τύπων-μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι διευθυντές ακολουθούν μοντέλα που το καθένα εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της ηγεσίας στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, στυλ ηγεσίας, τύποι-μοντέλα ηγεσίας, διευθυντής σχολικής μονάδας

Εισαγωγή

Οι αρχές της διοίκησης, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση, ώστε η εκπαιδευτική διοίκηση να αποτελεί κύριο πεδίο δοκιμασίας σχετικών αρχών και πρακτικών. Δεν ξινίζει, λοιπόν, που το ζήτημα της ηγεσίας απασχολεί την επιστημονική έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση και βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Καραγιάννης, 2014: 15). Η αλματώδης και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, που απαξιώνει πολύ γρήγορα τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες και θέτει σε αμφισβήτηση το ρόλο του σχολείου ως βασικού κοινωνικού θεσμού, καθιστούν απαραίτητη την απόκτηση ευέλικτης δομής, καθώς και ευέλικτης και ευπροσάρμοστης σχολικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2008: 118). Η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ενώ το ενδιαφέρον γι’ αυτήν τροφοδοτείται από την εμπιστοσύνη στη δυναμική των στελεχών εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005: 73). Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας από τα στελέχη εκπαίδευσης επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Σε μια εποχή συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τα στελέχη εκπαίδευσης-ηγέτες καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές και αντικρουόμενες προσδοκίες. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας και συνεπώς τα άτομα που ηγούνται των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να είναι κάτοχοι όχι μόνο πολλών αλλά και των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006). Ο παραδοσιακός ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης παραμένει το πρωταρχικό στοιχείο για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων πιέσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Ελλάδα το ισχύον σύστημα διοίκησης τελεί υπό αναθεώρηση και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη υπό συνεχείς προκλήσεις και μετασχηματισμό. Σε αυτήν την κατεύθυνση η παρούσα έρευνα επιχειρεί την καταγραφή των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τα στυλ και τους τύπους-μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

1. Σκοπός της έρευνας

Η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς θεωρείται ως μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Buch, 2005: 97-100 . Πασιαρδής, 2004: 135-136). Πρόσωπα-κλειδιά στην άσκηση αυτού του ρόλου είναι οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Η σημασία του ρόλου τους έγκειται στη θέση την οποία κατέχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκούν (Μυλωνά, 2005: 45). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση του τρόπου που η ηγεσία πραγματώνεται ή εντοπίζεται στο ρόλο των διευθυντών δημοτικών σχολείων μέσω της καταγραφής των απόψεών τους σε ό,τι αφορά τα στυλ και τους τύπους-μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Οι συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές σε κάθε πτυχή της κοινωνίας ασκούν αναμφίβολα μεγάλη επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι νέες γενιές αναμένεται να ζήσουν σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς «καινοτομίες» και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία στην εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα θεωρούμε ότι θα συμβάλλει στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά τις ηγετικές και διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Μελετώντας τόσο το θεωρητικό πλαίσιο για την ηγεσία όσο και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, θεωρούμε ότι η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε τις απόψεις-στάσεις που έχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων για την άσκηση ηγεσίας εκ μέρους τους στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικό εργαλείο

Η σημασία του όρου *μέθοδος*, συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις μεθόδους της κανονιστικής έρευνας, αλλά και αυτές που είναι συνδεδεμένες με το *ερμηνευτικό παράδειγμα* - συμμετοχική παρατήρηση, παίξιμο ρόλων, μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, γεγονότα και αφηγήσεις (Cohen & Manion, 1997: 66). Η πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων συνήθως ονομάζεται «ποσοτική έρευνα», ενώ η δεύτερη «ποιοτική» και είναι γνωστές οι διαφωνίες και τα διλήμματα που προκύπτουν κατά τις συζητήσεις που αφορούν τη συγκριτική αξιολογία

τους και την υπεροχή της μιας έναντι της άλλης. Σύμφωνα με τους Bird et al. (1999), η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών, ενώ, σύμφωνα με τους Faulkner et al. (1999), τη χαρακτηρίζει ευελιξία και μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Κεδράκα, 2008: 43). Η ποιοτική προσέγγιση συχνά χειρίζεται περιπτώσεις, είναι ευαίσθητη στην πηγή της πληροφορίας, στις διαδικασίες, στην εμπειρία. Πλησιάζει εγγύτερα το ερευνώμενο αντικείμενο και στοχεύει στην ολιστική και βαθιά κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την καταστασιακή αντίληψη των δρώντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Αντί να αντιπαραβάλλει δεδομένα μοντέλων ή υποθέσεων, αναπτύσσει γνώσεις από τους τύπους των δεδομένων. Τα δείγματα είναι σχετικά μικρά και επηρεάζονται από θεωρητικές σκέψεις και όχι από πιθανότητες. Οι μέθοδοι ανάλυσης που απασχολεί είναι πολυδιάστατες, όχι ιδιαίτερα τυποποιημένες, ευέλικτες για μεγάλο εύρος καταστάσεων και σκοπών, που μπορούν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και να εισχωρούν στο θέμα από τη σκοπιά των φαινομένων και όχι μόνο από του συγγραφέα. Εξαιτίας της αυθεντικότητας και της ευελιξίας που φέρει, ταιριάζει στην εκτίμηση πραγματικών και σύνθετων περιστατικών, φαινομένων και διαδικασιών που ενέχει η διοίκηση (Καραγιάννης, 2014: 334).

Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέξαμε την *ποιοτική προσέγγιση*, ακριβώς διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997) γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν στην πράξη, ως διευθυντές σχολικών μονάδων, ενώ προτιμήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η τεχνική της *συνέντευξης*. Η χρήση της μεθόδου της *συνέντευξης* επιτρέπει στον ερευνητή να είναι άμεσος, να κατανοεί πληρέστερα κοινωνικές αντιλήψεις και να αντλεί πληροφορίες σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Ο Oppenheim (1992) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια, επειδή οι απαντώντες εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά τους και ως αποτέλεσμα αυτού είναι πιο κινητοποιημένοι και δίνουν τη δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με την έρευνα σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνονται συνήθως στη συνοδευτική επιστολή ενός ερωτηματολογίου. Τέλος, μέσω των συνεντεύξεων μπορεί να γίνει καλύτερος χειρισμός δυσκολότερων και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 452-453).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, για μια σειρά από λόγους: πρώτον, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν διευκρινήσεις και να κινητοποιηθούν οι αποκρινόμενοι. Δεύτερον, καταστεί εφικτή την κατάθεση προσωπικών απόψεων και μαρτυριών ποιοτικής φύσης για

συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008: 44).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μορφή της *εστιασμένης συνέντευξης* (focused interview), που μας δίνει τη δυνατότητα για μελέτη σε βάθος των αξόνων της έρευνάς μας (Παρασκευόπουλος, 1993: 126-128). Η Bell (1997: 148) αναφέρει ότι το πλεονέκτημα της *εστιασμένης συνέντευξης* είναι ότι ορίζουμε εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη. Αυτό είναι σημαντικό για οποιαδήποτε έρευνα, αλλά ιδιαίτερα για τις περιορισμένου χρόνου μελέτες.

2.2. Δείγμα της έρευνας-Συμμετέχοντες

Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν το στέλεχος διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Η συνισταμένη των απαντήσεων των ερευνώμενων στελεχών αποτύπωσε εάν και πώς οι διευθυντές ασκούν ηγεσία στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Για την άντληση του δείγματος επιλέχθηκε οι νομοί Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Η επιλογή της περιοχής αυτής έγινε κυρίως, επειδή η ομοιογένεια του δείγματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες προΐστανται οι διευθυντές του δείγματός μας προέρχονται από μια γεωγραφική περιφέρεια, στην οποία εφαρμόζεται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η αρκούντως εκτεταμένη προπαρασκευή της έρευνας και η υψηλή εστίαση στο ζητούμενο κατέστησαν λιγότερο αναγκαία τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) έχοντας υπόψη ότι όλοι οι ερευνητές εξαρτώνται από την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων και ότι θα ήταν μάλλον δύσκολο για ένα ερευνητή που δουλεύει μια εργασία μικρής κλίμακας να βρει ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα (Bell, 1997: 132).

Το δείγμα στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκροτήθηκε από δέκα διευθυντές 7/θεσίων και άνω δημοτικών σχολείων. Η αρχιτεκτονική του δείγματος εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας και τις τεθείσες ερωτήσεις. Το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Εξαιτίας της ποιοτικής μεθοδολογίας οργάνωσης του ερευνητικού πλαισίου, μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποβεί δυσκίνητο και να καταλήξει σε ρηχή προοπτική (Creswell, 2005: 207).

3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας ακολούθησε σε γενικές γραμμές τη διαδικασία που προτείνει ο Hycner (1985) από την οπτική του φαινομενολογικού πρίσματος. Η ανάγνωση του υλικού των συνεντεύξεων των ερωτώμενων και η διαίρεσή του σε κατηγορίες έγινε μέσα από μία διαδικασία ταξινόμησης, έχοντας ως άξονες ενδιαφέροντος τα ερευνητικά

ερωτήματα και μεταβάλλοντας το λεκτικό περιεχόμενο των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια αποδόθηκαν με ποιοτικούς όρους. Είναι προφανές ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν υπήρξε μια χρονοβόρα διαδικασία.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν όχι μόνο οι κυριολεκτικές δηλώσεις, αλλά και η μη λεκτική, παραγλωσσική επικοινωνία, έτσι ώστε να συλλάβουμε τα νοήματα των συμμετεχόντων. Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων περιελάμβανε τη μετατροπή τους σε γραπτό λόγο-κείμενο, το οποίο στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου* (Κεδράκα, 2008: 49). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιώντας τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού και απεικονιστικού περιεχομένου των βιβλίων σε ποσοτικά δεδομένα (Κυριαζή, 1998). Στην ουσία πρόκειται για μια μέθοδο συστηματικής περιγραφής κι εξήγησης κειμένων, με σκοπό την κοινωνική ανάγνωση του πολιτισμού και της δράσης των ατόμων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των κειμένων εκφράζουν απόψεις, συμπεριφορές, κοινωνικές αξίες πράξεις, πεποιθήσεις, δηλαδή *ιδεολογία*» (Τσουρβάκας, 1997: 144).

Η μέθοδος αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να αναλυθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων, δηλαδή για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις (Verma & Mallick, 2004: 224). Οι δακτυλογραφημένες, ηχητικές και λοιπές παρατηρήσεις ταξινομήθηκαν και οργανώθηκαν. Σε κάθε επόμενη συνεδρία τα ευρήματα αντεξετάστηκαν, διασταυρώθηκαν και εξετάστηκαν με κάθε δυνατή λεπτομέρεια. Οι διαδικασίες της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων συνυφάνθηκαν, εφόσον κάθε νέο στοιχείο παρατήρησης συγκρινόταν με τα προηγούμενα και ταυτόχρονα δενόταν με το εννοιολογικό πλαίσιο, τη θεωρία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πληροφορίες εξεξηγήθηκαν με τη βοήθεια της *ανάλυσης περιεχομένου/συμφραζομένων*. Προσπαθήσαμε να εισέλθουμε στον κόσμο του «μοναδικού ατόμου που ερωτάται» (Hycner, 1985) και να κατανοήσουμε όσα λέει ο κάθε συμμετέχων στη συνέντευξη και όχι αυτά που περιμέναμε ότι θα πει.

Κεντρικές έννοιες ή δηλώσεις καθόρισαν τις κρίσιμες ορίζουσες ηγεσίας. Στο πλαίσιο της μεθόδου της *ανάλυσης περιεχομένου* η διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε, περιελάμβανε τη συστηματική μέτρηση *μονάδων*, οι οποίες έπρεπε αρχικά να καθοριστούν, και σύμφωνα με αυτές, οι απόψεις των ερωτώμενων να ενταχθούν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες-*κατηγορίες* που θα δημιουργούνταν, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Κυριαζή, 2006). Οι κατηγορίες αυτές έπρεπε να σχετίζονται μεταξύ τους και να έχουν χαρακτήρα ερμηνευτικό (Bird et al, 1999), ώστε τα δεδομένα να ταξινομηθούν σε ενότητες που να πληρούν ορισμένους μεθοδολογικούς όρους της *ανάλυσης περιεχομένου* (Τσουρβάκας, 1997), δηλαδή, να είναι ομοιογενείς, αντικειμενικές, εξαντλητικές και αλληλοαποκλειόμενες. Σύμφωνα με τους Κυριαζή (2006) και Φρειδερίκου (1995), σημείο-κλειδί στην *ανάλυση περιεχομένου* είναι η προσεχτική μελέτη του προς διερεύνηση υλικού εκ των προτέρων, ώστε

να προσδιοριστούν με σαφήνεια κι επιτυχία οι μονάδες ταξινόμησης και οι κατηγορίες ανάλυσης του υλικού, καθώς και οι πιθανές τους ιδιομορφίες (Κεδράκα, 2008: 49-50).

Προκειμένου να αποκομισθούν ουσιαστικές πληροφορίες για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί μία μονάδα μέτρησης, στην οποία να παρουσιάζονται σχετικά ολοκληρωμένα η οπτική και οι απόψεις των συγκεκριμένων στελεχών εκπαίδευσης. Ύστερα από τη λεπτομερή εξέταση του περιεχομένου των δέκα συνεντεύξεων, ως μονάδα ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η *φράση*, επειδή θεωρήθηκε ότι στις φράσεις του προφορικού λόγου, παρουσιάζεται καλύτερα η ουσία των απόψεων που παρέθεσαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων.

3.1. Καταγραφή στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων

Στυλ ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας (Mullins, 1991: 267). Είναι τα πρότυπα συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο ηγέτης όταν εργάζεται με άλλα άτομα. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς κάνουν τα άτομα να ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις και να αναπτύσσουν συνήθειες δράσης, που γίνονται κατά κάποιο τρόπο προβλέψιμες σε αυτούς που εργάζονται μαζί τους (Hersey & Blanchard, 1988: 146-147). Τα γνωστότερα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς (στυλ ηγεσίας) βασίζονται στην παραδοχή ότι κάθε ηγέτης ενδιαφέρεται κυρίως για δύο πράγματα: για τα αποτελέσματα (δηλαδή, προσανατολίζεται προς το έργο) και για τις σχέσεις (δηλαδή, προσανατολίζεται προς τους ανθρώπους).

Στην ερώτηση «**σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάθε ηγέτης προσανατολίζεται προς δύο μεταβλητές: τις ανθρώπινες σχέσεις ή/και την απόδοση εργασίας. Εσείς, που αποδίδεται περισσότερη σπουδαιότητα, στο έργο, στους ανθρώπους ή και στα δύο;**» δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

«Νομίζω και στα δύο. Καταρχήν, αυτό που χαρακτηρίζει το δικό μου σχολείο είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Υπάρχει θετική ατμόσφαιρα και συνεργασία ανάμεσα σε μένα και τους συναδέλφους... Πιστεύω ακράδαντα ότι όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, οι συναδέλφοι είναι αφοσιωμένοι σε αυτό που κάνουν. Γι' αυτό και τις πιο πολλές φορές λειτουργούμε αποτελεσματικά... Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να πραγματοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι στόχοι του σχολείου και οι επιθυμίες των συναδέλφων. Ανταλλάσσουμε δημοκρατικά τις σκέψεις μας... Προωθείται και ο ανθρώπινος παράγοντας, που είναι πολύ σημαντικός... Και αυτό γιατί τους παρέχονται τα κίνητρα για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων...» (1^{ος} Διευθυντής)

Παρατηρούμε ότι ο διευθυντής αυτός υιοθετεί το *δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ*, δηλαδή, επιδεικνύει υψηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και υψηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό. Το έργο εκτελείται από αφοσιωμένο προσωπικό, γιατί υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων.

«Καταρχήν, το στυλ που υιοθετούμε οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων είναι το δημοκρατικό-συμμετοχικό. Αυτό έχει να κάνει με τους νόμους και τις εγκυκλίους που καθορίζουν τη λειτουργία των σχολείων... Όμως, πιστεύω ότι μάλλον έχουμε να κάνουμε με μια «κατασκευασμένη» δημοκρατική λειτουργία, με ένα κατασκευασμένο συμμετοχικό πρότυπο. Από εκεί και πέρα έχω την αίσθηση ότι η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας έχει να κάνει με τις περιστάσεις μέσα στις οποίες λειτουργώ... Στο σχολείο μου προσπαθώ να δείχνω το ίδιο ενδιαφέρον και για τις ανάγκες των συναδέλφων και για την ολοκλήρωση των εργασιών, αυτός είναι ο στόχος, στο μέτρο πάντα των δυνατοτήτων του προσωπικού... Δεν μπορεί κανείς να απαιτεί πράγματα από κάποιον που δεν μπορεί να δώσει πιο πολλά από όσα αντέχει... Όσο περισσότερο πιέζεις τους ανθρώπους για αποτελέσματα, τόσο εντονότερο είναι και το stress που προκαλείς...» (2^{ος} Διευθυντής)

Από την απάντηση αυτή διαπιστώνουμε ότι το στυλ του εκκρεμούς, δηλαδή το ισορροπημένο, μέτριο ενδιαφέρον του διευθυντή για την απόδοση της εργασίας και τις ανάγκες των ανθρώπων, είναι το πρότυπο συμπεριφοράς που υιοθετεί ο 2^{ος} διευθυντής σχολικής μονάδας, όταν συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς.

«Αυτό που με ενδιαφέρει πάνω από όλα είναι να τηρείται απαρέγκλιτα ό,τι προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, να υλοποιούνται πάση θυσία οι στόχοι του σχολείου... Σαφώς, η λήψη των αποφάσεων γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες, γιατί αυτό επιβάλλει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο... Εγώ, ακούω πάντα και τις γνώμες των άλλων. Όμως, θέλω να καθορίζω όσο μπορώ, τις πράξεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, να ελέγχω, να εποπτεύω, να παρακολουθώ την ορθή εφαρμογή των εγκυκλίων... Σε μια μεγάλη σχολική μονάδα όπως η δική μου, κάποιες αποφάσεις τις παίρνω μόνος μου, χωρίς να δίνω πολλές εξηγήσεις στο προσωπικό. Δεν μπορεί να γίνει κι αλλιώς. Ο χρόνος είναι πολύτιμος...» (3^{ος} Διευθυντής)

Παρατηρούμε ότι το αυταρχικό στυλ, όπου το ηγετικό στέλεχος δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και χαμηλό για το προσωπικό και πιο συγκεκριμένα το αυταρχικό καλοπροαίρετο στυλ, όπου ο ηγέτης είναι αυταρχικός, όμως, επιτρέπει κάποιας μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του και τούτο για να τους δείξει ότι είναι προσιτός και πράττει για το δικό τους συμφέρον, είναι το στυλ που υιοθετεί ο 3^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας.

«Προσανατολίζομαι περισσότερο στους ανθρώπους... Προσπαθώ στο σχολείο μας να υπάρχει θετική ατμόσφαιρα και συνεργασία μεταξύ των μελών, συγκαλώ σε τακτά χρονικά διαστήματα τα συλλογικά όργανα του σχολείου, τους ενημερώνω για κάθε θεσμική αλλαγή που γίνεται... Όλες τις αποφάσεις τις παίρνουμε από κοινού, με δημοκρατικές διαδικασίες. Ενθαρρύνω πάντα τη συζήτηση για ένα θέμα, τον ανοιχτό διάλογο και μετά παίρνουμε αποφάσεις, που αντανακλούν τη συναίνεση όλων μας... Γίνεται πάντα προσπάθεια για συναίνεση... Στόχος μου είναι η υπευθυνότητα και η δέσμευση για συλλογικά αποτελέσματα...» (4^{ος} Διευθυντής)

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ είναι αυτό που υιοθετεί ο 4^{ος} διευθυντής, καθώς επιδεικνύει υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα και το αποτέλεσμα των εργασιών.

«Αν είχα περισσότερο χρόνο θα έδινα ιδιαίτερη σημασία στις επιθυμίες και ανάγκες των συναδέρφων, στην ποιότητα των σχέσεων ανάμεσά μας, αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς του και λιγότερο στην υλοποίηση των καθηκόντων και των εργασιών του σχολείου... Αυτά δεν τελειώνουν ποτέ... Θα προσπαθούσα για τη ενίσχυση του ηθικού τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας, την οικοδόμηση σταθερών, δυνατών σχέσεων στην ομάδα... Είναι πολύ σημαντικό να νιώθει κάποιος πως λειτουργεί μέσα σε ένα φιλικό περιβάλλον εργασίας, να νιώθει ευχαριστημένος. Νομίζω, ότι τότε τα πράγματα γίνονται πιο εύκολα...» (5^{ος} Διευθυντής)

Η απάντηση αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας είναι αυτό που ακολουθεί ο 5^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας. Ο ηγέτης που χρησιμοποιεί αυτό το στυλ ηγεσίας τείνει να υπολογίζει τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους δίνοντας μικρότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους απέναντι στην εργασία. Επιδιώκοντας να τους κρατάει ευχαριστημένους και ευτυχισμένους, στοχεύει στη δημιουργία αρμονίας και συντονισμού της ομάδας.

«Μου αρέσει να χρησιμοποιώ τις γνώσεις και τις ιδέες όλων των υφισταμένων, γι αυτό και επικοινωνώ τακτικά μαζί τους. Αρκετές φορές ζητάω τη γνώμη τους και προσπαθώ να λειτουργώ για το συμφέρον όλων, αλλά πολλές φορές οι αποφάσεις λαμβάνονται από εμένα.... Δεν είναι πάντα εύκολο να έχεις τη σύμφωνη γνώμη των άλλων. Αυτό που προέχει είναι η διεκπεραίωση των υποθέσεων και των εργασιών του σχολείου που είναι επιτακτικές... Ο χρόνος τρέχει, πολλές φορές ούτε που προλαβαίνεις να γνωρίσεις τους άλλους συναδέρφους... Οι σχέσεις μου μαζί τους θα έλεγα ότι είναι τυπικές, υπηρεσιακές... » (6^{ος} Διευθυντής)

Διαπιστώνουμε από την παραπάνω απάντηση ότι το αυταρχικό καλοπροαίρετο στυλ είναι αυτό που ακολουθεί ο 6^{ος} διευθυντής, καθώς ο ηγέτης επιτρέπει μια μορφή επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό. Θα μπορούσε, όμως, να χαρακτηριστεί και συμβουλευτικό στυλ, καθώς ο ηγέτης μέσω μιας αμφίδρομης επικοινωνίας χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις ιδέες όλων των υφισταμένων. Αναθέτει κάποιες αρμοδιότητες στους υφισταμένους του, όμως, δευτερεύουσας σημασίας και η τελική απόφαση είναι του ίδιου.

«Κύριος στόχος μου είναι, καταρχήν, η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος... Ενισχύω με κάθε τρόπο τις ομαδικές εργασίες και επιδιώκω το συντονισμό τους. Όλοι οι στόχοι του σχολείου ορίζονται από κοινού με δημοκρατικές διαδικασίες, έτσι ώστε όλοι μαζί να προσπαθήσουμε να τους υλοποιήσουμε. Είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν οι συνάδερφοι τις αποφάσεις του συλλόγου δικές τους... Συνήθως οι στόχοι που θέτουμε είναι υψηλοί. Έχουμε υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές μας, αλλά και για μας τους ίδιους. Δεν εφησυχάζουμε... Προσπαθώ να παρακινώ τους συναδέλφους για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων, αυτών των προσδοκιών... Εκχωρώ αρμοδιότητες στους συναδέλφους και τους δίνω την ευκαιρία να χειριστούν ζητήματα που αφορούν το σχολείο... Ενισχύω με κάθε τρόπο την αυτοεκτίμησή τους μέσα από επαίνους, μέσα από την αναγνώριση των προσπαθειών τους...» (7^{ος} Διευθυντής)

Παρατηρούμε ότι το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ, όπου η παρακίνηση και η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος είναι το κυρίαρχο στοιχείο και κύριος στόχος του ηγέτη είναι η ενθάρρυνση και ενίσχυση της ομαδικής εργασίας, καθώς και η θέσπιση υψηλών στόχων,

είναι το στυλ που ακολουθεί ο 7^{ος} διευθυντής. Η θέσπιση υψηλών στόχων αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας, καθώς και την ικανοποίηση που λαμβάνουν με την επίτευξή τους.

«Δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα στους ανθρώπους και στα συναισθήματά τους. Με ενδιαφέρει να ικανοποιούνται οι συναισθηματικές τους ανάγκες και να δημιουργείται ένα κλίμα φιλικό στο χώρο του σχολείου μας, οι σχέσεις να είναι αρμονικές, οι άνθρωποι να επικοινωνούν μεταξύ τους. Είναι πολύ βασικό οι συνάδελφοι να νιώσουν ότι τους εκτιμούν, ότι αναγνωρίζουν την αξία τους, ότι έχουν ικανότητες, ότι είναι σημαντικοί... Στο σχολείο αυτό δουλεύουμε πολύ την αυτοεκτίμησή μας ως δάσκαλοι και ένας δάσκαλος που τα έχει καλά με τον εαυτό του, που νιώθει υψηλή αυτοεκτίμηση, τότε αυτό το μεταδίδει και στους μαθητές του... Αυτό που επιδιώκουμε είναι να ακούγονται οι γνώμες όλων. Είναι σημαντικό σε ένα σχολείο να υπάρχει κλίμα ανάπτυξης και ανταλλαγής ιδεών. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό είναι πολύ δύσκολο να συμβεί... Γιατί το λέω αυτό; Γιατί πιστεύω πως στα περισσότερα επικρατεί μια επιφανειακή συναδελφικότητα, μια «ρηχή» δημοκρατική λειτουργία. Κι αυτό έχει να κάνει με τα προβληματικά στοιχεία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος... Όταν οι συνάδελφοι νιώσουν στα αλήθεια «ομάδα», ανταλλάζουν ιδέες, εμπειρίες, συναισθήματα, τότε θα υπάρξει και όρεξη για δράση... Όλα αυτά, βέβαια, συντελούν στη μέγιστη απόδοση της ομάδας, στην εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής δέσμευσης εκ μέρους τους ότι θα εργαστούν όσο χρειάζεται, ότι θα αναλάβουν ρίσκα, ότι θα καινοτομήσουν... » (8^{ος} Διευθυντής)

Η απάντηση αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι, σύμφωνα με τη διάκριση των Goleman et al (2002), το *συναδερφικό στυλ ηγεσίας* (Affiliative style) είναι αυτό που διακρίνει τον 8^ο διευθυντή της έρευνάς μας, αφού προτάσσει τα άτομα και τα συναισθήματά τους πάνω από τους στόχους και τα καθήκοντα απέναντι στην εργασία. Ο διευθυντής που χρησιμοποιεί αυτό το στυλ ηγεσίας είναι ανοιχτός στο μοίρασμα των ιδεών και των συναισθημάτων και προσπαθεί να δημιουργεί ένα κλίμα συναδελφικό και φιλικό στον οργανισμό. Τείνει να εκτιμάει τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους δίνοντας μικρότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και μεγαλύτερη στις συναισθηματικές ανάγκες των υπαλλήλων του. Έτσι, εξασφαλίζει ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις και στη συνέχεια απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα αυτών των σχέσεων και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων. Αυτός ο τύπος ηγεσίας προσφέρει άπλετα θετική αναγνώριση. Αυτή η αναγνώριση επενεργεί θετικά και κινητοποιεί τους εργαζομένους. Οι ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη που έχουν σχέση με τη συνεργασία των ομάδων για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού είναι η χρήση της κοινωνικής δύναμης, η θετική εκτίμηση, η διοίκηση ομαδικών διαδικασιών και η ακριβής αυτοεκτίμηση (Boyatzis, 1982: 122).

«Στοχεύω περισσότερο στο άτομο ως προσωπικότητα και λιγότερο στα καθήκοντά του... Οι συνάδελφοι περνούν δύσκολα τα τελευταία χρόνια με όλο αυτό που συμβαίνει, γι' αυτό και επιδιώκω να είναι ευχαριστημένοι, ευτυχισμένοι... Θεωρώ πολύ σημαντικό το χτίσιμο και δέσιμο της ομάδας, τις αρμονικές σχέσεις ανάμεσα τους, την αποφυγή συγκρούσεων. Αυτό που έχουν ανάγκη οι συνάδελφοι είναι η αναπέρωση του ηθικού τους, η αναγνώριση των κόπων τους... Κι ύστερα έρχεται και η επίτευξη των στόχων...» (9^{ος} Διευθυντής)

Διαπιστώνουμε από την παραπάνω απάντηση ότι το *ανθρωπιστικό στυλ*, όπου ο διευθυντής δίνει έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού για ικανοποιητικές σχέσεις που οδηγούν σε ένα άνετο φιλικό εργασιακό περιβάλλον και ρυθμό εργασίας, ενώ δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και την απόδοση έργου, είναι το στυλ που χρησιμοποιεί ο 9^{ος} διευθυντής.

«Εξαρτάται από την ωριμότητα των μελών της ομάδα και από την εμπειρία του διευθυντή τι από τα δύο θα ακολουθήσει... Εγώ έχω πλήρη εμπιστοσύνη στα μέλη της σχολικής κοινότητας, χρησιμοποιώ τις γνώσεις, τις ιδέες τους, τους αναθέτω αρμοδιότητες. Προσπαθώ να διασφαλίσω τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, τη συλλογική εργασία, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, τη σύμπνοια, τη συνεργασία. Με ενδιαφέρει το υψηλό ηθικό των συναδέλφων, γιατί μόνο έτσι υλοποιείς και υψηλούς στόχους...» (10^{ος} Διευθυντής)

Παρατηρούμε ότι το *δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ* είναι αυτό που υιοθετεί ο 10^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας.

3.2. Καταγραφή τύπων-μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα **«ποιον τύπο-μοντέλο ηγεσίας πιστεύετε ότι εφαρμόζετε ως διευθυντής σχολικής μονάδας;»** δεν μπόρεσαν να απαντήσουν όλοι οι διευθυντές, καθώς φάνηκε ότι κάποιοι δε γνωρίζουν τα μοντέλα ηγεσίας (διοικητική, διαπροσωπική, μετασχηματιστική, συμμετοχική, συναλλακτική ηγεσία κλπ.). Άλλωστε, οι διαφοροποιήσεις, οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην επισήμανση και την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας, αλλά κυρίως στην αναζήτηση εκείνων των μοντέλων ηγεσίας, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση.

Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση, ώστε να γνωρίζουν τα επιστημονικά δεδομένα και να μπορούν να διακρίνουν ποιον τύπο-μοντέλο ηγεσίας επιλέγουν για το σχολείο τους. Γι' αυτό το λόγο υποβάλαμε με διαφορετικό τρόπο την ερώτησή μας στους διευθυντές σχετικά με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν: **«Περιγράψτε με λίγα λόγια πού εστιάζεται περισσότερο την προσοχή σας ως διευθυντής, π.χ. στα καθήκοντα, στις δομές, στην ομαδικότητα, στην αλλαγή, στον έλεγχο, στην παρακίνηση, στη συναλλαγή με τους συναδέλφους με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα, στη δημιουργία οράματος, στην εποπτεία, στην καλλιέργεια προσδοκιών κλπ.»**. Οι απαντήσεις που λάβαμε είναι οι εξής:

«Το πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη μου είναι η ομάδα και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας. Είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται σε ένα σχολείο οι δημοκρατικές διαδικασίες και η συμμετοχή των μελών στις αποφάσεις... Η συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα να διαχέεται η ατομική γνώση και εμπειρία του καθενός. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζει την ποιότητα στην εργασιακή ζωή, ενισχύει τα

κίνητρα των εκπαιδευτικών... Και αυτό οδηγεί στην αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των έργων...» (1^{ος} Διευθυντής)

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζει ο 1^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας είναι η **διανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία**, η οποία προϋποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας αποτελούν το κεντρικό σημείο εστίασης της προσοχής της ομάδας. Οι Sergiionanni (1984) και Copland (2001) τονίζουν τη σημασία της συμμετοχικής προσέγγισης για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού και την αποφυγή της συγκέντρωσης της ηγεσίας σε ένα πρόσωπο και την κατανομή της σε μια ευρύτερη βάση (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 45). Η μορφή αυτή ηγεσίας βασίζεται στη συμμετοχή που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές, αλλά και στη δύναμη εξουσίας και επιρροής, η οποία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο της σχολικής κοινότητας, νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό δικαίωμά του της επιλογής και τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leinthwood & Duke, 1999 στο Κατσαρός, 2007: 110).

«Θα σας έδυνα την πιο συνηθισμένη, την πιο τετριμμένη απάντηση: ότι εφαρμόζω τη συμμετοχική ηγεσία. Αυτό άλλωστε μας έμαθε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα... Όμως, όπως σας είπα και προηγουμένως, πρόκειται για μια «κατασκευή» που σε τίποτα δε συνεισφέρει στο σχολείο... Δεν υπάρχει αληθινή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ούτε γνήσια συναδελφικότητα στα σχολεία και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι... Αυτός, όμως, είναι ένας σοβαρός λόγος να δώσω ακόμη περισσότερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας στο χώρο του σχολείου. Αν αντιμετωπίζω τους συναδέλφους με σεβασμό και ενδιαφέρον, αν ακούω τη γνώμη τους για θέματα του σχολείου, αν αναγνωρίζω την αξία τους, τότε σιγά σιγά πιστεύω ότι θα καταφέρουμε να οικοδομήσουμε τη γνήσια συνεργασία, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων... » (2^{ος} Διευθυντής)

Η απάντηση αυτή του 2^{ου} διευθυντή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η αποτελεσματικότητα ενός συμμετοχικού συστήματος εξαρτάται εν μέρει από τις στάσεις του προσωπικού. Εάν αυτοί υποστηρίζουν τη συμμετοχή ενεργητικά, τότε αυτή μπορεί να πετύχει. Αν, όμως, δείχνουν απάθεια ή εχθρικότητα, φαίνεται σίγουρο ότι το μοντέλο θα αποτύχει (Hellowell, 1998 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 47). Ακόμη, είναι πολύ πιθανό, οι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν πάντα τη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας, καθώς πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι πάντα επιθυμητή (Hoy & Miskel, 2013· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Hoyle (1986) υποστηρίζει ότι οι γραφειοκρατικές και πολιτικές πραγματικότητες δείχνουν ότι δεν υπάρχει γνήσια συναδελφικότητα στα σχολεία. Οι συμμετοχικές διαδικασίες στα σχολεία εξαρτώνται πολύ περισσότερο από τις στάσεις των διευθυντών, παρά από τη στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 47-48).

«Ως διευθυντής γνωρίζω τους στόχους του σχολείου μου και επιδιώκω την επίτευξή τους. Αυτό που ζητώ είναι η συμμόρφωση και ο έλεγχος των υφισταμένων και η μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους για το καλό του σχολείου... Επειδή ξέρω τις ανάγκες και τις ικανότητες του

καθενός, τους αναθέτω καθήκοντα και εργασίες που περιμένω να τις ολοκληρώσουν. Και εγώ θα φερθώ ανάλογα... Δηλαδή, θα τους ανταμείψω...» (3^{ος} Διευθυντής)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η **συναλλακτική ηγεσία** είναι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί ο 3^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και, σε αντάλλαγμα της εργασιακής του απόδοσης, επιχειρεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσει. Η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα που ανατίθενται από τον ηγέτη και στην ολοκλήρωση των υπηρεσιών με διάφορες ανταμοιβές. Θα μπορούσε, όμως, να ειπωθεί ότι προσεγγίζει και το μοντέλο της **διοικητικής ηγεσίας**, της οποίας οι διάφορες εκδοχές σχεδόν ταυτίζουν την ηγεσία με τη διοίκηση ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Ο Bush (2007) αναφέρεται σε στόχους, δομές και έλεγχο του περιβάλλοντος, γι’ αυτό και η μορφή αυτή περιγράφεται και ως διαχειριστική ηγεσία, ενώ οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999: 14) υποστηρίζουν πως στη διοικητική ηγεσία οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους πάνω στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές.

«Εστιάζω περισσότερο την προσοχή μου στην καλλιέργεια της ομαδικότητας, γιατί πιστεύω ότι από εδώ ξεκινούν όλα... Στα πλαίσια των καθηκόντων μου είμαι υποχρεωμένος να προσκαλώ τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε συνεδριάσεις, να γίνεται η κατανομή των εξωδιδασκικών εργασιών, να τους ενημερώνω για την εκπαιδευτική νομοθεσία κλπ. Αυτά, όμως δεν αρκούν... Αυτό που επιδιώκω είναι η ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των μελών... Πως το πετυχαίνει κανείς αυτό; Μα, αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα, δίνοντάς τους αρμοδιότητες, κάνοντάς τους συνυπεύθυνους, εμπνέοντάς τους, υποκινώντας τους να κάνουν πράγματα, να προωθήσουν κοινούς στόχους. Θέλει δουλειά όλο αυτό, αλλά πιστεύω ότι έτσι προωθείται η συμμετοχή σε μια σχολική μονάδα... » (4^{ος} Διευθυντής)

Από την παραπάνω απάντηση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η **συμμετοχική ηγεσία** είναι το μοντέλο που ακολουθεί πολύ συνειδητά ο 4^{ος} διευθυντής.

Αυτό που χαρακτηρίζει κάθε σχολική μονάδα είναι το πολύπλοκο και το απρόβλεπτο. Νομίζω πως κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να είναι από μόνο του αποτελεσματικό, κάθε περίπτωση σχολείου είναι διαφορετική... Αυτό που κατά τη γνώμη μου είναι σημαντικό, είναι να επιλέγουμε κάθε φορά τη σωστή συμπεριφορά, το σωστό τρόπο αντίδρασης, τη σωστή στρατηγική για να ανταποκριθούμε στα προβλήματα που προκύπτουν... Οι ανάγκες του σχολείου είναι κάθε μέρα και διαφορετικές... Άρα, κάθε φορά θα πρέπει να αντιδρώ κι εγώ ανάλογα...» (5^{ος} Διευθυντής)

Η απάντηση αυτή του 5^{ου} διευθυντή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί είναι η **ενδεχομενική ηγεσία**. Η ενδεχομενική ηγεσία βασίζεται στις υποθέσεις ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι ηγέτες μπορούν να αλλάζουν μοντέλα ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008: 111). Ο Yukl (2002) αναφέρεται στην πολυπλοκότητα και τη μη προγνωστικότητα του διοικητικού έργου και, επομένως, στην ανάγκη οι ηγέτες να αναγνωρίζουν διαρκώς την κατάσταση και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε αυτή. 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 (Leithwood et al. 1999) επιλέγοντας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση την καταλληλότερη.

«Πρώτα-πρώτα, ως διευθυντής φροντίζω για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με βάση τα προβλεπόμενα.... Επιδιώκω την εφαρμογή των αρχών της νομιμότητας και της αποδοτικότητας, τηρώ απαρέγκλιτα το ισχύον νομοθετικό και κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, αξιοποιώ τη σύγχρονη τεχνολογία για τη διοίκηση του σχολείου, μεριμνώ για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών... Φροντίζω για την αξιοποίηση όλων των πόρων, ανθρώπινων και υλικών. Γενικά, φροντίζω για την έγκαιρη ανταπόκρισή μου στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις... » (6^{ος} Διευθυντής)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η **διοικητική ηγεσία** είναι το μοντέλο που ακολουθεί ο 6^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας, όπως και ο 3^{ος} διευθυντής. Ο υβριδικός όρος «διοικητική ηγεσία» συμπεριλαμβάνει και τους δύο συμπληρωματικούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους που οι διευθυντές πρέπει να υιοθετήσουν σε μια προσπάθεια να τονώσουν τις νέες τους προσπάθειες, διατηρώντας παράλληλα τις υπάρχουσες λειτουργίες ρουτίνας (Hunt, 2004). Ο προσανατολισμός της διοικητικής ηγεσίας είναι παρόμοιος με αυτόν της βιβλιογραφίας για την κλασική διοίκηση. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας είναι εντελώς διαφορετικό από την ηγεσία εκείνη που προσανατολίζεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν περιλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος, που είναι η βασική έννοια στα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Στη διοικητική ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Dressler, 2001).

«Εστιάζω περισσότερο στην πρόληψη όλων των καταστάσεων... Δηλαδή, φροντίζω εξ' αρχής για τη διαμόρφωση κοινών αξιών, κοινών αντιλήψεων και στο χτίσιμο ενός κοινού οράματος για το σχολείο. Εστιάζω στις ικανότητες όλων των μελών της ομάδας και στην αφοσίωσή τους στους στόχους του σχολείου... Αν καταφέρουμε υψηλά επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης σε αυτό που θέλουμε να πετύχουμε, αν παρακινήθούν όλοι και συνεργαστούν για το καλό του σχολείου, τότε νομίζω πως όλοι θα αναπτυχθούν. Και δάσκαλοι και μαθητές...» (7^{ος} Διευθυντής)

Τα παραπάνω μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι η **μετασχηματιστική ηγεσία** είναι το μοντέλο που ακολουθεί ο 7^{ος} διευθυντής, αφού ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που φροντίζει από πριν για το όραμα και την αποστολή του σχολείου και προσπαθεί να διαμορφώσει τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στάσεις του προσωπικού, σε αντίθεση με το διεκπεραιωτή ηγέτη, ο οποίος αντιδρά εκ των υστέρων και κάνει χρήση μίας συναλλακτικής προσέγγισης για την παρακίνηση των υφισταμένων (Cheng, 1996a · Firestone & Louis, 1999 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 70). Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στην επιρροή ως προς τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες ικανότητες για πραγματοποίηση αυτών των στόχων υποτίθεται ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια για παραγωγικότητα (Leithwood & Duke, 1999 στο Κατσαρός, 2008: 108).

«Το ζητούμενο είναι η διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους, με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, με τους γονείς... Για να γίνει, όμως, αυτό, χρειάζεται ο διευθυντής να μπορεί να διακρίνει τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, τις διαθέσεις τους, τις ανησυχίες τους, το χαρακτήρα τους... Όλα είναι θέμα χειρισμού... Αν ενδιαφερθείς πραγματικά για τις ανάγκες των συναδέλφων, για τις επιθυμίες, για τα συναισθήματά τους και τους το δείξεις, τότε είναι πιο εύκολο να τους εμπνεύσεις, να τους καθοδηγήσεις προς, νέους στόχους...» (8^{ος} Διευθυντής)

Η **διαπροσωπική ηγεσία** φαίνεται ότι είναι το μοντέλο που υιοθετεί ο 8^{ος} διευθυντής. Είναι το μοντέλο ηγεσίας που έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σχετίζεται, σύμφωνα με τον Bush (1999, 2003), με μια διαδικασία αυτοσυναίσθησης, η οποία οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους. Σύμφωνα με τους Gardner & Hatch (1989: 6) η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. Η αυτεπίγνωση διευκολύνει τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την αυτοδιαχείριση, ενώ με τη σειρά τους οι δυο αυτές ικανότητες, σε συνδυασμό, συμβάλλουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των σχέσεών μας με τους άλλους.

«Στο σχολείο πρέπει όλοι να εμπλέκονται στην από κοινού λήψη αποφάσεων και οι αποφάσεις να είναι ομόφωνες... Γι' αυτό, ως διευθυντής, αποφεύγω τις αυστηρές εντολές και πασχίζω να συνεισφέρουν όλοι, με τις δικές του δυνάμεις ο καθένας, στη λειτουργία του σχολείου... Είναι σημαντικό η συμμετοχή να στηρίζεται σε δημοκρατικές βάσεις και να αναπτύσσεται η ομαδική εργασία, γιατί έτσι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου... » (9^{ος} Διευθυντής)

Αυτή η απάντηση μας οδηγεί στη διαπίστωση πως ο 9^{ος} διευθυντής της έρευνάς μας ακολουθεί το μοντέλο της **συμμετοχικής ηγεσίας**. Φαίνεται ότι είναι ένα ελκυστικό μοντέλο, διότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το οποίο υιοθετούν τέσσερις από τους διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνά μας.

«Εστίασα και εστιάζω περισσότερο στη δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο. Έχω καταφέρει να εμπνεύσω τους συναδέλφους μου για ένα κοινό όραμα, για να πετύχουμε κάποιους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου, της τοπικής κοινωνίας... Και όχι μόνο αυτό... Έχουμε καταφέρει να σκεπτόμαστε και να αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα με τον ίδιο γόνιμο τρόπο. Έχουμε τις ίδιες αξίες, τις ίδιες απόψεις για την εκπαίδευση. Νομίζω πως έχω καταφέρει και την προσωπική τους δέσμευση, να αναλαμβάνουν και την ευθύνη των πράξεων τους στο χώρο του σχολείου. Δεν είναι και λίγο... Έχουμε καταφέρει όλοι μαζί να προσπαθούμε για την καινοτομία, για την αλλαγή, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και των εαυτών μας, άσχετα αν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δε μας αφήνει πολλά περιθώρια για κάτι τέτοιο...» (10^{ος} Διευθυντής)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί ο 10^{ος} διευθυντής της έρευνας είναι η **μετασχηματιστική ηγεσία**, η οποία εμφανίζεται όταν ένα ή περισσότερα πρόσωπα σχετίζονται με άλλα με τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτες και υφιστάμενοι να ανυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Οι ηγέτες, δηλαδή, μεταμορφώνουν τους υφισταμένους τους ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα και αυτό επιτυγχάνεται με το να τους βοηθούν στην εκπλήρωση των στόχων τους (Polychroniou, 2008: 9-12). Οι Kowalski & Oates (1993) υποστηρίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι τίποτε άλλο παρά η υπέρβαση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό μας, και από τον ηγέτη και από τον υφιστάμενο. Ο Blase (1989) ισχυρίζεται ότι οι ηγέτες που υιοθετούν τη μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την εξουσία τους μαζί με άλλους, παρά να ασκήσουν έλεγχο πάνω σε αυτούς (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 67). Η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί στην οικοδόμηση ενός ενιαίου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ηγετών και οπαδών στο σχολείο και δίνει τη δυνατότητα της συμμετοχής όλων των ενδιαφερόμενων μερών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι ηγετών και συνεργατών συνενώνονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι ρεαλιστικό να υποτεθεί ότι προκύπτουν αρμονικές σχέσεις και πραγματική σύγκλιση που οδηγεί σε συμφωνημένες αποφάσεις (Bush, 2007). Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων ενοποιούνται (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 67).

Συμπεράσματα-Συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων

Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν ότι οι περισσότεροι υιοθετούν το *δημοκρατικό στυλ*, δηλαδή επιδεικνύουν υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα και για την παραγωγή του έργου, δύο από τους δέκα διευθυντές υιοθετούν το *συναδερφικό-ανθρωπιστικό στυλ* ή *στυλ του εκκρεμούς*, δηλαδή ισορροπημένο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των ατόμων και για το αποτέλεσμα, ενώ δύο από αυτούς υιοθετούν το *αυταρχικό καλοπροαίρετο στυλ*, δηλαδή ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυταρχικός, όμως, επιτρέπει κάποιας μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του και τούτο για να τους δείξει ότι είναι προσιτός και πράττει για το δικό τους συμφέρον. Κάποιες φορές ζητάει τη γνώμη τους χωρίς, ωστόσο, να την υπολογίζει. Αξίζει, όμως, να αναφερθεί η άποψη δύο διευθυντών ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι μια «κατασκευή» («κατασκευασμένη δημοκρατική λειτουργία, με ένα κατασκευασμένο συμμετοχικό πρότυπο») και κάτι το «επιφανειακό», που οφείλεται στα προβληματικά στοιχεία του ίδιου του συστήματος εκπαίδευσης («στα περισσότερα (σχολεία) επικρατεί μια επιφανειακή συναδελφικότητα, μια «ρηχή» δημοκρατική λειτουργία... Κι αυτό έχει να κάνει με τα προβληματικά στοιχεία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος...»). Πρόκειται για μια αντίληψη που επισημαίνει τα προβληματικά στοιχεία του κυρίαρχου οργανωτικού προτύπου διοίκησης της εκπαίδευσης. Κι άλλοι μελετητές, όπως ο Καραγιάννης (2014), έχουν επισημάνει σε αντίστοιχη έρευνά τους την κατασκευασμένη συναδελφικότητα που πρεσβεύει το συμμετοχικό πρότυπο, τη ρηχή δημοκρατική λειτουργία και το ασθενές αξιακό πρότυπο. Θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι απόψεις για το θέμα αυτό και

άλλων στελεχών της εκπαίδευσης (σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης), αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των τύπων-μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων ακολουθούν μοντέλα που το καθένα εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της ηγεσίας στο σχολείο. Η *συμμετοχική ηγεσία* (1^{ος}, 2^{ος}, 4^{ος} και 9^{ος} διευθυντής) ασχολείται με τους ρόλους των συμμετεχόντων, την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, η *διοικητική ηγεσία* (3^{ος} και 6^{ος} διευθυντής) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις οργανωτικές πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, η *συναλλακτική ηγεσία* (3^{ος} διευθυντής) υπογραμμίζει τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται πάνω σε μία ανταλλαγή για κάποιο πόρο που εκτιμούν, η *ενδεχομενική ηγεσία* (5^{ος} διευθυντής) αναφέρεται στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης έκτακτων περιστάσεων και αναγκών, η *μετασηματιστική ηγεσία* (7^{ος} και 10^{ος} διευθυντής) υπογραμμίζει τη σημασία δέσμευσης του προσωπικού για την υλοποίηση του οράματος και της αποστολής του σχολείου και, τέλος, η *διαπροσωπική ηγεσία* (8^{ος} διευθυντής) υπογραμμίζει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο χώρο της σχολικής μονάδας. Καθένα από αυτά τα μοντέλα είναι ένα μόνο κομμάτι του παζλ που συνθέτει την ηγεσία παρέχοντας, όμως, όπως αναφέρουν οι Bush & Glover (2003), διακριτή αλλά μονοδιάστατη πρακτική για την ηγεσία του σχολείου.

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων των διευθυντών σχολικών μονάδων διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες διαστάσεις, τις οποίες, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο, μπορούν οι διευθυντές-ηγέτες να ενσωματώνουν στο έργο τους. Είναι γεγονός, σύμφωνα με το Σαΐτη (2005), ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση της ηγεσίας μεγιστοποιείται όταν διανέμεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, γι' αυτό και υπερισχύει το μοντέλο της συμμετοχικής ή κατανεμημένης ηγεσίας. Η ποιοτική σχολική ηγεσία αποδεσμεύεται από τον ατομικό, χαρισματικό της χαρακτήρα και γίνεται συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική, ενώ ο διευθυντής-ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των συναδέρφων του και της σχολικής του μονάδας. Αν και υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία από σχετικές έρευνες, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από τον Ν. 1566/85 και από την ΥΑ 105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β') και αποτελούν βασικές αξίες για αρκετούς από τους διευθυντές της έρευνάς μας.

Οι Harris & Spillane (2008) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχική ηγεσία δεν είναι πανάκεια και ότι είναι ένας τρόπος να δει κανείς την ηγεσία διαφορετικά υπό την προοπτική του οργανωσιακού μετασηματισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν περικλείει κινδύνους, καταλήγοντας πως είναι ένα ρίσκο που αξίζει τον κόπο. Ο Timperley (2005: 417) αναφέρει ότι το να κατανέμεται η ηγεσία σε περισσότερους ανθρώπους είναι μια επικίνδυνη προσπάθεια και πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη κατανομή της επαγγελματικής ανεπάρκειας. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την παραδοχή, θα πρέπει να μην

αποσιωπάται το γεγονός ότι η κατανομή της ηγεσίας σε οργανισμούς, ειδικά σε χώρες που δεν έχουν κουλτούρα συνεργασίας, έχει συνδεθεί με την αναποτελεσματικότητα που απορρέει από το μεγάλο αριθμό ηγετών και τις διαφωνίες ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες (Harris et al., 2007).

Η αποτελεσματικότητα ενός συμμετοχικού συστήματος εξαρτάται εν μέρει από τις στάσεις του προσωπικού. Εάν αυτοί υποστηρίζουν τη συμμετοχή ενεργητικά, τότε αυτή μπορεί να πετύχει. Αν, όμως, δείχνουν απάθεια ή εχθρικήτητα, φαίνεται σίγουρο ότι το μοντέλο θα αποτύχει (Hellawell, 1998 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 47). Ακόμη, είναι πολύ πιθανό, οι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν πάντα τη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας, καθώς πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι πάντα επιθυμητή (Hoy & Miskel, 2013· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Hoyle (1986) υποστηρίζει ότι οι γραφειοκρατικές και πολιτικές πραγματικότητες δείχνουν ότι δεν υπάρχει γνήσια συναδελφικότητα στα σχολεία. Οι συμμετοχικές διαδικασίες στα σχολεία εξαρτώνται πολύ περισσότερο από τις στάσεις των διευθυντών, παρά από τη στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 47).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταταχθούν οι διευθυντές σε κάποια μορφή ηγεσίας (Harris, 2005), καθώς υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και τα μοντέλα ηγεσίας χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές ή συμπληρωματικές επιλογές. Η θεωρητική αυτή παραδοχή επαληθεύεται από την παρούσα έρευνα καθώς το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτωμένων είναι ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων υιοθετούν πρακτικές και συμπεριφορές όχι μόνο από ένα μοντέλο ηγεσίας, αλλά από περισσότερα, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική ηγεσία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Bell J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager, A Model for Effective Performance*. Wiley.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27, 3, 239-252.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development (Vol.1)*. Psychology Press.

- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2^η έκδοση). NJ, Pearson Education: Upper Saddle River
- Dressler, B. (2001). *Charter School Leadership. Education & Urban Society*, 33 (2), 170-185.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiples intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*. 8, 337-347.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 33-34.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Management of Organizational Behavior* (5th edition). Englewood Cliffs. N. Jersey: Prentice-Hall
- Hoy W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*. 9th Ed., New York: McGraw-Hill.
- Hunt, J.G. (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds), *The nature of leadership* (pp. 19-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη (ISBN 960-218-318-7, σ. 160)
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Α. (2008). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior*. NJ: Prentice Hall.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2^{ος}. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1, 3, 9-12.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη* (4^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 395-420.
- Τσουρβάκας, Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ.Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (επιμ. Δ. Παπασταμάτης, μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.