

Σχολική ηγεσία - Σύγχρονες προσεγγίσεις

Αλέξανδρος Δ. Γεωργόπουλος

alexisgeorgo@yahoo.gr

Διευθυντής Λυκείου - Φιλολόγος

Περίληψη. Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αλματώδης ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης. Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή επιταχυνόμενων και καταλυτικών αλλαγών, σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων. Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών. Ο ΟΟΣΑ, έχει επισημάνει και εντοπίσει τις παγκόσμιες τάσεις σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, την ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, την επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, την εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, την αξιοποίηση των πόρων και την οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάσει των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Λέξεις - κλειδιά. Ηγεσία, Όραμα, Παιδαγωγική Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συμμετοχική Ηγεσία

Εισαγωγή

Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής Ηγεσίας έχουν υπάρξει αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεωρήσεις. Οι έννοιες που έχουν γίνει δημοφιλείς και σημαντικές, έχουν εξελιχθεί από την εκπαιδευτική διοίκηση, την εκπαιδευτική διαχείριση/management και τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2011; Gunter, 2004). Η έννοια της ηγεσίας έχει μάλλον αντικαταστήσει την έννοια της διαχείρισης, ενώ ο Yukl (2002, σελ. 4-5) έχει υποστηρίξει ότι ο «ορισμός της ηγεσίας είναι αρκετά υποκειμενικός. Ορισμένοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας «σωστός» ορισμός». Συνεπώς, έχει διαπιστωθεί ένα ζήτημα σε ό,τι αφορά την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς υφίστανται πολλοί ορισμοί, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά.

Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια δραματική ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης (Hallinger, 2017; Oplatka & Arar 2017; Hallinger & Chen, 2015; Hallinger & Bryant, 2013). Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης, και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή επιταχυνόμενων και καταλυτικών

αλλαγών (McNeill & Engelke, 2014) σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων (Friedman, 2016). Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών.

Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2015), έχει επισημάνει και εντοπίσει τις παγκόσμιες τάσεις σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, στην ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, στην επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, στην εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, στην αξιοποίηση των πόρων και στην οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάσει των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Την τελευταία δεκαετία, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες για να υποστηριχθεί θεωρητικά, το έργο των σχολικών ηγετών (Scot, 2015; Hilliard & Jackson, 2011). Παρόλα αυτά υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι ηγέτες αντιμετωπίζουν κάποια σημαντικά διλήμματα, ενώ θα πρέπει να προσφέρουν απαντήσεις σε ορισμένα σημαντικά ερωτήματα: Πώς θα διαχειριστούν τα τωρινά προγράμματα σπουδών που έχουν τις ρίζες τους σε παραδόσεις προηγούμενων αιώνων και εστιάζουν στην απόκτηση γνώσης περιεχομένου και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων; Ποιο είναι το όριο της επέκτασης της χρήσης τεχνολογίας στην τάξη; Είναι τα τυποποιημένα (standardized) τεστ κατάλληλα για τη μέτρηση της μάθησης των μαθητών;

Τα σχολικά συστήματα έχουν πλέον ανάγκη από αποτελεσματικούς ηγέτες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του 21ου αιώνα δεν είναι μια απλή προϋπόθεση, αλλά μια αναγκαιότητα, προκειμένου να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί η σύγχρονη διδασκαλία και η μάθηση (Reeves, 2011).

Ορισμοί της έννοιας της Ηγεσίας

Οι Leithwood et al. (1999) έχουν υποστηρίξει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της ηγεσίας. Ο Cuban (1988, σ.190) τόνισε ότι «υφίστανται περισσότεροι από 350 ορισμοί της ηγεσίας, αλλά δεν υπάρχει μια σαφής κατανόηση του τι ακριβώς διαφοροποιεί τους ηγέτες από τους μη ηγέτες». Δεδομένης όμως της ευρέως αποδεκτής σημασίας της ηγεσίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Daresh, 1998; Sammons et al., 1995; Sheppard 1996) και τη βελτίωσή του (Stoll & Fink 1996), είναι σημαντικό να συνεχιστούν οι ερευνητικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και να γίνεται μια συνεχής αξιολόγηση των ποικίλων ορισμών.

Όπως έχουν υπογραμμίσει οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), η εξαιρετική ηγεσία αναδεικνύεται πάντα ως κεντρικό χαρακτηριστικό ενός εξαιρετικού σχολείου. Δεν υπάρχει πλέον αμφιβολία ότι η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τη διασφάλιση της παρουσίας της ηγεσίας και ότι πρέπει να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη πιθανών ηγετών (Beare, Caldwell & Millikan 1989, σ. 99).

Ένα κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας είναι ότι περιλαμβάνεται μια διαδικασία επιρροής. Οι Leithwood et al. (1999, σελ.6) τόνισαν ότι η επιρροή φαίνεται να είναι απαραίτητο μέρος των περισσότερων ιδεών για την ηγεσία. Ο Yukl (2002, σελ.3) συμπέρανε επ' αυτού ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας υποδηλώνουν την παραδοχή ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία μια

εσκεμμένη/ συνειδητή επιρροή εξασκείται από ένα άτομο (ή ομάδα) σε κάποιο άλλο άτομο (ή ομάδες) για τη δόμηση/ διαχείριση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό. Η χρήση του ατόμου ή του γκρουπ από τον Yukl υπογραμμίζει ότι η ηγεσία μπορεί να ασκείται από ομάδες καθώς και από άτομα. Αυτή η άποψη έχει ενισχυθεί από τους Harris (2002) και Leithwood (2001) που και οι δύο είναι υποστηρικτές της διανεμητικής ηγεσίας (distributed) ως μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τα παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα ηγεσίας (top-down). Οι Ogawa και Bossert (1995, σ.225–26) δήλωσαν επίσης ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια της επιρροής και συμφώνησαν ότι μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους ίδιους: «είναι κάτι που ρέει μέσα σε έναν οργανισμό, συμβάλλοντας στην ενοποίηση των διαφόρων ιεραρχικών επιπέδων, έχοντας φορά από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα". Ο Cuban (1988, σ.193) αναφέρθηκε επίσης στην ηγεσία ως διαδικασία επιρροής, τονίζοντας ότι «Η ηγεσία, αναφέρεται σε άτομα που επηρεάζουν την κινητοποίηση και τις ενέργειες άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων, ενώ αυτό συνεπάγεται τη λήψη πρωτοβουλιών και την ανάληψη κινδύνων». Αυτός ο ορισμός είναι σημαντικός καθώς αναφέρει την παρακίνηση των υφιστάμενων και τονίζει ότι η διαδικασία επιρροής γίνεται σκόπιμα, ώστε να οδηγήσει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Οι Stoll και Fink (1996) προκειμένου να επεξηγήσουν, πώς οι ηγέτες λειτουργούν στα σχολεία, τόνισαν ότι η ηγεσία αφορά στη μετάδοση αποκλειστικών μηνυμάτων (invitational-που εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόσκλησης) σε άτομα και ομάδες με τις οποίες οι ηγέτες αλληλοεπιδρούν, προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ό,τι αφορά ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα μιας βελτιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές.

Βασικό στοιχείο της ηγεσίας κατά τον Σαΐτη (2014) είναι η άσκηση επιρροής στη στάση των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για να διεκπεραιώσουν το έργο τους. Επειδή η επιρροή των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά.

Η ηγεσία μπορεί να κατανοηθεί ως επιρροή, αλλά αυτή η προσέγγιση δεν εξηγεί ή προτείνει ποιοι στόχοι ή ενέργειες πρέπει να ακολουθηθούν μέσω αυτής της διαδικασίας. Στο ίδιο πλαίσιο, ορισμένες προσεγγίσεις της ηγεσίας έχουν επικεντρωθεί στην ανάγκη της να θεμελιωθεί σε σταθερές/ ακλόνητες προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Ο Wasserberg (1999) έχει ισχυριστεί ότι ο πρωταρχικός ρόλος οποιουδήποτε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ατόμων γύρω από κεντρικές αξίες. Από την προοπτική του ως Διευθυντής Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστήριξε ότι οι βασικές αυτές αξίες πρέπει να είναι (Wasserberg 1999, σ.155):

- τα σχολεία να επικεντρώνονται στη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να είναι ενεργοί «μαθητές» (learners)
- κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να εκτιμάται ως άτομο
- το σχολείο να υπάρχει για να εξυπηρετεί τους μαθητές του και την τοπική κοινότητα
- η μάθηση οφείλει να αφορά στην καθολική ανάπτυξη του ατόμου και να λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες
- οι άνθρωποι ευημερούν και προοδεύουν στη βάση της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης/ υποστήριξης και της επιβράβευσης

Οι Greenfield και Ribbins (1993) πρόσθεσαν ότι η ηγεσία έχει ως σημείο εκκίνησης τον χαρακτήρα των ηγετών, όπως εκφράζεται σε όρους προσωπικών αξιών, αυτογνωσίας, αυτό-

επίγνωσης και συναισθηματικών και ηθικών δυνατοτήτων. Μια έρευνα των Day, Harris και Hadfield (2001) σε 12 σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των αξιών των σχολικών ηγετών που θεωρήθηκαν αποτελεσματικοί (με βάση τα κριτήρια του Office for Standards in Education/ OFSTED) και με βάση τη φήμη τους, σε σχέση με τους συναδέλφους). Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι καλοί ηγέτες επικοινωνούν, καλλιεργώντας σαφείς προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες, που εκπροσωπούν και αντικατοπτρίζουν τους ηθικούς τους στόχους για το σχολείο.

Αναλύοντας τη φύση αυτών των βασικών αξιών, συμπέραναν ότι αφορούσαν στη προτυποποίηση (την προώθηση ως προτύπου) και την ενθάρρυνση του σεβασμού, της δικαιοσύνης και ισότητας, της επικέντρωσης στην ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού, της ακεραιότητας και της ειλικρίνειας. Αυτές οι βασικές αξίες ήταν συχνά μέρος μιας ισχυρής θρησκευτικής ή ανθρωπιστικής ηθικής («του ηθικού προφίλ» σε σχέση με τις πιο σημαντικές αξίες, αρχές κ.ά.) του ηγέτη, κάτι που κατέστησε αδύνατο το διαχωρισμό ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική διάσταση (αυτό παρείχε και μια εμπειρική υποστήριξη σε όσους έχουν τονίσει το θεμελιώδη ηθικό σκοπό/ κατεύθυνση αυτών που διδάσκουν) (Day, Harris & Hadfield, 2001).

Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται όλο και περισσότερο ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της έννοιας της ηγεσίας. Σε σχέση με αυτό, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για το αν το όραμα είναι μια ουσιαστική πτυχή/ παράγοντας της ηγεσίας του σχολείου ή, μάλλον, ένα χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τους επιτυχημένους από τους λιγότερο επιτυχημένους ηγέτες. Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), υπογράμμισαν ότι οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τα σχολεία τους: μια διανοητική εικόνα ενός προτιμώμενου μέλλοντος, το οποίο κοινοποιούν και επικοινωνούν σε όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα. Οι Bennis και Nanus (1985), διατύπωσαν κάποιες αρχές, σχετικά με το όραμα:

- Οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τους οργανισμούς τους. Το όραμα μπορεί να αποτελεί ένα όνειρο/ απώτερο σκοπό που να εκφράζεται σε γραπτή μορφή (για παράδειγμα ότι κάθε μαθητής θα απολαμβάνει τις ώρες στο σχολείο και θα αποκτά τις βασικές δεξιότητες). Η γραπτή μορφή του οράματος μπορεί να είναι σημαντική ως μέσο σηματοδότησης της δέσμευσης της ηγεσίας για την επίτευξη του τελικού σκοπού, κάτι που μπορεί να επιδράσει και στην παρακίνηση των μελών της σχολικής κοινότητας
- Το όραμα πρέπει να κοινοποιείται με τρόπο που να διασφαλίζει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού. Οι Bennis και Nanus (1985) υποστήριξαν ότι το όραμα ή οι προθέσεις πρέπει να είναι συναρπαστικά, ελκυστικά και εμπνευστικά.
- Η μετάδοση του οράματος απαιτεί την μετάδοση του νοήματος. Οι Bennis και Nanus (1985) τόνισαν ότι η διαχείριση του νοήματος και η αποτελεσματική επικοινωνία είναι αναπόσπαστα στοιχεία τη πετυχημένης ηγεσίας, ενώ τα σύμβολα είναι σημαντικά για την επικοινωνία του νοήματος
- Πρέπει να δοθεί προσοχή στη θεσμοθέτηση του οράματος για να είναι επιτυχής η μετάβαση. Η δόμηση και η επικοινωνία του οράματος είναι ανάγκη να υποστηρίζονται από μια διαδικασία, πρακτικής ενσωμάτωσής του. Ο ηγέτης πρέπει να συνεργαστεί με άλλους για να ευθυγραμμίσει το όραμα με τις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου, κάτι που απαιτεί τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες

Σε σχέση με τα παραπάνω, υπάρχει και εμπειρική υποστήριξη (Southworth, 1997; Alexander, Rose & Woodhead, 1992). Οι Nias et al. (1992) κατέληξαν στην έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία, ότι οι διευθυντές παρείχαν ένα όραμα για το προσωπικό και το σχολείο. Ο Southworth (1993) πρότεινε ότι το όραμα μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας επιρροής της παρακίνησης των διευθυντών, επομένως μπορεί να ασκεί μια σημαντική, έμμεση επίδραση στη σχολική απόδοση. Η έρευνα των Dempster και Logan, (1998) σε 12 σχολεία της Αυστραλίας, κατέδειξε ότι σχεδόν όλοι οι γονείς (97%) και οι εκπαιδευτικοί (99%) ανέμεναν από τον διευθυντή να εκφράσει το όραμά του με σαφήνεια, ενώ το 98% και των δύο ομάδων ανέμεναν ότι ο ηγέτης θα προβεί σε στρατηγικό σχεδιασμό, προκειμένου να το υλοποιήσει (συνεπώς υφίστανται σημαντικές προσδοκίες των ομάδων ενδιαφέροντος για την ύπαρξη και την υλοποίηση ενός σαφούς οράματος)

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του οράματος στο πλαίσιο της ηγεσίας, ο Foreman (1998) τόνισε ότι στην πράξη, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο και προβληματικό. Η δημιουργία και ανάπτυξη ενός κοινού οράματος είναι η ηγετική πρακτική με την οποία οι περισσότεροι ηγέτες αισθάνονται πιο άβολα (Kouzes & Posner 1996) ενώ ο Fullan (1992a) έχει ισχυριστεί ότι η δημιουργία οράματος είναι μια πολύ εξελιγμένη και «λεπτή» διαδικασία που λίγοι οργανισμοί μπορούν να συντηρήσουν και να υποστηρίξουν. Αλλού, ο ίδιος συγγραφέας (Fullan, 1992b) είναι ακόμη πιο επικριτικός, υποδηλώνοντας ότι οι οραματιστές ηγέτες είναι πιο πιθανό να βλάψουν, παρά να βελτιώσουν τα σχολεία τους.

Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι:

Η έμφαση στο όραμα της ηγεσίας μπορεί να είναι παραπλανητική. Το όραμα μπορεί να τυφλώσει τους ηγέτες με πολλούς τρόπους, ενώ ο χαρισματικός ηγέτης που μεταμορφώνει ριζικά το σχολείο σε κάποια χρόνια μπορεί να είναι ένα παραπλανητικό πρότυπο. Περισσότερα ανάλογα σχολεία θα βρεθούν σε χειρότερη θέση, μετά την αποχώρηση του ηγέτη, ενώ οι διευθυντές συχνά «τυφλώνονται» από το δικό τους όραμα και αισθάνονται ότι πρέπει να χειραγωγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κουλτούρα για να συμμορφωθούν με αυτό (Fullan 1992b, σ. 19).

Η έρευνα των Bolam et al. (1993) κατέδειξε ένα αριθμό προβλημάτων σχετικά με την ανάπτυξη κάποιου οράματος στα αγγλικά και τα ουαλικά σχολεία. Η μελέτη τους συμπέρανε ότι, παρόλο που οι περισσότεροι ηγέτες ήταν σε θέση να περιγράψουν κάποιου είδους όραμα, διέφεραν σημαντικά (υπήρχε μεγάλη ετερογένεια) σε σχέση με την ικανότητά τους να διατυπώσουν αποτελεσματικά/ περιεκτικά το όραμα, με αποτέλεσμα τα οράματα να παρουσιάζουν πολλά επίπεδα «εκλέπτυνσης». Επιπλέον, τα οράματα ήταν σπάνια εφαρμόσιμα για κάθε συγκεκριμένο σχολείο (ήταν πολύ γενικά).

Η μελέτη των Bolam et al. (1993) δημιούργησε επιπλέον αμφιβολίες για την ικανότητα των ηγετών να επικοινωνούν το όραμα αποτελεσματικά και να διασφαλίσουν ότι γίνεται αποδεκτό από το προσωπικό. Σε μόνο 4 από τα 12 σχολεία του δείγματος ήταν ξεκάθαρο στο προσωπικό το όραμα του ηγέτη. Στα περισσότερα σχολεία λίγοι δάσκαλοι μπόρεσαν να μιλήσουν με σιγουριά για τα στοιχεία του οράματος. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές δεν είχαν συνειδητά και συστηματικά ξεκινήσει να επικοινωνούν το όραμά τους στους συναδέλφους τους, ώστε να διασφαλιστεί η επιρροή του, που θα διαπεράσει κάθε πτυχή της οργανωσιακής ζωής (Bolam et al. 1993, σελ.36).

Οι Greenfield, Licata και Johnson (1992) στις Ηνωμένες Πολιτείες, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο δείγμα 1.769 εκπαιδευτικών από 62 σχολεία, διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένα σαφές

όραμα για τα σχολεία και ότι ήταν κατανοητό. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το δείγμα φάνηκαν να συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους είχαν ένα όραμα για το πώς θα έπρεπε να είναι το σχολείο. Επιπλέον, θεωρούσαν τους διευθυντές τους ως σχετικά αποτελεσματικούς σε σχέση με την προώθηση αυτού του οράματος. Συνοψίζοντας, τα εμπειρικά στοιχεία σε ότι αφορά την επίδραση του οράματος της ηγεσίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτό, είναι μικτά.

Βέβαια, αξίζει να τονιστεί ότι το όραμα μπορεί να προσεγγιστεί και ως μια δυναμική, εξελικτική και συνεργατική διαδικασία (μπορεί να μην είναι το αποτέλεσμα της σύλληψης ενός οραματιστή). Επιπλέον, οι ικανότητες ενός ηγέτη ως προς τη δημιουργία του, μπορούν να αναπτυχθούν και σε περίπτωση που ενσταλαχτεί με κάποιο τρόπο στους θεσμούς και τη δομή του σχολείου (και είναι αποδεκτό από το προσωπικό κ.ά.), μπορεί να «συνεχιστεί» και μετά την αποχώρηση του ηγέτη. Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ώστε να διατηρηθούν κάποιες διαστάσεις και να μειωθούν οι εσωτερικές αντιστάσεις (σε περίπτωση ριζικής αλλαγής, μπορούν να δημιουργηθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις αντίστασης).

Διδακτική/ καθοδηγητική/ παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)

Η τεράστια επιστημονική βιβλιογραφία για την έννοια της ηγεσίας έχει δημιουργήσει πληθώρα εναλλακτικών λύσεων και ανταγωνιστικών μοντέλων. Μερικοί συγγραφείς προσπάθησαν να συγκεντρώσουν αυτές τις διάφορες προσεγγίσεις σε έναν αριθμό ευρέων περιοχών ή «τύπων». Για παράδειγμα οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), εντόπισαν έξι μοντέλα από τον έλεγχο 121 άρθρων. Ο ορισμός τους για τη διδακτική ηγεσία είναι η εξής: «η διδακτική ηγεσία υποθέτει ότι η κρίσιμη επικέντρωση των ηγετών, είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwoodetal. 1999, σ. 8)

Ο Sheppard (1996) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν στενές και ευρείες προσεγγίσεις σε ότι αφορά τη διδακτική ηγεσία, ενώ στις τελευταίες περιλαμβάνονται μεταβλητές, όπως η σχολική κουλτούρα, οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η πρώτη ομάδα ορισμών εστιάζει στη διδακτική ηγεσία ως μια ξεχωριστή έννοια από τη διαχείριση και τη θεωρεί ως τις ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση (συμπεριφορές, όπως επίβλεψη της τάξης). Εναλλακτικά, η διδακτική ηγεσία αφορά όλες δραστηριότητες της ηγεσίας που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Sheppard 1996). Ο Southworth (2002) τόνισε ότι η διδακτική ηγεσία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται αντιληπτή με την ευρεία οπτική, διότι αυξάνεται το πεδίο εφαρμογής για άλλους ηγέτες εντός του σχολείου και αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση των σχολείων. Επιπλέον, η διδακτική ηγεσία ασχολείται έντονα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των μαθητών (Geltner & Shelton, 1991).

Ο Shelton (1991) επίσης υποστήριξαν την ανάληψη μιας ευρείας οπτικής, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από μια στρατηγική προοπτική που οδηγεί στην ολοκληρωμένη σύνδεση/ ευθυγράμμιση και ανάπτυξη όλων των πόρων, που διαθέτει το σχολείο, για την επίτευξη του σκοπού του και της αποστολής του. Σύμφωνα με τους Leithwoodetal (1999), τα διδακτικά μοντέλα ηγεσίας συνήθως υποθέτουν ότι οι επικεφαλής των σχολείων (συνήθως οι διευθυντές), διαθέτουν τόσο την εξειδικευμένη

γνώση όσο και την επίσημη εξουσία, ώστε να ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Οι Hallinger και Murphy (1985) δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις ευρείες κατηγορίες:

- καθορισμός της σχολικής αποστολής
- διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- προώθηση του σχολικού κλίματος

Η έρευνα των Blase και Blase (1998) με 800 προϊστάμενους σε σχολεία στις ΗΠΑ, κατέληξε στο ότι η αποτελεσματική διδακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις πτυχές:

- τη συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς (συνέδρια κ.ά.)
- την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- την προώθηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών

Μια ποιοτική έρευνα του Southworth, (2002) σε διευθυντές μικρών σχολείων στην Αγγλία και Ουαλία, της πρωτοβάθμιας βαθμίδας, συμπέρανε ότι οι τρεις, παρακάτω στρατηγικές ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης:

- η προτυποποίηση
- η παρακολούθηση
- ο επαγγελματικός διάλογος και η συζήτηση

Ο Leithwood (1994) ισχυρίστηκε ότι η διδακτική ηγεσία δεν είναι πλέον επαρκής, επειδή είναι πολύ επικεντρωμένη στη «σχολική αίθουσα» και δεν αφορά στις υπόλοιπες αλλαγές. Παρά τα σχόλια αυτά, η διδακτική ηγεσία είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει τις κεντρικές δραστηριότητες ενός σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, μπορεί να υποτιμά άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η κοινωνικοποίηση, η ευημερία των μαθητών και η αυτοεκτίμηση, καθώς και ευρύτερα ζητήματα σε επίπεδο σχολείου (Leithwood, 1994). Επιπλέον, παρέχει ανεπαρκείς εξηγήσεις για το πώς οι ηγέτες ασκούν την επιρροή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία με μαθητές, συνεπώς η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στην ίδια τη διαδικασία επιρροής.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η Gunter (2001) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά στην οικοδόμηση ενός ενοποιημένου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ των ηγετών και των ακολούθων. Η συγγραφέας και η Allix (2000) απέδωσαν και οι δύο αυτήν την ιδέα στον Burns (1978). Οι Leithwood et al. (1999, σ. 9) παρείχαν ένα λεπτομερή ορισμό αυτού του μοντέλου ηγεσίας, αναφέροντας ότι: «αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι η δέσμευση των εργαζομένων και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για τους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες δυνατότητες σε σχέση με την επίτευξή τους, θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και υψηλότερη παραγωγικότητα».

Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά έρχονται σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Miller και Miller (2001), η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί μια κορφή ηγεσίας, όπου οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε μια συναλλαγή για κάποιο πολύτιμο πόρο. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και περίπλοκη και μέσω της συνεργασίας (ηγετών και εκπαιδευτικών) και τα δύο μέρη μπορεί να οδηγηθούν σε υψηλότερα επίπεδα

δέσμευσης και αποφασιστικότητας, κινητοποίησης και ηθικής. Μέσα από τη διαδικασία μετασχηματισμού, τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων μπορούν να συγχωνευτούν.

Ο Sergiouvanni (1991) κάνει μια παρόμοια διάκριση, αναφέροντας ότι στην συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες και οι υφισταμένοι ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες, για την επίτευξη ανεξάρτητων, ατομικών στόχων (υπάρχει μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και επιτυγχάνεται μια συμφωνία). Αντίθετα, στη μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες και οι υφισταμένοι είναι ενωμένοι στην αναζήτηση στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τα δύο μέρη (συνεπώς οι στόχοι δεν είναι ατομικοί και ανεξάρτητοι και οι δύο πλευρές επιθυμούν ταυτόχρονα να βελτιωθούν). Και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη διαμόρφωση του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία με επιτυχία, οι στόχοι που μπορεί να ήταν ξεχωριστοί, ενοποιούνται. (Ο Leithwood (1994) διατύπωσε την μετασχηματιστική ηγεσία σε οκτώ διαστάσεις:

- οικοδόμηση σχολικού οράματος
- καθορισμός σχολικών στόχων
- παροχή διανοητικής διέγερσης
- εξατομικευμένη υποστήριξη
- προτυποποίηση βέλτιστων πρακτικών και προώθηση σημαντικών αξιών
- επίδειξη υψηλών προσδοκιών σε ότι αφορά την απόδοση
- δημιουργία μιας ακμάζουσας σχολικής κουλτούρας
- ανάπτυξη δομών για την αύξηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις

Οι Leithwood et al. (1999) ισχυρίστηκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που είναι πλησιέστερα στην παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης σε σχέση με την ηγεσία, αν και τόνισαν ότι οι μεταμορφωτικές πρακτικές πρέπει να θεωρούνται απαραίτητες, αλλά όχι επαρκείς ως προς το ρεπερτόριο ενός αποτελεσματικού ηγέτη (επομένως χρειάζονται και στοιχεία/ διαστάσεις και από άλλα στυλ) (Leithwood et al. 2001).

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει γίνει γρήγορα μια πολύ δημοφιλής θεωρητική δομή (Bass & Riggo, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται περισσότερο στην αλλαγή και εμπνέει τους υφισταμένους να δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και σε στόχους, ενθαρρύνοντάς τους να είναι καινοτόμοι στις λύσεις προβλημάτων και συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους, μέσω της καθοδήγησης και της παροχής υποστήριξης και κατάλληλων προκλήσεων (Bass & Riggo, 2006). Οι ιστορικοί έχουν από καιρό αναγνωρίσει ότι η έννοια της ηγεσίας υπερβαίνει μια απλή κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Υποστηρίζοντας αυτήν την έννοια, η ηγεσία του Bass και του Riggo (2006) πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης του οπαδού να εμπλέκει τον οπαδό στην αληθινή δέσμευση και συμμετοχή στην προσπάθεια που κάνει.

Η έρευνα των Day et al. (2001) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι ταυτόχρονα και συναλλακτικοί, (διασφαλίζοντας ότι τα συστήματα συντηρούνται, υπάρχει σταθερότητα και τα σχολεία τους λειτουργούν ομαλά) και μετασχηματιστικοί, αναπτύσσοντας την αυτό-εκτίμηση, την ικανότητα, την αυτονομία και τα επιτεύγματα (επομένως υποστήριξαν μια μορφή αμφιδέξιας ηγεσίας, όπου υπάρχει μια οπτική και «προς τα πίσω», αλλά και προς το μέλλον).

Ο Goldring (1992) διαπίστωσε μια αλλαγή πλεύσης στα σχολεία του Ισραήλ, από την συναλλακτική ηγεσία (ως τη νόρμα) στη μετασχηματιστική και το απέδωσε σε συστημικές αλλαγές σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις που επιβάλλονται στα σχολεία και τους ηγέτες. Έκανε λόγο για μια μεταμόρφωση των σχολείων- από στατικοί σε δυναμικοί οργανισμοί- και

τόνισε ότι οι διευθυντές υποχρεώθηκαν να γίνουν από «διαχειριστές ρουτίνας» σε ηγέτες, ή από συναλλακτικοί ηγέτες σε μετασχηματιστικοί. Ο Leithwood (1994) συμπέρανε ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές πρακτικές είχαν σημαντικές άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην αναδιάρθρωση των σχολείων και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το μοντέλο μετασχηματισμού είναι ολοκληρωμένο, καθώς παρέχει μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα, αντίθετα με την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Μπορεί επίσης να επικριθεί ως ένα όχημα ελέγχου των εκπαιδευτικών και είναι πιο πιθανό να γίνει αποδεκτό από τον ηγέτη, παρά από τους υφισταμένους (Chirichello, 1999).

Η Allix (2000) ισχυρίστηκε επ' αυτού, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να γίνει δεσποτική, λόγω των ισχυρών, «ανυψωτικών» και χαρισματικών χαρακτηριστικών του. Τόνισε επίσης, ότι η εξουσία του ηγέτη μπορεί να εγείρει «ηθικά ζητήματα» στο πλαίσιο δημοκρατικών οργανισμών. Η ηγεσία, τόνισε ότι είναι μια ειδική μορφή εξουσίας που ενσωματώνεται σε μια δομή δράσης, στην οποία η αποδοχή των «ανώτερων» αξιών από τους υφισταμένους μπορεί να διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο φορτισμένο συναισθηματικά. Σε αυτό το σημείο, ελλοχεύει ο κίνδυνος και υφίστανται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δεσποτικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και ελέγχου (Allix 2000, σ. 17-18).

Το σύγχρονο κλίμα πολιτικής και το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων μπορεί επίσης να επιδράσει στην αποτελεσματικότητα της υιοθέτησης του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας (Bottery, 2001). Οι Webb και Vulliamy (1996) είχαν μια παρόμοια άποψη, υποστηρίζοντας ότι συχνά το πολιτικό κλίμα ενθαρρύνει τους διευθυντές στο να είναι ισχυροί και χειριστικοί. Ο Coleman (1996; 2002), μετά από έρευνα μεγάλης κλίμακας σε επικεφαλής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό από τους άνδρες, να υιοθετούν τις συμπεριφορές που συνδέονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

Κατά τον Σαϊτή (2014, σ.123)

«οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία τους μαζί με τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς), παρά ασκούν τον έλεγχο πάνω σ' αυτούς. Είναι οι ηγέτες που φροντίζουν από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, για το όραμα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας. Η μορφή αυτή ηγεσίας είναι επιθυμητή, διότι δεν αποτελεί μια ατομική μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος Αντίθετα, εμπεριέχει μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου, μέσω της οποίας χτίζεται το σχολικό όραμα και δημιουργείται θετική σχολική κουλτούρα».

Πάντως, αν και έχουν εκφραστεί αρκετές επιφυλάξεις από μια σειρά ερευνητών, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εξαιρετικά δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Στο ίδιο πλαίσιο, παρόλο που το διδακτικό μοντέλο εξυπηρετούσε τον εκπαιδευτικό τομέα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι τρέχουσες απαιτήσεις και συνθήκες έχουν αναγκάσει πολλούς ηγέτες σχολείων να επανεκτιμήσουν και να προσαρμόσουν το στυλ ηγεσίας τους για να ανταποκριθούν στις τρέχουσες απαιτήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν πλέον ένα σχολικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μια σειρά ερευνών, έχουν διαπιστώσει ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές συμπεριφορές, επιδρούν σημαντικά στις ψυχολογικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ικανοποίηση από την εργασία και την δέσμευση στον οργανισμό (Bass & Riggo, 2006; Leithwood, Jantzi, et al., 1999). Επιπλέον, μια ανασκόπηση της σχετικής έρευνας αποκάλυψε

ότι σε σχολεία, όπου οι ηγέτες επιδεικνύουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, το προσωπικό τείνει να αναφέρει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Bogler, 2001; Griffith, 2004; A. Arokiasamy et al., 2015), κάτι το οποίο συμφωνεί με τον ισχυρισμό των Bass και Riggo (2006).

Συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε μια ομάδα ατόμων πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της (Leithwood et al., 1999). Αυτό το μοντέλο στηρίζεται στα εξής:

- η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- η συμμετοχή δικαιολογείται από τις δημοκρατικές αρχές
- στο πλαίσιο του διαδικτύου και του σύγχρονου εξωτερικού περιβάλλοντος, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε νόμιμο ενδιαφερόμενο/ ομάδα ενδιαφέροντος (Leithwood et al. 1999, σ. 12).

Ο επικεφαλής ή ο διευθυντής αναμένεται να υιοθετήσει στρατηγικές που αναγνωρίζουν ότι προβλήματα μπορεί να ανακύψουν από διαφορετικά μέρη του οργανισμού και να πρέπει να επιλυθούν μέσω μιας σύνθετης αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Συνεπώς, ο ηγέτης είναι ο διαμεσολαβητής μιας ουσιαστικά συμμετοχικής διαδικασίας (Bush, 1995). Η συμμετοχική ηγεσία μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως κατανεμητή. Οι Neuman και Simmons (2000) υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρξει μια μετάβαση από την ηγεσία «ενός ατόμου» σε μια προσέγγιση που υιοθετεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η κατανεμημένη ηγεσία καλεί όλους, όσοι σχετίζονται με τα σχολεία, να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθητών και να ασπαστούν ηγετικούς ρόλους σε τομείς στους οποίους είναι ικανοί και ειδικευμένοι.

Ο Sergiovanni (1984) τόνισε τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς αυτό θα συμβάλει στην σύνδεση των εργαζομένων και στη μείωση των πιέσεων στους διευθυντές των σχολείων. Όπως ισχυρίστηκε, το βάρος της ηγεσίας θα είναι μικρότερο, εάν οι λειτουργίες και οι ρόλοι της ηγεσίας μοιράζονται. Ο Copland (2001) ομοίως υποστήριξε, ότι η συμμετοχική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να ελαφρύνει το βάρος για τους διευθυντές και να μειώσει τις υπερβολικές (συχνά) προσδοκίες. Οι Savery, Soutar και Dyson (1992) διαπίστωσαν ότι οι αναπληρωτές διευθυντές στην Αυστραλία επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αλλά η επιθυμία τους εξαρτιόταν από τους τύπους των αποφάσεων.

Η κατανεμημένη ηγεσία, συνεπώς, σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης, ακολουθώντας «τη ροή της εμπειρογνωμοσύνης» σε έναν οργανισμό και οικοδομώντας τη συνεκτικότητα μέσω της κοινής κουλτούρας. Είναι η «κόλλα σε σχέση με τον κοινό στόχο», που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας (Elmore, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι τελικά δεν υπάρχει κανένας υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού, αλλά αντιθέτως, ότι η δουλειά αυτών που βρίσκονται σε επίσημες ηγετικές θέσεις είναι κυρίως να συγκρατούν τα κομμάτια του οργανισμού μαζί, σε μια παραγωγική σχέση. Κεντρικό καθήκον τους είναι η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας, σε σχέση με τις προσδοκίες για τη χρήση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων.

Η κατανεμημένη προοπτική εστιάζει επίσης στον τρόπο κατανομής της ηγετικής πρακτικής μεταξύ των επίσημων και των άτυπων ηγετών. Επεκτείνει τα όρια της ηγεσίας σημαντικά, καθώς βασίζεται σε υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και απαιτεί μια μεγάλη

ποικιλία δεξιοτήτων, ειδικών γνώσεων και συνεισφοράς (Harris & Lambert, 2003). Η έρευνα των Silns και Mulford (2002) κατέδειξε ότι τα αποτελέσματα των μαθητών είναι πιθανότερο να βελτιωθούν, όταν η ηγεσία διανέμεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ενδυναμωμένοι σε τομείς που θεωρούν σημαντικούς. Οι Louis και Marks (1996) διαπίστωσαν στο ίδιο πλαίσιο, ότι σε σχολεία όπου οργανώθηκε η εργασία των εκπαιδευτικών με τρόπους που προωθούσαν την ανταλλαγή ηγετικών ρόλων, παρατηρήθηκε μια αύξηση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών.

Οι Hopkins και Jackson (2002) προτείνουν ότι οι επίσημοι ηγέτες στα σχολεία πρέπει να ενορχηστρώνουν και να καλλιεργούν το χώρο για να κατανεμηθεί η ηγεσία και να συμβεί η δημιουργία των συνθηκών ανάπτυξης της συλλογικής μάθησης. Οι Bennett et al. (2003) εξετάζοντας τις πηγές αλλαγής, διαπίστωσαν ότι η ώθηση για την ανάπτυξη κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να προκύψει από μια ποικιλία επιρροών και ότι είναι πιθανό να προκύψει από πρωτοβουλίες «από πάνω προς τα κάτω» από ένα ισχυρό ή χαρισματικό ηγέτη. Ένας αριθμός μελετών που αναγνώρισαν τον διευθυντή ως πηγή ανάλογων αλλαγών (Blasé & Blasé, 1999; Gold et al., 2002).

Η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας με τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της και η στάση του Δ/ντή ως ηγέτη μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας είναι οι δυο συνιστώσες που συνθέτουν τον σύγχρονο Δ/ντή, ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου κάτω από τη επίβλεψη ενός συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι ανάγκη, λοιπόν, για να διευθετηθούν θέματα λειτουργικών αναγκών των μελών των σχολικών μονάδων και να δημιουργηθεί το κοινό όραμα και οι στόχοι του σχολείου με τους συντελεστές (δασκάλους, μαθητές, γονείς), να υπερβεί το διαχειριστικό - γραφειοκρατικό του ρόλο.

Από την ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρούμε ότι διαπιστώνονται μορφές, όχι απόλυτης, αυτονομίας, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν διακριτές πολιτικές, όπως οι σχολικές δραστηριότητες, οι καινοτόμες δράσεις, οι εκδρομές - επισκέψεις, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο σχεδιασμός για την κάλυψη της ύλης, η σωστή αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός με εποπτικό υλικό, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων με τους φορείς (γονείς- τοπική αυτοδιοίκηση), το θετικό κλίμα με τους συναδέλφους, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και τέλος το θετικό παιδαγωγικό κλίμα.

Άρα, ο Ηγέτης - Δ/ντής είναι υπεύθυνος να ασκεί την ηγεσία, με στόχο την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, γνωρίζοντας με ποιο τρόπο να συντονίζει, να εμπνέει, να παρακινεί όλους τους συμμετέχοντες σε καινοτόμες δράσεις που έχουν ως αποτέλεσμα να μεταβάλλουν το κλίμα και τους ρόλους της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η σχολική ηγεσία είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό και κρίσιμο και παρόλο που υπάρχει μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη βιβλιογραφία σε σχέση με αυτή, υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις και προοπτικές. Το σίγουρο είναι, ότι οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν μια σειρά ικανοτήτων (αναλυτικές, τεχνικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές κ.ά.)

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιρροής της επιτυχίας του έργου των Διευθυντών, είναι ο χαρακτήρας των Διευθυντών/ Διευθυντριών, το όραμα, που ισχυροποιεί την εικόνα του Δ/ντή και επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτόν, η κατάρτισή τους σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και το κλίμα του σχολείου.

Ο Διευθυντής, όπως τονίστηκε, χρειάζεται περισσότερα άτομα για να επιτύχει μια διαρκή αλλαγή και να εκπληρώσει το όραμά του. Όταν είναι ο μόνος ηγέτης, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα το όραμα να γίνει κατανοητό από όλους. Οι αποτελεσματικοί Διευθυντές επιπρόσθετα, δημιουργούν συνέχεια, συνέπεια και συνοχή στη σχολική κουλτούρα, και συμβάλλουν στη δημιουργία ενοποιημένων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, από τους μαθητές έως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίηση του οράματος ωθεί το εργασιακό περιβάλλον στο να είναι ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές (πολύ σημαντικό εύρημα).

Η υπάρχουσα κουλτούρα είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύμπλεγμα βαθιών παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων (το αόρατο μέρος) και νορμών κ.ά. (το ορατό) που έχει αναπτυχθεί για την επίτευξη τόσο της εσωτερικής συνοχής, όσο και της επιτυχούς προσαρμογής του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι η κουλτούρα είναι κάτι πολύ ουσιαστικό (μπορεί να αποτελεί την «κόλλα» των μελών του οργανισμού) και μπορεί να αναπτυχθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις σε περίπτωση αιφνίδιων ή ριζικών αλλαγών.

Η προσεκτική ακρόαση, η επίδειξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος κ.ά. είναι θεμελιώδη στοιχεία ανάπτυξης εμπιστοσύνης και σχέσεων. Το ανθρώπινο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη παίζει καταλυτικό ρόλο στη συνοχή και ενδυνάμωση των φορέων της σχολικής μονάδας.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Διευθυντής που θέλει να επιφέρει αλλαγές και να υλοποιήσει το όραμά του, πρέπει να διατηρήσει όσο το δυνατόν, στοιχεία και διαστάσεις της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα αντίστασης (ότι είναι καλό, δεν υπάρχει λόγος να αλλάξει).

Οι πρωτοβουλίες διαμοιρασμού της εξουσίας (στο πλαίσιο της διανεμητικής ηγεσίας) συνήθως προέρχονται από ισχυρούς χαρισματικούς ηγέτες

Από την παραπάνω καταγραφή των μοντέλων ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται ότι α) Διδακτική /καθοδηγητική /παιδαγωγική Ηγεσία είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει στις κεντρικές δραστηριότητες ενός σχολείου, στη διδασκαλία και τη μάθηση. β) Οι μετασχηματιστικές, ηγετικές συμπεριφορές, επιδρούν σημαντικά στις ψυχολογικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ικανοποίηση από την εργασία και την δέσμευση στον οργανισμό (Bass & Riggo, 2006;

Leithwood, Jantzi, et al., 1999). γ) η συμμετοχική ηγεσία ασχολείται με τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων.

Το κάθε μοντέλο είναι ένα κομμάτι που συνθέτει την ηγεσία και σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες.

Από τη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο οι Δ/ντές - Ηγέτες να υλοποιήσουν μόνο μια μορφή ηγεσίας, γιατί η πρακτική έχει αποδείξει ότι υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και αλληλοσυμπληρώσεις ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα.

Από σχετικές έρευνες παρατηρήθηκε το γεγονός ότι οι Δ/ντές υιοθετούν στάσεις και πρακτικές όχι μόνο από μια μορφή ηγεσίας, αλλά από όλες, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική ηγεσία, ενισχύοντας το δημοκρατικό πνεύμα.

Μελέτη περίπτωσης

Ο Α.Β. με διδακτική υπηρεσία 20 ετών τοποθετήθηκε ως Δ/ντής σε Λύκειο της Αθήνας, μετά από τις κρίσεις του 2017. Βλέπει ότι πρέπει να γίνουν πολλά άμεσα και να επιλυθούν πολλά προβλήματα, που είχαν ενσκήψει από τη θητεία του προηγούμενου Δ/ντή. Βασικό μέλημα του νέου Δ/ντή να ενταχθούν οι καθηγητές σε προγράμματα επιμορφώσεων, που αφορούν στις νέες τεχνολογίες καθώς και να εφαρμοστεί μια εσωτερική αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, με βάση την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τους συναδέλφους και από τους μαθητές.

Ακόμη, αντιμετώπιζε προβλήματα που αφορούσαν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Ο Α.Β. δεν είχε καμιά διοικητική εμπειρία, αν και είχε εξαιρετικές σπουδές (μεταπτυχιακό διδακτορικό) και αγάπη για το έργο του. Ήταν άνθρωπος χαμηλών τόνων και αποστρεφόταν τις τριβές και συγκρούσεις. Υπήρχε μια ομάδα καθηγητών που αμφισβητούσε τις διοικητικές του ικανότητες και μάλιστα, ανοιχτά. Η ομάδα αυτή ήταν αντίθετη με τις αλλαγές που προσπαθούσε να φέρει στο σχολείο.

Δέχονταν πολλές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα να περάσει στο αντίθετο άκρο της απομόνωσης και της αυταρχικότητας, για να μπορέσει, όπως σκεφτόταν ο ίδιος, να υλοποιήσει το όραμά του. Αποφάσιζε μόνος του και ανακοίνωνε τις αποφάσεις του στους καθηγητές μόνο για εκτέλεση.

Οι καθηγητές, που δεν συμφωνούσαν με τον προγραμματισμό του Δ/ντή, υλοποιούσαν τα αναγκαία διοικητικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και δεν έκαναν τίποτε άλλο από αυτό που τους είχε ανατεθεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ο Δ/ντής είχε φτάσει στο σημείο να σκέφτεται ότι υπάρχει ένα μέτωπο εναντίον του, με στόχο να αποτρέψουν την πραγματοποίηση των αλλαγών στο σχολείο. Διατεινόταν ότι μόνος του μπορούσε να διοικήσει το σχολείο και να υλοποιήσει το όραμά του.

Αλλά, αισθανόταν ότι ο ρυθμός της υλοποίησης των στόχων του ήταν πολύ αργός και οι αντίξοες συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο (αρνητικό κλίμα, εκρηκτική ατμόσφαιρα) δε θα του επέτρεπαν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του και το όραμά του.

Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης εστιάζεται στα ακόλουθα θέματα, που αναλύονται: στο όραμα, στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη, τη μετασχηματιστική ηγεσία

Οι Blase και Blase (1997) αναγνώρισαν οκτώ διαστάσεις της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των σχολικών ηγετών, οι οποίες συνδέονται με την αίσθηση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Οι οκτώ διαστάσεις που προσδιορίστηκαν ήταν:

- η επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς
- η ανάπτυξη δομών διαμοιρασμένης διακυβέρνησης
- η ενθάρρυνση/προσεκτική ακρόαση ατομικών πληροφοριών-απόψεων κ.ά. (εξατομικευμένη προσέγγιση)
- η ενθάρρυνση της αυτονομίας
- η ενθάρρυνση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της ανάληψης ρίσκου
- η παροχή ανταμοιβών
- Η παροχή υποστήριξης
- Η επίδειξη ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, αισιοδοξίας, ειλικρίνειας και φιλικότητας (προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη).

Πιο πρόσφατα, οι Lee και Nie (2013) εντόπισαν επτά διαστάσεις της συμπεριφοράς ενδυνάμωσης των σχολικών ηγετών κατά την ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της έννοιας (SchoolLeader Empowering Behaviors-SLEB κλίμακα), βασισμένοι σε μια εκτενή ανασκόπηση των ευρημάτων εμπειρικών μελετών σε ετερογενή πλαίσια εργασίας. Οι επτά διαστάσεις της κλίμακας περιλαμβάνουν:

- την ανάθεση/ διαμοιρασμό της εξουσίας(αναφέρεται στην παροχή αρμοδιοτήτων/ εξουσίας που επιτρέπει στους υφισταμένους να ελέγχουν την εργασία τους, να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν την ευχέρεια λήψης αποφάσεων σε σχέση με διαστάσεις των εργασιακών τους ρόλων/ αυτό-καθορισμός)(Blase και Blase, 1997; Konczaketal., 2000)
- την παροχή διανοητικής διέγερσης (αναφέρεται στην ενθάρρυνση των υφισταμένων σε σχέση με την ανάληψη υπολογισμένων ρίσκων, τη δημιουργία και την εισαγωγή νέων ιδεών και την αντιμετώπιση των λαθών/ αστοχιών ως ευκαιρίες μάθησης/ εξέλιξης) (Blase&Blase, 1997; Konczaketal.,2000; Podsakoffetal., 1990; Yuetal., 2002
- την παροχή αναγνώρισης (την παροχή ανταμοιβών, όπως ο έπαινος και η αναγνώριση της προσπάθειας, σε ότι αφορά την προσπάθεια επίτευξης των κοινών στόχων, στο πλαίσιο της αύξησης της παρακίνησης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ακολούθων)
- τη δόμηση ενός οράματος, που θα είναι εμπνευστικό, σαφές και θα αναγνωρίζει ευκαιρίες για τον οργανισμό
- την ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων
- την παροχή εξατομικευμένης προσοχής και υποστήριξης
- την παροχή προτύπων συμπεριφοράς(το να είναι ο ηγέτης πρότυπο συμπεριφοράς σε αρμονία και αντιστοιχία με τις αξίες που υποστηρίζει)

Ο Διευθυντής συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δεν έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους.

Θεωρείται ότι με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου, ότι προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους, ότι αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του, ότι διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες και κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μπορεί να υποστηριχθεί, ότι η ικανότητα δόμησης και προώθησης ενός οράματος αποτελεί ένα μέσο ενδυνάμωσης και ισχυροποίησης του σχολικού διευθυντή. Επίσης ένας ηγέτης, είναι σημαντικό να γίνεται και αντιληπτός ως ηγέτης, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσει την επιρροή του.

Συνοψίζοντας η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί ένα όραμα, φάνηκε να ενδυναμώνει την εικόνα του, να μειώνει τη σπουδαιότητα των συνθηκών ως προς τη συμβολή τους στην επιτυχία του έργου ενός διευθυντή/ διευθύντριας και να επιδρά θετικά και σημαντικά στο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το εργασιακό περιβάλλον.

Ο διευθυντής όπως τονίστηκε, χρειάζεται περισσότερα άτομα για να επιτύχει μια διαρκή αλλαγή και να εκπληρώσει το όραμά του. Όταν είναι ο μόνος ηγέτης, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα το όραμα να γίνει κατανοητό από όλους. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιπρόσθετα, δημιουργούν συνέχεια, συνέπεια και συνοχή στη σχολική κουλτούρα, και συμβάλλουν στη δημιουργία ενοποιημένων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, από τους μαθητές έως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η υπάρχουσα κουλτούρα είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύμπλεγμα βαθιών παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων (το αόρατο μέρος) και νορμών κ.ά. (το ορατό) που έχει αναπτυχθεί για την επίτευξη τόσο της εσωτερικής συνοχής, όσο και της επιτυχούς προσαρμογής του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι η κουλτούρα είναι κάτι πολύ ουσιαστικό (μπορεί να αποτελεί την «κόλλα» των μελών του οργανισμού) και μπορεί να αναπτυχθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις σε περίπτωση αιφνίδιων ή ριζικών αλλαγών. Πολλές αποτυχίες εισαγωγής μέτρων προς την κατεύθυνση της επίτευξης κάποιας αλλαγής έχουν αποτύχει γιατί δεν έχουν λάβει υπόψη τη διάσταση της κουλτούρας. Συχνά μπορεί να θεωρηθεί ότι μια αλλαγή, θα πραγματοποιηθεί καθώς είναι καλή, ή λογική, ή για το καλό όλων. Από τη διεθνή εμπειρία έχει όμως προκύψει, ότι πρέπει να υπάρχει ενδελεχής σχεδιασμός, προετοιμασία και η ύπαρξη στρατηγικής. Επίσης συχνά, τα μεσαία στελέχη έχουν αποτελέσει εμπόδια, καθώς δε μεταφέρονται «σωστά» τα μηνύματα της ηγεσίας (εξαιτίας της αντίστασης στην αλλαγή). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο διευθυντής που θέλει να επιφέρει αλλαγές και να υλοποιήσει το όραμά του, πρέπει να διατηρήσει όσο το δυνατόν, στοιχεία και διαστάσεις της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα αντίστασης (ότι είναι καλό, δεν υπάρχει λόγος να αλλάξει).

Ως ηγέτης, ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει κανάλια αποτελεσματικής επικοινωνίας. Θα πρέπει να υπάρχουν τρόποι με τους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να κοινοποιήσουν τις ανησυχίες τους και τα σχόλιά τους, για το πώς μπορεί να βελτιωθεί οτιδήποτε. Τα κανάλια επικοινωνίας πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα μέλη του προσωπικού, από νέους έως παλιότερους εκπαιδευτικούς, διευθυντές τμημάτων και γενικό προσωπικό. Καθώς κάθε μέλος του οργανισμού, αναμένεται να επηρεαστεί από την υλοποίηση του οποιουδήποτε

οράματος και από την εφαρμογή πρακτικών, πρέπει να διασφαλιστεί ότι κανείς δεν αποκλειστεί ως προς την κοινοποίηση της γνώμης του. Είναι σημαντικό, κάθε μέλος της ομάδας να συμμετέχει στο όραμα και να συμβάλλει στην υλοποίησή του.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως με τη μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι είναι ενωμένοι στην αναζήτηση στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τα δύο μέρη (συνεπώς οι στόχοι δεν είναι ατομικοί και ανεξάρτητοι και οι δύο πλευρές επιθυμούν ταυτόχρονα να βελτιωθούν). Και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη διαμόρφωση του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία με επιτυχία, οι στόχοι που μπορεί να ήταν ξεχωριστοί, ενοποιούνται.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί την ενθάρρυνση του προσωπικού για από κοινού εργασία, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, την ανάπτυξη του κοινού οράματος, το διαμοιρασμό της ηγεσίας, με σκοπό τον ενθουσιασμό και δέσμευση στο έργο τους. Οι ευθύνες δεν κατανέμονται ιεραρχικά αλλά εναλλάσσονται τα καθήκοντα ανάμεσα στα μέλη.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν ελέγχουν τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) αλλά εξουσιάζουν μαζί τους. Ιδιαίτερη είναι η μέριμνά τους από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας.

Η μορφή αυτή ηγεσίας είναι επιθυμητή γιατί στις σχέσεις ηγέτη και υφισταμένων καλλιεργείται το σχολικό όραμα και δημιουργείται η σχολική κουλτούρα.

Αναφορές

- Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*, London, Department of Education and Science.
- Allix, N.M. (2000). *Transformational Leadership: Democratic or Despotic? Educational Management and Administration*, 28 (1), 7–20.
- Arokiasamy, Abdullah, A.G.K., & Ismail, A. (2015). *Correlation between Cultural Perceptions, Leadership Style and ICT Usage by School Principals in Malaysia*". *ELSEVIER-Procedia Social and Behavioral Sciences*, March 2015, Vol. 176, pp. 319-332. (SCOPUS-Cited Publication).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. and Woods, P.A. (2003). *Distributed Leadership: A Desk Study*, [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews).
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Leaders*, New York, Harper and Row.
- Blasé, J. and Blasé, J. (1999). *Implementation of Shared Governance for Instructional Improvement: Principals' Perspective*', *Journal of Educational Administration* 37(5):476–500.
- Bogler, R., (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*, New York, Harper and Row.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management: Second Edition*, London, Paul Chapman.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*, 4th ed. London: SAGE
- Chirichello, M. (1999). *Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals*, Paper presented at ICSEI Conference, January 3–6, San Antonio.
- Coleman, M. (1996). *Management style of female headteachers*, *Educational Management and Administration*, 24(2), 163–74.
- Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the Balance*, Stoke-on-Trent, TrenthamBooks.

- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal, *Phi Delta Kappan*, 82, 528–32.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Daresh, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, *International Journal of Educational Research*, 29 (4), 323–33.
- Day, C., Harris, A. and Hadfield M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.
- Dempster, N. and Logan, L. (1998). Expectations of school leaders, in MacBeath, J. (Ed.), *Effective School Leadership: Responding to Change*, London, Paul Chapman.
- Foreman, K. (1998). Vision and mission, in Middlewood, D. and Lumby, J. (Eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.
- Fullan, M. (1992a). *Successful School Improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Gold, A., Evans, J., Early, P., Halpin, D. and Collabone, P. (2002). Principled Principals: Value Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies', paper presented at AERA, New Orleans.
- Goldring, E.B. (1992). System-wide diversity in Israel, *Journal of Educational Administration*, 30(3), 49–62.
- Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, London, Routledge.
- Greenfield, W., Licata, J. and Johnson, B. (1992). Towards a measurement of school vision, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 65–76.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration* 42(3), 333-356.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London, Paul Chapman.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 21-41.
- Hallinger, P. (2017). Revealing a Hidden Literature: Systematic Research on Educational Leadership and Management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143217694895.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–47.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the Terrain of Educational Leadership and Management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51 (5), 618–637.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of Research on Educational Leadership and Management in Asia: A Comparative Analysis of Research Topics and Methods, 1995– 2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 5–27
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham, September.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. and Jackson, D. (2002). Building the Capacity for Leading and Learning', in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C.
- Kouzes, J. and Posner, B. (1996). *The Leadership Challenge*, San Francisco, Jossey Bass.
- Leithwood K and Jantzi D (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration* 35(4): 312–331.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–35.
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42.

- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.
- Lieberman, A., Saxl, E.R. and Miles, M.B. (2000). *Teacher Leadership: Ideology and Practice*, in A. Lieberman, E.R. Saxl and M.B. Miles (eds) *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass, pp. 339–45.
- Louis, K. and Marks, H. (1996). *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*, *American Educational Research Journal* 33(4): 757–89.
- MacBeath, J., ed. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman.
- Miller, T.W. and Miller, J.M. (2001). *Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020*, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181–89.
- Neuman, M. and Simmons, W. (2000). *Leadership for student learning*, *Phi Delta Kappan*, pp.9–13, September.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris.
- Ogawa, R.T. and Bossert, S.T. (1995). *Leadership as an organizational quality*, *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224–43.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). *The Research on Educational Leadership and Management in the Arab World Since the 1990s: A Systematic Review*. *Review of Education*. doi:10.1002/rev3. 3095.
- Reeves, D. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for students results*. New York, NY: Teachers college Press.
- Savery, L., Soutar, G. and Dyson, J. (1992). *Ideal decision-making styles indicated by deputy principals*, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18–25.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*, *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Sheppard, B. (1996). *Exploring the transformational nature of instructional leadership*, *Alberta Journal of Educational Research*, XLII (4), 325–44.
- Silns, H. and Mulford, B. (2003). *Leadership and School Results*, *International Handbook of Educational Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Southworth, G. (1993). *School leadership and school development: reflections from research*, *School Organization*, 13 (1), 73–87.
- Southworth, G. (1997). *Primary headship and leadership*, in Crawford, M., Kydd, L. and Riches, C, *Leadership and Teams in Educational Management*, Buckingham, Open University Press.
- Southworth, G. (2002). *Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence*, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–92.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our Schools*, Milton Keynes, Open University Press.
- Webb, R. and Vulliamy, G. (1996). *The changing role of the primary headteacher*, *Educational Management and Administration*, 24 (3), 301–15.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Σαϊτης Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*, Αθήνα.