

“Θετική” Σχολική Ηγεσία: Ένα προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

‘Positive’ School Leadership: A proposal of a theoretical model

Μαρία Σαχινίδου, Φιλολόγος, MEd, mariasahinid@gmail.com

Maria Sachinidou, Greek Philologist, MEd, mariasahinid@gmail.com

Abstract: Employing the bibliographic review method, this article aims at the creative synthesis of the individual elements that make up and, at the same time, substantiate the comprehensiveness of the original theoretical model of ‘positive’ school leadership that is proposed. Firstly, it is pointed out that the identity of ‘positive’ school leadership is founded on the strong bases of an unquestionable belief in the value of the human being, the promotion of strengths and the cultivation of a positive emotional asset of hope, determination, respect and co-responsibility. Next, the structural elements of the model are identified and explained, in order to demonstrate their intrinsic coherence. In particular, the four central axes of ‘positivity’, ethics, relationships and care are fully aligned with the four basic principles of emphasis on virtues, authentic commitment to moral values, focus on human relationships and aiming to provide ‘universal’ care. The same theoretical relevance is also reflected in the practices adopted by the model, with the main ones being the search for and strengthening of the talents of individuals and groups, the encouragement of bonds of mutual respect and unconditional trust, as well as the personal involvement of the leader in change and vision of the school.

Keywords: ‘positive’ school leadership, central axes, basic principles, practices.

Περίληψη: Αξιοποιώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το παρόν άρθρο στοχεύει στη δημιουργική σύνθεση των επιμέρους στοιχείων που συγκροτούν και, παράλληλα, τεκμηριώνουν την αρτιότητα του πρωτότυπου θεωρητικού μοντέλου της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, που προτείνεται. Αρχικά, επισημαίνεται ότι η ταυτότητα της «θετικής» σχολικής ηγεσίας θεμελιώνεται στα ισχυρά ερείσματα της αδιαπραγμάτευτης πίστης στην αξία του ανθρώπου, της παράθεσης των «δυνατών» σημείων και της καλλιέργειας ενός θετικού συναισθηματικού κεφάλαιου ελπίδας, αποφασιστικότητας, σεβασμού και συνευθύνης. Κατόπιν, εντοπίζονται, αλλά και επεξηγούνται τα δομικά στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου, ώστε να καταδειχθεί η εσωτερική τους συνοχή. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις κεντρικοί άξονες της «θετικότητας», της ηθικής, των σχέσεων και της φροντίδας, βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις τέσσερις βασικές αρχές της έμφασης στα πλεονεκτήματα, της αυθεντικής προσήλωσης σε ηθικές αξίες, της επικέντρωσης στις ανθρώπινες σχέσεις και της στόχευσης στην παροχή «καθολικής» φροντίδας. Η ίδια, εξάλλου, θεωρητική συνάφεια αντικατοπτρίζεται και στις πρακτικές που υιοθετεί το μοντέλο, με κυριότερες, την αναζήτηση και την ενδυνάμωση των ταλέντων των ατόμων και των ομάδων, την ενθάρρυνση δεσμών αμοιβαίου σεβασμού και

ανεπιφύλακτης εμπιστοσύνης, αλλά και την προσωπική εμπλοκή του/της ηγέτη/ιδας στην αλλαγή και στο όραμα του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: «θετική» σχολική ηγεσία, κεντρικοί άξονες, βασικές αρχές, πρακτικές.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων κατέχει κυρίαρχη θέση στη δεοντολογία της Εργασιακής Οργάνωσης και Συμπεριφοράς, η «θετική»¹ θεωρία υπόσχεται τη ριζική μετατόπιση από τη νοσηρότητα στην αρμονία, χάρη στην πρόληψη των ελλειμμάτων σεβασμού και κατανόησης. Στοχεύοντας, άλλωστε, στην ηθική ευαισθησία και στην ψυχική ευεξία των εμπλεκόμενων, καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα που αντικατοπτρίζει την καλύτερη εκδοχή όλων των εμπλεκόμενων, όπου η υποστήριξη και η συμπόνια λαμβάνουν τον χαρακτήρα ρουτίνας στη διάδραση των υποκειμένων (Madden et al., 2012; Peterson et al., 2012).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, η ανάγκη υιοθέτησης του «θετικού» μοντέλου σχολικής ηγεσίας υπαγορεύεται και από το γεγονός ότι τα σύγχρονα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στην ιδιαίτερα απαιτητική αποστολή της διάπλασης πολιτών εφοδιασμένων με γνώσεις και δεξιότητες που να τους/τις καταστούν ικανούς/ές να αντεπεξέλθουν σε σύνθετες παγκόσμιες συγκυρίες, όπως αυτές της τρομοκρατίας, του άκρατου καταναλωτισμού, του ατομικισμού, της ηθικής αναληψίας και των ποικίλων διαχωρισμών. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, μέχρι το 2030, η κατάθλιψη θα είναι η δεύτερη σε σειρά διανοητική και ψυχική διαταραχή στον κόσμο (White & Buchanan, 2017). Με δεδομένο, επιπλέον, ότι, όπως βεβαιώνουν και οι Louis & Velzen (2012), στο σχολείο του σήμερα αποδίδεται ρητή προτεραιότητα στην ποσοτική ακαδημαϊκή πρόοδο, σε βάρος των αξιών, η συνειδητή επιλογή της «θετικής» προσέγγισης, που εστιάζει στην ηθική διαπαιδαγώγηση και στην ψυχική υγεία, πέρα από αδιαπραγμάτευτη ανάγκη, αποτελεί την πλέον γοητευτική πρόκληση των καιρών.

Μέσα, λοιπόν, από τη συστηματική επισκόπηση πρωτογενών, δευτερογενών, αλλά και τριτογενών πηγών της βιβλιογραφικής έρευνας, το παρόν άρθρο, έχοντας σταχυολογήσει την καθολικά αποδεκτή υφιστάμενη πληροφορία, τη μετουσιώνει σε ένα πρωτότυπο, ευσύνοπτο και σαφές θεωρητικό μοντέλο, που έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην εγχώρια ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Προβαίνοντας στις απαιτούμενες μεταφραστικές πρωτοβουλίες, εισάγει για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα τους επιστημονικούς όρους ενός αγγλόγλωσσου πεδίου ενώ, προς επίρρωση της εναργούς παρουσίασης, ενσωματώνει και τέσσερις αυθεντικές σχηματικές παραστάσεις, παραγωγής και επεξεργασίας της γράφουσας.

¹ Η λέξη «θετικός/ή», ως δηλωτική του σχήματος ηγεσίας που πραγματεύεται το άρθρο, έχει επιλεγεί να σημειώνεται εντός εισαγωγικών, για να διαφοροποιηθεί σαφώς από τη γενικότερη χρήση και σημασία του επιθέτου.

Η συγκεκριμένη θεωρητική πρόταση, που απαρτίζεται από τον επαρκή προσδιορισμό τόσο των δομικών στοιχείων, όσο και των πρακτικών του δομήματος, δύναται να λειτουργήσει ως χάρτης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιδιώξεων της προσπάθειας κάθε «θετικού» σχολικού ηγέτη, που επιλέγει να πορεύεται δίχως ευχολόγια και γενικόλογους κανόνες. Εξίσου σημαίνουσα, όμως, είναι η συμβολή του προτεινόμενου μοντέλου και στη χρησιμότητά του ως εργαλείου, προκειμένου για τη διενέργεια αξιόπιστων εμπειρικών ερευνών, των οποίων η έλλειψη, κατά γενική ομολογία, αποτελεί την πιο ισχυρή τροχοπέδη στη διεθνή εφαρμογή του δομήματος (Schiavon et al., 2020).

1. Ορισμός

Η «θετική» σχολική ηγεσία συνιστά έναν νεοπαγή κλάδο ηγεσίας, αφού αναδύθηκε μόλις τον 21^ο αιώνα και η δυναμική της δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, ούτε στο επίπεδο της θεωρίας, ούτε στο επίπεδο της πράξης. Όπως μαρτυρά και η ονομασία της, χαρακτηρίζεται, πρωτίστως, από τον ενστερνισμό και την εφαρμογή στη σχολική εκπαίδευση και ζωή των θεωρητικών αρχών και των τακτικών της «θετικής» Ψυχολογίας (Norris & Seligman, 2015). Συνακόλουθα, στον πυρήνα της ενυπάρχει η πίστη πως κάθε έμβιος οργανισμός ρέπει προς τη ζωή και καθετί «αγαθό». Γι' αυτό και το χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η υποστήριξη ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος, όπου δεσπόζουν η συγχωρητικότητα, η ευγνωμοσύνη, η αγάπη και η φροντίδα, ως φυσικά απότοκα του αξιακού οράματος που μοιράζονται τα μέλη του σχολικού οργανισμού (Chen et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η «θετική» σχολική ηγεσία επικεντρώνεται στη συστηματική άσκηση επιρροής, προκειμένου να επιτευχθεί ένας διπλός και ισότιμος σκοπός: η εκμάθηση των παραδοσιακών γνώσεων και δεξιοτήτων, από τη μια, και η εμπέδωση ηθικών αξιών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων που εγγυώνται την εύρεση νοήματος στη ζωή και την κατάκτηση της ευτυχίας, από την άλλη. Η πρακτική του δίπτυχου «γνώσεις + χαρακτήρας», πέρα από τοπικές και εθνικές ιδιαιτερότητες, αποτέλεσε, εξάλλου, και το αντικείμενο του «Διεθνούς Δικτύου για τη Θετική Εκπαίδευση»,² που ιδρύθηκε μόλις έντεκα χρόνια πριν, το 2013 (Seligman et al., 2009; White & Buchanan, 2017; Bott et al., 2017; Murphy & Louis, 2018).

Ακόμη, ο/η «θετικός/ή» σχολικός/ή ηγέτης/ίδα, έχοντας ως εφελκυστήρια τα πλεονεκτήματα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, επιδιώκει την παρώθηση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού, στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Γι' αυτό και το στοίχημα για τον/την διευθυντή/ντρια ενός «θετικού» σχολείου, δεν είναι απλώς η καλή επίδοση ή η απουσία και η αποκατάσταση των όποιων προβλημάτων, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πολύ περισσότερο, είναι η εφαρμογή των «θετικών» αρχών και πρακτικών, ώστε, προλαμβάνοντας δυσλειτουργίες, να επιτευχθούν επιδόσεις εξαιρετικού επιπέδου (Cameron & Caza, 2004; Youssef-Morgan & Luthans, 2013).

² International Positive Education Network – IPEN

2. Δομικά Στοιχεία

2.1 Κεντρικοί άξονες

Η βιβλιογραφία συγκλίνει πως η «θετική» σχολική ηγεσία καθορίζεται από τον σταθερό προσανατολισμό της προς τέσσερις άξονες επιδίωξης, τη «θετικότητα», την ηθική, τις σχέσεις και τη φροντίδα (Σχ. 1).

2.1.1 Η «Θετικότητα»

Η «θετικότητα» σχετίζεται με τα θετικά προσωπικά γνωρίσματα και συναισθήματα του/της σχολικού/ής ηγέτη/ιδας, τα οποία αποβαίνουν πηγή έμπνευσης για το κλίμα του οργανισμού, διαμορφώνοντας μία κουλτούρα που, ουσιαστικά, αντικατοπτρίζει, αλλά και πολλαπλασιάζει την ποιότητα της ηθικής ταυτότητας του/της διευθυντή/ντριας. Ειδικότερα, η χαρά, η αισιοδοξία, η επιμονή, η σύνεση, η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση του/της προϊστάμενου/ης της σχολικής μονάδας, παρακινώντας τη δημιουργική μίμηση, αποτυπώνονται στην ευρύτερη σχολική ατμόσφαιρα ως σεβασμός, αλτρουισμός, ευγένεια, ανοχή και έμπρακτη υπευθυνότητα. Αναμφίβολα, ωστόσο, απαιτείται, συγχρονισμένη και συνεπής παρουσία των παραπάνω μεμονωμένων ατομικών χαρακτηριστικών, ώστε το «θετικό» προφίλ του/της σχολικού/ής ηγέτη/ιδας να μπορέσει να διαχυθεί με επιτυχία στο σχολικό κλίμα της καθημερινότητας και, με τον χρόνο, να εδραιωθεί ως σχολική κουλτούρα, ως το σταθερό, με άλλα λόγια, αξιακό μοτίβο και συμπεριφορικό σχήμα του οργανισμού (Seligman, 2002; Youssef & Luthans, 2012).

2.1.2 Η Ηθική

Το θέμα των ηθικών προτεραιοτήτων κατέχει κυρίαρχη θέση στο «θετικό» μοντέλο, εφόσον ο σχολικός οργανισμός, αναντίρρητα, εκπροσωπεί έναν χώρο τόσο διανοητικής, όσο και ηθικής εξέλιξης και ανάπτυξης. Οι αξίες, έτσι, είναι οι εσωτερικές εκείνες συνιστώσες που προσφέρουν το κριτήριο για το ορθό, ενώ, επιπρόσθετα, αφήνουν ισχυρό στίγμα στην κουλτούρα όλου του σχολικού οργανισμού, μέσα από την ενσάρκωσή τους από τους/τις ηγέτες/ιδες και τους/τις οπαδούς (Russell, 2001).

Τα ηθικά, εξάλλου, ιδεώδη, μολονότι συνιστούν υποκειμενικά σημεία αναφοράς, δύνανται να θεώνται το καλό μέσα από μια ενιαία οπτική, όταν σταθερά ενσταλάζουν στις συνειδήσεις των υποκειμένων συγκεκριμένες έννοιες. Στην περίπτωση της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, οι έννοιες αυτές δεν είναι άλλες από την ακεραιότητα, την ανθρωπιά, την αυθεντικότητα, την αυτοκριτική, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την υπευθυνότητα, αλλά και τη συλλογικότητα (Duignan, 2005; Fineman, 2006).

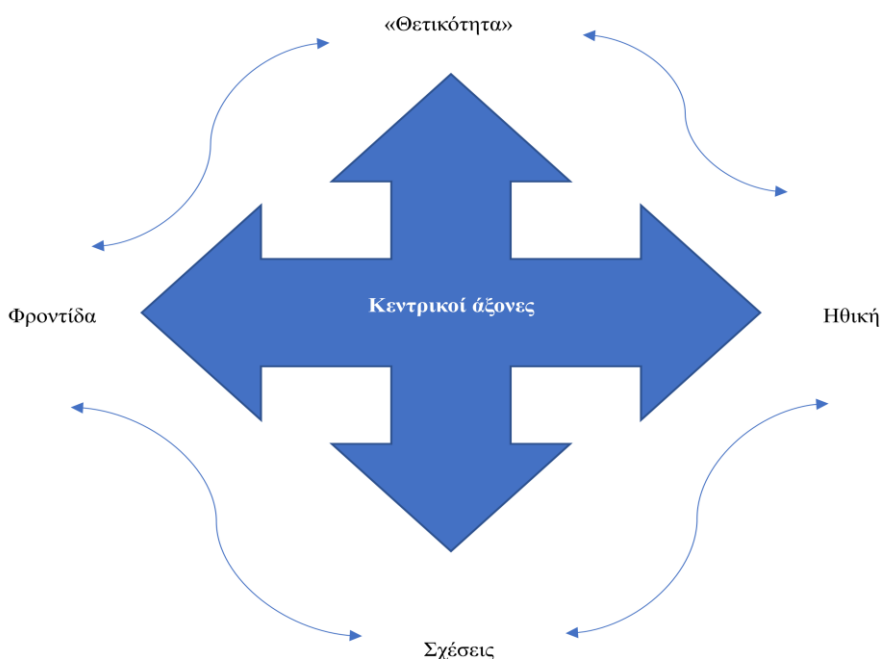
2.1.3 Οι Σχέσεις

Η μεταφορά της οικονομικής θεωρίας «της ανταλλαγής» στον χώρο των κοινωνικών επιστημών οδήγησε στην κατανόηση της σημασίας που διαδραματίζει ο τρόπος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στην αποτελεσματική ηγεσία, στην αίσθηση εμπιστοσύνης και στην επιτυχία των κοινών στόχων (Murphy & Louis, 2018; Dutton & Spreitzer, 2014). Μόνον μέσα από τις γνήσιες σχέσεις, τα πρόσωπα του οργανισμού δύνανται να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα πιστεύω και τις ανάγκες τους, να διαμορφώνουν ένα κοινό υπόβαθρο πεποιθήσεων και στόχων, να λαμβάνουν συναινετικές αποφάσεις, και, κυρίως, να ανακαλύπτουν νόημα ύπαρξης ως οντότητες που συν-ανήκουν σε ένα ευρύτερο σύνολο (Burrello et al., 2016). Έτσι, για τους Louis & Murphy (2018), το χτίσιμο ουσιαστικών ανθρώπινων σχέσεων και όχι ο στρατηγικός σχεδιασμός, οι κοινωνικές διασυνδέσεις ή το όραμα του/της «θετικού/ής» σχολικού/ής ηγέτη/ιδας, είναι που θα έπρεπε να συνιστά το κεντρικό σημείο εστίασης για την επιτυχημένη ηγεσία.

2.1.4 Η Φροντίδα

Στα «θετικά» σχολεία, η έμπρακτη επίδειξη «καθολικής» φροντίδας, προς μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, καθώς και πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των προτεραιοτήτων. Η εκπαιδευτική, άλλωστε, κοινότητα παρουσιάζει ιδιόμορφες διαφοροποιήσεις συγκριτικά με οποιοδήποτε άλλο οργανισμικό περιβάλλον που παρέχει υπηρεσίες κοινής ωφέλειας. Και αυτό, γιατί οι μαθητές/τριες και οι γονείς ή, αλλιώς, οι «πελάτες», δε διατηρούν μια βραχύχρονη και αποσπασματική συσχέτιση με τους/τις εργαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς, αλλά μια μακρόχρονη και ουσιαστική επαφή, στο πλαίσιο της οποίας, είναι εξέχουσας σημασίας να διδαχθεί και να εμπεδωθεί το παράδειγμα της φροντίδας (Murphy et al., 2017).

Η παροχή φροντίδας από τη «θετική» σχολική ηγεσία, σε ατομικό επίπεδο, περιλαμβάνει, κυρίως, την αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, όπως και τη διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, η φροντίδα σε ομαδικό επίπεδο στοχεύει στην εσωτερίκευση της κοινωνικής υπευθυνότητας, με τη συντονισμένη καθοδήγηση της «κοινωνικής ενέργειας» προς την κατεύθυνση της συλλογικής προοπτικής, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και των γονέων (Riley, 2013). Κάτι τέτοιο δε συνεπάγεται, ασφαλώς, την υποτίμηση για το προσωπικό όφελος, αλλά την παράλληλη μέριμνα για το ατομικό και το συλλογικό καλό, καθώς και την εξισορρόπηση των δύο, ώστε οι στόχοι των μερών και του όλου να χαίρουν ισότιμης επιστάσις (Liden et al., 2008).



Σχήμα 1. Κεντρικοί άξονες

2.2 Βασικές αρχές

Σε άμεση συνάρτηση με τους κεντρικούς άξονες, στο μοντέλο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, υφίσταται ένα ιδεολογικό υπόβαθρο τεσσάρων βασικών αρχών, που αποτελεί κοινό τόπο, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για την έμφαση στα πλεονεκτήματα, στις ηθικές αξίες, στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις και στην παροχή φροντίδας (Σχ. 2).

2.2.1 Η έμφαση στα πλεονεκτήματα σχετίζεται με την επικέντρωση σε αυτό που «πάει καλά», αντί για εκείνο που εικάζεται ότι, ενδεχομένως, χρειάζεται διορθωτική παρέμβαση (Fineman, 2006). Για τους Murphy & Louis (2018), η εστίαση στα πλεονεκτήματα εντάσσεται στις ενέργειες της καθημερινής ρουτίνας της «θετικής» ηγεσίας, συνιστώντας το αντίδοτο για τη σχολική αποτυχία, καθώς, τονώνοντας την αυτοαντίληψη, εγγυάται την ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου. Ασφαλώς, υφίσταται ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην απόδοση βαρύτητας στο καλό, και στην απλή αποφυγή μιας αρνητικής πτυχής στη συμπεριφορά κάποιου, καθώς, στην πρώτη περίπτωση, ο απώτερος στόχος είναι η υποκίνηση για αυτοπραγμάτωση, ενώ, στη δεύτερη, η εμπρόθετη βούληση παρακίνησης για βελτίωση είναι αβέβαιη (Stahl & De Luque, 2014).

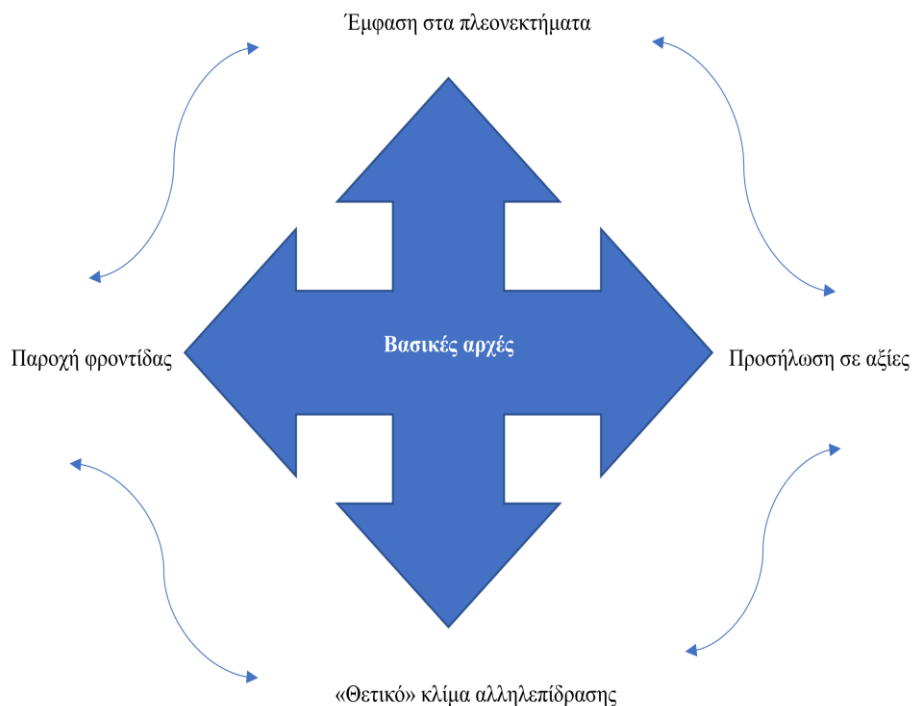
2.2.2 Η έμπρακτη και αυθεντική προσήλωση των «θετικών» σχολικών ηγετών σε αξίες-πυξίδα στην καθημερινή πρακτική, και, κυρίως, ενόψει της λήψης αποφάσεων ή της ανάγκης εκτέλεσης εξωτερικών εντολών, θεωρείται η μόνη οδός πειθούς των οπαδών, ώστε να πολλαπλασιαστεί το παράδειγμα μιας ενιαίας ηθικής κουλτούρας (Furman,

2003; Hannah et al., 2005; Larsen & Hunter, 2014). Οι αξίες που πρωταγωνιστούν στην ηθική παλέτα της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω (κεφ. 2.1.2), είναι η αισιοδοξία, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η σύνεση, η εμπιστοσύνη, η ανάληψη των ευθυνών και ο αλτρουισμός (Fineman, 2006).

2.2.3 Το «θετικό» κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη/ιδας-οπαδών αλλά και μεταξύ των οπαδών, στη βάση της αποδοχής και της θετικής αναγνώρισης των προσωπικών αναγκών και της ατομικής αξίας, συνιστά τον δίαυλο για την περαιτέρω ενθάρρυνση των «δυνατών» σημείων. Σύμφωνα με τους Murphy & Louis (2018), η ταύτιση των υποκειμένων ως προς τον τρόπο αντίληψης της δικαιοσύνης, της αξιοπιστίας και της διαφάνειας, μαζί με την αφιέρωση ουσιαστικού χρόνου σε καθημερινές πρακτικές προαγωγής της οικειότητας και της επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, εμπνέουν πίστη και αλληλοσεβασμό. Αποτελούν, έτσι, τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για το χτίσιμο γνήσιων ανθρώπινων δεσμών, των οποίων η ευεργετική ψυχολογική επίδραση συμβάλλει καίρια στις επιτυχίες, ατομικές και συλλογικές.

2.2.4 Η κουλτούρα παροχής φροντίδας προς όλες ανεξαιρέτως τις κατευθύνσεις, προς μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, αλλά και μέλη της τοπικής κοινωνίας, εκτός από το ότι καλύπτει τις εκάστοτε ατομικές και ομαδικές ανάγκες, λειτουργεί ως πηγή ενεργοποίησης και των ίδιων των ηγετών/ιδων, καθοδηγώντας τις εκάστοτε προτεραιότητές τους (Burrello et. al, 2016; Murphy & Louis, 2018). Ο/Η «θετικός/ή» ηγέτης/ίδα, λοιπόν, εμφανίζει ταπεινότητα ως προς τις προσωπικές του/της επιθυμίες, με την έννοια ότι είναι συνειδητά επικεντρωμένος/η στη φροντίδα των άλλων, των οποίων, μάλιστα, οι επιθυμίες και οι ανησυχίες δε συναντιούνται πάντοτε (Conger et al., 2000; Dennis & Bocarnea, 2005; Janmaat et al., 2016).

Επομένως, το «θετικό» ηγετικό όραμα, προτρέποντας τα μέλη της σχολικής κοινότητας να κινηθούν σε έναν ορίζοντα πέρα από τον ατομικό τους μικρόκοσμο, θέτει το συλλογικό καλό στον πυρήνα του κοινού αξιακού κώδικα. Γι' αυτό και χαρακτηρίστηκε ως μια «υπερβατική» θεωρία που, μάλιστα, διακρίνεται από ηθική ευφυΐα, καθώς μόνον η συμπερίληψη ατομικού και γενικού οφέλους δύναται να διασφαλίζει την «άνθιση» (Driscoll & McKee, 2007; Sama & Shoaf, 2008; Quinn, 2015).



Σχήμα 2. Βασικές αρχές

3. Πρακτικές

Προκειμένου να βιωθούν συναισθήματα συμβατά με τη «θετικότητα», αλλά και να ενθαρρυνθούν δεσμοί υψηλής ποιότητας, έτσι που να «ξεκλειδωθεί» η δημιουργικότητα, η «θετική» σχολική ηγεσία καλείται να καλλιεργήσει πρακτικές που να ευνοούν μια ατμόσφαιρα κατανόησης, ελπίδας, κουράγιου, συναίνεσης και αλληλεγγύης (Fineman, 2006; Tombaugh, 2005; Cameron, 2013; White & Buchanan, 2017). Έτσι, για τους Murphy & Louis (2018), οι «θετικοί» σχολικοί ηγέτες/ιδες είναι απαραίτητο, ανάμεσα στα άλλα, να μην παραλείπουν να εφαρμόζουν τακτικές ατομικής και ομαδικής ενδυνάμωσης και υποστήριξης, καθώς και πρακτικές ενίσχυσης των ανθρώπινων δεσμών αμοιβαίου σεβασμού και πίστης (Σχ. 3).

Η εύστοχη, εξάλλου, κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ώστε να βρίσκεται ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση, όπως και η ευλυγισία αναθεώρησης στο θέμα αυτό (Σχ. 3), πλαισιώνουν σταθερά τις στρατηγικές προτιμήσεις της «θετικής» ηγεσίας. Ως επακόλουθο, διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα, συντηρείται το κίνητρο για ενεργό εμπλοκή, αλλά και δυναμώνει το ήρεμο κλίμα στις ανθρώπινες σχέσεις, λόγω ακριβώς της αίσθησης εσωτερικής ικανοποίησης, αφού οι επιθυμίες εναρμονίζονται με τις ικανότητες και τις δεξιότητες. Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο/η διευθυντής/ντρια αφουγκράζεται και μεριμνά για την ικανοποίηση των ατομικών μορφωτικών αναγκών των μελών του σχολικού οργανισμού (Σχ. 3) εμπνέει την ακόμη περισσότερο φιλότιμη προσπάθεια για την επιτέλεση των οργανωσιακών στόχων, έτσι που να ανακαλύπτονται και να καλλιεργούνται και νέες κλίσεις (Murphy & Louis, 2018).

Η πρακτική της ενδυνάμωσης, αναμφίβολα, προϋποθέτει και διακριτικότητα, ώστε κανείς/καμία να μη νιώθει μειονεκτικά, όπως και ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να επισημαίνονται εύστοχα τα ταλέντα και οι δυνατότητες (Σχ. 3), ενώ ο απώτερος στόχος του/της «θετικού/ής» σχολικού/ής ηγέτη/ιδας ως ενδυναμωτή/τριας δεν είναι, σε καμία περίπτωση, ο έλεγχος των ομάδων εργασίας ή η εξάρτησή τους από τον/την ηγέτη/ίδα, αλλά η επιτυχία του ανειλημμένου έργου και η μέγιστη ενθάρρυνση των θετικών χαρακτηριστικών. Για τον λόγο αυτόν, ο βαθμός αυτονομίας που αποδίδεται σε κάθε ομάδα, αναλογεί απευθείας στην ευχέρειά τους να λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο καλά, είτε με δικές τους πρωτοβουλίες, είτε κάτω από την παρακολούθηση κάποιου/ας υπεύθυνου/ης ή και του/της ίδιου/ας του/της διευθυντή/ντριας (Murphy & Louis, 2018).

Οι Murphy & Louis (2018), εξάλλου, επικαλούμενοι εμπειρικά δεδομένα του 2006, συγκλίνουν με τους Burrello et al. (2016) στο ότι οι «θετικοί» ηγέτες/ιδες, προκειμένου να καταφέρουν να υποστηρίξουν συνολικά και αποτελεσματικά τους/τις οπαδούς τους, χρειάζεται άλλοτε να ενισχύουν και άλλοτε να αμβλύνουν παράγοντες που προκαλούν ή υπογραμμίζουν θετικά ή αρνητικά, αντίστοιχα, συναισθήματα. Σκοπός τους είναι να εφοδιάσουν με τη γνώση που μπορεί να μεταστρέψει το αρνητικό βίωμα σε θετικό, αλλά και να επιστρατεύσουν το χιούμορ, ώστε να μετριάσουν τον αντίκτυπο των αρνητικών περιστατικών, ακόμη και των κρίσεων (Σχ. 3).

Στο πολύ απαιτητικό κομμάτι της αντιστροφής των αρνητικών καταστάσεων σε θετικές, ο Drønnen (2020) προτείνει την αποφυγή της τάσης για παράπονα και μεμψιμοιρία, μέσα από την τακτική της αντικατάστασης των παράπονων με μία, τουλάχιστον, πρόταση για την επίλυση του κάθε προβλήματος. Ο προγραμματισμός, επίσης, ημερών, κατά τη διάρκεια των οποίων, ανταλλάσσονται μόνον θετικά σχόλια ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ευεργετικός για την ατμόσφαιρα αποδοχής, αλληλοσεβασμού και εκτίμησης.

Παράλληλα, οι «θετικοί» ηγέτες/ιδες, κατά τους Caldwell et al. (2017), καλούνται να πυροδοτήσουν τις συνθήκες για ένα κλίμα ποιοτικών ανθρώπινων σχέσεων, μέσα από την ενεργητική ακρόαση των αναγκών και των πεποιθήσεων των άλλων (Σχ. 3). Η αναγκαιότητα αυτή είναι που οδήγησε και τους Burrello et al. (2016) στο συμπέρασμα πως η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις είναι το κλειδί για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού, αφού ανοίγει τον δρόμο, για να ακουστούν όλες οι φωνές, να ληφθούν ομόφωνες, κατά το δυνατό, αποφάσεις και να προωθηθούν λύσεις που να εγγυώνται τη γενική συμμετοχή (Σχ. 3), διασφαλίζοντας την αίσθηση ισοτιμίας και ηθικής ικανοποίησης.

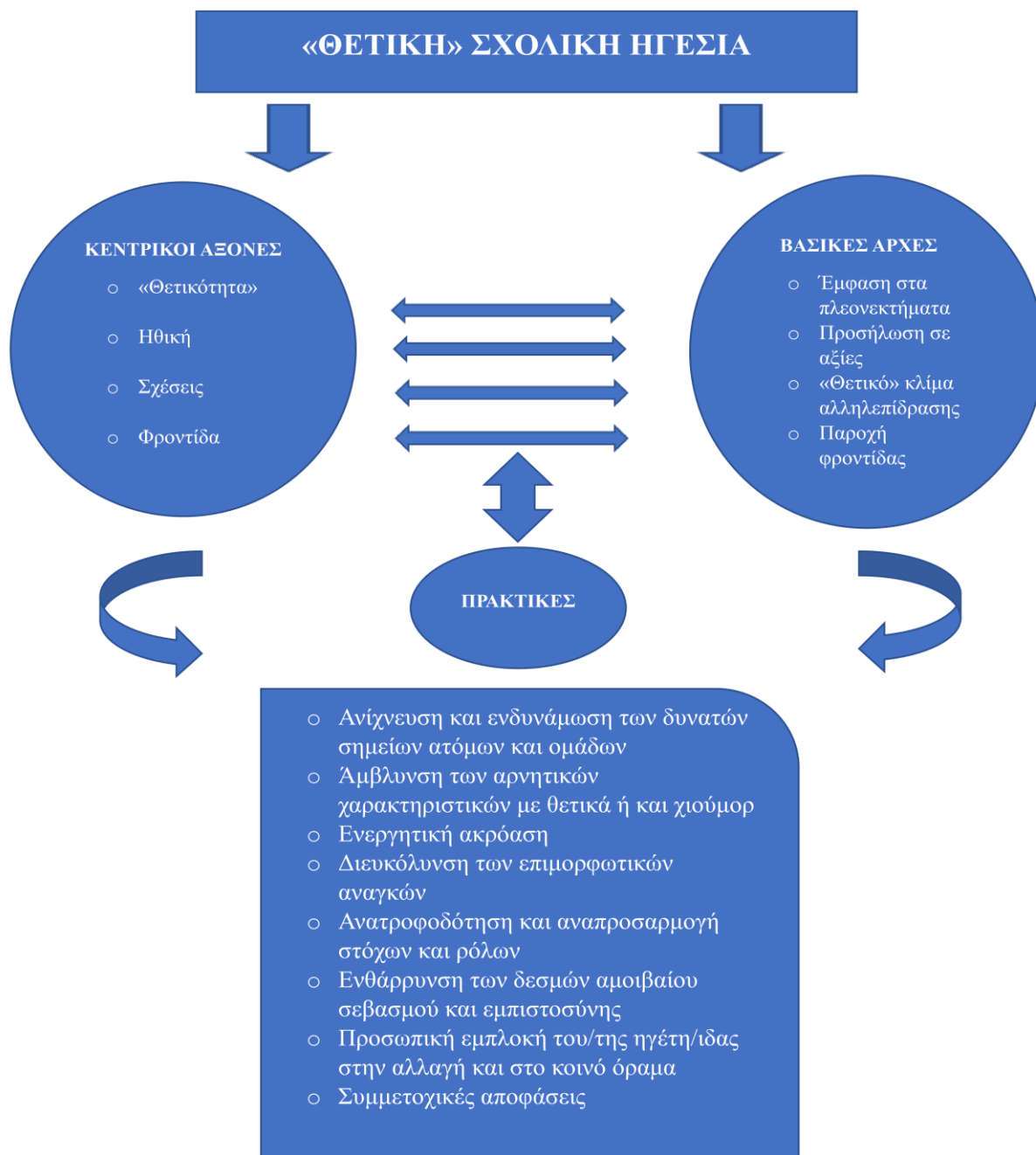
Χωρίς, όμως, την προσωπική δέσμευση των σχολικών ηγετών/ιδων στη διαρκή εσωτερική τους εξέλιξη, η ενδυνάμωση των άλλων δεν είναι εφικτή (Σχ. 3). Με άλλα λόγια, οι «θετικοί» σχολικοί ηγέτες/ιδες, όπως διατείνονται και οι Quinn et al. (2000), για να καταφέρουν να προκαλέσουν την όποια αλλαγή στους/στις εκπαιδευτικούς ή στους/στις μαθητές/τριες, είναι απαραίτητο να πραγματώνουν οι ίδιοι/ες, πρώτα, τον στόχο της αλλαγής, ως το ζωντανό παράδειγμα. Εξάλλου, το ηγετικό πρότυπο έχει αποδειχθεί πως μπορεί να γίνεται «μεταδοτικό», όπως ακριβώς ένας ιός, καταφέροντας να παρακινήσει ολόκληρη την ομάδα

των οπαδών σε κοινωνική συμπεριφορά παρόμοιας ποιότητας, διανοητικού και ηθικού προσανατολισμού (Cameron, 2013; Owens & Hekman, 2016).



Σχήμα 3. Πρακτικές

4. Εσωτερική συνοχή



Σχήμα 4. Η εσωτερική συνοχή του προτεινόμενου μοντέλου

Οι κεντρικοί άξονες, οι βασικές αρχές και οι πρακτικές που περιλαμβάνει το προτεινόμενο μοντέλο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας είναι σημαντικό να νοούνται ως αλληλένδετες πτυχές, έτσι που να μην είναι δυνατό να γίνεται αναφορά σε μία διάσταση, δίχως επεξήγηση ή τεκμηρίωση από τις υπόλοιπες. Ο κεντρικός άξονας της φροντίδας, για παράδειγμα, είναι άμεσα συναφασμένος με τη βασική αρχή της προσήλωσης σε αξίες και, ειδικότερα, στην

πρόταξη της ηθικής ιδέας του συλλογικού καλού, κάτι που, άλλωστε, θεμελιώνεται μέσα και από την τακτική της ενθάρρυνσης ποιοτικών ανθρώπινων σχέσεων.

Αλλά και η βασική αρχή της έμφασης στα πλεονεκτήματα συνδέεται αναπόσπαστα με τον κεντρικό άξονα της «θετικότητας», που εξισορροπεί την ατομική αισιοδοξία και την επιμονή με τον αλτρουισμό και τη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ, παράλληλα, υποκινείται από τις τακτικές της ενδυνάμωσης και της υποστήριξης του/της διευθυντή/τριας προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, ο άξονας της ηθικής, που ενισχύει και θεμελιώνει τη «θετικότητα» του σχολείου, ενθαρρύνει την αρχή της καλλιέργειας αυθεντικών ανθρώπινων δεσμών, ενώ, συγχρόνως, εμπλέκει και το δραστικό εργαλείο της φροντίδας για την ενδυνάμωση των ατόμων και των ομάδων, ως προϋπόθεση για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων των «θετικών» σχολείων.

Αξιοσημείωτη, όμως, είναι και η πλήρης ευθυγράμμιση των συστατικών στοιχείων που προέκυψε ότι δομούν τα εσωτερικά μέρη των κεντρικών αξόνων, των βασικών αρχών και των πρακτικών. Έτσι, όπως αποτυπώνεται με ευκρίνεια στο Σχήμα 4, ο κεντρικός άξονας της «θετικότητας» στοιχίζεται με τη βασική αρχή της έμφασης στα πλεονεκτήματα, ο άξονας της ηθικής με την αρχή της προσήλωσης σε κατευθυντήριες αξίες, ο άξονας των σχέσεων με την αρχή της προαγωγής «θετικών» αλληλεπιδράσεων και ο άξονας της «καθολικής» φροντίδας με την αρχή της παροχής υποστήριξης προς όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, οι πρακτικές του μοντέλου (Σχ. 3) εμπνέονται, αλλά και αντικατοπτρίζουν, στο σύνολό τους, το πλήρες σώμα των βασικών αρχών και των κεντρικών αξόνων, αποτελώντας τη συνέχειά τους σε επίπεδο πράξης (Σχ. 4). Αυτή ακριβώς η εσωτερική ενότητα μεταξύ των δομικών στοιχείων και των πρακτικών του μοντέλου είναι που, άλλωστε, τεκμηριώνει το κύρος του, ενώ, συνάμα, το καθιστά μία εξόχως πρόσφορη αφετηρία, προκειμένου για αξιόπιστες εμπειρικές έρευνες στο πεδίο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας.

Συζήτηση

Το προτεινόμενο μοντέλο δε συνιστά μια παγιωμένη ή αποκλειστική «χρυσή» συνταγή. Όπως κάθε θεωρητική πρόταση, παραμένει ανοικτή σε επαναπροσδιορισμούς, εφόσον, μάλιστα, σχετίζεται ουσιωδώς και με διαδικασίες αλληλόδρασης, οι οποίες, από τη φύση τους, όπως όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, υπόκεινται σε διαρκή διαπραγμάτευση (Murphy & Louis, 2018).

Στο πλαίσιο, εξάλλου, του «θετικού» ηγετικού δομήματος, αναμφίβολα, υφίστανται και «σκοτεινές» όψεις. Το πρώτο, έτσι, από τα τρία κύρια σημεία της αρνητικής κριτικής του μοντέλου είναι πως χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, σε συνδυασμό με έναν εννοιολογικό πλεονασμό. Δευτερευόντως, η «θετική» αντίληψη του ανθρώπινου ψυχισμού διακρίνεται από μια «αφέλεια», και, τέλος, η υφιστάμενη εμπειρική έρευνα αφορά πιο πολύ σε

αποτελέσματα στα μεμονωμένα άτομα, παρά στην αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους στα πολλαπλά επίπεδα εργασιακής δράσης (Monzani & Van Dick, 2020).

Από τα πορίσματα, ωστόσο, της παρούσας μελέτης, αποδεικνύεται πως τα δύο πρώτα σημεία δεν έχουν έρεισμα, αφού το μοντέλο μπορεί να φέρει σαφώς εμπεριστατωμένη και αυτόνομη θεωρητική δομή, καθώς και τον κατάλληλα εναρμονισμένο με αυτήν πρακτικό προσανατολισμό. Από την άλλη, δεν πρόκειται για μια αφελή ή ρομαντική θεωρία, με μονοσήμαντη και επιφανειακή οπτική στις «ήπιες» και ευχάριστες μόνον πτυχές του πολύπλευρου και απαιτητικού ρόλου του/της «θετικού/ής» ηγέτη/ίδας, αφού ενδιαφέρεται ουσιαστικά και για την αντιστροφή των αρνητικών στοιχείων του ανθρώπινου ψυχισμού, τα οποία, προφανώς, δεν υποτιμά, ούτε και αγνοεί (Cameron, 2012). Το τρίτο σημείο επίκρισης, όμως, φαίνεται πως ισχύει ανεπιφύλακτα, καθώς τα διεθνή ερευνητικά κενά είναι έκδηλα, ενώ, επιπλέον, σε πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, η ακαδημαϊκή κοινότητα είναι ελάχιστα εξοικειωμένη τόσο με τις έννοιες του δομήματος, όσο και με την πιθανή δυναμική τους στην πράξη (Schiavon et al., 2020).

Επίσης, κάποιοι πολέμιοι της θεωρίας περί «θετικότητας» πρεσβεύουν σθεναρά πως είναι αδύνατο να απομονωθεί το θετικό από το αρνητικό συναίσθημα, είτε γιατί τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα συνιστούν τις δύο ισότιμες πλευρές του ίδιου νομίσματος, είτε γιατί το ένα είναι προαπαιτούμενο για το άλλο (Fineman, 2006). Στο αφήγημα της ίδιας αρνητικής ρητορικής, διατυπώνεται και η άποψη πως η υγιής συναισθηματική εξέλιξη συνεπάγεται τη βιωματική επαφή με όλη τη γκάμα των συναισθημάτων, έτσι που η στροφή μόνο προς την κατεύθυνση της «θετικότητας» να ισοδυναμεί με ψυχική καταπίεση. Όταν, εξάλλου, πρυτανεύει το γενικό καλό του οργανισμού, η ενδυνάμωση των μελών του δεν μπορεί παρά να έχει έναν περιοριστικό χαρακτήρα ως προς τα όρια επέκτασης των ατομικών δυνατοτήτων, με σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπική ολοκλήρωση. Δε θα ήταν, επιπλέον, απίθανο, κάτω από το ίδιο πρίσμα, η πρακτική της ενδυνάμωσης να αποτελεί ένα εργαλείο μεθόδευσης των στόχων του οργανισμού, μέσα από την άσκηση συγκαλυμμένου ελέγχου της κατεύθυνσης της ενέργειας των μελών του (Fineman, 2006).

Εφόσον, μάλιστα, κάποιο άτομο αποτύχει να ενσωματωθεί στο «θετικό» πνεύμα του οργανισμού, είτε λόγω των ιδιότυπων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, είτε λόγω των εμπειριών του στο παρελθόν, στιγματίζεται ως «άλλος/η» (Fineman, 2006). Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να αποφύγουμε να οδηγηθούμε στην «τυραννία» της θετικότητας, που κατηγοριοποιεί αρνητικά όσους και όσες, για οποιονδήποτε λόγο, αδυνατούν να εκπέμπουν στη συχνότητά της και να γίνουν μέλη της ευδαιμονικής κοινωνίας της (Held, 2004).

Ακόμα, πρόσωπα και συμπεριφορές που είναι αποτελεσματικά σε ένα συγκεκριμένο, συχνά, αποδεικνύονται ανεπαρκή για κάποιο άλλο. Το περιβάλλον, επομένως, που ορίζεται από παραμέτρους, όπως το μέγεθος του σχολικού οργανισμού ή ο πολιτιστικός περίγυρος και η στάση του απέναντι σε εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά ή ηθικά σημαινόμενα, μπορεί να είναι μια περιοριστική μεταβλητή, στη βάση της οποίας ο «θετικός/ή» σχολικός ηγέτης/ίδα οφείλει να προσαρμόσει τις φιλοδοξίες του/της (Griffin et al., 2007). Για παράδειγμα, η απροκάλυπτη

χαρά, μολονότι στις χώρες της Δύσης είναι εκδήλωση θετικής ενέργειας, στις χώρες που ζουν κάτω από την επίδραση του βουδισμού ή του κομφουκιανισμού είναι επιλήψιμη. Και ο εγωκεντρισμός, όμως, που, γενικότερα, ανά τον κόσμο, δέχεται επικρίσεις, στην αμερικανική κουλτούρα, είναι ευπρόσδεκτος, ως ένδειξη θετικής αυτοεικόνας και μοχλός εσωτερικής υποκίνησης (Fineman, 2006).

Βαρύνουσας, επίσης, προσοχής χρήζει το ζήτημα της αντίληψης του δομήματος ως όρου-ομπρέλας για τύπους ηγεσίας, όπως η «αυθεντική», η «ηθική», «της φροντίδας» ή η «μετασχηματιστική», με το επιχείρημα πως όλες αυτές οι μορφές τέμνονται μεταξύ τους στο σημείο ότι ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού των οπαδών, παρέχοντας ισχυρή υποστήριξη, αλλά και θέλουν τον/την ηγέτη/ίδα να διαθέτει υψηλή αυτογνωσία, ακεραιότητα και αισιοδοξία.

Μολονότι, όμως, ως ένα βαθμό, έχει τεκμηριωθεί η θεωρητική και εμπειρική συσχέτιση των παραπάνω μοντέλων, η «θετική» ηγεσία και, ειδικότερα, η «θετική» σχολική ηγεσία είναι δόκιμο να εκλαμβάνεται ως αυτόνομο μοντέλο, για τρεις, κυρίως, λόγους. Πρώτα, λόγω της μοναδικότητας της πνευματικής της καταγωγής από τη «θετική» Ψυχολογία, της οποίας αποτελεί προέκταση στον χώρο της εκπαίδευσης, έτσι που το επίθετο «θετικός» να μην ταυτίζεται με το κοινότοπο και γενικότερο σημαινόμενο του αντίθετου του αρνητικού, αλλά να εκπροσωπεί τη στενή σημασία του αποτελέσματος της διανοητικής και ηθικής ευδαιμονίας που επιφέρει η συστηματική επιδίωξη της ενίσχυσης των πλεονεκτημάτων και των συναισθημάτων της χαράς και της ικανοποίησης.

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με την αυθυπόστατη λειτουργία της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, δίχως την ανάγκη χρήσης θεωρητικών ή πρακτικών δανείων από άλλα μοντέλα, στη βάση, μάλιστα, μιας εντυπωσιακής νοηματικής συνάφειας και αμοιβαίας συμπληρωματικότητας μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών της (Σχ. 4). Τέλος, η εμπάθυνση στις λεπτές ψυχικές διεργασίες της ανθρώπινης παρώθησης, φωτίζοντας σημεία της λειτουργίας του μηχανισμού αυτοπραγμάτωσης, προσδίδει στη μορφή της «θετικής» σχολικής διαχείρισης μια αρτιότητα που αρμόζει μόνον σε αυτόφωτα και αυτοτελή σχήματα.

Συμπεράσματα

Το «θετικό» μοντέλο διαχείρισης των σχολικών μονάδων υποστηρίζει πως η ατομική ευημερία και η επαγγελματική επιτυχία εδράζονται στον άξονα της «θετικότητας», στην παρουσία, δηλαδή, και περαιτέρω ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και αρετών, καθώς και στην κυριαρχία θετικών συναισθημάτων τόσο στον υποκειμενικό ψυχισμό, όσο και στο εργασιακό κλίμα. Αποδεικνύεται, έτσι, πως, όταν κάποιος αισθάνεται καλά, λειτουργεί και καλά, πραγματώνοντας την καλύτερη εκδοχή του εαυτού του (Ramdas & Patrick, 2019).

Επιπλέον, η «θετική» σχολική ηγεσία, έχοντας στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και τις προσδοκίες της εσωτερικής του φύσης, προσφέρει ένα μοναδικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι άλλων μορφών σχολικής ηγεσίας. Και αυτό, γιατί ευαγγελίζεται το αποτέλεσμα της

χαράς και της ηθικής ικανοποίησης μέσα από την απόδοση ισότιμης σπουδαιότητας στην παράλληλη εκμάθηση του ακαδημαϊκού και του συναισθηματικού αναλυτικού προγράμματος, κάνοντας πράξη τη διαχρονική βασική αποστολή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής (Wilson, 2016; Leithwood et al., 2020).

Οι δομικοί αρμοί του προτεινόμενου μοντέλου, οι τέσσερις κεντρικοί άξονες της «θετικότητας», της ηθικής, των σχέσεων και της φροντίδας, αντιστοιχίζόμενοι πλήρως προς τις τέσσερις βασικές αρχές του, της έμφασης στα πλεονεκτήματα, στις ηθικές αξίες, στις ανθρώπινες σχέσεις και στην παροχή φροντίδας, συνιστούν ένα δυναμικό σώμα που χρωστά την ισορροπία και τη συνεκτικότητά του στην ποιοτική αλληλόδραση του «εγώ» με το «εμείς» (Σχ. 4). Η εφαρμογή τους μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα που «νοιιάζεται και φροντίζει» προς όλες τις κατευθύνσεις, αλλά και να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες αισιοδοξίας και υπευθυνότητας, που εγγυώνται την προσωπική ευτυχία και τη σχολική επιτυχία (Richard Albrecht & Brunner, 2019; Leithwood et al., 2020).

Η νομιμοποίηση, εξάλλου, της ηγεσίας «θετικού» τύπου απορρέει και από τις ειδικότερες στρατηγικές που την πλαισιώνουν (Cameron, 2012). Συγκεκριμένα, η ενδυνάμωση των κλίσεων και των ταλέντων και η υποστήριξη του/της ηγέτη/ιδας, ώστε να αμβλυνθούν οι αρνητικές πτυχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των οπαδών, η αυθεντική δέσμευση του/της ίδιου/ιας του/της ηγέτη/ιδας στο ηθικό κλίμα του σχολείου, η επιστράτευση του χιούμορ, η ενεργητική ακρόαση των ατομικών αναγκών, η απόσπαση της γενικής συναίνεσης, αλλά και η ενθάρρυνση αυθεντικών ανθρώπινων σχέσεων συνιστούν τις σημαντικότερες από τις βασικές πρακτικές που έχει στη φαρέτρα του/της ο/η «θετικός/ή» σχολικός/ή ηγέτης/ίδα (Σχ. 3). Η εφαρμογή των τακτικών αυτών είναι που εθίζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες σε έναν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, όπου προτεραιότητα έχει η δύναμη και όχι η αδυναμία, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η αίσθηση ότι η ζωή «αξίζει τον κόπο» και μπορεί να είναι γεμάτη εσωτερικό νόημα (Dutton & Spreitzer, 2014; Louis & Murphy, 2018).

Συνεπώς, «θετικός/ή» δεν είναι ο/η ηγέτης/ίδα που διαρκώς είναι ευχάριστος/η ή χαμογελά. Είναι ο άνδρας ή η γυναίκα που συνειδητά επιλέγει να δαπανήσει την ενέργειά του/της σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους/τις οπαδούς, ώστε, μέσα από αυτές, να μεταγγίζει ελπίδα, πίστη στον εαυτό, επιμονή και ήθος (Fineman, 2006; Murphy & Louis, 2018). Επιβεβαιώνεται, επομένως, πως η ηγεσία είναι μια ηθική διαδικασία, μια «ηθική τέχνη», που συναρτάται καίρια με τα ιδεώδη, τις αξίες και τα ψυχικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου που την ασκεί, αφού αυτά καθρεφτίζονται απευθείας τόσο στον ηθικό προσανατολισμό των οπαδών, όσο και στο αξιακό κλίμα του οργανισμού (Greenfield, 2004; Narvaez, 2008; Murphy & Louis, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bott, D., Escamilia, H., Kaufman, S. B., Kern, M. L., Krekel, C., Schlicht-Schmälzle, R., ... & White, M. (2017). *The state of positive education*. Dubai: World Government Summit.
- Burrello, L. C., Beitz, L. M., & Mann, J. L. (2016). *A Positive Manifesto: How Appreciative Schools Can Transform Public Education*. Chicago: Elephant Rock Books.
- Caldwell, C., Ichiho, R., & Anderson, V. (2017). Understanding level 5 leaders: the ethical perspectives of leadership humility. *Journal of Management Development*, 36(5), 724-732.
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cameron, K. S. (2013). *Practicing Positive Leadership: Tools and techniques that create extraordinary results*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 731-739.
- Chen, C. Y., Tsai, S. S., Chen, H. W., & Wu, H. T. (2016). The relationship between the principal's positive leadership and school effectiveness—take school organizational culture as the mediator. *European Journal of Psychological Research*, 3(2).
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
- Dennis, R. S., & Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership & organization development journal*, 26(8), 600-615.
- Driscoll, C., & McKee, M. (2007). Restorying a culture of ethical and spiritual values: A role for leader storytelling. *Journal of business ethics*, 73, 205-217.
- Drønnen, M. (2020). *Positive Leadership. Using Positive Psychology for a Better Workplace Culture*. Norway: Gyldendal Akademisk.
- Duignan, P. A. (2005). Socially responsible leadership: schools for a more just and democratic society. *Leading and Managing*, 11(1), 1-13.
- Dutton, J. E., & Spreitzer, G. M. (2014). *How to be a positive leader: small actions, big impact*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Fineman, S. (2006). On Being Positive: Concerns and Counterpoints. *Academy of Management Review*, 31(2), 270-291.
- Furman, G. C. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2(1), 1-8.

- Greenfield J. W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of educational administration*, 42(2), 174-196.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of management journal*, 50(2), 327-347.
- Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*, 3, 43-81.
- Held, B.S. (2004). The negative side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(9), 9-46.
- Janmaat, G., McCowan, T., & Rao, N. (2016). Different stakeholders in education. Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 169-171.
- Larsen, D. E., & Hunter, J. E. (2014). Separating Wheat from Chaff: How Secondary School Principals' Core Values and Beliefs Influence Decision-Making Related to Mandates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 71-90.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.
- Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement: A Cross-Disciplinary Synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2-3), 165-180.
- Louis, K. S., & Velzen, B. V. (Eds.). (2012). *Educational policy in an international context: Political culture and its effects*. New York: Springer.
- Madden, L. T., Duchon, D., Madden, T. M., & Plowman, D. A. (2012). Emergent organizational capacity for compassion. *Academy of Management Review*, 37(4), 689-708.
- Monzani, L., & Van Dick, R. (2020). Positive leadership in organizations. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. F., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21-24.

- Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: Cognitive and neurobiological perspectives of virtue development. In *Handbook of moral and character education* (pp. 326-343). New York and London: Routledge.
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong grammar school journey*. Oxford Positive Psychology Series.
- Owens, B. P., & Hekman, D. R. (2016). How Does Leader Humility Influence Team Performance? Exploring the Mechanisms of Contagion and Collective Promotion Focus. *Academy of Management Journal*, 59(3), 1088-1111.
- Peterson, S. J., Galvin, B. M., & Lange, D. (2012). CEO servant leadership: Exploring executive characteristics and firm performance. *Personnel Psychology*, 65(3), 565-596.
- Quinn, B., Faerman, S., Thompson, M., McGrath, M., & Wiley, J. (2000). Becoming a master manager: A competency framework. *The Leadership Quarterly*, 11(3), 423-424.
- Quinn, R. E. (2015). *The positive organization: Breaking free from conventional cultures, constraints, and beliefs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Ramdas, S. K., & Patrick, H. A. (2019). Driving performance through positive leadership. *Journal of Positive Management*, 9(3), 17-33.
- Richard Albrecht, N. M., & Brunner, M. (2019). How positive behavioral supports and social-emotional curriculum impact student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 24(1), 26-42.
- Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: Building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British educational research journal*, 39(2), 266-286.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-84.
- Sama, L. M., & Shoaf, V. (2008). Ethical leadership for the professions: Fostering a moral community. *Journal of Business Ethics*, 78, 39-46.
- Schiavon, C. C., Teixeira, L. P., Gurgel, L. G., Magalhães, C. R., & Reppold, C. T. (2020). Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3632.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-7). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. J., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

- Stahl, G. K., & De Luque, M. S. (2014). Antecedents of responsible leader behavior: A research synthesis, conceptual framework, and agenda for future research. *The Academy of Management Perspectives*, 28(3), 235-254.
- Tombaugh, R. J. (2005), “Positive leadership yields performance and profitability: Effective organizations develop their strengths”. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 19(3), 15-17.
- White, M. A., & Buchanan, A. (2017). Why we need positive education 2.0. In M. A. White, G. R. Slep, & A. S. Murray (Eds.), *Future directions in well-being: Education, organizations and policy* (pp. 219-223).
- Wilson, S. (2016). *Thinking differently about leadership: A critical history of leadership studies*. Elgaronline.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 539-547.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Positive leadership. *Organizational Dynamics*, 42(3), 198-208.