

**Περιοχές ηθικής ευθύνης των εκπαιδευτικών ηγετών  
στη λήψη διοικητικών αποφάσεων  
σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Robert Starratt**

**Δημήτριος Σιδηρόπουλος, M.Ed., M.Th., Ph.D.**

**Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου**

**1<sup>ο</sup> Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού**

**Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε & Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας**

# Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση πέντε (5) περιοχών ηθικής ευθύνης των εκπαιδευτικών ηγετών, που χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους,

# Περίληψη

κάθε φορά που καλούνται να λάβουν αποφάσεις σε διάφορα θέματα που ανακύπτουν κατά την καθημερινή άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων στη βάση του θεσμικού τους ρόλου.

# Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να αποφεύγουν να υιοθετούν μια μονομερή ηθική στάση, όταν χρειάζεται να λαμβάνουν αποφάσεις,

# Περίληψη

και να προσπαθούν να αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές διαστάσεις της ηθικής στη βάση των αρχών της ηθικής της φροντίδας, της ηθικής της δικαιοσύνης και της ηθικής της κριτικής.

# Περίληψη

Ο Robert Starratt υποστήριξε στο θεωρητικό του μοντέλο, ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν καταρχήν την ηθική ευθύνη να ενεργούν ως ανθρώπινα όντα και κατά δεύτερον ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί.

# Περίληψη

Ακολουθως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ηθική ευθύνη να δρουν ως εμπειρογνώμονες και μέντορες-εκπαιδευτές και να παρεμβαίνουν ως εκπαιδευτικοί διευθυντές.

## Περίληψη

Στο τέλος δε, καλούνται να διαμορφωθούν ως μετασχηματιστικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες προκειμένου να κινητοποιήσουν και να εμπνεύσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε αυτά να συνδράμουν οικειοθελώς και συναινετικά στην οικοδόμηση ενός περισσότερο ηθικού πλαισίου λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων.



# Περίληψη

Πιο αναλυτικά στην πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες λαμβάνουν αποφάσεις ως ανθρώπινα κατά τη διαχείριση και επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής σχολικής ζωής.

## Περίληψη

Στη δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες λαμβάνουν διοικητικές αποφάσεις ως θετικά πρότυπα ενεργών πολιτών και δημόσιων λειτουργών, που σέβονται και διασφαλίζουν τα ατομικά δικαιώματα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

# Περίληψη

Στην τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες συμπεριφέρονται ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές, προκειμένου να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν το πρόγραμμα σπουδών και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου.

# Περίληψη

Στην τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δρουν ως εκπαιδευτικοί διευθυντές, καθώς βελτιώνουν τις υφιστάμενες οργανωσιακές δομές και θεσμικές λειτουργίες των σχολικών τους μονάδων.

# Περίληψη

Τέλος στην πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης, λειτουργούν ως μετασχηματιστικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες, καθώς επιτυγχάνουν σταδιακά να αναδιαμορφώνουν τις σχολικές τους μονάδες σε αυθεντικές, δημοκρατικές κοινότητες, επαγγελματικής και ηθικής ανάπτυξης, μάθησης, συνεργασίας και θετικής αλλαγής.

# Περίληψη

Από τα παραπάνω κρίνεται ως προτεραιότητα να επιτευχθεί μια συναινετική σύνθεση των επιμέρους φιλοσοφικών θεωριών της ηθικής (Shapiro, 2006).

# Περίληψη

Ακολουθως χρειάζεται τόσο οι υποψήφιοι, όσο και οι υπηρετούντες διευθυντές των σχολικών μονάδων να εκπαιδευτούν στις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και στη λήψη ηθικών διοικητικών αποφάσεων με τρόπο μεθοδικό και επιστάμενο,

# Περίληψη

τόσο στο ακαδημαϊκό επίπεδο της βασικής τους εκπαίδευσης, όσο και στο ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Rucinski & Bauch, 2006).



# Περίληψη

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται οι νυν διευθυντές των σχολικών μονάδων να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα-βιωματικά εργαστήρια (μακράς διάρκειας και σε περιοδική βάση) επάνω σε θέματα ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

## Περίληψη

Την επιστημονική ευθύνη διοργάνωσης των παραπάνω προγραμμάτων θα αναλάβουν οι αρμόδιοι δημόσιοι επιστημονικοί οργανισμοί και ακαδημαϊκοί φορείς της χώρας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τα Πανεπιστήμια και τα προσφάτως ιδρυμένα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

# Περίληψη

Από αυτήν την εκπαιδευτική διεργασία, αναμένεται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να μετασχηματιστούν σε περισσότερο ηθικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, αφού θα λαμβάνουν διοικητικές αποφάσεις, που θα ικανοποιούν και τις πέντε (5) περιοχές ηθικής ευθύνης του θεωρητικού μοντέλου του Robert Starratt.

# Εισαγωγή

Η έρευνα ως προς την ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ξεκίνησε από τα στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg (1969) και τη θεωρία του για την ηθική της δικαιοσύνης και την ηθική της ισότητας και τις εργασίες των Gilligan (1982) και Noddings (1984) σχετικά με την ηθική της φροντίδας και την ηθική της κριτικής.

# Εισαγωγή

Ήδη από το 1978 ο Hodgkinson πρότεινε την επαναφορά της ηθικής στη βάση των θεωριών της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο Robert Starratt (1991) ήταν ο πρώτος ερευνητής, ο οποίος διατύπωσε ένα συνεκτικό ή θεωρητικό μοντέλο προκειμένου να προσδιοριστεί με τη μεγαλύτερη σαφήνεια η έννοια της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

# Εισαγωγή

Ο Robert Starratt (1991) ήταν ο πρώτος ερευνητής, ο οποίος διατύπωσε ένα συνεκτικό ή θεωρητικό μοντέλο προκειμένου να προσδιοριστεί με τη μεγαλύτερη σαφήνεια η έννοια της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

# Εισαγωγή

Από τότε αρκετοί επιστήμονες έθεσαν επί τάπητος το θέμα της ηθικής στην εκπαιδευτική ηγεσία (Sergiovanni, 1992). Όλοι οι παραπάνω ερευνητές παρείχαν ένα συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο, προκειμένου να προσδιοριστούν με σαφήνεια εκείνα τα συγκεκριμένα στοιχεία, που διακρίνουν τους ηθικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων (Langlois, 2010).

# Εισαγωγή

Όπως μάλιστα υποστηρίζουν, οποιεσδήποτε σημαντικές αποφάσεις χρειάζεται να λαμβάνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αυτές συνειδητά ή υποσυνείδητα, έκδηλα ή άδηλα εμπεριέχουν μια ηθική ευθύνη και προοπτική.



# Εισαγωγή

Εάν ισχύει η παραπάνω θεωρητική παραδοχή το επόμενο ερώτημα που τίθεται, είναι εάν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να εκπαιδευτούν ως ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες (Langlois & Lapointe, 2010).

# Εισαγωγή

Από αυτήν την εκπαιδευτική διεργασία, αναμένεται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να μετασχηματιστούν σε περισσότερο ηθικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, αφού θα λαμβάνουν διοικητικές αποφάσεις, που θα ικανοποιούν και τις πέντε (5) περιοχές ηθικής ευθύνης του θεωρητικού μοντέλου του Robert Starratt.

# Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια δυο κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο δημόσιο διάλογο σχετίζονται καταρχήν με τον τρόπο που το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των τοπικών σχολικών μονάδων επιδρά επάνω, τόσο στην εννοιολόγηση, όσο και στις διοικητικές πρακτικές και συμπεριφορές της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας,

# Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια δυο κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο δημόσιο διάλογο σχετίζονται καταρχήν με τον τρόπο που το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των τοπικών σχολικών μονάδων επιδρά επάνω,

# Εισαγωγή

τόσο στην εννοιολόγηση όσο και στις διοικητικές πρακτικές  
και συμπεριφορές της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας,

# Εισαγωγή

και κατά δεύτερο με την ύπαρξη κάποιων κοινών χαρακτηριστικών των ηθικών εκπαιδευτικών ηγετών παρ' όλο το γεγονός ότι έχουν διαφορετική εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτισμική κουλτούρα (Gerstl-Pepin, Killeen & Hasazi, 2006).

# Εισαγωγή

Στην ανεύρεση απαντήσεων στα αναφερόμενα ερωτήματα, προτάθηκε η ερευνητική αποτίμηση των κοινών παγκοσμίων στοιχείων που σχετίζονται με την ηθική ηγεσία (Eyal, Berkovich & Schwartz, 2011),

# Εισαγωγή

Σε αντίθεση με πρότερες έρευνες στο πεδίο, οι οποίες είχαν ως υπόθεση εργασίας ότι τα ηθικά διλήμματα επιλύονται μέσω της υιοθέτησης μιας μοναδικής ηθικής προσέγγισης και ηθικής στάσης από πλευράς των διευθυντών των σχολικών μονάδων,



# Εισαγωγή

τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται ότι οι ερευνητές τείνουν να υιοθετούν τις πολλαπλές διαστάσεις της ηθικής, ανεξαρτήτως της φιλοσοφικής τους θεώρησης για αυτήν (Shapiro & Stefkovich, 2016).

# Ηθική εκπαιδευτική ηγεσία

Η ηθική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια διμερή διαδικασία, που περιλαμβάνει αφενός προσωπική ηθική συμπεριφορά και αφετέρου μια ηθική επίδραση (Brown & Treviño, 2006),

# Ηθική εκπαιδευτική ηγεσία

καθώς καθιστά ικανούς τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να καθοδηγούν με ένα τρόπο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν ώστε να συμβάλλουν στη θετική αναδιαμόρφωση των σχολικών τους μονάδων (Greenfield, 2004).

# Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναδεικνύουν τη ηθική τους υπόσταση μέσω της λήψης αποφάσεων, της οξύνοιας που επιδεικνύουν στη προσέγγιση των θεμάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή τους εργασία και του τρόπου διαχείρισης των αναγκών και ενδιαφερόντων των μελών της σχολικής κοινότητας.

# Εισαγωγή

Όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για περισσότερα από την ηθική τους συμπεριφορά, αφού φέρουν την ευθύνη για τις πράξεις εκείνων που βρίσκονται υπό την ηγεσία τους και έτσι απαιτείται από αυτούς να εργαστούν για την οικοδόμηση ενός ηθικού περιβάλλοντος στις σχολικές τους μονάδες.

# Εισαγωγή

Όπως υποστήριξε οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ηθική υπευθυνότητα να ενεργούν προληπτικά και προορατικά αναφορικά με την οικοδόμηση ενός ηθικού περιβάλλοντος στις σχολικές τους μονάδες.

# Εισαγωγή

Η υιοθέτηση των πολλαπλών διαστάσεων της ηθικής παρέχει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες τη δυνατότητα της χρήσης διαφορετικών ηθικών οπτικών κατά την εκτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων και ειδικότερα κατά τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων.

# Εισαγωγή

Στις πολλαπλές διαστάσεις της ηθικής συμπεριλαμβάνονται η ηθική της φροντίδας (Noddings (1984), η ηθική της δικαιοσύνης και η ηθική της κριτικής (Shapiro & Stefkovich, 2016).



# Εισαγωγή

Πιο αναλυτικά η διάσταση της ηθικής της φροντίδας αφορά πρωτίστως την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηγέτες και στα μέλη της σχολικής κοινότητας στη βάση της αλληλοδεκτικότητας, της διε-επαφής και αμοιβαίας εκτίμησης.

# Εισαγωγή

Πιο αναλυτικά η διάσταση της ηθικής της φροντίδας αφορά πρωτίστως την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηγέτες και στα μέλη της σχολικής κοινότητας στη βάση της αλληλοδεκτικότητας, της διε-επαφής και αμοιβαίας εκτίμησης.

# Εισαγωγή

Οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες που δρουν με τη διάσταση της ηθικής της φροντίδας τείνουν να αντιλαμβάνονται την οικοδόμηση στέρεων και υγιών σχέσεων ως την πρώτιστη προϋπόθεση ώστε να μετασχηματιστούν οι σχολικές τους μονάδες δημοκρατικές και συνεργατικές κοινότητες προαγωγής της ηθικής (Shields, 2010).

# Εισαγωγή

Η ηθική της φροντίδας έχει ως κύριο σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ευεξία των ατόμων και ανταποκρίνεται στις έμφυτες ψυχολογικές τους ανάγκες για ανάγκη τους για ενδυνάμωση, αποδοχή και υποστήριξη (Furman, 2012).

# Εισαγωγή

Ως αποτέλεσμα οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες αναγνωρίζουν το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτονομία, είναι ανοικτοί να συναντηθούν με την αυθεντική ατομικότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων των σχολείων τους

# Εισαγωγή

και εκδηλώνουν αφοσίωση και δέσμευση στο στόχο της συνεχούς βελτίωσης των κοινωνικών τους σχέσεων με τους άλλους (Starratt, 1994).

# Εισαγωγή

Η ηθική της δικαιοσύνης πηγάζει από τη φιλοσοφική σκοπιά, η οποία εδράζει στη φύση του κοινωνικού κόσμου και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολιτών και των κρατών τους και έχει δυο επιμέρους οπτικές.

# Εισαγωγή

Η πρώτη οπτική εστιάζει περισσότερο στη διασφάλιση των θεμελιωδών ατομικών δικαιωμάτων στη βάση της προαγωγής των αρχών και αξιών της νομιμότητας, της αμεροληψίας και της ισότητας, αφού όπως υποστηρίζεται κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα στην ίση μεταχείριση (Shapiro & Stefkovich, 2016).



# Εισαγωγή

Η δεύτερη οπτική εστιάζει περισσότερο στα δικαιώματα της πλειοψηφίας, και λιγότερο στα ατομικά δικαιώματα ή στα δικαιώματα ομάδων συγκεκριμένων ατόμων (McCray & Beachum, 2006).

# Εισαγωγή

Η ηθική της κριτικής φαίνεται να συνδέεται στενά με την ηθική της δικαιοσύνης, καθώς εστιάζει στις κοινωνικές αδικίες, και έχει ως κύριο σκοπό να συμβάλλει στην άμβλυνση και κατάργηση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων.

# Εισαγωγή

Η ηθική της κριτικής προτάσσει τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αξιοπρέπειας του ανθρώπου (DePree & Jude, 2010).

# Εισαγωγή

Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο συχνά η ηθική της κριτικής έρχεται αντιμέτωπη τόσο με επικρατούσες κοινωνικές νόρμες, όσο και με τους υφιστάμενους κοινωνικούς θεσμούς εξουσίας, αφού διακρίνει αρνητικές επιπτώσεις στην ατομική και κοινωνική ζωή των πολιτών από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρωματά του πληθυσμού (Langlois & Lapointe, 2007).

# Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με ηθική κριτικής συχνά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να επιλύσουν έντονα ηθικά προβλήματα και να εισάγουν σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων τους (Langlois et al., 2014).

# Εισαγωγή

Επίσης εκπαιδευτικοί ηγέτες υπό τη διάσταση της ηθικής της κριτικής θέτουν ως κύριο σκοπό, ιδιαιτέρως σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, την ικανοποίηση των ατομικών δικαιωμάτων των μαθητών και των γονέων τους, που ανήκουν σε γλωσσικές, εθνικές, θρησκευτικές και φυλετικές μειονότητες (Norberg, 2009).

## Πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ανθρώπινα όντα

Στην περιοχή αυτή ηθικής ευθύνης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες τείνουν να συμπεριφέρονται στη βάση των αρχών της ηθικής της φροντίδας (Noddings, 2005). Έτσι ενεργούν με σεβασμό, έγνοια και συμπόνοια για να διατηρήσουν πρωτίστως την αξιοπρέπεια των συναδέλφων που εργάζονται μαζί τους.

## Πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ανθρώπινα όντα

Επιπροσθέτως, θέματα που σχετίζονται με την αξιοπιστία, τη συγχώρεση, την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη είναι ζητήματα υψηλής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που επιδιώκουν να λειτουργούν ως ηθικά ανθρώπινα όντα, παρ' όλο το γεγονός ότι παρά τις καλές τους προθέσεις συχνά αποτυγχάνουν να δράσουν θετικά,



## Πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ανθρώπινα όντα

αφού είτε συμπεριφέρονται αλαζονικά και παρερμηνεύουν τα κίνητρα των άλλων, είτε έχουν αρνητικές προκαταλήψεις και δυσλειτουργικές συμπεριφορές με τους άλλους (Collier, 2005).

## Πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ανθρώπινα όντα

Η παραπάνω περιοχή ευθύνης επιδρά σημαντικά στη λήψη (συνεργατικών) αποφάσεων κατά τη διάρκεια του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών ηγετών, καθώς αντανακλά τις γενικότερες αντιλήψεις τους αναφορικά με τις βασικές ηθικές αρχές της ειλικρίνειας, της ακεραιότητας, της εντιμότητας και της έγνοιας για τους άλλους (Noddings, 2006).

## Πρώτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ανθρώπινα όντα

Επιπροσθέτως, αυτή η περιοχή ευθύνης συνάδει με τις στερεοτυπικές θεωρήσεις των ηθικοί εκπαιδευτικών ηγετών ως προ την κοινωνική ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αλληλο-περιχώρηση όλων των εμπλεκομένων ατόμων στην εκπαιδευτική δομή και λειτουργία των σχολικών τους μονάδων (Caldwell & Sholtis, 2008).

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

Οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες δρουν με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο με σκοπό να υποστηρίξουν τη διασφάλιση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των μαθητών ως αυριανών πολιτών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, αφού αντιλαμβάνονται τη σχολική τους μονάδα ως κοινωνικό υποσύστημα της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Easley, 2008).

## **Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί**

**Οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες δρουν με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο με σκοπό να υποστηρίξουν τη διασφάλιση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των μαθητών ως αυριανών πολιτών, των εκπαιδευτικών και των γονέων,**

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

αφού αντιλαμβάνονται τη σχολική τους μονάδα ως κοινωνικό υποσύστημα της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Easley, 2008).

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

Επίσης ως δημόσιοι λειτουργοί επιδιώκουν να υπηρετούν πρωτίστως το κοινό δημόσιο συμφέρον, το όφελος όλων των μελών της σχολικής μονάδας και τη δικαιοσύνη έναντι οποιοδήποτε ενεργειών,

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

που την μάχονται, και δευτερευόντως το προσωπικό τους συμφέρον, την ατομική τους ιδιοτέλεια, που συχνά υποθάλλει την αδικία, αφού είναι σε βάρος των άλλων (Theoharis, 2007).



## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

Ως προς αυτόν τον σκοπό οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να αγνοήσουν τις ενδεχόμενες προσωπικές ή ομαδικές πιέσεις που δέχονται για μια πιο ευνοϊκή μεταχείριση συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων της σχολικής κοινότητας,

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

αφού έχουν το δημόσιο θεσμικό ρόλο να παρέχουν σε όλους τους πολίτες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και ευκαιρίες για να μάθουν για το φυσικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό κόσμο που τους περιβάλλει (Brown, Trevino & Harrison, 2005).

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

Επιπροσθέτως οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αναδιαμορφώσουν τα σχολεία τους σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου προάγεται ο διαλεκτική συζήτηση και η ανταλλαγή επιχειρημάτων και ενισχύεται η ενεργότερη εμπλοκή των τοπικών φορέων στις δημοκρατικές διαδικασίες λειτουργίας τους (Bowen, Bessett & Cham, 2006).

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να βρίσκονται σε μια συνεχή κοινωνικο-γνωστική εγρήγορση και συναισθηματική ετοιμότητα προκειμένου να αναγνωρίσουν τόσο τους περιορισμούς, όσο και τα οφέλη της αυτόνομης λήψης αποφάσεων, όσο και τις πολυεπίπεδες δυσκολίες και ποικίλες αντιστάσεις

## Δεύτερη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως ενεργοί πολίτες και ως δημόσιοι λειτουργοί

που θα έχουν να διαχειριστούν στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν μια δημοκρατική κουλτούρα συνεργασίας, αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης στα σχολεία τους, που προάγει τη μάθηση για όλους (Harmon & Schafft, 2009).

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

Οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ευθύνη να επιβεβαιώσουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των στόχων, του περιεχομένου και των διδακτικών πρακτικών του προγράμματος σπουδών, ότι είναι ικανοί να κοινωνήσουν το πρόγραμμα σπουδών αρκετά καλά και με πολλούς τρόπους,

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

και ότι έχουν την τεχνογνωσία να παρέχουν στους μαθητές τους τόσο αυθεντικές, όσο και υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες που σχετίζονται με τη ζωή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Starratt & Leeman, 2011).

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

Ως προς αυτό το σκοπό οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες  
χρειάζεται να διακρίνονται από υψηλά επίπεδα  
αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και αυτο-  
αποτελεσματικότητας,



**Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης:  
Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες  
και ως μέντορες-εκπαιδευτές**

και να έχουν ανοιχτή σκέψη, ενσυναίσθηση και ευελιξία αναφορικά με τις ενδεχόμενες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών των σχολικών τους μονάδων (Begley, 2006).

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

Επίσης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ευθύνη να δημιουργούν πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί σταδιακά να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα για να λειτουργούν ως δια βίου κριτικά αναστοχαζόμενοι και εκπαιδευόμενοι επαγγελματίες,

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

αφού ως μέντορες-εκπαιδευτές καλούνται να επιδράσουν θετικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξής καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους συνεργασίας, ιδιαιτέρως δε σε περιόδους κρίσεων (Useem Cook & Sutton, 2005).

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

Αυτό το επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μέσω της διαρκούς και επισταμένης παροχής καθοδήγησης, συμβουλευτικής, εμπύχωσης, γνώσεων και εμπειριών.

## Τρίτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εμπειρογνώμονες και ως μέντορες-εκπαιδευτές

Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να έχουν συμβουλευτικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, να επιδεικνύουν υπομονή και επιμονή και να έχουν στέρεες και σε βάθος γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Noonan, Walker & Kutsyuruba, 2008).

## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

Στην περιοχή αυτή ηθικής ευθύνης, η ηθική της δικαιοσύνης εισέρχεται, αφού οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες εξασφαλίζουν δομές και λειτουργίες που προάγουν την επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

Έτσι ενισχύουν την αυθεντική και βιωματική μάθηση, εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης (Lewis & Murphy, 2008).

## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

Έτσι επιτυγχάνουν να καταστούν όλοι οι μαθητές ικανοί να μαθαίνουν ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής και κοινωνικοπολιτισμικής τους αφετηρίας (Starratt, 2003). Συνακόλουθα οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιδρούν σημαντικά στον πυρήνα της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική ζωή.



## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αισθάνονται ότι χρειάζεται να ανταποκριθούν άμεσα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα σχολικής επιτυχίας των μαθητών, οργάνωσης προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και υποστήριξης εκπαιδευτικών

## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

με περιορισμένη παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική αποτελεσματικότητα, αφού οι επαγγελματικές τους αρμοδιότητες δεν περιορίζονται σε θέματα διοικητικής φύσης των σχολικών τους μονάδων (Ulf, 2015).

## Τέταρτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως εκπαιδευτικοί διευθυντές

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να αναλαμβάνουν το ρίσκο και να προβαίνουν σε αλλαγές των δομών και λειτουργιών των σχολικών τους μονάδων προκειμένου να παραμένουν ηθικά δραστήριοι στην άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που καταγράφονται στις σχολικές τους μονάδες (Järppinen & Ciussi, 2016).

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

Σε αυτό το υψηλότερο επίπεδο ευθύνης, οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες καθίστανται μετασχηματιστικοί ηγέτες στο βαθμό που επιτυγχάνουν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

ώστε και οι ίδιοι να λειτουργήσουν ως ηθικοί ηγέτες, οι οποίοι εμπλέκονται ενεργητικά και καθοριστικά στη λειτουργία της σχολικής και τοπικής κοινότητας (Starratt, 2005).

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

Ως προς αυτό το σκοπό οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να δράσουν με μεγαλύτερη ευαισθησία και αλληλεγγύη ως ενεργοί πολίτες, να εκδηλώνουν ειλικρινή έγνοια για τα δικαιώματα των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων,

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

και να συμπεριφέρονται με ιδιαίτερη φροντίδα σε όσους μαθητές και γονείς έχουν ανάγκης πρόσθετης υποστήριξης και αλληλεγγύης (Valli, Stefansk & Jacobson, 2018).

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

Επίσης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες σε αυτήν την περιοχή ηθικής ευθύνης, ενισχύουν τη μετασχηματιστική διδασκαλία και μάθηση, η οποία επιτυγχάνει να συνδέσει την ακαδημαϊκή μάθηση με τις προσωπικές εμπειρίες και κοινωνικές προσδοκίες των μαθητών (Snowden & Boone, 2007).



## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

Έτσι οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες επιτυγχάνουν να μετασχηματίσουν τα σχολεία τους από απρόσωπους γραφειοκρατικούς θεσμούς με κανόνες, ρυθμίσεις και ρόλους

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

σε συνειδητοποιημένες, αυτοδιοικούμενες εκπαιδευτικές κοινότητες με χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, αυθορμητισμού, αλληλεπίδρασης, ανθρωπισμού και αλληλεγγύης (Johansson, 2004).

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

Σε αυτό το επίπεδο ηθικής, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ενεργούν περισσότερο προληπτικά και λιγότερο παρεμβατικά, αφού πρωτίστως ενισχύουν συμπεριφορές που προάγουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας

## Πέμπτη περιοχή ηθικής ευθύνης: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες

και τη διαχείριση των καθημερινών δυσκολιών με μια περισσότερο ανθρωπιστική αντίληψη των πραγμάτων (Kutsyuruba, Walker, & Noonan, 2010).

## Συζήτηση

Το θεωρητικό μοντέλο του Starratt περιγράφει τις πέντε (5) περιοχές ηθικής ευθύνης, στις οποίες, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα χρειαστεί κατά περίπτωση να λαμβάνουν υπόψη, κάθε φορά που καλούνται να λάβουν αποφάσεις κατά τη διάρκεια της άσκησης των διοικητικών τους καθηκόντων.

# Συζήτηση

Όπως φάνηκε η λήψη αποφάσεων είναι ένα πολύπλοκο τμήμα της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Kutsyuruba, Walker & Cherkowski, 2014).

## Συζήτηση

Μια βασική προϋπόθεση για να δύνανται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες περισσότερο ηθικές αποφάσεις, που ενδεχομένως να μην είναι τόσο δημοφιλείς, είναι να έχει προηγουμένως οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συναίνεσης και καλής θέλησης μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Langlois, 2004).

# Συζήτηση

Ως προς την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, οι ηθικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι καλό να αναπτύξουν μια κουλτούρα συνεργατικής λήψης αποφάσεων στις σχολικές τους μονάδες προκειμένου να μην εγκλωβίζονται σε κανόνες και συνταγές που συχνά χαρακτηρίζουν τους δημόσιους γραφειοκρατικούς οργανισμούς,



## Συζήτηση

αφού έχουν εμπειρίες από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και έχουν να αντιμετωπίσουν σύνθετες και ποικίλες ηθικές προκλήσεις για ζητήματα δικαιοσύνης, έγνοιας, κριτικής, κοινότητας (Furman, 2004), και επαγγέλματος (Shapiro & Hassinger, 2007).

# Συζήτηση

Η ανάλυση των πέντε περιοχών ηθικής ευθύνης περιγράφει την πολυπλοκότητα του ηγετικού ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων

## Συζήτηση

και συνακόλουθα υποδηλώνει την ανάγκη οικοδόμησης και διατήρησης μιας νέας σχολικής κουλτούρας (Noonan, Walker, & Kutsyuruba, 2008), η οποία θα αναπτύσσεται επάνω σε στέρεα θεμέλια ηθικής.

## Συζήτηση

Όμως, για να επέλθει ο αναφερόμενος μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να κινηθούν πέρα από τα όρια της ατομικής ηθικής τους συμπεριφοράς (Normore, 2004).

# Συζήτηση

Στη βάση της παραπάνω θετικής προοπτικής οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα επιδιώξουν να βρουν πολλαπλούς τρόπους κατά τη διάρκεια άσκησης των διοικητικών τους αρμοδιοτήτων

# Συζήτηση

ώστε να ενδυναμώσουν, να εμπνεύσουν και να εξασκήσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τους μονάδων στη θέση υψηλότερων ιδανικών και στην απόκτηση νέων ηθικών αξιών (Cherkowski, Walker & Kutsyuruba, 2015).

# Προτάσεις

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Robert Starratt κρίνεται ως προτεραιότητα καταρχήν να επιτευχθεί μια συναινετική σύνθεση των επιμέρους φιλοσοφικών θεωριών της ηθικής στις θεμελιώδεις θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Shapiro, 2006).

# Προτάσεις

Ακολουθως χρειάζεται τόσο οι υποψήφιοι, όσο και οι υπηρετούντες διευθυντές των σχολικών μονάδων να εκπαιδευτούν στα θέματα της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και της λήψης ηθικών αποφάσεων με τρόπο μεθοδικό, οργανωμένο και επιστάμενο,



# Προτάσεις

τόσο στο ακαδημαϊκό επίπεδο της βασικής τους εκπαίδευσης, όσο και στο ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Rucinski & Bauch, 2006).

# Προτάσεις

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται οι νυν διευθυντές των σχολικών μονάδων να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα-βιωματικά εργαστήρια εκπαίδευσης με την παραπάνω θεματολογία,

# Προτάσεις

τα οποία θα οργανώσουν οι αρμόδιοι δημόσιοι επιστημονικοί οργανισμοί και ακαδημαϊκοί φορείς της χώρας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τα Πανεπιστήμια και τα πρόσφατως ιδρυμένα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

# Προτάσεις

Έτσι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναμένεται σταδιακά να μετασχηματιστούν σε περισσότερο ηθικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, αφού θα λαμβάνουν διοικητικές αποφάσεις, που θα ικανοποιούν και τις πέντε (5) περιοχές ηθικής ευθύνης του θεωρητικού μοντέλου του Robert Starratt.

# Βιβλιογραφικές αναφορές

- \* Begley, P. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570–589.
- \* Brown, M., Trevino, L., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- \* Bowen, C., Bessett, H. & Cham, T. (2006). Including ethics in the study of educational leadership. *Journal of College and Character*, 7(7), 1-2.
- \* Brown, M. & Trevino, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- \* Caldwell, P. & Sholtis, S. (2008). Developing an ethic of care in the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 85-89.
- \* Campbell, E. (1999). Ethical school leadership: Problems of an elusive role. In P. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp. 151–163). Albany, NY: State University of New York Press.
- \* Cherkowski, S., Walker, K. & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' moral agency and ethical decision-making: towards a transformational ethics. *International Journal of Educational Policy and Leadership*, 10(5), 1-17.
- \* Collier, M. (2005). An ethic of caring: The fuel for high teacher efficacy. *Urban Review*, 37, 351-359.
- \* DePree, C. & Jude, R. (2010). Daily practice: Ethics in leadership. *Contemporary Issues in Educational Research*, 3(7), 19-23.
- \* Easley, J. (2008). Moral school building leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 25-38.

# Βιβλιογραφικές αναφορές

- \* Eyal, O., Berkovich, I. & Schwartz, T. (2011). Making right choices: ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.
- \* Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- \* Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 191-229.
- \* Gerstl-Pepin, C., Killeen, K. & Hasazi, S. (2006). Utilizing an 'ethic of care' in leadership preparation. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 250-263.
- \* Greenfield, W. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.
- \* Harmon, H. & Schaft, K. (2009). Rural school leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30(3), 4-9.
- \* Jäppinen, A. & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482-504.
- \* Johansson, O. (2004). A democratic, learning and communicative leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 697-707.
- \* Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

# Βιβλιογραφικές αναφορές

- \* Kutsyuruba, B., Walker, K. & Cherkowski, S. (2014). The grounds and strategies for ethical decision-making in Canadian principalship. *Management Education: An International Journal*, 13(2), 1-11.
- \* Kutsyuruba, B., Walker, K., & Noonan, B. (2010). The ecology of trust in the principalship. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 21(1), 23-47.
- \* Langlois, L. (2004). Responding ethically: Complex decision-making by school district superintendents. *International Studies in Educational Administration and Management*, 32(2), 78-93.
- \* Langlois, L. & Lapointe, C. (2007). Ethical leadership in Canadian school organizations: Tensions and possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 247-260.
- \* Langlois, L. & Lapointe, C. (2010). Can ethics be learned? Results from a three-year action research project. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 147-163.
- \* Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P. & Deleeuw, A. (2014). Development and validity of the Ethical Leadership Questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 310-331.
- \* Lewis, P. & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management* 28(2), 127-146.
- \* McCray, C. & Beachum, F. (2006), "A critique of zero tolerance policies: an issue of justice and caring. *Values and Ethics in Educational Administration*, 5(1), 1-8.
- \* Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership & Management*, 26(4), 339-345.

# Βιβλιογραφικές αναφορές

- \* Noonan, B., Walker, K. & Kutsyuruba, B. (2008). Trust in the contemporary principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85, 1-17.
- \* Norberg, K. (2009). School leadership for diversity and inclusion: Meeting the multicultural challenge in Sweden. *Values and Ethics in Educational Administration*, 8(1), 1-8.
- \* Normore, A.H. (2004). Ethics and values in leadership preparation programs: Finding the north star in the dust storm. *Values and Ethics in Educational Administration*, 2(2), 1-8.
- \* Shapiro, J. (2006). Ethical decision making in turbulent time: Bridging theory with practice to prepare authentic educational leaders. *Values and Ethics in Educational Administration*, 4(2), 1-8.
- \* Shapiro, J. & Hassinger, R. (2007). Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 451-470.
- \* Shapiro, J. & Stefkovich, J. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th ed.). Routledge, New York.
- \* Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Education Administration Quarterly*, 46(4), 558-559.
- \* Snowden, D. & Boone, M. (2007). A leader's framework for decision-making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- \* Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 185-202.



# Βιβλιογραφικές αναφορές

- \* Starratt, R. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London, UK: Falmer Press.
- \* Starratt, R. (2003). Opportunity to learn and the accountability agenda. *Phi Delta Kappan* 85(4), 298-303.
- \* Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \* Starratt, R.J. (2005). Responsible leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 124–133.
- \* Starratt, R. & Leeman, Y. (2011). Ethical tensions in the daily work of principals: Finding a still point. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 22(1), 39-53.
- \* Rucinski, A. & Bauch, P. (2006). Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation: Effects on graduates' practices. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 487-508.
- \* Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- \* Ulf, L. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management* 29, 4, 461-476.
- \* Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2018). School-community partnership models: implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education* 21(1), 31-49.