

## Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

της  
Μαρίας Δ. Σκορδαλά

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

Κομοτηνή  
2007

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Κιουμουρτζόγλου Ευθύμιος, Καθηγητής

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Αυγερινός Ανδρέας, Λέκτορας

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Δέρρη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 6534/1  
Ημερ. Εισ.: 15/06/2009  
Δωρεά:  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.2  
ΣΚΟ



Στους γονείς μου  
για την απaráμιλλη βοήθειά τους...

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με βοήθησαν σε αυτή την εργασία. Θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμησή μου και την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κιουμουρτζόγλου Ευθύμιο, που χωρίς τη πολύτιμη βοήθεια και την υποστήριξή του δε θα ήταν δυνατό να διεκπεραιωθεί η παρούσα εργασία. Επιπλέον τους άλλους δύο επιβλέποντες της διατριβής, κ. Αυγερινό Ανδρέα και κα Δέρρη Βασιλική για τη συνεχή καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου παρείχαν. Ευχαριστώ την κ. Γιαννούση Μαρία για το ενδιαφέρον που έδειξε για τη διεξαγωγή της διατριβής μου.

Τους γονείς μου, που μου στάθηκαν και πίστεψαν σε αυτό που ήθελα να κάνω και ήταν πάντα δίπλα μου σε κάθε στιγμή. Χωρίς αυτούς δε θα μπορούσα να επιτύχω τίποτε από αυτά που ονειρεύτηκα. Επίσης τη γιαγιά μου Μαρία, και τις θείες μου Φωτεινή Χαλικίδου και Γεωργία Χαλικίδου, για την ηθική τους υποστήριξη όλα αυτά τα χρόνια.

Τους αγαπημένους φίλους μου, Μάρθα Κιούπκιολη, Δήμητρα Καραλή, Θανάση Τσαρδακλή, Κατερίνα Δημακοπούλου, Αποστολίδου Σούλη, για τις ωραίες στιγμές που περάσαμε κατά τη διεξαγωγή του Μεταπτυχιακού και την εμπύχωσή μου σε αυτό που ήθελα να κάνω. Τέλος ιδιαίτερα ευχαριστώ το Λάζαρο, που ήταν δίπλα μου και μου έδινε δύναμη και κουράγιο όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό και κατά τη συγγραφή της διατριβής μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκορδαλά Μαρία: Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον  
(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Κιουμουρτζόγλου Ευθυμίου)

Η έννοια της «ηγεσίας» συνίσταται στο συνδυασμό φιλοσοφικής προσέγγισης, έμφυτων ικανοτήτων και επίκτητων προσόντων. Στη βιβλιογραφία συναντιούνται αρκετοί ορισμοί για την ηγεσία που όλοι τους σχεδόν συγκλίνουν προς την καθοδήγηση ατόμων για την επίτευξη κοινών στόχων. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν η προσεγγίση και η οριοθέτηση, της έννοιας της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του ηγέτη στο σχολικό περιβάλλον. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δημοσιευμένων άρθρων της τελευταίας δεκαετίας, τα οποία εντοπίστηκαν σε ηλεκτρονικές βάσεις και ήταν γραμμένα στην αγγλική και ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός ως ηγέτης θα πρέπει να τον διακρίνουν χαρακτηριστικά όπως να δεσμεύεται στους μαθητές του, να είναι δίκαιος, ελεύθερος από προκαταλήψεις, υποστηρικτικός, προσεγγίσιμος, με επικοινωνιακές δεξιότητες, παιδαγωγικές δεξιότητες, κατανόηση, και να δουλεύει σκληρά. Πέρα από αυτό, ο διευθυντής κατέχει κατεξοχήν ρόλο ηγέτη στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αυτός που ασκεί εξουσία και είναι σε θέση να επηρεάσει και μαθητές και δασκάλους. Ακριβώς γι αυτό είναι και ο υπεύθυνος για τον καθορισμό στόχων και για την εύρεση ενός κοινού οράματος μεταξύ των συντελεστών της σχολικής επίτευξης, δηλαδή με δασκάλους, μαθητές και γονείς. Τέλος η συμπεριφορά που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών χρόνων ενός ατόμου, ενδέχεται να επηρεάσει το αν θα επιδείξει ηγετική συμπεριφορά αργότερα στην ενήλικη ζωή του, στο χώρο εργασίας του. Συμπερασματικά, η ηγεσία του εκπαιδευτικού (δασκάλου) είναι μια διαδικασία επίδρασης που είναι σε εξέλιξη και έχει αντίκτυπο σε μια σειρά συμπεριφορών των μαθητών αλλά και στο σχολικό περιβάλλον. Τώρα περισσότερο από κάθε άλλη φορά καλούνται οι διευθυντές να συνεργαστούν με τους δασκάλους για να επιτύχουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης ώστε να επιδράσουν στη σχολική επίτευξη των μαθητών. Επιπλέον αυτών, εξαιτίας

των νέων συνθηκών που επήλθαν στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει σήμερα η ανάγκη ενός μερικού ή ακόμη και ολικού επαναπροσδιορισμού του ρόλου της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

*Λέξεις κλειδιά:* ηγεσία, ηγεσία και σχολικό περιβάλλον, ηγεσία και μαθητής, ηγεσία και δάσκαλος, ηγεσία και διευθυντής, αποτελεσματικότητα ηγεσίας, Μετασυστασιακή ηγεσία, Συναλλακτική ηγεσία, Ηθική ηγεσία, Χαρισματική ηγεσία, Περιστασιακή ηγεσία.

## **ABSTRACT**

Skordala Maria: School Leadership

(Under the supervision of the Professor Mr. Kioumourtzoglou Efthimios)

The concept of Leadership consists in a combination of philosophical approach, inherent abilities and acquirements. In bibliography there are many different definitions of leadership and all of them converge to the guidance of individuals to achieve common objectives. The purpose of this study was to examine school leadership, through the literature review, and to determine leadership's scope. In other words to identify leader's characteristics in school based on a global approach. The method that had been used was the review of Greek and English research literature of the last decade. Drawing upon empirical and theoretical evidence from research studies the paper explores the characteristics of the school leader: to be committed to the students, fair, free from bias, supportive, approachable, understanding and a hard worker, with communication and pedagogic skills. Beyond this, the principal possesses eminently role of leader in the school environment. He is the one that practises power and is able to influence also students and schoolteachers. Precisely for this he is also the person in charge for the determination of objectives and for the finding of common vision between the factors of school achievement, that is to say with schoolteachers, students and parents. Nowadays, more than ever, it is called the director to collaborate with the schoolteachers in order to achieve the aims of education so that they affect in the school achievement of students. Conclusively, teacher's leadership is a wide, progressive procedure that generally reflects at student's behaviour and to the school environment. Finally the behaviour that is probably presented at the duration of developmental years of individual influences whether it will later demonstrate leading behaviour in his adult life, in his working place.

Moreover, and because of the new conditions in the school environment, appears the necessity of at least a partial reassessment and reconceptualization of the leadership's role in school.

*Keywords:* leadership, school leadership, teacher leadership, student leadership, principal leadership, leadership effectiveness, Transformational leadership, Transactional leadership, Ethical leadership, Charismatic leadership, Situational leadership.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Περιορισμοί της έρευνας.....	4
Λειτουργικοί ορισμοί.....	4
II. ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	6
III. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
Τι είναι ηγεσία.....	7
Τι είναι ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	19
Ηγεσία του διευθυντή.....	23
Ηγεσία του δασκάλου.....	34
Συνεργατική ηγεσία στο σχ. Περιβάλλον.....	44
Ηγεσία των μαθητών.....	55
Θεωρίες που αφορούν στην ηγεσία.....	66
Θεωρίες ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.....	68
Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία.....	71
Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολικό Περιβάλλον.....	78
Ηθική ηγεσία.....	87
Χαρισματική ηγεσία.....	94
Χαρισματική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	99
Περιστασιακή ηγεσία.....	100
Περιστασιακή ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	104

IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	108
Σημασία της έρευνας.....	118
Προτάσεις για το μέλλον.....	119
VI.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας	1. Τι είναι ηγεσία.....	17
Πίνακας	2. Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία του διευθυντή.....	33
Πίνακας	3. Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία του δασκάλου.....	43
Πίνακας	4. Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Συνεργατική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	54
Πίνακας	5. Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία μαθητών.....	65
Πίνακας	6. Θεωρίες Ηγεσίας - Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική Ηγεσία και Συναλλακτική Ηγεσία.....	78
Πίνακας	7. Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	86
Πίνακας	8. Θεωρίες Ηγεσίας- Ηθική Ηγεσία.....	94
Πίνακας	9. Θεωρίες Ηγεσίας- Χαρισματική Ηγεσία.....	98
Πίνακας	10. Χαρισματική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	100
Πίνακας	11. Θεωρίες Ηγεσίας- Περιστασιακή Ηγεσία.....	104
Πίνακας	12. Περιστασιακή Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.....	107

## Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (ΜΕΛΕΤΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ)

Η έννοια της ηγεσίας φέρει πολλές διαφορετικές εκδοχές και συχνά συναντάται σαν συνώνυμη με άλλες εξίσου σύνθετες εκδοχές όπως δύναμη, εξουσία, διαχείριση, διοίκηση και διεύθυνση. Οι ερευνητές τυπικά προσδιορίζουν την ηγεσία από μια στενή προοπτική, που είναι κατάλληλη για την άποψη που επιθυμούν να ερευνήσουν και κατάλληλη για το σκοπό της έρευνάς τους (Daniel & Soucie, 1994). Η ηγεσία εκφράζει ένα συνδυασμό φιλοσοφικής προσέγγισης, έμφυτων ικανοτήτων και επίκτητων προσόντων (Warren, Benis & Nanus, 1986; Dhuey & Lipscomb, 2005). Στα πλαίσια ενός οργανισμού συνδέεται αναπόφευκτα με τη χρήση εξουσίας και στοχεύει στο να επηρεάσει τις σκέψεις και τις πράξεις των ανθρώπων που τον συγκροτούν. Η ηγεσία ερευνήθηκε από τότε που οι άνθρωποι πρώτα αντιλήφθηκαν τη διαφορά ανάμεσα σ'αυτούς που βοηθούν άλλους να επιτύχουν στόχους, να έχουν πρόσβαση σε πηγές, και χρησιμοποιούν τη δύναμή τους και σ'αυτούς που ακολουθούν τα προηγμένα άτομα (Cawthon, 1996). Ηγέτης είναι ο άνθρωπος που θέτει μακροχρόνιους στόχους και τους εκπληρώνει, παρακάμπτοντας και επιλύοντας όλα τα πιθανά εμπόδια και προβλήματα που εμφανίζονται στην πορεία για την εκπλήρωση των στόχων. Ο ηγέτης εμπνέει, εμπυχώνει και δραστηριοποιεί τους ανθρώπους με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο η ομάδα μπορεί να αποδώσει αποτελεσματικά (Lynn, Mazzuca, Morone, & Paulson, 1998). Ο ηγέτης διαμορφώνει ιδέες, διδάσκει ήθος και δημιουργικότητα και επιδρά καταλυτικά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέπτονται και ζουν, ζωντανεύοντας τις προσδοκίες τους και δεσμεύοντας τους στο κοινό όραμα και τη μελλοντική πορεία (Ιωαννίδου, 1997).

Η ηγεσία λοιπόν εστιάστηκε αρχικά στη διερεύνηση εκείνων των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων που βοηθούν ένα άτομο ώστε να αναδυθεί ως ηγέτης από μια ομάδα ατόμων. Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι ηγέτης είναι αυτός που τον διακρίνουν χαρακτηριστικά όπως η ευαισθησία για τους

υφισταμένους, η αφοσίωση στο στόχο που έχει να διεκπεραιώσει, το χάρισμα, η δυναμικότητα, η νοημοσύνη και η ισχύς (Offerman, Kennedy, & Wirtz, 1994). Μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου πρέπει να περιλαμβάνει τις αιτίες της συμπεριφοράς του ηγέτη. Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο της ηγεσίας (Challdurai, 1980; 1993), προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως προσωπικότητα, ικανότητες, και εμπειρίες, είναι αιτίες της συμπεριφοράς του ηγέτη. Επηρεάζουν την τάση του ηγέτη για μια ιδιαίτερη συμπεριφορά.

Κατά τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι μελετητές της ηγεσίας άρχισαν να εξετάζουν με τη χρήση ερωτηματολογίων τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, θεωρώντας ότι είναι ο μοναδικός παράγοντας της ηγεσίας. Στην ουσία, ο Stodgill (1948), ισχυρίστηκε ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη κατηγορία προσωπικών χαρακτηριστικών που να διαφοροποιεί τους ηγέτες από τους μη- ηγέτες, μέσα σε μια ποικιλία περιστάσεων. Η έρευνα του Stodgill συνεχίστηκε το 1974, όπου ο ίδιος τότε υποστήριξε ότι τόσο προσωπικά χαρακτηριστικά, όσο και περιστασιακοί παράγοντες, προσδιορίζουν την ηγεσία. Αργότερα οι Lord, DeVader, & Alliger (1986), και οι Kikpatrick & Locke (1991), προχώρησαν την έρευνά τους στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και τη συνέδεσαν με τις αντιλήψεις ενός ατόμου για την ηγεσία, και ότι σε κάποιες περιπτώσεις, οι αποτελεσματικοί ηγέτες σημειώθηκε ότι ήταν ξεχωριστού τύπου άνθρωποι (Northouse, 2004). Στις τελευταίες δύο δεκαετίες όμως η έρευνα για την ηγεσία άρχισε να εστιάζεται και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της ηγεσίας, υποστήριξαν ότι αν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι πολύ σημαντικά για την ανάδειξη της ηγεσίας, σημαντικές είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους υφισταμένους του Day et al. (2004). Κάποιοι μελετητές περιέγραψαν εκτενέστερα αυτές τις σχέσεις/ συσχετισμούς και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ηγετών. Σύμφωνα με τους Komvines, McMahon και Lucas (1998), η ηγεσία είναι μια διαδικασία συσχετισμών/σχέσεων ανθρώπων που μαζί προσπαθούν να πετύχουν μια αλλαγή ή να κάνουν μια διαφορά προς όφελος του κοινού καλού.

Ερευνητικό ενδιαφέρον όμως αναπτύχθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες για την ηγεσία στην εκπαίδευση. Κατά τις δεκαετίες αυτές νέες συνθήκες επήλθαν στο σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας της εισόδου του στην εποχή των μεταρρυθμίσεων, που συνέβαιναν και ακόμη συμβαίνουν σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και κατ' επέκταση στο σχολικό περιβάλλον (Keller, 2003). Κατά συνέπεια, υπάρχουν

σημαντικοί λόγοι για μεταμόρφωση του ρόλου της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον (Bess & Goldman, 2001). Οι ιδέες ηγεσίας του δασκάλου βασίζονται κατά κύριο λόγο στην υπόθεση της τάξης, όπου συμβαίνει η καθοδηγούμενη από το δάσκαλο μάθηση. Ο Yulk (1998) αντιλήφθηκε την ηγεσία σαν μια διαδικασία επίδρασης που συμβαίνει φυσιολογικά μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Στην έρευνά των Katyal και Evers (2004), η ηγεσία του δασκάλου θεωρήθηκε σαν μια επίδραση που ασκούν οι δάσκαλοι στους μαθητές με τη διδακτική καθοδήγησή τους.

Η ηγεσία όμως των δασκάλων, δεν αποτελεί τη μοναδική μορφή ηγεσίας που μπορεί να συναντήσει κανείς στο σχολικό περιβάλλον. Βασικός εκφραστής της ηγεσίας, είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο διευθυντής αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό και επιτυχημένο (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 1997). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές, πρέπει να εμπνέουν τους υφισταμένους τους, είτε αυτοί είναι δάσκαλοι, είτε είναι μαθητές (Morgan, 1996). Οι διευθυντές- ηγέτες, ενθαρρύνουν μαθητές και δασκάλους να ενστερνιστούν έναν κοινό στόχο, για το καλό της ομάδας και το ευρύτερο καλό του σχολείου. Η ηγεσία του διευθυντή δεν αναιρεί την ηγεσία του δασκάλου. Αντίθετα η ηγεσία του δασκάλου μπορεί να βοηθηθεί από την ηγεσία του διευθυντή και το αντίθετο. Οι δύο αυτοί μπορούν να συνεργασθούν στοχεύοντας την επίτευξη της μέγιστης σχολικής αποτελεσματικότητας σχολική. Τα επιτυχημένα σχολεία λοιπόν συνηθίζουν να εφαρμόζουν τη Συνεργατική Ηγεσία (Leithwood & Menzies, 1998; Keefe & Howard, 1997; Painter, Lucas, Wooderson & Valentine, 2000).

Σημαντική μορφή ηγεσίας που εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον, είναι η ηγεσία που αναδεικνύουν οι μαθητές, κυρίως όταν εργάζονται σε ομάδες. Οι μαθητές που φαίνεται να εμφανίζουν ηγετική συμπεριφορά, είναι πιθανότερο να εξελιχθούν σε ηγέτες του μέλλοντος (Schneider, Paul, White & Holcombe, 1999; Cambell, Dunnette, Lawler, & Weik, 1970; Rothstein, Schmidt, Erwin, Owens, & Sparks, 1990). Οι δεξιότητες της ηγεσίας είναι κάτι που σε αρκετά μεγάλο βαθμό μαθαίνονται και είναι ευκολότερο να μαθευτούν στην αναπτυξιακή ηλικία (Dhuey & Lipscomb, 2005).

Στην προσπάθεια διαχωρισμού της ηγεσίας που εφαρμόζει ο κάθε ηγέτης αναπτύχθηκαν ορισμένες θεωρίες, όπως η θεωρία της Μεταμορφωτικής Ηγεσίας, της Συναλλακτικής ηγεσίας, της Χαρισματικής ηγεσίας, της Ηθικής ηγεσίας και της Περιστασιακής ηγεσίας. Όλες αυτές οι θεωρίες αφορούν την έννοια της ηγεσίας

τόσο γενικά, όσο και ειδικά στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο υπάρχουν πολλά σημεία που ακόμη δεν έχουν ερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, αναφορικά με την ηγεσία. Οι περισσότεροι ερευνητές δίνουν έμφαση στη διατύπωση ορισμών για την ηγεσία, στις θεωρίες της ηγεσίας γενικότερα και στην πιθανή χρησιμότητά τους στο σχολικό περιβάλλον. Είναι λίγες οι εφαρμοσμένες μελέτες που ασχολούνται με την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει ερευνητικό κενό στη βιβλιογραφία της ηγεσίας στην εκπαίδευση και την επίδρασή της στους μαθητές (Schneider, Erhart, & Erhart, 2002).

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης είναι η προσέγγιση και η οριοθέτηση της έννοιας της ηγεσίας γενικά και ειδικά της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι της είναι: α) η προσέγγιση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για να ερμηνεύσουν την ηγεσία και τον ηγέτη, β) η προσέγγιση των αντίστοιχων θεωριών για την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον, γ) ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του διευθυντή ηγέτη, δ) ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του ηγέτη δάσκαλου και ε) η ηγεσία που αναδεικνύουν οι μαθητές όταν εργάζονται σε ομάδα.

### ***Περιορισμοί της έρευνας***

1. Καταγράφηκε κυρίως έρευνα που αφορούσε στο Δυτικό πολιτισμό και όχι στην ανατολική κουλτούρα.
2. Χρησιμοποιήθηκαν άρθρα που ήταν γραμμένα μόνο στην Αγγλική και Ελληνική γλώσσα.
3. Περιορισμένη χρήση βιβλίων διότι δε θεωρήθηκε ότι είναι απολύτως σύγχρονα με τις τελευταίες ερευνητικές προσεγγίσεις του θέματος.

### ***Λειτουργικοί ορισμοί***

α) *Ηγεσία*: συνδυασμός φιλοσοφικής προσέγγισης, έμφυτων ικανοτήτων και επίκτητων προσόντων.

β) *Ηγέτης*: ο άνθρωπος που αναδύεται από μια ομάδα ανθρώπων και επηρεάζει τα μέλη της να παράγουν ουσιαστικό έργο, στηριζόμενος στις προσωπικές του ικανότητες και όχι στη δύναμη που απορρέει από τη θέση του.

γ) *Μεταμορφωτική Ηγεσία*: η διαμόρφωση, διατύπωση και μεσολάβηση σε ομάδες ανθρώπων και η παρακίνηση τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας ή του ατόμου.

δ) *Συναλλακτική Ηγεσία*: η ανταλλαγή υλικών και άυλων αγαθών ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του.

ε) *Περιστασιακή Ηγεσία*: η συμπεριφορά των ηγετών όταν προσπαθούν να προσαρμοστούν σε μια ποικιλία αντιλαμβανόμενων καταστάσεων και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

στ) *Χαρισματική Ηγεσία*: ειδικά προσωπικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο ηγέτης όπως αυτά αλληλεπιδρούν με τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των υφισταμένων στη δεδομένη στιγμή.

ζ) *Ηθική Ηγεσία*: στενά συνδεδεμένη με έννοιες όπως τιμιότητα, ακεραιότητα και εμπιστοσύνη

η) *Συνεργατική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον*: Συνεργασία του διευθυντή με τους δασκάλους, σε θέματα σχολικής διαχείρισης και λήψης αποφάσεων.



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή δημοσιευμένων αναφορών για την ηγεσία σε:

1. Ηλεκτρονικές βάσεις επιστημονικών περιοδικών
2. Έντυπα επιστημονικά περιοδικά
3. Αναφορές από φορείς εκπαίδευσης (reports)
4. Διαδίκτυο

Η έρευνα αφορούσε σε άρθρα που ήταν γραμμένα στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα. Τέλος, οι πηγές που ανασκοπήθηκαν αναφορικά με την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον, αφορούσαν την τελευταία δεκαετία. Οι λέξεις- κλειδιά της αναζήτησης ήταν: leadership, school leadership, teacher leadership, leadership effectiveness, collaborative leadership, student leadership, Transformational leadership, Transactional leadership, Charismatic leadership, Ethical leadership, Situational leadership.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Τι είναι ηγεσία;*

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στον όρο ηγεσία. Πραγματοποιείται δηλαδή μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας ηγεσία, με βάση τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί γι' αυτήν. Επιπλέον καταγράφονται απόψεις θεωρητικών και ερευνητών αναφορικά με προβληματισμούς όπως το αν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου είναι έμφυτα ή επίκτητα. Ακόμη εξετάζεται κάτω από ποιες συνθήκες αναδύεται ένας ηγέτης και αν οι σχέσεις του ηγέτη με τους υφισταμένους του, επηρεάζει την ανάδειξη της ηγεσίας.

Όσο εύκολα γίνεται λόγος για την ηγεσία σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, όπως σχολείο, αθλητισμό, επιχειρήσεις, πολιτική, τόσο δύσκολο είναι να δοθεί ένας σαφής ορισμός για το τι εννοείται με τον όρο αυτό. Η έννοια της ηγεσίας φέρει πολλές διαφορετικές εκδοχές και συχνά συναντάται σαν συνώνυμη με άλλες εξίσου σύνθετες εκδοχές όπως δύναμη, εξουσία, διαχείριση, διοίκηση και διεύθυνση (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003). Οι ερευνητές προσεγγίζουν την ηγεσία από μια στενή προοπτική, που είναι κατάλληλη για την άποψη που επιθυμούν να ερευνήσουν και για το σκοπό της έρευνάς τους (Goldman, 2001).

Η έννοια της ηγεσίας εκφράζει ένα συνδυασμό φιλοσοφικής προσέγγισης, έμφυτων ικανοτήτων και επίκτητων προσόντων. Αποτελεί ένα στοιχείο του πνεύματος συνδυασμένο με την προσωπικότητα και το όραμα. Η άσκηση αυτής αποτελεί τέχνη (Ζευγαρίδης, 1972). Η ηγεσία μελετάται από τη στιγμή που οι άνθρωποι για πρώτη φορά αντιλήφθηκαν τη διαφορά ανάμεσα σ' αυτούς που βοηθούν τους άλλους να επιτύχουν τους στόχους τους, να έχουν πρόσβαση σε πηγές, και να χρησιμοποιούν τη δύναμή τους, και σ' αυτούς που τους ακολουθούν. Με λίγα λόγια μελετάται από τότε που κατάλαβαν τη διαφοροποίηση μεταξύ των ατόμων σε αρχηγούς και οπαδούς. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι ο ηγέτης

εμπνέει, εμπυχώνει και δραστηριοποιεί τους ανθρώπους με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο η ομάδα μπορεί να αποδώσει αποτελεσματικά. Ο ηγέτης διαμορφώνει ιδέες, διδάσκει ήθος, προάγει τη δημιουργικότητα και επιδρά καταλυτικά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέπτονται και ζουν, ζωντανεύοντας τις προσδοκίες τους και δημιουργώντας τους δεσμευση για ένα κοινό όραμα και μια μελλοντική πορεία (Ιωαννίδου, 1997). Ηγεσία είναι «μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής» σύμφωνα με την οποία ένα άτομο είναι ικανό να διατηρήσει καλύτερο έλεγχο πάνω στους άλλους όσο διεξάγονται οι απαιτούμενοι στόχοι σε τομείς όπως ο εργασιακό χώρος, η θρησκεία, η πολιτική, εκπαίδευση κ.ά (Yulk, 1994). Η ηγεσία είναι μια σημαντική λειτουργία ανάμεσα σε άλλες, που είναι σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία μιας κοινότητας ανθρώπων ή ενός οργανισμού. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι να θέτει στόχους και να διευκολύνει μια ομάδα, ώστε μέσα από την παρακίνηση των μελών της και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς τους να οδηγηθούν προς την επιθυμητή κατεύθυνση για την επίτευξη των στόχων της.

Στη βιβλιογραφία συναντιούνται αρκετοί ορισμοί για την ηγεσία που όλους σχεδόν συγκλίνουν προς την άποψη για καθοδήγηση ατόμων με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Έτσι οι Hemphill και Coons (1957) χαρακτηρίζουν την ηγεσία ως «...τη συμπεριφορά ενός ατόμου όταν καθοδηγεί τις δραστηριότητες μιας ομάδας προς ένα στόχο», οι Tannenbaum, Weschler και Massarik (1961) «...ως ενδοπροσωπική επίδραση που εξασκείται σε μια κατάσταση και οδηγεί στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή στόχων», ή ως «...η πορεία της δράσης μιας οργανωμένης ομάδας προς την επίτευξη στόχων» (Ross, 1984). Φαίνεται λοιπόν ότι ηγέτης είναι ο άνθρωπος που είναι ικανός να θέτει μακροχρόνιους στόχους και να τους εκπληρώνει, παρακάμπτοντας και επιλύοντας όλα τα πιθανά εμπόδια και προβλήματα που εμφανίζονται στην πορεία για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Οι Hogan, Curphy και Hogan (1994) όρισαν ως ηγεσία την ικανότητα «να μπορεί κάποιος να πείσει άλλα άτομα να αφήσουν στην άκρη τις ατομικές τους επιδιώξεις και να επιδιώξουν έναν κοινό στόχο ο οποίος είναι σημαντικός για την ευημερία του συνόλου». Τελικά σήμερα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνότερα ο ορισμός της ηγεσίας που έδωσε ο Yulk (1994), που αναφέρει ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επίδρασης που εξαρτάται από την συμπεριφορά ενός ατόμου το οποίο μπορεί να έχει υφισταμένους. Ο τρόπος με τον οποίο ένας ηγέτης ασκεί ηγεσία στους υφισταμένους του είναι

καθαρά ένας προσωπικός παράγοντας. Ακόμη οι ηγέτες μπορούν απευθείας να αποφασίσουν, να παρουσιάσουν νέες ιδέες στην ομάδα των ατόμων που ηγούνται, να θέτουν ιδιαίτερους στόχους που θα πρέπει να υλοποιηθούν από την ομάδα και να ενθαρρύνουν καινοτόμες πρωτοβουλίες των υφισταμένων τους (Harborne & John, 2003; McDonough, 2000; Sethi, 2000).

Σε έναν κόσμο που η ηγεσία αναπτύσσεται σταδιακά από τους ανθρώπους των επιχειρήσεων και τους πολιτικούς, τους δημοσιογράφους και τους συγγραφείς, αυτοί που χρησιμοποιούν συχνά αυτήν τη λέξη φαίνεται να έχουν μια δυσκολία στο να αποφανθούν τελικά τι πραγματικά σημαίνει. Η μελέτη των ερευνών αναφορικά στην «ηγεσία» συχνά οδηγεί σε αντιφατικά συμπεράσματα. Πολλοί συμφωνούν ότι η ηγεσία σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων μιας επιχείρησης, της αποτελεσματικής διοίκησης ή- συχνότερα- του επηρεασμού των άλλων (Leigh, 2003). Ο Heifetz (2002), διαφώνησε με την άποψη ότι η ηγεσία θα πρέπει να θεωρείται σαν ένα εμπόδιο, αλλά αντιθέτως υποστήριξε ότι θα πρέπει να θεωρείται σαν μια προαγωγή της ευκαιρίας μιας ομάδας, να αντιμετωπίσει ένα δύσκολο πρόβλημα. Κατά τον Heifetz, η ηγεσία περιλαμβάνει τη διάσταση ότι κάνει τους ανθρώπους να λαμβάνουν την ευθύνη για κάποιο πρόβλημα και να επινοούν οι ίδιοι τη λύση του. Ο ίδιος υποστήριξε ότι το καθήκον ενός ανθρώπου που εξασκεί ηγεσία είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο η ομάδα καλείται να ασχοληθεί με βασικά προβλήματα, αντιμετωπίζοντάς τα.

Οι Warren, Benis και Nanus (1986), υποστήριξαν ότι το αξίωμα «οι ηγέτες δε γίνονται, γεννιούνται» είναι μύθος. Σημείωσαν ότι η ηγεσία είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται και έχει μικρή ή ελάχιστη σχέση με τις δυνάμεις της φύσης. Η Ιωαννίδου (1997), εξέφρασε την άποψη ότι το παραπάνω αξίωμα παρότι έχει αμφισβητηθεί και σήμερα δεν είναι πλήρως αποδεκτό, εξακολουθεί να είναι διαδεδομένο. Με την άποψη αυτή συμφώνησε και ο Cawthon (1996), και έγραψε ότι οι βιογραφίες κάποιων σπουδαίων ηγετών της ιστορίας αντιμετωπίζονται σαν να ήρθαν στον κόσμο με ένα πολύ σπουδαίο γενετικό χάρισμα. Έχοντας αυτό το χάρισμα η πορεία τους σαν ηγέτες του μέλλοντος ήταν από την αρχή προδιαγεγραμμένη. Αντίθετα εξέφρασε την πεποίθηση ότι πλήθος των ικανοτήτων και των χαρισμάτων του ηγέτη μπορεί να διδαχθεί και οι πάντες είναι ικανοί να τις διδαχθούν. Επιπλέον οποιαδήποτε φυσικά χαρίσματα φέρει κανείς στο ρόλο της ηγεσίας, μπορεί να τα αναπτύξει και να τα εμπλουτίσει. Άλλωστε η ανατροφή του ανθρώπου είναι σαφώς πιο σημαντική από τη φύση του για να γίνει κανείς

επιτυχημένος ηγέτης (Cawthon, 1996). Πάνω σ' αυτό το θέμα ο Palmer (1980) υποστήριξε ότι οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν μια διαίσθηση, μια ικανότητα να οραματίζονται τη «μεγάλη εικόνα», η οποία εμπνέει τους ανθρώπους να τους ακολουθήσουν. Από την άλλη πλευρά, ο Andair (1983) ισχυρίζεται ότι αν και η ύπαρξη έμφυτων ικανοτήτων είναι σε ένα βαθμό αναγκαία, οι ηγετικές ικανότητες μπορούν και πρέπει να διδάσκονται σε ανθρώπους που έχουν την επιθυμία και τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ηγέτες. Είναι βέβαιο πως δεν είναι δυνατόν να μετατραπούν οι λοχίες σε στρατηγούς. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι η ηγεσία πρέπει να περιορίζεται σε λίγους και εκλεκτούς.

Οι ερευνητές Shelley, Kikpatrick, Edwin και Locke (1991) αναφέρθηκαν στο ταλέντο του να ηγείται κανείς και το χαρακτήρισαν σαν το «σωστό εφόδιο». Το «σωστό εφόδιο» υποστήριξαν ότι είναι ένα συστατικό που διαχωρίζει τον ηγέτη από τον υφιστάμενο. Αδιαφόρησαν αν οι ηγέτες γεννιούνται ή γίνονται, αλλά εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι ηγέτες δεν είναι σαν τους υπόλοιπους ανθρώπους. Οι ηγέτες δεν είναι απαραίτητο να είναι σπουδαίοι άνδρες ή γυναίκες, με το να έχουν ιδιοφυές πνεύμα ή προφητικές ικανότητες για να πετύχουν και να είναι αποτελεσματικοί σαν ηγέτες, αλλά χρειάζεται να έχουν το «σωστό εφόδιο». Αυτό το «εφόδιο» δεν παρουσιάζεται το ίδιο σε όλους τους ανθρώπους. Η ηγεσία είναι μια δουλειά γεμάτη απαιτήσεις και αποφασιστικότητα, που έχει υπερβολική πίεση και τεράστιες ευθύνες. Έτσι συμπέραναν ότι δε θα ήταν σωστό να υποστηριχθεί η άποψη ότι οι ηγέτες είναι συνηθισμένοι άνθρωποι που απλά βρέθηκαν την κατάλληλη στιγμή στο κατάλληλο μέρος.

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η άποψη ότι οι ηγετικές ικανότητες μαθαίνονται ενισχύεται ολοένα και περισσότερο. Υπάρχει μια συνεχώς αυξανόμενη αντίληψη ότι εκπαιδευτική μέθοδος της «τάξης» είναι ένας τρόπος για να διδαχθούν οι δεξιότητες της ηγεσίας (Day, 2001). Ερευνητές που ασχολήθηκαν με την «εκμάθηση της ηγεσίας» (Day, 2001; Yulk, 2002), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έχει πραγματοποιηθεί περιορισμένη έρευνα σχετικά με το πώς οι ηγέτες μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν στον εργασιακό τους χώρο. Η ανεπάρκεια σε έρευνες που να εξετάζουν την εκμάθηση της ηγεσίας είναι αξιοπρόσεχτη, δεδομένης της σημαντικότητας της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού και της άποψης ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται συνεχώς (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco, & Lau, 1999). Ο Hirst (2004) προσπάθησε να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

Μέσα από την έρευνά του αξιολόγησε τη γνώση που οι ηγέτες αντιλήφθηκαν ότι είχαν λάβει αφού εργάστηκαν με μια ομάδα ανθρώπων στο χώρο της δουλειάς τους. Κατέληξε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες θα πρέπει να αποκομίζουν νέα γνώση από τις εμπειρίες τους, και να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση στο ρόλο που εκτελούν σαν διοικητές μιας ομάδας που εργάζεται μαζί.

Έτσι ο Hirst, δουλεύοντας πάνω στις απόψεις των McCall, Lombardo και Morrison (1988), δηλαδή στη γνώση που αποκομίζεται από την εμπειρία (Dougherty & Hardy, 1996; Lynn, Mazzuca, Morone, & Paulson, 1998), εντόπισε πέντε περιοχές μάθησης σχετικές με την ηγεσία δουλεύοντας σε ομάδες: α) την εκμάθηση της διοίκησης των ατόμων, β) τη διοίκηση της ομάδας, την κατανόηση της λειτουργίας του οργανισμού, γ) το να συνάπτουν συμφωνίες με ανθρώπους εκτός της ομάδας τους, και δ) την εκμάθηση τεχνικής της γνώσης. Συμπεριέλαβε αυτές τις περιοχές μάθησης στο μοντέλο εκμάθησης ηγεσίας που κατασκεύασαν οι προηγούμενοι ερευνητές, και μελέτησε κατά πόσο η μάθηση βελτιώνει την ηγετική συμπεριφορά, την επικοινωνία μεταξύ της ομάδας και την απόδοση της εργασίας σε ομάδα. Όλα τα παραπάνω τα στήριξαν σε προηγούμενες έρευνες (Raelin, 1997 α; 1997 β; 1999; Revans, 1980), που εξέφρασαν την άποψη ότι η ηγεσία μαθαίνεται από την «πραγματική ζωή» και τις εμπειρίες μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Οι δεξιότητες μαθαίνονται μέσα από την επίλυση προβλημάτων στη δουλειά που πιθανόν να είναι πρακτικά και άμεσα εφαρμοσμένα στην ηγετική συμπεριφορά. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σύμφωνα με τη θεωρία της εκμάθησης της ηγεσίας, οι ηγέτες μάθαιναν από τις προκλήσεις της δουλειάς τους, από την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, από το να ηγούνται μιας ομάδας. Ακόμη βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση τους για να αναπτύσσουν την επικοινωνία της ομάδας τους και να αυξάνουν την πρόοδό της.

Σύμφωνα με τους Lee, Gambling και Hogg (2004), η ηγεσία παραδοσιακά περιγράφεται σαν ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης και συναλλαγής μεταξύ ηγετών και υφισταμένων. Για παράδειγμα, ο Burns (1978) περιέγραψε τη Συναλλακτική ηγεσία, ότι λαμβάνει χώρα όταν ένα άτομο παίρνει την πρωτοβουλία να διεκπεραιώσει μια συναλλαγή με κάποιο άλλο άτομο. Ο ηγέτης και οι υφιστάμενοί του, θα πρέπει να έχουν συγγενείς επιδιώξεις αλλά όχι απαραίτητα να συνδέονται και από κοινούς στόχους. Ο DePree (1989) περιέγραψε την ηγεσία σαν μια μορφή τέχνης που εμπνυχώνει ανθρώπους και διαφώνησε ότι η σύγχρονη ηγεσία μπορεί απλά να θεωρηθεί σαν μια διαδικασία παρακίνησης του εαυτού και άλλων με

σκοπό την από κοινού θεώρηση των πραγμάτων που γίνεται από κοινού πραγματικότητα. Η δουλειά τόσο του Burns (1978), όσο και του Depree (1989), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα της διοίκησης είναι ικανότητα ηγεσίας. Ωστόσο, αυτός ο ορισμός δε σημαίνει απαραίτητα και ενίσχυση των άλλων για την προαγωγή του ρόλου της ηγεσίας. Αυτός ο τύπος της ιεραρχικής ηγεσίας, μπορεί να αποθαρρύνει την ανάπτυξη της μελλοντικής εξέλιξης ενός επαγγελματία, εμποδίζοντας τη δημιουργικότητά του. Οι ηγέτες πρέπει να βοηθούν την ομάδα να αναπτύξει και διατηρήσει τις ικανότητές της και να υλοποιήσει τους στόχους της. Η ικανότητα να ενθαρρύνει τους άλλους να μοιραστούν ένα όνειρο και να βάλουν σε εφαρμογή ένα σχέδιο για αλλαγή, είναι αποτελεσματικότερη από τη χρήση οποιασδήποτε τιμωρίας (Lee et al., 2004).

Πιο πρόσφατα σε μια άλλη μελέτη εξετάστηκε το θέμα της «αλληλεπίδρασης» της ηγεσίας και της προόδου της ομάδας (Zaccaro & Kليمoski, 2002). Για να καθοριστεί τι εννοείται με τον όρο «αλληλεπίδραση», οι ερευνητές σημείωσαν ότι αναφέρεται στους «ποικίλους τρόπους που εμπλέκεται η ηγεσία με την πρόοδο της ομάδας, έτσι ώστε να επηρεάζεται η συλλογική προσπάθεια». Η βασική αντίληψη είναι ότι αυτός ο ισχυρισμός μπορεί να αποδοθεί στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία μπορεί να προάγει την ομαδική προσπάθεια, ή στον τρόπο με τον οποίο η πρόοδος της ομάδας μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Επιπλέον σημείωσαν ότι η ηγεσία και η πρόοδος της ομάδας μπορούν να επηρεάσουν η μία την άλλη και αυτό εξαρτάται από το βαθμό προετοιμασίας της ομάδας, δηλαδή το ήδη προϋπάρχον επίπεδο της (Day, Gronn, & Salas, 2004). Όσο καταλληλότερα είναι προετοιμασμένη μια ομάδα, τόσο περισσότερο μπορεί να επηρεάσει την πρόοδό της ηγεσία.

Αν και οι περισσότερες προσεγγίσεις τείνουν να εστιάζονται στην πιο βασική αντίληψη, δηλαδή στο ότι ηγεσία μπορεί να προάγει την ομαδική προσπάθεια, η ανασκόπηση των Day και των συνεργατών του (2004), διεύρυνε το φάσμα της έρευνας και εξέτασε επιπρόσθετα στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση ακόμη και των πιο περίπλοκων σταδίων της ηγεσίας σε ομάδα. Ειδικότερα, διεξήγαγαν ανασκοπική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σε θέματα που σχετίζονται με το πώς η ηγεσία αναδύεται μέσα από τις ομάδες, σαν λειτουργία της εργασίας. Οι ερευνητές ισχυρίστηκαν, ότι σε αυτό το επίπεδο, δεν είναι τόσο ότι η ηγεσία και η πρόοδος της ομάδας γίνονται δυσδιάκριτες, αλλά ότι η ηγεσία

συμβαίνει σαν ένα αποτέλεσμα της προόδου της ομάδας. Όταν συμβεί αυτό, δηλαδή η ηγεσία να είναι αποτέλεσμα της προόδου της ομάδας, το επίπεδο της ομάδας, χρησιμοποιείται σαν μέσο για τη μελλοντική πρόοδο και την προετοιμασία της (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001).

Στην έρευνα των Day et al (2004), η ικανότητα της ηγεσίας είναι μια διέξοδος στην οποία η ομάδα μπορεί να στηρίζεται μέσα από διαδοχικά βήματα προόδου. Ένα παράδειγμα αυτών μπορεί να δοθεί, αν υποθεθεί ότι μια ομάδα ξεκινά να σχηματίζεται. Στο αρχικό στάδιο του σχηματισμού της, η ομάδα συντάσσεται από έναν αριθμό συγγενώς εξαρτημένων ατόμων που ο καθένας έχει δικές του ανάγκες, τους δικούς του στόχους και τα δικά του επιδιωκόμενα αποτελέσματα που παρακινούν τη συμπεριφορά του. Η διαδικασία της ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει στην ευθυγράμμιση αυτών των ατομικών αναγκών, των στόχων και των προσδοκιών ανάμεσα στα άτομα. Δεδομένης αυτής της ευθυγράμμισης, είναι κατανοητό ότι θα υπάρχει ένα σημαντικό καθήκον ηγεσίας, που θα έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του εαυτού των υφισταμένων από το να συμπεριφέρονται τελείως προσωπικά (επικεντρωμένοι στο «εγώ»), στο να συμπεριφέρονται τουλάχιστον εν μέρει με βάση το γνώμονα της συλλογικότητας (δηλαδή επικεντρωμένοι στο «εμείς») (Van Velsor & McCauley, 2004). Επιπλέον, αντί τα μέλη μιας ομάδας να αποτελούνται από ανεξάρτητες προσωπικές ομοιότητες, να έχουν την παρακίνηση και την ικανότητα να φαντάζονται τον εαυτό τους σε συλλογικούς χώρους. Αυτό προάγει την ταύτιση των αναγκών της ομάδας, τους συλλογικούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της ομάδας (Ellemers, de Gilder, & Haslam, 2004). Αυτή η κεντρική ταύτιση με την ομάδα («εμείς»), από ότι με την ατομικότητα («εγώ»), επιτρέπει διαφορετικές μορφές ηγεσίας να αναδυθούν και να δημιουργήσουν επιπλέον πιθανότητες για συμμετοχή στην ηγεσία (Day, 2000). Συμπερασματικά η ικανότητα της ηγεσίας σε ομάδα θεωρείται ένα σημαντικό προσόν για τις ομάδες, ειδικά όταν βιώνει πολύπλοκες προκλήσεις προσαρμογής. Υπάρχουν ποικίλα προβλήματα που δε μπορεί κανείς ηγέτης να τα λύσει μόνος του. Αυτές είναι προκλήσεις που αντιμετωπίζει μια ομάδα (Drath, 2001).

Πέρα από τα παραπάνω, η υπάρχουσα βιβλιογραφία τείνει να εστιάζει την προσοχή της στις συμπεριφορικές, τις περιστασιακές, τις μεταμορφωτικές και τις διαδραστικές αρχές της ηγεσίας, ενώ εμφανίζεται μεγάλη έλλειψη προσοχής στη Συσχετιστική αρχή της ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999). Σύμφωνα με τους



Leithwood και Duke (1997), υπάρχει ανάγκη να εξηγηθεί και να διευκρινισθεί η πιθανότητα ανάπτυξης μιας περιγραφής της ηγεσίας σε μεγαλύτερο εύρος, που να βασίζεται στους συσχετισμούς/σχέσεις του ηγέτη με τους υφιστάμενούς του. Η αρχή της ηγεσίας αντιμετωπίζει την ατομικότητα, μόνο σαν ένα κομμάτι μέσα στο πλαίσιο των συσχετισμών (Wheatley, 1994). Η περισσότερη από τη βιβλιογραφία που ασχολείται με τη μελέτη της ηγεσίας, αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των υφισταμένων στο να διαμορφώσουν το πεδίο δράσης του ηγέτη (Hollander, 1993; Chemers, 1984). Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια αύξηση σε έρευνες και συγγράμματα που αφορούν την ηγεσία. Ωστόσο, τα περισσότερα, από αυτά δε βοηθούν στο να κατανοηθεί η συνάφεια της ηγεσίας με τους συσχετισμούς/σχέσεις με τους άλλους. Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι ξέρουμε πολλά για τους ηγέτες, αλλά τόσα λίγα για τη ηγεσία.

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης περιγράφουν σύντομα αποσπάσματα της ιστορίας για την ηγεσία σε τομείς όπως η πολιτική και οι επιχειρήσεις. Η απεικόνιση της ηγεσίας από τα ΜΜΕ, κλίνει επιλεκτικά προς άτομα που βρίσκονται σε ισχυρές θέσεις. Αυτό που δεν γίνεται γνωστό από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, είναι ότι καθένας από αυτούς τους ηγέτες κινούνταν μέσα σε ένα περιβάλλον συσχετισμών/ σχέσεων με τους υφισταμένους του. Η αρχή της ηγεσίας περιλαμβάνει την έννοια του συσχετισμού/σχέσης με τους άλλους. Οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες σχέσεις με τους υφισταμένους τους. (Locke, Kikpatrick, Wheeler, Schneider, Niles, Goldstein, Welsh & Chah, 1991; Komives et al., 1998).

Ο Rost (1991) ανασκόπησε τα μοντέλα της ηγεσίας από την προ-βιομηχανικής εποχής έως τη βιομηχανική εποχή. Ανασκόπησε επίσης τις αρχές που είχαν διαμορφωθεί διαχρονικά για την ηγεσία και συμφώνησε σ' έναν τρόπο σκέψης και μελέτης της ηγεσίας, βασισμένο στην επίδραση των σχέσεων/συσχετισμών που υπάρχουν. Θεώρησε λοιπόν ότι δε γίνεται να μιλά κανείς για ηγετικά χαρακτηριστικά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σχέσεις που έχει ο κάθε ηγέτης με τους υφισταμένους του. Αντίθετα, διαφώνησε με το παράδειγμα της ηγεσίας, που παρουσιάζει μια προσέγγιση που εστιάζεται στο άτομο ηγέτη, θεωρώντας το ανεξάρτητο από τους συσχετισμούς/ σχέσεις με το γύρω περιβάλλον. Επιπλέον ο Rost (1993) παρουσίασε μια σειρά επιχειρημάτων για να μετατοπίσει τα παραδείγματα της ηγεσίας από το «ηγεσία σαν ατομικότητα» στο «ηγεσία σαν συσχετισμός/σχέση». Δηλαδή θεώρησε σωστότερη την άποψη

ότι οι ηγέτες θα πρέπει να στηρίζονται στο «εμείς» και όχι στο «εγώ». Οι πράξεις τους θα πρέπει να παρουσιάζουν συλλογικό χαρακτήρα, λαμβάνοντας υπόψη τους συσχετισμούς/ σχέσεις με τους υφισταμένους και όχι ατομικό χαρακτήρα αγνοώντας τους συσχετισμούς.

Κάποιοι συγγραφείς περιέγραψαν εκτενέστερα αυτές τις σχέσεις/ συσχετισμούς και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ηγετών. Σύμφωνα με τους Komvines, McMahon και Lucas (1998), η ηγεσία είναι μια διαδικασία συσχετισμών/σχέσεων ανθρώπων που μαζί προσπαθούν να πετύχουν μια αλλαγή ή να κάνουν μια διαφορά προς όφελος του κοινού καλού. Αυτή η αρχή της ηγεσίας περιλαμβάνει, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους ερευνητές, πέντε χαρακτηριστικά: την περιεκτικότητα, την ενίσχυση, την αποφασιστικότητα, την ηθική και τον προσανατολισμό στην πρόοδο. Με έναν παρόμοιο τρόπο οι Regan και Brooks (1995) εξέφρασαν την άποψη ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζει ο ηγέτης όταν συσχετίζεται με τους υφισταμένους του. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η εμπύχωση των υφισταμένων, το ενδιαφέρον για αυτούς, η συνεργασία μαζί τους για την επίτευξη των στόχων, η διορατικότητα του ηγέτη και η διαίσθηση του, πράγματα που του είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία του ηγέτη επιδρούν θετικά στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του.

Συνοψίζοντας από όλα όσα προαναφέρθηκαν μπορεί κανείς να δώσει μια σαφή απάντηση στο ερώτημα τι είναι ηγεσία. Ηγεσία λοιπόν ένας συνδυασμός έμφυτων ικανοτήτων και επίκτητων προσόντων. Ηγέτης είναι ο άνθρωπος που διακρίνεται από μια σειρά χαρακτηριστικά και μπορεί να εμπνέει, να εμπυχώνει και να δραστηριοποιεί τους ανθρώπους, προκειμένου να επιτύχουν κάποιον σκοπό. Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που απασχολούν τους ανθρώπους που μελετούν την ηγεσία, είναι το διαχρονικό ερώτημα για το αν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται. Μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί μια συγκεκριμένη απάντηση. Παλιότερα υπερίσχυε η άποψη ότι οι ηγέτες γεννιόταν. Τα τελευταία χρόνια όπως φαίνεται από την ανασκοπική μελέτη της βιβλιογραφίας, τείνει να θεωρείται ότι οι ηγέτες γίνονται. Πιστεύεται ότι οι ηγετικές ικανότητες διδάσκονται και θα πρέπει να διδάσκονται σε ανθρώπους που επιθυμούν να εξελιχθούν σε ηγέτες. Πέρα από αυτά η ηγετική ικανότητα δε μπορεί να μελετηθεί μόνο από την πλευρά των προσωπικών χαρακτηριστικών του ηγέτη. Αντιθέτως θα πρέπει να υπολογιστούν οι σχέσεις/ συσχετισμοί που έχει ο ηγέτης με τους υφιστάμενους τους. Η ανάπτυξη

αυτών των σχέσεων είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου να αναδυθεί ένας ηγέτης από μια ομάδα ανθρώπων. Όσο πιο καλές σχέσεις/ συσχετισμούς έχει ένας ηγέτης με τους υφιστάμενούς του, τόσο ευκολότερα μπορεί ο ηγέτης να πείσει τους υφισταμένους τους να υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Η υλοποίηση των στόχων και των επιδιώξεων μιας ομάδας, σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Υλοποιώντας τους στόχους της ομάδας, αυξάνεται η αποτελεσματικότητά του.

*Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας:* Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας έχει μετρηθεί με διάφορους τρόπους. Με υποκειμενικές εκτιμήσεις υφισταμένων, προσώπων που κατέχουν ίδια θέση (ομότιμοι) και ανωτέρων. Ακόμη έχει μετρηθεί από την επίδραση που έχει ο ηγέτης στους υφισταμένους και την επίτευξη των οργανωτικών στόχων, όπως για παράδειγμα κέρδος και παραγωγικότητα. Μια ολιστική θεώρηση της ηγεσίας εξετάζει από κοινού την επίδραση του ηγέτη στους υφισταμένους και την επιτυχία των στόχων. Η μετανάλυση του Reave (2005), για την ηγεσία, ανέδειξε τα πνευματικά προσόντα και τις πνευματικές πρακτικές που μελετήθηκαν σε σχέση με τις μετρήσεις της επιτυχίας της ηγεσίας. Αυτά τα προσόντα και οι πρακτικές παρουσιάστηκαν σε σχέση με αυτές τις μετρήσεις.

Αυτή η έρευνα χωρίζει τις μετρήσεις της επιτυχίας της ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: αυτές που σχετίζονται με τους υφιστάμενους, αυτές που σχετίζονται με τις ομάδες και αυτές που σχετίζονται με τον ηγέτη σαν άτομο. Στον τομέα των υφισταμένων, έξι ήταν οι μετρήσεις της αποτελεσματικότητας που καταγράφηκαν: η ικανοποίηση των υφισταμένων από τον ηγέτη, η διατήρηση των υφισταμένων, οι ηθικές αρχές των υφισταμένων, η ηθική συμπεριφορά των υφισταμένων και τέλος η οργανωτική ιθαγένεια της συμπεριφοράς των υφισταμένων. Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, οι μετρήσεις της αποτελεσματικότητας του ηγέτη που σχετίζεται με τη ομάδα χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: τα αποτελέσματα παραγωγικότητας ή απόδοσης, τη συνεργατική υποστήριξη (να υποφέρουν τους συνεργάτες τους) και τη συνεργατική υπόληψη (να έχουν σε υπόληψη τους συνεργάτες τους). Επίσης οι μελέτες για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ίδιου του ηγέτη, χωρίστηκαν επίσης σε τρεις κατηγορίες: την παρακίνηση του ηγέτη, τις σχέσεις με τους άλλους και την προσαρμοστικότητά του στο περιβάλλον που ασκεί ηγεσία.

Κάποιοι μελετητές της ηγεσίας υποστήριξαν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ικανός να δημιουργεί περισσότερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά

για να μπορεί να υποτάσσει τους υφισταμένους, με τη χρήση αμοιβών για να τους παρακινήσει να επιτύχουν την επιθυμητή οργανωτική απόδοση (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959). Οι ηγέτες θα είναι επιτυχημένοι όταν οι υφιστάμενοί τους καταλάβουν ότι οι αμοιβές τους, τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές, εξαρτώνται από την αποτελεσματική απόδοση που αντιλαμβάνονται από τον ηγέτη. Ακόμη θα πρέπει να πιστεύουν ότι ο ηγέτης έχει τη δύναμη να αποδώσει αμοιβές, ανοίγοντας και διευκρινίζοντας τις «τακτικές» επιτυχίας για τους επιθυμητούς «στόχους». Σύμφωνα λοιπόν με αυτό, οι ηγέτες που εμφανίζουν περισσότερο υποστηρικτική/ ευγενική συμπεριφορά θα είναι πιο αποτελεσματικοί. Ακόμη η συμπεριφορά του ηγέτη θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις προτιμήσεις των υφισταμένων για το στυλ συμπεριφοράς (Wofford & Liska, 1993). Κάποιοι υφιστάμενοι αποδίδουν καλύτερα όταν ο ηγέτης τους δίνει εσωτερικές αμοιβές, ενώ κάποιοι άλλοι όταν τους δίνει εξωτερικές αμοιβές.

Η περισσότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο παρελθόν, για την ηγεσία σε ομάδα, επικεντρώνονταν σχεδόν αποκλειστικά στην παραδοσιακή άποψη της ηγεσίας σαν μέσο εισόδου σε μια ομάδα. Πρόσφατα όμως μια ανασκοπική μελέτη των Zaccaro, Rittman και Marks (2001) εστίαστηκε στη σπουδαιότητα της ηγεσίας σε ομάδα. Από αυτήν την άποψη, αποτελεσματικοί ηγέτες μιας ομάδας είναι αυτά τα άτομα που αναλαμβάνουν οποιονδήποτε ρόλο και λειτουργία απαιτεί η ομάδα. Έτσι πρωταρχική ευθύνη του ηγέτη, είναι να προσδιορίσει τι είδους λειτουργίες λείπουν από την ομάδα ή δεν αντεπεξέρχονται επαρκώς, για να τις αναλάβει ο ίδιος. Ύστερα από αυτήν την έρευνα παρατηρήθηκε και ένα άνοιγμα των ερευνών προς την κατεύθυνση της μελέτης της επίδρασης του ίδιου του ηγέτη στην αποτελεσματικότητά του. Παρακάτω ακολουθεί ο Πίνακας 1 στον οποίο συγκεντρώνονται οι κυριότερες πληροφορίες που αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο.

### Πίνακας 1. Τι είναι ηγεσία

«...διαδικασία κοινωνικής επιρροής..»	Yulk, (1994)
«...συμπεριφορά ενός ατόμου όταν καθοδηγεί τις δραστηριότητες της ομάδας προς έναν στόχο...»	Hemphill & Coons (1957); Ross, (1984); Hogan, Curphy & Hogan, (1994)
«...ενδοπροσωπική επίδραση που	Tannenbaum, Weschler & Massarik

εξασκείται σε μια κατάσταση και οδηγεί στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή στόχων...»	(1961)
«...είναι μια προαγωγή της ευκαιρίας μιας ομάδας ώστε να αντιμετωπίσει ένα δύσκολο πρόβλημα...»	Heifentz (2002)
«...ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης συναλλαγών μεταξύ ηγετών και υφισταμένων με σκοπό να πετύχουν μια αλλαγή, ή να κάνουν μια διαφορά προς όφελος του κοινού καλού...»	Lee, Gambling & Hogg (2004); Zaccaro & Kliomoski, (2002); Day, Gronn, Salas, (2004); Locke, Kikpatrick, Wheeler, Schneider, Niles, Goldstein, Welsh και Chah, (1991); Komives et al. (1998); Komvines, McMahon, & Lucas (1998); Regan & Brooks (1995); Regan & Brooks (1995); Locke, Komives et al. (1998)
«...η ηγεσία είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται και έχει ελάχιστη σχέση με δυνάμεις της φύσης και η εκμάθησή της αναπτύσσεται συνεχώς...»	Warren, Benis & Nanus (1986); Cawthon (1996); Day, (2001); Yulk, (2002); Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco, & Lau (1999); Hirst (2004); McCall, Lombardo & Morrison (1988); Dougherty & Hardy, (1996); Lynn, Mazzuca, Morone, & Paulson, (1998); Raelin, (1997 a, 1997 b, 1999); Revans, (1980)
«...το ταλέντο να ηγείται κανείς, είναι σαν το «σωστό εφόδιο», ένα συστατικό που διαχωρίζει τον ηγέτη από τον υφιστάμενο...»	Shelley, Kikpatrick, Edwin και Locke (1991)
«...αποτελεσματικοί ηγέτες μιας ομάδας είναι αυτά τα άτομα που αναλαμβάνουν οποιονδήποτε ρόλο και λειτουργία απαιτεί η ομάδα...»	Zaccaro, Rittman και Marks (2001); Zaccaro & Kliomoski, (2002); Day, Gronn, Salas, (2004); Marks, Mathieu, & Zaccaro, (2001)

### ***Τι είναι ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον;***

*Γενικά:* Αφού στο προηγούμενο κεφάλαιο δόθηκε ο ορισμός των εννοιών του ηγέτη και της ηγεσίας, σε αυτό το κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί προσπάθεια έκφρασης της έννοιας της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Μια από τις μορφές ηγεσίας που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, είναι η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στους δασκάλους. Μια άλλη μορφή ηγεσίας είναι η ηγεσία που ασκούν οι δάσκαλοι στους μαθητές. Τέλος μια μορφή ηγεσίας που εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον είναι και η ηγεσία που αναδύεται ανάμεσα στους μαθητές, όπου κάποιοι μαθητές εμφανίζουν περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά από ότι κάποιοι άλλοι.

Σύμφωνα με μια σύντομη ιστορική αναδρομή, τα σχολεία στο δυτικό κόσμο, και ιδιαίτερα στην Αμερική, τη δεκαετία του 1920, χαρακτηρίζονταν από ένα ενδιαφέρον για την ηγεσία που ήταν βασισμένη στις παιδαγωγικές αρχές, του 1930 από την επιστημονική διοίκηση των σχολείων, του 1940 και στις αρχές του 1950 δόθηκε από την έμφαση στον πατριωτισμό και στις δημοκρατικές αξίες και του 1960 από την ανάγκη να προάγουν την υπεροχή μέσα από εμπειρικά αποδεδειγμένες στρατηγικές. Στις αρχές του 1970 δόθηκε έμφαση στα κοινωνικά προβλήματα, όπως εφηβική εγκυμοσύνη, εξάρτηση από ναρκωτικά, φυλετικές διαφορές και του 1980 υπήρξε ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την ανύψωση της οικονομίας, κυρίως σε άλλες χώρες όπως η Ιαπωνία (Beck & Murphy, 1992; 1993; 1998). Τη δεκαετία του '90 και τώρα, του 2000, δίνουν περισσότερη έμφαση στην ηγεσία που είναι βασισμένη στις παιδαγωγικές αρχές αλλά και στην οργανωτική ηγεσία, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη της αλλαγής στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και για τη βελτίωσή του (Rothberg & Hill, 1992).

Αυτός ο ρόλος της αλλαγής, του σημερινού σχολείου συνοδεύεται από τέσσερις επιμέρους εμφάσεις της παρούσας σχολικής αναδιαρθρωτικής μεταρρύθμισης: τη διαχείριση, την επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας, την υπεράσπιση των επιλογών των γονέων και των μαθητών αναφορικά με το σχολείο, και την ανανεωμένη έμφαση για τη διδασκαλία με σκοπό την κατανόηση (Keedy & Achilles, 1997). Οι ιδεολογίες αυτών των εμφάσεων δεν είναι πάντα σύμφωνες η μια με την άλλη, εντούτοις, η υιοθέτηση των φιλοσοφιών και των πρακτικών τους, μπορεί να οδηγήσει τους σχολικούς φορείς χάραξης πολιτικής και τους ηγέτες σε δύσκολα διλήμματα (Fowler, 1999).



Η σύγχρονη οργανωτική θεωρία θεωρεί το πρότυπο των ανοικτών συστημάτων των οργανισμών, ως την επίσημη διάσταση για τους εκπαιδευτικούς και τους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε αυτήν τη διάσταση, οι οργανισμοί θεωρούνται ως συστήματα, των οποίων η επιβίωση εξαρτάται ιδιαίτερα από την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το γύρω περιβάλλον τους, ειδικά κατά τη διάρκεια των περιόδων που χαρακτηρίζονται από γρήγορες και σημαντικές αλλαγές (Levin, 1993). Το δημοκρατικό ιδανικό της ζωής, εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στην ζωή των σχολικών οργανισμών. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να οργανώσουν και να κτίσουν τους στόχους και τις δραστηριότητες των οργανισμών τους. Σκοπός τους είναι να απεικονίσουν τα δημοκρατικά ιδανικά με έναν τρόπο που δεν θυσιάζει τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των μελών στις ιδέες της αποδοτικότητας και της δύναμης (Slater, 1994). Το δημοκρατικό ιδανικό εκφράζεται συχνά από την αμοιβαία σχέση της τιμής και της βελτίωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της φιλοδοξίας μέσω της αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Brouillette, 1997). Αποτελεί μια έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών, των γονέων, των διευθυντών και των δασκάλων μέσω της κατάλληλης επαγγελματικής, τακτικής και πολιτικής ανάπτυξης (Darling-Hammond, 1993).

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αγωνιστούν να συναντήσουν αυτά τα ιδανικά μέσα στα σχολεία που είναι ακόμα, ως επί το πλείστον, γραφειοκρατικοί, άκαμπτοι οργανισμοί (Eden, 1998). Η τρέχουσα σχολική αναδιαρθρωτική κίνηση παρέχει μηχανισμούς ώστε να αλλάξουν οι παραδοσιακοί ρόλοι των διευθυντών και των άλλων εκπαιδευτικών. Αυτό θα πραγματοποιηθεί μέσω της αναδιαμόρφωσης και του επαναπροσδιορισμού τόσο των λειτουργιών όσο και των σχέσεων μέσα στα σχολεία (Bredeson, 1993; Zeichner, 1991). Τα σχολεία καλούνται να ακολουθήσουν τον τρόπο άσκησης ηγεσίας των μη εκπαιδευτικών οργανισμών, με το να εξουσιοδοτήσουν και να ενισχύσουν τους δασκάλους, προωθώντας την ελεύθερη έκφραση και σκέψη τους (Johnston, 1992). Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρητικοί, όσο και οι ηγέτες καλούνται για μια αύξηση στην επαγγελματικοποίηση των δασκάλων μέσα από την ανάπτυξη του σεβασμού, της συμμετοχής, και της ενδυνάμωσης των δασκάλων στην καθημερινή ζωή του σχολείου (Blase & Blase, 2000).

Καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, οι άνθρωποι έχουν εστιάσει την προσοχή τους σε άτομα που μπορούν αποτελεσματικά να οδηγήσουν τους υπόλοιπους σε

συλλογικές δραστηριότητες, σε τρόπους που οδηγούν σε κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση, σε έναν σκοπό, και έχουν κάποια σημασία. Σε σχολικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, οι διευθυντές βοηθούν τους υφισταμένους τους ώστε να αυξηθεί η αποδοτικότητά τους, η συνέπειά τους όσον αφορά τα καθήκοντά τους για την επίτευξη των στόχων. Στο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την αλλαγή -όπως σήμερα- απαιτούνται οι ηγέτες που μπορούν να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους να προσανατολιστούν προς ένα συγκεκριμένο σκοπό τον οποίο θα δεσμευτούν να πραγματοποιήσουν. Αυτός ο τρόπος θα οδηγήσει στην αύξηση της δημιουργικότητας των υφισταμένων προκαλέσουν (Bolman & Deal, 1994). Τα σχολεία είναι οργανισμοί των οποίων αρχικός σκοπός είναι να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες που άμεσα και έμμεσα εκπαιδεύουν μαθητές. Σήμερα, βρίσκονται τοποθετημένα μέσα σε μια σειρά κοινωνικών, εκπαιδευτικών, και οργανωτικών πλαισίων που χαρακτηρίζονται από τη γρήγορη αλλαγή και την αβεβαιότητα. Σε τέτοια πλαίσια, η ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή οι άνθρωποι εστιάζονται στους ηγέτες με την ελπίδα, για έμπνευση, και καθοδήγηση, καθώς και για την ανάπτυξη της θετικής αλλαγής. Θετική αλλαγή χαρακτηρίζεται η αλλαγή προς μια καλύτερη κατεύθυνση, με νέες ιδέες που ακολουθούν τους ρυθμούς της σύγχρονης κοινωνίας (Bolman & Deal, 1994).

Ο Sergiovanni (1998) βεβαιώνει ότι όταν ο κόσμος αναζητά τη βελτίωση στα σχολεία, τρεις πιθανές μορφές ηγεσίας είναι δυνατές: α) η γραφειοκρατική ηγεσία που εξουσιοδοτεί τις άκρες και τα μέσα, β) η ηγεσία που αναπτύσσει μια ισχυρή αίσθηση για το τι είναι ανάγκη να συμβεί, ή γ) η επιχειρηματική ηγεσία που εφαρμόζει τις δυνάμεις της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι σημερινοί σχολικοί ηγέτες χρειάζονται μια ευρύτερη κατανόηση των δυνάμεων του περιβάλλοντος. Χρειάζονται επίσης, μια αξιολόγηση των αρμόδιων διδακτικών και εκπαιδευτικών απαιτήσεων που προστάζουν οι δυνάμεις του περιβάλλοντος (Singh, Bartlett, Rowan, Gale, & Roylance, 1997). Οι ηγέτες που υιοθετούν τέτοιες δεξιότητες είναι σε θέση να διευκολύνουν την ανάπτυξη μοναδικών σχολικών λύσεων (Goldman, Dunlap, & Conley, 1993).

Σαν ηγέτες των σχολείων, οι διευθυντές έχουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν ότι τα σχολεία τους λειτουργούν με σκοπό να αυξήσουν την επιτυχία των μαθητών τους. Η σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου και της επίτευξης των μαθητών, είναι σύνθετη (Hoy, Tarter, & Bliss, 1990). Μερικές



αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, προϋποθέτουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία τους είναι έμμεση, παρά άμεση και κυρίως με έμφαση στη διευκόλυνση της ανάπτυξης της άμεσης εκπαιδευτικής ηγεσίας στους δασκάλους (Kleine-Kracht, 1993). Η έμμεση διευθυντική ηγεσία, ασκείται μέσω της διαμόρφωσης του σχολείου με τρόπους που επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία και την εκμάθηση. Τρόπους όπως η ανάπτυξη των σχολικών στόχων, η καθιέρωση των προτύπων υψηλής απόδοσης για τους δασκάλους και τους μαθητές, η παροχή της απαραίτητης οργάνωσης και των απαραίτητων πόρων, η εποπτεία της εκπαιδευτικής απόδοσης, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, και η προώθηση της σχολικής αγωγής. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του διευθυντή φαίνεται να έχει δύο αρχικά σημεία έμφασης: την οικοδόμηση της σχολικής αγωγής και την επιτήρηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990). Τόσο οι θεωρητικές όσο και οι εμπειρικές μελέτες της προηγούμενης δεκαετίας δείχνουν όλο και περισσότερο ότι αυτή η διπλή διάσταση του ρόλου της ηγεσίας του διευθυντή, μπορεί πράγματι να είναι έγκυρη και πολύ χρήσιμη (Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; Leithwood & Jantzi, 2000).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λαμβάνοντας υπόψη τα σημερινά μεταβαλλόμενα πλαίσια, έχει η άποψη ότι η σχολική αγωγή πρέπει να αποτελεί δέσμευση των δασκάλων για την αλλαγή, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι νέοι όροι. Όλο και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τη σημασία του ρόλου του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού πολιτισμού μέσω της απόσπασης και της διανομής των τιμών των σχολικών μελών και με τη διανομή της δύναμης και της ευθύνης με αυτούς (Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1993). Η σχολική απόδοση θεωρείται όλο και περισσότερο ως αποτέλεσμα των ενεργειών των ηγετών που οικοδομούν την δέσμευση μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης του στόχου και των σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Ενώ η θετική σχολική αγωγή θεωρείται γενικά ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη συνεργατική ηγεσία, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο διευθυντής, είναι ακόμα το κέντρο της σχολικής μάθησης. (Martin & Kragler, 1999). Οι διευθυντές λοιπόν, προκειμένου να πετύχουν τη σχολική βελτίωση που επιθυμούν και προστάζει η σύγχρονη εποχή, πρέπει να ενθαρρύνουν μια συνεργασία των δασκάλων μαζί τους. (Fullan, 1992; 1996; Bredeson, 1993). Πρέπει επίσης να αναγνωρίσουν, ότι δεδομένου ότι λειτουργούν για να διαμορφώσουν τη σχολική αγωγή, η ίδια η αγωγή στη συνέχεια, διαμορφώνει το διευθυντή και την ηγεσία του

(Dinham, Cairney, Craigie, & Wilson, 1995). Τέλος, ο διευθυντής και το σχολικό προσωπικό πρέπει συνεχώς να ελέγχουν το εξωτερικό περιβάλλον, προκειμένου να διαμορφώνουν κατάλληλα τη σχολική αγωγή που ασκούν, ώστε να συμβαδίζει με τις εκάστοτε απαιτήσεις της κοινωνίας (Firestone, 1996; Firestone & Louis, 1999).

*Ηγεσία του διευθυντή/ Ιστορικά στοιχεία:* Η αναγνώριση του επίσημου ρόλου του σχολικού διευθυντή στην Αμερική πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '20 (Beck & Murphy, 1993). Ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης του ρόλου, τα πανεπιστημιακά επιμορφωτικά προγράμματα άρχισαν να επιδιώκουν να εκπαιδεύσουν τους διευθυντές (Cooper & Boyd, 1987) και το κοινό άρχισε να βλέπει τους διευθυντές σαν τους πλέον αρμόδιους για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Tyack & Hanson, 1982). Οι δάσκαλοι άρχισαν να βλέπουν στο πρόσωπο του διευθυντή ποικίλες λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας (Lindquist, 1933; Morris, Crowson, Porter, & Hurwitz, 1984), και οι ερευνητές ανέλαβαν τη μελέτη του κύριου «ρόλου» του διευθυντή (Griffiths, 1983).

Οι Beck και Murphy (1993) έχουν επισημάνει την ευρεία, ιστορική ανάπτυξη της ηγεσίας του διευθυντή με την εξέταση της εξέλιξής του μέσω των δεκαετιών από την επίσημη αναγνώρισή του, ως σήμερα. Η ηγεσία του διευθυντή της δεκαετίας του '20 στράφηκε πρώτιστα προς μια αξία βασισμένη στην ανησυχία που υπήρχε αναφορικά με την παιδαγωγική σαν επιστήμη, ενώ στη δεκαετία του '30 από την εστίαση στις αξίες, δόθηκε έμφαση στην επιστημονική διαχείριση των σχολείων. Λόγω του β' παγκόσμιου πολέμου και των συνεπειών του, η ηγεσία του διευθυντή της δεκαετίας του '40 και στις αρχές της δεκαετίας του '50, αγκάλιασε τις πατριωτικές τιμές που τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική και ισχυρή κοινωνία. Η αρχή του ψυχρού πόλεμου και ενός διαστημικού αγώνα μεταξύ της Σοβιετικής Ένωσης και της Αμερικής κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50 και του '60 προκάλεσε τα σχολεία στο να εστιάζουν στην ακαδημαϊκή τελειότητα, ιδιαίτερα στα Μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες. Οι διευθυντές αγκάλιασαν τις εμπειρικά αναπτυγμένες στρατηγικές για τη διαχείριση και την ηγεσία. Η αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων στη δεκαετία του '70, όπως η φυλετική ένταση, η κατάχρηση ουσιών, και η εγκυμοσύνη εφήβων, ανάγκασε τους διευθυντές να εσιιάσουν στην παροχή μιας ευρείας ποικιλίας μέσων αντιμετώπισης και άλλαξε την κατεύθυνση της προσοχής τους μακριά από την

ακαδημαϊκή ηγεσία. Η άνοδος των διεθνών οικονομικών ανταγωνιστών στη δεκαετία του '80, όπως η Ιαπωνία, οδήγησε στην έκδοση πολυάριθμων εκθέσεων που απαιτούν από τα σχολεία να επικεντρωθούν εκ νέου επάνω στην ακαδημαϊκή επίδοση και την προετοιμασία των μαθητών για τον εργασιακό χώρο.

Η ηγεσία του διευθυντή κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90, ενδιαφέρθηκε για το στόχο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι Smith και Andrews (1989) χαρακτηρίζουν τον ισχυρό εκπαιδευτικό ηγέτη ως έναν που δίνει στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, υψηλότερη προτεραιότητα. Αφιερώνεται στους στόχους των σχολείων και της σχολικής περιοχής, συναθροίζει και κινητοποιεί τους πόρους για να επιτρέψει την ολοκλήρωση εκείνων των στόχων που δημιουργούν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών και σεβασμού. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης εμπλέκεται άμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική μέσω της επικοινωνίας, της ανάπτυξης του προσωπικού, που καθιερώνει τα κίνητρα για τη χρήση των νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών, και που επιδεικνύει τη γνώση των διδακτικών υλικών, επικεντρώνεται στην πρόοδο των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων, είναι δεσμευμένος στους ισχυρούς στόχους της ακαδημαϊκής επίδοσης και συσκέπτεται αποτελεσματικά με άλλες ομάδες κατά τη λήψη των αποφάσεων.

Αυτή η έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία ήταν ποιοτικά διαφορετική από τις προηγούμενες αντιλήψεις της ηγεσίας του διευθυντή, οι οποίες ήταν ουσιαστικά διευθυντικής φύσης. Ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης αναμενόταν να είναι ο σχολικός εμπειρογνώμονας στο πρόγραμμα σπουδών, τη διαδικασία της διδασκαλίας, και την εφαρμογή των χρηματοδοτούμενων από την κυβέρνηση προγραμμάτων με σκοπό να βελτιώσουν την επίτευξη των γενικών και των μερικών στόχων, συγκεκριμένων μερών του πληθυσμού των μαθητών (Hallinger, 1992; 1996). Η εμφάνιση μιας όλο και περισσότερο ανταγωνιστικής διεθνούς οικονομικής πραγματικότητας, που συνδυάζεται με τους γρήγορα μεταβαλλόμενους κοινωνικούς όρους στο δυτικό κόσμο, έχει αναγκάσει πολλούς εκπαιδευτικούς να σκεφτούν ότι η ακριβής αντίληψη του διευθυντή ως εκπαιδευτικό ηγέτη μπορεί να είναι ανεπαρκής για τα σημερινά μεταβαλλόμενα πλαίσια. Λέγοντας κοινωνικούς όρους εννοούνται τα οικογενειακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Κατά συνέπεια, ο καθορισμός του ρόλου του σχολικού διευθυντή έχει γίνει περισσότερο προβληματικός και οφείλεται

στη μεταβαλλόμενη φύση των στόχων ενώπιον του (Daresh, Gantner, Dunlap, & Hvizdak, 2000).

Το γεγονός ότι κατά γενική ομολογία το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής δεν είναι αρκετά ικανό για την ικανοποίηση των αναγκών της σημερινής κοινωνίας και των μαθητών του, έχει προκαλέσει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν το ίδιο το σύστημα και όλα τα συστατικά μέρη του και τις λειτουργίες του, συμπεριλαμβανομένης της ηγεσίας του δασκάλου. Ίσως το μέγιστο δομικό της αναθεώρησης, είναι η κίνηση για να αποκεντρώσει τις εκπαιδευτικές λειτουργίες της διακυβέρνησης και διαχείρισης των σχολικών μονάδων, μαζί με μια μετατόπιση, από την ιδέα του διευθυντή, ως τον μοναδικό ιεραρχικό ηγέτη του σχολείου, προς την ιδέα των κοινών, συνεργατικών μορφών ηγεσίας (Hallinger, 1992; Murphy & Louis, 1994).

*Ηγεσία του Διευθυντή/ Τρέχουσες αντιλήψεις:* Οι προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούργια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, καθίσταται πλέον σημαντικότερος από ποτέ άλλοτε. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρος των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή.

Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την αντίληψη ότι οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, δε διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις, εκτός από την ειδική αποστολή τους. Ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι η χαμηλή απόδοσή τους. Σύμφωνα με τους Γεωργιάδου και Καμπουρίδη (1997) υπάρχουν τρεις ευρύτατα διαδεδομένες αιτίες, οι οποίες εξηγούν τους λόγους χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών: α) ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού δε λειτουργεί με κριτήρια «απόδοσης/ κόστους», β) υπάρχει ανάγκη για ποιοτικά αναβαθμισμένο προσωπικό, γ) οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα.

Οι τρεις παραπάνω αιτίες μάλλον δικαιολογούν παρά δίνουν μια αξιόπιστη ερμηνεία του φαινομένου της χαμηλής απόδοσης του σχολείου (Drucker, 1994). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι ο διευθυντής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς τείνει να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ του διευθυντή με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και του διευθυντή-ηγέτη. Επιπλέον η διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και των διευθυντικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσέγγιση του προβλήματος «ηγεσία» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Duignan, 1994).

Οι Murgatroyd και Gray (1996), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δασκάλους, κατέληξαν ότι στόχος του σχολείου είναι να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν το δυναμικό τους, να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την οικογένεια τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ακόμη ότι ο βοηθητικός ρόλος του σχολείου εκτείνεται πέρα από τις παρούσες ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο έχει στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για τη δημιουργική ένταξή τους στην κοινωνία (Murgatroyd, & Gray, 1996). Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του. Είναι αυτός που φροντίζει ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Στις συνθήκες αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 1997).

Σύμφωνα με τον Walker (1987), ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δάσκαλους, μαθητές, γονείς). Η ανακάλυψη του κοινού τόπου αναφέρεται ως ακρογωνιαίος λίθος. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι προσκολλημένος στις παρωχημένες τεχνικές και δε διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε να βοηθά τους ανθρώπους σε

καθημερινή βάση, χωρίς να ελέγχει τη δουλειά τους. Να λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι σαν ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτόν, όταν απαιτείται. Να δημιουργεί το όραμα του σχολείου, αλλά και να δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων. Να εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις. Να αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες και να αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών. Να μπορεί να παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ να ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται. Ακόμη θα πρέπει να παρακινεί, να εμπυχώνει, να ενεργοποιεί τους συνεργάτες και να αποφεύγει να τους αδρανοποιεί και επιπλέον να κάνει προσωπικές επαφές και να συνδέεται στενά με τους συνεργάτες του. Τέλος ο διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και να ηγείται και να συμμετέχει με το παράδειγμα του, να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παράλληλα να παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι στην Ελλάδα είναι ακόμη πολύ περιορισμένη η έρευνα πάνω στο διευθυντή-ηγέτη, λόγω του επικρατούντα γραφειοκρατικού ρόλου που κατέχει ο διευθυντής, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Παρόλα αυτά σε έρευνα μικρής κλίμακας που πραγματοποίησαν οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (1997), εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται περισσότερο από κάθε άλλο μοντέλο διευθυντή, το μοντέλο του διευθυντή- υπηρέτη- ηγέτη. Το χαρακτηριστικό του υπηρέτη- ηγέτη είναι το φυσικό αίσθημα το οποίο διακατέχει κάποιον να υπηρετεί πρώτα και μετά να καθοδηγεί (English et al., 1986). Η έννοια του υπηρέτη-ηγέτη δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο ηγέτης δεν είναι δυνατόν να πετύχει τους στόχους του οργανισμού μόνος του. Υπάρχει η ανάγκη, οι άνθρωποι που εργάζονται υπό την καθοδήγηση του, να είναι αποδοτικοί και να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Η στάση του υπηρέτη-ηγέτη προσδιορίζεται από την επιθυμία να επικοινωνεί τακτικά με τους συνεργάτες, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν. Ακόμη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέληξαν, ότι ο υπηρέτης-ηγέτης κινείται ανάμεσα στους συνεργάτες του έτσι ώστε αυτοί να κάνουν τη δουλειά τους με κάθε τρόπο.

Καθώς η ανάλυση αυτή καταλήγει στην αναγκαιότητα της διαμόρφωσης του διευθυντή- υπηρέτη- ηγέτη, είναι απαραίτητο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα

διευθυντών να περιλαμβάνει την ανάπτυξη των προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών. Ο διευθυντή- υπηρέτης- ηγέτης στηρίζεται στη βαθιά και ακριβή γνώση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών των συνεργατών του και του ρόλου τους στην εργασία ως μέσου ικανοποίησης και ενεργοποίησης της προσωπικότητάς τους. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να καλλιεργεί: α) την ικανότητα να βλέπει το πρόβλημα του άλλου ως προσωπικό του πρόβλημα, β) να μοιράζεται το όραμα και τους στόχους του με τους άλλους και γ) να αποδέχεται τα πιστεύω, τις απόψεις και τη στάση των άλλων (Garratt, 1990).

Ο διευθυντής σήμερα θεωρείται ως βασικός φορέας στα σχολεία που καλούνται να αυτοδιοικηθούν μέσω της συνεργατικής ηγεσίας (Alexander & Keller, 1994). Πίσω από αυτήν την αντίληψη του ρόλου, είναι η ιδέα ότι η εκτελεστική δύναμη του διευθυντή πολλαπλασιάζεται, παρά μειώνεται, μέσω της διανομής της δύναμης (Henkin, Wanat, Davis, 1996). Δεδομένου ότι η δύναμη μοιράζεται, ο διευθυντής γίνεται ηγέτης των ηγετών (Crow & Glascock, 1995) που μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως «φροντιστής» παρά ως «αστυνομικός» ή «αφεντικό» (Alexander & Keller, 1994). Σε μια τέτοια δομή απαιτούνται πιο Μεταμορφωτικές/ Μετασχηματιστικές προσεγγίσεις, βασισμένες στην ισότητα διευθυντή και δασκάλων, επειδή είναι πιο δημοκρατικές και πιο συνεργάσιμες, βασισμένες στους ανθρώπινους πόρους και παρουσιάζουν περισσότερη ανάπτυξη. Οι αλληλεπιδράσεις διευθυντή-δασκάλων χαρακτηρίζονται από την έρευνα, το συλλογισμό, την εξερεύνηση, και τον πειραματισμό (Blase & Blase, 1999). Αντί της επικέντρωσης στον έλεγχο των εκδηλώσεων και των ανθρώπων, ο διευθυντής είναι ελεύθερος να αυξήσει την ικανότητα των άλλων στον οργανισμό μέσω της διευκόλυνσης της γνώσης τους, των ταλέντων, και της πείρας τους (Dunlap & Goldman, 1991). Λειτουργεί ως δάσκαλος άλλων δασκάλων, με ένα πρόγραμμα σπουδών για αυτό που πρέπει να διδαχθεί, καθώς και μια ποικιλία στρατηγικών για να δημιουργήσουν δέσμευση στους «μαθητές» τους. Δέσμευση στη σημαντική μάθηση και προσανατολισμένη στη δράση για την επίτευξη της αποτελεσματικής σχολικής αλλαγής (Short, 1994).

Τα σχολεία εξαρτώνται άμεσα από την ηγεσία που τα διέπει, για να

επιτύχουν ένα παραγωγικό μέλλον, με τη μορφή της αυτό- ανανέωσης (Senge et al., 1999; 2000). Μερικοί διευθυντές για να διευρύνουν την ικανότητα ηγεσίας των σχολείων που προσπαθούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή απόδοσή τους, εμπλέκουν τους δασκάλους σε συνεχή διάλογο και στη λήψη αποφάσεων για

τα εκπαιδευτικά θέματα. Όταν προκύπτουν θέματα για την αλλαγή, αυτοί οι διευθυντές αναγνωρίζουν τους δασκάλους ως ισότιμους εταίρους σε αυτήν την διαδικασία, που αναγνωρίζει τον επαγγελματισμό τους και που κεφαλαιοποιεί τη γνώση και τις δεξιότητές τους (Darling- Hammond, 1988; Rowan, 1990).

Αποτελεσματικοί διευθυντές φαίνεται να είναι εκείνοι που μπορούν να αναλάβουν πολλαπλάσιους ρόλους ηγεσίας και να υιοθετήσουν πολυάριθμες στρατηγικές με επιτυχία, προκειμένου να επιζήσουν και να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά και συγχρόνως βοηθώντας τα σχολεία τους να κάνουν το ίδιο πράγμα (Bredeson, 1993; Griffith, 1999). Ο Madsen (1997) πρότεινε ότι η εργασία των σχολικών διευθυντών είναι η κατανόηση της διδακτικής καθώς και στην κατανόηση, του πώς οι διευθυντές δημόσιων σχολείων μπορούν να επιτύχουν, με κοινές δομές λήψης απόφασης στη σχολική διαχείριση: πρέπει να είναι οραματιστές, να ρισκάρουν, να βοηθούν, και να είναι συναινετικοί. Με κάποιους τρόπους, η «επιστήμη» της διοίκησης έχει δώσει τόπο στη «ψυχολογία» της διοίκησης, με έμφαση στις διαπροσωπικές προοπτικές και εστίαση στην ανάπτυξη των υφισταμένων και τη συνεργασία, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική αποτελεσματικότητα (Amatea, Behar- Horenstein, & Sherrard, 1996). Αυτή η ιδέα της ηγεσίας του διευθυντή που δίνει έμφαση στο ρόλο του σαν βοηθό, περιλαμβάνει: α) τη διαχείριση των εντάσεων, β) την ανάπτυξη των κοινών οραμάτων, γ) τη δημιουργικότητα, δ) την ικανότητα να εκμεταλλευθεί τις ευκαιρίες, ε) την ανάπτυξη νέων ηγετών, στ) την ανάπτυξη δομών ηγεσίας, ζ) τη μέτρηση των εσωτερικών και εξωτερικών οργανωτικών ορίων, η) τη δημιουργία της ετοιμότητας για αλλαγή, θ) την εξισορρόπηση των διαδικασιών λήψης απόφασης, ι) τις προσεκτικές επιλογές προκειμένου να συντηρηθεί η οργανωτική ενέργεια, κ) τη σκιαγράφηση των τομέων της ευθύνης, και λ) τη δημιουργία των συστημάτων που υποστηρίζουν το ρόλο του διευθυντή σαν βοηθού μακροπρόθεσμα (Conley & Goldman, 1994).

Σε αυτήν την πιο διευκολυντική/ βοηθητική άσκηση ηγεσίας, οι διευθυντές ασκούν επιρροή μέσω των σκοπών του οργανισμού, των στόχων, της δομής, των κοινωνικών δικτύων, των ανθρώπων, και του πολιτισμού (Hallinger & Heck, 1998). Αυτή η επιρροή είναι πιο κολεγιακή και οργανική από ότι λογική, μηχανιστική, διευθυντική, ή γραφειοκρατική (Marshall, Patterson, Rogers, & Steele, 1996). Προέρχεται από τη σύνδεση των σημαντικών ανθρώπινων αξιών με την ηθική εξύψωση της ηγεσίας και τις πρακτικές διαχείρισης που δημιουργούν τις νέες



πεπειθίσεις και τις ενέργειες για τη σχολική διακυβέρνηση, την οργάνωση, τις σχέσεις, και την εκμάθηση (Duignan, & Macpherson, 1993; Duignan & Bhindi, 1997). Οι δημοκρατικές πρακτικές του διευθυντή περιλαμβάνουν την επέκταση της αντιπροσώπευσης των συμμετοχών, την εξέταση των πολλαπλάσιων προοπτικών, τη διευκόλυνση της δίκαιης συμμετοχής, την προώθηση της έρευνας γύρω από τις πεπειθίσεις και την ενθάρρυνση των συνδέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού (O'Hair & Reitzug, 1997). Η έννοια της ενίσχυσης των δασκάλων, συσχετίζεται πολύ με αυτές τις ιδέες, και ως διαδικασία και ως προϊόν. Η διευκολυντική/ βοηθητική ηγεσία του διευθυντή, οδηγεί στην ενθάρρυνση των δασκάλων για να συμμετέχουν στον προσδιορισμό και των ακρών και των μέσων για το σχολείο (Bolin, 1989). Ο διευθυντής επιτρέπει την ενίσχυση των δασκάλων μέσω της διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού πολιτισμού (Maheer, 2000). Ο Murphy (1994) τοποθετεί όλες αυτές τις νέες αντιλήψεις της ηγεσίας του διευθυντή σε τέσσερις σημαντικές περιοχές ρόλου: ασκώντας ηγεσία από το κέντρο (αντί από την κορυφή), διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας την επιτυχία των δασκάλων, διαχειριζόμενος τις μεταρρυθμίσεις και επεκτείνοντας τη σχολική κοινότητα.

Η βιβλιογραφία για την αποτελεσματική συμπεριφορά του διευθυντή αντιμετωπίζει δύο επιμέρους ζητήματα: α) αν οι διευθυντές επιδρούν στην επίτευξη των μαθητών και β) αν αυτό συμβαίνει, ποια στοιχεία της συμπεριφοράς των διευθυντών είναι πιο αποτελεσματικά; Οι περισσότερες μελέτες που αντιμετωπίζουν το ζήτημα της αποτελεσματικής συμπεριφοράς του διευθυντή εστιάζονται στον διευθυντή ως εκπαιδευτικό ηγέτη. Για παράδειγμα ο Wellisch και οι συνεργάτες του (1978) στην αξιολόγηση της επίδρασης των διάφορων ιδιοτήτων των διευθυντών στην επίτευξη των μαθητών, προτείνουν τρία χαρακτηριστικά της διευθυντικής συμπεριφοράς ως σημαντικά: α) το πόσο έντονα αισθάνονται οι διευθυντές για τη διδασκαλία, β) εάν εκφράζουν τις ιδέες τους σχετικά με τη διδασκαλία, και γ) το βαθμό στον οποίο αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διδασκαλία. Οι Keeler και Andrews (1973) διαπίστωσαν ότι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών, όπως γίνεται αντιληπτή από το προσωπικό τους, σχετίζεται σημαντικά με την παραγωγικότητα των σχολείων. Αργότερα, διάφοροι άλλοι ερευνητές έχουν επιβεβαιώσει τα στοιχεία υπέρ της υπόθεσης ότι η συμμετοχή του σχολικού διευθυντή στην εκπαιδευτική ηγεσία συσχετίζεται με τη βελτίωση της παραγωγικότητας των μαθητών (Edmonds, 1979; Brookover et al.

1979; Wellisch et al, 1978). Επιπλέον, ο Wellisch και οι συνεργάτες του, υποστήριξαν ότι στα σχολεία στα οποία υπήρξε αύξηση της επίτευξης των μαθητών, ήταν σημαντικά πιθανότερο ότι ο διευθυντής, αναθεωρούσε και συζητούσε την απόδοση της διδασκαλίας τακτικά με το προσωπικό του, δηλαδή τους δασκάλους. Επίσης αναφέρουν ότι οι διευθυντές και οι δάσκαλοι σε αυτά τα πιο επιτυχημένα σχολεία ήταν σημαντικά πιθανότερο να εκθέσουν έναν υψηλό βαθμό συντονισμού του προγράμματος.

Ενώ οι μελέτες που σημειώνονται πιο πάνω, υποστηρίζουν την έννοια ότι η συμμετοχή του διευθυντή στην εκπαιδευτική ηγεσία θα οδηγήσει στη σχολική βελτίωση, άλλοι έχουν προτείνει ότι οι διευθυντές που συμμετέχουν ενεργά σε τέτοιες δραστηριότητες είναι πράγματι σπάνιοι (Deal, 1975; Cohen και Miller, 1980). Ακόμη και οι ερευνητές που δέχονται την έννοια ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση, έχουν βεβαιώσει ότι δεν είναι ο διευθυντής που είναι ο πιο σημαντικός σε αυτό, αλλά μάλλον ότι υπάρχουν διάφορες κρίσιμες λειτουργίες που απαιτούν υποστήριξη και που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Αυτές οι λειτουργίες υποστήριξης μπορούν να εκτελεσθούν από το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό, εκτός από το διευθυντή. Στο σχολικό προσωπικό συμπεριλαμβάνονται και οι ειδικοί του προγράμματος σπουδών και οι δάσκαλοι (Gersten & Carnine, 1981). Τέλος, άλλοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι ακόμα και όταν συμμετέχουν οι διευθυντές στο περιεχόμενο του συνόλου των στόχων, που καλείται ως «εκπαιδευτική ηγεσία», η συμμετοχή των δασκάλων πρέπει επίσης να θεωρηθεί ως κρίσιμη μεταβλητή (Wellisch et al., 1978).

Εάν η ηγεσία του διευθυντή είναι σημαντική στην επίτευξη των μαθητών, γεννιέται το ερώτημα για το ποια στοιχεία της διευθυντικής συμπεριφοράς είναι περισσότερο σημαντικά. Αν και ένας σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι να παράσχει εκπαιδευτική ηγεσία, πολύ λίγο του χρόνου του διευθυντή ξοδεύεται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ο χρόνος που ο διευθυντής ξοδεύει με τους μαθητές σχετίζεται είτε με τα πειθαρχικά θέματα, είτε με την παρατήρηση των δασκάλων στην τάξη (Popper & Mayseless, 2003; Ruff & Shoho, 2005). Η επίδραση των διευθυντών στην επίτευξη των μαθητών, έρχεται πρώτιστα μέσω των διάφορων αλληλεπιδράσεων με τους δασκάλους. Τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί καλύτερα να γίνουν κατανοητά με την εξέταση του ποιος πρέπει να είναι ο ιδανικός ρόλος ενός διευθυντή. Οι Edmonds Cohen, Brookover, Gersten και Carnine, προσδιορίζουν διάφορους

τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν α) τη διατήρηση της διαταγής, β) να ενεργεί ως πράκτορας της αλλαγής, γ) να θέτει σαφείς στόχους, δ) να μεταβιβάζει υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των μαθητών, ε) να προσφέρει υποστήριξη και την καθοδήγηση στους δασκάλους, στ) να παρέχει δημόσια τις ανταμοιβές και τα κίνητρα, και ζ) να ξοδεύει χρόνο στην τάξη.

Αυτές οι δραστηριότητες δεν έχουν εισαχθεί ακόμα με κάποιο συστηματικό τρόπο στις εκπαιδευτικές λειτουργίες, προκειμένου να υπολογιστεί η επίδραση του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των μαθητών. Η εκπαιδευτική ηγεσία του διευθυντή μπορεί να συλληφθεί εν μέρει από τις μεταβλητές που απεικονίζουν α) το χρόνο που οι διευθυντές ξοδεύουν στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, β) το βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει ένα συντονισμένο πρόγραμμα σπουδών, γ) στο χρόνο που διευθυντές ξοδεύουν στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του προγράμματος, δ) τη συχνότητα με την οποία ο διευθυντής συμμετέχει στην παρατήρηση της τάξης, ε) το βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι ενθαρρυντικός για αυτούς, και στ) το βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι καινοτόμος εκπαιδευτικός ηγέτης (Eberts & Stone, 1988).

Σε αυτό το σημείο και σε συνάρτηση των όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, θα αναφερθεί η έρευνα του Portin (1998), αναφορικά με την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές χώρες. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση που διεξήγαγε στην έρευνά του, πρότεινε νέες κατευθύνσεις για τη σχολική ηγεσία, επειδή ο ρόλος του σχολικού ηγέτη που αντιστοιχεί στο διευθυντή, είναι ένας ρόλος που φορτώνεται με περισσότερη ευθύνη από ποτέ άλλοτε. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των διευθυντών σε κάθε χώρα. Η διαφορά αυτή εστιάζεται στην υπακοή στην εξουσία που συνδέεται με ευθύνη του καθήκοντος. Σε διαφορετικό βαθμό -στις τέσσερις χώρες που εξετάστηκαν-, υπήρχαν ζητήματα που παρουσιαζόταν αναφορικά με τους σχολικούς ηγέτες, όπως η συγκέντρωση μερικών βασικών αποφάσεων (ιδιαίτερα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών) και η διοικητικής αποκέντρωσης της διευθυντικής ευθύνης.

Συνοψίζοντας από όσα αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, και όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, διευθυντής μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο κατεξοχήν ηγέτης στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του τον καθιστά αυτόματα στο

ανώτατο αξίωμα μέσα στο σχολείο. Όμως το γεγονός ότι είναι διευθυντής του σχολείου δε σημαίνει ότι είναι και ηγέτης. Όλοι οι διευθυντές δεν είναι ηγέτες. Ο διευθυντής ενός οργανισμού και στην προκειμένη περίπτωση του ο σχολικός διευθυντής, διορίζεται να διευθύνει. Η ικανότητα που διαθέτει να επηρεάζει τους ανθρώπους στην εκτέλεση του έργου, πηγάζει περισσότερο από την τυπική εξουσία που έχει εξαιτίας της θέσης του, παρά από τη δύναμη των ιδιαίτερων προσωπικών στοιχείων του. Σε αντίθεση -σύμφωνα με τους ορισμούς που δόθηκαν νωρίτερα αναφορικά στην ηγεσία- ηγέτης είναι αυτός που αναδύεται από μια ομάδα ανθρώπων, στηριζόμενος στις προσωπικές του ικανότητες και όχι στη δύναμη που απορρέει από τη θέση του. Ηγέτες μπορούν να χαρακτηριστούν οι διευθυντές που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Δηλαδή να θέτει σαφείς στόχους, να μεταβιβάζει υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των μαθητών, να προσφέρει υποστήριξη και καθοδήγηση στους δασκάλους, να παρέχει δημόσια τις ανταμοιβές και τα κίνητρα, και να ξοδεύει χρόνο στην τάξη. Ακόμη ο ρόλος του διευθυντή θα πρέπει να είναι βοηθητικός, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η ηγεσία του. Στον πίνακα που ακολουθεί, αναφέρονται τα κοινά στοιχεία στα οποία κατέληξαν οι μελέτες που αναφέρθηκαν.

**Πίνακας 2.** Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία του διευθυντή

<p>Πρέπει να :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) βοηθά τους συνεργάτες του</li> <li>2) έχει ένα όραμα για το σχολείο</li> <li>3) λειτουργεί σαν πράκτορας της αλλαγής</li> <li>4) αντιμετωπίζει καταστάσεις έκτακτης ανάγκης</li> <li>5) θέτει σαφείς στόχους</li> <li>6) παρακινεί, εμπυχώνει</li> <li>7) είναι καθοριστικός για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων</li> <li>8) Παρακινεί τους δασκάλους</li> </ol>	<p>Morgan (1996); Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, (1997); Walker (1987); Bredeson, (1993); Griffith, (1999); Madsen (1997); Amatea, Behar-Horenstein, &amp; Sherrard, (1996); Conley &amp; Goldman, (1994); Edmonds Cohen, Brookover, Gersten &amp; Carnine (1997); Eberts &amp; Stone, (1988);</p>
---	--

*Ηγεσία του δασκάλου:* Στην προηγούμενη ενότητα έγινε μια εκτενής αναφορά σχετικά με τη μια μορφή ηγεσίας που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, την ηγεσία του διευθυντή. Έτσι σε αυτήν την ενότητα θα αναλυθεί η ηγεσία του δασκάλου στο σχολικό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι ισχύει ό,τι αναφέρθηκε νωρίτερα για την ηγεσία του διευθυντή. Δηλαδή ότι κάθε δάσκαλος δεν είναι και ηγέτης (με υφισταμένους τους μαθητές). Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά για να θεωρούνται ηγέτες. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά θα αναλυθούν στην πορεία αυτής της ενότητας. Πέρα από αυτά η έννοια της ηγεσίας του δασκάλου έχει και μια ακόμη προσέγγιση. Οι δάσκαλοι μπορούν να συμμετέχουν στην άσκηση ηγεσίας αναφορικά με διοικητικής φύσεως θέματα.

Οι Bess και Goldman (2001) σημείωσαν ότι οι δάσκαλοι διδάσκουν και δουλεύουν σε ένα περιβάλλον εργασίας που έχει ένα σημαντικά γνωστικό και πνευματικό περιεχόμενο και έχουν πραγματική ανεξαρτησία και αυτονομία, γιατί δουλεύουν κοντά σε μαθητές και συναδέλφους. Κάποιοι από τους ερευνητές της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, εστιάζουν τη μελέτη τους στο διαχωρισμό ανάμεσα στη διαδικασία της δομής της ηγεσίας και στη μελέτη της κοινωνικοσυναισθηματικής ηγεσίας. Δύο σημαντικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν τη βιβλιογραφία αναφορικά στον τρόπο άσκησης ηγεσίας: την άποψη ότι οι επικεφαλής (διευθυντές, ή δάσκαλοι), που επιδεικνύουν τόσο υψηλές αρχές διάρθρωσης όσο και υψηλή ευαισθησία, είναι πιο αποτελεσματικοί (Blase & Blase, 1997; Hoy & Brown, 1988) και η άποψη ότι ο τρόπος άσκησης ηγεσίας του δασκάλου μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την αποστολή που έχει να φέρει εις πέρας κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας.

Η παραπάνω προσέγγιση σημαίνει ότι ο ηγέτης είναι ικανός να επιφέρει μετατροπές στην συμπεριφορά του, εξαιτίας της ικανότητάς του να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τις διάφορες έκτακτες καταστάσεις. Σημαντικά μοντέλα που περιλαμβάνουν αυτήν την αντίληψη είναι των Hersey και Blanchard (1984), Hoy και Mischel (1996), Vroom (1984) και των Vroom και Jago (1988). Έρευνες που ασχολούνται με τις αντιλήψεις των δασκάλων, σπάνια συμφωνούν με τους Hersey και Blanchard, Hoy, Mischel και Vroom. Κάποιες από αυτές (Kennedy, 1987; Theodory, 1981; Walton, 1995), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε καμία επίδραση της ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα. Ακόμα περισσότερες προσπάθησαν να ορίσουν ή να τελειοποιήσουν τις μετρήσεις που υπάρχουν για

τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Begley, 1995; Sitronik & Durden, 1996), και να εξακριβώσουν τις συνέπειες των διαφορετικών τρόπων.

Η ηγεσία των δασκάλων, είτε τυπική είτε άτυπη, λαμβάνει πολλές μορφές. Η τυπική ηγεσία των δασκάλων ασκείται από εκείνους στις θέσεις του δάσκαλου-ηγέτη, του δάσκαλου-καθοδηγητή, του επικεφαλής τμήματος, του συνδικαλιστικού εκπρόσωπου και του συμβούλου. Φανερώνεται μέσα από τέτοιες πρακτικές, αντιπροσωπεύοντας το σχολείο στην περιοχή της λήψης αποφάσεων (Fullan, 1993), υποκινώντας την επαγγελματική αύξηση των συναδέλφων (Wasley, 1991), και ενεργώντας ως συνήγορος για την εργασία των δασκάλων (Bascia, 1997). Τα παραδείγματα των άτυπων πρακτικών της ηγεσίας του δασκάλου, περιλαμβάνουν τη διανομή των εμπειριών και των γνώσεων του με τους άλλους δασκάλους, τον εθελοντισμό για τα νέα προγράμματα και την παραγωγή νέων ιδεών στο σχολείο (Smylie, 1990; Wasley, 1991).

Τα εμπειρικά στοιχεία για τα αποτελέσματα της ηγεσίας του δασκάλου, είναι περιορισμένα σε ποσότητα και δείχνουν μικτά αποτελέσματα. Αφενός πολλές από τις πιο φιλόδοξες πρωτοβουλίες που καθιέρωσαν τους επίσημους ρόλους ηγεσίας των δασκάλων μέσω της δημιουργίας των κλιμάκων σταδιοδρομίας έχουν εγκαταλειφθεί (Hart, 1995). Οι Hannay και Denby (1994), στη μελέτη τους για τους δασκάλους, διαπίστωσαν ότι η ηγεσία τους δεν ήταν πολύ αποτελεσματική και αυτό οφείλονταν κατά ένα μεγάλο μέρος στην έλλειψη γνώσης και ικανότητας στις αποτελεσματικές στρατηγικές αλλαγής. Αφ' ετέρου, οι Duke, Showers και Imber (1980) διαπίστωσαν ότι η αυξανόμενη συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο, οδήγησε σε ένα δημοκρατικότερο σχολείο. Η επίδραση της ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους δασκάλους οδήγησε στην επαγγελματική πρόοδό τους (Lieberman, Saxl, & Milew, 1988; Wasley, 1991). Μέχρι τώρα, υπάρχουν λίγα ποσοτικά στοιχεία των αποτελεσμάτων της ηγεσίας των δασκάλων στους μαθητές τους.

Πέρα από τα παραπάνω, για να μπορέσει να επέλθει η σχολική βελτίωση, θα πρέπει να υπάρξει μια βαθιά τομή στο σχολικό περιβάλλον. Οι Mitchell & Sackney (2000) Προτείνει μια άποψη του σχολείου, ως επαγγελματική κοινότητα, όπου οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να εργαστούν από κοινού. Σε τέτοιες κοινότητες η ηγεσία διανέμεται σε όλους και η βελτίωση εμφανίζεται από μια εσωτερική αναζήτηση μέσα στην ομάδα. Χτίζοντας την ικανότητα για βελτίωση σημαίνει επίσης τη δυνατότητα και τις ικανότητες των

δασκάλων να ηγηθούν μέσα στον οργανισμό. Στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία η έννοια της «ηγεσίας των δασκάλων» αναπτύσσεται ιδιαίτερα καλά και στηρίζεται σε κάποια ερευνητικά στοιχεία. Αυτό το πρότυπο της ηγεσίας υπονοεί μια ανακατανομή της δύναμης και μια επανευθυγράμμιση της αρχής μέσα στον οργανισμό. Τα στοιχεία προτείνουν, ότι όπου τέτοιοι όροι είναι σε ισχύ, η ηγεσία είναι ένας πολύ ισχυρότερος εσωτερικός οδηγός για τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή της σχολικής δομής (Hopkins, 2001).

Βιβλιογραφικά, η έννοια της «ηγεσίας των δασκάλων» καθορίζεται με διάφορους τρόπους (Harris & Muijs, 2001). Συνηθέστερα ερμηνεύεται από τους τυπικούς ρόλους ηγεσίας. Σε αυτούς τους ρόλους οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν να έχουν τόσο τη διαχείριση όσο και την παιδαγωγική ευθύνη της τάξης. Η ηγεσία των δασκάλων γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο συμπεριφορών και πρακτικών που αναλαμβάνονται συλλογικά. Ενδιαφέρεται βασικά για τις σχέσεις και τις συνδέσεις μεταξύ των ατόμων μέσα σε ένα σχολείο (Camburn, Rowan, & Taylor, 2004).

Οι δάσκαλοι θεωρούν τη διδασκαλία ως ηθική δραστηριότητα που πρέπει να ελεγχθεί από τους ίδιους τους δασκάλους (Zeichner, 1993). Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα και πρέπει να καθοδηγηθεί από τους επαγγελματικούς κανόνες και όχι από τους γραφειοκρατικούς κανονισμούς (Wise, 1988). Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σημαντικοί φορείς στη διαμόρφωση της φύσης και των σκοπών της διδασκαλίας (Jackson, Boostrom & Hansen, 1998). Στην προσπάθεια να καταστήσουν τα σχολεία επιτυχή για όλους τους μαθητές, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές αρχίζουν να δημιουργούν σχέσεις ο ένας με τον άλλον με μη-ιεραρχικούς τρόπους (Sizer, 1996). Για παράδειγμα, η σχέση διευθυντή- δασκάλου εξελίσσεται: από α) την παραδοσιακή εξάρτηση δασκάλων από τους διευθυντές, β) την αυτονομία στη λήψη των αποφάσεων και τέλος γ) την αλληλεξάρτηση, στην οποία οι επαγγελματικές πεποιθήσεις δεσμεύουν όλους τους δασκάλους σε μια κοινή προσπάθεια. Σε αυτά τα σχολεία οι διευθυντές και οι δάσκαλοι συνδέονται για να δράσουν κατάλληλα ανάλογα με τις απαιτήσεις (McDonald, 1998).

Γενικά, η ανάπτυξη και ο προσδιορισμός των δασκάλων ως σχολικών ηγετών έχουν χαρακτηριστεί ως καλή ευκαιρία για τη βελτίωση των σχολείων. Τα οφέλη της ηγεσίας των δασκάλων περιλαμβάνουν α) την προώθηση των δημοκρατικότερων και κοινωνικότερων σχολείων, β) την ανάπτυξη και τη διανομή της εμπειρίας δασκάλων, γ) την επέκταση των ευκαιριών σταδιοδρομίας των δασκάλων, δ) τις δυνατότητες μιας πλουσιότερης διδακτικής και εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης, ε) την αύξηση της δέσμευσης του δάσκαλου για αλλαγή της σχολικής δομής, και στ) την αύξηση του επαγγελματισμού των δασκάλων (Hart, 1995). Επιπροσθέτως, πρέπει να αναγνωριστεί ότι η ανάπτυξη της ηγεσίας των δασκάλων εμφανίζεται να είναι μια διαδικασία που είναι μοναδική σε κάθε σχολείο. Οι διευθυντές, που είναι αρμόδιοι για τη γενική ποιότητα των σχολείων τους, πρέπει να βρουν τους τρόπους όχι μόνο να επιτρέψουν αλλά και να ενθαρρύνουν τους δασκάλους ώστε να έχουν συμμετοχή στην ηγεσία του σχολείου (Ericson & Marlow, 1996). Με αυτό τον τρόπο, οι διευθυντές πρέπει να εξετάσουν τα πλαίσια των σχολείων τους αλλά και τις δυνατότητες, τις ανάγκες, και τις διαθέσεις των δασκάλων, καθώς επίσης και τις συνέπειες που είναι πιθανό να ακολουθήσουν όταν οι δάσκαλοι αρχίσουν να αναλαμβάνουν ρόλους της ηγεσίας μέσα στο σχολείο (Hart, 1994).

Πέρα από την ηγεσία που ασκούν όμως οι δάσκαλοι στην τάξη, σημαντικό είναι ότι ηγεσία των δασκάλων εμφανίζεται και στα διοικητικά θέματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Σε πολλά σχολεία ο διευθυντής ζητά τη συνεργασία των δασκάλων, ώστε να λάβει αποφάσεις που θα οδηγήσουν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ένα βασικό στοιχείο σε αυτό το πρότυπο της ηγεσίας που συμμετέχουν και οι δάσκαλοι -και όχι μόνο οι διευθυντές-, είναι ότι η φύση και ο σκοπός της ηγεσίας είναι «η δυνατότητα των δασκάλων, μέσα σε ένα σχολείο, να εργαστούν μαζί, παράγοντας τη γνώση, συλλογικά και σε συνεργασία» (Lambert, 1998). Παίρνοντας αυτήν τη θέση, η ηγεσία είναι ένα ρευστό και αναδυόμενο, παρά ένα σταθερό φαινόμενο. Όπως πρότεινε ο Gronn (2000) αυτό έχει τρεις επιπτώσεις. Πρώτον, ορίζει μια διαφορετική σχέση δύναμης μέσα στο σχολείο, όπου οι διακρίσεις μεταξύ των υφισταμένων και των ηγετών τείνουν να είναι αδιευκρίνιστες. Δεύτερον, έχει επιπτώσεις στον τομέα της εργασίας μέσα σε ένα σχολείο, ιδιαίτερα όταν μοιράζονται οι στόχοι που απασχολούν το σχολικό οργανισμό ευρύτερα. Τρίτον, δημιουργεί τη δυνατότητα σε όλους τους δασκάλους να γίνουν ηγέτες σε διάφορες χρονικές στιγμές. Αυτή η τελευταία διάσταση έχει την περισσότερη δύναμη και παρέχει τη δυνατότητα να επέλθει σχολική βελτίωση, επειδή στηρίζεται επάνω στις συνεργατικές μορφές εργασίας μεταξύ των δασκάλων. Αυτή η αντίληψη της ηγεσίας, που απεικονίζει τις τρέχουσες θεωρίες στην εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαχείριση (Barth, 2001; Gronn, 2000; Harris & Lambert, 2003; Woods, Bennett, Harvey, & Wise, 2004), διαφέρει από λίγο από τις περισσότερες παραδοσιακές αντιλήψεις, που εντοπίζουν την ηγεσία σταθερά στο



πρόσωπο του διευθυντή και απεικονίζουν την άποψη ότι κάθε πρόσωπο μπορεί με κάποιο τρόπο να επιδείξει ηγεσία (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο καθένας είναι ηγέτης ή πρέπει να είναι αλλά δημιουργεί τη δυνατότητα για μια δημοκρατικότερη και συλλογικότερη μορφή ηγεσίας. Η ηγεσία που βλέπει ο Gronn (2000) είναι περισσότερο ένα συλλογικό φαινόμενο, είναι παρούσα στη ροή των δραστηριοτήτων, και το σύνολο των μελών του σχολικού οργανισμού είναι αναμειγμένο.

Η ηγεσία των δασκάλων προϋποθέτει μια ανακατανομή της δύναμης μέσα στο σχολείο. Από αυτή την άποψη, η ηγεσία διανέμεται ευρέως μεταξύ των μελών του οργανισμού. Ο βαθμός στον οποίο διανέμεται αληθινά η δύναμη είναι αμφισβητήσιμος. Ειδικά σε ένα περιβάλλον υπευθυνότητας, όπου όλες οι ευθύνες του σχολείου έχουν άμεση σχέση με το διευθυντή. Ενώ βιβλιογραφικά υπάρχει αρκετά μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ηγεσία των δασκάλων, στην πράξη οι εμπειρικές μελέτες της ηγεσίας των δασκάλων είναι σχετικά λίγες. Σε πολλές περιπτώσεις, η βιβλιογραφία τείνει προς τη θεωρητική προσέγγιση παρά την εμπειρική έρευνα, που παρουσιάζει μια πολύ αισιόδοξη εικόνα της εφαρμογής της ηγεσίας των δασκάλων και των συνεπειών της. Υπάρχουν κάποια στοιχεία για τα θετικά αποτελέσματά της στη σχολική βελτίωση, αν και δεν είναι όλες οι έρευνες υψηλής ποιότητας (Muijs & Harris, 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Muijs και Harris (2006), υποστήριξαν ότι η ηγεσία των δασκάλων θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασικό όχημα που θα οδηγήσει στη σχολική βελτίωση και την ανανέωση. Εντούτοις, η έρευνα για αυτό το φαινόμενο είναι περιορισμένη, ειδικά έξω από τις ΗΠΑ. Οι ίδιοι, στη μελέτη που διεξήγαγαν, παρουσίασαν τα συμπεράσματα από μια εμπειρική μελέτη της ηγεσίας δασκάλων στη Μ. Βρετανία, που στόχευε να ερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η ηγεσία των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη των σχολείων αλλά και των δασκάλων. Ακόμη προσπάθησαν να διαλευκάνουν, ποιοι σχολικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν την ανάπτυξη της ηγεσίας των δασκάλων στα σχολεία. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας μια ποιοτική προσέγγιση περιπτώσιολογικής μελέτης, που επιλέχτηκε σκόπιμα σε περιοχές όπου η ηγεσία δασκάλων ήταν λειτουργική. Τα στοιχεία έδειξαν ότι η ηγεσία των δασκάλων χαρακτηρίστηκε από ποικίλους τυπικούς και άτυπους σχηματισμούς ομάδας, που διευκολύνθηκαν συχνά από τη συμμετοχή στα εξωτερικά προγράμματα. Η ηγεσία των δασκάλων φάνηκε να

ενισχύει τους δασκάλους, και συνέβαλε στη σχολική βελτίωση μέσω αυτής της ενδυνάμωσης και της διάδοσης της ορθής πρακτικής και των πρωτοβουλιών που παρήχθησαν από τους δασκάλους. Μια σειρά καταστάσεων, όπως το κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης, έπρεπε να είναι σε ισχύ στα σχολεία ώστε να είναι η ηγεσία των δασκάλων επιτυχής, συμπεριλαμβανομένου ενός πολιτισμού της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης. Οι δομές που υποστήριζαν την ηγεσία των δασκάλων ήταν σαφής και διαφανής, με ισχυρή ηγεσία, με το διευθυντή συνήθως να είναι ο δημιουργός της ηγεσίας των δασκάλων, και με τη δέσμευση σε καινοτόμες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Hogan, Curphy και Hogan (1994), που αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο δάσκαλος θα πρέπει να πείσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενστερνιστούν το στόχο που ο ίδιος έχει καθορίσει για την τάξη αλλά και τις μεθόδους οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν για την επίτευξη του στόχου αυτού. Όμως το πιο σημαντικό στοιχείο του ορισμού αυτού είναι ότι ο ηγέτης θα πρέπει να είναι αυτός ο οποίος θέτει τους στόχους της ομάδας και δίνει κατεύθυνση στις επιδιώξεις της και ο οποίος θα καθορίσει πως θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί.

Η ηγεσία των δασκάλων, τουλάχιστον υπό την άτυπη έννοια, δεν είναι κάτι νέο. Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως ηγέτες των τάξεών τους, και έχουν αναλάβει επίσημους ρόλους ηγεσίας, αλλά με περιορισμένα καθήκοντα και υποχρεώσεις όπως και σε υπηρεσιακές θέσεις και σε θέσεις που απαιτούν συμμετοχή στις διοικητικές εργασίες και αποφάσεις του σχολείου (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Οι απαιτήσεις της σχολικής μεταρρύθμισης που εμφανίστηκαν στις δύο προηγούμενες δεκαετίες, έχουν αυξανόμενους ρόλους ηγεσίας που μετατρέπουν τους δασκάλους από το να είναι αντικείμενα, σύμβουλοι, και συνεργάτες στο να αλλάξουν και να γίνουν οι ίδιοι οι ηγέτες που να προάγουν την αλλαγή στα σχολεία. Διάφορες βασικές υποθέσεις είναι πίσω από αυτές τις κινήσεις προς την αυξανόμενη ηγεσία των δασκάλων. Κατ' αρχάς, οι πρωτοβουλίες της μεταρρύθμισης της δεκαετίας του '80 και της δεκαετίας του '90, έχουν υποστηρίξει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση θα αναζωογονούνταν από τη μεγαλύτερη επαγγελματική θέση των δασκάλων, την ευθύνη, και την υπευθυνότητα αναφορικά στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα. Δεύτερον, οι ερευνητές έχουν θέσει τη γνώμη ότι η απομόνωση που απεικονίζει συχνά τις επαγγελματικές ζωές των δασκάλων θα μετασχηματιζόταν από τις ευκαιρίες συνεργασίας, για διάλογο

και ανάπτυξη που θα μπορούσε να προάγει καινοτομία και θετική αλλαγή. Τρίτον, πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και φορείς χάραξης πολιτικής έχουν βασιστεί να υποστηρίξουν ότι η καλλιέργεια της γνώσης και της ηγεσίας των δασκάλων θα οδηγούσε στο να μπορέσουν οι δάσκαλοι, που είναι οι πιο άμεσα συνδεδεμένοι με τους μαθητές να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της σχολικής αλλαγής (Lipman, 1997).

Κατά τη διάρκεια της παρούσας εποχής που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως εποχή της μεταρρύθμισης, διάφορες δομές για την ηγεσία των δασκάλων έχουν προταθεί και έχουν εφαρμοστεί διάφορες δομές. Τέτοιες δομές είναι τα προγράμματα των δασκάλων- συμβούλων, η κλίμακα σταδιοδρομίας των δασκάλων, η λήψη σχολικών αποφάσεων, η κοινή διακυβέρνηση, ο στοχευμένος έλεγχος των σχολείων. Αυτές οι δομές έχουν χρησιμοποιηθεί προκειμένου να βελτιωθούν τα σχολεία με την πλήρη και ριζική αλλαγή πολλών από τους στόχους και τις ευθύνες των δασκάλων (Hart, 1995; 1996). Σε μερικές περιπτώσεις, οι υπάρχοντες ρόλοι ηγεσίας, όπως αυτή της θέσης του τμήματος, έχουν αρχίσει να παίρνουν μερικά από τα χαρακτηριστικά του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας που διατηρούνταν στο παρελθόν από το διευθυντή (Bliss, Fahmeyer, & Steffy, 1996).

Μερικές από αυτές τις νέες δομές έχουν οδηγήσει στη δημιουργία νέων, επίσημων και ιεραρχικών ρόλων μέσα στην προηγούμενη υπάρχουσα δομή του σχολείου. Όμως κάποιοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν υποστηρίξει ότι η ηγεσία των δασκάλων πρέπει να ενσωματωθεί μέσα στον υπάρχοντα ρόλο του δασκάλου προκειμένου να αποφευχθούν οι τεχνητές ιεραρχίες που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη της ικανότητας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους (Darling-Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995). Οι εκπαιδευτικοί επανασχεδιάζοντας τους ρόλους εργασίας των δασκάλων, προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες ηγεσίας για αυτούς, θα πρέπει να έχουν γνώση του τρόπου με τον οποίο τέτοιες αλλαγές επαναπροσδιορίζουν την κατάσταση των σχέσεων, τις ευθύνες, και την αλληλεξάρτηση των δασκάλων- ηγετών και των άλλων δασκάλων. Ο προσδιορισμός των δασκάλων ως ηγέτες μπορεί να συγκρουστεί με δύο επαγγελματικές πεποιθήσεις που κατέχουν ευρέως οι δάσκαλοι: την ισότητα της θέσης και την ανεξαρτησία (Smylie, 1990; 1992). Ο ρόλος του υποδειγμένου ηγέτη απευθύνεται σε μερικούς δασκάλους που επιδιώκουν την πρόοδο της σταδιοδρομίας τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο κίνδυνος ακόμα υπάρχει ότι ένας τέτοιος προσδιορισμός μπορεί να είναι

επιβλαβής στους επαγγελματικούς κανόνες των δασκάλων που αφορούν την ενότητα και τη μυστικότητα (Hart, 1994).

Ο νέος ορισμός της ηγεσίας είναι βασισμένος στην πείρα και όχι στην ισχυροποίηση της αρχής/ ισχύος (Maccoby, 1988). Δεδομένου ότι περισσότερη αρχή μεταβιβάζεται από το διευθυντή στο δάσκαλο, ο δάσκαλος αξιολογεί την εργασία των διευθυντών, διευθύνει την ανάπτυξη, αξιολογεί την εκμάθηση των μαθητών και αναπτύσσει τα σχολικά προγράμματα σπουδών (Meier, 1997; Schmoker, 1996). Η ηγεσία δασκάλων επεκτείνεται στις τάξεις όπου οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να διατυπώσουν τις ερωτήσεις κλειδί, να συλλέγουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες. Η εκπαίδευση στην εποχή των πληροφοριών, απαιτεί την ανεξάρτητη μάθηση των μαθητών από το δάσκαλο, ο οποίος δεν μπορεί πλέον να χρησιμοποιήσει τη δασκαλοκεντρική μέθοδο μάθησης (Keedy, 1994; Keedy & Achilles, 1997; Keedy & Rodgers, 1991; Keedy & Robbins, 1993; McNeil, 1988).

Οι Smylie και Denny (1990) μελέτησαν 13 δασκάλους που είχαν διοριστεί σε πρόσφατα δημιουργημένες θέσεις δασκάλων ηγετών σε ένα δημοτικό σχολείο. Με έναν μέσο όρο 11 ετών εμπειρίας διδασκαλίας, αυτοί οι δάσκαλοι -όλοι με μεταπτυχιακά- αναμένονταν να βελτιώσουν τις ευκαιρίες εκμάθησης με την πρόκληση της συλλογικότητας και της συλλογικής ευθύνης μεταξύ των σχολικών μελών. Όμως αυτοί οι ηγέτες δάσκαλοι, ήταν ανεπιτυχείς στη θέσπιση της ηγεσίας δασκάλων ως επίσημη θέση. Φάνηκαν απρόθυμοι να προκαλέσουν τους κανόνες της ισότητας, της μυστικότητας, της αυτονομίας (Lortie, 1975; Waller, 1932) της αρχής και της δύναμης των διευθυντών. Από τα αποτελέσματά φάνηκε ότι οι δάσκαλοι αυτοί ήθελαν το ρόλο του ηγέτη και την ευθύνη που έχει η θέση αυτή, αλλά δεν ήθελαν να είναι διαφορετικοί από τους άλλους δασκάλους. Αυτοί οι δάσκαλοι ηγέτες αναμένονταν να συνεργαστούν άμεσα με άλλους δασκάλους στη βελτίωση της πρακτικής των τάξεων. Στην πραγματικότητα όμως, ξόδεψαν το χρόνο τους στην ανάπτυξη του προγράμματος μαζί με τους διευθυντές.

Σε μια συγκριτική περιπτώσιολογική μελέτη δύο σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Hart (1990) βρήκε θετικότερα αποτελέσματα αναφορικά στην ηγεσία των δασκάλων. Οι σχολικές επιτροπές επέλεξαν τρεις ηγέτες-δασκάλους που πληρώθηκαν επιπλέον και αναμένονταν να διευθύνουν το σχολείο. Το ένα από τα σχολεία πέτυχε γενικά στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών της ηγεσίας των δασκάλων, ενώ η ηγεσία των δασκάλων ενισχύονταν από μια μικρή

βοήθεια από το διευθυντή του σχολείου. Οι ηγέτες δάσκαλοι θεωρήθηκαν ως πολύτιμοι παράγοντες για τη συνεχή αύξηση και βελτίωση ολόκληρου του σχολείου. Στο δεύτερο σχολείο, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές εργάστηκαν μαζί, πέρα από τις απόψεις, για το εάν οι ηγέτες δάσκαλοι ήταν δάσκαλοι ή διοικητές. Ο διευθυντής παρείχε μικρή υποστήριξη στο έργο τους, παρατηρώντας την τάξη των ηγετών-δασκάλων. Συναντήθηκε ελάχιστα φορές με αυτούς, και γενικά δεν παρενέβη στην τάξη. Οι δάσκαλοι δυσανασχέτησαν με τους ηγέτες δασκάλους, που αναδείχθηκαν ανάμεσα από συναδέλφους. Θεώρησαν λάθος την προώθηση ενός ατόμου από μια ομάδα. Οι ηγέτες δάσκαλοι σταμάτησαν να δουλεύουν σαν ομάδα. Οι προσπάθειες ηγεσίας των δασκάλων σε αυτό το σχολείο περιθωριοποιήθηκαν και είχαν μια μικρή επίδραση στο πρόγραμμα σπουδών.

Τα συμπεράσματα από αυτές τις δύο μελέτες που αναφέρθηκαν, προτείνουν ότι η ηγεσία των δασκάλων στα σχολεία δεν είναι πάντα θετική. Το να ηγείται κανείς στους δασκάλους, μπορεί να επηρεάσει άλλους, είτε λόγω της θέσης του, είτε λόγω της πείρας του. Αυτό είναι επίσης από τους επικρατούντες κανόνες που μπορούν να ενισχύσουν ή να μετριάσουν την επίδραση ηγέτη- δάσκαλου σε άλλους δασκάλους. Οι κανόνες της ισότητας, της αυτονομίας, της εγκαρδιότητας, και της μυστικότητας μπορούν να αντιμετωπίσουν τις επεμβάσεις με σκοπό να ανακαταλείψουν την ηγεσία στα σχολεία. Αυτοί οι κανόνες μπορούν να εξουδετερώσουν τις προσπάθειες που κάνουν οι ηγέτες δάσκαλοι, ώστε να διαμορφώσουν νέους ρόλους για την παροχή υποστήριξης της σχολικής αλληλεπίδρασης για τους δασκάλους (Keedy, 1999).

Καθοδηγημένοι από μια σύνθεση της θεωρίας για τα ανθρώπινα κίνητρα και τα στοιχεία για τα κίνητρα των δασκάλων ώστε να εφαρμοστεί η σχολική μεταρρύθμιση, οι Leithwood, Steinbach και Jantzi (2003), με την έρευνά τους στόχευαν να καταλάβουν καλύτερα τις απαντήσεις των δασκάλων και των σχολικών διευθυντών στις πρωτοβουλίες της κυβερνητικής υπευθυνότητας και να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο οι πρακτικές της ηγεσίας είχαν σχέση με εκείνες τις απαντήσεις. Λήφθηκαν τα στοιχεία της συνέντευξης από 48 δασκάλους και 15 διευθυντές σε πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η βοήθεια των αποτελεσμάτων εξηγεί κατά ένα μεγάλο μέρος τα αρνητικά κίνητρα για να εφαρμοστούν οι πολιτικές της κυβερνητικής υπευθυνότητας και να δείξει τις διαφορές σε τέτοιο κίνητρο μεταξύ των δασκάλων και των σχολικών διευθυντών. Αυτά τα αποτελέσματα επίσης υπονοούν ότι μερικές μορφές σχολικής ηγεσίας

μπορούν να χρησιμεύσουν ως τα αντίδοτα στα αρνητικά κίνητρα δασκάλων όταν προκαλούνται τέτοια κίνητρα από τις κοντόφθαλμες στρατηγικές κυβερνητικής εφαρμογής.

Συνοψίζοντας από όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για να επέλθει η αλλαγή στα σχολεία, θα πρέπει στην ηγεσία των σχολείων να συμμετέχουν και οι δάσκαλοι. Η συμμετοχή των δασκάλων, καθιστά τα σχολεία πιο δημοκρατικά. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που έχουν αμεσότερη σχέση με τους μαθητές, γνωρίζουν τις ανάγκες τους, έτσι είναι οι καταλληλότεροι για την λήψη αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα της αλλαγής στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να συνεργαστούν οι δάσκαλοι μαζί με το διευθυντή για να εξασφαλίσουν μια καλή σχολική διαχείριση. Συνοπτικά αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 3.** Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία του δασκάλου.

«...ο δάσκαλος ηγέτης πρέπει να πείσει τους μαθητές να ενστερνιστούν το στόχο που έθεσε για την τάξη, αλλά και τις μεθόδους που θα εφαρμοστούν για την επίτευξη του...»	Hogan, Curphy & Hogan,(1994),
«...Ο ηγέτης- δάσκαλος μπορεί να μετατρέψει τη συμπεριφορά του, για να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει διάφορες έκτακτες καταστάσεις...»	Hersey & Blanchard (1984); Hoy & Mischel (1996); Vroom (1984); Vroom & Jago (1988).
«...σκοπός της ηγεσίας είναι η δυνατότητα των δασκάλων, μέσα σε ένα σχολείο, να εργαστούν μαζί, παράγοντας τη γνώση, συλλογικά και σε συνεργασία...»	Lambert, (1998); Gronn (2000); Barth, (2001); Gronn, (2000); Harris & Lambert, (2003); Woods, Bennett, Harvey, & Wise, (2004)
«...η ηγεσία του δασκάλου σχετίζεται με τη σχολική βελτίωση...»	Muijs & Harris, (2003); Muijs & Harris (2006); Harris & Muijs, (2001)
«...η ηγεσία του δασκάλου δε σχετίζεται με τη σχολική βελτίωση...»	Kennedy, (1987); Theodory, (1981); Walton, (1995); Begley, (1995);

	Sitronik & Durden, (1996)
«οι δάσκαλοι, που επιδεικνύουν υψηλές αρχές διάρθρωσης και υψηλή ευαισθησία, είναι αποτελεσματικότεροι»	Blase & Blase, (1997); Hoy & Brown, (1988)
«...η μεταρρύθμιση στα σχολεία είναι επιτυχεστέρα όταν αναμιγνύονται δάσκαλοι...»	Blase & Kirby, (2000); Conley & Goldman, (1994); Smylie & Brownlee-Conyers, (1992); Lipman, (1997)
«...η ηγεσία των δασκάλων στα σχολεία είναι δεν είναι πάντα θετική...»	Keedy, (1999); Smylie & Denny (1990); Hart (1990)

*Συνεργατική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον/ Σχολική διαχείριση:* Η σχολική διαχείριση, η κοινή λήψη αποφάσεων, έχουν χαρακτηριστεί ως τα τρία σημαντικότερα συστατικά της μεταρρύθμισης του σχολείου που πραγματοποιείται τις τρεις τελευταίες δεκαετίες σε όλο το δυτικό κόσμο. Αυτά τα τρία σημαντικά συστατικά, θεωρούνται ως πρακτικοί τρόποι για να αλλάξουν τα γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά πρότυπα της λήψης αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Πιστεύεται ευρέως, ότι η σχολική διαχείριση, η κοινή λήψη απόφασης, και οι συνεργατικές ομάδες ηγεσίας διευθυντών-δασκάλων οδηγούν στην αυξανόμενη αυτονομία, ευελιξία, παραγωγικότητα, και υπευθυνότητα των σχολείων (Gamage, Sipple, & Partridge, 1996).

Η λογική για τη σχολική διαχείριση έχει παραχθεί από τρεις σημαντικές κατηγορίες των φορέων χάραξης πολιτικής -της πολιτείας, των ενώσεων των δασκάλων, και των ακαδημαϊκών (Ogawa, 1994)-. Αυτές οι κατηγορίες έχουν χωριστεί σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες: κατ' αρχάς, στην υποκατηγορία που αναφέρει ότι εκείνοι που επηρεάζονται από τις αποφάσεις (δηλ., σχολικοί διευθυντές και δάσκαλοι) πρέπει να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι πιθανότερο να είναι μακράς διάρκειας και πιο αποτελεσματικές όταν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι έχουν μια αίσθηση ευθύνης και ιδιοκτησίας για τις αποφάσεις που λαμβάνουν προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

(Alexander & Keller, 1994; Smylie & Denny, 1990; Robertson, Wohlstetter, & Mohrman, 1995).

*Συνεργατική Ηγεσία/ Από κοινού λήψη αποφάσεων:* Δύο αρχικές εικόνες ηγεσίας του σχολικού διευθυντή έχουν επικρατήσει την τελευταία δεκαετία, η Εκπαιδευτική και η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία (Hallinger, 1992). Η Εκπαιδευτική ηγεσία, που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της αποτελεσματικής σχολικής μεταρρύθμισης που ξεκίνησε στη δεκαετία του '80, θεώρησε το διευθυντή ως αρχική πηγή εκπαιδευτικής εμπειρίας και γνώσης. Στοχεύοντας στην τυποποίηση της πρακτικής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ο ρόλος του διευθυντή ήταν να διατηρήσει υψηλές προσδοκίες για τους δασκάλους και τους μαθητές, να εποπτεύσει τους κανονισμούς που διέπουν τις τάξεις, να συντονίζει το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, και να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών (Barth, 1986). Η εκπαιδευτική ηγεσία βρέθηκε στην πράξη, να υπολείπεται αρκετά του ιδανικού προτύπου ηγεσίας (Cuban, 1984; Murphy & Hallinger, 1987).

Επιπλέον, ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας, συγκρούστηκε με τη δημοκρατική και συμμετοχική οργάνωση των σχολείων που προέκυψε προς το τέλος της δεκαετίας του '80, με τη σχολική αναδόμηση και τη μετακίνηση που έχει ως στόχο να εξουσιοδοτήσει τους δασκάλους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Marks & Louis, 1997; 1999). Επειδή οι μελετητές της ηγεσίας είχαν αποδώσει την αποτυχία των σχολείων να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά, στη γραφειοκρατία (Sillins et al., 2000), μια θεμελιώδης αναδιάρθρωτική πρωτοβουλία συνεπαγόταν την εξουσία στο σχολείο εκτός από τα θέματα όπως τον προϋπολογισμό, τη μίσθωση, το πρόγραμμα σπουδών. Όταν οι διευθυντές υιοθέτησαν αυτό το πρότυπο πλήρως, μοιράστηκαν τις διοικητικές αποφάσεις με τους δασκάλους και άλλα συστατικά (Malen, Ogawa, & Kranz, 1990).

Επειδή οι δάσκαλοι κατείχαν τις κρίσιμες πληροφορίες για τους μαθητές τους και για το πώς μαθαίνουν, θεωρήθηκαν απαραίτητοι ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των διδακτικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων (Hallinger, 1992; Sykes, 1990). Ο λόγος για να λάβουν τέτοιες αποφάσεις ήταν η βελτίωση της εργασιακής ζωής των δασκάλων αλλά και η σχολική επίτευξη των μαθητών (Darling- Hammond, 1988; Darling- Hammond & Goodwin, 1993; Maeroff, 1988; Schlechty, 1990). Επιπλέον, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είχε μια μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας όταν αναμίχθηκαν οι δάσκαλοι (Blase & Kirby, 2000; Conley



& Goldman, 1994). Αυτό γιατί οι δάσκαλοι μπορούν να είναι αποτελεσματικότεροι, εξαιτίας της επαφής τους με την τάξη. Αυτή η επαφή με την τάξη τους κατέστησε ικανούς να διαμορφώσουν τους στόχους του σχολείου με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Conley & Goldman, 1994). Με αυτές τις ενέργειες, οι δάσκαλοι κέρδισαν μια θέση στην ηγεσία του σχολείου (Little, 1988; 1993; Smylie & Denny, 1990).

Ενώ η σχολική διαχείριση ενδιαφέρεται για την μεταβίβαση της λήψης αποφάσεων από το επίπεδο του κράτους στο σχολικό επίπεδο, η κοινή λήψη αποφάσεων ενδιαφέρεται για τη μεταφορά της λήψης αποφάσεων από το διευθυντή, στη συνεργασία του διευθυντή-δασκάλων. Η κοινή λήψη αποφάσεων χρησιμοποιεί την ακαδημαϊκή και εμπειρική γνώση των δασκάλων. Η αξιοποίηση αυτής της γνώσης των δασκάλων καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με το πώς θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση και οι διαδικασίες μάθησης (Goodman, 1995). Ο Hart (1995) βεβαιώνει ότι η κοινή λήψη αποφάσεων είναι η μόνη πρωτοβουλία μεταρρύθμισης που είναι ρητά δημοκρατική και ως εκ τούτου, πιθανότερο να χρησιμοποιήσει την εμπειρία των δασκάλων και να προωθήσει τον επαγγελματισμό τους. Η διευκόλυνση της συμμετοχής δασκάλων στη λήψη απόφασης φαίνεται να βοηθά στην ανάπτυξη των δασκάλων, στη δημιουργία δημοκρατικότερων σχολείων, αλλά και στις διαδικασίες μάθησης (Anderson, 1998). Ενώ οι διευθυντές στη δεκαετία του '70 φάνηκαν να έχουν αρνητικές τοποθετήσεις για τις κοινές δομές λήψης αποφάσεων, και στη δεκαετία του '80 κράτησαν ακόμα πιο σημαντικές επιφυλάξεις γι' αυτό, από τη δεκαετία του '90 και ως σήμερα έχουν παρουσιάσει μεγαλύτερη αποδοχή γι αυτές. Το ίδιο συνέβη και από την πλευρά των δασκάλων. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι, είναι ακόμα κάπως επιφυλακτικοί στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων (Harrison, 1998).

Η λογική της κοινής λήψης αποφάσεων έχει τρία σημαντικά σημεία. Κατ' αρχάς, επειδή στρέφεται στη διδασκαλία, την εκμάθηση, και τους μαθητές, η κοινή λήψη αποφάσεων προάγει τη δημιουργικότητα των δασκάλων, παράγει καλύτερες πολιτικές, και οδηγεί στη σχολική βελτίωση. Δεύτερο σημείο είναι ότι επειδή δίνει το δικαίωμα λόγου στους δασκάλους για την εργασία τους, οι δάσκαλοι με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο δεσμευμένοι στο στόχο του σχολείου και την εκπλήρωσή του. Άρα η κοινή λήψη αποφάσεων ενισχύει τον επαγγελματισμό δασκάλων. Τρίτο, επειδή είναι μια κατεξοχήν δημοκρατική πρακτική, η κοινή λήψη απόφασης παρέχει ένα ιδιαίτερα ορατό σύμβολο της συμμετοχής (Weiss, 1993). Επιπλέον,

δάσκαλοι που έχουν εκθέσει υψηλά επίπεδα συμμετοχής στην κοινή λήψη αποφάσεων, επιδεικνύουν πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους (Taylor & Tashakkori, 1997). Η κοινή λήψη απόφασης φαίνεται να προκαλεί «ψυχολογική υποχρέωση» εκ μέρους των δασκάλων για τη βελτίωση του προγράμματος, για την προαγωγή ενός θετικότερου επαγγελματικού αυτοσεβασμού από τους υπόλοιπους δασκάλους. Ακόμη προκαλεί υψηλότερο ηθικό του προσωπικού, καθώς και την ανάπτυξη των παρόντων και των μελλοντικών σχολικών ηγετών (Spindler & George, 1984).

Οι περιοχές απόφασης στις οποίες οι δάσκαλοι θα συμμετάσχουν πραγματικά, θα πρέπει να σκιαγραφηθούν προσεκτικά προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι θα πραγματοποιηθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα της συμμετοχής. Υπάρχουν τέσσερις ευρείες περιοχές που συμβάλλουν κατά μήκος δύο διαστάσεων. Οι διαστάσεις αυτές είναι η οργανωτική-προσωπική και η λειτουργική-στρατηγική. Έχουν προσδιοριστεί, κατ' αρχάς, ζητήματα ανάπτυξης και αξιολόγησης, τα οποία είναι οργανωτικά και λειτουργικά. Δεύτερον, ζητήματα κατανομής των πόρων, τα οποία είναι οργανωτικά και στρατηγικά. Τρίτον, ζητήματα τεχνικής και χρήσης υλικών, τα οποία είναι προσωπικά και λειτουργικά και, τέταρτον, ζητήματα σταδιοδρομίας, τα οποία είναι προσωπικά και στρατηγικά. Από αυτές τις τέσσερις περιοχές, η μέγιστη αντιληπτή στέρση της συμμετοχής των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων εμφανίζεται να είναι στη σφαίρα των ζητημάτων της ανάπτυξης και της αξιολόγησης, δηλ., εκείνα τα ζητήματα σχετικά με τη βελτίωση της οργάνωσης του σχολείου (Bacharach, Bamberger, Conley, & Bauer, 1990).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των δασκάλων στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον, έχει αναπτυχθεί μια θεωρία επίσης κατά μήκος των διαστάσεων της επιθυμητής και της πραγματικής συμμετοχής: α) οι εξουσιοδοτημένοι δάσκαλοι έχουν μια υψηλή επιθυμία για να συμμετέχουν και το κάνουν πραγματικά, β) οι εμπλεκόμενοι δάσκαλοι έχουν μια χαμηλή επιθυμία να συμμετέχουν αλλά υψηλή πραγματική συμμετοχή, γ) οι στερημένοι από τα δικαιώματα δάσκαλοι έχουν μια υψηλή επιθυμία να συμμετέχουν αλλά έχουν χαμηλή πραγματική συμμετοχή και δ) οι αποσυνδεδεμένοι δάσκαλοι έχουν χαμηλή επιθυμία να συμμετέχουν και πραγματικά δεν συμμετέχουν (Taylor & Tashakkori, 1997). Ανεξάρτητα από το επιθυμητό επίπεδο συμμετοχής, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων,

έχουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους, και φαίνεται ότι οι διευθυντές σήμερα, προσπαθούν και θέλουν να βοηθήσουν τους δασκάλους να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Rice & Schneider, 1994).

Διάφοροι όροι και παράγοντες φαίνονται να είναι ενθαρρυντικοί για τις επιτυχείς δομές της κοινής λήψης αποφάσεων στα σχολεία. Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινή λήψη απόφασης είναι μια διαδικασία που απαιτεί ανάπτυξη που μπορεί να επιτευχθεί σε μακροχρόνια παρά σε βραχυχρόνια χρονική περίοδο, και που εξαρτάται από την ενεργό υποστήριξη του διευθυντή (Weiss, Cambone, & Wyeth, 1992). Τα συμμετέχοντα μέλη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να εκφράσουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους, να έχουν πρόσβαση στους κρίσιμους πόρους, να θεσπίσουν δημοκρατικούς κανόνες και διαδικασίες, και να εστιάσουν αρχικά στα σχετικά μικρά, απλά ζητήματα πριν αντιμετωπίσουν τα μεγαλύτερα και πιο σύνθετα (Johnson & Pajares, 1996). Ο ενθαρρυντικός και αναπτυξιακός ρόλος του διευθυντή φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός δεδομένου ότι οι δάσκαλοι μαθαίνουν τις δεξιότητες της έρευνας, της μεταδοτικότητας, και της μετάγνωσης που είναι απαραίτητες (Schields & Newton, 1994). Επιπλέον, οι διευθυντές έχουν βασικό ρόλο στην αυθεντική ενίσχυση των συμμετεχόντων δασκάλων, παρέχοντας α) επαγγελματική ανάπτυξη σχετική με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, β) διανομή των σχετικών με το σχολείο πληροφοριών που απαιτούνται για να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις, γ) την παροχή των κατάλληλων ανταμοιβών βασισμένων στην απόδοση, δ) την ενθάρρυνση της ανάπτυξης και της δέσμευσης για ένα κοινό σχολικό όραμα, και ε) να ενεργεί πρώτιστα ως βοηθός, σε όλες τις διαδικασίες λήψης απόφασης (Robertson, Wohlstetter, & Mohrman, 1995).

Στην ολοκλήρωση αυτών των στόχων, ο διευθυντής ενεργεί ως άτομο που εξουσιοδοτεί, ως αρωγός, ως οδηγός, και ως άτομο που βοηθά τους δασκάλους που αλλάζουν και βελτιώνουν το σχολείο τους (Prestine, 1993). Οι διευθυντές έχουν βασικό ρόλο να εξασφαλίσουν ότι η κοινή λήψη αποφάσεων συνοδεύεται από την κοινή εργασία και τις συνεχείς συνομιλίες που δημιουργούν μια θεμελιώδη αίσθηση των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (Beck, 1999). Ο διευθυντής πρέπει επίσης να σιγουρευτεί ότι η κοινή δομή της λήψης αποφάσεων επεκτείνεται σε όλα τα μέλη του σχολείου προκειμένου να αναπτυχθεί μια αίσθηση

της επαγγελματικής κοινότητας, μια κοινή βάση γνώσεων, και μια ικανότητα για αλλαγή του σχολείου (Robertson, Wohlstetter, & Mohrman, 1995).

Υπάρχουν επίσης όροι ή παράγοντες που μπορούν να μειώσουν ή ακόμα και να αποτρέψουν τα θετικά αποτελέσματα της κοινής λήψης αποφάσεων. Τέτοιοι όροι συντρέχουν όταν η κοινή λήψη απόφασης είναι μη αυθεντική και χρησιμοποιείται μόνο για λόγους δημόσιων σχέσεων, ως μια περιπλοκότερη τεχνολογία ελέγχου, ή ως πλαίσιο για τη συνεργασία, δεν θα προκαλέσει τα αποτελέσματα που οι υπερασπιστές της κοινής λήψης αποφάσεων σκοπεύουν. Μειώνονται τα θετικά αποτελέσματα αν συμβαίνει κάτι ή όλα από τα παρακάτω: εάν φαίνεται ότι α) είναι πάρα πολύ δαπανηρή, β) ότι προκαλεί χάσιμο του χρόνου των συμμετεχόντων μελών, ότι υπάρχει καθυστέρηση για τις σημαντικές αποφάσεις, γ) ότι είναι ανεπαρκής και μη παραγωγική, δ) ότι υπάρχει επιπρόσθετο φορτίο για τους δασκάλους που εκτιμούν το χρόνο τους με τους μαθητές ε) ότι έχουν ήδη βαρύ φόρτο εργασίας. Τότε η κοινή λήψη απόφασης μπορεί να πέσει από την εύνοια των δασκάλων (Anderson, 1998). Η ανικανότητα του διευθυντή και των μελών των δασκάλων να εξετάσουν διαφορετικούς και συγκρουόμενους στόχους των συμμετεχόντων στη διαδικασία μπορεί επίσης να φανεί καταστρεπτική για την κοινή λήψη αποφάσεων (Beadie, 1996). Άλλοι περιοριστικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την έλλειψη χρόνου να συναντηθούν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες στην κοινή λήψη αποφάσεων, τη μη ενθουσιώδη συμμετοχή τους, την έλλειψη εμπειρίας των δασκάλων στα ανοιχτά ζητήματα συζήτησης, και τη δυσπιστία των δασκάλων στη διοίκηση της σχολικής περιοχής (Johnson & Rajares, 1996). Η έλλειψη επιθεωρητή, ένωσης δασκάλων, ή σχολική υποστήριξη, η επιστροφή στη μονομερή διευθυντική λήψη απόφασης ή η άφιξη μιας νέας διεύθυνσης μη φιλικής στην κοινή λήψη αποφάσεων, μπορεί επίσης να είναι καταστρεπτικές (Weiss, 1993).

*Συνεργατική ηγεσία δασκάλου- διευθυντή:* Ένα από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι η ανάγκη για τις συνεργατικές μορφές ηγεσίας διευθυντών και δασκάλων. Οι Hallinger, Murphy και Hausman (1992) δηλώνουν ότι η μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες που πραγματοποιούνται ώστε να αποκεντρωθεί η οργάνωση, από τη διαχείριση και τη διακυβέρνηση του σχολικού περιβάλλοντος, την ενίσχυση των διευθυντών, των δασκάλων, και των γονέων. Ακόμη, θα πρέπει να επιτευχθεί η ανάπτυξη νέων ευθυνών και ρόλων για τους εκπαιδευτικούς και να αναμορφωθεί η διαδικασία της

διδασκαλίας και της εκμάθησης. Η έμφαση στην αρχή της λήψης αποφάσεων από το κράτος και τα γραφεία περιοχής προς τις σχολικές περιοχές είναι συνήθως, αλλά όχι πάντα, είναι συνδεδεμένη με μια ανάγκη για αυξανόμενη επίσημη αρχή λήψης απόφασης εκ μέρους των δασκάλων. Η διανομή της δύναμης από το διευθυντή στους δασκάλους του, θεωρείται ως ζωτικής σημασίας σύνδεση για να εμφανιστεί στην πράξη η κοινή λήψη αποφάσεων (Keedy & Finch, 1994). Όταν αυτό συμβαίνει, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως αμοιβαία σχέση, ως αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και διευθυντών, ως συνεργατική δραστηριότητα, και ως μέσο διανομής για γρήγορη και σύνθετη αλλαγή (McCune, 1994). Τα σχολεία που φαίνονται να πετυχαίνουν τη μεταρρύθμιση αυτή, έχουν υψηλά επίπεδα συμμετοχής των δασκάλων στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, (σε συνεργασία πάντα με τη διεύθυνση), και επαρκή πρόσβαση στις πληροφορίες που απαιτούνται για τέτοια λήψη αποφάσεων. Ακόμη, σε αυτά τα σχολεία έχει τη δυνατότητα ο δάσκαλος να συμμετέχει στις παραγωγικές διαδικασίες της ομάδας και θα πρέπει να υπάρχουν ανταμοιβές για τη συμμετοχή σε τέτοιες συμπεριφορές (Leithwood & Menzies, 1998).

Η επιτυχία ή η αποτυχία τέτοιων κοινών δομών και διαδικασιών λήψης αποφάσεων φαίνεται να εξαρτάται πρώτιστα από τις προσπάθειες του διευθυντή (Alexander & Keller, 1994). Η αλλαγή στη διαχείριση, δε συνοδεύεται πάντα από μια μετάβαση στην κοινή λήψη αποφάσεων, δεδομένου ότι οι διευθυντές γενικά λαμβάνουν μεγαλύτερη ενδυνάμωση/ ενίσχυση από ότι οι δάσκαλοι (Ingersoll, 1994). Αυτό μπορεί να οφείλεται: α) σε μια έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των διευθυντών και των δασκάλων, β) λόγω πιθανού προηγούμενου ιστορικού εργασίας, που πιθανόν να δυσλειτούργησε η συνεργασία τους σε ομάδα, γ) οι διευθυντές θεωρούν ότι οι δάσκαλοι έχουν αρκετά δύσκολα καθήκοντα να εκπληρώσουν μέσα στις τάξεις, χωρίς συμμετοχή στην κοινή διακυβέρνηση, ή δ) οι διευθυντές συνειδητοποιούν ότι η διανομή της δύναμης και της λήψης αποφάσεων με τους δασκάλους, δεν τους ανακουφίζει από την ευθύνη που υπήρχε πριν για τις αποφάσεις (Bolin, 1989). Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει μια έμφυτη ένταση των διευθυντών σχετικά με το βαθμό αυτονομίας και ευελιξίας της καθημερινής δημιουργικότητας που κατέχουν οι δάσκαλοι (Harrison, 1998). Πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη διαχείριση και την κοινή λήψη αποφάσεων για αυτούς και άλλους λόγους. Οι Beck και Murphy (1998) δεν είναι πρόθυμοι να συμφωνήσουν με την παραπάνω άποψη για τους ακόλουθους λόγους: κατ' αρχάς,

η διαχείριση, είναι μια σύνθετη δομή που μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους. Δεύτερον, όπως υποστηρίζουν, είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο και έτσι είναι ακόμα στα αναπτυξιακά στάδιά του και, τρίτον, επειδή η πιθανότητα δημιουργίας περισσότερο δημοκρατικών σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων έχει μεγάλη έλξη. Τέλος, τα στοιχεία αρχίζουν να αποκαλύπτουν ότι η σχολική διαχείριση και η κοινή λήψη αποφάσεων, μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς, ιδιαίτερα όταν ενθαρρύνουν οι διευθυντές την έκφραση των δασκάλων, αναπτύσσουν τις επίσημες δομές για τη συμμετοχή τους, και ενθαρρύνουν τη συλλογικότητα και τη συνεργασία στις αλληλεπιδράσεις τους με τους δασκάλους (Blase & Blase, 2000).

Σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Leithwood και Jantzi (1999), σε δείγμα με 1.762 δασκάλων και 9.941 μαθητών σε μια μεγάλη σχολική περιοχή του Καναδά, προσπάθησαν να ερευνήσουν τη σχετική επίδραση της ηγεσίας των δασκάλων και των μαθητών στη δέσμευση των μαθητών με το σχολείο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε σύγκριση με την ηγεσία των δασκάλων, στη δέσμευση των μαθητών. Η επίδραση της ηγεσίας του διευθυντή ήταν αδύναμη αλλά σημαντική, ενώ η επίδραση των δασκάλων δεν ήταν σημαντική. Και στις δύο μορφές ηγεσίας εμφάνισαν πολλά ίδια στοιχεία της σχολικής οργάνωσης.

Οι Alexander και Keller (1994) βεβαιώνουν ότι οι διευθυντές χρειάζεται να αναγνωρίσουν ενεργά τις δυνατότητες ηγεσίας των άλλων μέσα στο σχολείο, να βοηθήσουν για την επίτευξη μιας κοινής ανάπτυξης οράματος στο σχολείο, και να ενθαρρύνουν την κατάρτιση για την ηγεσία αλλά και για την αλλαγή. Μια δομή για την ολοκλήρωση αυτού, είναι ο σχηματισμός μιας συνεργατικής ομάδας ηγεσίας διευθυντή-δασκάλων. Η ομάδα αυτή θα είναι αρμόδια για τη δημιουργία των όρων που απαιτούνται για το σχολείο ώστε να γίνει το σχολείο ένας αληθινός οργανισμός εκμάθησης και να προάγει την ηγεσία για την εφαρμογή συστηματικών διαδικασιών σχολικής βελτίωσης (Keefe & Howard, 1997; Painter, Lucas, Wooderson, & Valentine, 2000). Τα σχολεία που επιτυγχάνουν στις διαδικασίες μεταρρύθμισης φαίνεται να είναι εκείνα στα οποία οι διευθυντές έχουν πάρει το προβάδισμα στην ανάπτυξη των επίσημων δομών- όπως οι ομάδες ηγεσίας- για να δώσουν στους δασκάλους φωνή στις συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά, διδακτικά, προβλήματα και τα ζητήματα του σχολείου (Blase & Blase, 2000). Οι συνεργατικές ομάδες σχολικής ηγεσίας, όπως άλλες ομάδες εργασίας, έχουν

συγκεκριμένους στόχους ή σκοπούς, έχουν ισότιμες δραστηριότητες μεταξύ τους, έχουν ισχυρή αίσθηση του προσδιορισμού μεταξύ των μελών τους, έχουν υψηλό βαθμό συναίνεσης για την εργασία τους, και εκθέτουν την αλληλεξάρτηση του στόχου της ομάδας (Restine, 1996).

Οι ομάδες σχολικής ηγεσίας μπορούν να επιλεχθούν μέσω ποικίλων μέσων: α) οι δάσκαλοι μπορούν να προσφερθούν εθελοντικά, β) μπορούν να πραγματοποιηθούν εκλογές για τα μέλη, γ) ο διευθυντής μπορεί να επιλέξει τα μέλη κατόπιν διαβουλεύσεων, ανάλογα με την ικανότητα τους, ή δ) τα μέλη μιας υπάρχουσας ομάδας, όπως η συμβουλευτική ομάδα ικανότητας, μπορούν να γίνουν ομάδα. Τα μέλη της ομάδας που επιλέγονται πρέπει να εκθέσουν μια δέσμευση για την αύξηση και την ανάπτυξη, μια δέσμευση για καινοτομία, μια δυνατότητα να κάνουν πράγματα. Να έχουν τα στοιχεία της ενέργειας και της εμμονής, να καταδεικνύουν δυνατότητα ηγεσίας, να έχουν μια προθυμία για να εργαστούν καθώς και υπομονή, συνοδευόμενη από το σεβασμό της ικανότητας του άλλου και τέλος να έχουν καλές δεξιότητες επικοινωνίας (Maeroff, 1993; Keefe & Howard, 1997). Όπως διαμορφώνεται, η ομάδα ηγεσίας δεν πρέπει να είναι απλώς αρμόδια για την ανάπτυξη και την εφαρμογή των σχεδίων σχολικής βελτίωσης. Μάλλον, πρέπει να χρησιμεύσει ως ένας πράκτορας προόδου για την αλλαγή στο σχολείο και να εξασφαλίσει τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος των δασκάλων στη διαδικασία αλλαγής και μεταρρύθμισης (Maeroff, 1993).

Οι ομάδες σχολικής ηγεσίας είναι πιθανότερο να ασχοληθούν επιτυχώς με τα ζητήματα μεγαλύτερης σημασίας εάν επιλύσουν πρώτα τα ζητήματα δευτερευούσης σημασίας. Δημιουργώντας τις επίσημες δομές για το στόχο που θέτουν, ο καθορισμός των ημερήσιων διατάξεων, και η επίτευξη των αποφάσεων είναι επίσης σημαντική, όπως είναι ο καθορισμός προτεραιοτήτων των ανησυχιών και μια ευρύτερη δέσμευση για τα αποτελέσματα της ομάδας (Kirby, 1992). Η πραγματική εργασία των ομάδων ηγεσίας είναι αποτελεσματικότερη όταν: α) βρίσκονται σε ένα άτυπο περιβάλλον, έτσι υπάρχει συζήτηση και συμμετοχή από τον καθένα, β) όταν οι στόχοι γίνονται κατανοητοί και γίνονται αποδεκτοί, γ) όταν τα μέλη ακούνε ο ένας τον άλλο, δ) υπάρχει υγιής διαφωνία, ε) οι περισσότερες αποφάσεις επιτυγχάνονται μέσω της συναίνεσης, στ) η κριτική είναι εποικοδομητική, ζ) τα μέλη εκφράζουν τα συναισθήματά τους, οι σαφείς αναθέσεις είναι εμφανείς και αποδεκτές, η) ο ηγέτης δεν εξουσιάζει την ομάδα, και θ) η ομάδα συμμετέχει συχνά στην αυτοαξιολόγηση (McGregor, 1960).

Οι ομάδες που αποτελούνται από λιγότερα από τέσσερα μέλη, φαίνονται να έχουν μια βάση δύναμης που είναι πάρα πολύ μικρή και τείνουν να είναι ατελέσφορες για να επιφέρουν την ουσιαστική σχολική αλλαγή, ενώ οι ομάδες μεγαλύτερες από οκτώ μέλη έχουν μια δυσκολία να διαχειριστούν τις ιδέες τους. Οι διευθυντές πρέπει να είναι ισχυροί, αλλά μη κυρίαρχοι, μέσα στην ομάδα ηγεσίας. Οι αποτελεσματικές ομάδες χρησιμοποιούν πολλαπλάσιες προοπτικές, δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες, και έχουν ανοικτές τοποθετήσεις για την ομάδα και τη μεμονωμένη αλλαγή. Αντίθετα οι ατελέσφορες ομάδες έχουν μέλη με πολλαπλάσιες ημερήσιες διατάξεις, χαρακτηρίζονται από στενά σκεπτόμενο περιβάλλον, έχουν μια τάση να κατηγορήσουν άλλους, και είναι ατελέσφορες όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Η δυνατότητα να εξεταστούν αυστηρά οι λόγοι της ομάδας να εργασθούν μαζί οδηγεί στην υγιή στάση απέναντι στην αλλαγή, τα προγράμματα, και τα οφέλη των προσπαθειών της ομάδας (Maloy & Fischetti, 1985). Οι κατάλληλοι μηχανισμοί για τη λήψη απόφασης μέσα στην ομάδα είναι κρίσιμοι.

Τέλος, τα μέλη των διευθυντών αλλά και των δασκάλων στις συνεργατικές ομάδες σχολικής ηγεσίας πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι νέοι ρόλοι ηγεσίας των δασκάλων θα φέρουν νέες ασάφειες και τις αβεβαιότητες στις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των ηγετών δασκάλων. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα, και τα δικαιώματα κάθε μέλους της ομάδας θα χρωματίσουν την εμπειρία τους και θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια προκειμένου να μετασχηματιστούν τα μέλη από μια ομάδα ατόμων με ατομικά ενδιαφέροντα σε μια ομάδα που χαρακτηρίζεται από τη συμβίωση και τον προσανατολισμό στους προσιτούς στόχους (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί με τη συμμετοχή στη κρίσιμη έρευνα που πραγματοποιείται σε συνεργασία και τον έλεγχο των διαδικασιών αλλαγής της ομάδας και του σχολείου. Από αυτές τις διαδικασίες προκύπτει μια συνεπαγόμενη συμφωνία μεταξύ των μελών για τους κανόνες μέσα στους οποίους η ομάδα θα αναπτύξει δραστηριότητες. Μόλις αναπτυχθεί δοκιμαστικά τουλάχιστον αυτή η συμφωνία, η ομάδα μπορεί να αρχίσει την εργασία για τα ουσιαστικά ζητήματα της οργανωτικής αλλαγής (Keedy & Achilles, 1997). Επιπλέον, πρέπει να αναγνωριστεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της διάρκειας ζωής της ομάδας ηγεσίας, ο διευθυντής παραμένει το σημαντικότερο άτομο που μπορεί είτε να διευκολύνει είτε να εμποδίσει τον



αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine, 1999).

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν, εξάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι ενόψει της πρόσκλησης της αλλαγής που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί, οι διευθυντές καλούνται να συνεργαστούν με τους δασκάλους. Τα σχολεία στα οποία παρατηρείται έντονη δραστηριοποίηση και συμμετοχή των δασκάλων στις διαδικασίες της λήψης αποφάσεων και της διαχείρισης, εμφανίζονται να είναι πιο δημοκρατικά. Έτσι για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και της προόδου του, διευθυντές και δάσκαλοι συνεργάζονται δημιουργώντας συνεργατικές ομάδες εργασίας. Στις ομάδες αυτές συμμετέχει ο διευθυντής και δάσκαλοι που επιλέγονται με τρόπους που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Παρακάτω στον Πίνακα 4 αναφέρονται τα σημαντικότερα σημεία αυτής της ενότητας

**Πίνακας 4.** Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Συνεργατική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον.

«...η σχολική διαχείριση, η κοινή λήψη απόφασης, και οι συνεργατικές ομάδες ηγεσίας διευθυντών - δασκάλων οδηγούν στην αυξανόμενη αυτονομία, ευελιξία, παραγωγικότητα, και υπευθυνότητα στα σχολεία...»	Gamage, Sipple, & Partridge, (1996); Ogawa, (1994)
«...η κοινή λήψη απόφασης έχει τρία σημαντικά σημεία: α) δημιουργικότητα δασκάλων, β) δέσμευση των δασκάλων, γ) ψυχολογική υποχρέωση των δασκάλων για τη βελτίωση προγράμματος...»	Weiss, (1993); Taylor & Tashakkori, (1997); Spindler & George, (1984).
«...η κοινή λήψη απόφασης είναι μια διαδικασία που απαιτεί ανάπτυξη σε μακροχρόνια, χρονική περίοδο και εξαρτάται από την ενεργό υποστήριξη του διευθυντή...»	Weiss, Cambone, & Wyeth, (1992); Johnson & Pajares, (1996); Robertson, Wohlstetter, & Mohrman, (1995)
«...τα επιτυχημένα σχολεία	Leithwood & Menzies, (1998); Keefe

εμφανίζουν συνεργασία ηγεσίας δασκάλου-διευθυντή...»	& Howard, (1997); Painter, Lucas, Wooderson, & Valentine, (2000)
--	--

### *Ηγεσία των μαθητών:*

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παρούσας ανασκοπικής μελέτης, στο σχολικό περιβάλλον, πέρα από την ηγεσία των διευθυντών και των δασκάλων, υπάρχει και η ηγεσία που εμφανίζεται σε νεαρές ηλικίες, δηλαδή η ηγεσία που εμφανίζουν οι μαθητές. Παρότι η έρευνα για την ηγεσία των ενηλίκων έχει αναπτυχθεί πολύ, η έρευνα για την ηγεσία μικρές ηλικίες είναι περιορισμένη (Edwards, 1994). Η εμφάνιση της ηγεσίας στα νεαρά άτομα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, για το πώς οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε ομάδα. Προηγούμενες μελέτες σε ομάδες χωρίς την ύπαρξη προκαθορισμένου ηγέτη, έδειξαν ότι οι ηγέτες αναδείχθηκαν μέσα από την ομάδα μέσα από συμπεριφορές και κίνητρα που σχετίζονταν με την επίτευξη (Bass, 1949; French & Stright, 1991; French, Waass, Stein, 1977; Stein, Geis, & Damarin, 1973). Συμπεριφορές όπως η δέσμευση, η διευκόλυνση, η έκφραση της άποψης, ανέδειξαν ηγέτες από τα μέλη της ομάδας (French & Stright, 1991). Άρα, οι μαθητές που αναδύονται ως ηγέτες είναι αυτοί που λαμβάνουν έναν ενεργητικό ρόλο στην πρόοδο της ομάδας και της μάθησης.

Οι Schneider, Paul, White και Holcombe (1999), μελέτησαν την ηγεσία σε εφήβους μαθητές. Αρχικά προσπάθησαν να εξηγήσουν τη σπουδαιότητα της μελέτης της νεαρής ηγετικής συμπεριφοράς. Υπέθεσαν λοιπόν ότι η συμπεριφορά που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών ετών ενός ατόμου, μπορεί να ασκήσει επίδραση στην ηγεσία που εμφανίζει αργότερα στον εργασιακό του χώρο ως ενήλικος. Κατά συνέπεια, η μελέτη των εφηβικών επιδείξεων ηγεσίας πρέπει να προαγάγει την κατανόηση των ενήλικων ηγετών. Από τα αποτελέσματα της μελέτης αποκαλύφθηκε ότι οι αναφορές των ατόμων από την πρόωρες εμπειρίες της ζωής τους, πρόβλεψαν την αργότερη αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Campbell, Dunnette, Lawler, & Weick, 1970; Rothstein, Schmidt, Erwin, Owens, & Sparks, 1990).

Οι έρευνες σχετικά με τις πρόωρες επιδείξεις της ηγεσίας, μπορούν επίσης να εφαρμοστούν στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που προορίστηκαν για να αναπτύξουν τους μελλοντικούς ηγέτες. Συγκεκριμένα, η γνώση για τα συστατικά της πρόωρης συμπεριφοράς ηγεσίας,



μπορεί να βοηθήσει στο να διασφαλιστεί ότι οι επεμβάσεις α) προωθούν την ανάπτυξη εκείνης της εφηβικής εμπειρίας που αφορά τις ενήλικες επιδείξεις της ηγεσίας και β) προσδιορίζει εκείνα τα άτομα, που είναι πιο πιθανά ώστε να ωφεληθούν από μια τέτοια εμπειρία (Smith, Smith, & Barnette, 1991). Όπως δήλωσε ο Karnes (1990), η χρήση τέτοιων πληροφοριών, θα εξασφάλιζε ότι στους ηγέτες του μέλλοντος, μπορεί να δίνεται η ευκαιρία σε μια νεαρή ηλικία, ώστε να αρχίσουν να πραγματοποιούν και να αναπτύσσουν τη δυνατότητα της ηγεσίας τους.

Με βάση τα επιχειρήματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω υπέρ της μελέτης των νεαρών ηγετών, μπορεί κανείς να υποθέσει, ότι η κατανόηση των πρόωρων επιδείξεων συμπεριφοράς ηγεσίας, θα ήταν ένας σημαντικός στόχος για τους θεωρητικούς και τους ερευνητές της ηγεσίας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όμως ότι η περισσότερη έρευνα ηγεσίας αφορά τους επιχειρησιακούς ηγέτες και τους διευθυντές, τους στρατιωτικούς, τους ανώτερους υπαλλήλους, και άλλους ενήλικους πληθυσμούς (Bass, 1990). Επιπλέον, οι έρευνες για την ηγεσία των μαθητών εστιάζονται συνήθως σε περιγραφές ή ταξινομήσεις μαθητών που έχουν προσδιοριστεί ήδη ως ηγέτες. Λιγότερες μελέτες εστιάζονται στη έρευνα των ατομικών συσχετισμών της συμπεριφοράς ηγεσίας μεμονωμένων μαθητών (Sisk, 1985).

Οι Hogan και Blake (1996), Holland (1997), και οι Campbell, Hyne και Nilsen (1992) πρότειναν ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ των προσωπικών ενδιαφερόντων και της ηγεσίας. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα αληθινό όσον αφορά τις γνωστές σχέσεις μεταξύ της ικανοποίησης και της ρύθμισης ενός μεγάλου φάσματος επαγγελματιών, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών επαγγελματιών (Campbell et al, 1992). Ενωσιολογικά, ο Holland (1997) εξέτασε τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου, ξεχωριστά από την προσωπικότητα. Τα ενδιαφέροντα ουσιαστικά είναι εκδηλώσεις των γνωρισμάτων προσωπικότητας όπως εφαρμόζεται στις ιδιαίτερες επαγγελματικές περιοχές. Κάποιες μελέτες έχουν δείξει ότι η προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα υπερισχύουν (Ackerman & Heggstad, 1997). Η σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων είναι στην καλύτερη περίπτωση μέτρια (Hogan & Blake, 1996).

Διάφορες ανασκοπήσεις των μελετών της ηγεσίας σε νεαρά άτομα, ασχολούνται με τα πέντε επιμέρους χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς των νέων: α) προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα, β) ενδιαφέροντα, γ)

κίνητρα, δ) συμπεριφορές, ε) δεξιότητες και στ) δυνατότητες προσωπικότητας. Από τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών φάνηκε ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας, μπορούν να προβλέψουν τη μελλοντική ηγετική συμπεριφορά ενός εφήβου (Hough & Schneider, 1996; Tett, Jackson, & Rothstein, 1991; Yukl, 1998; Bentz, 1991). Η έρευνα παρουσιάζει διάφορους καταλόγους προσωπικότητας που είναι χρήσιμοι ως προάγγελοι της ηγεσίας. Ένα παράδειγμα έρευνας στο οποίο η προσωπικότητα έχει προβλέψει την ηγεσία, είναι μια μελέτη που χρησιμοποίησε ένα ψυχολογικό μοντέλο, για να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών μαθητών γυμνασίου (Gough, 1969). Σε μία σειρά των συγκριτικών μελετών, ο Gough έδειξε ότι η κυριαρχία, η αυτό-επιβεβαίωση, η αίσθηση της ευημερίας, η ανεξαρτησία, και η καινοτομία συνδέθηκαν με τους ηγέτες μαθητές γυμνασίου. Για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια όπως και για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων ηγεσίας (Karnes & Chauvin, 1984; Cattell & Cattell, 1975). Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν για να προσδιορίσουν τα συγκεκριμένα γνωρίσματα προσωπικότητας των εφήβων που χαρακτηρίστηκαν ως ήδη ηγέτες.

Σύμφωνα με τους Hogan και Blake (1996), τα ενδιαφέροντα ορίζονται ως θετικά στοιχεία μιας προσωπικότητας που παρουσιάζει στοιχεία ηγετικής συμπεριφορά. Ο Bass (1990) διεξήγαγε μια μελέτη που αφορά τα ενδιαφέροντα στη συμπεριφορά ηγεσίας. Αυτή η μελέτη αποκάλυψε, ότι οι προτιμήσεις σπουδαστών της ακαδημίας νοσοκόμων, για ορισμένους τύπους δραστηριοτήτων αφορούσαν ιδιαίτερα είδη ηγετικών συμπεριφορών. Επιπλέον, έρευνες για την ηγεσία που διεξήχθησαν από το Locke (1991) και τους Clark και Clark (1994; 1990) είτε δεν αναφέρουν τα ενδιαφέροντα, είτε τα συμπεριλαμβάνουν για τη μέτρηση προσωπικότητας, αλλά όχι για την ηγετική συμπεριφορά. Στην εκτενή μελέτη τους για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των ενήλικων ηγετών, οι Howard και Bray (1988) αξιολόγησαν τα ενδιαφέροντα, αλλά τα ερεύνησαν στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων, χωρίς να αφορά στην ηγεσία ή τις ηγετικές συμπεριφορές.

Ο Holland όμως (1997), εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερόντων και των επαγγελματικών δεικτών επιτυχίας (επαγγελματική ικανοποίηση, απόδοση εργασίας), και προσδιόρισε τα «σχεδιαγράμματα του ενδιαφέροντος» που συνδέθηκαν με την υψηλή εκτέλεση σε εκείνα τα επαγγέλματα που απαιτούν

αποτελεσματική εφαρμογή των ρόλων και των συμπεριφορών ηγεσίας. Επιπλέον, οι Hogan και Blake (1996) σημειώνουν ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα προβλέπουν τις δραστηριότητες εργασίας και τα επαγγέλματα που οι άνθρωποι θα επιλέξουν στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών ρόλων και των ρόλων ηγεσίας. Προβλέπουν ακόμη την ικανοποίησή τους με αυτές τις επιλογές τους.

Αναφορικά στην παρακίνηση που αναφέρθηκε πιο πάνω, η έρευνα του McClelland (1975) αποκάλυψε ότι η παρακίνηση εξέφρασε την ανάγκη για δύναμη και πρόβλεψε τη συμπεριφορά της ηγεσίας. Η παρακίνηση για ενίσχυση, μαζί με την παρακίνηση για επίτευξη, αφορούν επίσης τη διευθυντική αποτελεσματικότητα και τις πιθανότητες προώθησης (Stahl, 1983). Επιπλέον, ο Locke (1991) βρήκε ότι τα κίνητρα όπως η επίτευξη, η φιλοδοξία, και η επιθυμία είναι συχνότερο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών ηγετών. Εκτός από τη μελέτη της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων, και των κινήτρων, μια από τις κεντρικές προσεγγίσεις στην πρόβλεψη της ηγεσίας είναι η συμπεριφοριστική προσέγγιση (Yukl, 1998). Η τελευταία κατηγορία πρόβλεψης της ηγεσίας είναι οι δεξιότητες και οι ικανότητες (Yukl & Van Fleet, 1992).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Schneider και οι συνεργάτες του (1999), περιέγραψαν το πρώτο στάδιο ενός ερευνητικού προγράμματος που ενδιαφερόταν για την πρόβλεψη, την κατανόηση, και τη διάρκεια των επιδείξεων της συμπεριφοράς ηγεσίας από νέους. Ερευνήθηκε η προβλεψιμότητα των εκτιμήσεων των δασκάλων αναφορικά στη συμπεριφορά ηγεσίας 242 μαθητών γυμνασίου. Οι τις προβλέψεις αναφέρονταν στις ακόλουθες περιοχές: την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, συμπεριφορά, την αυτό- εκτίμηση δεξιοτήτων, και την ακαδημαϊκή δυνατότητα. Από τα αποτελέσματα αποκαλύφθηκε ότι οι μεταβλητές των εκτιμήσεων ηγεσίας παρείχαν σημαντική και με συνέπεια πρόβλεψη, 12 μήνες μετά από τη συλλογή των στοιχείων. Ακόμη ότι η ακαδημαϊκή δυνατότητα και τα άλλα μετρήσιμα στοιχεία, συνέβαλαν στη μοναδική διαφορά στην πρόβλεψη των συμπεριφορών ηγεσίας, όπως αναφέρθηκε από τους δασκάλους. Οι Schneider, Erhart και Erhart (2002) διεξήγαγαν μια έρευνα που αντιπροσώπευσε μια προσέγγιση της θεωρίας του γνωρίσματος στην πρόβλεψη της ανάδειξης των εφήβων ηγετών στο γυμνάσιο. Εξέθεσαν την επιβεβαίωση των προηγούμενων αποτελεσμάτων (Schneider et al., 1999), χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις των δασκάλων και των ίδιων των εφήβων. Τα

αποτελέσματα επιβεβαίωσαν γενικά τα προηγούμενα αποτελέσματα, βρίσκοντας παρόμοιες σημαντικές προβλέψεις της ανάδειξης των ηγετών σε αυτούς των εκτιμήσεων των δασκάλων, αλλά και στην προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, και την ακαδημαϊκή δυνατότητα. Πιο συγκεκριμένα, α) η ανάδειξη των ηγετών και η εκτίμηση των δασκάλων για την ηγετική συμπεριφορά, συσχετίζονται σημαντικά, β) οι προάγγελοι της ανάδειξης των ηγετών, επικαλύπτουν τους προαγγέλους των εκτιμήσεων των δασκάλων, γ) η ανάδειξη των ηγετών συσχετίζεται μόνο ελάχιστα με την ανάδειξη της φιλίας και της δημοτικότητας, δ) οι προσωπικές ιδιότητες που συσχετίζονται σημαντικά με τη δημοτικότητα και τη φιλία, είναι κάπως διαφορετική από τα συστατικά της ηγεσίας, και ε) οι συνεπέστεροι προάγγελοι είναι μοναδικοί στην ηγεσία (στις χρονικές καθυστερήσεις, την πηγή εκτιμήσεων, και τις απόψεις της ηγεσίας) είναι η διάσταση κρίσης-αντίληψης. Σε αυτήν λοιπόν την έρευνα παρουσιάστηκε ένα πλαίσιο για τα παρόντα αποτελέσματα στα πλαίσια της ιστορίας της πρόβλεψης του γνωρίσματος της ηγεσίας.

Η οργάνωση της εργασίας μέσα στις εταιρίες είναι στο στάδιο των θεμελιωδών αλλαγών. Υπάρχει μια αυξανόμενη ζήτηση στο εργατικό δυναμικό για δεξιότητες όπως η κοινωνικότητα, η ομαδική εργασία, και η ηγεσία. Ομοίως, τα πανεπιστημιακά πρότυπα αποδοχών απαιτούν όλο και περισσότερο τα ευρύτερα σύνολα της ικανότητας. Τα σχολεία αξιολογούν τους υποψηφίους όχι μόνο από τα ποσοτικά προσδιορίσιμα γνωστικά μέτρα, αλλά και από τη δυνατότητα να καταδειχθούν δεξιότητες όπως η ηγεσία. Υπάρχει λίγη ακαδημαϊκή έρευνα που αφιερώνεται στη μέτρηση για το πώς αυτές οι δεξιότητες αποκτιούνται ή πώς εκτιμούνται στην αγορά εργασίας (Dhuey & Lipscomb, 2007).

Μεταξύ των σημαντικότερων ποιοτικών δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας είναι ηγεσία. Σε ένα πρόσφατο άρθρο, οι Kuhn και Weinberger (2005) δείχνουν ότι οι μαθητές γυμνασίου που έχουν την εμπειρία της ηγεσίας είτε ως αρχηγοί αθλητικών ομάδων είτε ως πρόεδροι λεσχών μελλοντικά ως ενήλικοι κερδίζουν υψηλότερες αμοιβές και είναι πιθανότερο να γίνουν διευθυντές ή ηγέτες. Υπολογίστηκε ότι υπάρχει μια επίδραση των αμοιβών ηγεσίας μεταξύ 4% - 24% ανάλογα με την προδιαγραφή και τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν. Ερμηνεύτηκε αυτή η εκτίμηση, ως η επιστροφή σε μια ικανότητα ηγεσίας, αλλά υπήρξε κάποια δυσκολία στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο αυτή η ικανότητα είτε αποκτιέται στο γυμνάσιο, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στις δραστηριότητες ηγεσίας, είτε καθορίζεται (από τη γενετική, από το οικογενειακό περιβάλλον, ή από τις

προηγούμενες σχολικές δραστηριότητες) πριν από την είσοδο γυμνασίου. Η διάκριση είναι σημαντική επειδή έχει επιπτώσεις στην πολιτική της εκπαίδευσης.

Στο σχολείο, οι τάξεις υποδιαιρούνται συχνά σε μικρότερες ομάδες μάθησης, για λόγους συζήτησης, λήψης αποφάσεων, και επίλυσης προβλημάτων. Εντούτοις, για να επιτευχθούν αποτελεσματικότερες διαδικασίες και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της ομάδας, δεν είναι συχνά αρκετή η απλή καθοδήγηση των μαθητών, για να εργαστούν από κοινού. Οι μικρές ομάδες μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές προκλήσεις, με επιτυχία, όπως τα προβλήματα με κοινωνική αεργία (Harkins & Szymanski, 1989; Latane, Williams & Harkins, 1979; Weldon, Blair, & Huebsch, 2000; Williams & Karau, 1991), κυριαρχία (Pettit, Bakshi, Dodge, & Coie, 1990; Pigors, 1935 Savin -Williams, 1980; Sidanius & Pratto, 1999; Yamaguchi, 2001), μεροληψία στη μάθηση (Webb, Nemer, Chizhik, & Sugrue, 1998), αφήνοντας τους μαθητές και τους δασκάλους επίσης να είναι επιφυλακτικοί για την εργασία σε ομάδες. Για να εξετάσουν τέτοιες προκλήσεις, μερικοί μελετητές προτείνουν την ανάγκη για ισχυρή τυποποιημένη ηγεσία. Ίσως σε αυτήν την περίπτωση από το δάσκαλο. Αντίθετα άλλοι μελετητές προτείνουν να πάρουν οι μαθητές ορισμένους ρόλους ηγεσίας (Cohen, 1986). Εντούτοις, η επιβολή τυποποιημένων μορφών ηγεσίας ή ρόλων μπορεί να μειώσει την ενέργεια των μαθητών (deCharms, 1992) και να αποθαρρύνει μια προσωπική επένδυση και ένα συνεχόμενο ενδιαφέρον για τη μάθηση (Maehr, 1976). Κατά συνέπεια, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον πάνω στην έννοια της αναδυόμενης ηγεσίας, και αντιμετωπίζεται όχι ακριβώς όπως τα σταθερά γνωρίσματα προσωπικότητας αλλά ως ένα σύνολο στόχου και σχέσεων στραμμένες προς τη συμπεριφορά (Fiedler, 1958; Hemphill, 1949; Stogdill & Coons, 1957) που μπορεί να εκτεθούν τα άτομα και αυτό να οδηγεί στην αποτελεσματική δράση και παραγωγικότητα της ομάδας (Borg, 1957; Bormann, 1990). Εν συντομία, ο στόχος που είναι στραμμένος προς στην ηγεσία αναφέρεται στην ολοκλήρωση του στόχου, ενώ η ηγεσία- σχέσεων αναφέρεται στη βελτίωση της συνοχής της ομάδας.

*Αναδυόμενη Ηγεσία των μαθητών:* Αν και η αναδυόμενη ηγεσία μελετάται συχνά στις ενήλικες ομάδες εργασίας (Guastello, 1995; Wheelan & Kaeser, 1997), σε πειραματικές ομάδες φοιτητών (Hare & O'Neill, 2000; Lord, Phillips, & Rush, 1980), και σε στρατιωτικές ομάδες (Borg, 1957), ελάχιστη έρευνα έχει εστιαστεί πρώτιστα στις αναδυόμενες συμπεριφορές νεανικής ηγεσίας (Edwards, 1994; French & Stright, 1991; Yamaguchi, 2001). Το ερώτημα που τίθεται είναι πως

μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν την ανάδειξη της ηγεσίας- όχι όμως την υπερίσχυση- σε ομάδες συνεργατικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν επιρροή στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνουν οι μαθητές. Ειδικότερα, η έρευνα στην επίτευξη του προσανατολισμού των στόχων προάγει στοιχεία για δύο τύπους πλαισίων για την ομάδα: την εκμάθηση και εκτέλεση προσανατολισμού των στόχων. Παρότι οι μαθητές χρειάζονται να επιτύχουν στο σχολείο, η εκμάθηση και εκτέλεση προσανατολισμού των στόχων διαφοροποιεί το σκοπό της επιτυχίας. Η εκμάθηση του προσανατολισμού των στόχων αναφέρεται σε μια επικέντρωση στην μάθηση και τη βελτίωση, δεδομένου ότι εκτέλεση του προσανατολισμού αναφέρεται σε μια επικέντρωση στη συναγωνιστική και κοινωνική σύγκριση (Ames & Archer, 1988; Maehr & Midgley, 1996). Η έρευνα έδειξε ότι εκτέλεση των στόχων τείνει να συσχετίζεται με απροσάρμοστα πρότυπα γνώσης, επηρεασμού και συμπεριφοράς (Middleton & Miggley, 1996; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995; Midgley, Arunkurmar, & Urdan, 1996; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1988), και ότι οι ανώτεροι στόχοι σχετίζονται με προσαρμόσιμα πρότυπα (Maehr & Midgley, 1996; Maehr, Midgley, & Urdan, 1992; Pintrich & de Groot, 1990; Pitrinch & Schrauben, 1992).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο Yamaguchi (2001), σε μια έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές δημοτικού σχολείου, προσπάθησε να διαπιστώσει την πιθανότητα ανάδειξης της ηγεσίας, την κυριαρχία και την αποτελεσματικότητα της ομάδας και όλα αυτά κάτω από διαφορετικές συνθήκες μάθησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι συνθήκες μάθησης παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναδυόμενη ηγεσία, την κυριαρχία και την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Οι κυρίαρχες ομάδες παρουσίαζαν πιο υπερκοινωνική ηγεσία, που εστιάζονταν στη συνοχή της ομάδας και στο καθήκον του μαθήματος. Η αναδυόμενη ηγεσία, σε αυτές τις ομάδες, κατανέμονταν σε όλα τα μέλη της ομάδας. Γενικότερα οι ομάδες αυτές εμφανίστηκαν πιο αποτελεσματικές στο να επιλύουν προβλήματα σχετικά με το μάθημα, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερες πρακτικές και να έχουν θετικότερη επικοινωνία. Αντίθετα οι ομάδες της εκτέλεσης των στόχων, λειτουργούσαν καλύτερα και ήταν πιο αποτελεσματικές, όταν υπερίσχυε ένα άτομο από την ομάδα. Γενικότερα φάνηκε ότι η αναδυόμενη ηγεσία είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης και της μάθησης μέσα από την ομάδα, αν και η κυριαρχία είναι ένα αρνητικό συστατικό της αλληλεπίδρασης και της μάθησης.



Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ηγεσίας και να περιορίσουν την εμφάνιση της κυριαρχίας, σε καταστάσεις μάθησης σε ομάδες. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι, μπορούν να κατατοπίσουν τους μαθητές στην εκμάθηση προσανατολισμού των στόχων, δίνοντας έμφαση σε στόχους όπως η μάθηση και η βελτίωση. Συναφείς έρευνες έδειξαν ότι ο προσανατολισμός σε στόχους απόδοσης, δημιουργεί ένα καλύτερο περιβάλλον μάθησης και ιδιαίτερα για τους αδύναμους μαθητές (Baden & Maehr, 1986; Maehr & Midgley, 1999; Midgley et al., 1996; Midgley & Ederlin, 1998). Πέρα από τα παραπάνω, η έρευνα της βιβλιογραφίας έδειξε ότι υπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ηγετικής συμπεριφοράς. Πρώτο χαρακτηριστικό που ανέδειξε η έρευνα ήταν ότι το φύλο των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένο με την αναδυόμενη ηγεσία. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι ηγετικές συμπεριφορές με έμφαση στο καθήκον και με έμφαση στις σχέσεις, είναι εξαιρετικά καθορισμένες από το φύλο (Eagly & Karau, 1991; Karau & Eagly, 1999; Kolb, 1999). Ειδικότερα οι άνδρες τείνουν να αναδεικνύονται ως ηγέτες με έμφαση στο καθήκον, ενώ οι γυναίκες ως ηγέτες με έμφαση στις σχέσεις (Eagly & Karau, 1991; Karau & Eagly, 1999). Παρόλα αυτά ο Yamaguchi (2001), στην ποιοτική έρευνα που αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν παρατήρησε φυλετικές διαφορές στην ανάπτυξη της ηγεσίας. Δεύτερο χαρακτηριστικό που επηρεάζει- σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία- την αναδυόμενη ηγεσία είναι η σύσταση της ομάδας. Αναφορικά με το φύλο που αναφέρθηκε νωρίτερα, σε έρευνα που έγινε σε προπτυχιακούς φοιτητές, φάνηκε ότι σε ομάδες που η πλειοψηφία ήταν άνδρες, έδειξαν ηγετικές συμπεριφορές με έμφαση στο καθήκον, ενώ οι ομάδες που αποτελούνταν από γυναίκες έδειξαν ηγετικές συμπεριφορές με έμφαση στις σχέσεις (Berdahl, 1996). Επιπλέον σε έρευνα που πραγματοποίησε η Webb (1984), εξέτασε το πως η σύσταση της ομάδας ανάλογα με το φύλο, επηρέαζε τη συμπεριφορά της συμμετοχής μαθητών γυμνασίου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε κατανοητό ότι σε ομάδες που η πλειοψηφία ήταν αγόρια, τα κορίτσια δεν εμφάνιζαν καμία ηγετική συμπεριφορά άλλα αντίθετα αγνοούνταν ή αποσιωπούσαν από τα αγόρια. Επιπλέον έρευνες σχετικές με τη σύσταση της ομάδας, της Webb και των συνεργατών της (1998), σε μαθητές γυμνασίου, έδειξαν ότι η ικανότητα της ομάδας σχετιζόταν άμεσα με την ανάπτυξη της ηγεσίας. Οι ομάδες που είχαν μεγάλη ικανότητα είχαν υψηλότερη επίτευξη και ηγετικές συμπεριφορές. Ακόμη οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα που

δούλευαν μαζί με μαθητές υψηλής ικανότητας, όχι μόνο έδειξαν πιο ηγετικές συμπεριφορές μέσα στις ομάδες τους, αλλά επίσης μεγαλύτερη επίτευξη από ότι έκαναν οι χαμηλής ικανότητας μαθητές που δε δούλευαν με μαθητές υψηλής ικανότητας.

Τρίτο χαρακτηριστικό που επηρεάζει την αναδυόμενη ηγεσία όπως φάνηκε από τις έρευνες είναι ότι ορισμένα πλαίσια τάξεων επηρεάζουν τις αναδυόμενες συμπεριφορές ηγεσίας. Οι ερευνητές έχουν βρει ότι η αναδυόμενη συμπεριφορά ηγεσίας που εστιάζεται/ προσανατολίζεται στο στόχο, προάγει περισσότερο τα πλαίσια της συνεργασίας, απ' ότι τα ανταγωνιστικά πλαίσια (Graziano, French, Brownell, & Hartup, 1976; Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961; Stendler, Damrin, & Haines, 1951). Παρά την ενίσχυση των μαθητών, μέσω των εξωγενών ανταμοιβών, οι ερευνητές έχουν μελετήσει πρόσφατα την επιρροή των προσανατολισμών του στόχου για επίτευξη στη λειτουργία της ομάδας (Linnenbrink, Hruda, Haydel, Star, & Maehr, 1999; Yamaguchi, 2001). Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στη μάθηση αναφέρεται σε μια έμφαση στην μάθηση και τη βελτίωση, ενώ ο προσανατολισμός απόδοσης αναφέρεται σε μια έμφαση στον ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση (Ames & Archer, 1988; Maehr & Midgley, 1996). Ο Yamaguchi (2001) διαπίστωσε ότι οι τάξεις που είναι προσανατολισμένες στη μάθηση, επηρεάζουν την εμφάνιση της ηγεσίας στις ομάδες εργασίας. Παραδείγματος χάριν, η συνεργασία σε μια τέτοια τάξη παρουσίασε συμπεριφορές ηγεσίας που εστίασαν στο στόχο και τις σχέσεις μεταξύ των μελών ομάδας. Στις τάξεις, που είναι προσανατολισμένες στην απόδοση, ένα μόνο μέλος της ομάδας εξουσίασε τη διαδικασία μάθησης της ομάδας.

Ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές τοποθετήσεις, υπάρχουν πολλαπλά χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση της ηγεσίας μεταξύ των μαθητών, από τις μεμονωμένες διαφορές, όπως το φύλο, η ομαδοποίηση των διαφορών, η σύνθεση ομάδας, οι διαφορές τάξεων, και το πλαίσιο παρακίνησης. Η έρευνα είναι περιορισμένη στην ενσωμάτωση των επιπέδων επιρροής στη μελέτη της προκύπτουσας ηγεσίας των παιδιών (Yamaguchi, Maehr, 2004). Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι Yamaguchi, και Maehr (2004) διεξήγαγαν μια έρευνα που στράφηκε στις αυτό-αντιλαμβανόμενες αναδυόμενες ηγεσίες των παιδιών με τα χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως οι ομάδες φύλου και ομάδες δυνατότητας. Ακόμη στράφηκε σε αποτελέσματα, όπως η απόδοση, η αυτό-

αντιλαμβανόμενη συνοχή και ο κανονισμός της ομάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες τετάρτης και πέμπτης τάξης δημοτικού σχολείου, που συμμετείχαν σε μια δραστηριότητα συνεργασία στο μάθημα των μαθηματικών. Αξιολογήθηκαν οι συμπεριφορές ηγεσίας και οι αντιλήψεις τους για τη συνοχή και τον κανονισμό της ομάδας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ηγεσία συνδέθηκε θετικά με τον κανονισμό και τη συνοχή της ομάδας, αλλά δεν αφορούσε την απόδοση της ομάδας. Η αυτό- αντιλαμβανόμενη αναδυόμενη και προσανατολισμένη προς το στόχο ηγεσία, συνδέθηκε αρνητικά με τις συνθέσεις ομάδας που υπήρχαν περισσότερα κορίτσια.

Τέλος σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Dhuey και Lipscomb (2005), ισχυρίστηκαν ότι η ικανότητα της ηγεσίας έχει και έμφυτα και επίκτητα συστατικά. Από αποτελέσματά τους, προτάθηκε ότι οι κανόνες σχολικών εισόδων καθορίζουν εξωγενώς μια μερίδα αυτού που καλούμε χαρακτηριστικά έμφυτη δυνατότητα ηγεσίας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας τρεις εθνικά αντιπροσωπευτικές έρευνες, διαπιστώσανε ότι οι σχετικά μεγαλύτεροι μαθητές σε κάθε ομάδα είναι μεταξύ 4% -11% πιθανότερο να ηγηθούν μιας αθλητικής ομάδα ή μιας λέσχης πριν αποφοιτήσουν από το γυμνάσιο, από ότι οι σχετικά νεώτεροι μαθητές. Επίσης διαπίστωσαν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές συμμετείχαν ως ηγέτες 5% συχνότερα και θεωρούσαν ότι κατέχουν περισσότερη ικανότητα ηγεσίας από τους συνομηλίκους τους από ότι οι νεώτεροι μαθητές.

Παρατηρήθηκε λοιπόν σε αυτήν την ενότητα, ότι η ηγεσία κάνει την εμφάνισή της από τα στάδια της ανάπτυξης. Συχνά η εμφάνισή της σε αυτά τα στάδια σχετίζεται με την επίδειξη της ηγεσίας στο μέλλον. Η ανάδειξη της ηγεσίας μπορεί να επηρεαστεί από τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση είτε να βοηθήσουν την ανάδειξη ηγεσίας των μαθητών, είτε να την εμποδίσουν. Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάδειξη ηγεσίας σε νεαρά άτομα είναι το φύλο των μαθητών και η σύσταση της ομάδας που ανήκουν. Τα αγόρια εμφανίζουν πιο συχνά ηγετικές συμπεριφορές απ' ότι τα κορίτσια. Αναφορικά στη σύσταση της ομάδας, αν η ομάδα αποτελείται κυρίως από αγόρια, τότε τα κορίτσια της ομάδας δεν εμφανίζουν ηγεσία, γιατί ως ηγέτες αναδύονται τα αγόρια. Τέλος από τις μελέτες φάνηκε να είναι προτιμότερο οι ομάδες των μαθητών να προσανατολίζονται προς τη μάθηση ή το στόχο. Αυτός ο προσανατολισμός βοηθά στην ανάδειξη ηγεσίας. Στον Πίνακα 12 καταγράφονται τα σημαντικότερα σημεία που αναφέρθηκαν σε αυτήν την ενότητα.

**Πίνακας 5.** Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον- Ηγεσία των μαθητών

<p>«...η συμπεριφορά που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών ετών ενός ατόμου, μπορεί να ασκήσει επίδραση στην ηγεσία που εμφανίζει αργότερα στον εργασιακό χώρο ως ενήλικος...»</p>	<p>Schneider, Paul, White &amp; Holcombe (1999); Campbell, Dunnette, Lawler, &amp; Weick, (1970); Rothstein, Schmidt, Erwin, Owens, &amp; Sparks, (1990).</p>
<p>«...χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς νέων: α)προσωπικά χαρακτηριστικά γνώρισμα, β) ενδιαφέροντα, γ) κίνητρα, δ)συμπεριφορές, ε)δεξιότητες και δυνατότητες προσωπικότητας...»</p>	<p>Hough &amp; Schneider, (1996); Tett, Jackson, &amp; Rothstein, (1991); Yukl, (1998); Hentz, (1991)</p>
<p>«...α) η ανάδειξη ηγετών και η εκτίμηση των δασκάλων για ηγετική συμπεριφορά, συσχετίζονται σημαντικά, β) η ανάδειξη των ηγετών συσχετίζεται ελάχιστα με την ανάδειξη φιλίας και δημοτικότητας...»</p>	<p>Schneider, Erhart &amp; Erhart (2002); Schneider et al., (1999)</p>
<p>«...οι δάσκαλοι είναι ικανοί να επηρεάσουν την ανάδειξη ηγεσίας μαθητών...»</p>	<p>Middleton &amp; Miggley, (1996); Midgley, Anderman, &amp; Hicks, (1995); Midgley, Arunkurmar, &amp; Urdan, (1996); Midgley, Feldlaufer, &amp; Eccles, (1988); Maehr &amp; Midgley, (1996); Maehr, Midgley, &amp; Urdan, (1992); Pintrich &amp; de Groot, (1990); Pitrinch &amp; Schrauben, (1992); Baden &amp; Maehr, (1986), Maehr &amp; Midgley, (1999); Midgley &amp; Ederlin, (1998).</p>
<p>«...όταν οι μαθητές κερδίζουν αμοιβές από τους ενήλικες είναι πιθανότερο</p>	<p>Kuhn &amp; Weinberger (2005)</p>

να αναδειχθούν ηγέτες...»	
«...οι ηγετικές συμπεριφορές μαθητών καθορίζονται από το φύλο...»	Eagly & Karau, (1991); Karau & Eagly, (1999); Kolb, (1999).
« δεν υπάρχουν φυλετικές διαφορές στην ανάδειξη ηγεσίας...»	Yamaguchi, (2001)
«...τάξεις που είναι προσανατολισμένες στη μάθηση, επηρεάζουν την εμφάνιση της ηγεσίας στις ομάδες εργασίας...»	Yamaguchi, (2001); Yamaguchi, Maehr, (2004)
« η ικανότητα της ηγεσίας έχει και έμφυτα και επίκτητα συστατικά...»	Dhuey & Lipscomb, (2005)

### **Θεωρίες που αφορούν στην ηγεσία**

*Εισαγωγή:* Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ηγεσία. Με βάση αυτές τις θεωρίες ηγεσίας πολλοί ερευνητές μελέτησαν ηγέτες που εμφάνιζαν ηγεσία σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως η πολιτική, η θρησκεία, ο στρατός, το σχολείο κ.α. Όλες οι θεωρίες της ηγεσίας συγκλίνουν στην έννοια της «μεσολάβησης», το βαθμό ελευθερίας που οι τυπικοί και άτυποι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τις αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον (Gronn & Ribbins, 1996) και με την απόδοση της ευθύνης για την επιτυχία του οργανισμού, στους ίδιους τους ηγέτες (Meindl, Ehrlich, & Dukerich, 1985). Κάποιοι θεωρητικοί αποδίδουν πιθανά μεγαλύτερη επίδραση σε αυτούς που κατέχουν κλασσικές θέσεις ευθύνης, ενώ άλλοι, τείνουν να δίνουν έμφαση στους ισχυρούς περιορισμούς στην επίδραση της ηγεσίας όταν το περιβάλλον εργασίας και οι ψυχικές αντοχές των ηγετών περιορίζουν τις δυνατότητές τους (Kerr & Jermier, 1978; Kets de Vries, 1993).

Οι θεωρίες της ηγεσίας, όσο περισσότερο συνεχίζεται η καταγραφή της βιβλιογραφίας (Cantor & Misschel, 1979; Keller, 1999; Lord & Maher, 1991), τείνουν να εστιάζονται στον ηγέτη σαν άτομο (προσωπικότητα, στάσεις, αξίες, συμπεριφορά) τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων ή σε έναν συνδυασμό αυτών των δύο. Αναλυτικότερα θεωρείται ότι το «χάρισμα» συχνά πείθει τους υφισταμένους να υιοθετήσουν και να εκτελέσουν την ημερήσια διάταξη του ηγέτη, ενόσω ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι, ανταλλάσσουν πολύτιμα αγαθά και υπηρεσίες

που στηρίζουν τον ηγέτη και τις σχέσεις του με τους υφισταμένους (Dansereau & Yammarino, 1998). Η θεωρία της Περιστασιακής ηγεσίας τυπικά αναφέρεται στη συμπεριφορά των ηγετών όταν προσπαθούν να προσαρμοστούν σε μια ποικιλία αντιλαμβανόμενων καταστάσεων και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (Graeff, 1997). Η προσέγγιση αυτή γενικά υποστηρίζει ότι κάποιες δομές ή συνδυασμοί της περίπτωσης και της συμπεριφοράς του ηγέτη είναι πιο αποτελεσματική από άλλους.

Έτσι ο Conger (1999) επικεντρώθηκε στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, τη συμπεριφορά του, το συναισθηματικό δεσμό του με τους υφισταμένους. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της Χαρισματικής ηγεσίας είναι ειδικά προσωπικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο ηγέτης όπως αυτά αλληλεπιδρούν με τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των υφισταμένων στη δεδομένη στιγμή. Οι Klein και House (1998), πρότειναν συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τους ηγέτες που έχουν τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ότι έχουν χάρισμα ηγεσίας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι: υπερκοινωνικότητα δυναμισμός, αυτοπεποίθηση, ανάγκη για κοινωνική επιρροή, ηθική πεποίθηση, ενδιαφέρον για την ηθική άσκηση της δύναμης, ακραίοι ιδεολογικοί στόχοι, επικοινωνία υψηλών προσδοκιών, εμπιστοσύνη στους υφισταμένους.

Ο Bass (1988) ισχυρίστηκε ότι η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική Ηγεσία έχει τέσσερα συστατικά που αντικατοπτρίζουν τέσσερις τύπους συμπεριφοράς: α) χαρισματική ηγεσία ή εξιδανικευμένη επίδραση, β) εμπυχωτική παρακίνηση, γ) πνευματική διέγερση, δ) προσωπική ευαισθησία. Οι Μεταμορφωτικοί/ Μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορεί να μην παρουσιάζουν όλες τις παραπάνω συμπεριφορές ταυτόχρονα. Η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία ασχολείται με μια συμβολική ανταλλαγή με κάθε υφιστάμενο και με ομάδες υφισταμένων. Ηγεσία δεν είναι μόνο ο παράγοντας της «μεσολάβησης» που καταδεικνύει συμπεριφορά, αλλά είναι και η αναγνώριση των επιθυμητών αποτελεσμάτων και της διευκόλυνσης των ατόμων και των ομάδων στην επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Κάποιοι θεωρητικοί υποδεικνύουν ότι η ηγεσία είναι η προετοιμασία αυτών των πράξεων που βοηθούν την ομάδα να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς και η ικανότητα ενός ατόμου να συγκεντρώσει την προσοχή των άλλων επάνω του (Cartwright & Zander, 1968; House, 1971, 1996; House & Dessler, 1974; House & Mitchel, 1974). Όπως σημειώνουν οι

Smirich και Morgan (1982), η ηγεσία πραγματοποιείται με τη διαδικασία μέσω της οποίας, ένα ή περισσότερα άτομα επιτυγχάνουν στο να πραγματοποιήσουν την κατηγοριοποίηση των στόχων και να ορίσουν τους στόχους που στην πραγματικότητα έχουν ανάγκη οι άλλοι.

Σε αυτό το κεφάλαιο της παρούσας ανασκοπικής μελέτης, θα γίνει καταγραφή και ανάλυση στις διάφορες θεωρίες ηγεσίας που έχουν διατυπωθεί κατά το παρελθόν. Θα γίνει αναφορά στη Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία, τη Συναλλακτική, στη Χαρισματική, την Περιστασιακή και την Ηθική ηγεσία. Φυσικά κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και άλλες θεωρίες όπως Θεωρία Στόχων και άλλες, όμως οι παραπάνω θεωρίες επιλέχθηκαν να αναλυθούν επειδή είναι οι πιο ευρέως διαδεδομένες και χρησιμοποιημένες. Πλήθος μελετών στηρίχθηκαν στο παρελθόν σε αυτές τις θεωρίες και μεγάλος αριθμός συνεχίζει ακόμα και σήμερα να στηρίζεται σε αυτές.

#### *Θεωρίες ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον*

*Εισαγωγή:* Οι θεωρίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα έχουν ερευνηθεί και στο σχολικό περιβάλλον. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της ηγεσίας ασχολήθηκαν με την εφαρμογή των θεωριών αυτών σε δασκάλους και διευθυντές σχολείων. Τα σχολεία έχουν χαρακτηριστεί από πολλούς σαν ανοιχτά συστήματα Έτσι υπάρχει η αντίληψη ότι οι δάσκαλοι είναι οι συντελεστές μέσω των οποίων οι ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν στο περιβάλλον και στην κοινωνία μεταφέρονται στο σχολείο. Ο Fullan (1998) υπογράμμισε ότι με την αλλαγή που επισυμβαίνει στον κόσμο, αναμφίβολα επηρεάζεται και η λειτουργία των σχολείων με την ίδια αναλογία και ταχύτητα που συμβαίνουν οι αλλαγές και στο εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι οι σύγχρονες καταστάσεις προκαλούν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να χειριστούν περιστάσεις που «συνεχώς αυξάνεται η περιπλοκότητά τους και οι περιορισμοί τους». Αυτός ο ισχυρισμός υποδηλώνει ότι οι πρακτικές της ηγεσίας είναι ανάγκη να προσαρμοστούν σε ένα ευρύτερο φάσμα μέσα στο οποίο οι ηγέτες του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να λειτουργήσουν. Δεδομένης της ποικιλίας των προκλήσεων που τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν σήμερα, οι ερευνητές τείνουν να υπογραμμίζουν ότι καθίσταται αναγκαία πλέον η ικανότητα οι ηγέτες του σχολικού περιβάλλοντος να αντεπεξέρχονται στις αλλαγές της κοινωνίας (Centron & Gayle, 1991). Συνεπώς οι

δάσκαλοι είναι συντελεστές της αλλαγής, επειδή βοηθούν στη κοινωνικοποίηση και των μαθητών τους, όντας μια γέφυρα μεταξύ του κόσμου και του σχολείου.

Αυτή η θεώρηση είναι συμπληρωματική της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον, που τα τελευταία χρόνια έδωσε έμφαση στη σημασία της Μεταμορφωτικής ηγεσίας και Συναλλακτικής ηγεσίας με τις ακόλουθες της εννοιολογικές σημασίες της συναδερφικότητας και της συνεργασίας και τις ανάλογες δομές της οργάνωσης μέσα στα σχολεία. Επίσης είναι γενικά αποδεδειγμένο ότι η έκταση στην οποία οι δάσκαλοι ασκούν την ηγεσία τους, διαμορφώνεται από παράγοντες οργανωτικούς. Η έρευνα σε αυτήν την περιοχή τείνει να εξετάζει το οργανωτικό περιβάλλον των σχολείων (Hargreaves, 2003). Οι Frost και Harris (2003) τονίζουν ότι αυτές οι διευθετήσεις επηρεάζουν ξεκάθαρα την επέκταση για το ποιοι δάσκαλοι μπορούν να εξασκήσουν την ηγεσία τους. Παρ' όλα αυτά σε μια εμπειρική μελέτη των Katyal και Evers (2004), αποκαλύπτουν αποτελέσματα για την εσωτερική δομή των σχολείων. Μια κοινή τοποθέτηση τριών σχολείων που εξέτασαν φάνηκε ότι βλέπουν τον εαυτό τους σαν οργανισμούς μάθησης και είναι ενθουσιώδη στην υιοθέτηση νέων καταστάσεων και την προσαρμογή τους στη σύγχρονη εποχή. Οι ερευνητές υποστήριξαν, ότι παρά τη λειτουργία των σχολείων μέσα σε πολύ στενά ιεραρχημένες δομές, οι δάσκαλοι δεν αντιλαμβάνονταν ότι ο διευθυντής θίγει την ηγεσία τους.

Όμως το ερώτημα είναι τι συμβαίνει με τη Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον. Οι Leithwood και Jantzi (1997) δίνουν μεγάλη έμφαση στο Μεταμορφωτικό/ Μετασχηματιστικό διευθυντή σαν μέσο πληροφοριών και σαν το άτομο που λαμβάνει αποφάσεις, αλλά συνδέουν αυτές τις συμπεριφορές με δραστηριότητες που επιφέρουν προσωπικές αλλαγές στους δασκάλους. Αυτό περιλαμβάνει: α) την ανάπτυξη του κοινού «οράματος», β) τη διευκόλυνση της συνεργασίας για τις αποφάσεις, γ) συμβολίζει προσωπική πρακτική, δ) την προαγωγή ατομικής υποστήριξης, ε) την παροχή πνευματικής διέγερσης και στ) τη διατήρηση προσδοκιών υψηλής απόδοσης (Murphy & Louis, 1994). Οι Μεταμορφωτικό/ Μετασχηματιστικοί δάσκαλοι όχι μόνο πρέπει να παρέχουν κατευθύνσεις και έμπνευση, αλλά θα πρέπει να διευθύνουν και τη διαδικασία.

Η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία, που διαμορφώθηκε είναι πρωταρχικής σημασίας στην εφαρμογή των σχολικών μεταρρυθμίσεων. Ο όρος



Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία σημαίνει η ικανότητα ενός ατόμου να παρακινεί ανθρώπους για να αλλάξουν την ατομική συμπεριφορά τους σε συνεργατική συμπεριφορά και να δώσουν κατευθύνσεις στις ζωές άλλων ανθρώπων (Conger & Kanungo, 1987; House & Howell, 1992). Οι ηγέτες καθορίζουν ένα όραμα που είναι ανάλογο με το χαρακτήρα των υφισταμένων και δημιουργούν μια πνευματική καλλιέργεια που παρέχει διπτές σημασίες όπου οι υφιστάμενοι μπορούν να προσανατολιστούν σε στόχους και να πασχίζουν για επιτυχία. Ωστόσο στην έρευνα των Katyal και Evers (2004), στις τάξεις που εξέτασαν, όταν ο δάσκαλος και οι μαθητές συνεργάζονταν υπήρχε ένα μικρό άγχος στη δημιουργία του οράματος/ στόχου.

Η βιβλιογραφία για την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιεί ρητορική, εμπυχωτική ακόμη και ηθικολογική γλώσσα, αντικατοπτρίζοντας την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι καθοδηγούμενη από το λειτούργημά της. Οι ερευνητές της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον έχουν σχεδιάσει επιλεκτικά από την ευρύτερη έρευνα της ηγεσίας στο χώρο εργασίας και ιδιαίτερα έχουν μεθοδεύσει σε έννοιες όπως αυτές της Μεταμορφωτικής και Χαρισματικής ηγεσίας. Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood και Duke (1999), η έρευνα στο σχολικό περιβάλλον καθοδηγείται από πλήθος εκπαιδευτικών πρακτικών. Σημαντική έρευνα ρέπει σε αντικείμενα όπως «εκπαιδευτική ηγεσία», «συμμετοχική ηγεσία» και «ηθική ηγεσία» αντικείμενα που εμφανίζονται σαφώς λιγότερο σε μελέτες που αφορούν επιχειρήσεις. Οι Heck & Hallinger (1999), υποστήριξαν ότι δύο είναι οι απεικονίσεις της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον: η Μεταμορφωτική και η Διδακτική/ εκπαιδευτική ηγεσία.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία για την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον δίνει έμφαση σε μορφές Διαμορφωτικής ηγεσίας και κατανεμημένης ηγεσίας. Η θεωρία της Κατανεμημένης ηγεσίας υποστηρίζει ότι τα σχολεία «αποκεντρώνουν» τον ηγέτη. Με αυτή τη λογική η ηγεσία γίνεται αντιληπτή σαν «ρευστή και αναδυόμενη, παρά σαν σταθερό φαινόμενο». (Gronn, 2000). Αυτό αντικατοπτρίζει τη θεώρηση ότι κάθε άτομο μπορεί, σε μια περίπτωση ή σε άλλη, να επιδείξει ηγεσία (Goleman, 2000). Ο Sergiovanni (2001) διατύπωσε την άποψη ότι η υψηλή αντίληψη της σημασίας της ηγεσίας σημαίνει ότι ένας μεγαλύτερος αριθμός ανθρώπων εμπλέκονται στην δουλειά με άλλους και συμπεριλαμβάνονται στην διαδικασία της ηγεσίας. Σε αυτήν την περίπτωση, όλοι οι δάσκαλοι είναι δυνητικά ηγέτες. Παρά ταύτα η έρευνα της βιβλιογραφίας, τείνει να επικεντρώνεται σε

εμπειρικές έρευνες για τους διευθυντές των σχολείων, συμβούλους εκπαίδευσης, ιδιοκτήτες σχολείων, και άλλους με τυπικά ηγετικούς ρόλους. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα που ενισχύθηκε από προηγούμενη έρευνα για την αποτελεσματική ηγεσία, είναι ότι η αυθεντία στην ηγεσία πρέπει να μην είναι προσδιορισμένη από το άτομο που τυπικά και ιεραρχικά είναι σε ηγετική θέση. (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000; Mac Beath, 1988). Μ' αυτόν τον τρόπο η ηγεσία είναι ανεξάρτητη από το ρόλο και τη θέση και κατά κύριο λόγο σχετίζεται με τις σχέσεις και τις διασυνδέσεις ανάμεσα στα άτομα μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μολονότι όλοι οι δάσκαλοι συλλογικά μπορούν να επιδείξουν ηγεσία και πράγματι όλοι οι δάσκαλοι είναι δυνητικά ηγέτες, οι «υφιστάμενοι» δεν είναι οι άλλοι δάσκαλοι, αλλά μαθητές. Δάσκαλοι, γονείς και μαθητές πιστεύουν ότι ο ηγέτης δάσκαλος διευκολύνουν τις σύνθετες δυναμικές της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, παρακινώντας, επικοινωνώντας και γαλουχώντας την ανάπτυξη των μαθητών.

*Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership) και Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership):* Μια από τις πιο ευρέως διαδεδομένες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την ηγεσία είναι η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική αλλά και η Συναλλακτική Ηγεσία. Ο όρος Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία και Συναλλακτική ηγεσία, διατυπώθηκε το 1978, από το Burns στο βιβλίο του «Ηγεσία». Τις απόψεις του Burns, για την ηγεσία ασπάστηκε και ο Bass (1985). Οι δύο αυτοί ερευνητές αποτέλεσαν τους πιο σημαντικούς εκφραστές της Μεταμορφωτικής/ Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής Ηγεσίας, στις έρευνες των οποίων στηρίχθηκαν και στηρίζονται όλοι οι σημερινοί ερευνητές αυτής της θεωρίας της ηγεσίας.

Ο Burns (1978) στο βιβλίο του για την Ηγεσία, αναγνωρίζει γενικά ως δημιουργική εργασία τη σύλληψη της Μεταμορφωτικής/ Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σε αυτό το βιβλίο, διεξάγει μια ευρεία έρευνα για τους ιστορικούς και σύγχρονους παγκόσμιους ηγέτες και ενσωματώνει διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες από τις κοινωνικές επιστήμες για να αναπτύξει ένα πλαίσιο που διακρίνει, ερευνά, και παρέχει παραδείγματα της Συναλλακτικής (transactional) και της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής (transformational) ηγεσίας. Όπως καθορίζεται από το Burns, η Συναλλακτική ηγεσία αρχίζει από τον επίσημο ηγέτη και είναι βασισμένη στην ανταλλαγή των αγαθών μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Αυτά τα αγαθά μπορούν να είναι απτά ή άυλα. Σε αντίθεση, η

Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία, ενώ επίσης αρχίζει πρώτιστα από τον ηγέτη, οδηγεί σε αμοιβαίες σχέσεις που ανυψώνουν και τον ηγέτη και τους οπαδούς στα πιο υψηλά επίπεδα κινήτρου και την ηθική. Ο ίδιος εισήγαγε την έννοια της Μεταμορφωτικής Ηγεσίας, προτείνοντας ότι κάποιοι ηγέτες μπορούν να προάγουν το περιβάλλον των υφισταμένων τους ώστε να τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση ιδεολογικών αρχών και συμπεριφορών για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον Yukl (1994), η Μεταμορφωτική Ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μικροεπίπεδο μιας διαδικασίας επίδρασης ανάμεσα στα άτομα αλλά και ως ένα μακροεπίπεδο της δύναμης κινητοποίησης για να αλλάξουν τα κοινωνικά συστήματα. Στο μακροεπίπεδο της ανάλυσης, η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική Ηγεσία περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, διατύπωση και μεσολάβηση ανάμεσα στη διάσταση μεταξύ των ομάδων των ανθρώπων και την παρακίνηση τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας ή του ατόμου.

Η σύλληψη του Burns (1978), για τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία ενσωματώνει την ιεραρχία των αναγκών της πυραμίδας του Maslow (1954) και το πλαίσιο Kohlberg (1963) της ηθικής ανάπτυξης. Με αυτό τον τρόπο, ο στόχος του Burns είναι να επεξηγήσει ευρέως τη θεώρησή του για την αμοιβαία φύση των αναγκών των ηγετών και των υφισταμένων κατά την άσκηση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας από τον ηγέτη. Βεβαιώνει ότι η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τον εντοπισμό και την εκπλήρωση των αναγκών που βρίσκονται υψηλά στην ιεραρχία της πυραμίδας του Maslow. Τέτοιες είναι οι ανάγκες για εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Αντίθετα, η Συναλλακτική ηγεσία είναι βασισμένη στην εκπλήρωση των αναγκών που βρίσκονται χαμηλά στην ίδια ιεραρχία, όπως η ευημερία και η ασφάλεια. Όσον αφορά τη σύλληψη Kohlberg της ηθικής ανάπτυξης, ο Burns, θεωρεί ότι οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες αναπτύσσουν δραστηριότητες μέσα στο μετασυμβατικό στάδιο της ηθικής, ενώ οι Συναλλακτικοί ηγέτες αναπτύσσουν δραστηριότητες μέσα στο μετασυμβατικό αλλά και στο συμβατικό στάδιο της τιμωρίας, του σεβασμού στην αρχή, της συμμόρφωσης, και της κοινωνικής σύμβασης.

Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες, σύμφωνα με τον ίδιο, στρέφονται προς την ανάπτυξη των οργανωτικών σκοπών που στηρίζονται στις ανάγκες των ηγετών αλλά και των υφισταμένων. Εντούτοις, ακόμα παραμένει μια διάκριση μεταξύ των δύο ρόλων. Ο Burns θεωρεί τον ηγέτη ως αρχικό ιδρυτή στη

σχέση ηγέτη- υφισταμένου, και ως τον πιο κατάλληλο αξιολογητή για τα κίνητρα, τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των υφισταμένων. Οι ηγέτες διαδραματίζουν επίσης το σημαντικότερο ρόλο στο να καταστήσουν και να διατηρήσουν αποτελεσματική τη σχέση ηγέτη-υφισταμένων και έχουν συνήθως την ευθύνη για τους σκοπούς, τους στόχους, και τις στρατηγικές που αναπτύσσονται μέσα στη σχέση αυτή. Τέλος, οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες είναι αυτοί που αναλαμβάνουν ενεργά την ευθύνη για να λάβουν υπόψη τις ανάγκες και τα κίνητρα τόσο τα δικά τους, όσο και των υφισταμένων τους.

Η ηγεσία, και ιδιαίτερα η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία, διακρίνεται από την άσκηση άμεσης ισχύος (Burns, 1978). Αν και όλη η ηγεσία ασκείται μέσα στο πλαίσιο των συγκρουόμενων στόχων και των δυνατοτήτων, ο Burns υποστηρίζει ότι η αυθεντική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την εκτίμηση των ηγετών αναφορικά με τις ανάγκες, και τα κίνητρα των υφισταμένων, ενώ η χρήση της δύναμης δεν τα λαμβάνει αυτά υπόψη. Επιπλέον, η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το σύνολο των υφισταμένων, και επιδιώκει να ανυψώσει και τις τιμές του ηγέτη, αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται μια μορφή ηθικής ηγεσίας που ενδιαφέρεται όχι μόνο για την αλλαγή και τη βελτίωση του οργανισμού συνολικά, αλλά και για κάθε ένα από τα ιδρυτικά μέλη του οργανισμού. Μια έκβαση αυτής της ανάπτυξης των μελών του οργανισμού είναι ότι, κατά τη διάρκεια του χρόνου, οι υφιστάμενοι στον οργανισμό έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν, ή να μετασχηματιστούν οι ίδιοι σε ηγέτες. Συνεπώς η άσκηση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας γίνεται ένας μηχανισμός για την αυθεντική ενδυνάμωση των υφισταμένων, γιατί όχι μόνο έχουν την άδεια για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ηγεσίας, αλλά ενισχύονται επίσης από τον επίσημο ηγέτη του οργανισμού προκειμένου να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που απαιτούνται για να ασκήσουν την ηγεσία.

Ο Burns (1978) ερεύνησε διάφορες μορφές πολιτικής ηγεσίας για τη Συναλλακτική και για τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία. Η Συναλλακτική ηγεσία μπορεί να εκφραστεί ως, α) η ηγεσία της άποψης, η οποία ενδιαφέρεται για να εξεγείρει τις αντιδράσεις από τους εν δυνάμει υφισταμένους και στρέφεται συνήθως προς τα κάπως τετριμμένα και καθημερινά προβλήματα, β) η ηγεσία της ομάδας, που ενδιαφέρεται πρώτιστα για λειτουργίες διατήρησης και πραγματοποιείται με τις συναλλαγές μεταξύ των ηγετών της ομάδας και των μελών

της, γ) την ηγεσία των συμβαλλόμενων μερών, στην οποία οι ηγέτες προσδιορίζουν και ενεργοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των υπαρχόντων και των εν δυνάμει μελών, δ) τη νομοθετική ηγεσία, η οποία αποτελείται από την παραγωγή των νόμων και των μέσων πολιτικής σε επταετηρικά βήματα και ε) την εκτελεστική ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης λαμβάνει τις κάπως μονομερείς αποφάσεις βασισμένες στην πραγματοποίηση αξιολόγησης των αναγκών των υφισταμένων. Το κοινό θέμα μεταξύ όλων αυτών των μορφών συναλλαγών ηγεσίας είναι η ανταλλαγή των απτών και άϋλων αγαθών της αξίας μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η ηγεσία που ασκείται με αυτές τις μορφές δεν ενδιαφέρεται για την αλλαγή ή την ανύψωση του κινήτρου ή της ηθικής, είτε των ηγετών είτε των υφισταμένων, αλλά στρέφεται προς τη χρησιμοποίηση των διαδικασιών ανταλλαγής για να διευκολύνει το κέρδος μερικών ατόμων μέσα στην ομάδα.

Σύμφωνα πάντα με τον Burns (1978), η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία μπορεί να εκφραστεί με διανοητικές, μεταρρυθμιστικές, επαναστατικές, ηρωικές, ή ιδεολογικές μορφές. Ο διανοητικός ηγέτης αρχίζει τις αλλαγές, με τη δημιουργία νέων ιδεών και θεωριών, και οι σκοποί για αυτές τις αλλαγές είναι βασισμένοι στις τιμές που κρατιούνται από κοινού μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Οι νέες ιδέες και οι θεωρίες αναπτύσσονται από τους διανοητικούς ηγέτες όταν αναλύονται δημιουργικά οι συγκρουόμενες ιδέες, διευκρινίζονται, και λύνονται. Οι ηγέτες που ασκούν αυτήν την διανοητική μορφή Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας πρέπει οι ίδιοι να κρατήσουν τις ισχυρές αρχές που θα τους καθοδηγήσουν σε αυτές τις διαδικασίες.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο ερευνητής που στηρίχθηκε στις απόψεις του Burns για την Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Ηγεσία, είναι ο Bass (1985). Ο Bass (1985) προσπάθησε να εξετάσει και να ανακαλύψει τι προηγήθηκε και ποια είναι τα αποτελέσματα της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας. Οι μελέτες της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας που ο Bass και οι συνεργάτες του επιμελήθηκαν, έχουν πραγματοποιηθεί σε βιομηχανικές, στρατιωτικές, και εκπαιδευτικές μονάδες. Οι μελέτες πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που ο ίδιος και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν. Το ερωτηματολόγιο είναι γνωστό ως το Πολύπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ), η πιο πρόσφατη έκδοση του οποίου είναι το MLQ- 5X (Avolio, Bass, &

Jung, 1995). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι το Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας είναι ένα από τα πιο αξιόπιστα όργανα που υπάρχουν μέχρι στιγμής για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της Μεταμορφωτικής/ Μετασχηματιστικής ηγεσίας και έχει εφαρμογή σε όλους τους τομείς που εμφανίζεται ηγεσία.

Ο Bass (1985) καθόρισε τους Συναλλακτικούς ηγέτες ως αυτούς που καθορίζουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν έπειτα να τους τα εξασφαλίσουν εάν η απόδοσή τους το αξίζει. Ανταλλάσσουν επίσης υποσχέσεις για ανταμοιβές προκειμένου να επιτευχθούν ικανοποιητικά επίπεδα προσπάθειας από τους υφισταμένους τους. Ακόμη ανταποκρίνονται στα θέλω και τις ανάγκες των υφισταμένων εφ' όσον αποδίδουν ικανοποιητικά. Σε αντίθεση, οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες λειτουργούν πρώτιστα για τη βελτίωση του επιπέδου των υφισταμένων, για τη συνειδητοποίηση της σημασίας του να επιτύχουν τα εκτιμώμενα θετικά αποτελέσματα, καθώς επίσης και τις στρατηγικές για να το κάνουν αυτό. Ενθαρρύνουν επίσης τους υφισταμένους να ξεπεράσουν τα περιορισμένα ατομικά ενδιαφέροντά τους προκειμένου να εργαστούν για το μεγαλύτερο αγαθό της ομάδας. Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες εργάζονται επίσης για να βελτιώσουν το επίπεδο ανάγκης του υφισταμένου τους στα στάδια στα οποία στρέφονται πρώτιστα προς την επίτευξη, την αυτονομία, και το συνεταιρισμό στα πλαίσια της εργασίας αλλά και μη-εργασίας.

Ενώ ο Burns (1978) αντιλήφθηκε τις Συναλλακτικές και Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές μορφές ηγεσίας ως διαμετρικά αντίθετες και ουσιαστικά αποκλειστικές, ο Bass (1985) βεβαιώνει ότι είναι πραγματικά συμπληρωματικές και μπορούν και οι δύο να συνδεθούν με τις ανάγκες, τα θέλω, και τα κίνητρα των ατόμων, καθώς και με τους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού. Στην πραγματικότητα οι Avolio και Bass (1987) υποστηρίζουν ότι η χρήση των Συναλλακτικών συμπεριφορών ηγεσίας προηγούνται και είναι απαραίτητες στη χρήση των Μετασχηματιστικών/ Μεταμορφωτικών συμπεριφορών ηγεσίας. Η αντιστροφή, εντούτοις, δεν ισχύει. Ενώ οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες μπορούν -και κατά περίπτωση πρέπει- να ενεργήσουν με συναλλακτικούς τρόπους, οι ηγέτες που είναι ουσιαστικά Συναλλακτικοί δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές μεθόδους ηγεσίας. Σε μια σχετικά πιο πρόσφατη μελέτη του προτύπου ηγεσίας (Bass, 1998), οι Μετασχηματιστικές και Συναλλακτικές συμπεριφορές ηγεσίας τοποθετήθηκαν κατά

μήκος μιας κοινής συνέχειας για να διαμορφώσουν μια «πλήρη σειρά της ηγεσίας». Ο Bass, βεβαιώνει ότι οι αληθινά Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί, ηγέτες δεν πρέπει να αποφύγουν συνολικά τις Συναλλακτικές συμπεριφορές που περιλαμβάνονται μέσα σε αυτό το πρότυπο. Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες είναι εκείνοι που στηρίζονται επάνω στις Μετασχηματιστικές συμπεριφορές στο μεγαλύτερο μέτρο και με περισσότερη τακτικότητα από ότι στηρίζονται στις Συναλλακτικές συμπεριφορές.

Η Συναλλακτική ηγεσία κατά το πρότυπο του Bass (1998) έχει τέσσερα συστατικά. Το πρώτο είναι ενδεχόμενη ανταμοιβή, στην οποία ο ηγέτης ορίζει ή διαπραγματεύεται τη συμφωνία για αυτά που οι υφιστάμενοι υπόσχονται ότι θα κάνουν ή απορρέουν από τις ανταμοιβές όταν πραγματοποιείται η συμφωνία. Το δεύτερο και τρίτο συστατικό, η παθητική διαχείριση από την εξαίρεση και η ενεργητική διαχείριση από την εξαίρεση, χαρακτηρίζονται από τον Bass ως κάπως λιγότερο αποτελεσματικά από την ενδεχόμενη ανταμοιβή. Στην ενεργό μορφή αυτού του συστατικού, ο ηγέτης ελέγχει ενεργά την απόδοση των υφισταμένων για τη συμπεριφορά που δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα ηγεσίας. Στην παθητική μορφή, ο ηγέτης δεν ελέγχει ενεργά την απόδοση των υφισταμένων αλλά ανταποκρίνεται όταν η κάτω του μετρίου συμπεριφορά υποπίπτει στην αντίληψή του. Το τελικό συστατικό, η ηγεσία της ελεύθερης οικονομίας, σημαίνει ουσιαστικά την αποφυγή ή την απουσία ηγεσίας, με αποφάσεις που δεν πραγματοποιούνται, ευθύνες που αγνοούνται, και ασυνήθιστες αρχές.

Η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία μέσα στο μοντέλο του Bass (1998) έχει τέσσερα συστατικά επίσης. Το πρώτο συστατικό, είναι η Χαρισματική ηγεσία (ή εξιδανικευμένη επιρροή), που αποτελείται από τους Μετασχηματιστικούς/ Μεταμορφωτικούς ηγέτες που ενεργούν με τρόπους που τους αναγκάζουν να χρησιμοποιούν ρόλο προτύπου για τους υφισταμένους τους. Κατά συνέπεια, οι υφιστάμενοι θαυμάζουν, σέβονται, εμπιστεύονται, και προσδιορίζονται με τους ηγέτες τους και επιθυμούν να τους μιμηθούν. Οι υφιστάμενοι αποδίδουν στους ηγέτες τους υψηλά επίπεδα ικανότητας, εμμονής, και προσδιορισμού. Αυτοί οι ηγέτες είναι περισσότερο συνεπείς, παρά αυθαίρετοι, και μπορούν να κάνουν αυτό που οφείλουν σωστά και σύμφωνα με τα υψηλά πρότυπα δικαιοσύνης, ηθικών τιμών και συμπεριφοράς. Θεωρούνται επίσης ως άτομα που λαμβάνουν τον κίνδυνο.

Το δεύτερο συστατικό στο μοντέλο του Bass, είναι η εμπνευσμένη παρακίνηση, σύμφωνα με την οποία οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες παρέχουν σημασία και πρόκληση στην εργασία των υφισταμένων τους. Με υψηλά επίπεδα πνεύματος, ενθουσιασμού και αισιοδοξίας, οι ηγέτες δουλεύουν για να βοηθήσουν τους υφισταμένους να οραματιστούν ένα θετικό μέλλον. Οι σαφείς προσδοκίες διαβιβάζονται στους υφισταμένους από τον ηγέτη. Η δέσμευση για το όραμα και τους στόχους του οργανισμού ενθαρρύνεται από τις συμπεριφορές του ηγέτη. Το τρίτο τμήμα των της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας του Bass, είναι η διανοητική υποκίνηση, από την οποία οι ηγέτες εξετάζουν τις οργανωτικές υποθέσεις, εξετάζουν τα προβλήματα με νέους τρόπους και δημιουργούν νέες προοπτικές για τις υπάρχουσες καταστάσεις. Αυτές οι συμπεριφορές υποκινούν και ενθαρρύνουν τους υφισταμένους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι. Οποιαδήποτε κριτική που εκφράζεται από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους γίνεται ιδιαιτέρως σε κάθε υφιστάμενο και σε κατάλληλα επίπεδα. Οι ηγέτες ζητούν ενεργά τις λύσεις στα προβλήματα από τους υφισταμένους τους, οι οποίοι περιλαμβάνονται συνεχώς στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Οι ηγέτες βοηθούν τους υφισταμένους στην ανάπτυξη των νέων προσεγγίσεων στα παλαιά προβλήματα, και αποφεύγουν να επικρίνουν τις ιδέες των υφισταμένων απλά επειδή διαφέρουν από δικές τους.

Το τελευταίο συστατικό του προτύπου του Bass (1998) είναι η εξατομικευμένη εκτίμηση, στην οποία οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ηγέτες ενεργούν σαν προπονητές και σύμβουλοι για να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες του κάθε υφισταμένου για επίτευξη και ανάπτυξη. Οι ηγέτες ενεργούν για να βοηθήσουν τους υφισταμένους τους να αναπτύξουν πιο υψηλά επίπεδα δυνατότητας, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες τους. Ακόμη καταδεικνύουν αποδοχή των μεμονωμένων διαφορών των υφισταμένων. Ο ηγέτης ενθαρρύνει και διευκολύνει τις ενεργές και διπλής κατεύθυνσης συνομιλίες με τους υφισταμένους του και θυμάται να εξετάσει τους υφισταμένους ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, παρά ακριβώς ως υπαλλήλους ή υφισταμένους. Οι κατάλληλοι στόχοι των εκπροσώπων ηγετών που χρησιμεύουν για να αναπτύξουν τις ικανότητες του οπαδού, κατόπιν ελέγχουν την ολοκλήρωση του στόχου ξεχωριστά παρά με αυταρχικό τρόπο.

Συμπερασματικά, εκτός από το γεγονός ότι η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική θεωρία ηγεσίας είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη θεωρία ηγεσίας,



εμφανίζεται να είναι και αυτή που χρησιμοποιείται συχνότερα από τους μελετητές. Ως Μεταμορφωτικοί/ Μετασχηματιστικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται αναμφίβολα οι πιο δημοκρατικοί ηγέτες. Αυτοί οι ηγέτες γνωρίζουν προσωπικά τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις του καθενός από τους υφισταμένους του. Αποφεύγουν δηλαδή να τους αντιμετωπίζουν απλά σαν ομάδα, αλλά προτιμούν σαν επιμέρους οντότητες. Ακόμη οι ηγέτες αυτοί δίνουν το δικαίωμα λόγου στους υφισταμένους και συχνά το δικαίωμα συμμετοχής στις αποφάσεις της ηγεσίας. Ουσιαστικά Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία σημαίνει ότι οι υφιστάμενοι έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματιστούν οι ίδιοι σε ηγέτες. Στον Πίνακα 6 καταγράφονται οι ορισμοί για τη Συναλλακτική και Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία, όπως διατυπώθηκαν από τους δύο κυριότερους εκφραστές αυτών των δύο θεωριών.

**Πίνακας 6.** Θεωρίες Ηγεσίας - Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership) και Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)

«...Συναλλακτική ηγεσία είναι βασισμένη στην ανταλλαγή των εκτιμημένων αγαθών μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του...»	Burns (1978); Bass (1985).
«Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία, οδηγεί σε αμοιβαίες σχέσεις που ανυψώνουν και τον ηγέτη και τους οπαδούς στα πιο υψηλά επίπεδα κινήτρου και ηθικής...»	Burns (1978); Bass (1985).

*Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική και Συναλλακτική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον:* Η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία ως η πιο σημαντική θεωρία ηγεσίας, δε θα μπορούσε να μην εφαρμοστεί για το σχολικό περιβάλλον. Παρακάτω θα γίνει εκτενής αναφορά στην ανάπτυξη της θεωρίας αυτής στο σχολικό περιβάλλον. Ο Burns (1978) άρχισε τη σύλληψη της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας στον πολιτικό χώρο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του

'70, και ο Bass (1985) καθάρισε και κατέστησε λειτουργική τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία στη σφαίρα των οργανωτικών μελετών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80. Ο Bass υποστήριξε ότι οι Μεταμορφωτικοί / Μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να είναι καθοδηγητικοί ή συμμετοχικοί, αυταρχικοί ή δημοκρατικοί ανάλογα με το πλαίσιο. Σε αντίθεση με την αρχική άποψη του Burns (1978), ο Bass επίσης υποστήριξε ότι η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία δεν αντικαθιστά τη Συναλλακτική ηγεσία. Οι καλύτεροι ηγέτες είναι αυτοί που είναι και Μετασχηματιστικοί και Συναλλακτικοί. Οι Μετασχηματιστικές συμπεριφορές αυξάνουν τις επιπτώσεις των Συναλλακτικών συμπεριφορών. Τέλος, αντίθετα με πολλές προηγούμενες θεωρίες της ηγεσίας που υπογράμμισαν τις λογικές διαδικασίες, η Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας, υπογραμμίζοντας τα συναισθήματα και τις αξίες, αποδίδει σημασία στη συμβολική συμπεριφορά, και αντιλαμβάνεται το ρόλο του ηγέτη ως βοήθεια, καθιστώντας τα γεγονότα σημαντικά για τους υφισταμένους του (Yukl, 1989).

Η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια εξαιρετικά δημοφιλής εικόνα της ιδανικής πρακτικής στα σχολεία αυτή την περίοδο (Hallinger, 2003). Η εφαρμογή και η εξερεύνηση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και της ηγεσίας έχουν εκφραστεί πρώτιστα από την Leithwood και τους συναδέλφους του (1993). Το επιχείρημα της Leithwood για τη σχετικότητα της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς διοικητές (δασκάλους- διευθυντές) είναι βασισμένο σε δύο υποθέσεις: κατ' αρχάς, ότι η ηγεσία φανερώνεται πρώτιστα κατά τη διάρκεια των χρόνων της αλλαγής, και η φύση της αλλαγής είναι ο κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας των χρησιμότερων μορφών ηγεσίας και, δεύτερον, ότι η εποχή της σχολικής αλλαγής, της μεταρρύθμισης, και της αναδόμησης θα επεκταθεί πιθανώς στο εγγύς μέλλον. Επιπλέον, η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία φαίνεται να ταιριάζει μεμονωμένα για αυτήν την εποχή της σχολικής αλλαγής επειδή και τα μέσα και οι άκρες της αναδόμησης είναι αβέβαια, η αυθεντική αναδόμηση απαιτεί και τις δύο αλλαγές που αναφέρθηκαν προηγουμένως στα σχολεία, οι τρέχουσες προσπάθειες της μεταρρύθμισης φαίνονται να στρέφονται προς τα μεγάλα και σύνθετα ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η επαγγελματικοποίηση των δασκάλων φαίνεται να είναι ένα κεντρικό στοιχείο των τρεχουσών προσπαθειών της μεταρρύθμισης (Leithwood, 1993).

Φαίνεται επίσης ότι η Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των σχολικών όρων που συμβάλλουν στην οργανωτική εκμάθηση, η οποία εμφανίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητος όρος για τη σχολική βελτίωση (Leithwood & Louis, 1998). Οι Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές συμπεριφορές ηγεσίας θεωρούνται επίσης αποτελεσματικότερες από τις εκπαιδευτικές συμπεριφορές ηγεσίας στην ενθάρρυνση του διευθυντή και του δασκάλου για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα σχολεία να προσαρμοστούν στη σύγχρονη εποχή της μεταρρύθμισης (Hallinger, 1992). Η Leithwood αποδέχεται, εντούτοις, ότι οι τρέχουσες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής ηγεσίας εμφανίζονται να είναι σε μια προσπάθεια να ενσωματωθούν περισσότερες Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές έννοιες (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998).

Ενώ ο Burns (1978) είδε τη Συναλλακτική ηγεσία και τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία ως διαμετρικά αντίθετες έννοιες και αποκλειστικές, και ο Bass (1985) είδε τα δύο πρότυπα/ μοντέλα ως διαφορετικά αλλά συμπληρωματικά. Η Leithwood έστρεψε την προσοχή της ενάντια στις διακρίσεις βάσει της προφανούς συμπεριφοράς των ηγετών. Εκτός από την περίπτωση που οι σκοποί και οι επιπτώσεις των συγκεκριμένων συμπεριφορών ηγεσίας είναι γνωστοί, είναι δύσκολο να καθοριστεί εάν είναι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί ή Συναλλακτικοί. Επιπλέον, οι Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές συμπεριφορές ηγεσίας εμφανίζονται να εξαρτώνται από το οργανωτικό πλαίσιο του περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζονται. Αυτό που φαίνεται να είναι σημαντικό είναι χρησιμοποιούνται μόνο μερικές Μετασχηματιστικές/ Μεταμορφωτικές συμπεριφορές ηγεσίας, φαίνεται να μην είναι αποδοτική η ηγεσία (Leithwood, 1993). Αυτό έχει ως συνέπεια ο ηγέτης να χρησιμοποιήσει όλες τις Μεταμορφωτικές/ Μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας για μακροχρόνια περίοδο (Leithwood & Jantzi, 1997).

Στη σύλληψη και την εφαρμογή της Leithwood της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, έχει περιλάβει τουλάχιστον δέκα διαστάσεις: α) προσδιορισμός οράματος, β) παροχή ενός κατάλληλου προτύπου, γ) ενθάρρυνση της αποδοχής των στόχων της ομάδας, δ) διατήρηση προσδοκιών υψηλής απόδοσης, ε) παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, στ) παροχή διανοητικής υποκίνησης, ζ) παροχή ενδεχόμενης ανταμοιβής, η) εκτέλεση

διαχείρισης κατ' εξαίρεση, κτίσιμο πολιτισμού και ι) σύνθεση (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996).

Η πρώτη αυτών των διαστάσεων προσδιορίζει και αρθρώνει ένα όραμα (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι διευθυντές που εκθέτουν τις συμπεριφορές μέσα σε αυτήν τη διάσταση, βοηθούν τους συνεργάτες τους να αναπτύξουν μια γενική αίσθηση του σκοπού, διευκολύνουν τη συνεργατική ανάπτυξη ενός ευρύτερου σχολικού οράματος μέσω της έναρξης των κατάλληλων διαδικασιών για να το επιτύχουν. Ακόμη συνηγορούν για την ανάπτυξη οράματος με έναν τρόπο που είναι ισχυρός αλλά δεν αποτρέπει άλλα μέλη από την έκφραση των απόψεών τους. Βοηθά επίσης άλλους να καταλάβουν τι μπορούν να ολοκληρώσουν όταν συνεργάζονται. Αυτό το κάνει με σκοπό να τους πείσει ώστε να αλλάξουν τον τρόπο που λειτουργούν. Επίσης οι Μεταμορφωτικοί/ Μετασχηματιστικοί διευθυντές καθιστούν σαφείς τις πρακτικές προγραμματικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις του οράματος που έχει δημιουργηθεί στο σχολικό οργανισμό, και βοηθούν το προσωπικό να καταλάβει τη σχέση μεταξύ του σχολικού οράματος και των άλλων πρωτοβουλιών που δημιουργούνται εξωτερικά του σχολείου. Τέλος, ο Μετασχηματιστικός/ Μεταμορφωτικός διευθυντής εργάζεται για να αναπτύξει την κατανόηση της μεγαλύτερης κοινωνικής αποστολής της οποίας το σχολείο είναι ένα μέρος, συμπεριλαμβανομένων τιμών όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, και η ακεραιότητα. Προωθεί ενεργά το σχολικό όραμα μέσω της επικοινωνίας με όλους εμπλεκόμενους με το σχολείο (δάσκαλους, μαθητές, γονείς).

Η δεύτερη διάσταση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας παρέχει ένα κατάλληλο πρότυπο (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι προϊστάμενοι (διευθυντές- δάσκαλοι) που εκθέτουν την ηγεσία αυτής της διάστασης, περισσότερο κάνουν πράξεις παρά λένε. Εντάσσονται σε όλες τις πτυχές των σχολικών δραστηριοτήτων, συνεργάζονται με τους δασκάλους για να προγραμματίσουν και να πραγματοποιήσουν ειδικά γεγονότα. Ακόμη να παρουσιάσουν με ενθουσιασμό και ενέργεια για την εργασία τους. Ζητούν την ανατροφοδότηση σχετικά με τη συμπεριφορά της ηγεσίας τους, ανταποκρίνονται δημιουργικά κατά τη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα παρέχουν ανατροφοδότηση, και δείχνουν προθυμία να αλλάξουν τις πρακτικές τους κατά την ανάπτυξη μιας νέας κατανόησης για την ηγεσία τους. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών και μεμονωμένων διαδικασιών επίλυσης των προβλημάτων, οι Μετασχηματιστικοί/

Μεταμορφωτικοί διευθυντές καταδεικνύουν την αξία της εξέτασης των πολλαπλάσιων προοπτικών μέσω των διαδικασιών λήψης σχολικών αποφάσεων και των πρότυπων τεχνικών επίλυσης προβλήματος.

Η ενθάρρυνση της αποδοχής των στόχων ομάδας είναι η τρίτη διάσταση που βρίσκεται στη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι συμπεριφορές που συνδέονται με αυτήν την διάσταση περιλαμβάνουν την καθιέρωση μιας διαδικασίας από την οποία όλο το ενδιαφερόμενο προσωπικό μπορεί να συμμετέχει στην καθιέρωση και την αναθεώρηση των σχολικών στόχων. Συμμετέχουν αναμένοντας οι ομάδες μέσα στα σχολεία να συμμετέχουν τακτικά στις διαδικασίες της ρύθμισης των στόχων, και το προσωπικό να επιτύχουν τη συνέπεια μεταξύ των σχολικών κυρίαρχων σκοπών και επιμέρους στόχών του. Ο Μετασχηματιστικός/ Μεταμορφωτικός διευθυντής διευκολύνει τον καθορισμό προτεραιοτήτων των σχολικών στόχων και αναφέρεται σε αυτούς. Κάνει ρητή τη χρήση τους κατά έναρξη των αλλαγών στο σχολείο, και εκφράζει τις απόψεις του για τους στόχους με κατάλληλους τρόπους. Κατά τη συνεργασία του με ορισμένους δασκάλους, τους ενθαρρύνει ώστε να αναπτύξουν τους επαγγελματικούς στόχους τους, συζητά τακτικά αυτούς τους στόχους με τους δασκάλους, αναγνωρίζει τη συμβατότητα των στόχων ατομικά των δασκάλων με του σχολείου όταν είναι δυνατόν, και ενεργεί ως πόρος στη βοήθεια των δασκάλων ώστε να επιτευχθούν και οι προσωπικοί τους στόχοι αλλά και εκείνοι του σχολείου.

Η τέταρτη διάσταση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας παρέχει την εξατομικευμένη υποστήριξη (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί προϊστάμενοι (δάσκαλοι-διευθυντές), εκθέτουν αυτήν την διάσταση για να συμπεριφερθούν σε όλα τα μέλη των σχολείων δίκαια και χωρίς μεροληψία. Η εξατομικευμένη επαγγελματική υποστήριξη καταδεικνύεται από τους διευθυντές που ενθαρρύνουν ορισμένους δασκάλους για να δοκιμάσουν τις νέες μεθόδους σύμφωνες με τα ενδιαφέροντά τους, να αποκριθούν θετικά στις προτάσεις των μελών προσωπικού των πρωτοβουλιών, να παρέχουν τους πόρους που απαιτούνται για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική αλλαγή, και να προετοιμάζουν τους δασκάλους που χρειάζονται βοήθεια. Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί διευθυντές εργάζονται για να καταλάβουν τα προβλήματα, τις δεξιότητες και τα συμφέροντα του κάθε δασκάλου και, κατά συνέπεια, να έχουν ένα αγαθό για το σχολείο

συνολικά και για τους δασκάλους ως άτομα. Παρέχουν την αναγνώριση υπό μορφή συγκεκριμένου επαίνου, ενθαρρύνουν προσωπικά εκείνους που αποδίδουν καλά, και δείχνουν εμπιστοσύνη στους δασκάλους τους.

Η παροχή της διανοητικής υποκίνησης είναι η πέμπτη διάσταση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι διευθυντές που εκθέτουν αυτήν διάσταση εργασίας για να αλλάξουν τους σχολικούς κανόνες ξεκινούν με την αφαίρεση των ποινικών ρητρών για τα λάθη που έκαναν κατά τη διάρκεια των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου, παράγουν μερικές φορές τη σύγκρουση ως εναλλακτικό σχέδιο για τη σχολική αλλαγή. Απαιτούν τα μέλη του προσωπικού να χρησιμοποιούν καλούς λόγους για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, και επιμένουν ότι η προσεκτική σκέψη προηγείται της δράσης. Παρακινούν τους δασκάλους να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Τέλος, αυτοί οι Μεταμορφωτικοί/ Μετασχηματιστικοί διευθυντές φέρνουν τους δασκάλους σε επαφή με τις νέες ιδέες με την υποκίνηση της αναζήτησης και της συζήτησης των ιδεών και της σχετικής με τη σχολική κατεύθυνση γνώσης.

Να έχει προσδοκίες υψηλής απόδοσης, είναι η έκτη και τελική διάσταση της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996). Οι συμπεριφορές ηγεσίας που περιλαμβάνονται σε αυτήν την διάσταση περιλαμβάνουν την αναμονή του σχολικού προσωπικού -διευθυντή και δασκάλων- ώστε να είναι επαγγελματικό, εργατικό, και καινοτόμο. Να επιδεικνύει μια αμετάβλητη αφιέρωση στην ευημερία των μαθητών, υποστηρίζοντας τους οργανωτικούς κανόνες της άριστης και υψηλής ποιότητας υπηρεσιών. Οι Μετασχηματιστικοί/ Μεταμορφωτικοί διευθυντές δεν δέχονται τη μέτρια απόδοση από οποιαδήποτε μέλη του προσωπικού, επικοινωνούν με σαφήνεια τις απόψεις τους για αυτό που είναι σωστό, αλλά και καθιερώνουν εύκαμπτα όρια που επιτρέπουν στο προσωπικό να χρησιμοποιήσει την κρίση του μέσα στο πλαίσιο των σχολικών γενικών στόχων και των σχεδίων.

Σε μια πιο σύγχρονη ανασκοπική μελέτη που πραγματοποίησαν οι Leithwood και Jantzi (2005), χρησιμοποίησαν στοιχεία για τις Μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας στα σχολεία. Τα στοιχεία τα έλαβαν από 32 εμπειρικές μελέτες που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 1996 και 2005 με σκοπό να απαντήσουν σε ερωτήσεις για τη φύση αυτής της ηγεσίας, και των μεταβλητών που συγκρατούν και μεσολαβούν στα αποτελέσματά της στους μαθητές. Από τα αποτελέσματα

φάνηκαν τα έμμεσα αποτελέσματα αυτής της μορφής ηγεσίας και στην αποτελεσματικότητα, αλλά και στη δέσμευση των μαθητών στο σχολείο. Αυτά τα αποτελέσματα καθορίζονται από το σχολικό πολιτισμό, τη δέσμευση των δασκάλων και την ικανοποίηση εργασίας, ενώ ένας μικρός αριθμός καθορίζονται από άλλες μεταβλητές.

Οι Heck και Marcoulides (1996) πραγματοποίησαν μια μελέτη της σχολικής απόδοσης με τη χρήση ενός μοντέλου επιχειρησιακής φιλοσοφίας. Χρησιμοποίησαν στοιχεία από δασκάλους που δίδασκαν σε 26 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα σχολεία που έγιναν αντιληπτά να έχουν τις λιγότερο άκαμπτες οργανωτικές δομές, την πιο εύκαμπτη εφαρμογή των κανόνων (λιγότερη γραφειοκρατία) και τις πιο συνεργάσιμες μορφές ηγεσία, φάνηκε να έχουν περισσότερους διαθέσιμους πόρους, πιο υπεύθυνη διοίκηση και ηγεσία που είναι πιο Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική.

Ακόμη οι Eyal και Kark (2004), χρησιμοποιώντας τα στοιχεία από δασκάλους σε 140 δημοτικά σχολεία του Ισραήλ, διεξήγαγαν παρόμοια έρευνα με την προηγούμενη. Τα πιο υψηλά επίπεδα Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας συνδέθηκαν με μέτριο, παρά με μεγάλα επίπεδα οργανωτικής δυνατότητας για καινοτομίες που παρακινήθηκαν από τον αυξανόμενο ανταγωνισμό. Επιπροσθέτως οι μελέτες από το Day και τους συνεργάτες του (2001) και τη Leithwood και τους συνεργάτες της (2003) πραγματοποιήθηκαν στο ίδιο ευρύτερο περιεχόμενο, σε σχολεία της Μ. Βρετανίας. Στην ποιοτική μελέτη τους σε 12 σχολεία, για τους διευθυντές των σχολείων, ο Day και οι συνεργάτες του (2001) βρήκαν στοιχεία ότι το πρότυπο της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας τους αντιστοιχίθηκε με το πλαίσιο μεταρρύθμισης αυτών των σχολείων. Ομοίως, βασισμένοι σε μια σύνθεση των εκτενών στοιχείων των ερευνών η Leithwood και οι συνεργάτες της, εξέθεσαν τα στοιχεία της Μεταμορφωτικής/ Μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς, που χρησιμοποιούνται από εκείνους που βρίσκονται στους ρόλους ηγεσίας σε όλο το σχολικό σύστημα για να προωθήσουν επιτυχώς την ημερήσια διάταξη της μεταρρύθμισης της χώρας. Τόσο ο Ross (2004) όσο και οι Leithwood et al (2004) βρήκαν ότι δύο ουσιαστικά διαφορετικές εμπειρίες κατάρτισης ηγεσίας είχαν σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της Μετασχηματιστικής/

Μεταμορφωτικής συμπεριφοράς ηγεσίας, μεταξύ των σχολικών διευθυντών καθώς επίσης και, έμμεσα, στην επίτευξη των μαθητών.

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά στη Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσία και τη σχολική επίτευξη των μαθητών. Ο Ross (2004) και οι Leithwood et al. (2003; 2004) χρησιμοποίησαν, τα αποτελέσματα σε εθνικές δοκιμές στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Ο Ross (2004) εξέθεσε σημαντικά θετικά αποτελέσματα της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας στην επίτευξη των μαθητών στα μαθηματικά και τη γλώσσα, ενώ η Leithwood et al (2004) βρήκαν ασήμαντα αποτελέσματα. Παράλληλα οι Heck & Marcoulides (1996), χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα μιας εθνικής, τυποποιημένης δοκιμής της επίτευξης των μαθητών σε ποικίλες διδακτικές περιοχές, αναφέρθηκε τελικά σε ασήμαντη αποτελεσματικότητα της Μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επίτευξη των μαθητών. Οι Silins και Murray- Harvey (1999) εξέθεσαν σημαντικές έμμεσες σχέσεις μεταξύ της Μετασχηματιστικής ηγεσίας και μιας σχολικής εξέτασης για το τέλος του σχολείου. Η εξέταση αποτελούνταν από πέντε θέματα και τα στοιχεία των μαθητών ήταν διαθέσιμα μέσω του δευτεροβάθμιου πίνακα αξιολόγησης της επίσημης διαδικασίας αξιολόγησης της νότιας Αυστραλίας (Silins και Mulford, 2002). Τα υπολογισμένα κατά μέσο όρο αποτελέσματα μαθητών στα μαθηματικά και οι κοινωνικές μελέτες για τρία πρότυπα της διανοητικής ποιότητας γενικά, που απεικονίζουν τον υψηλότερο βαθμό σκέψης, χρησιμοποιήθηκαν από τους Marks & Printy (2003). Στην έρευνα αυτή βρέθηκαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας στην επίτευξη των μαθητών.

Ο Griffith (2004) εξέθεσε επίσης θετικά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας ένα προστιθεμένης αξίας μέτρο της επίτευξης που υπολογίστηκε με τον υπολογισμό του μέσου όρου της προόδου απόδοσης, στα τυποποιημένα αποτελέσματα δοκιμής για τους μαθητές, σε κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα του τεστ χρησιμοποιήθηκαν για να καθορίσουν πόσα σημεία της κλίμακας της αποτελεσματικότητας έδειχναν ότι το αποτέλεσμα της δοκιμής κάθε μαθητή ήταν επάνω από ή κάτω από το μέσο αποτέλεσμα. Το δείγμα της ερευνάς της αποτέλεσαν μια ομάδα μαθητών με το ίδιο αρχικό αποτέλεσμα, η οποία παρατηρήθηκε για πέντε χρόνια. Για τις περιπτώσιολογικές μελέτες σχετικά με την επιτυχημένη ηγεσία, ο Day και οι συνεργάτες του (2001α; 2001β), επέλεξαν τα σχολεία των ηγετών, εν μέρει, χρησιμοποιώντας τα τοπικά και εθνικά



αποτελέσματα δοκιμής. Τα επιλεγμένα σχολεία (και διευθυντές) εκτέλεσαν καλύτερα από το μέσο όρο των αποτελεσμάτων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Η έρευνά του αναγνώρισε πολλές πιθανές εξηγήσεις για την άνω του μετρίου απόδοση των μαθητών που οφείλεται στη Μετασχηματιστική ηγεσία.

Οι Marks και Printy (2003), εστιάζοντας στις σχέσεις σχολικής ηγεσίας μεταξύ των διευθυντών και των δασκάλων, εξέτασαν τη δυνατότητα της ενεργού συνεργασίας τους γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της απόδοσης των μαθητών. Η ανάλυση στηρίχθηκε σε δύο συλλήψεις της ηγεσίας, Μετασχηματιστικές και εκπαιδευτικές. Το δείγμα περιλάμβανε 24 σχολεία και από τις τρεις βαθμίδες. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας απαραίτητος αλλά ανεπαρκής όρος για την εκπαιδευτική ηγεσία. Όταν η Μετασχηματιστική και κοινή εκπαιδευτική ηγεσία συνυπάρχει σε μια ενσωματωμένη μορφή του τύπου των ηγετών, η επιρροή στη σχολική απόδοση, που μετριέται από την ποιότητα της παιδαγωγικής της και την επίτευξη των μαθητών της, είναι ουσιαστική.

Όπως φαίνεται από όσα προαναφέρθηκαν η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία, είναι η θεωρία ηγεσίας που χρησιμοποιείται περισσότερο και στο σχολικό περιβάλλον. Οι Μεταμορφωτικοί/ Μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες είτε αυτοί είναι διευθυντές είτε είναι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται ως πιο δημοκρατικοί. Λειτουργούν καλύτερα μέσα στην ομάδα για την κοινή λήψη αποφάσεων, σεβόμενοι τις απόψεις των υπολοίπων. Παράλληλα συχνά η Μεταμορφωτική ηγεσία συνδέεται με την επίτευξη και την αποτελεσματικότητα των μαθητών. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται συνοπτικά τα σημαντικότερα σημεία που αναφέρθηκαν νωρίτερα σχετικά με τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική Ηγεσία.

#### Πίνακας 7. Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον

«...η θεωρία Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας για δασκάλους- διευθυντές βασίζεται στην υπόθεση ότι η ηγεσία φανερώνεται κατά τη διάρκεια των χρόνων της αλλαγής, και η φύση της	Leithwood et al. (1993); Hallinger, (2003).
--	---

αλλαγής είναι ο κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας των χρησιμότερων μορφών ηγεσίας ...»	
«...η Μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των σχολικών όρων που συμβάλλουν στην οργανωτική εκμάθηση, που είναι απαραίτητη για τη σχολική βελτίωση...»	Leithwood & Louis, (1998); Leithwood, Leonard, & Sharratt, (1998)
«...Η Μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον έχει 10 διαστάσεις: 1)προσδιορισμός οράματος, 2)παροχή κατάλληλου προτύπου, 3)ενθάρρυνση αποδοχής στόχων ομάδας, 4)διατήρηση προσδοκιών υψηλής απόδοσης,5) παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, 6)παροχή διανοητικής υποκίνησης, 7)παροχή ενδεχόμενης ανταμοιβής, 9)εκτέλεση διαχείρισης κατ' εξαίρεση, 10)κτίσιμο πολιτισμού και σύνθεση...»	Leithwood, Tomlinson, & Genge, (1996); Leithwood & Louis, (1998); Leithwood, Leonard, & Sharratt, (1998)

*Ηθική Ηγεσία (Ethical Leadership)*: Πέρα από τη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική θεωρία ηγεσίας, σημαντική θεωρία είναι και αυτή της Ηθικής ηγεσίας. Παρακάτω περιγράφεται τι σημαίνει Ηθική ηγεσία και πότε ένας ηγέτης χαρακτηρίζεται ως ηθικός. Σε κάθε τύπο οργάνωσης, η σημασία μιας ηθικής διάστασης της ηγεσίας φαίνεται να είναι προφανής. Εντούτοις, προκειμένου να γίνει κατανοητό αυτό το φαινόμενο ηγεσίας και οι σχέσεις του με τα προηγούμενα και τα αποτελέσματά του, πρέπει πρώτα να είναι γνωστό τι είναι. Οι φιλόσοφοι έχουν απαντήσει στην ερώτηση «τι είναι ηθική ηγεσία» από μια προοπτική κανόνων, διευκρινίζοντας το πώς οι ηθικοί ηγέτες «πρέπει» να συμπεριφερθούν (Ciulla, 2004). Σε αντίθεση, η κοινωνική επιστημονική προσέγγιση των Brown και Trevino (2006), στο θέμα στρέφεται περισσότερο στην περιγραφή της ηθικής

ηγεσίας καθώς επίσης και τον προσδιορισμό των συνεπειών της. Οι παρατηρητές από καιρό έχουν θεωρήσει ότι τα προσωπικά γνωρίσματα όπως η ακεραιότητα θα ήταν σημαντικά στις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα ηγεσίας και πλήθος ερευνών έχει συμφωνήσει με αυτό. Παραδείγματος χάριν, η ανασκόπηση ερευνών έχει συνδέσει την αντιληπτή αποτελεσματικότητα ηγετών με τις αντιλήψεις για την τιμιότητα, την ακεραιότητα, και την εμπιστοσύνη του ηγέτη (Den Hartog et al, 1999; Kirkpatrick & Locke, 1991; Kouzes & Posner, 1993; Posner & Schmidt, 1992). Η γνωστική εμπιστοσύνη, η άσκηση της προσοχής στην εργασία, το να είναι επαγγελματική και αξιόπιστη (McAllister, 1995) έχει συνδεθεί με τις αποτελεσματικές μορφές της ηγεσίας επίσης (Dirks & Ferrin, 2002).

Στηριγμένοι στις προηγούμενες έρευνες οι Trevino et al (2000, 2003) πραγματοποίησαν διερευνητική έρευνα με σκοπό να καταλάβουν σημαίνει ο όρος ηθική ηγεσία για τους άμεσους παρατηρητές του ηγέτη. Μέσα από δομημένες συνεντεύξεις είκοσι ανώτερων στελεχών και είκοσι ανώτερων υπαλλήλων που λειτουργούσαν με βάση την ηθική σε ποικίλες βιομηχανίες, οι ερευνητές ζήτησαν από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα, να σκεφτούν έναν ηθικό ηγέτη με τον οποίο εξοικειώθηκαν, ώστε να απαντήσουν σε ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων για τα χαρακτηριστικά, τις συμπεριφορές, και τα κίνητρα εκείνου του ηγέτη. Από τις συνεντεύξεις εμφανίστηκαν τα στοιχεία ότι διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά αφορούσαν στην ηθική ηγεσία. Οι ηθικοί ηγέτες ήταν πιθανά τίμιοι και αξιόπιστοι. Πέρα από αυτό, οι ηθικοί ηγέτες θεωρήθηκαν δίκαιοι και ότι λαμβάνουν αποφάσεις που φροντίζουν για τους ανθρώπους και την ευρύτερη κοινωνία και ότι συμπεριφέρονται ηθικά στις προσωπικές και επαγγελματικές ζωές τους. Οι ερευνητές το χαρακτήρισαν αυτό ως ηθική πτυχή των προσώπων της ηθικής ηγεσίας, που αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις των παρατηρητών για τα προσωπικά γνωρίσματα του ηγέτη, το χαρακτήρα, και το αλτρουιστικό κίνητρο.

Αλλά, η μελέτη αποκάλυψε επίσης μια άλλη σημαντική πτυχή της ηθικής ηγεσίας που η Trevino και οι συνεργάτες της ονόμασαν «ηθική διάσταση ηγετών». Αυτή η πτυχή της ηθικής ηγεσίας αντιπροσωπεύει τις δυναμικές προσπάθειες του ηγέτη να επηρεάσει την ηθική και ανήθικη συμπεριφορά των υφισταμένων του. Οι ηθικοί ηγέτες κάνουν την ηθική ένα ρητό μέρος της ημερήσιας διάταξης της ηγεσίας τους, με το να επικοινωνούν μια ηθική και ένα μήνυμα τιμιότητας, με ορατούς και σκόπιμους ρόλους, διαμορφώνοντας την ηθική συμπεριφορά. Ακόμη με τη χρησιμοποίηση του συστήματος ανταμοιβής (ανταμοιβές και πειθαρχία)

προσπαθούν να κρατήσουν τους υφισταμένους υπεύθυνους για την ηθική συμπεριφορά. Αυτή η ρητή συμπεριφορά βοηθά τον ηθικό ηγέτη να κάνει την ηθική ένα μήνυμα ηγεσίας που λαμβάνει την προσοχή των υφισταμένων. (Trevino et al, 2000, 2003).

Στηριγμένοι σε αυτήν την ποιοτική έρευνα καθώς επίσης και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι Brown et al (2005) ανέπτυξαν ένα όργανο δέκα στοιχείων για να μετρήσουν τις αντιλήψεις για την ηθική ηγεσία την «ηθική κλίμακα ηγεσίας» (ELS). Πραγματοποίησαν έπειτα πολλαπλάσιες μελέτες επικύρωσης του κατασκευάσματος τους, διαπιστώνοντας ότι η ηθική ηγεσία συνδέθηκε θετικά με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη, την τιμιότητα των ηγετών, καθώς επίσης και την εξιδανικευμένη διάσταση επιρροής της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 2000). Η ηθική ηγεσία συσχετίζεται επίσης θετικά με τη συναισθηματική εμπιστοσύνη στον ηγέτη και είναι αρνητικά συσχετισμένη με την καταχρηστική επίβλεψη, αλλά είναι ανεξάρτητη είτε από τα δημογραφικά στοιχεία είτε από την αντιλαμβανόμενη δημογραφική ομοιότητα μεταξύ του ηγέτη και του υφισταμένου. Οι αντιλήψεις των υφισταμένων για την ηθική ηγεσία προβλέπουν την ικανοποίηση τους από τον ηγέτη, την αντιληπτή αποτελεσματικότητα των ηγετών, την προθυμία να ασκηθεί πρόσθετη προσπάθεια στην εργασία, και την προθυμία να αναφερθούν τα προβλήματα στη διαχείριση. Όλα αυτά τα αποτελέσματα βρέθηκαν να λειτουργούν πέρα από την επίδραση της εξιδανικευμένης διάστασης επιρροής της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας, αμφισβητώντας το υπάρχον κατασκεύασμα ηγεσίας που είναι εννοιολογικά το συνδεδεμένο με την ηθική ηγεσία (Brown & Trevino, 2006). Ανακεφαλαιώνοντας, η έρευνα προτείνει ότι οι ηθικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται ως τίμιοι, που παρέχουν φροντίδα, και ως άτομα που λαμβάνουν δίκαιες και ισορροπημένες αποφάσεις. Οι ηθικοί ηγέτες επίσης συχνά επικοινωνούν με τους οπαδούς τους για την ηθική, δίνοντάς τους σαφή ηθικά πρότυπα του συνόλου χρησιμοποιώντας ένα σύστημα αμοιβών και τιμωριών, προσπαθούν να διαπιστώσουν αν εκείνα τα πρότυπα ακολουθούνται. Τέλος, οι ηθικοί ηγέτες όχι μόνο ασκούν αυτά που κηρύσσουν, αλλά είναι και είναι δυναμικά πρότυπα του ρόλου για την ηθική συμπεριφορά (Fulmer, 2004).

Μετά από τον Brown και τους συνεργάτες του (2005), οι Brown και Trevino (2006) στην ανασκοπική έρευνα που πραγματοποίησαν στηρίχθηκαν στην κοινωνική θεωρία εκμάθησης (Bandura, 1977; 1986) για να εξηγήσουν τα

προηγούμενα και τα αποτελέσματα της ηθικής ηγεσίας. Η ηγεσία περιλαμβάνει επίδραση και επιρροή (Yulk, 2002). Μια άποψη της κοινωνικής μάθησης προτείνει ότι οι ηγέτες επηρεάζουν την ηθική συμπεριφορά των υφισταμένων μέσω της μίμησης. Η κοινωνική θεωρία εκμάθησης, διασαφηνίζει γιατί μερικά μεμονωμένα χαρακτηριστικά του ηγέτη και περιστασιακές επιρροές συσχετίζονται με τις αντιλήψεις των υφισταμένων για έναν ηγέτη ως ηθικό ηγέτη. Σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία μάθησης, για τους ηγέτες που θεωρούνται ως ηθικοί ηγέτες από τους υφισταμένους τους, πρέπει να αποτελούν ελκυστικά και αξιόπιστα πρότυπα ρόλου.

Επιπλέον, η κοινωνική θεωρία μάθησης βοηθά στο να εξηγηθεί γιατί και πώς οι ηθικοί ηγέτες επηρεάζουν τους υφισταμένους τους. Η κοινωνική θεωρία εκμάθησης (Bandura, 1977; 1986) είναι βασισμένη στην ιδέα ότι τα άτομα μαθαίνουν με το να δώσουν προσοχή και να καταφέρουν να μιμηθούν τις τοποθετήσεις και τις συμπεριφορές ελκυστικών και αξιόπιστων προτύπων. Τα περισσότερα άτομα κοιτάζουν έξω από τον εαυτό τους σε άλλα άτομα για την ηθική τους καθοδήγηση (Kohlberg, 1969; Trevino, 1986). Οι ηθικοί ηγέτες είναι πιθανές πηγές καθοδήγησης, επειδή η ελκυστικότητα και η αξιοπιστία τους ως πρότυπα ρόλου εφιστούν την προσοχή στη διαμορφωμένη συμπεριφορά τους. Η δύναμη και η θέση είναι δύο χαρακτηριστικά των προτύπων που ενισχύουν την ελκυστικότητά τους (Bandura, 1986), καθιστώντας το κατά συνέπεια πιθανότερο ότι οι υφιστάμενοι θα δώσουν προσοχή στη διαμορφωμένη συμπεριφορά των ηθικών ηγετών. Οι περισσότεροι ηγέτες κατέχουν την αρχή επειδή καταλαμβάνουν ανώτερες θέσεις σχετικά με τους υφισταμένους τους. Ακόμη η αξιοπιστία ενισχύει επίσης την πρότυπη αποτελεσματικότητα. Οι ηθικοί ηγέτες είναι αξιόπιστοι επειδή κάνουν πράξη αυτά που κηρύσσουν. Ο Bandura (1986), σημειώνει, «εάν τα πρότυπα δεν τηρούν αυτό που κηρύσσουν, γιατί πρέπει να το κάνουν οι άλλοι;».

Αν και υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης για το ηθικό πλαίσιο ενός οργανισμού, το μεγαλύτερο μέρος της εμπειρικής έρευνας σε αυτήν την περιοχή, έχει εστιάσει σε αυτό που αναφέρεται ως ηθικό κλίμα (Victor & Cullen, 1988) ή ηθικός πολιτισμός (Trevino, 1990), και οι όποιοι αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του οργανισμού υποστηρίζουν ή δεν υποστηρίζουν την ηθική που σχετίζεται με τοποθετήσεις και τις συμπεριφορές (Trevino et al., 1998). Το ηθικό κλίμα έχει ορισθεί ως «η επικρατούσα αντίληψη των πρακτικών ενός τυπικού οργανισμού και διαδικασίες που έχουν ηθικό περιεχόμενο» ή «εκείνες οι πτυχές του κλίματος

εργασίας που καθορίζουν τι αποτελεί την ηθική συμπεριφορά στην εργασία» (Victor & Cullen, 1988). Οι Victor και Cullen (1987, 1988) πρότειναν εννέα τύπους ηθικών κλιμάτων που βασίστηκαν σε τρεις φιλοσοφικές προσεγγίσεις (αρχή, διάθεση προς το καλό, και εγωισμός) και τρία επίπεδα ανάλυσης (ατομικό, τοπικό, παγκόσμιο). Υπέθεσαν ότι κάθε τύπος κλίματος συνδέθηκε με τις συγκεκριμένες προσδοκίες. Η επόμενη έρευνα έχει βρει την υποστήριξη για μερικές, αλλά όχι για όλες, τις διαστάσεις του κλίματος και των σχέσεών του με τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα οι Cullen, Parboteeah και Victor (2003) βρήκαν μια σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των υπαλλήλων για ένα γενναιόδωρο ηθικό κλίμα και της οργανωτικής υποχρέωσης. Άλλη έρευνα έχει δείξει ότι οι ηθικές διαστάσεις του κλίματος μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις ηθικές προθέσεις της λήψης αποφάσεων των διευθυντών (Flannery & May, 2000) και ότι οι ηθικές διαστάσεις του κλίματος συσχετίζονται αρνητικά με την προθυμία ανάπτυξης (Ross & Robertson, 2000).

Ο Trevino (1986) πρότεινε ότι ο ηθικός πολιτισμός είναι ένα υποσύνολο του γενικού πολιτισμού ενός οργανισμού που μπορεί να συγκρατήσει τη σχέση μεταξύ του προφορικού επιπέδου συλλογισμού ενός ατόμου και της ηθικής/ ανήθικης συμπεριφοράς. Υποστήριξε ότι τα άτομα σε πιο υψηλά επίπεδα ήθους που διαλογίζονται πρέπει να είναι λιγότερο ευαίσθητα στις επιρροές από την επιχειρησιακή φιλοσοφία. Αργότερα ο ίδιος, (Trevino, 1990; Trevino & Nelson, 2007) καθόρισε τον ηθικό πολιτισμό από την άποψη των τυπικών και άτυπων συμπεριφοριστικών συστημάτων ελέγχου (π.χ., ηγεσία, δομές αρχής, συστήματα ανταμοιβής, κώδικες και πολιτικές, διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ηθικοί κανόνες, όμοια συμπεριφορά, κλπ) αυτός μπορεί να υποστηρίξει είτε την ηθική είτε ανήθικη συμπεριφορά σε έναν οργανισμό. Ο Trevino και οι συνεργάτες του (1998), διαπίστωσαν ότι οι ηθικές διαστάσεις του κλίματος και του πολιτισμού, συσχετίστηκαν σημαντικά και επηρέασαν στον ίδιο βαθμό την οργανωτική υποχρέωση των υπαλλήλων. Αλλά, βρήκαν διαφορές όσον αφορά τη συμπεριφορά.

Ομοίως, οι Trevino, Weaver, Gibson και Toffler (1999) διαπίστωσαν ότι οι πολιτιστικοί παράγοντες (συστήματα ηγεσίας και ανταμοιβής) που υποστηρίζουν την ηθική συμπεριφορά, τη δίκαιη μεταχείριση των υφισταμένων, την ηθική που ενσωματώνονται στην καθημερινή οργανωτική λήψη αποφάσεων, και μια εστίαση στους υφισταμένους, όλοι συνέβαλαν στις θετικές σχετικές με την ηθική,

τοποθετήσεις και συμπεριφορές. Ένα σημαντικό συστατικό του ηθικού πολιτισμού ήταν το σύστημα ανταμοιβής που υποστηρίζει την ηθική ή την ανήθικη συμπεριφορά (Trevino et al, 1999). Η έρευνα από καιρό έχει προτείνει ότι η ηθική συμπεριφορά επηρεάζεται από τις οργανωτικές ανταμοιβές και τις τιμωρίες (Ashkanasy, Windsor, & Trevino, 2006; Hegarty & Sims, 1978; Tenbrunsel, 1998; Trevino, 1986; Trevino & Youngblood, 1990). Από μια κοινωνική προοπτική εκμάθησης, προτείνεται ότι τα ισχυρότερα ηθικά πλαίσια που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την ηθική συμπεριφορά υποστηρίζουν επίσης την ανάπτυξη και τη συντήρηση της ηθικής ηγεσίας στους οργανισμούς. Οι οργανισμοί που παρέχουν περισσότερα πρότυπα ηθικής ηγεσίας, επίσημων πολιτικών και άτυπων κανόνων υποστηρίζουν την ηθική συμπεριφορά, και την ενίσχυσή της. Σε τέτοια περιβάλλοντα, οι ηγέτες «μαθαίνουν» ότι η ηθική ηγεσία είναι επιθυμητή, και έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μιμηθούν τα πρότυπα της ηθικής ηγεσίας. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να αναπτύξουν ή να διατηρήσουν (εάν έχουν αναπτύξει ήδη) ισχυρή ηθική ηγεσία. Σε αντίθεση, σε έναν οργανισμό που στερείται από ένα ισχυρό ηθικό πλαίσιο ή υποστηρίζει την ανήθικη συμπεριφορά, οι ηγέτες που επιλέγουν να παραμείνουν στον οργανισμό θα πρέπει να προσαρμόσουν το ύφος τους, για να εγκατασταθούν στο περιβάλλον τους.

Πέρα από τα παραπάνω, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένα από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά στοιχεία του ηγέτη που χαρακτηρίζεται ως ηθικός ηγέτης. Σύμφωνα με το μοντέλο των Turpes και Christal (1961) των πέντε παραγόντων (ή των μεγάλων πέντε) το οποίο αντιλαμβάνεται την προσωπικότητα ως συστάδες γνωρισμάτων που οργανώνονται μέσα σε πέντε διαστάσεις: α) στο να είναι ευχάριστος (περιγράφοντας κάποιον που είναι αλτρουιστικός, άτομο εμπιστοσύνης, ευγενικός και συνεργάσιμος), β) στο να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια (επινοητικός, περίεργος, καλλιτεχνικός, οξυδερκής), γ) από εξωστρέφεια (ενεργός, κατηγορηματικός, ενεργητικός και εξερχόμενος), δ) να χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία (αξιόπιστος, αρμόδιος, υπάκουος, αποφασιστικός), και ε) να είναι νευρωτικός χαρακτήρας (ανήσυχος, εχθρικός). Τα μεταναλυτικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ελέγχοντας τα άλλα μεγάλα πέντε γνωρίσματα, η εξωστρέφεια και η ειλικρίνεια συσχετίζονται ο εντονότερα με τη γενική αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, ενώ η ευσυνειδησία και η εξωστρέφεια συσχετίζονται ο εντονότερα με την εμφάνιση των ηγετών (Judge, Bono, Ilies, &

Gerhardt, 2002). Η νευρωτική συμπεριφορά και το να είναι ευχάριστος έχουν βρεθεί να αφορούν ελάχιστα την ηγεσία (Judge et al, 2002).

Αλλά, αξίζει να σημειωθεί, συνδέοντας τα ευρήματα με την προηγούμενη ενότητα που αναφέρθηκε στη Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική Ηγεσία, ότι σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε για την προσωπικότητα και Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία βρέθηκαν διαφορετικά αποτελέσματα. Σε μια μελέτη τομέων της προσωπικότητας και της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας, το «να είναι ευχάριστος» εντονότερα αφορούσε τη Μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ η ευσυνειδησία ήταν ανεξάρτητη (Judge & Bono, 2000). Αυτές οι ιδιότητες είναι σύμφωνες με την αξιοπιστία που ενισχύει την πρότυπη αποτελεσματικότητα σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία μάθησης. Οι ηγέτες που καθορίζουν τις σαφείς αρχές και τα πρότυπα πρέπει να είναι ακριβείς να ισχύσουν αυτοί και οι άλλοι, προκειμένου να φανούν σαν ηθικοί ηγέτες. Διαφορετικά, διατρέχουν τον κίνδυνο να θεωρηθούν πως υποκρίθηκαν, κηρύσσοντας υψηλά ηθικά πρότυπα αλλά με αποτυχία να εφαρμοστούν με συνέπεια. Επομένως, συμπέραναν οι Brown, Trevino και Harrison (2005), ότι τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα είναι πιθανότερο να θεωρηθούν ως ηθικοί ηγέτες από είναι εκείνοι που είναι χαμηλοί στην ευσυνειδησία.

Συμπερασματικά, η Ηθική ηγεσία εμφανίζεται να συνδέεται στενά με τη Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική ηγεσία. Ηθικός χαρακτηρίζεται ο ηγέτης που είναι τίμιος, λαμβάνει δίκαιες αποφάσεις, είναι ευχάριστος, συνεργάσιμος και κυρίως με τη συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους άλλους. Ο ηθικός ηγέτης δεν περιορίζεται μόνο στα λόγια αλλά προχωρά σε έργα. Η συμπεριφορά του και η ζωή του γίνεται πρότυπο για τους υφισταμένους του οι οποίοι προσπαθούν να γίνουν σαν τον ηγέτη τους. Η συμπεριφορά του ίδιου λοιπόν, είναι αναμφίβολα το ισχυρότερο κίνητρο για να πείσει τους υφιστάμενους να ενστερνιστούν το στόχο της ομάδας και να προσπαθήσουν με ηθικούς τρόπους να τον επιτύχουν αποτελεσματικά. Γενικότερα οι έρευνες που αναφέρθηκαν πιο προηγουμένως καταλήγουν σε κάποια χαρακτηριστικά του ηθικού ηγέτη. Κάποια από αυτά, βρέθηκε να είναι κοινά. Αυτά τα χαρακτηριστικά στα οποία συγκλίνουν οι έρευνες καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.



## Πίνακας 8. Θεωρίες Ηγεσίας- Ηθική Ηγεσία

οι ηθικοί ηγέτες είναι τίμιοι ακέραιοι χαρακτήρες, εμπνέουν εμπιστοσύνη	Den Hartog et al, (1999); Kirkpatrick & Locke, (1991); Kouzes & Posner, (1993); Posner & Schmidt, (1992); Trevino et al (2000; 2003)
Οι ηθικοί ηγέτες συμπεριφέρονται ηθικά και αποτελούν πρότυπο για τους άλλους	Fulmer, (2004); Bandura (1986); Kohlberg, (1969); Trevino, (1986); Trevino et al (2000; 2003)

*Χαρισματική Ηγεσία (Charismatic Leadership):* Πέρα από τις θεωρίες ηγεσίας που αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, σημαντική είναι και η θεωρία της Χαρισματικής ηγεσίας. Αυτή η θεωρία αναφέρεται στα χαρίσματα που πρέπει να διακρίνουν έναν ηγέτη ώστε να είναι αποτελεσματικός. Το χάρισμα λοιπόν είναι το προϊόν τριών στοιχείων: α) ενός ηγέτη που έχει χαρισματικές ιδιότητες, β) υφιστάμενων που είναι ανοικτοί ή ευαίσθητοι στο χάρισμα, και γ) ενός περιβάλλοντος που αγωγίμο στο χάρισμα. Το χάρισμα είναι το προϊόν της ένωσης των παραπάνω. Το χάρισμα υπάρχει στη σχέση ενός ηγέτη που έχει τις χαρισματικές ιδιότητες και εκείνων των υφισταμένων του που είναι ανοικτοί στο χάρισμα, μέσα σε ένα περιβάλλον που υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθεί το χάρισμα (Klein & House, 1995).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών, που μελέτησαν τη θεωρία της Χαρισματικής ηγεσίας, προσδιορίστηκε ένας αριθμός από προσωπικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που διακρίνουν τους ηγέτες που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν χάρισμα στους υφισταμένους τους. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν, παραδείγματος χάριν, την ασφάλεια, την αυτοπεποίθηση, την ανάγκη για την κοινωνική επιρροή, την ηθική πεποίθηση, και την ανησυχία για την ηθική άσκηση της δύναμης (Bass, 1988; Conger & Kanungo, 1997; 1988; House et al., 1991; House et al., 1994). Οι χαρισματικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν την άρθρωση των ακραίων ιδεολογικών στόχων, την επικοινωνία υψηλών προσδοκιών και την εμπιστοσύνη στους υφισταμένους, την έμφαση στις συμβολικές και εκφραστικές πτυχές του στόχου, τις αναφορές στη συλλογική ταυτότητα (παρά το προσωπικό συμφέρον των υφισταμένων), και την υπόθεση των προσωπικών κινδύνων και των θυσιών (Bass, 1985; Conger & Kanungo, 1987; House et al, 1994; Shamir et al., 1993).

Είναι κοινό, μέσα στη βιβλιογραφία της Χαρισματικής ηγεσίας, ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που απαριθμούνται πιο πάνω καθιστούν έναν ηγέτη ως χαρισματικό ή διακρίνουν τους χαρισματικούς ηγέτες. Αλλά το «χάρισμα», δεν αφορά τον ηγέτη σαν προσωπικότητα, αλλά τη σχέση των ηγετών με τους υφισταμένους. Συνεπώς, οι Klein και House (1995) υποστηρίζουν ότι μόνο αυτά τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές δίνουν σε έναν ηγέτη τη δυνατότητα να διαμορφώσει χαρισματικές σχέσεις με τους υφισταμένους του. Τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές των ηγετών που αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι απαραίτητα αλλά μη επαρκή ώστε να δημιουργήσουν χάρισμα μέσα στους υφισταμένους. Όπως Jermier (1993) πρότεινε ότι, το χάρισμα δεν είναι κάτι που μπορεί να κατέχεται από έναν μεμονωμένο άνθρωπο.

Το ερώτημα βέβαια που γεννάται σε αυτό το σημείο είναι ποια χαρακτηριστικά διακρίνουν τους υφισταμένους που είναι οι ανοικτότεροι ή πιο ευαίσθητοι στο χάρισμα; Τρεις διαφορετικές απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση εμφανίζονται μέσα στη βιβλιογραφία για τη χαρισματική ηγεσία. Η πρώτη προτείνει ότι οι υφιστάμενοι που είναι οι ανοικτότεροι ή πιο επιρρεπείς στο «χάρισμα» είναι ευαίσθητοι και ψάχνουν την κατεύθυνση ή την ψυχολογική έννοια στη ζωή. Οι Conger και Kanungo (1988) υποστήριξαν ότι «θεωρείται ότι οι χαρισματικοί ηγέτες έχουν υφισταμένους που τείνουν να είναι ενδοτικοί και εξαρτώμενοι από τον ηγέτη. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση και τα ισχυρά συναισθήματα της αβεβαιότητας τείνουν να χαρακτηρίζουν αυτούς τους υφισταμένους». Αυτή η άποψη σημαίνει ότι οι ηγέτες στις χαρισματικές σχέσεις είναι ισχυροί, τουλάχιστον εν μέρει, επειδή οι οπαδοί τους είναι αδύνατοι.

Η δεύτερη απάντηση προτείνει ότι οι υφιστάμενοι που βρίσκονται μέσα χαρισματικές σχέσεις με τον ηγέτη, δεν είναι αδύνατοι αλλά άντ' αυτού είναι συμβατοί και άνετοι με το όραμα και το ύφος του ηγέτη τους. Κατά συνέπεια, ο Shamir και οι συνεργάτες του (1993) ισχυρίστηκαν ότι οι τιμές και οι ταυτότητες των υφισταμένων μέσα στις χαρισματικές σχέσεις είναι σύμφωνες με το όραμα των ηγετών τους. Περαιτέρω, πρότειναν ότι οι υφιστάμενοι με εκφραστικούς προσανατολισμούς στην εργασία και με προσανατολισμό στις κοινωνικές σχέσεις ήταν οι πλέον πιθανοί να ενταχθούν σε χαρισματικές σχέσεις. Εδώ, εμφανίζεται ότι οι ηγέτες σε χαρισματικές σχέσεις είναι ισχυροί τουλάχιστον εν μέρει επειδή οι οπαδοί τους συμφωνούν με αυτούς, σε μεγάλο βαθμό. Η τρίτη απάντηση είναι ότι

οι υφιστάμενοι που βρίσκονται μέσα σε χαρισματικές σχέσεις, δεν διαφέρουν σημαντικά από τους οπαδούς που συμμετέχουν σε άλλη, μη-χαρισματική σχέση με τον ηγέτη. Αυτή η απάντηση αρθρώνεται σπάνια ρητά, αλλά είναι εμφανής στην αποτυχία πολλών ερευνητών να σημειώσουν οποιαδήποτε χαρακτηριστικά καθορισμού των υφισταμένων μέσα στις χαρισματικές σχέσεις (Weber, 1947; Etzioni, 1961; Trice & Beyer, 1986).

Μέσα στη βιβλιογραφία της ηγεσίας, μερικοί μελετητές (House, 1971; Graen & Cashman, 1975) έχουν αντιληφθεί την ηγεσία ως δυαδικό φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι οι ηγέτες μεταχειρίζονται τα χαρακτηριστικά καθενός από τους οπαδούς τους αρκετά διαφορετικά. Άλλοι έχουν αντιληφθεί την ηγεσία ως ομαδικό φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι οι ηγέτες μεταχειρίζονται κάθε έναν από τους οπαδούς τους με αρκετή ομοιότητα. Οι θεωρητικοί της Χαρισματικής ηγεσίας έχουν συμμετάσχει λίγο σε αυτήν την συζήτηση. Εντούτοις, και οι δύο απόψεις είναι εμφανείς μέσα στις έρευνες για τη Χαρισματική ηγεσία. Όπως έχουν σημειώσει οι Klein και House (1995), η πρότασή τους ότι το χάρισμα υπάρχει στη δυάδα ηγέτης-υφιστάμενος δεν ανήκει μόνο σε αυτούς. Κι άλλοι ερευνητές, πριν από αυτούς, υποστήριξαν αυτήν την άποψη π.χ. Bass, (1985), Jermier, (1993). Οι κοινωνιολογικά προσανατολισμένοι θεωρητικοί και οι ερευνητές, εντούτοις, συζητούν και πραγματοποιούν έρευνα για τους χαρισματικούς ηγέτες και το πώς συμπεριφέρονται στους υφιστάμενους τους (Weber, 1947 ; Etzioni, 1961; Trice & Beyer, 1986).

Οι Klein και House (1995) υποστήριξαν λοιπόν ότι μερικοί ηγέτες με τις χαρισματικές τους ιδιότητες μεταχειρίζονται όλους τους οπαδούς τους με τον ίδιο σχεδόν τρόπο, ενώ άλλοι μεταχειρίζονται καθέναν από τους υφισταμένους τους διαφορετικά. Παραδείγματος χάριν, μερικοί από αυτούς τους ηγέτες μπορούν να εκφράσουν εμπιστοσύνη και υψηλές προσδοκίες για όλους τους υφισταμένους τους, ενώ άλλοι εκφράζουν την εμπιστοσύνη και τις υψηλές προσδοκίες μόνο για έναν αριθμό επίλεκτων υφισταμένων. Η διαφορά στις χαρισματικές μορφές αυτών των ηγετών μπορεί να απεικονίσει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη (π.χ., η δύναμη των πεποιθήσεων των ηγετών), τα χαρακτηριστικά των οπαδών (π.χ., η μεταβλητότητα στις δεξιότητες των υφισταμένων), ή τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (π.χ., οι διαφορές στη φύση των στόχων των υφισταμένων). Έτσι πρότειναν ότι όσο περισσότερο ο ηγέτης μεταχειρίζεται όλους τους υφισταμένους του με έναν τρόπο, τόσο πιο ομοιογενές είναι το επίπεδο του χαρίσματος που

χαρακτηρίζει κάθε μια από τις σχέσεις του υφισταμένου με τον ηγέτη. Με τους ισχυρισμούς των προηγούμενων του, ο Sosik (2005), διεξήγαγε μια έρευνα σε πέντε οργανισμούς για να διαπιστώσει τους δεσμούς της Χαρισματικής ηγεσίας των μάντζερ και των υφισταμένων. Πραγματοποιήθηκαν τρεις επιμέρους μετρήσεις. Εξετάστηκαν 218 μάντζερ και οι υφιστάμενοί τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι οι παραδοσιακές αξίες, η συλλογική δουλειά, η προσωπική υπερβατικότητα, και η αυτοεκτίμηση συνδέονταν θετικά με τη χαρισματική ηγεσία, η οποία προέβλεψε την απόδοση των μάντζερ και την προσπάθεια των υφισταμένων.

Οι Rowold και Heinitz (2007), σε μελέτη που πραγματοποίησαν στόχευαν να διευκρινίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της Μετασχηματιστικής/Μεταμορφωτικής ηγεσίας, της Συναλλακτικής ηγεσίας, και Χαρισματικής ηγεσίας. Η έρευνά τους βασίστηκε στις κλίμακες των Conger και Kanungo Διαπιστώθηκε ότι η Μετασχηματιστική και Χαρισματική ηγεσία παρουσίασε υψηλή συγκλίνουσα ισχύ. Επιπλέον, αυτές οι μορφές ηγεσίας ήταν διάφορες από τη Συναλλακτική ηγεσία. Όσον αφορά το κριτήριο, αξιολογήθηκαν τα υποκειμενικά (π.χ. ικανοποίηση) καθώς επίσης και αντικειμενικά (κέρδους) κριτήρια απόδοσης. Αρχικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Μετασχηματιστική καθώς επίσης και Χαρισματική ηγεσία αύξησε το αντίκτυπο της Συναλλακτικής ηγεσίας στην υποκειμενική απόδοση. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η Μετασχηματιστική και η Χαρισματική ηγεσία και οι δύο συμβάλλουν τη στην υποκειμενική απόδοση.

Σε άλλη μελέτη οι Waldman, Javidan, Varella (2004), προσπάθησαν να πραγματοποιήσουν μια μελέτη προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ρόλος ηγεσίας των υποδιευθυντών. Εκθέσανε τα στοιχεία από 69 канаδικές εταιρίες των ΗΠΑ, που πρότειναν ότι η Χαρισματική ηγεσία που μετριέται σε ένα χρονικό σημείο προβλέπει την επόμενη σταθερή απόδοση. Εντούτοις, είναι ουσιαστικά ανεξάρτητο από την προγενέστερη σταθερή απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν αδύνατα όσον αφορά μια αναμενόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ του «χαρίσματος» και εξέφρασαν μια αβεβαιότητα στην πρόβλεψη της απόδοσης. Όταν η διανοητική υποκίνηση αντικατέστησε το χάρισμα, τα αποτελέσματα αλληλεπίδρασης έγιναν κάπως ισχυρότερα. Όπως αναμενόταν, το «χάρισμα» αφορούσε και τα υποκειμενικά και αντικειμενικά μέτρα της στρατηγικής της αλλαγής. Αν και δεν βρέθηκε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ του χαρίσματος και της στρατηγικής αλλαγής στην πρόβλεψη της σταθερής απόδοσης.

Επίσης η υπάρχουσα έρευνα για τη Χαρισματική ηγεσία εστιάζει πρώτιστα στα γνωρίσματα και τις συμπεριφορές των χαρισματικών ηγετών και τα αποτελέσματα των χαρισματικών ηγετών στους υφισταμένους τους. Ένα ζήτημα που έχει παραμεληθεί είναι η διάθεση των υφισταμένων που διαμορφώνουν χαρισματικές σχέσεις με τους ηγέτες τους. Για να ερευνησουν αυτό το θέμα, οι Erhart και Klein (2001) πραγματοποίησαν μια μελέτη στην οποία οι τιμές των συμμετεχόντων και οι διαστάσεις της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκαν για να προβλέψουν τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για τη Χαρισματική ηγεσία σε σχέση με δύο άλλες μορφές ηγεσίας: την προσανατολισμένη στις σχέσεις και την προσανατολισμένη προς την εργασία ηγεσία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τιμές και η προσωπικότητα ήταν χρήσιμες στην πρόβλεψη των προτιμήσεων της ηγεσίας.

Παρατηρήθηκε λοιπόν, ότι η Χαρισματική ηγεσία συχνά σχετίζεται με την Ηθική αλλά και τη Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Χαρισματικοί ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν προσωπικές θυσίες προκειμένου να πετύχουν το στόχο που έχει η ομάδα τους. Συχνά για να αναδειχθεί κάποιος ηγέτης, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το «χάρισμα». Μεγάλη συζήτηση πραγματοποιήθηκε για τους υφισταμένους των χαρισματικών ηγετών. Υπήρξαν απόψεις που υποστήριζαν ότι όλοι υφιστάμενοι δεν είναι κατάλληλοι να δεχθούν τη Χαρισματική συμπεριφορά και συνήθως δέχονται τη Χαρισματική ηγεσία υφιστάμενοι με χαμηλό προφίλ.

#### Πίνακας 9. Θεωρίες Ηγεσίας- Χαρισματική Ηγεσία

«...προσωπικά χαρακτηριστικά: ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, ανάγκη για κοινωνική επιρροή, ηθική πεποίθηση, ανησυχία για ηθική άσκηση της δύναμης...»	Bass, (1988); Conger & Kanungo, (1997; 1988); House et al., (1991); House et al., (1994)
«...χαρισματικές συμπεριφορές: 1) άρθρωση ακραίων ιδεολογικών στόχων, 2)επικοινωνία υψηλών προσδοκιών 3)εμπιστοσύνη στους υφισταμένους, 4)έμφαση στις	Bass, (1985); Conger & Kanungo, (1987); House et al, (1994); Shamir et al., (1993).

<p>συμβολικές και εκφραστικές πτυχές του στόχου, 5)άρθρωση παραισθησιακής αποστολής που είναι ανακόλουθη από το καθεστώς, 6) αναφορές στη συλλογική ταυτότητα και την υπόθεση των προσωπικών κινδύνων και θυσιών...»</p>	
--	--

*Χαρισματική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον:* Η Χαρισματική ηγεσία είναι ένα αντίδοτο στην αποθάρρυνση και την αποδέσμευση και μοιάζει να εμφανίζεται από τα σχολεία, εμπνέοντας και ενεργοποιώντας τους δασκάλους και τους μαθητές εξίσου. Οι Blumberg & Greenfield (1986) και ο Lightfoot (1983), δημοσίευσαν έρευνες που περιέγραφαν πως οι χαρισματικοί ηγέτες επανεδραίωναν εκπαιδευτικές αξίες στα σχολεία. Το παρόν μοντέλο χρησιμοποιούσε το *χάρισμα* και το πλαίσιο της αναφοράς ότι κάποιες ισχυρές προσωπικότητες εμπνέουν τους δασκάλους (και κάποιες φορές τους μαθητές), επιδρώντας στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, την αποφασιστικότητα ώστε να έχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα αποκαλύπτεται ότι η φύση της ηγεσίας που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι στο σχολικό περιβάλλον αποτελείται από έναν αριθμό χαρακτηριστικών με τα οποία επιδρούν στους μαθητές. Μερικά από αυτά τα προσόντα είναι: α) να δεσμεύεται στους μαθητές του, β) να είναι δίκαιος, γ) ευσπλαχνικός, δ) να είναι ελεύθερος από προσωπικές προκαταλήψεις, ε) να έχει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, στ) να έχει κατανόηση, ζ) να είναι υποστηρικτικός, η) να είναι προσεγγίσιμος, θ) να έχει καλές παιδαγωγικές δεξιότητες και ι) να δουλεύει σκληρά.

Ο Reave (2005) σε μια ανασκόπηση που πραγματοποίησε σε 150 άρθρα κατέληξε ότι υπάρχουν πνευματικές αξίες και πρακτικές που είναι συνδεδεμένες με την αποτελεσματική ηγεσία αυτά είναι: α) εργασία όπως απαιτεί η πνευματικότητα, β) ακεραιότητα, γ)τιμιότητα, δ)ταπεινοφροσύνη, ε)σεβασμό στους άλλους, στ) δίκαιη μεταχείριση, ζ)φροντίδα και ενδιαφέρον η)να είναι καλός ακροατής, ι) να έχει εκτίμηση για τους άλλους, κ) να ακολουθεί τη στοχαστική πρακτική

## Πίνακας 10. Χαρισματική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον

Χαρισματικός δάσκαλος: 1) δεσμεύεται στους μαθητές, 2) είναι δίκαιος, 3) ευσπλαχνικός, 4) ελεύθερος από προσωπικές προκαταλήψεις, 5) καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, 6) κατανόηση, 7) υποστηρικτικός, 8) προσεγγίσιμος, 9) καλές παιδαγωγικές δεξιότητες, 10) δουλεύει σκληρά	Blumberg & Greenfield (1986); Lightfoot (1983)
---	---

*Περιστασιακή Ηγεσία (Situational Leadership):* Τελευταία θεωρία από τις θεωρίες ηγεσίας που θα αναφερθεί σε αυτό το κεφάλαιο είναι η Περιστασιακή θεωρία ηγεσίας. Η Περιστασιακή ηγεσία είναι μια διοικητική θεωρία, ένα πρότυπο των μορφών ηγεσίας που αναπτύχθηκαν από τους Hersey και Blanchard (1982) και είναι ικανή να εστιάσει στην πραγματική συμπεριφορά ηγετών και όχι μόνο στις τοποθετήσεις των ηγετών. Ακόμη εστιάζεται στην καθιέρωση μιας ταξινόμησης των μορφών ηγεσίας. Οι μορφές ηγεσίας ταξινομούνται σταυρωτά κατά μήκος δύο συνεχειών παρά κατά μήκος μιας ενιαίας συνέχειας όπως αυταρχικός/δημοκρατικός, και μια τρίτη διάσταση, που είναι η αποτελεσματικότητα ή το περιβάλλον, προστίθεται για να συλλάβει τη διαπίστωση ότι ένας ενιαίος τύπος συμπεριφοράς ηγετών δεν είναι απαραίτητος ο καλύτερος σε όλες τις περιστάσεις. Οι Hersey και Blanchard αναθεωρούν εκτενώς τις πρώτες μελέτες που μερικές φορές παρουσίασαν κάποιους ηγέτες -που ήταν εκπληκτικά επιτυχείς- αν και συμμετείχαν σε μια συμπεριφορά (π.χ. υπερβολικά αυταρχική) που ήταν πιθανά αντιπαραγωγική.

Στην Περιστασιακή θεωρία ηγεσίας, οι δύο συνέχειες της συμπεριφοράς ηγετών καλούνται τη συμπεριφορά στόχου και συμπεριφορά σχέσης, -σύμφωνα με το Blanchard (1985)- και μαζί καθορίζουν τέσσερις μορφές ηγεσίας: α) ο υψηλός στόχος /η χαμηλή σχέση, β) ο υψηλός στόχος /η υψηλή σχέση, γ) ο χαμηλός στόχος /η υψηλή σχέση, και δ) ο χαμηλός στόχος /η χαμηλή συμπεριφορά στόχου σχέσης. Είναι ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες είναι πιθανό να

οργανώσουν και να καθορίσουν τους ρόλους των μελών της ομάδας τους (υφιστάμενοι) για να εξηγήσουν ποιες δραστηριότητες πρέπει κάθε μια να κάνει και πώς πρόκειται να ολοκληρωθούν οι στόχοι της ομάδας (Hersey και Blanchard, 1982). Η συμπεριφορά σχέσης είναι «ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες είναι πιθανό να διατηρήσουν τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους και τα μέλη της ομάδας τους (οπαδοί) με το άνοιγμα των καναλιών της επικοινωνίας που παρέχουν την κοινωνικοοικονομική υποστήριξη»

Σε έρευνά τους οι Hersey και Blanchard (1982) κατέληξαν ότι το κατάλληλο μίγμα αυτών των δύο τύπων συμπεριφορών, που καθορίζουν ένα ιδιαίτερο ύφος ηγεσίας, εξαρτάται από το περιβάλλον, το οποίο αποτελείται από έναν πλήθος μεταβλητών που περιλαμβάνει τις απαιτήσεις του ηγέτη και των οπαδών του, τις τοποθετήσεις του, τις δυνατότητες του, και τις προσδοκίες του ηγέτη αλλά και των υφισταμένων του. Οι προσδοκίες, φυσικά, μπορούν να εξαρτηθούν εν μέρει από τους πολιτιστικούς παράγοντες, και εδώ είναι που η θεωρία των Hersey και Blanchard είναι ιδιαίτερα ισχυρή, στην αναγνώριση ότι οι πολιτιστικοί παράγοντες μπορούν να έχουν επιπτώσεις στην αξία του οτιδήποτε κάνουν οι ηγέτες.

Έπειτα, η συμπεριφορά του ηγέτη σε σχέση με τους οπαδούς είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι Hersey και Blanchard δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις θέσεις και στο επίπεδο ετοιμότητας των οπαδών (Hersey, 1984), ή στη δυνατότητα και την προθυμία τους να αναλάβουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους (Hersey & Blanchard, 1982). Αυτό δεν είναι η μόνη πτυχή του περιβάλλοντος με το οποίο η περιστασιακή ηγεσία έχει σχέση, όπως για παράδειγμα ο παράγοντας χρόνος ή οι οικονομικοί πόροι που είναι διαθέσιμοι, ή η παρουσία ρατσισμού ή σεξισμού (Miller, 1983), θεωρείται σημαντικότερος. Στην αναφορά στο «επίπεδο ετοιμότητας» των ανθρώπων, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι Hersey και Blanchard δεν ενδιαφέρονται για οποιοδήποτε γενική ετοιμότητα ή για οποιοδήποτε επίπεδο ανάπτυξης που οι άνθρωποι μπορούν να κατέχουν, αλλά μάλλον για την ετοιμότητά τους όσον αφορά στις απαιτήσεις κάποιου ιδιαίτερου στόχου (Hersey και Blanchard). Στην ουσία, η Περιστασιακή ηγεσία προβλέπει μια αλληλεπίδραση μεταξύ της σχέσης-συμπεριφοράς των ηγετών, μια σχέση του στόχου-συμπεριφοράς ηγετών, της ετοιμότητας αλλά και της ωριμότητας των υφισταμένων, στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των ηγετών.

Παρόλο που πέρασε περισσότερο από ένα τέταρτο του αιώνα από την έκθεση της Περιστασιακής θεωρίας ηγεσίας των Hersey και Blanchard (Hersey &



Blanchard, 1969; 1993), η θέση της θεωρίας στις διαστάσεις της ισχύος και της χρησιμότητας παραμένουν αβέβαιες. Ενώ η θεωρία έχει ενσωματωθεί στα επιμορφωτικά προγράμματα ηγεσίας που εφαρμόστηκαν σε πάνω από 500 επιχειρήσεις, και πάνω από ένα εκατομμύριο διευθυντές από μια ευρεία ποικιλία των ιδρυμάτων ετησίως, χαρακτηρίζονται από τις αρχές της θεωρίας (Hersey & Blanchard, 1993; Caskey, 1988). Η θεωρία της Περιστασιακής ηγεσίας έχει μετρηθεί με διάφορες εμπειρικές μετρήσεις. Οι δημοσιευμένες έρευνες της θεωρίας που έχουν περάσει το στάδιο της ανασκόπησης, και αυτές που παρουσιάζουν κάποια πρακτική έρευνα είναι πολύ λίγες (Blank, Weitzel, & Green, 1990; Goodson, McGee, & Cashman, 1989; Norris & Vecchio, 1992; Vecchio, 1987). Σε μια έρευνα οι Norris και Vecchio (1992) μελέτησαν 91 νοσοκόμες και επτά επόπτες (επικεφαλής νοσοκόμες) σε νοσοκομείο στις νότιες Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι σύμφωνα με τη θεωρία υπήρχαν υφιστάμενοι χαμηλής και μέτριας ετοιμότητας, για τους οποίους κατώτερο επίπεδο ετοιμότητας και το στυλ ηγετών ήταν το καλύτερο για την πρόβλεψη της θεωρίας. Αυτό προτείνει ότι η φυσική εμφάνιση των «ιδανικών συνδυασμών» των ηγετών και των υφισταμένων, όπως περιγράφεται από τη θεωρία, είναι αρκετά χαμηλή. Η μόνη εμφάνιση αυτών των συνδυασμών δεν απαντάται στο ζήτημα της σχετικής αποτελεσματικότητας των συνδυασμών, αλλά μόνο στη συχνότητά εμφάνισής τους στις ομάδες εργασίας.

Οι Goodson, McGee, και Cashman (1989) μελέτησαν 459 υπαλλήλους (85 διευθυντές, 56 βοηθητικοί διευθυντές, και 318 υπάλληλοι πωλήσεων) που αντιπροσωπεύουν περισσότερα από 100 καταστήματα σε μια εθνική αλυσίδα λιανικής πώλησης. Το ύφος των ηγετών αξιολογήθηκε με το μοντέλο των Hersey και Blanchard, ενώ η ωριμότητα των υπαλλήλων αξιολογήθηκε με τις απαντήσεις τους με βάση έναν δείκτη της αίσθησης της ικανότητας (Wagner & Morse, 1975). Αν και τα αποτελέσματα των υπαλλήλων μελετήθηκαν πέρα από μια ευρεία σειρά των μεταβλητών (υποχρέωση, ικανοποίηση με τους επόπτες, ποιότητα και επικαιρότητα των πληροφοριών, γενική ικανοποίηση εργασίας, και αντιλήψεις για την ασάφεια ρόλου), τα στοιχεία όσον αφορά την απόδοση των υπαλλήλων δεν αναφέρθηκαν.

Σε μια αντίθεση και μια επέκταση των προγενέστερων μελετών της Περιστασιακής θεωρίας ηγεσίας (Hersey & Blanchard, 1993), οι Fernandez και Vecchio (1996), πραγματοποίησαν μια νέα έρευνα. Τα στοιχεία της έρευνας



συλλέχθηκα από 332 πανεπιστημιακούς υπαλλήλους και 32 επόπτες. Αφορούσαν τις διαστάσεις της συμπεριφοράς των ηγετών και της ωριμότητας των οπαδών προκειμένου να εξεταστούν οι προβλέψεις για την εξέλιξη της απόδοσης, της ικανοποίησης και της ποιότητας των υπαλλήλων. Ακόμη εξέτασαν τη σχέση που πραγματοποιείται ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη του. Από τους αρχικούς στόχους των αναλύσεων, ήταν η διερεύνηση της αντίθεσης με τις προγενέστερες δοκιμές που είχαν πραγματοποιηθεί στην ενδοεργασιακή άποψη της θεωρίας, και μια δοκιμή πέρα από τη διαεργασιακή θεωρία όπου το επίπεδο της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως προάγγελος του βελτιωμένου ύφους Περιστασιακής ηγεσίας. Τα στοιχεία κατέδειξαν ότι η θεωρία, όπως αρχικά διατυπώνεται, έχει λίγη περιγραφική χρησιμότητα. Εντούτοις, οι περαιτέρω αναλύσεις πρότειναν ότι ο εποπτικός έλεγχος και η εκτίμηση μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το επίπεδο εργασίας έτσι ώστε ο έλεγχος να ασκεί θετική επίδραση για τους υπαλλήλους χαμηλότερων επιπέδων. Ακόμη ότι η εκτίμηση ασκεί θετικότερη επίδραση για τους υπαλλήλους πιο υψηλού επιπέδου. Η αλληλεπίδραση προτείνει ότι μερικές από τις ελκυστικές πτυχές της θεωρίας μπορούν να είναι σωστές, αλλά ότι εξετάζοντας αυτές τις διαδικασίες από την άποψη της ετοιμότητας, της ωριμότητας και των κρατικών διαστάσεων της περιοχής, η εκτίμηση είναι ανακριβής.

Τέλος οι Hambleton και Gumpert (1982) χρησιμοποίησαν σαν δείγμα 65 μάντζερ, για να εξετάσουν τις διάφορες προβλέψεις που έγιναν από την Περιστασιακή θεωρία, συμπεριλαμβανομένων των προβλέψεων ότι οι διευθυντές που μελέτησαν εκτιμήθηκαν ως άτομα με «υψηλή απόδοση» από τους διευθυντές προσωπικού που ήταν εξοικειωμένοι με την εργασία τους. Τα άτομα αυτά αναμένονταν ότι θα χρησιμοποιούσαν την Περιστασιακή ηγεσία περισσότερο από ότι οι μάντζερ με «χαμηλή απόδοση». Ακόμη αναμένονταν ότι οι μάντζερ αυτοί ότι θα παρουσίαζαν περισσότερη ευελιξία του ύφους ηγεσίας, και θα εκτιμούσαν την απόδοση εργασίας των διευθυντών τους ως υψηλότεροι. Ενώ αναμένονταν ότι θα αισθάνονταν ανίκανοι να κάνουν τις καθορισμένες αξιώσεις για τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ της χρήσης της Περιστασιακής ηγεσίας και της ποιότητας της απόδοσης εργασίας λόγω της ανικανότητας στη μελέτη για να χειριστεί πραγματικά το ύφος ηγεσίας. Οι Hambleton και Gumpert εντούτοις κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπήρξαν πράγματι σαφείς ενδείξεις ότι αυτές οι προβλέψεις ίσχυαν.

## Πίνακας 11. Θεωρίες Ηγεσίας- Περιστασιακή Ηγεσία

Η Περιστασιακή θεωρία ηγεσίας καθορίζει 4 μορφές ηγεσίας: 1) υψηλός στόχος /χαμηλή σχέση, 2) υψηλός στόχος /υψηλή σχέση, 3) χαμηλός στόχος /υψηλή σχέση, και 4) χαμηλός στόχος /χαμηλή συμπεριφορά στόχου σχέση	Blanchard (1985)
Ο Περιστασιακός ηγέτης προσαρμόζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις δυνατότητες τις δικές του και των υφισταμένων του.	Hersey & Blanchard (1982)

*Περιστασιακή Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον:* Η εφαρμογή της Περιστασιακής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη, και οι μελέτες της αποτελεσματικότητάς της σε αυτόν τον τομέα δεν έχουν γίνει ακόμα. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η Περιστασιακή ηγεσία προτάθηκε αρχικά ως θεωρία της επιχειρησιακής διαχείρισης, ένας τομέας στον οποίο έχει επιτύχει διαδεδομένη αναγνώριση, και είναι εκεί βρίσκονται οι σημαντικότερες δοκιμές της αποτελεσματικότητάς της.

Παρά τη γενική έλλειψη γνώσης της Περιστασιακής θεωρίας ηγεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχουν υπάρξει διάφορες προσπάθειες να εφαρμοστεί ή να συζητηθεί τι θα σήμαινε στις εκπαιδευτικές τοποθετήσεις, όπως για παράδειγμα στην εκπαιδευτική διοίκηση (Dunlap, 1985). Παραδείγματος χάριν, οι Hersey και Blanchard (1982) συζητούν τη χρήση της Περιστασιακής ηγεσίας για να εξηγήσουν την εκπαιδευτική αποτυχία στις περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι με έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό μπορούν να εξουσιοδοτήσουν την ευθύνη στους μαθητές τους, που είναι εξοικειωμένοι με την πιο στενή επίβλεψη από το δάσκαλο. Στους περιστασιακούς όρους ηγεσίας, η αποτυχία εμφανίζεται επειδή ένα ύψος ηγεσίας «χαμηλό καθήκον/ χαμηλές σχέσεις», χρησιμοποιείται με λάθος τρόπο μόνο με τους μαθητές που είναι στο επίπεδο «ανίκανος και απρόθυμος», αντί να είναι στο απαραίτητο επίπεδο «ικανός αλλά απρόθυμος ή επισφαλής». Όταν οι

σειρές μαθημάτων μεθοδολογίας δεν είναι επιτυχείς με τους μαθητές, μερικές φορές η αιτία μπορεί να βρεθεί εδώ, με τον τρόπο που η μεθοδολογία έχει διδαχθεί, παρά στο περιεχόμενο της σειράς μαθημάτων.

Ενώ υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εφαρμοστεί η Περιστασιακή ηγεσία (Orton, 1984), οι σαφέστερες κατευθύνσεις δίνονται από Blanchard (1985). Προτείνει στον ηγέτη: α) να ενημερώσει τους υφιστάμενους για το τι θέλει ακριβώς να κάνουν, β) να διαμορφώσει την κατάλληλη απόδοση για αυτούς, γ) να τους αφήσει να προσπαθήσουν το στόχο, δ) να ελέγξει τις προσπάθειές τους να το φέρουν σε πέρας, και ε) να «διαχειριστεί τις συνέπειες». Το κλειδί είναι να χρησιμοποιηθεί μια βαθμιαία προσέγγιση, και να μην προσπαθήσει να την προωθήσει πάρα πολύ αμέσως. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο της Κίνας οι μαθητές μαθαίνουν με τη μεθοδολογία του Wu (1983) ο οποίος επισημαίνει ότι «πολλοί κινέζοι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις δασκαλοκεντρικές τάξεις και αναμένουν τη γνώση να δοθεί από το δάσκαλο. Είναι μόνο μέσω της βαθμιαίας και ευαίσθητης εισαγωγής των μαθητοκεντρικών μεθόδων ότι θα δεχτούν μια ριζική μετατόπιση στο ρόλο τάξεών τους». Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές μπορεί να μην είναι σε θέση «να κινηθούν άμεσα από ένα σύστημα εκπαίδευσης βασισμένο στην εκμάθηση με ρουτίνες, σε ένα σύστημα της εκπαίδευσης όπου η σημασία και η κατανόηση είναι απαραίτητες. Μπορούν να κινηθούν εκεί από τα στάδια» (Patrie & Daum, 1980).

Συχνά ο εκπαιδευτικός δάσκαλος μπορεί να βρει τους μαθητές να είναι ουσιαστικά στο στάδιο «απροθυμίας- ανικανότητας» ή ανέτοιμοι τόσο ψυχολογικά όσο και για τη δουλειά. Οι μαθητές αυτοί, δεν ενδιαφέρονται να μελετήσουν τη μεθοδολογία, έχοντας σοβαρές αμφιβολίες για το ενδιαφέρον του θέματος και τη σχέση του με τις αντιλαμβανόμενες ανάγκες τους. Οι μαθητές αυτοί όντας εξοικειωμένοι με μια δασκαλοκεντρική τάξη και σε μεθόδους που στηρίζονται σε μεγάλο ποσοστό στη ρουτίνα και στην αποστήθιση (Wu, 1983) παρά την κατάρτιση ώστε να είναι πιο αναλυτικοί, δεν είναι ικανοί να μελετήσουν ούτε να καταλάβουν πραγματικά τη μεθοδολογία μιας σύγχρονης σειράς μαθημάτων.

Σύμφωνα με την Osburne (1989), εάν ο εκπαιδευτικός υιοθετήσει το αντίστοιχο ύφος ηγεσίας «υψηλό καθήκον/ χαμηλές σχέσεις», αντί της υπαναχώρησης από τη σειρά μαθημάτων, θα διασφαλίσει στους μαθητές την αξία της μελέτης της μεθοδολογίας και θα διασφαλίσει επίσης στους μαθητές ότι η μεθοδολογία πράγματι θα διδαχθεί. Εδώ έχουμε το ύφος «αφήγησης»,

ενημερώνοντας τους μαθητές για τη φύση της σειράς μαθημάτων και για αυτό που αναμένεται από αυτούς. Δεν θα συνοδευτεί από τη συμπεριφορά σχέσης, εντούτοις, επειδή, σύμφωνα με τη θεωρία της Περιστασιακής ηγεσίας, εάν ο εκπαιδευτικός έχει τη λεγόμενη «συμπεριφορά σχέσης» σε αυτή τη φάση, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να πιστέψουν ότι είναι «μαλακός» και μπορεί να καταφέρει να διδάξει τη μεθοδολογία, τελικά. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αρχίσει να αναπτύσσει τις δυνατότητες των μαθητών, να χειριστούν το περιεχόμενο ξεκινώντας να διδάσκει το πραγματικό περιεχόμενο της σειράς μαθημάτων. Η αρχική διδασκαλία, πρέπει να είναι κυρίως σε ένα δασκαλοκεντρικό ύφος διάλεξης προκειμένου να αποφευχθεί η έλλειψη εξοικείωσης στην αρχή. Για αυτούς τους μαθητές, κατά την εισαγωγή ενός άγνωστου περιεχομένου, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αρχίζει με τη χρησιμοποίηση ενός γνωστού ύφους διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, και κατά εισαγωγή ενός άγνωστου ύφους ή μιας μεθόδου διδασκαλίας, όπως η συζήτηση κατηγορίας, καλό θα ήταν να αρχίζει ο εκπαιδευτικός με ένα γνωστό θέμα.

Σε μια από τις πρώτες περιεκτικές δοκιμές της Περιστασιακής Ηγεσίας ο Vecchio (1987), μελέτησε 303 δασκάλους και 14 διευθυντές που αντιπροσώπευαν 14 γυμνάσια σε μια μεγάλη πόλη. Ο Vecchio επιδίωξε να εξετάσει την υποτιθέμενη αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς σχέσης, της συμπεριφοράς στόχου, και της ωριμότητας/ ετοιμότητας των υφισταμένων στην πρόβλεψη ποικίλων ατομικών αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με τη ταιριάσματος/ μη ταιριάσματος αντίληψη της θεωρίας. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές παρείχαν τα στοιχεία όσον αφορά την ωριμότητα/ ετοιμότητα και την απόδοση για κάθε δάσκαλο, ενώ οι δάσκαλοι παρείχαν τα στοιχεία όσον αφορά τη συμπεριφορά ηγετών, την ικανοποίηση όπως και την ποιότητα της εργασιακής σχέσης ηγέτη-μελών. Στις αναλύσεις του, ο Vecchio βρήκε στοιχεία μικτής υποστήριξης για τη θεωρία. Έτσι η θεωρία της Περιστασιακής ηγεσίας εμφανίστηκε να ισχύει σε μεγάλη έκταση για τους υφιστάμενους χαμηλής ωριμότητας απ' ό,τι για τους υφιστάμενους μέσης ωριμότητας ή υψηλής ωριμότητας. Από αυτά τα αποτελέσματα, ο Vecchio εξήγαγε δύο συμπεράσματα. Πρώτον, η ίδια η θεωρία μπορεί να χαρακτηριστεί καλύτερα υποστηρίζοντας ότι η ηγεσία είναι άσχετη για τους υφιστάμενους υψηλής ωριμότητας. Δηλαδή, η λογική της θεωρίας υποστηρίζει ακριβέστερα την άποψη ότι οι υφιστάμενοι υψηλής ωριμότητας θα πρέπει να αφήνονται να αυτοκατευθύνονται (Manz & Sims, 1987). Και δεύτερον, η

θεωρία μπορεί πιθανώς να λάβει μεγαλύτερη εμπειρική υποστήριξη εάν εξετάζεται από μια προοπτική πέρα από την εργασία από ότι μια προοπτική μέσα στην εργασία. Δηλαδή, η θεωρία της Περιστασιακής Ηγεσίας, μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα ικανή για να προβλέψει το καταλληλότερο τρόπο άσκησης ηγεσίας μέσα σε μια δεδομένη εργασία. Αυτό συμβαίνει επειδή μια πλήρης σειρά της ετοιμότητας/ ωριμότητας των υφισταμένων μπορεί να μην υπάρξει στις συγκεκριμένες εργασίες. Επιπλέον, ορισμένες κατηγορίες εργασιών (όπως τα επαγγέλματα) μπορούν να αντιμετωπισθούν αντιπροσωπεύοντας τις περιοχές όπου η ετοιμότητα των υφισταμένων (ικανότητα για την αυτοκατεύθυνση) θεωρείται υψηλή, ενώ άλλες εργασίες (π.χ., λιγότερο ειδικευμένες θέσεις) μπορούν να χαρακτηριστούν καλύτερα από μια υπόθεση της χαμηλής ετοιμότητας των υφισταμένων για την αυτό-κατεύθυνση.

Σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφηκαν λοιπόν οι σημαντικότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την ηγεσία. Ακόμη καταγράφηκε και αναλύθηκε η εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι περισσότερες μελέτες θεωριών που έχουν αναπτυχθεί στο σχολικό περιβάλλον αφορούσαν στο διευθυντή. Λίγες αφορούσαν το δάσκαλο και ελάχιστες αφορούσαν στους μαθητές. Το θέμα θεωρίες ηγεσίας και μαθητές βρίσκεται ακόμα σε πρωταρχικό στάδιο.

## Πίνακας 12. Περιστασιακή Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον

Ο δάσκαλος με την Περιστασιακή ηγεσία προσαρμόζει το ύφος του ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του, δηλαδή ανάλογα με τις περιστάσεις.	Osburne (1989); Wu, (1983); Patrie & Daum, (1980); Vecchio (1987),
---	--

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ηγεσία είναι μια έννοια η οποία απασχολεί και διερευνάται περισσότερο από έναν αιώνα που και έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές μέχρι σήμερα. Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε παρατηρείται ότι ο τύπος των ερευνών που πραγματοποιούνται αναφορικά με την ηγεσία κατά τη διάρκεια των χρόνων αλλάζει. Οι ορισμοί που δίνονταν για την ηγεσία στα μέσα του προηγούμενου αιώνα, επικεντρώνονταν σε μια ενδοπροσωπική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι σε μια ομάδα, όταν αυτός προσπαθεί να παρακινήσει και να πείσει μια ομάδα ατόμων να ενστερνιστούν και να ακολουθήσουν μια σειρά από στόχους, η επίτευξη των οποίων θα είναι προς όφελος του οργανισμού και θα προάγει την επίτευξή του (Hemphill & Coons, 1957; Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961). Παρόλο που οι έρευνες της ηγεσίας, με την πάροδο του χρόνου, εξειδικεύτηκαν και προχώρησαν πολύ σε πολλούς τομείς, όπως η εκπαίδευση, ο στρατός, η πολιτική, η θρησκεία κα, στηρίχθηκαν στους ήδη υπάρχοντες ορισμούς αναφορικά με την επίτευξη στόχων από μια ομάδα ανθρώπων, ή την επίλυση κοινών προβλημάτων (Ross, 1984; Hogan, Curphy & Hogan, 1994; Yulk, 1994; Harborne & John, 2003; McDonough, 2000, Sethi, 2000; Leigh, 2003; Heifentz, 2002).

Ερευνητές διατύπωσαν την άποψη ότι η ηγεσία είναι ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης και συναλλαγών μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Η αλληλεπίδραση αυτή περιέχει τη διοίκηση των υφισταμένων, την εμπύχωση και την κατανόηση. Ο ηγέτης επομένως φάνηκε ότι θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα παρακίνησης μέσα στον οργανισμό που εργάζεται ή ηγείται. Θα πρέπει να μπορεί να παρακινήσει τα άτομα να μοιραστούν μαζί του το όνειρο, το όραμά τους για τον οργανισμό και την εξέλιξή του. Η έννοια λοιπόν της ηγεσίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη την έννοια των

συσχετισμών, γιατί χωρίς συσχετισμούς δεν υφίσταται ηγεσία, ούτε υφιστάμενοι (Lee, Gambling & Hogg 2004; DePree; 1989, Burns; 1978, DePree, 1989; Zaccaro & Kliomoski, 2002; Day, Gronn, Salas, 2004).

Φάνηκε ότι ενώ παλαιότερα επικρατούσε η άποψη ότι «ο ηγέτης γεννιέται», σήμερα τείνει να επικρατήσει η αντίθετη ακριβώς άποψη ότι ο «ηγέτης γίνεται» Παλαιότερα λοιπόν υποστήριζαν ότι για να γίνει κανείς ηγέτης θα πρέπει να έχει κάποιο χάρισμα, γενετικά καθορισμένο. Σήμερα, παρατηρείται ότι πολλές από τις ικανότητες που πρέπει να έχει ένα ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός, διδάσκονται. Άρα η ηγεσία βρέθηκε να είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται και έχει μικρή ή ελάχιστη σχέση με τις δυνάμεις της φύσης. Έτσι η μάθηση της ηγεσίας είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που συνεχώς αναπτύσσεται (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco, & Lau, 1999; Hirst, 2004; McCall, Lombardo & Morrison, 1988; Dougherty & Hardy, 1996; Lynn, Mazzuca, Morone, & Paulson, 1998; Raelin, 1997 α; 1997 β; 1999; Revans, 1980; Warren, Benis & Nanus, 1986; Cawthon, 1996; Day, 2001; Yulk, 2002;).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ηγεσίας άρχισε να εξετάζεται και στο σχολικό περιβάλλον. Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον πέρασε πολλά στάδια που αφορούσαν την παιδαγωγική ηγεσία, για να φτάσουν στο σήμερα που οι ερευνητές δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία που προκαλείται βαθμιαία από μια έμφαση στην οργανωτική ηγεσία, που επικεντρώνεται στην αλλαγή και τη βελτίωση (Rothberg & Hill, 1992; Beck & Murphy, 1992; 1993; 1998). Οι μορφές ηγεσίας που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι τρεις. Η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής, η ηγεσία του δασκάλου και η ηγεσία που αναδεικνύουν οι μαθητές η οποία εμφανίζεται κυρίως όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες.

Αναφορικά με την ηγεσία του διευθυντή, σαν ηγέτες των σχολείων, οι διευθυντές έχουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν ότι τα σχολεία τους λειτουργούν για να αυξήσουν την επιτυχία των μαθητών τους. Εντούτοις, η σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου και της επίτευξης των μαθητών, είναι σύνθετη. Μερικές πρόσφατες αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών προϋποθέτουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία τους είναι έμμεση, παρά άμεση, πρωτίστως με έμφαση στη διευκόλυνση της ανάπτυξης της άμεσης εκπαιδευτικής ηγεσίας στους δασκάλους. Δηλαδή ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη, φαίνεται να είναι βοηθητικός στην ηγεσία των δασκάλων.



Εμφανίζεται να ενθαρρύνει τους δασκάλους να συμμετέχουν στη διαδικασία της ηγεσίας και της διοίκησης του σχολείου. Ακόμη ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, αλλά και για τη διοικητική λειτουργία του Αυτό συμβαίνει γιατί ο διευθυντής κατέχει κατεξοχήν ρόλο ηγέτη στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αυτός που ασκεί εξουσία και είναι σε θέση να επηρεάσει και μαθητές και δασκάλους. Ακριβώς γι αυτό είναι και ο υπεύθυνος για τον καθορισμό στόχων και για την εύρεση ενός κοινού οράματος μεταξύ των συντελεστών της σχολικής επίτευξης, δηλαδή με δασκάλους, μαθητές και γονείς (Walker, 1987; Hoy, Tarter, & Bliss, 1990; Kleine -Kracht, 1993; Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, 1997).

Η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στο σχολικό περιβάλλον, προσδιορίζονται από κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να μπορέσει να χαρακτηριστεί σαν ηγέτης και να είναι αποτελεσματικός. Έτσι πρέπει α διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες για να βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς όμως να επιβλέπει τη δουλειά τους, και χωρίς να λειτουργεί σαν ελεγκτής. Να φροντίζει για την καλλιέργεια τέτοιων σχέσεων ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτόν. Ακόμη να δημιουργεί το όραμα του σχολείου και να δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων. Πέρα από αυτά, να εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής» και να αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες. Ακόμη να αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών, για να μπορεί να παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», Τέλος ο διευθυντής θα πρέπει να ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται, να παρακινεί, και να εμπυχώνει (Morgan, 1996). Για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός θα πρέπει να αναλαμβάνει διάφορους ρόλους ηγεσίας και να υιοθετεί πολυάριθμες στρατηγικές με επιτυχία. Πρέπει να είναι οραματιστής και να μη φοβάται να ρισκάρει. Αυτό γιατί ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να ελίσσεται ανάλογα με τις καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν μέσα στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της θητείας ενός διευθυντή είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα προκύψουν κατατάσεις δύσκολες που η διαχείριση τους απαιτεί προσαρμογή του στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Για να χαρακτηριστεί λοιπόν ένας διευθυντής σαν αποτελεσματικός θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να πραγματοποιήσει αυτή την υιοθέτηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας (Bredeson, 1993; Griffith, 1999; Madsen, 1997) .

Τέλος ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί τις εντάσεις, να είναι δημιουργικός, να μπορεί να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες και να είναι έτοιμος να διαχειριστεί την αλλαγή. Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν πιο πάνω, το χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ηγεσίας της σημερινής εποχής είναι η ανάγκη για αλλαγή και μεταρρύθμιση του σχολείου. Αυτήν την αλλαγή καλείται να συντονίσει ο διευθυντής- ηγέτης του σχολείου, και θα πρέπει να είναι ικανός να αντιληφθεί τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται, να τις εκμεταλλευθεί και να τις αξιοποιήσει κατάλληλα, πάντα με γνώμονα το κοινό καλό του σχολείου και την υλοποίηση των στόχων και των επιδιώξεών του (Amatea, Behar- Horenstein, & Sherrard, 1996; Conley & Goldman, 1994).

Πέρα όμως από την ηγεσία του διευθυντή, η ηγεσία του δασκάλου είναι μια ακόμη μορφή άσκησης ηγεσίας που εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαχείριση της τάξης, αυτό μπορεί να ονομαστεί ως επίσημος ρόλος ηγεσίας της τάξης. Έχουν την ευθύνη της μόρφωσης των μαθητών και γενικότερα να τους οδηγήσουν στην σχολική επίτευξη. Αυτό μπορεί να συμβεί με την επιτυχή πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, που είτε έχει θέσει ο διευθυντής, είτε ο ίδιος ο δάσκαλος. Συνήθως ο διευθυντής θέτει στόχους γενικούς του σχολείου. Αντίθετα είθισται οι στόχοι που θέτει ο δάσκαλος να αφορούν την τάξη του συγκεκριμένα. Άλλωστε ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες, το επίπεδο και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της τάξης του. Γι αυτό το λόγο είναι χρήσιμο οι δάσκαλοι να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Γενικότερα η συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη σχολικής απόφασης οδηγεί σε ένα δημοκρατικότερο σχολείο (Duke, Showers, & Imber, 1980; Lieberman, Saxl, & Milew, 1988; Wasley, 1991; Harris & Muijs, 2001). Αυτό μπορεί εύκολα να εξηγηθεί γιατί οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται μόνο από ένα άτομο- το διευθυντή- αλλά σε συνεργασία διευθυντή και δασκάλων. Έτσι όταν συμμετέχουν πάνω από ένα άτομα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η διαδικασία αυτή γίνεται δημοκρατικότερη.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο σκοπός της ηγεσίας είναι η δυνατότητα που έχουν οι δάσκαλοι σε ένα σχολείο να εργαστούν μαζί για να παράγουν γνώση. Γιατί ένας δάσκαλος μόνος του δεν μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματικός όσο πολλοί δάσκαλοι μαζί. Η παραγωγή της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον καθίσταται ευκολότερη όταν πραγματοποιείται μέσα από τη συνεργασία των

δασκάλων. Άλλωστε η ηγεσία των δασκάλων σχετίζεται άμεσα τη σχολική βελτίωση (Muijs & Harris, 2003; Muijs & Harris, 2006; Harris & Muijs, 2001; Lambert, 1998; Gronn, 2000; Barth, 2001; Gronn, 2000; Harris & Lambert, 2003; Woods, Bennett, Harvey, & Wise, 2004). Για να καταφέρει όμως ο δάσκαλος να παράγει γνώση, πρέπει αρχικά να θέσει ορισμένους στόχους επίτευξης και να πείσει τους μαθητές να τους ενστερνιστούν και όλοι μαζί να εργασθούν για να επιτύχουν τους στόχους αυτούς (Hogan, Curphy & Hogan, 1994).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως για το διευθυντή- ηγέτη, αλλά και για τον ηγέτη γενικότερα, έτσι και ο ηγέτης- δάσκαλος για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αλλάζει τη συμπεριφορά του και το στυλ ηγεσίας που ασκεί, ανάλογα με τις περιστάσεις, τα άτομα της ομάδας στην οποία απευθύνεται, και τις έκτακτες περιστάσεις που προκύπτουν σε αυτήν την ομάδα. Ακόμη όπως επίσης σημειώθηκε νωρίτερα αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στις σχολικές μεταρρυθμίσεις και την εποχή της αλλαγής, αντίστοιχα αποτελέσματα φάνηκαν και για το δάσκαλο. Η σχολική μεταρρύθμιση απαιτεί ρόλους ηγεσίας που μετατρέπουν τους δασκάλους από απλούς θεατές, σε ενεργούς συμμετέχοντες και συντελεστές της αλλαγής στα σχολεία. Με λίγα λόγια η επιτυχία της μεταρρύθμισης είναι πιο βέβαιη, όταν μετέχουν σε αυτήν και οι δάσκαλοι (Blase & Kirby, 2000; Conley & Goldman, 1994; Hersey & Blanchard, 1984; Hoy & Mischel, 1996; Vroom, 1984; Vroom & Jago, 1988; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992; Lipman, 1997).

Αναγκαία είναι η συνεργατική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον. Με τον όρο συνεργατική ηγεσία εννοείται, η συνεργασία στη σχολική διαχείριση και στη λήψη αποφάσεων, του διευθυντή με τις ομάδες των δασκάλων. Έτσι η σχολική διαχείριση, η κοινή λήψη απόφασης, και οι συνεργατικές ομάδες ηγεσίας διευθυντών -δασκάλων οδηγούν στην αυξημένη αυτονομία, ευελιξία, παραγωγικότητα, και υπευθυνότητα στα σχολεία. Ακόμη η συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη των αποφάσεων σχολικού περιεχομένου βοηθά στην ανάπτυξη των δασκάλων και διευκολύνει τις διαδικασίες μάθησης. Τέλος όπως αναφέρθηκε νωρίτερα συμβάλλει και στη δημιουργία δημοκρατικότερου σχολείου (Hart, 1995; Anderson, 1998; Gamage, Sipple, & Partridge, 1996; Ogawa, 1994).

Η κοινή λήψη αποφάσεων λοιπόν, έχει τρία σημαντικά στοιχεία την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των δασκάλων, τη δέσμευση των δασκάλων και την ψυχολογική υποχρέωση των δασκάλων για τη βελτίωση προγράμματος του σχολείου. Όσο πιο πολλές αρμοδιότητες έχουν οι δάσκαλοι, τόσο πιο πολύ

ασχολούνται με ένα θέμα, έτσι γίνονται πιο δημιουργικοί και πιο δεσμευμένοι σε αυτό που έχουν αναλάβει να φέρουν σε πέρας. Πέρα από αυτό, όταν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αισθάνονται την ψυχολογική υποχρέωση να πάρουν αποφάσεις όσο το δυνατόν πιο κατάλληλες για το σχολείο και την αποτελεσματικότητά του. Αυτό βέβαια είναι κάτι που μπορεί να αναπτυχθεί μακροχρόνια και εξαρτάται άμεσα και από το διευθυντή και το βαθμό ελευθερίας στις αποφάσεις που δίνει στους δασκάλους (Weiss, 1993; Taylor & Tashakkori, 1997; Spindler & George, 1984; (Weiss, Cambone, & Wyeth, 1992; Johnson & Pajares, 1996; Robertson, Wohlstetter, & Mohrman, 1995). Το γενικό συμπέρασμα όμως είναι ότι επιτυχημένα είναι τα σχολεία που εμφανίζουν συνεργασία ηγεσίας δασκάλου-διευθυντή. Αυτό συμβαίνει γιατί η εμπειρία σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, έχει αποδείξει ότι όταν υπάρχει συνεργασία σε ένα χώρο εργασίας, ή σε έναν οργανισμό, πάντα τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Ιδιαίτερα όταν τα μέλη της ομάδας συνεργασίας κατέχουν διαφορετική θέση μέσα στον οργανισμό, γιατί ο καθένας προσφέρει την γνώση του από διαφορετική οπτική γωνία, κατέχοντας διαφορετικού είδους γνώσεων πάνω στο αντικείμενο (Leithwood & Menzies, 1998; Keefe & Howard, 1997; Painter, Lucas, Wooderson, & Valentine, 2000).

Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον όμως, δεν αφορά μόνο τις κατεξοχήν θέσεις ηγεσίας, όπως το διευθυντή και τους δασκάλους. Ηγεσία παρατηρείται να αναπτύσσεται και μεταξύ των μαθητών. Υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν από μικρή ηλικία ηγετική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών χρόνων ενός ατόμου, ενδέχεται να επηρεάσει το αν θα επιδείξει ηγετική συμπεριφορά αργότερα στην ενήλικη ζωή του, στο χώρο εργασίας του. Η συμπεριφορά αυτή ορίζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι τα προσωπικά γνωρίσματα, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες και δυνατότητες της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Hough & Schneider, 1996; Tett, Jackson, & Rothstein, 1991; Yukl, 1998; Hentz, 1991; Schneider, Paul, White & Holcombe, 1999; Campbell, Dunnette, Lawler, & Weick, 1970; Rothstein, Schmidt, Erwin, Owens, & Sparks, 1990).

Η ανάδειξη των ηγετών μαθητών σχετίζεται άμεσα με την εκτίμηση των δασκάλων για την ηγετική συμπεριφορά. Δηλαδή ανάλογα με το ποιους μαθητές θεωρούν οι δάσκαλοι ως ηγέτες, τους ενισχύουν, τους δίνουν κίνητρα και τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Με αυτό τον τρόπο επαληθεύονται οι προσδοκίες

των δασκάλων και αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν ηγετική συμπεριφορά. Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι είναι σε θέση να επηρεάσουν την ανάδειξη της ηγεσίας των μαθητών (Middleton & Miggley, 1996; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995; Midgley, Arunkurmar, & Urdan, 1996; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1988; Maehr & Midgley, 1996; Maehr, Midgley, & Urdan, 1992; Pintrich & de Groot, 1990; Pitrinch & Schrauben, 1992; Baden & Maehr, 1986; Maehr & Midgley, 1999; Midgley & Ederlin, 1998).

Όμως κάποια χαρακτηριστικά των μαθητών- όπως αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω- που είναι προάγγελοι της ηγετικής συμπεριφοράς, επικαλύπτουν αυτές τις εκτιμήσεις των δασκάλων. Η ανάδειξη των ηγετών μαθητών έχει χαμηλή συσχέτιση με την ανάδειξη της φιλίας και της δημοτικότητας. Αντίθετα οι προσωπικές ιδιότητες του μαθητή σχετίζονται σημαντικά με τη δημοτικότητα και τη φιλία (Schneider, Erhart και Erhart, 2002; Schneider et al., 1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε συνάρτηση με την εκτίμηση των δασκάλων για τους ηγέτες μαθητές, γενικότερα οι ενήλικες μπορούν να ενισχύσουν την εμφάνιση της ηγετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή, δίνοντάς του αμοιβές (Kuhn & Weinberger, 2005).

Τέλος υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των ερευνητών για το αν το φύλο επηρεάζει την ανάδειξη ηγετών ανάμεσα στους μαθητές. Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι ηγετικές συμπεριφορές των μαθητών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο. Ισχυρίζονται δηλαδή ότι συνήθως τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν ηγετική συμπεριφορά από ότι τα κορίτσια. Σε ομάδες που αποτελούνται μόνο από κορίτσια, υπάρχουν κορίτσια που εμφανίζουν ηγετική συμπεριφορά. Αντίθετα σε ομάδες μαθητών που απαρτίζονται και από αγόρια και από κορίτσια, σπάνια παρατηρείται ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς από κορίτσι. Σε αυτές τις μικτές ομάδες συνήθως ηγείται ένα αγόρι. Άλλες έρευνες βέβαια, διαφώνησαν με την παραπάνω θέση και εξέφρασαν την πεποίθηση ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο στην ανάδειξη ηγεσίας (Yamaguchi, 2001; Yamaguchi & Maehr, 2004; Eagly & Karau, 1991; Karau & Eagly, 1999; Kolb, 1999).

Αναφορικά στην ηγεσία έχουν διατυπωθεί και αρκετές θεωρίες. Η σημαντικότερη από αυτές τις θεωρίες ηγεσίας είναι η Μεταμορφωτική/ Μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας, που είναι όμως άρρηκτα συνδεδεμένη και άμεσα εξαρτώμενη από τη Συναλλακτική ηγεσία. Η Συναλλακτική ηγεσία λοιπόν, αρχίζει από τον ηγέτη και είναι βασισμένη στην ανταλλαγή αγαθών υλικών και

άυλων ανάμεσα στον ηγέτη και τους οπαδούς του. Αντίθετα η Μετασχηματιστική/Μεταμορφωτική Ηγεσία αρχίζει πάλι από τον ηγέτη και οδηγεί σε αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, οι οποίες σχέσεις μπορούν να ανυψώσουν τόσο τον ηγέτη όσο και τους οπαδούς σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρου και ηθικής (Burns, 1978; Bass, 1985).

Πέρα από τη Μεταμορφωτική, σημαντική θεωρία ηγεσίας είναι και η Ηθική. Η ηθική ηγεσία λοιπόν, είναι συνώνυμη και ταυτίζεται με τις έννοιες τιμιότητα, ακεραιότητα και εμπιστοσύνη που εκφράζει ο ηγέτης. Έτσι οι ηγέτες που χαρακτηρίζονται ως ηθικοί είναι δίκαιοι και λαμβάνουν αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη τους και προάγουν το καλό των υφισταμένων τους αλλά και γενικότερα ωφελούν την κοινωνία. Πέρα από αυτό απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάποιος ως ηθικός ηγέτης είναι οι πράξεις του να είναι ηθικές (Trevino et al., 2000, 2003), και όλα αυτά που κηρύσσουν να τα εφαρμόζουν πρώτα οι ίδιοι στην προσωπική και επαγγελματική ζωή τους (Fulmer, 2004; Bandura, 1986; Kohlberg, 1969; Trevino, 1986; Den Hartog et al, 1999; Kirkpatrick & Locke, 1991; Kouzes & Posner, 1993; Posner & Schmidt, 1992). Οι ηθικοί ηγέτες θα πρέπει να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τους υφισταμένους τους, αλλά και για την υπόλοιπη κοινωνία. Η γενικότερη συμπεριφορά τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους να χαρακτηρίζεται από την ηθική.

Μια άλλη θεωρία ηγεσίας είναι Χαρισματική ηγεσία. Για να χαρακτηριστεί ένας ηγέτης ως χαρισματικός θα πρέπει να διέπεται από ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως να εμπνέει ασφάλεια, να έχει αυτοπεποίθηση, να εκφράζει μια ανάγκη για κοινωνική επιρροή, να έχει μια κοινωνική πεποίθηση και να ασκεί τη δύναμη του με ηθική (Bass, 1988; Conger & Kanungo, 1997; 1988; House et al., 1991; House et al., 1994). Παρατηρείται ότι οι δύο αυτές θεωρίες της Χαρισματικής και της Ηθικής, είναι επίσης στενά συνδεδεμένες και ταυτίζονται. Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως χαρισματικός ηγέτης χρειάζεται να διέπεται από ηθική. Άρα η ηθική ηγεσία είναι απαραίτητη σε όλες τις μορφές ηγεσίας.

Ως χαρισματικές συμπεριφορές χαρακτηρίζονται η άρθρωση ακραίων ιδεολογικών στόχων για τον οργανισμό ή την ομάδα που διευθύνει ο χαρισματικός ηγέτης. Η επικοινωνία υψηλών προσδοκιών μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, είναι επίσης μια από τις χαρισματικές συμπεριφορές. Ακόμη ο ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να εμπιστευτεί τους οπαδούς του. Αυτή η

εμπιστοσύνη, θα είναι προϊόν του δικού του έργου. Αυτός μπορεί να μετατρέψει και να δημιουργήσει άτομα εμπιστοσύνης μεταξύ των υφισταμένων του. Να δίνει έμφαση στους στόχους που θέτει ο ηγέτης για τον οργανισμό, αλλά και στη συλλογική ταυτότητα, τη συλλογική προσπάθεια για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου της ομάδας ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να παίρνει προσωπικά ρίσκο και να κάνει θυσίες.

Τελευταία θεωρία ηγεσίας είναι η Περιστασιακή ηγεσία. Η μορφή αυτής της ηγεσίας έχει τέσσερα επίπεδα ηγεσίας που τη διακρίνουν. Το πρώτο επίπεδο είναι ο υψηλός στόχος/ χαμηλή σχέση, αντιπροσωπεύει τους ηγέτες που έχουν υψηλό στόχο για την ομάδα τους, αλλά χαμηλή σχέση με τους υφισταμένους. Αντίστοιχα το δεύτερο επίπεδο είναι υψηλός στόχος/ χαμηλή σχέση, το τρίτο χαμηλός στόχος/ υψηλή σχέση και τέλος το τέταρτο χαμηλός στόχος/ χαμηλή σχέση. Ενώ προτιμότερη μορφή ηγεσίας από αυτές είναι η δεύτερη γιατί παρουσιάζει και το στόχο και τη σχέση σε υψηλά επίπεδα (Blanchard, 1985). Το κατάλληλο μίγμα των δύο συμπεριφορών, που καθορίζουν ένα ιδιαίτερο ύφος ηγεσίας, εξαρτάται από το περιβάλλον, που αποτελείται από έναν πλήθος μεταβλητών συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων του ηγέτη και των οπαδών, των τοποθετήσεων, των δυνατοτήτων, και των προσδοκιών (Hersey & Blanchard, 1982).

Οι θεωρίες ηγεσίας που αναφέρθηκαν πιο πάνω έχουν την αντίστοιχη εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Αναφέρθηκε και νωρίτερα η σημασία της θεωρίας της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας. Έτσι έρευνες διεξήχθησαν και για την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της θεωρίας αυτής στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της ανασκοπικής μελέτης έδειξαν ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι καταλληλότερη μορφή ηγεσίας για να διαχειριστούν οι δάσκαλοι και οι διευθυντές τις μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και επειδή από την προηγούμενη δεκαετία, και κυρίως στην τωρινή δεκαετία, συμβαίνουν συνεχώς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο σχολικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξήθηκαν και οι έρευνες της εφαρμογής της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον (Leithwood et al. 1993; Hallinger, 2003).

Η θεωρία της Μετασχηματιστικής/ Μεταμορφωτικής ηγεσίας, είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τη σχολική βελτίωση. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που την καθιστά την πιο σημαντική θεωρία ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι η

Μετασχηματιστική/ Μεταμορφωτική ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον έχει κάποιες επιμέρους διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές έχουν να κάνουν με τον προσδιορισμό του στόχου που θα ακολουθήσει το σχολείο, την ενθάρρυνση, την εμπύχωση, την αποδοχή, την υποστήριξη, την παροχή κινήτρων σε ολόκληρη την ομάδα, αλλά και σε καθένα από τα μέλη της εξατομικευμένα (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996; Leithwood & Louis, 1998; Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998).

Σημαντική όμως είναι και η θεωρία της Χαρισματικής ηγεσίας, που αναφέρθηκε και προηγουμένως. Και αυτή η θεωρία παρατηρήθηκε ότι βρίσκει εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Χαρισματικός ηγέτης λοιπόν, βρέθηκε να είναι ο δάσκαλος που δεσμεύεται στους μαθητές του, που είναι ευσπλαχνικός και υπομονετικός, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Δεν έχει προσωπικές προκαταλήψεις. Σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του και χαίρουν ίσης αντιμετώπισης όλοι από αυτόν. Ακόμη έχει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες και κατανόηση των προβλημάτων και των προσδοκιών των μαθητών του. Μέσα από την καλή επικοινωνία, ο δάσκαλος ηγέτης μπορεί να προσεγγίσει τους μαθητές, να κατανοήσει τους στόχους, τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του καθενός από αυτούς, έτσι μπορεί να τους δώσει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, αμοιβές και κίνητρα ώστε να δεσμευτούν και να ενστερνιστούν το στόχο που τους θέτει ο δάσκαλος-ηγέτης. Ο δάσκαλος βέβαια για να τα πετύχει αυτά θα πρέπει να είναι πολύ καλά καταρτισμένος πάνω σε θέματα παιδαγωγικής και να έχει πλέον αναπτύξει καλές παιδαγωγικές αξίες και δεξιότητες. Πάνω απ' όλα όμως για να υλοποιηθούν όλα όσα προαναφέρθηκαν, ο χαρισματικός δάσκαλος ηγέτης θα πρέπει να εργάζεται σκληρά για το καλό του σχολείου και τη σχολική βελτίωση των μαθητών του (Blumberg & Greenfield, 1986; Lightfoot, 1983) .

Τελευταία, αναπτύχθηκε μια θεωρία ηγεσίας που έχει και ερευνητικό ενδιαφέρον στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή είναι η Περιστασιακή ηγεσία, που μπορεί να εξηγήσει πολλές φορές την εκπαιδευτική αποτυχία, κυρίως όταν οι δάσκαλοι με ένα πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό, εξουσιοδοτήσουν την ευθύνη στους μαθητές τους. Ακόμη η Περιστασιακή ηγεσία απαιτεί από τον ηγέτη δάσκαλο ή ηγέτη διευθυντή να υιοθετεί ένα ύφος ηγεσίας, ανάλογο με το επίπεδο των μαθητών, τις ιδιαιτερότητές τους και ανάλογα με τις επικρατούσες περιστάσεις. Αυτά συνιστούν την επιτυχημένη διδασκαλία και την αύξηση της σχολικής επίτευξης και απόδοσης των μαθητών (Osburne, 1989; Wu, 1983; Patrie & Daum, 1980; Vecchio, 1987; Duulap, 1985; Hersey & Blanchard, 1982).



## ***Σημασία της έρευνας***

Ένα γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να εξαχθεί από την παρούσα ανασκοπική μελέτη, είναι ότι η ηγεσία και η μελέτη της είναι χρήσιμη σε κάθε μορφή οργανισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον, ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια που χαρακτηρίζονται από την εποχή των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων στα σχολεία του δυτικού, αλλά και ολόκληρου του αναπτυσσόμενου και αναπτυσσόμενου κόσμου. Ο ορισμός της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, περιλαμβάνει την ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής, την ηγεσία που ασκεί ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, ή την ηγεσία που ασκεί ο δάσκαλος- ή μια ομάδα δασκάλων- στην λήψη αποφάσεων για το σχολείο γενικότερα. Αυτή η μορφή ηγεσίας βέβαια, είναι πάντα σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου. Αυτό όμως καθιστά τους ηγέτες και γενικότερα το σχολείο πιο δημοκρατικό. Πέρα από αυτές τις μορφές ηγεσίας που παρατηρήθηκαν, στο σχολικό περιβάλλον εντάσσεται ακόμη μια μορφή ηγεσίας, η ηγεσία που αναδεικνύουν οι μαθητές. Η ηγεσία αυτή αναδύεται κυρίως όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Και επειδή οι σύγχρονες μελέτες έδειξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά είναι κάτι που μαθαίνεται, είναι σημαντικές οι μελέτες σχετικά με το τι προκαλεί την ανάδειξη της ηγετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία. Τέλος διάφορες θεωρίες ηγεσίας έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές της Ηγεσίας, που εφαρμόστηκαν και στο σχολικό περιβάλλον. Οι θεωρίες είναι χρήσιμες για να ορίσουν τη διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας του εκάστοτε ηγέτη.

## ***Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες***

Μέσα στο φάσμα της νέας πραγματικότητας που περιλαμβάνει γενικά αυτόνομη μάθηση για τους μαθητές, η βελτίωση της κατανόησης της ηγεσίας του δασκάλου, δεν μπορεί να αναπτυχθεί με την απουσία μιας διευρυμένης θεώρησης της επίδρασης του δασκάλου. Επιπλέον η ηγεσία του δασκάλου είναι μια ευρεία, σε εξέλιξη διαδικασία επίδρασης που έχει αντίκτυπο σε μια σειρά συμπεριφορές των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι ηγέτες δάσκαλοι τώρα χρειάζεται να εξασκήσουν μια πιο ολιστική προσέγγιση της παιδαγωγικής που εστιάζεται στην κατασκευή εννοιών και στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης βασισμένης στο σχολείο σε εκτός του σχολείου

καταστάσεις. Παρ' όλα αυτά η εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεί μόνο ένα μέρος της επίδρασης που οι ηγέτες δάσκαλοι έχουν επάνω στα παιδιά.

Γενικότερα υπάρχουν πολλές έρευνες στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, που ασχολούνται με τα αποτελέσματα των πρακτικών του ηγέτη σαν άτομο. Λίγες όμως είναι οι έρευνες που αφορούν την επίδραση της ηγεσίας στους υφισταμένους (Reave, 2005). Σχεδόν μηδαμινές είναι οι έρευνες που ασχολούνται με την επίδραση της ηγεσίας του δασκάλου στους μαθητές. Σημαντικό λοιπόν είναι στο μέλλον να πραγματοποιηθούν έρευνες που να μπορούν να μετρήσουν πρακτικά τα αποτελέσματα που έχει η ηγεσία του δασκάλου, στη συμπεριφορά των μαθητών του.

Πέρα από αυτό πολλές είναι οι έρευνες που ασχολούνται με την καταγραφή των ηγετικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων αλλά είναι πιο περιορισμένες αυτές που ασχολούνται με τους ηγέτες-παιδιά. Είναι αναγκαίο να υπάρξουν τέτοιες μελέτες γιατί ο ηγέτης γίνεται και δε γεννιέται όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Ακόμη θα μπορούσε να ερευνηθεί αν οι θεωρίες της ηγεσίας που έχουν διατυπωθεί για τους ενήλικες ηγέτες, έχουν εφαρμογή και στους μαθητές- ηγέτες.

Πέρα από τα παραπάνω, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για δασκάλους σε σχολεία, για διευθυντές, ακόμη και για προπονητές σε ομάδες, ή σχολικές ομάδες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν τα αποτελέσματα μιας μελέτης αναφορικά με την ηγεσία του καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Τις θεωρίες ηγεσίας που διέπουν τον ΚΦΑ, και αν η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του ΚΦΑ, εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες από ότι η ηγεσία του δασκάλου. Ακόμη πιθανόν να υπήρχε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στην ηγεσία που παρουσιάζουν οι μαθητές στα άλλα μαθήματα, σε σχέση με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ίσως τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας να έδειχναν κάποια ιδιαίτερα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών που είναι ευκολότερο να αναπτυχθούν μέσα από το μάθημα της ΦΑ και τον αθλητισμό γενικότερα, παρά μέσα από οποιοδήποτε άλλο μάθημα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245.
- Alexander, G. C., & Keller, L. (1994). Principals' observations of a state level project: Leadership to transform schools. *Journal of School Leadership*, 4, 254-271.
- Amatea, E. S., Behar-Horenstein, L. S., & Sherrard, P. A. D. (1996). Creating school change: Discovering a choice of lenses for the school administrator. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 49-64.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Ashkanasy, N. M., Windsor, C. A., & Treviño, L. K. (2006). Bad apples in bad barrels revisited: Personal factors and organizational rewards as determinants of managerial ethical decision-making. *Business Ethics Quarterly*, 16, 444- 474.
- Atwater, L. E., Dionne, S. H., Avolio, B., Camobreco, J. F., & Lau, A. W. (1999). A longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leader effectiveness. *Human Relations*, 52, 1543-1562.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., Conley, S. C, & Bauer, S. (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 126-167.
- Baden, B. D., & Maehr, M. L. (1986). Confronting culture with culture: A perspective for designing schools for children of diverse sociocultural backgrounds. In. R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory* (pp. 289-309). New York: Cambridge University Press.

- Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan* February 2001, 443-449.
- Bascia, N. (1997). Invisible leadership: Teachers' union activity in schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 33 (213), 69-85.
- Bass, B. M. (1949). An analysis of leaderless group discussion. *Journal of Applied Psychology*, 33, 527-533.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1988). Evolving perspectives on charismatic leadership. In J.A. Conger & R.N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 40-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (Ed.). (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwahm NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beadie, N. (1996). From "teacher as decision maker" to teacher as participant in "shared decision making": Reframing the purpose of social foundations in teacher education. *Teachers College Record*, 98 (1), 77-103.
- Beck, L. G. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1992). Searching for a robust understanding of the principalship. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 387-396.
- Beck, L. J., & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: Untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 358-385.
- Begley, P. (1995). Using profiles of school leadership as supports to cognitive apprenticeship. *Educational Administration Quarterly*, 31, 176-202.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1986). *Leaders*. New York: Harper Perennial, Harper Collins Publishers.

- Bentz, V. J. (1991). Contextual issues in predicting high-level leadership performance: Contextual richness as a criterion consideration in personality research with executives. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 131-143). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Blanchard, K. H. (1985) *SL II: a Situational Approach to Managing People*. Blanchard Training and Development Corporation.
- Blank, W., Weitzel, J.R., & Green, S.G. (1990). A test of situational leadership theory. *Personnel Psychology*, 43 (3), 579-597.
- Blase, J., & Blase, J. R. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effect on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35 (3), 349-378.
- Blase, J., & Blase, J.R. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 348-378.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Principals' perspectives on shared governance leadership. *Journal of School Leadership*, 10, 9-39.
- Blase, J., & Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bliss, T., Fahraey, C, & Steffy, B. (1996). Secondary department chair roles: Ambiguity and change in systemic reform. *Journal of School Leadership*, 6, 30-46.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). *The effective principal: perspectives on school leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91 (1), 81-96.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- Borg, W. R. (1957). The behavior of emergent and designated leaders in situational tasks. *Sociometry*, 20 (2), 95-104.
- Bormann, E. G. (1990). *Small Group Communication: Theory and Practice* (3rd ed.). New York: Harper and Row.
- Bowl, C., & Scalan, F. (2003). Study finds character, performance top qualities for leaders. Retrieved October, 7, 2003 from: [http://www.shrm.org\\_publisher/](http://www.shrm.org_publisher/)

- Bredeson, P. V. (1993). Letting go of outlived professional identities: A study of role transition and role strain for principals in restructured schools. *Educational Administration Quarterly*, 29 (1), 34-68.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brouillette, L. (1997). Who defines "democratic leadership"? Three high school principals respond to site-based reforms. *Journal of School Leadership*, 7, 569-591.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006). Ethical Leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (1997). Ο διευθυντής- ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 121- 129.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2004). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Cantor, N. M., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press. , vol. 12, 3-52.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., III, & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, D. P., Hyne, S. A., & Nilsen, D. L. (1992). *Manual for the Campbell Interest and Skill Survey*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc.
- Cartwright, D., & Zander, A. (Eds.) (1968). *Group dynamics: research and theory* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Cattell, R. B., & Cattell, M. D. (1975). *Handbook for the Junior Senior High School Personality Questionnaire*. Champaign, IL: IP AT.
- Cawthon, D. (1996). Leadership: The Great Man Theory Revisited. *Business Horizons*. 6, 1-4.

- Centron, M., & Gayle, M. (1991). *Educational resistance: Our schools as the turn of the century*. New York: St. Marines Press.
- Chemers, M. (1984). "The social organization, and cultural context of effective leadership". In Kellerman, B. (1984). *Leadership: Multidisciplinary Perspectives*. Englewood Cliff, NJ. Prentice-Hall.
- Ciulla, J. B. (2004). *Ethics, the heart of leadership* (2nd Ed.). Westport, CT: Praeger.
- Clark, K. E., & Clark, M. B. (Eds.). (1990). *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Clark, K. E., & Clark, M. B. (Eds.). (1994). *Choosing to lead*. Charlotte, NC: Leadership Press.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership on organizations: an insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10, 145-180.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12 (4), 637-647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R.N. (1988). Conclusion: Patterns and trends in studying charismatic leadership. In J.A. Conger & R.N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 324-336). San Francisco: Jossey-Bass.
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Facilitative leadership: How principals lead without dominating. *OSSC Bulletin*, 37 (9).
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 237-262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, B. S., & Boyd, W. L. (1987). The evolution of training for school administrators. In J. Murphy & P. Hallinger (Eds.), *Approaches to administrative training* (pp. 3-27). Albany: State University of New York.
- Crow, G. M., & Glascock, C. (1995). Socialization to a new conception of the principalship. *Journal of Educational Administration*, 33 (1), 22-43.
- Cottrell, L. S. 1942. The analysis of situational fields in social psychology. *American Sociological Review*, 7, 370-382.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54 (2), 129-151.

- Dansereau, F., & Yamarino, F. J. (1998). Introduction and overview. In: F. Dansereau, & F. J. Yammarino (Eds.), *Leadership: the multiple-level approaches, contemporary and alternative (191-198)*. Stamford, CT: JAI Press.
- Daresh, J. C, Gantner, M. W., Dunlap, K., & Hvizdak, M. (2000). Words from "the trenches": Principals' perspectives on effective school leadership characteristics. *Journal of School Leadership, 10*, 69-83.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1993). Refraining the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan, 74* (10), 752-761.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. L. (1993). Progress towards professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: The 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal, 96*(1), 87-106.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly, 11*, 581-613.
- Day, D. V. (2001). Assessment of leadership outcomes. In S. J. Zaccaro, & R. J. Klimoski (Eds.). *The nature of organizational leadership*. (384-410). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M. Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001α). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education, 4* (1), 39-56.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001β). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management, 21* (1), 19-42.
- Day, D. V., Gronn, P., Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly, 15*, 857-880.
- deCharms, R. (1992). Personal causation and the origin concept. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*



(pp. 325-333). New York: Cambridge University Press.

Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A.,

Dorfman, P. W., et al. (1999). Culturally specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *The Leadership Quarterly*, 10, 219-256.

Depree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York: Doubleday Currency.

Dhuey, E., Lipscomb S. (2007). What makes a leader? Relative age and high school leadership. *Economics of Education Review*, 2, 331-342.

Dinham, S., Caimey, T., Craigie, D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: Research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36-58.

Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-Analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87, 611-628.

Doherty, A. & Danylchuk K. (1996). Transformational and Transactional Leadership in Interuniversity Athletics Management. *Journal of Sport Management*, 10, 292-309.

Doherty, A. (1997). The Effect of Leader Characteristics on the Perceived Transformational/ Transactional Leadership and impact of Interuniversity Athletic Administrators. *Journal of Sport Management*, 11, 275-285.

Dougherty, D., & Hardy, C. (1996). Sustained product innovation in large mature organizations: Overcoming innovation-to-organization problems. *Academy of Management Journal*, 39, 1120-1153.

Drucker, P. F. (1994). Why service institutions do not perform? In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 24-31). London: The Open University.

Duignan, P. A. (1994). Reflective management: the key to quality leadership. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 74-90). London: The Open University.

Duignan, P. A., & Macpherson, R. J. S. (1993). Educative leadership: A practical theory. *Educational Administration Quarterly*, 29 (1), 8-3

Duignan, P., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of Educational Administration*, 35 (3), 195-209.

- Duke, D., Showers, B., & Imber, M. (1980). Teachers and shared decision making: The costs and benefits of involvement. *Educational Administration Quarterly*, 16, 93-106.
- Dunlap, D. (1985) New ideas for school improvement. ERIC Document  
Reproduction Service No. ED 017 713.
- Dunlap, D. M., & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27 (1), 5-29.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 685-710.
- Eden, D. (1998). The paradox of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 36 (3), 249-261.
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school age girls. *Developmental Psychology*, 30 (6), 920-927.
- Ellemers, N., de Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29, 459-478.
- English, W., Fenwick, A., & Hill C. J. (1986). *Total Quality Education Transforming Schools Into Learning Places*. Corwin Press, Inc.
- Ericson, D. P., & Marlow, S. E. (1996). Democracy, power, and authority: The development of a conceptual basis for shared professionalism between teachers and administrators. *Journal of School Leadership*, 6, 120-154.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: The Free Press. Graen, G., & Cashman, J.F. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp.143-165).
- Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 211-235.
- Fernandez, C. F., & Vecchio R. P. (1997). Situational Leadership Theory Revisited: A Test Of An Across-Jobs Perspective, *Leadership Quarterly*, 8, 67-84.
- Fiedler, F. E. (1958). *Leader attitudes and group effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In A. W. Hart (Ed.), *International handbook of educational leadership and administration*

(Vol. I, pp. 395-418). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2 ed., pp. 297-322). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Foster, W. (1986). *Pardigms and Promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Fowler, F. C. (1999). Curiouser and curiouser: New concepts in the rapidly changling landscape of educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35 (4), 594-613.
- French, D. C., & Stright, A. L. (1991). Emergent leadership in children's small groups. *Small Group Research*, 22 (2), 187-199.
- French, D. C., Waas, G. A., Stright, A. L., & Baker, J. A. (1986). Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development*, 57 (5), 1277-1283.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-496.
- Fullan, M. G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5). 19-22.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. Toronto: Falmer.
- Fullan, M, & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1998). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Fulmer, R. (2004). The Challenge of Ethical Leadership, *Organizational Dynamics*, 3, 307-317.
- Gamage, D. T., Sipple, P., & Partridge, P. (1996). Research on school-based management in Victoria. *Journal of Educational Administration*, 34 (1), 24-40.
- Goldman, P., Dunlap, D. M., & Conley, D. T. (1993). Facilitative power and nonstandardized solutions to school site restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 29 (1), 69-92.
- Goleman, D. (2000). The new teachers: Transforming the art of leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

- Goodman, J. (1995). Change without difference: School restructuring in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1-29.
- Goodson, J.R., McGee, G.W., & Cashman, J.F. (1989). Situational leadership theory: A test of leadership prescriptions. *Group & Organization Studies*, 14, 446-461.
- Gough, H. G. (1969). A leadership index on the California Psychological Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 16(4), 283-289.
- Graef, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: a critical review. *Leadership Quarterly*, 8 (2), 153- 170.
- Graen, G., & Cashman, J.F. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp.143-165). Kent, OH: Kent State University Press.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 267-291.
- 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.
- Griffiths, D. E. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Educational Administration Quarterly*, 19 (3), 201-221.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in context: postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32, 452-473.
- Guastello, S. J. (1995). Facilitative style, individual innovation, and emergent leadership in problem solving groups. *Journal of Creative Behavior*, 29 (4), 225-239.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.
- Hallinger, P. (ed.) (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P., Murphy, J., & Hausman, C. (1992). Restructuring schools: Principals' perceptions of fundamental educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 330-349.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hall, R. J., & Lord, R. G. (1998). The role of within-individual cognitive structures in determining higher level effects. In F. danserau, & F. J. Yammarino (Eds), *Leadership: the multiple level approaches*. 205-214. Stamford, CT: JAI Press.
- Hannay, L. M., & Denby, M. (1994). Secondary school change: The role of department heads. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Harbone, P., & Johne, A. (2003). Creating project climate for successful product innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6 (2), 118-132.
- Hare, L. R., & O'Neill, K. (2000). Effectiveness and efficiency in small academic peer groups: A case study. *Small Group Research*, 31 (1), 24-53.
- Hargreaves, D. (2003). *From improvement to transformation. Kenyote lecture*. Paper Presented Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.
- Harkins, S. G., & Szymanski, K. (1989). Social loafing and group evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (6), 934-941.
- Harris, A., & Muijs, D. (2001). *Teacher Leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. London: Open University Press.
- Harrison, JA. (1998). School governance: Is the clash between teachers and principals inevitable? *Journal of Educational Administration*, 36 (1), 59-82.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27, 503-532.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 472-497.

- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96 (1), 9-28.
- Hart, A. W. (Ed.) (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 94-125.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Heck, R.M & Hallinger, P. (1999). *Next generation methods for the study of leadership and school improvement*. In: J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in Educational administration* (141-162). San Francisco: Jossey- Bass.
- Hegarty, W. H., & Sims Jr., H.P. (1978). Some determinants of unethical decision behavior: An experiment. *Journal of Applied Psychology*, 63, 451-547.
- Hemphill, J. K. (1949). *Situational factors in leadership*. Columbus: Ohio State University.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 142-158.
- Hersey, P. (1984) *The situational leader*. New York: Warner Books.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). Grid principles and situationalism: Both. A response to Blake and Mouton. *Group and Organization Studies*, 7, 207-210.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1984). *The management of organization behavior* (4<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, 6th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

- Hirst, G., Mann, L., Bain, P., Pirola- Merlo, A., Richver, A. (2004). *The Leadership Quarterly*, 15, 311-327.
- Hogan, R., Curphy, G.J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- Hogan, R., & Blake, R. (1996). Vocational interests: Matching self-concept with the work environment. In K. R. Murphy (Ed.) *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 89-144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Hough, L. M., & Schneider, R. J. (1996). Personality traits, taxonomies, and applications in organizations. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 31-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- House, R.J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7, 323-352.
- House, R.J., Spangler, D.W., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 3, 364-396.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.
- House, R.J., Howell, J.M., Shamir, B., Smith, B., & Spangler, W.D. (1994). *77re theory of charismatic leadership: Extensions and evidence*. Unpublished typescript.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1993). A normative theory of participative decision making in schools. *Journal of Educational Administration*. 31 (3), 4-19.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration, theory, Research and practice* (5<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw Hill.

- Hoy, W. K., & Brown, B. L. (1998). Leadership behavior of principals and the zone of acceptance of elementary teachers. *Journal of Educational Administration*, 26 (1), 23-38.
- Howard, A., & Bray, D. W. (1988). *Managerial lives in transition: Advancing age and changing times*. New York: Guilford.
- Hunt, J., Boal, K., & Sorenson, R. (1990). Top management leadership: Inside the black box. *The Leadership Quarterly*, 1(1), 41-65.
- Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 150-172.
- Ιωαννίδου Ε. (1997). *Το μάνατζμεντ του αθλητισμού*. Αθήνα
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1998). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jermier, J.M. (1993). Introduction: Charismatic leadership: Neo-Weberian perspectives. *Leadership Quarterly*, 4, 217-234.
- Johnston, J. H. (1992). Climate and culture as mediators of school values and collaborative behavior. In J. L. Irvin (Ed.), *Transforming middle level education* (pp. 77-101). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, M. J., & Pajares, F. (1996). When shared decision making works: A 3-year longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 599-627.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85, 751-765.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 765-780.
- Karnes, F. A. (1990). Leadership and youth: A commitment. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 563-568). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (1984). *The Leadership Skills Inventory*. East Aurora, NY: Disseminators of Knowledge.
- Katyal, K., & Evers, C. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities. *International Journal of Educational Research*, 41, 367-382.
- Keedy, J. L. (1994). The school sites and national coalitions: The twin engines for genuine school reform. *Journal of School Leadership*, 494-111.



- Keedy, J. L. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education* 15, 785-799
- Keedy, J. L., & Rogers, K. (1991). Teacher collegial groups: Promoting professional dialogue conducive for organization change. *Journal of School Leadership*, 1, 65-73.
- Keedy, J. L., & Robbins, D. (1993). Workplace culture and the collegial role of department chairs: A case for teacher collegial groups. *The Clearing House*, 66, 185-188.
- Keedy, J. L., & Finch, A. M. (1994). Examining teacher-principal empowerment: An analysis of power. *Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 162-175.
- Keedy, J. L., & Achilles, C. M. (1997). The need for school-constructed theories in practice in U.S. school restructuring. *Journal of Educational Administration*, 35, 102-121.
- Keefe, J., & Howard, E. (1997). *Redesigning schools for the new century: A systems approach*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keller, G. (1999). Book review of *Universities and their Leadership*, By W. G. Bowen and H. T. Shapiro. *Journal of Higher Education*, 70 (3), 353-356.
- Keller, T. (1999). Images of the familiar: Individual differences and implicit leadership theories. *The leadership Quarterly*, 10, 589-607.
- Keller, T. (2003). Parental images as a a guide to leadership sense making: An attachment perspective on implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 14, 141-160.
- Kennedy, J. K. (1987). The construct space of least- preferred co-woeker (LPC) scale. *Educational Psychology Measurement*, 47, 807-814.
- Kerr, S., & Jemier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: their meaning and measurement. *Organizational Psychological Measurement*, 22, 375-403.
- Kets de Vries, M. F. R. (1993). *Leaders fools, and imposters, essays on the psychology of leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kirby, P. C. (1992). Shared decision making: Moving from concerns about restrooms to concerns about classrooms. *Journal of School Leadership*, 2(3), 330-344.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. 1991. Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.

- Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On Fire: Charismatic Leadership and Levels of Analysis. *Leadership Quarterly*, 6, 183-198.
- Klein, K. J., & House, R. J. (1998). Charismatic Leadership and levels of analysis. In: F. Dansereau, & F. J. Yammarino (Eds.), *Leadership the multiple – level approaches, contemporary and alternative (3-21)*. Stamford, CT: JAI Press.
- Kleine-Kracht, P. (1993). Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 187-212.
- Komives, S., Lucas, N. & McMahon, T. (1998). *Exploring Leadership : For College Students Who Want To Make a Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishes.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1993). *Credibility: How leaders gain and lose it, why people demand it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 822-832.
- Lee, N. J., Gambling, T. G., Hogg, P. (2004). Leadership in research. *Radiography*, 10, 69-73.
- Leigh, A. (2003). Book reviews. *The Leadership Quarterly*, 14, 347-356.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1993). *Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K., Leithwood, C., Chapman, D., Corson, P., Hallinger, & A., Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). A century's quest to understand school leadership. In: J. Murphy, & K. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration (25-44)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12 (3), 325-346

- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). *A Century 's Quest to Understand School Leadership*. In Murphy, Joseph and Seashore, Karen (Eds.). *Handbook of Research on American Educational Research Association*.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With School. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans school leadership center. *Journal of School Leadership*, 13 (6), 707-738.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy *Strategies*. *Journal of School Leadership and Management*, 24 (1), 57-80.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Levin, B. (1993). School response to a changing environment. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 4-21.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 148-166). New York: Basic Books.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school: portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Lindquist, R. D. (1933). *Effective instructional leadership: A study of the problem of integration*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Linnenbrink, E. A., Hruda, L. Z., Haydel, A. M., Star, J. R., & Maehr, M. L. (1999, April). *Student motivation and cooperative groups: Using achievement goal theory to investigate students' socio-emotional and cognitive outcomes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race, and power. *American Educational Research Journal*, 34, 3-37.

- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-108). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Locke, E. A. (1991). *The essence of leadership*. New York: Lexington Books.
- Lord, R. G., Phillips, J. S., & Rush, M. C. (1980). Effects of sex and personality on perceptions of emergent leadership, influence, and social power. *Journal of Applied Psychology*, 65 (2), 176-182.
- Lord, R. G., DeVader, C. L., & Allinger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Lord, R. G., Foti, R. J., & De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, 343-378.
- Lord, R. G., & Maher, K. J. (1991). *Leadership and information processing: linking perceptions and performance*. Boston: Unwin Hyman.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynn, G. S., Mazzuca, M., Morone, J. S., & Paulson, A. S. (1998). Learning is the critical success factor in developing truly new products. *Research Technology Management*, 46, 45-51.
- MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman Publishers.
- Madsen, J. (1997). Leadership in decentralized school. *Journal of School Leadership*, 7, 110-137.
- Maehr, M. L. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46, 443-462.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maehr, M. L., Midgley, C., & Urdan, T. (1992). School leader as motivator. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 410-429.
- Maeroff, G. I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 472-477.

- Maeroff, G. (1993). *Team building for school change*. New York: Teacher College Press.
- Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature—A call for research. In W. H. Clune (Ed.), *Choice and control in American education: Vol. 2. The practice of choice, decentralization and school restructuring* (pp. 289-342). London: Falmer.
- Maloy, R. W., & Fischetti, J. C. (1985). School improvement teams: A qualitative perspective. *Educational Horizons*, 63 (4), 164-168.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), 245-275.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Marshall, C., Patterson, J. A., Rogers, D. L., & Steele, J. R. (1996). Caring as career: An alternative perspective for educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 32 (2), 271-294.
- Martin, L., & Kragler, S. (1999). Creating nature of leadership. *Learning trends: Leadership and Learning*, 3 (4), 4.
- Meier, D. (1997). *The power of their ideas*. New York: Farrar, Strauss, and Giroux.
- Manz, C.C., & Sims, H.P., Jr. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32, 106-128.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How executives develop on the job*. Lexington, MA: Lexington Books.

- McClelland, D. A. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington
- McCune, S. (1994). Changing nature of leadership. *Learning trends: Leadership and learning*, 3 (4), 4.
- McDonald, J. P. (1998). *Redesigning school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McDonough, E. F. (2000). Investigation on factors contributing to the success of cross-functional teams. *Journal of Product Innovation Management*, 17, 221-235.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McNeil, L. J. (1988). Contradictions of control, Part 2: Teachers, students, and curriculum. *Phi Delta Kappan*, 69, 432-438.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Meindl, R., Ehrlich, B., & Dukerich, M. (1985). The romance of leadership. , 78-102.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15 (1), 90-113.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). " If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., & Edelin, K. C. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33 (4), 195-206.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1998). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and post- transition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 543-562.
- Miller, R. (1983) Your leadership style: a management development module for educational leaders. ERIC Document Reproduction Service No. ED 243 232.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.
- Morris, V. C., Crowson, R. L., Porter- Gehrie, C., & Hurwitz, E. (1984). *Principals in action: The reality of managing schools*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement Through Empowerment? *Educational Management and Administration*, 31 (4), 437-449.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Murgatroyd, S., & Gray, H. L. (1996). Leadership and the effective school. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 91-99). London: The Open University.
- Murphy, J. (1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*, pp. 20-53. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1987). New directions in the professional development of school administrators: A synthesis and suggestions for improvement. In J. Murphy & P. Hallinger (Eds.), *Approaches to administrative training in education* (pp. 245-282). Albany, NY: SUNY Press.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (Eds.) (1994). *Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Norris, W.R., & Vecchio, R.P. (1992). Situational leadership theory: A replication. *Group & Organization Management*, 17 (3), 331-342.
- Northouse, P. G. 2004. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ogawa, R. T. (1994). The institutional sources of educational reform: The case of school-based management. *American Educational Research Journal*. 31 (3), 519-548.
- Offeeman, L. R., Kennedy, J. K., & Wirtz, P. W. 1994. Implicit leadership theories: Content, structure, and generalizability. *The Leadership Quarterly*, 5, 43-58.
- Orton, A. (1984) Leadership: new thoughts on an old problem. *Training* 21, 28, 31-33.

- Osburne, A. (1989). Situational Leadership and Teacher Education, *System*, 17, 409-420.
- O'Tiaii, M. J., & Reitzug, U. (1997). Restructuring schools for democracy: Principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 7, 266-286.
- Painter, B., Lucas, S., Wooderson, M., & Valentine, J. (2000). The use of teams in school improvement processes. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Patrie, J. & Daum, D. A. (1980) Comments on the role of foreign experts in developing nations: a summation of the findings of an exchange of ESL specialists with the People's Republic of China. *TESOL Quarterly* 14, 391-394.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the classroom: Causes and consequences* (143-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*. 31 (4), 564-588.
- Prestine, N. A. (1993). Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leadership*, 3, 356-379.
- Raelin, J. A. (1997α). Action learning and action science: Are they different? *Organizational Dynamics*, 29(1), 21-34.
- Raelin, J. A. (1997β). The design of the action project in work-based learning. *HR. Human Resource Planning*, 22, 12-17.
- Raelin, J. A. (1999). The design of the action project in work-based learning. *Human Resource Planning*, 22, 12-28.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 16, 665-687.
- Regan, H.B & Brooks, G. W. (1995). *Out of Women's Experience: Creating Relational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Restine, L. N. (1996). Perspectives on groups and teams in educational organizations. *Journal of School Leadership*, 6, 644-660.
- Revans, R. W. (1980). *Action Learning*. London: Blond & Briggs.



- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32 (1), 43-58.
- Robertson, P. J., Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school-based management. *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), 375-404.
- Ronald, A., Heifetz, A., & Linsky, M. (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive through the Dangers of Leading*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ross, S. (1997). Transformational leaders: Measurement of personality attributes and work group performance. *The Journal of Psychology* 131 (2), pp 196-210.
- Ross, J. (2004). Effects on early literacy achievement of running records assessment: Results of a controlled experiment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Ross Jr., W. T., & Robertson, D. C. (2000). Lying: The impact of decision context. *Business Ethics Quarterly*, 10, 409-440.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first Century*. New York, NY: Praeger.
- Rost, J. C. (1993). Leadership Development in the New Millenium. *The Journal of Leadership Studies*, 1, 91-110.
- Rothberg, R. A., & Hill, M. S. (1992). The "Foxfire"<sup>1</sup> principal: Managing the restructured school. *Journal of School Leadership*, 2, 410-418.
- Rothstein, H. R., Schmidt, F. L., Erwin, F. W., Owens, W. A., & Sparks, C. P. (1990). Biographical data in employment selection: Can validities be made generalizable? *Journal of Applied Psychology*, 75, 175-184.
- Rowold, J. & Heinitz, K. (2007), Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS. *The Leadership Quarterly*, 18, 121 -133.
- Ruff, W. G., Shoho, A. R. (2005). Understanding Instructional Leadership Through the Mental Models of Three Elementary School Principals, *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 554-577.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmoker, M. J. (1996). *Results: The key to continuous improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Schneider, B., Paul, M., White, S., Holcombe, K. (1999). Understanding High School Student Leaders: Predicting Teacher Ratings of Leader Behavior, *Leadership Quarterly*, 10, 609-636.
- Schneider, B. M., Ehrahart, S. H., & Ehrhart, M. G. (2002). Understanding high school student leaders II Peer nominations of leaders and their correlates. *The Leadership Quarterly*, 13, 275-299.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in school through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. London: Routledge Falmer.
- Sethi, R. (2000). New product quality and product development teams. *Journal of Marketing*, 64, 1-14.
- Shamir, B., House, R.J., & Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Shelley A. Kickpatrick and Edwin A. Locke. (1991). "Leadership: Do Traits Matter?" *Academy of Management Executive*, 5, 48-60.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. S., Hood, W R., & Sherif, C. W (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Shields, C, & Newton, E. (1994). Empowered leadership: Realizing the good news. *Journal of School Leadership*, 4, 171-196.
- Short, E. C. (1994). When school leaders function as true educators: A review of key sources in the context of school renewal and restructuring. *Journal of School Leadership*, 4, 502-516.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Silins, H., & Murray-Harvey, R. (1999). What makes a good senior secondary school? *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 329-344.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, P. (2000). Leadership for organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 267-292). Stamford, CT: JAI.

- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Singh, M. G., Bartlett, L., Rowan, L., Gale, T., & Roylance, P. (1997). Moves to restructure the work of principals, of teaching, and human resources management. *Journal of School Leadership*, 7, 69-91.
- Sirotnik, K.A., & Durden, P. C. (1996). The validity of administrator performance assessment systems: the ADI as a case-in-point. *Educational Administration Quarterly*, 32, 549-564.
- Sisk, D. (1985). Leadership development: Its importance in programs for gifted youth. *NASSP Bulletin* (September), 48-54.
- Sizer, T. R. (1996). *The crafting of America's schools: The power of localism*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Slater, R. O. (1994). Symbolic educational leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*. 30 (1), 97-101.
- Smith, D. L., Smith, L., & Barnette, J. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. *Roeper Review*, 14, 7-12.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace*. Newbury Park, CA: Sage.
- Smylie, M. A. (1992). Teachers' reports of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 93(1), 85-98.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Spindler, J. P., & George, P. S. (1984). Participatory leadership in the middle school. *Clearing House*, 57 (7), 293-295.
- Stahl, M. J. (1983). Achievement, power, and managerial motivation: Selective managerial talent with the job choice exercise. *Personnel Psychology*, 36 (4), 775-789.

- Stendler, C., Damrin, D., & Haines, A. C. (1951). Studies in cooperation and competition: The effects of working for group and individual rewards on the social climate of children's groups. *Journal of Genetic Psychology*, 79, 173-197.
- Stodgill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (Eds.). (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus: Ohio State University.
- Sullivan, H. S. 1947. *Conceptions of modern psychiatry*. Washington, DC: William Alison White Psychiatric Foundation.
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. F. Elmore and Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of school reform* (pp. 59-96). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1997). Toward an understanding of teachers' desire for participation in decision making. *Journal of School Leadership*, 7, 609-628.
- Tenbrunsel, A. E. (1998). Misrepresentation and expectations of misrepresentation in an ethical dilemma: The role of incentives and temptation. *Academy of Management Journal*, 41, 330-339.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Theodory, G. C. (1981). The effect of the least preferred co-worker measure on school outcomes in Lebanon's education system. *Journal of Psychology*, 108, 3-6.
- Thomas, W. I., & Thomas, D. S. 1928. *The child America*. New York, NY: Alfred P. Knopf.
- Trite, H.M., & Beyer, J.M. (1986). Charisma and its routinization in two social movement organizations. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 8, pp. 113-164). Greenwich, CT: JAI Press.
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11, 601-617.
- Treviño, L. K. (1990). A cultural perspective on changing organizational ethics. In R. Woodman & Passmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (pp. 195—230). Greenwich, CT: JAI Press.

- Treviño, L. K., & Youngblood, S. A. (1990). Bad apples in bad barrels: A causal analysis of ethical decision-making behavior. *Journal of Applied Psychology, 75*, 378-385.
- Treviño, L. K., Butterfield, K. D., & McCabe, D. M. (1998). The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly, 8*, 441-416.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., Gibson, D. G., & Toffler, B. L. (1999). Managing ethics and legal compliance: What hurts and what works. *California Management Review, 41*, 131-151.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review, 42*, 128-142.
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations, 55*, 5-37.
- Treviño, L. K., & Nelson, K. A. (2007). *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right* (4th Ed.). New York: Wiley.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*. (Tech. Rep. ASD-TR-61-97). Lackland Air Force Base, TX: U.S. Air Force.
- Tyack, D. B., & Hanson, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America, 1920-1980*. New York: Basic Books.
- Van Velsor, E., & McCauley, C. D. (2004). Our view of leadership development. In C. D. McCauley, & E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (2<sup>nd</sup> ed.) (1-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vecchio, R.P. (1987). Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology, 72*(3), 444-451.
- Vecchio, R.P., & Gobdel, B.C. (1984). The vertical dyad linkage model of leadership: Problems and prospects. *Organizational Behavior and Human Performance, 34*, 520.
- Vroom, V. H. (1984). Leaders and leadership in academe. In: J. L. Bess (Ed.), *College and university organization, insights from behavioral sciences* (129-148). New York: New York University Press.
- Vroom, V. H., & Jago, A.G. (1988). *The new leadership: managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Walker, J. (1987). *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*. In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership for Curriculum Development*, Educative Leadership Monograph Series No. 2, ACT Schools Authority. Canberra.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Walton, A. E. (1995). Staging discontinuous change. In: D.A. Nadler, R. B. Shaw, A. E. Walrin, & Associates (Eds.), *Discontinuous change: leading organizational transformation (82-96)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers as leaders: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W., & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 607-651.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Weiss, C. H. (1993). Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95 (1), 69-92.
- Weiss, C. H., Cambone, J., & Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 350-367.
- Weldon, M. S., Blair, C., & Huebsch, D. (2000). Group remembering: Does social loafing underlie collaborative inhibition? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 26 (6), 1568-1577.
- Wheatley, J. (1994). *Leadership and the New Science*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishes.
- Wheelan, S. A., & Kaeser, R. M. (1997). The influence of task type and designated leaders on developmental patterns in groups. *Small Group Research*, 28 (1), 94-121.
- Williams, K. D., & Karau, S. J. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (4), 570-581.
- Wofford, J. C., & Liska, L. Z. (1993). Path- goal theories of leadership: meta-analysis. *Journal of Management*, 19 (4), 857-876.
- 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 (4), 439-457.

Wu, J.-Y. (1983) Quchang buduan—A Chinese view of foreign participation in teaching English in China. *Linguage Learning and Communicution* 2, 111-116.

Yamaguchi, R. (2001). Children's learning groups: A study of emergent leadership, dominance, and group effectiveness. *Small Group Research*, 32 (6), 671-697.

Yammaguchi, R., Maher, M. (2004). Children's Emergent Leadership The Relationships With Group Characteristics And Outcomes. *Small Group Research*, 35 (4), 388-406.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yulk, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yulk, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yulk, G. (2002). *Leadership in organizations* (5<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice- Hall.

Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.; pp. 147-198). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Zaccaro, S. J., & Klimoski, R. (2002). Special issue introduction: The interface of leadership and team processes. *Group and Organization Management*, 27, 4-13.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team Leadership. *The Leadership Quarterly*, 12, 451-483.

Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teachers College Record*, 92 (3), 363-379.

Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 5-20.