

# Θεωρητικά δεδομένα και ερευνητικά αποτελέσματα για τις μορφές ηγεσίας και τις επιδράσεις τους στη σχολική βελτίωση

Κ. Φασούλης – Μ. Ηλιοφώτου – Δ. Καλογιάννης ■

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Η σχολική ηγεσία, εδώ και δύο περίπου δεκαετίες, αναδεικνύεται από την έρευνα ως κυρίαρχος παράγοντας της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό ακριβώς το γεγονός αποτελεί τον λόγο συγγραφής της μελέτης αυτής, η οποία έχει ως ειδικότερους στόχους να σκιαγραφήσει την εξελικτική διαδρομή των θεωριών ηγεσίας, να παρουσιάσει τις βασικές αξιωματικές παραδοχές της καθεμίας από αυτές, να ανακεφαλαιώσει τα ερευνητικά ευρήματα και να αποτυπώσει τους πρωτεύοντες λόγους του εντεινόμενου, σε διεθνές επίπεδο, πολιτικού ενδιαφέροντος για τη σχολική ηγεσία. Ειδικότερα, επισκοπούνται όλες εκείνες οι θεωρίες που αποτέλεσαν θεμελιώδεις εξελικτικούς σταθμούς στην πορεία του πεδίου της σχολικής ηγεσίας, αναλύονται οι πρόσφατες αισιόδοξες και εκδημοκρατισμένες προσεγγίσεις, εντοπίζονται οι βασικότερες αδυναμίες των θεωριών της σχολικής ηγεσίας και παρουσιάζονται τα πορίσματα των πιο σημαντικών ερευνών που την καταδεικνύουν ως το δεύτερο μετά τη διδασκαλία αιτιακό παράγοντα της σχολικής βελτίωσης. Επιλογικά εκτιμάται ότι η μεγιστοποίηση των σχολικών αποτελεσμάτων απαιτεί, στο περιβάλλον της ύστερης νεωτερικότητας, τη διαμόρφωση ενός ολιστικού μοντέλου σχολικής ηγεσίας.

---

## 1. Εισαγωγή

Αν προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το σύγχρονο διεθνές περιβάλλον, θα διαπιστώσουμε ότι οι προσδιορισμοί του κυριαρχούνται από την πρόθεση «μετά» (μετα-βιομηχανικό, μετα-φορντικό, μετα-νεωτερικό), η οποία σημασιολογικά υποδηλώνει το πέρασμα σε νέους πιο εκλεπτυσμένους τρόπους ορ-

γάνωσης της παραγωγής και διευθέτησης των κοινωνικών συστημάτων (Grow, 2005: 66). Παρουσιάζει δε, συνεπεία των αλλαγών, μια σειρά από συνθήκες, όπως ανταγωνισμός, πολυπλοκότητα, υψηλές απαιτήσεις, ασάφεια, αβεβαιότητα, υψηλή διακινδύνευση, ρευστότητα και μη προβλεψιμότητα, που επιβάλλουν σε όλα τα είδη των οργανώσεων, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, να ανταποκριθούν με ταχύτητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα (μέσω της ανανέωσης), καινοτομία, υψηλή ποιότητα και συνάμα χαμηλό κόστος προϊόντων και υπηρεσιών (Μπουραντάς, 2005: 196). Υψηλά διακυβεύματα κάθε τύπου οργάνωσης αποτελούν πλέον, αφενός, η επίτευξη αποτελεσμάτων και αφετέρου, η διασφάλιση της αειφορίας της.

Σε αυτό ακριβώς το ρευστό περιβάλλον, η παραδοσιακή μορφή διοίκησης των οργανισμών δεν μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά με τον εκτελεστικό-διαχειριστικό της χαρακτήρα, ο οποίος κατόρθωνε ομολογουμένως να ανταποκριθεί με επιτυχία στις γραφειοκρατικές βεβαιότητες της γραμμικής νεωτερικότητας. Εκείνο που χρειάζεται πια είναι μια υψηλής ποιότητας ηγεσία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα συνεισφέρει με την προστιθέμενη αξία της στην επιτυχία της οργάνωσης. Η ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μία μετα-παράμετρος ή αλλιώς η γενεσιουργός αιτία που προσδιορίζει την ύπαρξη και τη μορφή των θεμελιωδών παραμέτρων της επιτυχίας (Μπουραντάς, ό.π.). Εκτός βέβαια από την αναζήτηση μιας αειφόρας επιτυχίας, είναι και η μεταβλητότητα και η αίσθηση της διαρκούς κρίσης σε ηθικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο που επιβάλλουν, για λόγους ασφάλειας, την αναζήτηση και την επιστροφή σε μια σωτήρια ηγεσία, ως ένα τρόπο μερικής επιστροφής σε παλιές πολιτισμικές βεβαιότητες (Grace, 1995: 1). Αυτή η έμφαση και η στροφή στην ηγεσία δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ανθρώπινη επιθυμία να έχουμε ή να επανακτήσουμε τον έλεγχο μιας κατάστασης (Leithwood και Riehl, 2003).

Εξάιρεση σε αυτήν την τάση αναζήτησης ηγεσίας δεν μπορούσε να αποτελέσει ο πολυπολιτισμικός και μεταβαλλόμενος χώρος της εκπαίδευσης. Χρονικό σημείο-καμπή σε αυτή τη στροφή προσδιορίζεται από τον Fullan (2007: 293) το έτος 2000, που εγκαινιάζει την έναρξη μιας νέας χιλιετίας. Τρεις παράγοντες έχουν συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή, οι οποίοι ευρισκόμενοι σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης τροφοδοτούν τόσο τον δημόσιο λόγο όσο και τις έρευνες στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη σημασία της σχολικής ηγεσίας:

- α. Το ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης,
- β. το συνακόλουθο ενδιαφέρον της πολιτικής για την εκπαίδευση,
- γ. η έρευνα στα πεδία της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης.

Στα καθ' ημάς και συγκεκριμένα, τόσο στο επίπεδο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο της ακαδημαϊκής έρευνας δεν έχει δοθεί ακόμη η δέουσα έμφαση στο ταχέως αναπτυσσόμενο πεδίο της σχολικής ηγεσίας. Η ελληνική πραγματικότητα, παρά τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις και αναγκαιότητες, αφίσταται της προσπάθειας επιλογής και ανάπτυξης διευθυντών με χαρακτηριστικά ηγέτη εξαιτίας μίας σειράς αιτιών, με κυρίαρχη εκείνη που σχετίζεται με τη γραφειοκρατική οργάνωση του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης. Ο συγκεντρωτικός έλεγχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος απογυμνώνει τους διευθυντές από ουσιαστικές αρμοδιότητες (Ifanti, 1995) και τους επιφυλάσσει ένα εκτελεστικό και διαχειριστικό ρόλο ως προς την εφαρμογή των εντολών και των εγκυκλίων που τους μεταβιβάζονται από το κεντρικό επίπεδο (Παπαναούμ, 1995· Αλαμάνης, 1997). Από την άλλη, ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης συνδέθηκε στενά μέχρι σήμερα με τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των εξουσιαστικών θεσμών, τη νομιμοποίηση των πολιτικών επιλογών και την ομοιόμορφη και απαρέγκλιτη εφαρμογή της υιοθετούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990).

Οι σύγχρονοι καιροί όμως, της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της ενδημικής ελληνικής δημοσιονομικής κρίσης επιβάλλουν την απομάκρυνση από το μοντέλο της γραφειοκρατικής διοίκησης και τον προσανατολισμό στις σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές της σχολικής ηγεσίας.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η ανασκόπηση της θεωρίας και της έρευνας για τη σχολική ηγεσία διαχρονικά, προκειμένου να αναδειχτεί η εντεινόμενη έμφαση στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας και να παρουσιαστούν τα συνεχή ερευνητικά πορίσματα που την κατατάσσουν στους κυρίαρχους παράγοντες της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

## 2. Ιστορική επισκόπηση των θεωριών σχολικής ηγεσίας

### 2.1. Οι Θεωρίες των Γνωρισμάτων (Trait Theories)

Το ερευνητικό ενδιαφέρον και η επιστημονική σκέψη για τη σχολική ηγεσία διήλθαν μια σειρά από φάσεις που έδωσαν ως παράγωγο και από μια σχολή θεωριών-προσεγγίσεων της σχολικής ηγεσίας (Law και Glover, 2000· West et al., 2000: 32· Harris, 2005· Krüger, 2009· Κατσαρός, 2008). Αρχικά, επίκεντρο έρευνας ήταν οι προσωπικές ιδιότητες και τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των «επιτυχημένων ηγετών», όπως αυτά ενσαρκώθηκαν από τους «μεγάλους διευθυντές» του 19ου αιώνα, οι οποίοι μάλιστα απολάμβαναν, στην εποχή τους, σεβασμού ανάλογου των επισκόπων της Εκκλησίας

(Law και Glover, 2000· Harris, 2005). Η βασική παραδοχή που διέτρεχε αυτήν την προσέγγιση ήταν ότι η απάντηση στο ζήτημα της ηγεσίας εξαρτάται πρώτιστα από την ερώτηση ποιος είναι ο ηγέτης και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του. Ο ηγέτης λοιπόν, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ορίστηκε ως το άτομο που διαθέτει τον μεγαλύτερο αριθμό επιθυμητών χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Bass και Stogdill, 1990). Οι θεωρίες γνωρισμάτων (trait theories), όπως είναι ευρύτερα γνωστές, εστίαζαν ειδικότερα, στον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών της επιτυχημένης ηγεσίας, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα «δώρα» της ευφυΐας, της εργατικότητας, της πρωτοβουλίας, της αυτοπεποίθησης και του συνακόλουθου, λόγω χαρισματικής προσωπικότητας, κύρους (Krüger, 2009· Law και Glover, 2000). Με άλλα λόγια, θεωρείτο ότι οι ηγέτες όφειλαν τις ειδικές τους αυτές ικανότητες στην κληρονομικότητα (Πασιαρδής, 2004: 212· Κατσαρός, 2008: 99), γι αυτό και η προσέγγιση αυτή ονομάστηκε γενετική προσέγγιση. Συνέπεια αυτού ήταν η άποψη ότι «οι ηγέτες γεννιούνται, δε γίνονται», άρα και η ηγεσία δεν μπορεί να διδαχτεί (Law και Glover, 2000: 21· Πασιαρδής, 2004: 212).

Οι θεωρίες αυτές βασίστηκαν κυρίως σε άντρες και όχι σε γυναίκες, για αυτό είναι και γνωστές ως «θεωρίες των μεγάλων ανδρών» (Krüger, 2009· Κατσαρός, 2008: 99). Συγκεκριμένα, το πρότυπο αυτής της ηρωικής μορφής ηγεσίας (Harris, 2005) προήλθε από τη διευθυντική παράδοση των αγγλοσαξονικών public schools, τα οποία είχαν την τύχη να διοικηθούν από επιδραστικές, έως και σήμερα, μορφές, όπως ο Arnold του Rugby και ο Thring του Uppingham, που διέθεταν προσωπικό χάρισμα, ηθικό και συχνά θρησκευτικό κύρος, εντυπωσιακή επιστημονσύνη, ικανότητα κυριαρχίας σε όλα τα μέλη του σχολείου, ακατάβλητη ενέργεια και μία αίσθηση αποστολής ή κλήσης στον ρόλο (Grace, 1995: 10).

Εν τέλει, οι θεωρίες αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν από τα ερευνητικά ευρήματα, καθώς δεν κατέστη δυνατός ο εντοπισμός των ιδανικών αναλογιών των χαρακτηριστικών του ηγέτη (Πασιαρδής, 2004: 213), ενώ και επιτυχημένοι ηγέτες δε διέθεταν πάντα τα σωματικά προσόντα και την ευφυΐα που αποδίδονταν στο πρότυπο του ιδανικού ηγέτη (Κατσαρός, 2008: 99).

## 2.2. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής έρευνας στα «συμπεριφοριστικά» χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας

Η επόμενη φάση χαρακτηρίστηκε από τη μετατόπιση και την εστίαση του ενδιαφέροντος στην ερώτηση τι πραγματικά κάνουν οι σχολικοί ηγέτες ή αν υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές και προσεγγίσεις που σχετίζονται σταθερά με την επιτυχημένη ηγεσία (Harris, 2005). Έτσι η έρευνα πήρε τη μορφή παρατηρή-

σεων της συμπεριφοράς, δίνοντας μια πλήρη εικόνα της πληθώρας των καθηκόντων και των δραστηριοτήτων του διευθυντή στην καθημερινότητά του (Küger, 2009). Από αυτές τις παρατηρήσεις προέκυψε ένας αριθμός ταξινομήσεων προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς, καθώς και των τρόπων με τους οποίους ένας ηγέτης συμβάλλει στην επιτυχία του οργανισμού. Οι θεωρίες αυτές των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς συσχετίζονται στη βιβλιογραφία και με τον όρο «ηγετικό στυλ» (leadership style), το οποίο ορίζεται από τον Fiedler (1967: 36) «ως η υποκείμενη δομή αναγκών του ατόμου που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά του σε διάφορες καταστάσεις ηγεσίας». Ο Fiedler (1967: 36) ήταν εκείνος που προέβη στη διάκριση των όρων στυλ και συμπεριφορά, ορίζοντας την τελευταία ως «τις συγκεκριμένες πράξεις στις οποίες εμπλέκεται ένας ηγέτης, κατά τη διάρκεια της διεύθυνσης, και του συντονισμού του έργου των μελών της ομάδας του. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει πράξεις, όπως η οικοδόμηση των εργασιακών σχέσεων, ο έπαινος ή η επίκριση των μελών της ομάδας και η επίδειξη ενδιαφέροντος για την ευημερία και τα συναισθήματά τους».

Οι πρώτες έρευνες στους τύπους της ηγετικής συμπεριφοράς έγιναν τη δεκαετία του 1930 (Lewin et al., 1939). Με βάση τα πορίσματα των ερευνών, οι τύποι ηγετικού στυλ που προέκυψαν είχαν ως κριτήριο διάκρισής τους τον βαθμό συμμετοχής των μελών της οργάνωσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εκείνο που διερευνήθηκε εδώ ήταν η εξουσιαστική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι ηγέτες απέναντι στους υφισταμένους τους. Έτσι προέκυψαν τρεις τύποι-στυλ ηγετικής συμπεριφοράς (Σαΐτης, 2008: 291· Κατσαρός, 2008: 100):

Το αυταρχικό στυλ, στο οποίο ο ηγέτης παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Συνήθως, δίνει εντολές, των οποίων η μη εκτέλεση συνοδεύεται από κυρώσεις, ενώ θεμελιώνει την εξουσία στον φόβο των υφισταμένων του.

Το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται με συμμετοχικές διαδικασίες όλων των μελών της οργάνωσης και είναι προϊόν διεξοδικών συζητήσεων.

Το χαλαρό ή εξουσιοδοτικό στυλ (laissez faire), στο οποίο η λήψη αποφάσεων μεταβιβάζεται στα μέλη της οργάνωσης, τα οποία αποφασίζουν με δικά τους κριτήρια. Εδώ, ο ηγέτης λειτουργεί ως χορηγός συμβουλών ή πληροφοριών στους υφισταμένους του.

Οι έρευνες αυτές συνεχίστηκαν από ένα αριθμό μεταγενέστερων ερευνητών (Likert, 1961· 1967· Vroom και Yetton, 1973). Το σύστημα που ανέπτυξε ο Likert πρότεινε τέσσερις προσεγγίσεις στην ηγεσία:

- ◆ Εκμεταλλευτική και αυταρχική
- ◆ Καλοπροαίρετη και αυταρχική
- ◆ Διαβουλευτική
- ◆ Συμμετοχική.

Ο κύριος όγκος της έρευνας στα στυλ ηγεσίας μπορεί να εντοπιστεί στις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Το τμήμα σπουδών ηγεσίας του Ohio State University ανέπτυξε, τις αναφερόμενες δεκαετίες, μια έννοια ηγεσίας που αποτελείται από δύο ανεξάρτητες μεταξύ τους διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς (Stogdill και Coons, 1957), οι οποίες είχαν ως διαιρετική τους βάση τον προσανατολισμό του ηγέτη απέναντι στην οργάνωση και στους ανθρώπους. Τα στυλ ηγεσίας που προέκυψαν ήταν τα εξής:

Στυλ προσανατολισμένο στο έργο, που περιλαμβάνει την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και

Στυλ προσανατολισμένο στον άνθρωπο ή στυλ προανατολισμένο στις ανθρώπινες σχέσεις, που επιδιώκει να ενισχύσει την καλή διάθεση και το ηθικό των μελών του οργανισμού.

Παρόμοια με αυτήν την τυπολογία έρευνας ανέπτυξαν και οι Blake et al. (1981), δίνοντας με τη σειρά τους ένα στυλ ηγεσίας δύο διαστάσεων: α) ηγεσία για την απόδοση και β) ηγεσία για τους ανθρώπους. Για να ανιχνευθεί εδώ το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων χρησιμοποιείται ένα εργαλείο, το Leader Behaviour Description Questionnaire (LBDQ), βάσει του οποίου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους.

### 2.3. Οι Ενδεχομενικές Θεωρίες Ηγεσίας (Contingency Theories)

Στην επομένη φάση των θεωριών ηγεσίας δόθηκε έμφαση στους δεσμούς μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της κουλτούρας του οργανισμού. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι το στυλ ηγεσίας πρέπει να ταιριάζει στην κατάσταση, στις συγκεκριμένες αντικειμενικές οργανωσιακές περιστάσεις, προκειμένου να δημιουργήσει την αποτελεσματική ηγεσία (Hofstede, 1997). Αυτή η νέα οπτική ονομάστηκε ως καταστασιακή ηγεσία (situational leadership) και αποτέλεσε το υπόβαθρο της ενδεχομενικής θεωρίας (contingency theory) του Fiedler (1967), ο οποίος υποστήριξε ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά που είναι κατάλληλη σε ένα περιβάλλον μπορεί να μην είναι αποτελεσματική σε ένα άλλο (Fiedler, 1978). Μία βασική ικανότητα που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες, κατά την ενδεχομενική θεωρία, είναι η «διάγνωση» του ανθρώπινου και οργανωσιακού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να μπορούν να προσδιορίσουν και να επιλέξουν την πιο κατάλληλη οργανωσιακή συμπεριφορά. Η επιτυχημένη ηγεσία εδώ εξαρτάται από την ικανότητα προσαρμογής της στο οργανωσιακό περιβάλλον και στα άτομα της οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Fiedler τρεις παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας:

- ♦ Το έργο, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο είναι δομημένο (π.χ. έχει ξεκάθαρους στόχους).
- ♦ Ο ηγέτης, δηλαδή η εξουσία της θέσης που κατέχει.
- ♦ Η σχέση, δηλαδή η φύση της σχέσης του ηγέτη και των υφισταμένων του.

Η θετική συμβολή της θεωρίας του Fiedler στο πεδίο της ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι αναγνωρίζει την ποικιλόμορφη φύση και τη σημασία του περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της ηγετικής συμπεριφοράς και προσφέρει ένα συστηματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των διευθυντών (Law και Glover, 2000: 25). Η ενδεχομενική ηγεσία συνέβαλε στην εμπέδωση ότι δεν υπάρχει «ένα μέγεθος που να ταιριάζει σε όλα» (one size fits all), ή με άλλα λόγια, ότι υπάρχει μία ηγεσία που να ταιριάζει σε όλες τις καταστάσεις.

## 2.4. Στροφή στη «Νέα Ηγεσία»

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, η έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μετατοπίζεται σε πιο αισιόδοξες προσεγγίσεις, δίνοντας έμφαση κυρίως στους μετασχηματιστικούς ηγέτες που θα μπορούσαν να επιφέρουν αλλαγή σε βαθιές δομές, μείζονες διαδικασίες ή τη συνολική δομή της οργάνωσης (Van Wart, 2003: 218). Πρόκειται ουσιαστικά για το μοντέλο του Bass (1985) που στηρίχτηκε στο έργο του Burns (1978) για τους πολιτικούς ηγέτες και έκανε διάκριση της σχέσης μεταξύ συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, μια διάκριση που, όπως αναφέρει η Eliophotou-Menon (2012), προήλθε από τον Downton (1973).

Ειδικότερα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βασίζονται στην αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους τους δίνοντας όμως, ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες εσωτερικής τους παρακίνησης και εμπέδωσης των στοιχείων της αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Burns, 1978). Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σεβασμού δίνει κίνητρα στους υφισταμένους να εργαστούν για την επίτευξη των κοινών στόχων. Έτσι, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους να επικεντρωθούν στο κοινό καλό, μέσω της δέσμευσής τους για το όραμα και την αποστολή του οργανισμού (Eliophotou-Menon, 2011). Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να επιτυγχάνουν περισσότερα απ' ότι είχαν αρχικά προγραμματίσει ή ανέμεναν και αυτό διότι δημιουργούν υποστηρικτικό περιβάλλον στον οργανισμό όπου οι ατομικές ανάγκες και διαφορές αναγνωρίζονται και είναι σεβαστές (Bass, 1998).

Ο Bass και οι συνεργάτες του (1985) προβάλλουν τους πέντε παράγοντες που αποτελούν τα κύρια συστατικά της ηγετικής συμπεριφοράς στη μετασχηματιστική ηγεσία ως εξής:

- α. Η ιδανική επιρροή όπως την αντιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι (attributed idealized influence), δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι υφιστάμενοι θεωρούν τον ηγέτη τους αξιόπιστο και χαρισματικό, με όραμα και σαφή και εφικτή αποστολή.
- β. Η ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά (idealized influence as behavior) που αναφέρεται στην πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αξίες. Με την ιδανική επιρροή, οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους.
- γ. Η έμπνευση κινήτρων στους υφισταμένους (inspirational motivation) που συνδέεται με τη συμπεριφορά του ηγέτη που εμπνέει τους υφισταμένους του, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Για να ενισχύσουν τα κίνητρα των υφισταμένων τους, οι ηγέτες προβάλλουν την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι τη δέσμευση των υφισταμένων για ένα κοινό όραμα.
- δ. Πνευματική παρώθηση (intellectual stimulation) των υφισταμένων από τους ηγέτες γίνεται όταν οι ηγέτες τους ενθαρρύνουν να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στις υπάρχουσες παραδοχές και τις παραδόσεις του οργανισμού. Τόσο οι ηγέτες όσο και οι υφιστάμενοι είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή.
- ε. Η εξατομικευμένη προσοχή (individualized consideration) που αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου οι ηγέτες εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων, δίνοντας προσοχή στον καθένα ξεχωριστά. Οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να επιτύχουν προσωπικούς στόχους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη δική τους ανάπτυξη.

Η νέα αυτή τάση ονομάστηκε «Νέα Ηγεσία» (Bryman, 1992) και περιλάμβανε, εκτός της μετασχηματιστικής, και προσεγγίσεις ηγεσίας, όπως η «οραματική ηγεσία» (visionary leadership) ή η «χαρισματική ηγεσία» (charismatic leadership) (Κατσαρός, 2008: 104). Οι μετασχηματιστικές θεωρίες της οργανωσιακής ηγεσίας πρόσφεραν την αισιοδοξία μιας πληρέστερης απάντησης στις προκλήσεις για προσαρμογή που έθεταν η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές μεταρρυθμίσεις και οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές (Wallis και McLoughlin, 2009: 89· Τσακίρη, 2007).

Την τελευταία δεκαετία, έχει αρχίσει να εμπεδώνεται, εξαιτίας του συγκειμένου της εκπαίδευσης και υπό το πρίσμα της αναγνώρισης στο παιδί διακριτών δικαιωμάτων και προστασίας τους, ένα νέο όραμα για τη σχολική ηγεσία, η οποία γίνεται Ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (School Leadership for



Social Justice) (Theoharis, 2007· Theoharis και O' Toole, 2011· Furman, 2012· Brown, 2004· 2006· Skrla et al., 2004· Shields, 2004· 2010· Lalas και Valle, 2007· McKenzie et al., 2008). Σχολική Ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη σημαίνει ότι «οι σχολικοί διευθυντές καθιστούν τα ζητήματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων συνθηκών περιθωριοποίησης (ιστορικά και τώρα) κεντρικά στην υποστήριξη, την πρακτική και το όραμά τους» (Theoharis, 2007). Σημαίνει επίσης, ότι ο σχολικός ηγέτης διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον, όπου θα γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα του παιδιού και θα διασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (NAHT, 2010), αφού προηγουμένως έχει επικοινωνήσει με σαφήνεια ένα όραμα για ενσωμάτωση (Muijs et al., 2010) και έχει κατορθώσει να μετασχηματίσει τη σχολική κουλτούρα προς αυτή την κατεύθυνση (Goddard και Hart, 2007).

Η Σχολική Ηγεσία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη εγκολπώνεται μία γκάμα εννοιών που καταδεικνύουν τη στόχευσή της: ισότητα, ανισότητα, ισότητα αποτελεσμάτων, ίσες ευκαιρίες, θετική δράση (Blackmore, 2009). Ειδικότερα, μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων (UNICEF Canada, 2012· Mitra, 2008· Theoharis, 2007· NAHT, 2010) πρέπει να βελτιώνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Theoharis, 2007· Skrla et al., 2004· Rusch, 2004· McKenzie et al., 2008), να ενισχύει προς τούτο τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να επιδιώκει την ισότητα των αποτελεσμάτων (McKenzie et al., 2008) και να ανατρέπει τις ρυθμίσεις που προωθούν τις διαδικασίες αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον (Gewirtz, 1998).

Ωστόσο, το όραμα της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να υπερβαίνει τον χώρο του σχολείου και να κατευθύνεται στην κοινωνική αλλαγή (Brown, 2004). Σε μια τέτοια προοπτική η σχολική ηγεσία από μετασχηματιστική γίνεται μετασχηματίζουσα, καθώς μέσα από τους ηθικούς και δεοντολογικούς αξιακούς σκοπούς της ισότητας (ευκαιριών και αποτελεσμάτων), της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, προσβλέπει μέσα από τον μετασχηματισμό των ανθρώπων στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Shields, 2004· 2010· βλ. και Furman, 2012). Αυτή η επιθυμητή αλλαγή της κοινωνίας περνά μέσα από την προσπάθεια για αλλαγή των γνώσεων και παραδοχών που γεννούν αδικίες και ανισότητες (Shields, 2004· 2010), περνά και επιτυγχάνεται με τον ακτιβισμό (Furman, 2012). Θεωρητική αφετηρία της μετασχηματίζουσας ηγεσίας είναι η παραδοχή του Freire (1978) ότι «η εκπαίδευση δεν είναι ο θεμελιώδης μοχλός για κοινωνικό μετασχηματισμό, αλλά χωρίς αυτή δεν μπορεί να συμβεί μετασχηματισμός».

### 3. Σύγχρονη τυπολογία της Σχολικής Ηγεσίας

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), ύστερα από λεπτομερή ανάλυση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 121 άρθρων που πραγματεύονταν τη σχολική ηγεσία και που δημοσιεύτηκαν σε τέσσερα διεθνή αγγλόφωνα περιοδικά του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, ανέπτυξαν μια τυπολογία έξι μοντέλων. Αυτή η τυπολογία μοντέλων ηγεσίας έχει ως εξής:

- ◆ Διοικητική/διαχειριστική (managerial)
- ◆ Συμμετοχική (participative)
- ◆ Μετασχηματιστική (transformational)
- ◆ Ενδεχομενική/προσαρμοστική (Contingency)
- ◆ Ηθική (moral)
- ◆ Διδακτική ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional).

Σε αυτή την τυπολογία μπορούν να προστεθούν τα ακόλουθα μοντέλα ηγεσίας (Bush και Glover, 2002· Bush, 2003· Shields, 2004· 2010):

- ◆ Διαπροσωπική (interpersonal)
- ◆ Συναλλακτική (transactional)
- ◆ Μετασχηματίζουσα (transformative)
- ◆ Μετανεωτερική (post-modern).

Από τα μοντέλα αυτά η διοικητική/διαχειριστική, η ενδεχομενική, η διδακτική, η συναλλακτική και η ηθική ηγεσία είναι στον σχεδιασμό τους πιο εργαλειακά μοντέλα (Sergiovanni και Starrat, 1988). Βασική τους θεωρητική παραδοχή είναι ότι ο ηγέτης αποσκοπεί στον επηρεασμό των υφισταμένων του, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της οργάνωσης, και επιστρατεύει προς τούτο ποικίλες μορφές εξουσίας (Fink, 2005: 4), π.χ. την εξουσία που απορρέει από τη θέση του διοικητικού ή ενδεχομενικού ηγέτη, την εξουσία που απορρέει από την τεχνογνωσία του διδακτικού ηγέτη (Smith και Andrews, 1989) ή την εξουσία που απορρέει από το αξιακό σύστημα του ηθικού ηγέτη (Sergiovanni, 1992). Τα μοντέλα της συμμετοχικής, καταμετρητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται ουσιαστικά στην προσπάθεια των ηγετών να εμπλέξουν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου μέσω της συλλογικής δέσμευσης στον στόχο να διασφαλιστεί η βελτίωση του οργανισμού (Fink, 2005: 4).

#### 4. Η Κατανεμημένη Ηγεσία

Μία σχετικά νέα, όλο και πιο συχνά εμφανιζόμενη τάση είναι αυτή που υπαγορεύει μορφές κατανεμημένης ηγεσίας (Distributed Leadership), που έχουν τύχει μεγάλης προσοχής και αυξανόμενης εμπειρικής υποστήριξης (π.χ. Gronn, 2000· Hopkins και Jackson, 2002· Harris, 2004).

Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» πιστεύεται ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Gibb (1954), ένα Αυστραλό ψυχολόγο, ο οποίος επέστησε την προσοχή στη δυναμική των διαδικασιών επιρροής που επηρεάζουν το έργο των ομάδων. Σύμφωνα με τον Gibb, η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως το μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων. Η πεποίθηση ότι η ηγεσία πρέπει να συνδέεται με ομάδα και όχι με άτομο, έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Harris και οι συνεργάτες του (2007) περιγράφουν την κατανεμημένη ηγεσία ως τη σύγχρονη ιδέα της ηγεσίας ενώ ο Peter Gronn (2000) αναφέρεται στην κατανεμημένη ηγεσία ως «τη νέα άφιξη» στον τομέα της ηγεσίας.

Στη βιβλιογραφία, η έννοια «κατανεμημένη ηγεσία» (Mayrowetz, 2008· Woods et al., 2004), συχνά χρησιμοποιείται για αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής ή/και επιμερισμένης δραστηριότητας ηγεσίας (Harris et al., 2007). Μια διαφορά στις περιγραφές ή τους ορισμούς της κατανεμημένης ηγεσίας που βρέθηκε στη βιβλιογραφία αφορά στη σχέση της με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως σημείωσε ο Timperley (2005: 397), ένα σημαντικό θέμα αφορά στο ερώτημα «αν η μια θεωρία είναι υποσύνολο της άλλης, και ποια εμπρικλείει ποια».

Η λογική και οι παραδοχές οι οποίες στηρίζουν την υιοθέτηση ενός νέου όρου και τύπου ηγεσίας απομακρυσμένου από τις προηγούμενες ατομικές εκδοχές προέρχονται από την αναγνώριση ότι ο κόσμος έχει πάψει προ πολλού να είναι γραμμικός, ορθολογικός και προβλέψιμος και, ως εκ τούτου, οι εποχές της μεταβλητότητας, της συνθετότητας και της διαφορετικότητας απαιτούν πιο συμμετοχικές, δημοκρατικές μορφές ηγεσίας (Fink, 2005: 6). Η ηγεσία από ατομοκεντρική καθίσταται πλουραλιστική και στοχεύει στην οικοδόμηση ενός δυναμικού τύπου ηγεσίας (leadership capacity), απαραίτητου για τη βιωσιμότητα τόσο της σχολικής ηγεσίας όσο και των αποτελεσμάτων ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Πρόκειται τελικά, για μορφή ηγεσίας που μόνη σχεδόν από όλα τα μοντέλα ηγεσίας απορρίπτει τις top-down προσεγγίσεις στη σχολική ηγεσία.

## 5. Οι αδυναμίες των θεωριών της σχολικής ηγεσίας

Οι θεωρίες της σχολικής ηγεσίας διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν στον χώρο τόσο των ανθρωπιστικών όσο και των κοινωνικών επιστημών. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχολική ηγεσία οδήγησε στη διαδοχική διατύπωση μιας σειράς θεωριών, οι οποίες είτε δεν ήταν ολοκληρωμένες είτε δημιουργούσαν νέα ερωτηματικά σχετικά με τη φύση της ηγεσίας, δημιουργώντας παράλληλα, αυτό που οι Bolman και Deal (1997: 11) θα χαρακτηρίσουν ως «εννοιολογικό πλουραλισμό: μία καμπανιστή ασυμφωνία πολλαπλών φωνών». Παρουσίαζαν δηλαδή, μια μονομερή σύλληψη και εννοιολόγηση της ηγεσίας, καθώς την αντιλαμβανόταν ως απάντηση σε διλήμματα ή ζητήματα που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μελετητές ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου (Wallis και McLoughlin, 2009: 88). Ακόμα και οι πιο πρόσφατες θεωρίες σχολικής ηγεσίας δεν έχουν κατορθώσει να εντοπίσουν και να συνδέσουν στιβαρά παραδείγματα με ισχυρές έννοιες ηγεσίας (Fullan, 1999). Έτσι, δεν κατέστη ποτέ δυνατό να δημιουργηθεί μία καθολικής εφαρμογής θεωρία σχολικής ηγεσίας «που θα μπορούσαμε απλά να την τραβήξουμε από το συρτάρι» (Law και Glover, 2000: 4).

Ο Bush (2006), σε μια συνολική αποτίμηση των θεωριών ηγεσίας, υποστηρίζει ανάλογα ότι οι περισσότερες θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης διαθέτουν τρία κύρια χαρακτηριστικά:

- α. Τείνουν να είναι κανονιστικές, καθώς αντανακλούν πεποιθήσεις για τη φύση των εκπαιδευτικών θεσμών και τη συμπεριφορά των ατόμων μέσα σε αυτούς.
- β. Τείνουν να είναι επιλεκτικές ή μεροληπτικές, καθώς τονίζουν συγκεκριμένες πτυχές του θεσμού εις βάρος άλλων στοιχείων. Η υιοθέτηση ενός θεωρητικού μοντέλου οδηγεί στην παραμέληση των άλλων προσεγγίσεων.
- γ. Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης συχνά βασίζονται ή υποστηρίζονται από την παρατήρηση της πράξης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

## 6. Η ανασκόπηση της διεθνούς έρευνας για τις επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στη σχολική βελτίωση

Τη στροφή της επιστημονικής έρευνας στη σχολική ηγεσία ενίσχυσαν οι έρευνες στα πεδία της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίω-

σης. Έρευνες που διεξήχθησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Rutter et al., 1979· Edmonds, 1979) παρείχαν στοιχεία ότι η διδακτική ηγεσία (instructional leadership) αποτελούσε παράγοντα αποτελεσματικότητας των σχολείων. Ανάλογες έρευνες των «αποτελεσματικών σχολείων» στη δεκαετία του 1980 κατέδειξαν τη σημαντική συμβολή της ισχυρής διδακτικής (instructional) ηγεσίας στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Hallinger και Heck, 1998a· Van Velzen et al., 1985). Άλλες έρευνες στο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας, τη δεκαετία του 1990, παρείχαν στοιχεία για τη σχέση της ποιότητας της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Dalin, 1998· Mortimore et al., 2000). Την ίδια δεκαετία η βιβλιογραφία της σχολικής βελτίωσης συνέδεε τη σχολική ηγεσία με την ποιότητα της διδασκαλίας-μάθησης μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Egaut, 1994· Hargreaves, 1994· Hopkins et al., 1994· Day et al., 2000).

Οι έρευνες που διεξήχθησαν τις δεκαετίες του '70 και του '90 με έμφαση στην αναζήτηση στοιχείων για άμεση επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα (Küger, 2009) δέχθηκαν έντονη κριτική και έτσι οι Hallinger και Heck (1998b) θα προβούν σε μια επισκόπηση 40 ποσοτικών ερευνών που διεξήχθησαν από το 1980 έως το 1995 για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση των μαθητών ήταν κυρίως έμμεσες, στατιστικά σημαντικές αλλά αρκετά μικρού μεγέθους (Hallinger, 2010: 68· Leithwood et al., 2008). Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση των μαθητών εντοπιζόταν κυρίως στη δημιουργία συνθηκών στο σχολείο που είχαν θετικό αντίκτυπο στη διδακτική πράξη και στη μάθηση (Hallinger και Heck, 1996a· 1996b).

Κατά τη δεκαετία του 2000, διεξήχθησαν αρκετές συστηματικές επισκοπήσεις (π.χ. Leithwood et al., 2004· 2006· Bell et al., 2003) και μετααναλύσεις εμπειρικών μελετών (Marzano et al., 2005· Robinson, 2007· Robinson et al., 2008) για τις επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες επιβεβαίωναν για άλλη μια φορά τα προηγούμενα ευρήματα για τη φύση και το μέγεθος των επιδράσεων της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση.

Συνολικά, τα συμπεράσματα για τις επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα έδειξαν ότι:

- Η σχολική ηγεσία είναι δεύτερη μόνο μετά από τη διδασκαλία τάξης ως επίδραση στη μάθηση (Leithwood et al., 2008· Leithwood et al., 2004).
- Οι αποτελεσματικοί ηγέτες ασκούν μία έμμεση αλλά ισχυρή επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στα επιτεύγματα των μαθητών (Hallinger, 2010: 68· Leithwood et al., 2008: 5· Leithwood και Jantzi, 2000· Bush και Jackson, 2002· Wallace, 2002).

- Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες επιδρούν άμεσα στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, καλλιεργώντας ένα κοινωνικό περιβάλλον που υποστηρίζει αυτές τις προσπάθειες και διακρίνεται από α) όραμα, β) επαγγελματική κουλτούρα, γ) δομές κοινής λήψης αποφάσεων και δ) εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας (Leithwood και Jantzi, 2005).

Οι διαδρομές μέσα από τις οποίες επιδρά η ηγεσία στα σχολικά αποτελέσματα είναι δύο και συνδέονται με διαφορετικά είδη σχολικής ηγεσίας: την διδακτική (instructional) και τη μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία. Η διδακτική ηγεσία επιδρά άμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από την επιλογή, υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά έμμεσα μέσα από δραστηριότητες που επηρεάζουν την πράξη με τη δημιουργία οργανωσιακών συνθηκών που συμβάλλουν στη θετική αλλαγή (Darling-Hammond et al., 2010: 14-16).

## 7. Επιλογικές παρατηρήσεις

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, πολλές κυβερνήσεις κατέβαλλαν μία σειρά από μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές συνιστούσαν το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης ότι το κύριο κεφάλαιο κάθε χώρας πρέπει να είναι ένα εξαιρετικά ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, που θα συμβάλει αποφασιστικά στην ανταγωνιστικότητα του εθνικού προϊόντος της (Bush, 2007). Η παραπάνω συνειδητοποίηση με τη σειρά της, απαιτεί τη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και την επιλογή ικανών σχολικών ηγετών. Την εμμονοληπτική έμφαση στην ηγεσία ενισχύει επίσης, και η αντιληπτή αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών να αλλάξουν γρήγορα και σημαντικά τη θεμελιώδη «γραμματική της εκπαίδευσης» (Tyack και Tobin, 1994). Η ηγεσία δηλαδή, θεωρείται ως ο κρίσιμος παράγοντας στην ευρύτερη μεταρρυθμιστική ατζέντα που θα διασφαλίσει τη σχολική αλλαγή (Fink, 2005) και θα επιτύχει την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης (Blackmore και Sachs, 2007: 149). Η έννοια που προσλαμβάνει η σχολική ηγεσία είναι εξόχως πολιτική και έχει ως κύριο σκοπό της να ενεργοποιήσει και να κατευθύνει τη μετατόπιση στους αυτοδιοικούμενους θεσμούς με βάση τη Νέα Δημόσια Διοίκηση και την αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης (Blackmore και Sachs, ό.π.).

Η ηγεσία όμως, δε θεωρείται μόνο θεμελιακός παράγοντας της αλλαγής αλλά αποτελεί και στόχο της μεταρρυθμιστικής ατζέντας, καθώς ήδη της έχει

αναγνωρισθεί ο κεντρικός της ρόλος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο ρόλος του καταλύτη για τη σχολική βελτίωση και την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003: 4). Οι σχολικοί διευθυντές καλούνται να ασκήσουν τη διοίκησή τους σε πλαίσιο ανταγωνισμού, οιονεί αγοράς, εθνικών προτύπων, έμφασης και λογοδοσίας για τα σχολικά αποτελέσματα. Έτσι η σχολική διοίκηση επαναπροσδιορίζεται ως λειτουργία που απαιτεί διαφορετικές δεξιότητες, ιδιότητες και γνώσεις, ένα διακριτό διοικητικό «habitus» με «δικαίωμα να διοικεί» (Clarke και Newman, 1997). Η φύση και ουσία της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλάζουν πλέον μέσα στο πλαίσιο της αυτο-διοίκησης (self-management) του σχολείου που ορίζει η Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management), ενώ στον αγγλοσαξονικό χώρο η έμφαση μετατοπίζεται στην οικονομική διαχείριση, το μάρκετινγκ, τον στρατηγικό σχεδιασμό, τις ομάδες ηγεσίας, τη λογοδοσία και την οικοδόμηση οράματος (Blackmore και Sachs, 2007: 150).

Οι παραπάνω εξελίξεις προσδιορίζουν νέες απαιτήσεις στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και ίσως νέα μοντέλα που να δίνουν απάντηση στα σύγχρονα ζητούμενα για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Και αυτό διότι όλες οι μέχρι τώρα θεωρητικές κατασκευές και μορφές ηγεσίας που αποτέλεσαν στοιχεία παρουσίασης της εργασίας αυτής, φαίνεται από τη μελέτη των στοιχείων της έρευνας ότι συνιστούν εναλλακτικά ή/και ανταγωνιστικά μοντέλα που δε διαθέτουν ισχυρή εμπειρική υποστήριξη και ότι αποτελούν ουσιαστικά μια τεχνητή διάκριση-κατηγοριοποίηση (Bush και Glover, 2002: 12). Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και σήμερα απουσιάζει από το πεδίο της σχολικής ηγεσίας αφενός, ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας (Bush και Glover, *ό.π.*) και αφετέρου, η απάντηση στην ερώτηση-κλειδί ποιος τύπος ή μοντέλο ηγεσίας μεγιστοποιεί στο σχολείο τη μάθηση και συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Αυτή η αδυναμία κατασκευής ενός ενιαίου μοντέλου ηγεσίας επιχειρείται να θεραπευτεί από μία ολιστική σύλληψη της σχολικής ηγεσίας, που περιλαμβάνει τις μορφές της ηθικής (moral leadership), της μετασχηματιστικής (transformational), της μετασχηματίζουσας (transformational leadership), της διδακτικής (instructional leadership) και συνάμα της δημοκρατικής-συμμετοχικής ηγεσίας (democratic-participative) (βλ. και Φασουλής και Καλογιάννης, 2013). Επιβάλλει δε, να διοχετεύεται και να κατανέμεται η σχολική ηγεσία σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (κατανεμημένη ηγεσία/distributed leadership) έτσι ώστε να μην είναι προνόμιο του ενός αλλά έργο των πολλών (Φασουλής και Καλογιάννης, *ό.π.*).

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Αλαμάνης, Θ. (1997). Ελληνικό Σχολείο και Γραφειοκρατικό Σύστημα: Όψεις και Απόψεις. Διοικητική Ενημέρωση, τ. 7, 67-86.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση – ιστορική επισκόπηση. Αθήνα: Εξάντας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσακίρη, Ε. (2007). Η Γλώσσα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με τίτλο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Φασούλης, Κ., & Καλογιάννης, Δ. (2013). Δικαιώματα του Παιδιού: οι επιπτώσεις τους στο σημεινόμενο, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας. Πρακτικά του Συνεδρίου με τίτλο Η Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, 11-14 Απριλίου 2013. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

### *Ξενόγλωσση*

- Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance beyond Expectations. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). Transformational Leadership: Industry, Military, and Educational Impact. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. 3rd Edition. New York, London: Free Press/Collier Macmillan.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). A Systemic Review of the Impact of School Headteachers and Principals on Student Outcomes. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for Social Justice: A Transnational Dialogue. Journal of Research on Leadership Education, 4(1), 1-10.
- Blackmore, J., & Sachs, J. (2007). Performing and Reforming Leaders. Gender, Educational, Restructuring, and Organizational Change. New York: State University of New York Press.
- Blake, R. B., Mouton, J. S., & Williams, M. S. (1981). The Academic Managerial Grid. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. Educational Administration Quarterly, 40(1), 77-108.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. Educational Administration Quarterly, 42(5), 700-745.



- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition. London: Sage.
- Bush, T. (2006). *Theories of Educational Management*. Virginia, USA: NCEA Connexions.
- Bush, T. (2007). *Educational Leadership and Management: Theory, Policy and Practice*. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Glover, D. (2002). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Report. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). *A Preparation for School Leadership*. *International Perspectives. Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage.
- Dalin, P. (1998). *School Development Theories and Strategies*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World. Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., Harris, A., Hatfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. London: Cassell.
- Dimmock, C. (2003). *Leadership in Learning-centred Schools: Cultural Context, Functions and Qualities*. Στο M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*. London: Sage.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. New York: The Free Press.
- Edmonds, R. R. (1979). *A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling*. Cambridge, MA: Center for Urban Studies, Harvard Graduate School of Education.
- Eliophotou-Menon, M. (January, 2011). *Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership*. *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1978). *Situational Control and a Dynamic Theory of Leadership*. Στο D. Pugh (Ed.), *Organization Theory: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Business.
- Fink, D. (2005). *Developing Leaders for their Future not our Past*. Στο M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership. Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces the Sequel*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th Edition. New York: Teachers College, Columbia University.
- Furman, G. (2012). *Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities through Preparation Programs*. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). *Conceptualizing Social Justice in Education: Mapping the Territory*. *Journal of Educational Policy*, 13, 469-484.
- Gibb, C. A. (1954). *Leadership*. Στο G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

- Goddard, T., & Hart, A. C. (2007). School Leadership and Equity: Canadian Elements. *School Leadership and Management*, 27(1), 7-20.
- Grace, G. (1995). *School Leadership. Beyond Education Management. An Essay in Policy Scholarship*. London: Falmer Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Grow, G. M. (2005). Developing Leaders for Schools Facing Challenging Circumstances. Στο M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership. Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. Στο B. Davies & M. Brundrett (Eds.), *Developing Successful Leadership*. London: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, X. (1996a). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, X. (1996b). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Methodological Issues, 1980-1995. Στο K. Leithwood et al., (Eds.), *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P., & Heck, X. (1998a). The Superintendents Instructional Leader: Findings from Effective School Districts, Joseph Murphy, Philip Hallinger. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 1986, 213-236.
- Hallinger, P., & Heck, X. (1998b). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, February 2005, 73-87.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organisational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2002). Networked Learning Communities-Capacity building, Networking and Leadership for Learning, NCSL. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-directory.pdf>, προσπελάστηκε στις 22/6/2012.
- Ifanti, A. (1995). Policy making, politics and administration in education in Greece. *Educational Management and Administration*, 23(4), 217-278.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.
- Lalas, J., & Valle, E. (2007). Social Justice Lenses and Authentic Student Voices: Enhancing Leadership for Educational Justice. *Educational Leadership and Administration*, 19, Fall 2007, 75-102.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Association*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10(1939), 271-299.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: McGraw-Hill.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora, CO: ASCD and McRel.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 4, 424-435.
- McKenzie, K. B. et al. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Mitra, D. L. (2008). Amplifying Student Voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.
- Mortimore, P., Gopinathan, S., Leo, E., Myers, K., Sharpe, K., Stoll, L., & Mortimore, J. (2000). *The Culture of Change: Case Studies of Improving Schools in Singapore and London*. London: Institute of Education.
- Muijs, D. et al. (2010). Leading under Pressure: Leadership for Social Inclusion. *School Leadership and Management*, 30(2), 143-157.
- NAHT. (2010). Rights Respecting Schools. NAHT. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://digitalpages.digitalissue.co.uk/?userpath=00000082/00008121/00058834/>, προσπελάστηκε στις 18/03/2013.
- Robertson, J. (2008). *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity through Partnership*. London: Sage.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Melbourne, VIC: Australian Council For Educational Leaders Monograph No. 41.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Styles. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 564-588.
- Rusch, E. A. (2004). Gender and Race in Leadership Preparation: A Constrained Discourse. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 16-48.

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset: Open Books.
- Sergiovanni, T. (1992). *Schools as Moral Communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. 4th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Skrlla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity Audits: A Practical Leadership Tool for Developing Equitable and Excellent Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stogdill, R. M., Coons, A. E. (1957). *Leader Behavior. Its Description and Measurement*. Research Monograph No. 88. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading Inclusive ELL: Social Justice Leadership for English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 395-420.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- UNICEF Canada. (2012). *Children's Rights in Education: Applying a Rights-Based Approach to Education. A Resource Guide and Activity Toolkit*. UNICEF CANADA.
- Van Velzen, W., MileS, M., Elholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.
- Van Wart, M. (2003). Public-sector Leadership Theory: An Assessment. *Public Administration Review*, 63, 214-228.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Wallace, M. (2002). Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.
- Wallis, J. L., & McLoughlin, L. (2009). Public Value-seeking Leadership: Its Nature, Rationale and Development in the Context of Public Management Reform. Στο S. F. Goldfinch & J. L. Wallis (Eds.), *International Handbook of Public Management Reform*. Cheltenham: Edward Elgar.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). *Leadership for School Improvement*. Στο K. Riley & K. Seashore-Louis (Eds.), *Leadership for Change*. London: Routledge Falmer.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32, 439-457.

## ABSTRACT

---

School leadership, over two decades now, has emerged as a dominant factor of school effectiveness and school improvement. This very fact is the fuse of writing this article, which in particular aims to outline the evolutionary path of leadership theories, to present the fundamental axiomatic assumptions of each of them, to recapitulate the research findings and to outline the primary reasons of the growing, at international level, political interest in school leadership. In particular, we present all those theories which were fundamental evolutionary steps in the course of the field of school leadership, starting with trait theories and continuing with modern and optimistic democratized approaches. Specifically, trait theories that appeared first in the field focused on desired leadership characteristics (traits). Second in the row were the behavioural approaches to school leadership that tried to detect successful leadership behaviours. Subsequently contingency theories stressed the need to match the appropriate leadership behaviour with the organizational context. From the 80s onwards, the optimistic approaches of transformational and visionary school leadership dominated the field. These approaches stressed the need for school leadership to act as an agent of change in mentalities, attitudes, structures or the overall structure of the organization. In recent years the dominant trend in school leadership is the democratization of its concept with the distribution of responsibilities and powers to the largest possible number of members of the teaching staff. However, the main weaknesses of theories of school leadership are that they are normative, unilateral and partial.

In the epilogue we list the main reasons which justify the growing interest of policy makers in school leadership. These reasons stem from the political need to consolidate reforms and to implement and consolidate the principles of New Public Management in education. The findings of scientific research on the contribution of school leadership in school effectiveness and school improvement also demonstrate the importance of school leadership as a key factor for sustainable school outcomes. However the sustainability of school outcomes requires, in the context of late modernity, the formulation of a holistic model of school leadership.