

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΑΠΑΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ, 2014

Η υπογράφουσα Σταυρούλα Παπαευαγγέλου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Κατανεμημένη Ηγεσία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Παπαευαγγέλου Σταυρούλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	10

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αποσαφήνιση όρων

1.1 Η έννοια της Διοίκησης – Εκπαιδευτική Διοίκηση.....	12
1.2 Η έννοια της Ηγεσίας – Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	14
1.3 Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	16
1.4 Κατανεμημένη Ηγεσία	19
1.4.1 Πώς εφαρμόζεται η Κατανεμημένη Ηγεσία.....	23
1.4.2 Κατανεμημένη ηγεσία και αποτελεσματικότητα.....	26
1.4.3 Εμπόδια στην εφαρμογή της Κατανεμημένης ηγεσίας.....	28
1.5 Ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Κατανεμημένης Ηγεσίας.....	31
1.6 Συμπεράσματα.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων

2.1 Συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων.....	37
2.2 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συμμετοχικής Λήψης Αποφάσεων.....	39
2.3 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων.....	41
2.4 Συμπεράσματα.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Έρευνα

3.1 Σκοπός της έρευνας	46
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	47

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της Έρευνας

4.1 Η μέθοδος της έρευνας.....	49
4.2 Το εργαλείο της έρευνας.....	49
4.3 Το δείγμα της έρευνας.....	51
4.3.1 Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων.....	51

4.3.2 Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών.....	53
4.4 Χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου.....	55
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1 Αποτελέσματα – Ποσοτική ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων.....	57
5.1.1 Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για την κατανομημένη ηγεσία.....	57
5.1.2 Έλεγχοι συσχετίσεων των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των δασκάλων με τις συνιστώσες της κατανομημένης ηγεσίας.....	60
5.1.3 Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών για την κατανομημένη ηγεσία.....	61
5.1.4 Έλεγχοι συσχετίσεων των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διευθυντών με τις συνιστώσες της κατανομημένης ηγεσίας.....	63
5.1.5 Διαφοροποίηση απόψεων δασκάλων και διευθυντών.....	64
5.1.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων κλειστών ερωτήσεων.....	66
5.2 Αποτελέσματα – Κωδικοποίηση απαντήσεων ανοιχτών ερωτήσεων.....	67
5.2.1 Κωδικοποίηση απαντήσεων δασκάλων.....	68
5.2.2 Κωδικοποίηση απαντήσεων διευθυντών.....	72
5.2.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων ανοιχτών ερωτήσεων.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα – Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....77

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	89

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κατανεμημένη Ηγεσία, ως μία εναλλακτική μορφή ηγεσίας, έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Arrowsmith, 2005), την αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Pounder, 1999) και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Hallinger & Heck, 2009). Προς την ίδια κατεύθυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας συμβάλλει και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Taylor & Bogotch, 1994; Rosenholz, 1985; Sickler, 1988, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003), η οποία συνδέεται άμεσα με την κατανεμημένη ηγεσία. Η θέσπιση κοινών στόχων, η ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης θεωρούνται κυρίαρχα στοιχεία της εν λόγω ηγεσίας, δημιουργώντας νέα δεδομένα σε δασκάλους και διευθυντές. Η απόρριψη αναχρονιστικών αντιλήψεων περί καθετοποιημένης εξουσίας και η υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών διοίκησης καθίστανται πλέον αναγκαία για την αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών στα σχολεία. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Harris (2008), δεν είναι δυνατόν να ευελπιστούμε σε μια ριζική αναμόρφωση και αναδιοργάνωση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μόνο με τη συμβολή μεμονωμένων ηγετών.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που οι δάσκαλοι και οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την κατανεμημένη ηγεσία. Επίσης, διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών για διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και η συσχέτισή τους με στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται σε ζητήματα όπως: η συσχέτιση ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των δασκάλων και διευθυντών με την αντίληψη στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής της εν λόγω ηγεσίας στην Ελλάδα και στα σχολεία που υπηρετούν και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται. Επίσης, μελετάται η διάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στην ανάγκη λογοδοσίας για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Τέλος, διερευνάται η στάση και, συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι διευθυντές στο προσωπικό να συμμετέχει σε διαδικασίες διοίκησης και λήψης αποφάσεων.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το δείγμα των

εκπαιδευτικών επιλέχθηκε τυχαία από δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, την περίοδο του Οκτωβρίου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων και αποτύπωσης, μέσω διαβαθμισμένων απαντήσεων, πτυχών κατανεμημένης ηγεσίας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες επικεντρώνονταν στη δυνατότητα, τις προϋποθέσεις και τους τρόπους εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας, καθώς και σε θέματα λήψης αποφάσεων, εμπιστοσύνης και λογοδοσίας.

Τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου προέκυψαν στα πλαίσια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία που σχετίζονται με τη στρατηγική και το όραμα του σχολείου που υπηρετούν, συγκριτικά με ζητήματα εμπλοκής τους στη διοίκηση και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού. Επίσης, οι μόνιμοι δάσκαλοι εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε θέματα εμπιστοσύνης με τους υπόλοιπους συναδέλφους, σε σύγκριση με τους αναπληρωτές δασκάλους. Τέλος, αποδείχθηκε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία εμπλοκής του προσωπικού στη διοίκηση και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του οργανισμού που ηγούνται, σε σύγκριση με τους δασκάλους. Γενικότερα, , οι απαντήσεις και των δύο ομάδων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό την παρουσία στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που υπηρετούν, παρόλο που το εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα στην Ελλάδα είναι καθιερωμένο. Έστω και άτυπα, δηλαδή, οι σχολικές μονάδες υιοθετούν περισσότερο συμμετοχικές πρακτικές προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους.

Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων κατέδειξε ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν την κατανεμημένη ηγεσία αποτελεσματική, όχι όμως εύκολα εφαρμόσιμη στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της άκαμπτης δομής του συστήματος. Οι διευθυντές, με λιγότερα ποσοστά θεωρούν την εφαρμογή της εφικτή μόνο υπό ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η κατάλληλη επιμόρφωση των δασκάλων. Στη λήψη αποφάσεων εκφράστηκε η επιθυμία των δασκάλων για μεγαλύτερη συμμετοχή, τόσο σε διοικητικά όσο και σε εκπαιδευτικά ζητήματα, χωρίς ωστόσο την ανάγκη λογοδοσίας για τις πράξεις τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, προκύπτει ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι διευθυντές είναι θετικοί στην ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας, εκφράζοντας, βέβαια,

κάποιες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Κάτι παρόμοιο ισχύει και για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που αφορούν όχι μόνο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και σε γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διαμόρφωση ενός αντίστοιχου συνεργατικού κλίματος στα σχολεία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, συμμετέχοντας ενεργά στη σχολική ζωή. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει και την κατάλληλη προετοιμασία των ατόμων, αλλά κυρίως την αλλαγή κουλτούρας. Η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια συλλογική διαδικασία, όπου η ηγεσία, όπως αναφέρει ο Bernard (1968, όπ. αναφ. στο Harris, 2008:34 *«θα κυλάει διαμέσου του οργανισμού»*) και προς όλες τις κατευθύνσεις.

Λέξεις – Κλειδιά: κατανεμημένη ηγεσία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, κοινοί στόχοι, εμπιστοσύνη, συνεργασία

ABSTRACT

Distributed Leadership, as an alternative form of leadership, has been proven to be positively related to the development of creativity (Arrowsmith, 2005), the increase in the teachers' commitment to the institution (Pounder, 1999) and the improvement of students' school performance (Hallinger& Heck, 2009). Participative decision making, which is directly related to distributed leadership, contributes to this very end of school efficiency as well (Taylor&Bogotch, 1994; Rosenholz, 1985; Sickler, 1988, as cited in Harris&Muijs, 2003). The adoption of common goals, the undertaking of leading initiatives by teachers and the creation of a climate of mutual trust are considered to be paramount elements of the leadership in question, thus creating new conditions for teachers and headteachers. The rejection of anachronistic perceptions regarding vertically integrated leadership and the adoption of participative processes of administration has been rendered necessary for the addressing of current school needs. Assuredly, as Harris (2008) states, it is not possible to trust in radically reforming and restructuring the operation of educational organizations solely based on the contribution of individual leaders.

The purpose of this project is to broaden the way in which teachers and head teachers perceive distributed leadership. In addition, the opinion of educators on the processes of participative decision making and their interrelation to elements of distributed leadership are being researched. The research questions are focused on issues such as the following: the interrelation between demographic teachers and head teachers' data and the perception of elements of distributed leadership, educators' opinion on the potentiality of implementing the kind of leadership in question in Greece and at the schools they serve in, as well as the requirements for such an implementation. Further issues being studied are the educators' attitude towards participation in decision making processes and towards the need for accountability for employed educational practices. Finally, the attitude and specifically the trust that head teachers show towards the personnel participating in administration and decision making processes are also being researched.

As regards the methodology of the research, a questionnaire of open and closed ended questions has been employed. The sample was randomly chosen from Primary Schools in Greece, during the period of October. Specifically, a questionnaire of recording demographic data and documentation of facets of distributed leadership, through graduated answers, has been employed. The second part of the questionnaire was comprised by four open ended questions, which focused on the potentiality, prerequisites and the ways of practicing distributed leadership in primary schools of our country, as well as issues of decision making, trust and accountability.

The outcome of the first part of the questionnaire has been developed in the context of SPSS. Specifically it has been proved that teachers perceive on a larger scale, principles that are related with the strategies and the vision of the schools they serve in, in comparison with matters of their involvement in management and mutual trust between the staff. Additionally, permanent teachers present higher values in matters of trust between them and their colleagues compared to substitute teachers. Finally, it has been proved that directors perceive to a greater degree elements of staff involvement in management and trust between the members of the organisation they lead, related to the teachers. Generally, the answers of both teams showed that educators perceive in a satisfactory degree the presence of elements of distributed leadership at their schools, although the educational administrative system in Greece

is vertically integrated. In other words, at an unofficial level at least, schools adopt more participatory practices in order to fulfill their role.

The analysis of the four open ended questions demonstrated that most of the teachers consider distributed leadership effective; yet, not easily applicable in Greece, mainly due to the rigid structure of the system. A smaller percentage of head teachers consider its application to be feasible only under specific circumstances, such as the proper training of teachers. As far as decision making is concerned, teachers expressed their wish for greater participation, in terms of administrative as well as educational issues, without however expressing a need for accountability for their actions.

In conclusion, it follows that both teachers and head teachers stand positively towards the idea of distributed leadership while expressing certain prerequisites for its successful implementation. Something similar applies to the educators' participation in decision-making procedures, which not only regard educational issues but also more general issues related to the organization and functioning of the institution. Greater gravity is given to the formation of a respective collaborative climate in schools, in which all teachers undertake leading roles, participating actively in the overall operation of the institution. The latter, however, requires proper training of both teachers and head teachers, but mainly a change of mentality. The administration of the school should be addressed as a collective process, in which the leadership *“will flow through the organization”*, as Bernard states (1968, as cited in Harris 2008:34), and in all directions.

Key words: distributed leadership, participative decision making, common goals, trust, collaboration

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας, ως μίας αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας στα σχολεία της σύγχρονης εποχής, και κατ' επέκταση το βαθμό και τη διάθεση των Ελλήνων δασκάλων και διευθυντών δημοτικών σχολείων σε διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Οι δύο αυτές έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και, επίσης, η καθιέρωση της δεύτερης μπορεί να υποβοηθήσει την υιοθέτηση περισσότερων στοιχείων της εν λόγω ηγεσίας, που για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς παραμένει άγνωστη έννοια.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο τομέα στην Ελλάδα είναι ελάχιστες, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα καθετοποιημένο, με αποτέλεσμα να μην αφήνονται πολλά περιθώρια ευελιξίας στο κατώτερο επίπεδο της ιεραρχίας που είναι οι σχολικές μονάδες. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές περιορίζονται, κυρίως, στην υλοποίηση συγκεκριμένων εντολών που προέρχονται από τα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια και οι δάσκαλοι στην καθημερινή διδασκαλία των μαθημάτων που τους αντιστοιχούν.

Ωστόσο, η αναποτελεσματικότητα πολλών σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν στο έργο τους, έχει ωθήσει τους ειδικούς του χώρου να προβαίνουν σε προτάσεις για νέες μορφές διοίκησης, περισσότερο δημοκρατικές και συμμετοχικές. Αυτό, λοιπόν, που επιχειρείται στην παρούσα εργασία είναι να εξεταστεί ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της χώρας μας αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που εργάζονται. Αντίστοιχα στοιχεία ερευνώνται και για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η οποία συνδέεται με διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο διασαφηνίζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης και στη συνέχεια, παρουσιάζονται σύντομα κάποια στυλ ηγεσίας. Ακολουθεί εκτενής αναφορά στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και συμμετοχικής διοίκησης, καθώς και σε έρευνες που αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των εφαρμογών τους στα σχολεία. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορές στο ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εν λόγω ηγεσίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη λήψη αποφάσεων σε ένα σχολικό οργανισμό. Αρχικά, παρουσιάζεται το μοντέλο της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων

και στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που το χαρακτηρίζουν, καθώς και στο ρόλο του διευθυντή σε αυτό. Τέλος, σκιαγραφείται η περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, στην οποία αποτυπώνονται οι δυσκολίες που δημιουργούν οι συγκεκριμένες δομές για εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, επιχειρώντας μία σύντομη αναφορά σε παλαιότερες έρευνες. Παράλληλα, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, βάσει των οποίων στη συνέχεια, αναλύονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στο ερευνητικό μέρος, όπου αναλύονται η μέθοδος, η επιλογή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων και η χορήγησή του στο δείγμα και τέλος η περιγραφή του δείγματος των δασκάλων και των διευθυντών. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Συνεχίζοντας στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τόσο του ερωτηματολογίου όσο και των ανοικτών ερωτήσεων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που προηγήθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο.

Καταλήγοντας στο έκτο κεφάλαιο, επιχειρείται μια προσπάθεια καταγραφής γενικών συμπερασμάτων, ως επακόλουθο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων αφορά εκτιμήσεις, χωρίς να μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, για το σύνολο του πληθυσμού των δασκάλων και των διευθυντών ελληνικών δημοτικών σχολείων, δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες και αναλύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αποσαφήνιση όρων

1.1 Η έννοια της διοίκησης – Εκπαιδευτική Διοίκηση

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο «διοίκηση». Παρακάτω παραθέτω ορισμένους, που θεωρώ ότι βρίσκονται νοηματικά πλησιέστερα στο περιεχόμενο της εργασίας μου.

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2005:30) *«η διοίκηση περιλαμβάνει ένα σύνολο ενεργειών που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου (ή σκοπού)»*. Σύμφωνα πάλι με άλλον ερευνητή, *«η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες όπως είναι: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η λήψη αποφάσεων, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»* (Bradie, 1967:9-12, Scanlan, 1974:4, Robbins S.P., 1991:7, όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2005:31).

Ο Καμπουρίδης (2002) αναφέρει ότι ο σύγχρονος ορισμός της διοίκησης επικεντρώνεται σε τρία στοιχεία: στον ανθρώπινο παράγοντα εντός του οργανισμού, στους στόχους και όχι στις διαδικασίες και τέλος στο συνδυασμό των προσωπικών στόχων των μελών με τους στόχους του οργανισμού. Παρατηρείται, επομένως, μία μετάβαση στη σημασία που δίνεται στα εμπλεκόμενα άτομα, κάτι το οποίο αναφέρει και ο Eyte (1989, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005:31), στον ορισμό που δίνει για τη διοίκηση λέγοντας ότι: *«η διοίκηση εκλαμβάνεται ως η τέχνη ή η ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου ή στόχων»*

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο όρος «διοίκηση» λαμβάνει μία κάπως διαφοροποιημένη έννοια, η οποία αναφέρεται στη *«διαδικασία του συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο»* (Bush, 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003:23). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008:14) αναφέρει ότι *«με τον όρο εκπαιδευτική διοίκηση αναφερόμαστε στον επιστημονικό κλάδο που αφορά στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στους οργανισμούς μάθησης»*.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, παρόλο που στα παλαιότερα χρόνια οι άνθρωποι ζούσαν αναπόφευκτα οργανωμένοι σε κοινωνίες, λόγω των συνθηκών διαβίωσης, και αναδεικνύαν άτομα με ηγετικά χαρακτηριστικά, δεν είχαν αναπτύξει κάποιον αντίστοιχο εμπεριστατωμένο επιστημονικό κλάδο, κάτι το οποίο έγινε στα

τέλη του 19^{ου} αιώνα. Σταδιακά, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, αναπτύχθηκαν κάποια μοντέλα διοίκησης που μπορούν να ενταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: την κλασική, τη νεοκλασική και τη σύγχρονη προσέγγιση.

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) αναλυτικότερα για την κάθε προσέγγιση: Η κλασική προσέγγιση ή αλλιώς «επιστημονική διοίκηση» αναπτύχθηκε την περίοδο της βιομηχανικής ανάπτυξης (αρχές 20^{ου} αιώνα), με αποτέλεσμα να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην αύξηση της παραγωγικότητας και λιγότερο στον ανθρώπινο παράγοντα. Κατεξοχήν εκπρόσωποι της κίνησης αυτής θεωρούνται ο Frederick W. Taylor και ο Henry Fayol. Ο πρώτος, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), κατέγραψε ως βασικές αρχές διοίκησης ενός οργανισμού τις εξής: εξειδίκευση των εργαζομένων στον κλάδο εργασίας τους και σαφής καταμερισμός της εργασίας, επαναλαμβανόμενες και τυποποιημένες συνθήκες εργασίας και τέλος κυρώσεις σε περίπτωση αποτυχίας ή ανταμοιβή για κάθε επιτυχημένη προσπάθεια των εργαζομένων.

Όσον αφορά στη δεύτερη προσέγγιση, τη νεοκλασική, αυτή δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη σημασία που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις σε έναν οργανισμό και λιγότερο στους παραγωγικούς - οικονομικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, αναδεικνύονται ζητήματα ικανοποίησης κοινωνικών αναγκών των εργαζομένων από τις συνθήκες εργασίας, συμπεριλαμβάνοντας και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004).

Τέλος, η σύγχρονη διοίκηση, σύμφωνα πάλι με τον παραπάνω ερευνητή, υιοθετεί στοιχεία και από τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις τονίζοντας ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι αποτέλεσμα δύο συνιστωσών: της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών και των παραγόμενων αποτελεσμάτων στην εργασία. Συμπερασματικά, λοιπόν, για την αποτελεσματικότερη λειτουργία ενός οργανισμού απαιτούνται σαφώς σωστά δομημένα προγράμματα με στόχους και διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα και κατάλληλη τοποθέτηση προσωπικού στις θέσεις εργασίας, ανάλογα με τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν.

Περνώντας, τώρα, στο χώρο της εκπαίδευσης, και υιοθετώντας στοιχεία από τους ορισμούς της διοίκησης, ο Σαΐτης (2000:24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως *«ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών»*. Ο Bush

(1986, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008:17), συμπληρώνει προσδιορίζοντας τη «*διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως τη διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο*».

Ανεξάρτητα, πάντως, από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, τα πορίσματα της νεοκλασικής προσέγγισης, που αναφέρθηκαν παραπάνω, επηρέασαν προς ένα περισσότερο δημοκρατικό μοτίβο την εκπαιδευτική διοίκηση (Hoy et al, 1987, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005), αφού έλαβαν υπόψη τους τον ανθρώπινο παράγοντα και την ανάγκη κάλυψης των προσωπικών επιθυμιών των εργαζομένων. Εξάλλου, κάτι τέτοιο διαφαίνεται και από το γεγονός της εμφάνισης συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου τους (Σαΐτης, 2005).

1.2 Η έννοια της Ηγεσίας – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Αναλογικά με τις τρεις προσεγγίσεις στη διοίκηση (κλασική, νεοκλασική και σύγχρονη) των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίες οριοθετούν έναν τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας σε κάθε οργανισμό, αναπτύχθηκαν και αντίστοιχα στυλ ηγεσίας, τα οποία εμφανίζουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές των παραπάνω προσεγγίσεων. Προτού αναφερθώ σε αυτά, θεωρώ απαραίτητο να παραθέσω κάποιους ορισμούς σχετικά με την έννοια της «ηγεσίας», η οποία έχει απασχολήσει κατά κόρον τους ερευνητές.

Όπως συμβαίνει με τις περισσότερες έννοιες, έτσι και για την ηγεσία έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί, χωρίς ωστόσο να έχει διασαφηνιστεί το χαρακτηριστικό που κάνει τους ηγέτες να ξεχωρίζουν από τους μη- ηγέτες (Cuban, 1988). Επίσης, ένα ακόμα πρόβλημα που προκύπτει κατά τη μελέτη της έννοιας είναι η σύνδεσή της και πολλές φορές ταύτισή της με την έννοια της διοίκησης (=management).

Είναι γεγονός πως ο όρος «management» είναι περισσότερο τεχνικός και αφορά σε επιχειρήσεις και οργανισμούς που έχουν κυρίως οικονομικούς στόχους, σε αντίθεση με την «ηγεσία» που αρμόζει σε σχολικούς οργανισμούς. Όπως αναφέρουν οι Bennis & Nanus (1985:21), «*οι διευθυντές είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα*

πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα». Ο Leithwood (2004:2), έρχεται να συμπληρώσει την παραπάνω δήλωση αναφέροντας ότι η επιτυχημένη ηγεσία απαιτεί *«να κάνεις τα σωστά πράγματα με σωστό τρόπο».*

Ανεξάρτητα, όμως, από την ορθή υλοποίηση των διαδικασιών, ο ηγέτης οφείλει να εμπνέει ένα όραμα, σχετικό πάντα με τον οργανισμό, και να επιχειρεί για την πραγματοποίησή του, ενεργοποιώντας και το υπόλοιπο προσωπικό. Εκτός από την παραπάνω διαφορά μεταξύ των δύο όρων, ο Cuban (1988, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003) αναφέρει ότι η ηγεσία σχετίζεται με την αλλαγή, ενώ η διοίκηση με τη διατήρηση μιας κατάστασης. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια της καινοτομίας και του ρίσκου με σκοπό, βέβαια, τη βελτίωση, σε αντίθεση με τη διοίκηση που μπορεί να περιορίζεται στην επανάληψη πρακτικών, οι οποίες αναγκάζουν σε στασιμότητα τον οργανισμό.

Ξεκινώντας από την ετυμολογική σημασία της έννοιας, ο Μπαμπινιώτης (2005:721) αναφέρει ότι *«ο ηγέτης είναι αυτός που βρίσκεται στην κορυφή της εξουσίας ή γενικότερα επηρεάζει και ελέγχει ένα σύνολο (σε πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό επίπεδο)».* Οι Marzano & Waters (2005, όπ. αναφ. στο Γερούκη, 2012) αναφέρονται σε θεωρίες ηγεσίας όπως: *«η θεωρία του μεγάλου άνδρα»*, ενός ατόμου, το οποίο επωμίζεται την ευθύνη ολοκλήρωσης μιας απαιτητικής αποστολής, *«η θεωρία των χαρακτηριστικών»*, που υποστηρίζει την ύπαρξη εγγενών χαρακτηριστικών στους ηγέτες και τέλος *«οι περιβαλλοντικές θεωρίες»*, που υποστηρίζουν ότι συγκυρίες και συνθήκες που σχετίζονται με τα κοινωνικά δεδομένα μπορούν να αναδείξουν έναν ηγέτη.

Ο Πασιαρδής (2004:209) με τη σειρά του αναφέρει ότι *«η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».* Άλλοι πάλι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της δυναμικής των ανθρωπίνων σχέσεων και της συναισθηματικής επιρροής των ηγετών προς τους υφισταμένους τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Goleman (2000), ο οποίος αναφέρει ότι η ηγεσία αφορά στην επίτευξη ενός στόχου και στη διαχείριση της αλλαγής μέσα από την έμπνευση και καθοδήγηση άλλων ατόμων ή ομάδων.

Περνώντας τώρα στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, θα παραθέσω κάποιους ορισμούς για την αποσαφήνιση του όρου και τη σύνδεσή του με την έννοια της

διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού. Με μία πρώτη αναζήτηση στην ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια Wikipedia προκύπτει ότι: *«η σχολική ηγεσία είναι η διαδικασία προσδιορισμού και καθοδήγησης των ταλέντων και της ενέργειας εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι»* (διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_leadership (11/9/2013)).

Οι Bush και Glover (2003:8) αναφέρουν ότι: *«η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην εκπλήρωση επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασιζόμενοι στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Εκφράζουν με σαφήνεια αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη να μοιραστούν το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου συνεργούν στην εκπλήρωση αυτού του κοινού οράματος».*

Τέλος, όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές μεταξύ αυτών και ο Cuban (1988, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003), η ηγεσία σχετίζεται με την έννοια της επιρροής προς άλλα άτομα και, συγκεκριμένα, με την ικανότητα ενεργοποίησης των άλλων προς επίτευξη κάποιων στόχων, μία διαδικασία η οποία υποδηλώνει δύο στοιχεία: την ανάληψη πρωτοβουλιών και την έννοια του ρίσκο.

1.3 Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Για την αποτελεσματικότερη μελέτη της ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς και τις επιπτώσεις αυτής στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, έχουν διατυπωθεί διάφορα στυλ ηγεσίας ή αλλιώς μοντέλα ηγεσίας. Τα μοντέλα αυτά αναφέρονται σε πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες στα σχολεία που υπηρετούν, καθώς επίσης και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων, τα οποία διαμορφώνουν και το αντίστοιχο κλίμα στον οργανισμό. Οι ομαδοποιήσεις που έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς, διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τον ερευνητή και την προσέγγιση που ακολουθεί.

Μία αρκετά γνωστή ταξινόμηση της ηγεσίας σε μοντέλα που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι αυτή των Leithwood & Duke (1999), οι οποίοι ορίζουν έξι στυλ ηγεσίας:

- Την «εκπαιδευτική» ηγεσία (instructional leadership)
- Τη «μετασχηματιστική» ηγεσία (transformational leadership)
- Την «ενδεχομενική» ηγεσία (contingent leadership)
- Την «ηθική» ηγεσία (moral leadership)
- Τη «διοικητική» ηγεσία (managerial leadership)
- Τη «συμμετοχική» ηγεσία (participative leadership)

Οι Bush & Glover (2003), αναφέρουν σε άρθρο τους δύο επιπλέον τύπους: τη «διαπροσωπική» (interpersonal) και τη «συναλλακτική» (transactional) ηγεσία. Η διάκριση μεταξύ των μοντέλων δεν είναι απόλυτη και πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη κοινών στοιχείων ή αλληλοεπικαλύψεων, τα οποία όμως τοποθετούνται σε διαφορετική βάση κάθε φορά. Παρακάτω, θα περιγράψω με συντομία κάθε ένα από τα προαναφερθέντα μοντέλα και έπειτα θα γίνει εκτενής αναφορά στην κατανεμημένη ηγεσία, που αποτελεί άλλωστε και αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία, όπως αναφέρουν οι Leithwood et al. (1999, στο Bush & Glover, 2003) επικεντρώνεται στην προσοχή που δείχνουν οι ηγέτες στη συμπεριφορά των δασκάλων και η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη των μαθητών τους. Μάλιστα, η εν λόγω ηγεσία, σύμφωνα πάλι με τους παραπάνω ερευνητές, καθιστά τους διευθυντές γνώστες, αλλά και άτομα που κατέχουν την αντίστοιχη εξουσία ώστε να επηρεάζουν το υφιστάμενο προσωπικό τους. Τέλος, στο ίδιο άρθρο τονίζεται ότι η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στην κατεύθυνση της επιρροής που ασκεί ο ηγέτης, παρά στην ίδια τη διαδικασία της επιρροής.

Η «μετασχηματιστική» ηγεσία, σύμφωνα πάλι με τους παραπάνω ερευνητές δίνει έμφαση στη δέσμευση που νιώθουν οι εργαζόμενοι στον οργανισμό, η οποία προσδιορίζει την προσπάθεια που καταβάλλουν, αλλά και την παραγωγικότητα που εμφανίζουν. Πρόκειται για μια κατάσταση αλληλοϋποστήριξης των εμπλεκόμενων ατόμων που αφορά σε μεγάλο βαθμό την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων και οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό. Ο Buss (1985, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008), από την πλευρά του, αναφέρει ότι οι μετασχηματιστικοί

ηγέτες στηρίζονται σε επιδιωκόμενους κοινούς στόχους με τους υπαλλήλους, σε αντίθεση με τους συναλλακτικούς ηγέτες, οι οποίοι δίνουν έμφαση στις συναλλαγές, δηλαδή στην προσφορά κάποιας ανταμοιβής, με τη μορφή ασφάλειας ή αξιώματος, για την προσφερόμενη υπηρεσία του υπαλλήλου.

Προχωρώντας στον επόμενο τύπο ηγεσίας, η «ενδεχομενική» ηγεσία τονίζει την υποχρέωση των ηγετών (διοικητικών στελεχών) να επεξεργάζονται τις συνθήκες της εκάστοτε περίπτωσης και να προσαρμόζονται ανάλογα σε αυτές, προκειμένου να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους, χωρίς να περιορίζονται σε κάποιες επιτυχημένες διοικητικές ενέργειες του παρελθόντος που δεν αρμόζουν παντού (Καμπουρίδης, 2002). Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει κατά κάποιο τρόπο την ικανότητα ευελιξίας που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες έτσι ώστε να μην προσκολλώνται σε συγκεκριμένες φόρμες λειτουργίας αλλά να ελίσσονται ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν και τα οποία δεν είναι πάντα τα αναμενόμενα.

Η «ηθική» ηγεσία βασίζεται σε μια γκάμα πεποιθήσεων και αξιών του ηγέτη, τις οποίες προσπαθεί να εμψύσησει και στους υπόλοιπους εργαζομένους μέσω της επικοινωνίας και της δημιουργίας αντίστοιχης κουλτούρας στον οργανισμό που ηγείται. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα – Ρέππα (2008) πρόκειται για ένα επόμενο επίπεδο ηγεσίας πάνω από τη μετασχηματιστική ηγεσία. Κάποιοι σχετικοί όροι αξιών που αναφέρουν σε έρευνά τους οι Gold et al. (2002, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003:16) και αφορούν αξίες που προωθούσαν διευθυντές σε αντίστοιχη έρευνα είναι οι παρακάτω: *«ίσες ευκαιρίες, συνεργασία, ομαδική εργασία, δέσμευση, δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, κατανόηση»*.

Η «διοικητική» ηγεσία εστιάζει *«στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί»* (Leithwood & Duke, 1999:52-53). Οι λειτουργίες αυτές αφορούν, κυρίως, σε εποπτεία του περιβάλλοντος του οργανισμού και της δράσης του υφιστάμενου προσωπικού. Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας, που προσομοιάζει αρκετά με τη διοίκηση ή με λειτουργίες αυτής. Ο κίνδυνος που ενέχει το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η μετατροπή του ηγέτη σε έναν τυπικό γραφειοκράτη, που αγνοεί τη δυναμική της ομάδας και λειτουργεί περισσότερο μηχανικά.

Το τελευταίο μοντέλο αφορά στη «συμμετοχική» ηγεσία, η οποία βασίζεται στην άποψη ότι κύριο μέλημα του ηγέτη είναι *«η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής λήψης αποφάσεων»* (Κατσαρός, 2008:110). Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Sergiovanni, (1984, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008), η συμμετοχική ηγεσία επιδρά θετικά στη συνοχή του προσωπικού και συμβάλλει στη μείωση του φόρτου εργασίας και της πίεσης που νιώθουν οι προϊστάμενοι. Εξάλλου, ο διαμοιρασμός των ευθυνών μιας σχολικής μονάδας στους άμεσα εμπλεκόμενους του χώρου, τους καθιστά πιο ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας με εμφανή αποτελέσματα και στους δείκτες αποτελεσματικότητας που εμφανίζει το σχολείο, στοιχεία τα οποία περιγράφονται αναλυτικότερα παρακάτω.

1.4 Κατανεμημένη Ηγεσία

Έχουν διατυπωθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί και εκφράσεις για την απόδοση της έννοιας της Κατανεμημένης Ηγεσίας, οι οποίες δημιουργούν σύμφωνα με τους MacBeath et al. (n.d., όπ. αναφ. στο Arrowsmith, 2005:31) μια *«αλφαριθμητική σούπα»* περιγραφών, στην οποία κυριαρχούν οι εξής όροι: *«μοιρασμένη ηγεσία»*, *«συνεργατική ηγεσία»*, *«δημοκρατική ηγεσία»*. Η έννοια της Κατανεμημένης Ηγεσίας δεν είναι καινούρια ιδέα. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Gibb (1954, όπ. αναφ. στο Harris, 2008), σε μία προσπάθεια κατανόησης και εν συνεχεία αποτύπωσης της επίδρασης που ασκούν οι διάφορες διαδικασίες στην εργασία των εμπλεκόμενων ομάδων. Αρκετά χρόνια αργότερα, οι Benett et al (2003, όπ. αναφ. στο Harris, 2004:13) υποστήριξαν ότι *«ο καλύτερος τρόπος να αντιληφθούμε την κατανεμημένη ηγεσία είναι να την αντιμετωπίσουμε ως ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης σχετικό με την ηγεσία, παρά σαν μια ακόμα τεχνική ή πρακτική»*.

Ο Gruenert (1998, όπ. αναφ. στο Mees, 2008:10) ορίζει τη συνεργατική ηγεσία ως εξής: *«ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής εγκαθιδρύει και διατηρεί συνεργατικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου. Ο διευθυντής υπολογίζει τις ιδέες των δασκάλων, ψάχνει συνεισφορές, εμπλέκει το προσωπικό στη λήψη αποφάσεων και εμπιστεύεται την επαγγελματική κριτική του προσωπικού. Ο διευθυντής υποστηρίζει και ανταμείβει την ανάληψη ρίσκου και τις καινοτόμες ιδέες που σχεδιάζονται για να*

βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών. Ο διευθυντής ενισχύει την ανταλλαγή ιδεών και τις αποτελεσματικές πρακτικές μεταξύ όλου του προσωπικού».

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό τομέα, ο Hay (2004, όπ. αναφ. στο Arrowsmith, 2005) αναφέρει στην έρευνά του, ότι η Κατανεμημένη Ηγεσία υποδηλώνει ταυτόχρονα δύο προϋποθέσεις: περισσότερους ηγέτες στα σχολεία, αλλά επίσης και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες οι άνθρωποι αυτοί ασκούν εξουσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που υποβοηθούν τη συγκεκριμένη κατάσταση και οι οποίες, όπως αναφέρει ο παραπάνω ερευνητής, θα πρέπει να συμβαδίζουν, τελικά, με το στόχο και την αντίστοιχη στρατηγική του σχολείου. Γι' αυτό και η εν λόγω ηγεσία προτείνει πρακτικές που δε βασίζονται σε ιεραρχικές δομές, αλλά σε «*παράπλευρα δίκτυα*» και σε «*φρευστές μορφές διοίκησης*». (Leithwood et al, 2004, Harris, 2005, όπ. αναφ. στο Harris, 2008:31). Εξάλλου, ο Bernard (1968, όπ. αναφ. στο Harris, 2008:34) ήταν από τους πρώτους συγγραφείς που υποστήριξε ότι η «*επίδραση της ηγεσίας δεν ταξιδεύει μόνο σε κατακόρυφη κατεύθυνση, αλλά κυλάει διαμέσου του οργανισμού*» και προς όλες τις κατευθύνσεις.

Το οξύμωρο με την κατανεμημένη ηγεσία είναι ότι παρουσιάζει έντονη χαλαρότητα στην ελευθερία του καθένα να αμφισβητεί και να καταρρίπτει καθιερωμένες πρακτικές, δοκιμάζοντας νέες, ενώ ταυτόχρονα είναι αρκετά αυστηρή με αξίες (Harris & Muijs, 2003). Το στοιχείο αυτό δίνει τη δυνατότητα στα εμπλεκόμενα μέλη να τολμούν την υλοποίηση καινοτόμων ιδεών, χωρίς ωστόσο να ξεφεύγουν από τις βασικές αρχές που διέπουν τον οργανισμό.

Όσον αφορά στην έννοια της ομαδικότητας, οι Fitzisimons, Turnball, Denyer (2011) αναφέρουν ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μετάβαση από την ανυπαρξία κάποιας ηγετικής μορφής στην ανάδειξη πολλαπλών ηγετών, οι οποίοι θα αλληλοσυμπληρώνουν ο ένας τον άλλο με σκοπό την επίτευξη κάποιου κοινού στόχου και επιπλέον θα δραστηριοποιούνται στο ίδιο επίπεδο στον οργανισμό. Ανάλογα, όπως αναφέρουν οι Benne & Sheats (1948, όπ. αναφ. στους Fitzisimons et al., 2011:7): «*η ηγεσία δεν έχει να κάνει με ατομικότητες, αλλά με λειτουργίες και αυτές οι πολλαπλές ατομικότητες μπορούν να αναλάβουν διαφοροποιημένους ρόλους σχετικούς με αυτές τις λειτουργίες*».

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η κατανεμημένη ηγεσία νοείται ως μια στοχευμένη διαδικασία ανάληψης συγκεκριμένων ηγετικών πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς όχι απλά ως μία διαδικασία μείωσης ευθυνών του διευθυντή (Louis; Leithwood; Wahlstrom; Anderson, 2010). Επίσης, κάποιοι ερευνητές προσθέτουν ότι στην κατανεμημένη ηγεσία υπάρχει μια γκάμα πρακτικών *«οι οποίες ενεργοποιούνται από άτομα σε όλες τις βαθμίδες, παρά μια σειρά ατομικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που συναντώνται σε ανθρώπους που βρίσκονται στην κορυφή»* (Fletcher & Kaufer, 2003, όπ. αναφ. στο Leithwood, 2004:17). Με αυτό το στοιχείο αναγνωρίζεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών όλων των εργαζομένων, ανεξάρτητα από εγγενή ηγετικά χαρακτηριστικά.

Ο Copland (2003) σε μια προσπάθεια να διασαφηνίσει ακόμα περισσότερο την έννοια, αναφέρει ότι η Κατανεμημένη Ηγεσία μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια σειρά λειτουργιών διαμοιρασμένη στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Λέγοντας μέλη της σχολικής κοινότητας, εννοεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και εξωτερικά άτομα της κοινότητας, που κατέχουν είτε επίσημη είτε ανεπίσημη εξουσία. Σύμφωνα με τον Spillane (2006, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011), άτομα που δεν κατέχουν επίσημα ηγετικές θέσεις, όπως για παράδειγμα οι δάσκαλοι, μπορούν να συνεισφέρουν στην ηγεσία. Μια τέτοια προσέγγιση, βέβαια, επιβάλλει την ανάγκη των σχολικών οργανισμών να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν συστήματα, και στοιχεία της Κατανεμημένης Ηγεσίας κατά τη διάρκεια της λειτουργίας τους, δημιουργώντας επαγγελματικές κοινότητες.

Η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας περιλαμβάνει τη θέσπιση κοινών στόχων και οραμάτων και κατ' επέκταση κοινή προσπάθεια στη μαθησιακή διαδικασία και στο διαμοιρασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, στοιχεία που παραπέμπουν στην κατανεμημένη ηγεσία (McLaughlin & Talbert, 2002, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2010). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Katzenmeyer & Moller (2001, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003:7), οι οποίοι αναφέρουν τη *«μετατροπή των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης»* και κατ' επέκταση την ώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Εξάλλου, όπως αναφέρει η Harris (2008) η εκ βαθέων αναδιοργάνωση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν είναι δυνατόν να προσδοκάται μόνο από τη συμβολή μεμονωμένων «ηρώων- ηγετών», οι οποίοι, βέβαια, φαντάζουν

αρκετά κατάλληλοι και ιδανικοί για τους υπεύθυνους της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής. Και αυτό, διότι οι σύγχρονες συνθήκες λειτουργίας των οργανισμών διακρίνονται για τα απαιτητικά περιβάλλοντα, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο νέα δεδομένα στα άτομα με ανώτερες ηγετικές θέσεις.

Ως αποτέλεσμα, οι τελευταίοι δεν είναι πάντα σε θέση να συγκεντρώνουν τις απαραίτητες πληροφορίες και να λαμβάνουν αποτελεσματικές αποφάσεις (Pearce & Conger, 2003, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011). Παρόμοια στοιχεία υποστηρίζουν, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, και άλλες έρευνες, που προτείνουν την κατανεμημένη ηγεσία ως λύση στην ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου σε εξωτερικές πιέσεις. Όπως, μάλιστα, αναφέρουν οι Hargreaves & Fink (2006:95) *«σε ένα σύνθετο και γοργά εξελισσόμενο κόσμο, η ηγεσία δε μπορεί να στηρίζεται στους ώμους των λίγων»*.

Ένα σημείο το οποίο παρουσιάζει, επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον είναι το εξής: η Κατανεμημένη Ηγεσία δε βασίζεται σε μεμονωμένες ηγετικές ικανότητες και πρακτικές, τις οποίες τελικά αθροίζουμε για να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας, αλλά απορρέει από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις των μελών του οργανισμού και της τελικής δυναμικής που φέρει το σχολείο (Harris, 2008). Το ίδιο περίπου υποστηρίζει και ο Gronn (2002, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011), ο οποίος αναφέρει ότι στην περίπτωση της συνάθροισης ατομικών ηγετικών συμπεριφορών, μιλάμε για συμμετοχική ηγεσία, που είναι το ένα είδος της κατανεμημένης ηγεσίας, ενώ το άλλο απαιτεί μια περισσότερο ολιστική άποψη που υπερβαίνει τις ατομικές ηγεσίες και δίνει έμφαση στην έννοια της συνεργασίας.

Δηλαδή, αναγνωρίζεται η ανάγκη συνεισφοράς στην ηγεσία από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού οργανισμού (εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς), προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι ή να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντική στην επιτυχία θεωρείται ακόμα και η συνεισφορά γονέων με ηγετικά χαρακτηριστικά (Murphy & Beck, 1995, όπ. αναφ. στο Leithwood, 2004). Αντίστοιχα, και η λήψη αποφάσεων θα πρέπει να στηρίζεται σε συμμετοχικές διαδικασίες (συμπεριλαμβανομένου των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας) και γνώση προερχόμενη από διαφορετικά άτομα και όχι από μεμονωμένους ηγέτες που δρουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τη θέση των υπόλοιπων μελών της ομάδας του σχολείου.

1.4.1 Πώς εφαρμόζεται η Κατανεμημένη Ηγεσία

Ανεξάρτητα, βέβαια, από την αποσαφήνιση των εννοιών, αυτό το οποίο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές του χώρου, είναι ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η παραπάνω μορφή ηγεσίας. Η άποψη που έχουν οι ηγέτες – διευθυντές για παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου είναι αυτή που μπορεί να καθορίσει και τον τρόπο ή το βαθμό που η ηγεσία μπορεί να διαμοιραστεί στα μέλη του οργανισμού (Louis et al., 2010). Γι' αυτό και πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας διαφέρουν όχι μόνο ανάλογα με τα σχολεία και τις περιοχές, αλλά και με τις εκάστοτε συνθήκες και τους στόχους βελτίωσης του ίδιου σχολείου (Louis et al., 2010). Παράλληλα, απαιτείται προσεκτική αντιμετώπιση από την πλευρά του επίσημου ηγέτη στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, διότι διαταράσσονται σχέσεις εξουσίας (Huffington et al., 2004, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011).

Οι Katzenmeyer & Moller (2001, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) τονίζουν τη διάκριση των εκπαιδευτικών ηγετών στην υπόλοιπη κοινότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της εφαρμογής διαφόρων μεθόδων, όπως η διάδοση βελτιωμένων πρακτικών διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζουν κάποια συσχέτιση με το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Στην ίδια μελέτη, οι προαναφερόμενοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να πάρει τις εξής μορφές:

- α) Ηγεσία που αφορά στους μαθητές ή σε άλλους εκπαιδευτικούς, με τη μορφή του μέντορα, του διδάσκοντα, του επιβλέποντα μελέτης κ.ά.
- β) Ηγεσία που αφορά σε λειτουργικές διαδικασίες, όπως η οργάνωση δραστηριοτήτων που θα οδηγήσουν στους επιδιωκόμενους στόχους, διοργανωτές ομάδων κ.ά.
- γ) Τέλος, ηγεσία που σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων και αφορά στη συμμετοχή σε ομάδες σχολικής βελτίωσης, στις συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, στη σύνδεση με γονείς μαθητών.

Ωστόσο, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό κομμάτι, αλλά επεκτείνεται και στο διοικητικό. Συγκεκριμένα, μερικά παραδείγματα μέσω των οποίων ο Bath (1999, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003:6-7) μεταφράζει την έννοια της ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, είναι τα εξής: οι εκπαιδευτικοί «να επιλέγουν διδακτικά βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά», «να αποφασίζουν το σχολικό

προϋπολογισμό» «να διαμορφώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα», «να επιλέγουν καινούριους δασκάλους», «να επιλέγουν καινούριους διαχειριστές», «να αξιολογούν την εκπαιδευτική απόδοση». Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η ηγεσία μπορεί να πάρει τη μορφή διεξαγωγής έρευνας (Ash, 2000, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) ή της παρακίνησης αλληλοπαρατήρησης συναδέλφων μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Little, 2000, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003).

Ο Arrowsmith (2005) προσπαθεί να δώσει μία δική του ερμηνεία στο συγκεκριμένο σημείο, αναφέροντας πέντε διαστάσεις- παράγοντες της Κατανεμημένης Ηγεσίας που εντόπισε σε κάποια σχολεία που συμμετείχαν σε αντίστοιχη έρευνα και σχετίζονται με την εμφάνιση και διατήρησή της σε αυτά. Αναλυτικότερα και όπως αναφέρει ο ερευνητής:

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες του διευθυντή, διότι όπως εύστοχα αναφέρει ο Arrowsmith (2005:31) *«η Κατανεμημένη Ηγεσία δίνεται από τον επικεφαλής, δε λαμβάνεται από το υφιστάμενο προσωπικό»*. Συγκεκριμένα, διευθυντές οι οποίοι διαθέτουν αυξημένη κοινωνική επιρροή, πιθανόν να μπορούν να αντλήσουν από το προσωπικό τους βαθύτερα κίνητρα και να το ενδυναμώσουν, προκειμένου να αναπτύξουν τις ηγετικές του ικανότητες. Εξάλλου, υπάρχουν διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, όπως αναφέρει ο Leithwood (2004), οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες στα σχολεία τους προκειμένου να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των δασκάλων και των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι πιθανόν οι διευθυντές να χρειαστεί να αμφισβητήσουν την πεπατημένη οδό, αναλαμβάνοντας ρίσκο (Leech, Fulton, Ray, 2008).

Η δεύτερη διάσταση, όπως αναφέρει ο Arrowsmith (2005) αφορά στην *«καθαρότητα της δομής»* και την *«υπευθυνότητα των ατόμων»*. Η εν λόγω καθαρότητα βοηθά στη μείωση των συγκρούσεων και στη δημιουργία ευκαιριών για ανάληψη ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό. Και αυτό, διότι, όταν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες είναι προκαθορισμένες και ξεκάθαρες, δεν παρατηρούνται παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ των εργαζομένων. Η υπευθυνότητα των ατόμων, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται στενά και με τη λογοδοσία, δηλαδή την υποχρέωση των υπαλλήλων να αιτιολογούν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τα αποτελέσματα που αυτές αποφέρουν στον οργανισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει την τιμωρία τους σε περίπτωση αποτυχίας ή λάθους.

Η τρίτη διάσταση σχετίζεται με την επένδυση σε διευθυντικές ικανότητες του προσωπικού με στόχο μια αποτελεσματική ηγεσία. Οι ικανότητες αυτές δεν αφορούν απλά γνώσεις που μπορεί να μεταδώσει ο κάθε διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που ο ίδιος εμπνέει στους υπαλλήλους του και οι οποίες τους ωθούν να αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι αντίστοιχα το ρόλο τους μέσα στο σχολείο. Η διαδικασία αυτή απαιτεί χρόνο, αφού σχετίζεται με ζητήματα γενικότερης κουλτούρας, και όχι απλά με απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων.

Η τέταρτη διάσταση αφορά στην έννοια της εμπιστοσύνης και συγκεκριμένα την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού, που είναι και ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή λειτουργία και εξέλιξή του. Το θετικό κλίμα, η ενσυναίσθηση και η ευαισθητοποίηση του διευθυντή απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών, και τέλος, η ειλικρίνεια προς αυτούς θεωρούνται στοιχεία που είναι ικανά να αναπτύξουν άλλου είδους προβληματισμούς και προοπτικές για το σχολείο όπου υπηρετούν. Επιπρόσθετα, η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας *«επαγγελματικής κοινότητας»*, όρος που έχει χρησιμοποιηθεί και από τους Louis et al. (2010:42) και η οποία, στη συνέχεια, όπως αναφέρουν οι York-Barr & Duke (2004, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2010) πιθανόν να ωθήσει στην εξάσκηση της ηγεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχες έρευνες των Tarter et al. (1989, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2010) αναφέρουν ότι σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν περισσότερο σε διαδικασίες, εξέφραζαν και μεγαλύτερα ποσοστά εμπιστοσύνης στους συναδέλφους τους. Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα επισημαίνεται η έμμεση συμβολή του διευθυντή στην καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, μέσα από την κατάλληλη υποστηρικτική συμπεριφορά του ίδιου. Ωστόσο, αποκλείεται η δυνατότητα καλλιέργειας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από άμεσες δράσεις και ενέργειες του διευθυντή. Μία ανάλογη κατάσταση συσχέτισης της ενισχυτικής συμπεριφοράς του διευθυντή (δείγματα σεβασμού και εκτίμησης των εκπαιδευτικών) και της ανάπτυξης εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου, αναφέρουν στην έρευνά τους και οι Bryk & Schneider (2003, όπ. αναφ. στο Louis, et al., 2010).

Αντίστοιχα, ο Louis (2007, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2010) υποστηρίζει ότι σε σχολεία όπου εμφανίζονταν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, οι αποφάσεις λαμβάνονταν με περισσότερο συλλογικό τρόπο, κάτι το οποίο συνδέει άμεσα την

κατανεμημένη ηγεσία με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Συνεχίζουν, αναφέροντας ότι η παραπάνω συσχέτιση συνδέεται επίσης με δείγματα σχολικής βελτίωσης των μαθητών. Κάτι παρόμοιο υποστηρίζουν στην έρευνά τους και οι Louis et al., (2010:37), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι: *«Όταν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την εξουσία, οι εργασιακές σχέσεις των δασκάλων είναι πιο ισχυρές και η σχολική επίδοση υψηλότερη»*.

Τέλος, η πέμπτη διάσταση αναφέρεται στο «σημείο καμπής», το οποίο περιλαμβάνει *«συγκεκριμένες δράσεις και γεγονότα στην ιστορική πορεία του σχολείου που οδήγησαν στην ανάδειξη της Κατανεμημένης Ηγεσίας»* (Arrowsmith, 2005:32).

1.4.2 Κατανεμημένη ηγεσία και αποτελεσματικότητα

Ανεξάρτητα, όμως από τον τρόπο εφαρμογής της, αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι τα αποτελέσματα της εν λόγω ηγεσίας. Αυτό το οποίο καταγράφεται στη βιβλιογραφία είναι ότι η εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας επιδρά αποτελεσματικά στο σχολικό κλίμα και συγκεκριμένα στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών να επιτύχουν τους στόχους τους. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στις ηθικές αξίες που καλλιεργούνται στο σχολικό οργανισμό. Όπως, μάλιστα, αναφέρει ο Pounder (1999:41) *«η σημαντικότερη ίσως συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και η αύξηση της δέσμευσής τους στο κοινό καλό»*.

Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και στη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Leithwood & Jantzi, 2000, Wallace, 2002). Όπως αναφέρουν οι Hallinger & Heck (2009) σε σχετική τους έρευνα, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης, όπως επίσης και βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Στην ποιοτική έρευνα δε που διεξάχθηκε καταγράφηκαν αναφορές που περιγράφουν την ανάπτυξη ομάδων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθούν υψηλότεροι μαθησιακοί στόχοι. Οι Leithwood & Riehl (2003:3) επισημαίνουν ότι *«η έρευνα προτείνει ότι οι ηγέτες- δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν άλλους δασκάλους να επιτύχουν στόχους, να καταλάβουν τις αλλαγές που*

απαιτούνται για να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και να εργαστούν προς τη βελτίωση».

Βέβαια, η έρευνα έχει αποδείξει, επίσης, ότι η άμεση επίδραση της ηγεσίας στη μαθητική επιτυχία είναι ασθενής (Hallinger & Heck, 1996, Hallinger & Heck, 1998, Leithwood & Jantzi, 2000, Stewart, 2006, Witziers, Bosker & Kruger, 2003, όπ. αναφ. στο Mees, 2008) ή και ανύπαρκτη (Hallinger et al., 1996, όπ. αναφ. στο Mees, 2008). Το γεγονός αυτό οφείλεται, ίσως, στην περιορισμένη άμεση επαφή που έχουν οι διευθυντές με τους μαθητές (Mees, 2008), σε αντίθεση με τους δασκάλους που είναι οι ενδιάμεσοι κρίκοι διασύνδεσης και επηρεάζουν άμεσα και έντονα το μαθητικό πληθυσμό.

Αυτό το οποίο πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι το γεγονός ότι για να μπορέσει να συνδεθεί η κατανεμημένη ηγεσία με τη μάθηση, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι συνέπειες που πιθανόν προκύπτουν από τις συνεχείς αλλαγές προσώπων στις διευθυντικές θέσεις (Louis et al., 2010). Σχετική αναφορά με τη διάρκεια θητείας του διευθυντικού στελέχους καταγράφεται παρακάτω.

Οι Glickman et al (2001, όπ. αναφ. στο Harris, 2004), με τη σειρά τους, συμπληρώνουν ότι στην κορυφή της λίστας με τους παράγοντες που σχετίζονται με την ικανότητα των σχολείων να βελτιώνονται, όσον αφορά στην μαθησιακή επίδοση, εμφανίζεται η Κατανεμημένη Ηγεσία. Παρόμοια, έρευνες των Silns και Mulford (2003) έχουν αποδείξει ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι περισσότερο πιθανόν να βελτιωθούν, όταν όλοι οι φορείς της σχολικής κοινότητας κατέχουν εξουσία, με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν περισσότερο ενδυναμωμένοι να δράσουν σε αντικείμενα, μάλιστα, που δείχνουν κάποια προτίμηση ή άπτονται του ενδιαφέροντός τους.

Ο Ovando (1996, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) συμπληρώνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς και βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών μέσω της εφαρμογής καινοτομιών μέσα στην τάξη. Άλλωστε, η ελευθερία να δοκιμάσουν οι εκπαιδευτικοί καινοτόμες δράσεις προωθείται από τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας.

Εκτός, όμως, από τους μαθητές, έρευνες έχουν δείξει *«τη θετική επίδραση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην αυτοεκτίμηση και στα επίπεδα ηθικής των εκπαιδευτικών»* (Greenleaf, 1996, Mac Beath, 1998, Mitchell & Sackney, 2000, όπ.

αναφ. στο Harris, 2004:15). Αναλυτικότερα, «οι έρευνες αποδεικνύουν ότι εκεί που οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται καλές πρακτικές διδασκαλίας και μαθαίνουν μαζί, η πιθανότητα για προσφορά καλύτερης ποιοτικά διδασκαλίας, αυξάνεται» (Lieberman, 2000, Little, 1990, 2000, όπ. αναφ. στο Harris, 2004:15). Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό σχολείων σε έρευνα των Hallinger & Heck (2009) δήλωσε ότι μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας παρουσιάστηκε επιτυχής εμπλοκή των γονέων σε διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους και κατ' επέκταση, όπως είναι αναμενόμενο καλύτερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου.

Τέλος, οι Bolden & Gosling (2006, όπ. αναφ. στους Fitzisimons et al., 2011) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής έρευνας σχετικά με την αποτελεσματική συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία, μπορούν να επεξεργαστούν έτσι ώστε να προκύψουν λίστες με τις δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές. Στη συνέχεια, οι λίστες αυτές μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα προετοιμασίας – επιμόρφωσης ηγετών. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα, σε συνδυασμό με άλλες εκτενέστερες, πιθανόν, να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αυτή.

1.4.3 Εμπόδια στην εφαρμογή της Κατανεμημένης ηγεσίας

Ωστόσο, παρά τα ευεργετικά της αποτελέσματα, δε φαίνεται να εφαρμόζεται ευρέως στους σχολικούς οργανισμούς. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο σε οργανωσιακά όσο και επαγγελματικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της εν λόγω εξουσίας στα σχολεία και τελικά επιτρέπουν την ιεραρχική δομή να δεσπόζει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η Harris (2002, όπ. αναφ. στους Fitzisimons et al., 2011) υποστηρίζει ότι παράγοντες, όπως: το μέγεθος του σχολείου, ο τύπος (ιδιωτικό ή δημόσιο) και το στάδιο της σχολικής βελτίωσης μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας. Οι Currie, Lockett & Suhomlinova (2009, όπ. αναφ. στους Fitzisimons et al., 2011) αναφέρουν σε έρευνα που έγινε σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου ότι αντικρουόμενα οργανωτικά συμφέροντα εμπόδιζαν την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε υποβαθμισμένα σχολεία, παρά τις υψηλές προσδοκίες των

διευθυντών τους για την αποτελεσματικότητά της, προσθέτοντας και άλλους παράγοντες στους ήδη προαναφερθέντες.

Σύμφωνα με τη Harris (2008), τρία είναι τα κυριότερα εμπόδια στα οποία οφείλεται η περιορισμένη εμφάνιση και διατήρηση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει η ερευνήτρια, ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με θέματα γεωγραφικής απόστασης, κάτι το οποίο, βέβαια, αναφέρεται σε σχολεία του εξωτερικού. Σχολεία και σχολικά συγκροτήματα, τα οποία απέχουν μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις μεταξύ τους, καθιστούν δύσκολη έως ανέφικτη τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει, ότι σπάνια παρατηρούνται συνεργασίες μεταξύ των σχολικών φορέων και ακόμα περισσότερο συμπράξεις για την από κοινού αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Μία λύση, ίσως, σε αυτό το ζήτημα, θα ήταν η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και εναλλακτικών μορφών για εξ' αποστάσεως επικοινωνία.

Ένας δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας, όπως αναφέρει η Harris (2008) είναι η αντίσταση στην αλλαγή νοοτροπίας- κουλτούρας, ο οποίος κατά τη γνώμη μου, είναι και από τους πιο σημαντικούς. Η εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας απαιτεί την αποσύνδεση από παραδοσιακές, ιεραρχικές μορφές ηγεσίας και στροφή προς κατανομή ευθυνών και αποκέντρωση της εξουσίας. Παρά την τυπική δομή που ισχύει σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώ πως οι σχολικές μονάδες διατηρούν κάποια επίπεδα αυτονομίας, τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν για τη δημιουργία ενός δικτύου κατανομής εξουσιών, έστω και ανεπίσημα.. Σημαντικός στόχος για το προσωπικό των σχολείων είναι να αντιληφθούν την ισχύ των συναδελφικών διασυνδέσεων, οι οποίες οδηγούν σε αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων και τελικά στην ανάπτυξη και βελτίωση του οργανισμού.

Τέλος, το τρίτο εμπόδιο, σύμφωνα πάλι με την παραπάνω ερευνήτρια, είναι η άκαμπτη δομή, την οποία παρουσιάζουν οι σχολικοί οργανισμοί και η υποχρέωσή τους να ακολουθούν προκαθορισμένες φόρμες λειτουργίας, χωρίς παρεκκλίσεις. Συγκεκριμένα, ο σύγχρονος τρόπος λειτουργίας των σχολείων, καθιστά δύσκολη την εφαρμογή περισσότερο ευέλικτων μορφών διοίκησης, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για τεχνητά εμπόδια κατασκευασμένα από τους ίδιους τους ανθρώπους. Αυτός ο παράγοντας αφορά και στην Ελλάδα περισσότερο από κάθε άλλο, διότι το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης των σχολείων αφήνει ελάχιστα περιθώρια

δραστηριοποίησης και ανάληψης πρωτοβουλιών στους διευθυντές και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς.

Κάποιοι, μάλιστα, συμπληρώνουν ότι στα οργανωτικά αυτά εμπόδια έρχεται να προστεθεί και η ανάλογη στάση των διευθυντών, οι οποίοι θεωρούν ότι η ανώτερη ιεραρχική τους θέση δε δύναται να αμφισβητηθεί και εξισωθεί με τη θέση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ο Barth (1999, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003), αναφέρει ως ένα βήμα για την ανάληψη ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς την εκδήλωση προθυμίας από την πλευρά των διευθυντών να αποδεχτούν στην εξουσία πρόσωπα που πιθανόν διαφωνούν με τις δικές τους απόψεις. Επομένως, οποιαδήποτε αντίθετη στάση των διευθυντών ίσως αποτελεί τροχοπέδη προς την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία.

Άλλοι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την εργασιακή τους νοοτροπία ως ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Οι Lieberman et al. (2000, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) αναφέρουν τη μοναξιά και το αίσθημα απομόνωσης από τους εκπαιδευτικούς ως ένα από τα βασικότερα επαγγελματικά εμπόδια ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτά, πολλές φορές, έρχονται να προστεθούν η ανασφάλεια και ο φόβος των ευθυνών για κάτι καινούριο, πέρα από τα καθιερωμένα.

Ο Little (2002, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003), με τη σειρά του, αναφέρει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν την υπεροχή κάποιου συναδέλφου τους ως ικανό δάσκαλο, δείχνουν να δυσκολεύονται να τον αποδεχτούν ως ηγέτη τους. Ο Zinn (1996, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) αναφέρει ότι τα ισχυρά συναδελφικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς. Τα ισχυρά αυτά δίκτυα απαιτούν διαπροσωπικές ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν κάλλιστα να γίνουν αντικείμενο μάθησης.

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Κατανεμημένης Ηγεσίας

Είναι αναμενόμενο πολλοί να θεωρήσουν ότι η εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας και η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς πιθανόν να ακυρώσει τη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι εντελώς λανθασμένο και ανυπόστατο, διότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζει τη διεύθυνση, αλλά αντίθετα τη διευκολύνει στο έργο της. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί ότι: «*παρόλο που υπάρχουν πολλαπλές πηγές εξουσίας στους σχολικούς οργανισμούς, οι διευθυντές παραμένουν η κυρίαρχη πηγή*» (Louis et al., 2010:54).

Εξάλλου, η κατανεμημένη ηγεσία προέκυψε από την ανάγκη των σχολείων να ανταποκριθούν στις βασικές τους υποχρεώσεις (Spillane et al., 2004). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Elmore (2000:14-15) «*Σε ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα που αφορά τη γνώση, όπως είναι η διδασκαλία και η μάθηση, δεν υπάρχει άλλος τρόπος να εκτελεστούν αυτές οι σύνθετες εργασίες παρά μόνο με την κατανομή της ευθύνης της ηγεσίας στα μέλη του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και την άντληση από την πείρα των άλλων και αποκτά συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας. Η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) είναι η κόλλα ενός καθήκοντος ή στόχου είτε αφορά τη διδασκαλία, είτε προσπάθειες βελτίωσης και βασίζεται σε ένα πλαίσιο αξιών*»

Επομένως, ο διευθυντής λαμβάνει πλέον έναν διαφορετικό από τον παραδοσιακό του ρόλο, που είναι αυτός του διευκολυντή προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμβάλλουν προς τη βελτίωση. Μάλιστα, οι σχολικοί ηγέτες έχουν βρεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων, διότι οι υπεύθυνοι της πολιτικής θεωρούν ότι η ηγεσία που χαρακτηρίζεται από ποιοτικά χαρακτηριστικά, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική πορεία και επίδοση των μαθητών (Hallinger, 1992, Leithwood et al., 2006, όπ. αναφ. στο Mees, 2008). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Fullan, 2001, Sarason, 1982, όπ. αναφ. στο Hallinger & Heck, 2009), οι διευθυντές διαδραματίζουν έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους στην πραγματοποίηση αλλαγών μέσα στα πλαίσια του σχολείου, συνδυάζοντας στοιχεία από το εξωτερικό και το εσωτερικό του περιβάλλον. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω μελέτη για τη στάση τους, καθώς, όπως αναφέρουν οι Louis et al., (2010), δεν

υπάρχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τους λόγους που οι διευθυντές εμπιστεύονται ή όχι το προσωπικό τους.

Είναι γεγονός ότι οι διευθυντές με την κατάλληλη στάση και συμπεριφορά τους είναι σε θέση να επηρεάσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των χρησιμοποιούμενων παιδαγωγικών τεχνικών και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της σχολικής μάθησης. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα από τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων - σεμιναρίων, στα οποία θα ηγούνται διαφορετικοί εκπαιδευτικοί κάθε φορά, ανάλογα με το αντικείμενο μελέτης. Παρατηρείται, επομένως μία έμμεση επίδραση της ηγεσίας στη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Επίσης, ο διευθυντής στο νέο του ρόλο μπορεί να *«ενθαρρύνει τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, αμοιβαίας μάθησης και αλλαγής με το να παρακινεί όλους να πειραματιστούν, παρέχει τους απαραίτητους πόρους και τα μέσα που απαιτούνται για την αποδοτική λειτουργία του σχολείου, παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, είναι διαθέσιμος, συναποφασίζει και δεν επιβάλλει αποφάσεις, αναγνωρίζει την ικανότητα όλων των μελών να συνεισφέρουν, υποστηρίζει την αυτοαξιολόγηση και παρέχει ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη»* (Frost, 2004, Mujis & Harris, 2003a, όπ. αναφ. στο Μπινιάρη, 2012:77). Αν εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω, οι διευθυντές μπορούν να βιώσουν τις επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, παρατηρώντας τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν, τελικά, περισσότερες πρωτοβουλίες (Kowalski 1994, όπ. αναφ. στους Leech et al., 2008).

Ένα ακόμα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι αυτό της σταθερότητας των προσώπων που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Σε έρευνα των Hallinger & Heck (2009) εντοπίστηκε ότι σχολεία που διατηρούσαν τον ίδιο διευθυντή για περισσότερα από τρία συνεχόμενα έτη, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, παρουσίασαν μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης προκλήσεων και θετικών αλλαγών.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αυτοί με τη σειρά τους αναλαμβάνουν νέους ρόλους. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη κατάλληλης υποδομής από τους ίδιους προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Η υποδομή αναφέρεται τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και στο ψυχοκοινωνικό. Το πρώτο κομμάτι μπορεί κάλλιστα να αντιμετωπιστεί μέσα από κατάλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία θα *«εξοπλίζουν»* τους εκπαιδευτικούς με όλα τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να

αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις. Όσο για τον ψυχοκοινωνικό τομέα, απαιτείται να έχει προηγηθεί διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος που να προωθεί τις συνεργατικές δομές.

Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καινούριες αρμοδιότητες τόσο στα πλαίσια της τάξης τους όσο και στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους. Αυτό που μας αφορά στην παρούσα εργασία είναι η επίδρασή τους στο σχολείο, ως οργανισμό, και συγκεκριμένα στη δομή της διοίκησής του, με την έννοια των καθημερινών του λειτουργιών και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι μορφές που μπορεί να πάρει η παραπάνω επίδραση, όπως αναφέρουν οι Katzenmeyer & Moller (2001, όπ. αναφ. στο Μπινιάρη, 2012:82) είναι οι εξής:

- Άσκηση επιρροής σε μαθητές ή συναδέλφους με το να ηγούνται σε ομάδες μελέτης, να συμβουλεύουν, να διαμορφώνουν στάσεις.
- Διεκπεραίωση λειτουργικών καθηκόντων μέσα από ομάδες εργασίας.
- Τέλος, λήψη αποφάσεων ή συνεργασία μέσα από συμμετοχή τους σε επιτροπές και ενώσεις γονέων, προώθηση συνεργασιών με πανεπιστημιακά ιδρύματα κ.ά.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το διευθυντή, είναι και οι ίδιοι υπεύθυνοι για την ενεργοποίηση των υπολοίπων συναδέλφων τους. Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παρακίνηση των συναδέλφων να συμμετάσχουν σε «κοινότητες ηγετών» (*leadership communities*) (Katzenmeyer & Moller, 2001:13). Δικαιολογημένα, λοιπόν, ο Ash (2000, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) αναφέρει ότι οι διευθυντές πλέον καλούνται να ηγηθούν μεταξύ ηγετών δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Εξάλλου, κάτι το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι αν το σχολείο θέλει να εμψυχήσει στους μαθητές δημοκρατικές αξίες και αρχές προκειμένου να δημιουργήσει ενεργοποιημένους πολίτες, τότε και το ίδιο οφείλει να εφαρμόσει δημοκρατικές δομές στη διοίκηση (Hackney & Henderson, 1999, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003). Και οι δημοκρατικές αυτές δομές μπορούν να ξεκινήσουν από την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο επίπεδο των διδασκόντων και των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν και τους σημαντικότερους συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας στα πλαίσια του σχολείου. Σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να αποτελέσει η κοινή εκπαίδευση διευθυντών και εκπαιδευτικών για την προετοιμασία τους στην ανάληψη ηγετικών θέσεων, αποδεικνύοντας με αυτό τον

τρόπο την πραγματική δημοκρατική δομή του συστήματος (Hackney & Henderson, 1999, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003).

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτελεί και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, ανήκει στα ονομαζόμενα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η αρμόδια κεντρική εξουσία, το Υπουργείο Παιδείας, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Πρόκειται, ουσιαστικά, για απόλυτα καθετοποιημένη δομή οργάνωσης. Την παραπάνω άποψη ενισχύει και ο Σαΐτης (2005), ο οποίος αναφέρει ότι ο υπουργός Παιδείας αποτελεί το ανώτερο όργανο της διοικητικής εξουσίας και είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, βάσει των αποφάσεων που λαμβάνει.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική νομοθεσία είναι αυτή που οριοθετεί με αυστηρότητα και δίνει τις εντολές όσον αφορά στις υποχρεώσεις τόσο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες όσο και αυτών που απασχολούνται στις διάφορες υπηρεσίες εκπαίδευσης. Πολλοί είναι αυτοί, βέβαια, που εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στην αποτελεσματικότητα του υπάρχοντος συστήματος, όπως ο Σαΐτης (2005:95), ο οποίος αναφέρει ως παράδειγμα τον τρόπο λειτουργίας των περιφερειακών διευθύνσεων, οι οποίες ανήκουν σε ένα επίπεδο διοίκησης που *«επιμηκύνει το χρόνο λήψης αποφάσεων, εξαιτίας των πολλών εγκρίσεων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση ενός θέματος, ενώ ταυτόχρονα σπαταλούνται πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) αδικαιολόγητα για τη λειτουργία του διοικητικού συστήματος»*.

Επίσης, τα πολλαπλά επίπεδα διοίκησης αυξάνουν τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και δυσχεραίνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επικοινωνία μεταξύ των μελών (Σαΐτης, 2002, Σαΐτη, 2003, όπ. αναφ. στο Σαΐτη 2005). Προκύπτει, επομένως, το γνώριμο αίτημα αποκέντρωσης της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων και όχι απλά «αποσυγκέντρωσης» των διοικητικών λειτουργιών. Η διαφορά έγκειται, όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1999), στο ότι στην πρώτη περίπτωση οι αρμοδιότητες για τη λήψη των αποφάσεων από περιφερειακά όργανα δεν απαιτούν έγκριση και εποπτεία από ανώτερες κεντρικές διοικητικές αρχές, ενώ στη δεύτερη περίπτωση θεωρούνται απαραίτητες.

Οι σχολικές μονάδες, ως τελικός αποδέκτης των εντολών, αναλαμβάνουν λιγότερο ουσιαστικές ευθύνες. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Καμπουρίδης (2002), η σχολική μονάδα, συνεχίζει να διατηρεί κάποια περιθώρια συμμετοχικής διοίκησης κυρίως σε επίπεδο καθημερινής λειτουργικότητας του σχολείου. Και αυτό είναι κάτι που συναντάται σε αρκετά σχολεία της χώρας μας, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν το αναγνωρίζουν πάντα λόγω έλλειψης σχετικής γνώσης. Σχετικά, όπως αναφέρουν οι Fletcher & Kaufer (2003, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011), πολλά στοιχεία συμπεριφοράς δεν αναγνωρίζονται ως ηγετικά χαρακτηριστικά και τελικά εξαφανίζονται. Κάτι ανάλογο έχουν εκφράσει και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι συχνά *«τα άτομα υστερούν γνώσεων για την κατηγοριοποίηση συμπεριφορών της κατανεμημένης ηγεσίας, με αποτέλεσμα να μην την αναγνωρίζουν»* (Schondrick, Dihn & Lord, 2010, όπ. αναφ. στο Fitzisimons et al., 2011:20).

1.6 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, καταλήγουμε στην άποψη ότι παρόλο που στην Ελλάδα είναι ανέφικτο, προς το παρόν, να εφαρμοστούν επίσημα δομές κατανεμημένης ηγεσίας, θα μπορούσε άτυπα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, να δοκιμαστούν με επιτυχία στοιχεία αυτής. Η ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, ή άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, και η υλοποίηση σχεδίων, δράσης όπως: ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια μεταξύ των εκπαιδευτικών, διοργάνωση αθλητικών ή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων όπου θα ηγούνται δάσκαλοι ή γονείς, αλληλοπαρατήρηση και αξιολόγηση συναδέλφων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση μέσα από διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών είναι κάποια ενδεικτικά παραδείγματα προς αυτή την κατεύθυνση. Μιλάμε, επομένως για έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, με αποδεδειγμένα οφέλη και χωρίς να ξεφεύγουμε από το γενικότερο σκοπό του σχολείου ή τις παιδαγωγικές αρχές που τον διέπουν.

Η αντιμετώπιση του συλλόγου διδασκόντων ως μία «κοινότητα μάθησης», όπου το κάθε μέλος είναι ενεργό και μπορεί να προωθήσει δράσεις και να ηγηθεί σε δραστηριότητες ανάλογες των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του, πιθανόν να αποτελεί μια αρχή σε αυτό το εγχείρημα. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η

ύπαρξη και αποδοχή πολλαπλών ηγετών σε ένα σχολικό οργανισμό, προϋποθέτει και το αντίστοιχο συνεργατικό και υποστηρικτικό κλίμα. Αυτός είναι, ίσως, και ο πιο σημαντικό παράγοντας, σε συνδυασμό με την έννοια της εμπιστοσύνης, που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν οποιοδήποτε φόβο ή ανασφάλεια και να δοκιμάσουν κάτι καινούριο. Ο πειραματισμός, φυσικά, αναφέρεται τόσο στο διδακτικό τους έργο όσο και σε καθημερινές λειτουργίες διοικητικής φύσεως στο σχολείο. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το σημείο παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να αναλάβει ένα νέο ρόλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποβιβάζεται ο ήδη υπάρχων. Η υποστηρικτική του στάση μπορεί να επιδράσει σημαντικά στη λειτουργία της ομάδας προσωπικού που ηγείται.

Η εκάστοτε προσπάθεια αλλαγής όμως, αν αναφερόμαστε σε ουσιαστικές αλλαγές στα πλαίσια μιας ομάδας, γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη, αν όχι όλων, των περισσότερων τουλάχιστον μελών. Η συμμετοχή, επομένως, σε αποφάσεις για τη μελλοντική πορεία του σχολείου θα πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως υποχρέωση αλλά ως οικειοθελής ανάγκη για την από κοινού οριοθέτηση στόχων και την κατάστρωση σχεδίων δράσης. Το τελευταίο αυτό στοιχείο, υποδηλώνει και τη σημαντικότητα των συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων για τη θεμελίωση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων

2.1 Συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων

Μία από τις παραμέτρους της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παρούσα εργασία, είναι η διαδικασία της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Η επιλογή της συγκεκριμένου παραμέτρου δεν είναι τυχαία, αφού θεωρώ ότι είναι μία από τις πρωταρχικές διαδικασίες για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και την ανακάλυψη της σημασίας που έχει η άποψή τους στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν σταδιακά να συνειδητοποιήσουν και τη δυναμική συνεισφορά τους στη διοίκηση του σχολείου όπου υπηρετούν.

Η διαδικασία λήψης μιας απόφασης, γενικότερα, σε έναν οργανισμό έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους ερευνητές και αρκετοί από αυτούς την κατατάσσουν στην ίδια θέση με την έννοια της ηγεσίας, καθώς τη θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Πέρα, όμως, από τη σημασία που έχει ως διαδικασία, έχουν αναπτυχθεί και διάφοροι τύποι ή μοντέλα λήψης αποφάσεων, ανάλογα με τον τρόπο που λαμβάνεται και τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, το «*συμμετοχικό μοντέλο*» λήψης αποφάσεων αφορά στο σύνολο των ατόμων ενός οργανισμού και είναι άμεσα συνυφασμένο με μορφές συμμετοχικής διοίκησης, όπως η κατανεμημένη ηγεσία. Καθοριστική σημασία, βέβαια, για την αποτελεσματική εφαρμογή του έχει η στάση του διευθυντή και οι καθημερινές πρακτικές που χρησιμοποιεί, μέσω των οποίων δίνεται στο υφιστάμενο προσωπικό η ευκαιρία να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του και να συμμετέχει ενεργά στη διοίκηση και τις καθημερινές αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο και αφορούν στη λειτουργία του.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων συνδέεται άμεσα και με την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί σε έναν οργανισμό και είναι συνυπεύθυνη για την εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών που επιχειρούνται σε αυτόν. Ωστόσο, πάντα ενέχουν οι κίνδυνοι της αποποίησης ατομικών ευθυνών, τόσο του στελέχους όσο και των υπολοίπων μελών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), όπως επίσης και της εμφάνισης διαφωνιών στο σύλλογο.

Οι Hoy & Miskel (2008) αναφέρουν ορισμένους τύπους μοντέλων συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Ένας από αυτούς κάνει λόγο για τη «ζώνη

αποδοχής» και την ευθύνη που έχει αρχικά ο διευθυντής να διακρίνει αν η απόφαση εμπίπτει εντός των ορίων αποδοχής των υφισταμένων. Για τη διευκρίνιση του παραπάνω σημείου, όπως αναφέρει ο Bridges (1967, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2008), βοηθούν οι δύο παρακάτω ερωτήσεις: α) Κατά πόσο οι υφιστάμενοι κατέχουν μερίδιο ευθύνης στο τελικό αποτέλεσμα της απόφασης. β) Αν οι υφιστάμενοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην εκάστοτε απόφαση.

Άλλο σημαντικό στοιχείο, όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2008) είναι η έννοια της εμπιστοσύνης προς τους συναδέλφους. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, αν οι υφιστάμενοι δεν είναι δεσμευμένοι με τους στόχους του οργανισμού ή προτάσσουν τα ατομικά τους συμφέροντα έναντι αυτών του οργανισμού, τότε καλό θα είναι να μην εμπλέκονται σε αντίστοιχες διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ηγετικές δράσεις και να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι πολλοί και ποικίλοι. Ορισμένοι από αυτούς, οι οποίοι αφορούν κυρίως στη στάση και τις ενέργειες των διευθυντών, αναφέρονται παρακάτω, όπως τους περιγράφουν οι Leithwood & Jantzi (1990 όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003), Helm (1989, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003):

- ✓ Κατανομή των ευθυνών και της δύναμης για ηγεσία στο σύνολο του σχολείου.
- ✓ Παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Διαμόρφωση συνθηκών έτσι ώστε το προσωπικό να έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει το έργο του συνεργατικά.
- ✓ Παροχή δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να ηγούνται των δικών τους ομάδων λήψης αποφάσεων.
- ✓ Εκτίμηση της άποψης του προσωπικού.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι αυτό της σύνδεσης της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων με δείγματα αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Έρευνες που διεξήγαγαν κατά καιρούς ερευνητές (Taylor & Bogotch, 1994, Rosenholz, 1985, Sickler, 1988, όπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003) απέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επίσης, την ίδια συσχέτιση ως προς τη συμμετοχή

των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις, απέδειξε έρευνα που αναφερόταν στην ανάληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ηγετικών ρόλων.

Ο Leithwood (2004) αναφέρει ότι η κατανομημένη ηγεσία παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στα μέλη προκειμένου να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία καθοδήγησης και υιοθέτησης «καλών πρακτικών». Επίσης, μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, επιτυγχάνεται και μεγαλύτερη δέσμευση στους στόχους (Leithwood, 2004) και το όραμα που έχει τεθεί στον οργανισμό (a Campo, 1993, Leithwood et al., 1999, όπ. αναφ. στο Mees, 2008). Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενός οργανισμού με την επαγγελματική ικανοποίηση, την εργασιακή απόδοση και τη δέσμευση στον οργανισμό (Patchen, 1970, όπ. αναφ. στους Leech et al., 2008).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου ή της τεχνικής λήψης μιας απόφασης εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και από τους στόχους που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Οι στόχοι, μάλιστα, μπορούν να προσδιορίσουν ή να επηρεάσουν σημαντικά τις μεθόδους που εφαρμόζονται με σκοπό την επίτευξη αυτών. Συμπερασματικά, λοιπόν, οι τεχνικές λήψης αποφάσεων είναι πολλές και ποικίλες και μάλιστα ανανεώνονται μέσα από καινούρια ευρήματα της επιστημονικής έρευνας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «καταξιώτική διερεύνηση», μια καινοτόμος μέθοδος αντιμετώπισης ενός προβλήματος και επίτευξης ενός επιθυμητού στόχου, μέσω της συλλογικής λήψης μιας απόφασης.

2.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων

Τα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, που έχουν παρατηρηθεί κατά καιρούς από ερευνητές, αφορούν τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στην ποιότητα των αποφάσεων και τέλος στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας που είναι και από τους κυρίαρχους στόχους του σχολείου.

Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2007), η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εμφανίζει αρκετά πλεονεκτήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία περιγράφονται παρακάτω: α) Οι ομαδικές αποφάσεις εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτές, ακόμα και αν δεν είναι οι βέλτιστες. β) Η συμμετοχή όλων των μελών εξασφαλίζει την αξιοποίηση πολλαπλών γνώσεων και δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες για υψηλότερης ποιότητας αποφάσεις. γ) Τα μέλη αλληλοαξιολογούνται και έτσι αποφεύγονται τυχόν λάθη και παραλείψεις. δ) Οι ομαδικές αποφάσεις τείνουν να είναι καλύτερες σε σύγκριση με τις ατομικές, διότι πάντοτε εγκυμονεί ο κίνδυνος τα διευθυντικά στελέχη να μην είναι τόσο ικανά. ε) Η σύμπραξη πολλών ατόμων παράγει περισσότερες ιδέες και δημιουργείται μια νοοτροπία ομαδικής συμπεριφοράς και σκέψης.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Coch και French (1948), αναφέρουν ότι η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε έναν οργανισμό, αυξάνει την παραγωγικότητά τους. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους και με τον ενθουσιασμό τους για το σχολείο όπου εργάζονται. Επίσης, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προτιμούν τους διευθυντές που τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αποφάσεις. Σε άλλη έρευνά του, μάλιστα κάνει λόγο για νέους εκπαιδευτικούς-ηγέτες που πιθανόν προκύψουν από τέτοιου είδους διαδικασίες (Πασιαρδής, 1994).

Όσον αφορά στα οφέλη για τον μαθητή, ο Brost (2000) αναφέρει ότι σε σχολεία όπου η εξουσία μοιράζεται ανάμεσα στα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς, η ποιότητα της μάθησης είναι σαφώς καλύτερη. Αυτό, ίσως, εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με συμμετοχική ηγεσία, εμφανίζουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τα τεκταινόμενα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να νιώθουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση, κάτι το οποίο συμβάλλει θετικά στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν (Perry et al., 1994). Κατά τους Quinn & Troy-Quinn (2000), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συσχετίζεται άμεσα με μείωση των προβλημάτων παραίτησης ή άλλων παραπόνων σχετικά με τη δουλειά, ενώ παράλληλα σχετίζεται με αυξημένη παραγωγικότητα.

Ωστόσο, εντοπίζονται και ορισμένα μειονεκτήματα όταν εφαρμόζονται συμμετοχικές διαδικασίες στα σχολεία. Ο χρόνος είναι ένα από αυτά, διότι οι ομαδικές αποφάσεις είναι συνήθως χρονοβόρες αφού προϋποθέτουν συζήτηση

μεταξύ των μελών, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και διαφωνίες (Δημητρόπουλος, 2007). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2005), οι συμμετέχοντες δε διαθέτουν πάντα τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να συνεισφέρουν στο σύνολο.

Επιπρόσθετα, η ολοκληρωτική συμμόρφωση στην ομάδα συμβάλλει στην ομοιομορφία και την εξάλειψη της ατομικότητας, που σε ορισμένες περιπτώσεις αποδεικνύεται λιγότερο αποτελεσματική, βάσει του προβλήματος που απαιτεί επίλυση ή της απόφασης που χρειάζεται να ληφθεί. Ουσιαστικά, δηλαδή, ικανά άτομα μπορεί να παραγκωνιστούν, ενώ θα έπρεπε να πρωταγωνιστήσουν σε κάποιες περιστάσεις, χωρίς αυτό να υποβαθμίζει τη σημασία της ομάδας και των υπολοίπων μελών.

Επίσης, συμβαίνει συχνά τα μέλη να συμβιβάζονται στην αποδοχή μιας απόφασης, χωρίς ωστόσο να την ασπάζονται ή να πιστεύουν πραγματικά στην καταλληλότητά της, με μοναδικό σκοπό την εξασφάλιση της παραμονής τους στα πλαίσια της ομάδας. Πρόκειται για «*διαδικασίες εξασφάλισης συναίνεσης*», όπως αναφέρουν οι Arnold, J., Cooper, C. L. and Robertson, I. T. (1995, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2007:199). Αντίστοιχα, ο Tomlinson (2004) κάνει λόγο για φόβο συμβιβασμού, μείωση αποφασιστικότητας και κόστος σε χρήμα, που έρχονται να προστεθούν στα προαναφερθέντα μειονεκτήματα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων.

2.3 Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων

Όπως είναι φυσικό, ο ηγέτης – διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετήσει, όπως και το αντίστοιχο κλίμα που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο επηρεάζουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Smylie (1992, όπ. αναφ. στο Leech et al., 2008), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολείο, όταν οι σχέσεις τους με το διευθυντή είναι συνεργατικές και υποστηρικτικές.

Οι Hoy και Miskel (2008:368), αναφέρουν ότι στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων διακρίνονται πέντε ηγετικοί ρόλοι οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω: «ο ενοποιητικός», «ο κοινοβουλευτικός», «ο ακαδημαϊκός», «ο δικηγορικός – συμβουλευτικός» και «ο διευθυντικός».

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές για τον κάθε ρόλο ξεχωριστά: ο «ενοποιητικός» διαγράφει έναν ηγέτη, ο οποίος προσπαθεί να ρυθμίσει αντικρουόμενες απόψεις των μελών και να πετύχει τη συναίνεση. Στον «κοινοβουλευτικό ρόλο», ο ηγέτης επιχειρεί τη διεξαγωγή συζήτησης, όπου εκφράζονται οι θέσεις όλων των ατόμων ακόμα και της μειοψηφίας και τελικά διαμορφώνεται μια κοινή απόφαση μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Πρόκειται για αποφάσεις που λαμβάνονται κατά πλειοψηφία.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο «ακαδημαϊκός ρόλος», στον οποίο ο ηγέτης προσπαθεί να μειώσει τις αντιστάσεις αναλύοντας στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τις προοπτικές και τους περιορισμούς μιας απόφασης. Ουσιαστικά, προσπαθεί να καταστήσει αποδεκτή στην υπόλοιπη ομάδα μια απόφαση. Αντίθετα, στο «δικηγορικό – συμβουλευτικό ρόλο», ο ηγέτης αναζητά πληροφορίες και βοήθεια από εξωτερικούς ειδικούς προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα μιας απόφασης.

Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, όπως διαφαίνεται, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι περιστασιακή και περισσότερο περιορισμένη σε σύγκριση με τους δύο ρόλους που αναφέρθηκαν στην αρχή. Τέλος, στον τελευταίο ηγετικό ρόλο, τον «διευθυντικό» ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του αποφάσεις, διότι οι υφιστάμενοι δεν έχουν καμία εξειδίκευση στον τομέα της απόφασης ή κανένα προσωπικό όφελος.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2003:59), ο ηγέτης ενός σχολείου, εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει («κριτική ικανότητα», «δημιουργική σκέψη», «αποφασιστικότητα», «ακεραιότητα», «ευελιξία» και «φαντασία»), απαιτείται να γνωρίζει και τρόπους που θα διαχειριστεί μια ομάδα και θα επικοινωνήσει με τα μέλη της. Η εμφάνιση συγκρούσεων κατά τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι σύνηθες φαινόμενο, με αποτέλεσμα ο ηγέτης να πρέπει κάθε φορά να διατηρεί τις ισορροπίες και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας συλλογικής απόφασης ωφέλιμης για τη σχολική μονάδα.

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Σαΐτης (2002), ο οποίος αναφέρει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να συμβάλλει στη δημιουργία ώριμων

ομάδων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών, τον αριθμό τους, το ρόλο του καθενός, τη συνοχή της ομάδας, τους στόχους κ.ά. Σημαντικό, επίσης, είναι να παρέχει ο διευθυντής την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς να καταστούν ενεργά μέλη των ομάδων και όχι μόνο ηγετικά στελέχη (Leech et al., 2008). Οι παραπάνω παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας και την επιτυχημένη δράση της.

Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού συμπεριλαμβάνεται, επίσης, στο έργο του ηγέτη-διευθυντή. Η συνεχής ώθηση για ενημέρωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού έγκειται και στο διευθυντή, όπως επίσης και η υποχρέωσή του να εμπλέκει όλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και, μάλιστα, να επιβραβεύει ορθές κινήσεις εκπαιδευτικών (Leech et al., 2008). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σημασία της ψυχολογικής ενθάρρυνσης των υφισταμένων, κάτι που όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, μπορεί να επιτευχθεί, κάλλιστα, μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων για τον εορτασμό μιας εργασιακής επιτυχίας.

Τέλος, ο Murphy (1994, όπ. αναφ. στους Leech et al., 2008) αναφέρει ότι τα αναμορφωμένα σχολεία απαιτούν διευθυντές οι οποίοι να διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να δημιουργούν δίκτυα εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και, τελικά, να προωθείται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Γι' αυτό, λοιπόν, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μια εξειδικευμένη επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο αρχικό στάδιο της πορείας τους, αλλά και για συνεχή μετεκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν ενεργά τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο τους και να ανανεώνουν τις καθημερινές πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης στα σχολεία όπου υπηρετούν.

Όσον αφορά, τώρα, στα ελληνικά δεδομένα, οι διευθυντές και προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, όπως αναφέρει απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, *«εφαρμόζουν τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους, και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνοι για την τήρησή τους και υλοποιούν τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων»*. Ο σύλλογος διδασκόντων, με τη σειρά του, αντιμετωπίζεται ως αποδέκτης των παραπάνω αποφάσεων, αδυνατώντας να πάρει μέρος στις διαδικασίες διαμόρφωσης αυτών, παρά μόνο σε κάποιες που αφορούν εσωτερικά ζητήματα της σχολικής μονάδας που ανήκει. Όπως ορίζεται και στο άρθρο 36 της παραπάνω απόφασης, *«οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τον Διευθυντή του*

σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του».

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει ιδιαίτερη θέση, αφού παρεμβάλλεται ανάμεσα στα ανώτερα διοικητικά στελέχη και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται, ουσιαστικά, για το άτομο που καλείται να εφαρμόσει τις εντολές που προέρχονται από τα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια, προσαρμόζοντάς τες, κατά το δυνατό βαθμό και βάσει της νομοθεσίας στα δεδομένα του σχολείου. Η παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να υλοποιείται, σαφώς, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές και τους γονείς τους. Η όλη επιτυχία του εγχειρήματος αυτού έγκειται σε μεγάλο βαθμό τόσο στις ατομικές γνώσεις του διευθυντή όσο και στην ψυχοσύνθεσή του και την ικανότητα επικοινωνίας που διαθέτει.

2.4 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων συνδέονται άμεσα με πτυχές κατανεμημένης ηγεσίας. Ειδικότερα, η από κοινού οριοθέτηση στόχων και βημάτων για την κατάκτηση αυτών, υποδηλώνει την ύπαρξη μιας ομάδας που δρα συνεργατικά και εποικοδομητικά προς μία κατεύθυνση. Η συλλογική προσπάθεια για επίτευξη ενός αποτελέσματος δεσμεύει ακόμα περισσότερο τα άτομα στον οργανισμό κάνοντάς τα να νιώθουν ουσιαστικοί συντελεστές ενός έργου.

Και πάλι, βέβαια, σε αυτό το σημείο, σημαντική επίδραση έχουν οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Η συλλογική λήψη μιας απόφασης, παράλληλα με τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει, στοχεύει συνήθως στη βελτίωση κάποιας λειτουργικής παραμέτρου του σχολείου, επηρεάζοντας άμεσα ή έμμεσα την καθημερινότητα όλων των μελών του οργανισμού και ξεφεύγοντας από προσωπικά συμφέροντα και επιθυμίες.

Η παραπάνω εκδοχή ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες βάσει των ικανοτήτων τους και να κατευθύνουν πολλές φορές και τους υπόλοιπους συναδέλφους, δρώντας ως ηγέτες ομάδας αποφάσεων. Δεν πρέπει να παραληφθεί να τονιστεί, βέβαια, και ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος είναι σε θέση να παρακινήσει με διάφορους τρόπους το προσωπικό για συμμετοχή, εφόσον κρίνει ότι μια απόφαση είναι σημαντική για το σύνολο της λειτουργίας του σχολείου. Η ικανότητά του να παρέχει αυτονομία στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις που θα προκύψουν μεταξύ των υφισταμένων, τον καθιστά κεντρικό πρόσωπο της όλης διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Έρευνα

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθεί η στάση των δασκάλων και των διευθυντών δημοτικών σχολείων για την κατανεμημένη ηγεσία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Επίσης, στο σκοπό συμπεριλαμβάνεται η ανάδειξη του τρόπου αντίληψης των εκπαιδευτικών για παρουσία στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που υπηρετούν. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, γι' αυτό και τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η κοινοποίησή τους σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ωθήσουν, ίσως, σε προβληματισμό σχετικά με το ρόλο τους στα πλαίσια του σχολείου και τους παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη στάση τους.

Όσον αφορά στη συμμετοχική – κατανεμημένη ηγεσία, για πολλούς εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελεί άγνωστη έννοια, ωστόσο η δυνατότητα εφαρμογής της πιθανόν να βρει αρκετούς συμμάχους και υποστηρικτές με την πάροδο του χρόνου. Εξάλλου, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το υπό συζήτηση θέμα τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα, δεν είναι πολλές, με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερη διερεύνηση και γνωστοποίηση του θέματος. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολύ πιθανό, στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας να εφαρμόζονται άτυπα σε αρκετά σχολεία, αλλά παρόλα αυτά να μην αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης σχετικής γνώσης.

Ενδεικτικά, όσον αφορά στο θέμα της διοίκησης σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Γιαννακοπούλου (2002) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής παρόλο που θεωρείται ηγέτης του οργανισμού, δε φαίνεται να έχει σημαντικές διοικητικές αρμοδιότητες, ενώ η δομή του δημοτικού σχολείου χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική.

Επίσης, έρευνα των Σαΐτη και Γουρναρόπουλου (2001) με θέμα την προετοιμασία των διοικητικών στελεχών και με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές, αναφέρει την έλλειψη σχετικής γνώσης των εκπαιδευτικών πάνω σε διοικητικά θέματα και αναδεικνύει την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων κατάρτισης για τους διευθυντές.

Τέλος, έρευνα της Χρονοπούλου (2012) με θέμα τις μορφές της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ότι αφορά στην κατανεμημένη ηγεσία, αναφέρει ότι παρόλο που αναγνωρίζονται στοιχεία της εν λόγω ηγεσίας στη λειτουργία των ελληνικών σχολείων, εντούτοις η ηγεσία συνεχίζει να αποτελεί στην αντίληψη των εκπαιδευτικών γνώρισμα του διευθυντή.

Όσον αφορά στο θέμα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, η Χατζηπαναγιώτου (2003) αναφέρει ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούν σε δεδομένα του εξωτερικού και συνδέονται με έννοιες όπως η ικανοποίηση ή το άγχος που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Σε αντίστοιχη δική της, που επικεντρώθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί τη δυναμική που έχουν για συνδιαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου, με αποτέλεσμα να περιορίζουν το ρόλο τους στο διδακτικό κομμάτι και να ταυτίζουν τη διοίκηση με το διευθυντή του σχολείου.

3. 2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια η στάση των δασκάλων για το ενδεχόμενο εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο;
- Ποια η στάση των διευθυντών για το ενδεχόμενο εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο;
- Ποια η στάση των δασκάλων για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων;
- Ποια η στάση των διευθυντών για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων;
- Ποιες προϋποθέσεις πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιες προϋποθέσεις πιστεύουν οι διευθυντές ότι χρειάζονται για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο που ηγούνται;

- Υπάρχει διαφοροποίηση στα παραπάνω με βάση τα ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της Έρευνας

4.1 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική - προβλεπτική μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, διότι εξυπηρετεί τη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που εργάζονται και τη συσχέτισή τους με τυποποιημένα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Αντίστοιχα, οι ανοιχτές ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα για μία περαιτέρω εμβάθυνση στις απόψεις των ερωτώμενων για τα υπό μελέτη θέματα, αφού τους παρέχουν την ευκαιρία να αιτιολογήσουν στάσεις και συμπεριφορές τους .

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011:29), το ερωτηματολόγιο *«δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, την άμεση κωδικοποίηση και την αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων»*, τα οποία *«το καθιστούν το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες»*.

Μάλιστα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της έρευνας συμφωνεί ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του με αρκετές από τις αρχές σύνταξης ενός ερωτηματολογίου, που μερικές από αυτές όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011) είναι οι εξής: α) Η έκταση και η εμφάνισή του να είναι τέτοια που να παρακινεί σε συνεργασία. β) Οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, απλές και να ομαδοποιούνται σε θεματικές ενότητες. γ) Επίσης, οι αρχικές ερωτήσεις να δημιουργούν την εντύπωση στους ερωτώμενους ότι η έρευνα τους αφορά.

4.2 Το εργαλείο της έρευνας

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου προέρχεται από δημοσιευμένη σε συνέδριο έρευνα (Lusena – Ezera, 2009, όπ. αναφ. στο Χρονοπούλου, 2012). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος περιλαμβάνονται

δέκα ερωτήσεις που αφορούν ατομικά και άλλα γενικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος όπως: το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι πρόσθετες σπουδές, η οργανικότητα και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας στην τωρινή μονάδα υπηρεσίας, η περιοχή του σχολείου, η σχέση εργασίας και τέλος η επιμόρφωση σε ζητήματα διοίκησης.

Στο επόμενο σκέλος του ερωτηματολογίου μελετώνται τρεις συνιστώσες της κατανεμημένης ηγεσίας, και συγκεκριμένα: α) ο σαφής καθορισμός του οράματος και των στόχων του σχολείου (4 ερωτήσεις), β) η εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία διοίκησης του σχολείου (7 ερωτήσεις) και γ) το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των δασκάλων (3 ερωτήσεις). Ενδεικτικές ερωτήσεις των τριών αξόνων – συνιστωσών αντίστοιχα είναι οι εξής: α) *«Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων»*, *«Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου»*, β) *«Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα»*, *«Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων»*, γ) *«Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των δασκάλων»*. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα likert, όπου οι απαντήσεις διαβαθμίζονται ως εξής: «ποτέ», «μια φορά στο τόσο», «μερικές φορές», «αρκετά συχνά» και «πάντα».

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερις αυτοσχέδιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στις δύο πρώτες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν τη δική τους άποψη όσον αφορά στη δυνατότητα εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στην Ελλάδα και έπειτα στη δυνατότητα και τους τρόπους εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία όπου υπηρετούν. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις διαφοροποιούνται στους δασκάλους και τους διευθυντές. Στην πρώτη πληθυσμιακή ομάδα διερευνώνται οι προτιμήσεις στο είδος των αποφάσεων που θα ήθελαν να συμμετέχουν και το αίσθημα λογοδοσίας που εμφανίζουν ως προς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν. Οι διευθυντές, αντίστοιχα, καλούνται να ορίσουν ορισμένες από τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία και να εκφράσουν την ψήφο εμπιστοσύνης τους στο υφιστάμενο προσωπικό, καθώς και τους λόγους της συγκεκριμένης απόφασής τους.

4.3 Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα, δάσκαλοι και διευθυντές, που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Η επιλογή των συμμετεχόντων εξαρτήθηκε από την απόφασή μας να επικεντρωθούμε ερευνητικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και μόνο σε δημοτικά σχολεία, όπου το θέμα δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες προέρχονται από δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Πιερίας, του Ηρακλείου και της Αστυπάλαιας Δωδεκανήσου. Επίσης, σε αυτούς ανήκουν και μεμονωμένοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, πρόκειται για δείγμα ευκολίας, αφού η επιλογή του δείγματος καθοδηγήθηκε από παράγοντες που σχετίζονταν με την ευκολία πρόσβασης σε ένα μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, από τους 250 εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκε το ερωτηματολόγιο, απάντησαν 157 δάσκαλοι και 20 διευθυντές. Αναλυτικότερα, τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεών τους, περιγράφουν το δείγμα όπως φαίνεται παρακάτω.

4.3.1 Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά

	<i>Συχνότητες</i>	<i>Σχετικές συχνότητες (%)</i>
Φύλο		
<i>Αντρας</i>	42	26,8
<i>Γυναίκα</i>	115	73,2
Ηλικία		
<i>Έως 35</i>	56	35,7
<i>36-45</i>	37	23,6
<i>46-55</i>	56	35,7
<i>56 και άνω</i>	8	5,1

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται με μορφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων τα χαρακτηριστικά του δείγματος από όπου και παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δασκάλων είναι γυναίκες με ποσοστό συμμετοχής

73,2%, με το αντίστοιχο ποσοστό για τους άντρες να είναι 26,8%. Η αναλογία είναι σαφώς αναμενόμενη, καθώς ο κλάδος των δασκάλων εκπροσωπείται κυρίως από το γυναικείο φύλο, κάτι το οποίο οφείλεται σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων προέκυψε ότι η πλειοψηφία τους (35,7%) είναι είτε έως 35 ετών είτε από 46 έως 55 ετών. Ενώ συνολικά το 94,9% είναι ηλικίας μέχρι 55 ετών.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	<i>Συχνότητες</i>	<i>Σχετικές συχνότητες (%)</i>
Έτη Προϋπηρεσίας		
Έως 5	22	14,0
6-10	34	21,7
11-15	28	17,8
16-20	24	15,3
21-25	21	13,4
26 και άνω	28	17,8
Περιοχή Σχολείου		
Μεγάλο αστικό κέντρο	50	31,8
Μικρή πόλη	59	37,6
Αγροτική περιοχή	48	30,6
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος	139	88,5
Αναπληρωτής	18	11,5
Επιμόρφωση στη διοίκηση		
Ναι	15	9,6
Όχι	142	90,4

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Ξεκινώντας από τα έτη προϋπηρεσίας, προκύπτει μια ομοιόμορφη κατανομή των συμμετεχόντων σε όλες τις κατηγορίες, με τους δασκάλους που έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη να αποτελούν το 21,7% του δείγματος ενώ με ποσοστό 17,8% ακολουθούν οι δάσκαλοι που έχουν προϋπηρεσία είτε από 11 έως 15 έτη είτε πάνω από 26 έτη.

Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από τον πίνακα 2 είναι ότι από το σύνολο των δασκάλων, το 31,8% εργάζεται σε σχολείο μεγάλου αστικού κέντρου, το

37,6% εργάζεται σε σχολείο μικρής πόλης ενώ το 30,6% εργάζεται σε σχολείο αγροτικής περιοχής. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη σχέση εργασίας των δασκάλων, προέκυψε ότι η πλειοψηφία αυτών είναι μόνιμοι (88,5%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (90,4%) δεν έχει επιμορφωθεί πάνω σε θέματα διοίκησης.

4.3.2 Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά

	<i>Συχνότητες</i>	<i>Σχετικές συχνότητες (%)</i>
<i>Φύλο</i>		
<i>Αντρας</i>	12	60,0
<i>Γυναίκα</i>	8	40,0
<i>Ηλικία</i>		
<i>Έως 35</i>	2	10,0
<i>36-45</i>	1	5,0
<i>46-55</i>	11	55,0
<i>56 και άνω</i>	6	30,0

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως η πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος είναι άνδρες (12 στο σύνολο), με ποσοστό 60%, ενώ οι γυναίκες είναι μόλις 8. Το φαινόμενο της υψηλής εκπροσώπησης αντρών σε θέσεις ηγεσίας στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με το μεγάλο ποσοστό γυναικών που ασκούν το επάγγελμα της δασκάλας, είναι κάτι που έχει εκφράσει και η Αθανασούλα – Ρέππα (2008:227) αναφέροντας, μάλιστα πως «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν».

Όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων προέκυψε ότι η πλειοψηφία τους (55%) είναι από 46 έως 55 ετών, ενώ μικρότερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρήθηκαν στις ηλικιακές ομάδες των 56 και άνω (30%), κάτω των 35 (10%) και 36 έως 45 ετών (5%). Η πλειοψηφία, επομένως, των διευθυντών, δηλαδή το 85% του δείγματος, είναι από 46 ετών και άνω, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο, καθώς οι συγκεκριμένες θέσεις ευθύνης καλύπτονται, κατά βάση, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εργαστεί κάποια χρόνια ως δάσκαλοι και γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Έτη Προϋπηρεσίας		
Έως 5	1	5,0
6-10	1	5,0
11-15	1	5,0
21-25	5	25,0
26 και άνω	12	60,0
Περιοχή Σχολείου		
Μεγάλο αστικό κέντρο	7	35,0
Μικρή πόλη	8	40,0
Αγροτική περιοχή	5	25,0
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος	19	95,0
Αναπληρωτής	1	5,0
Επιμόρφωση στη διοίκηση		
Ναι	8	40,0
Όχι	12	60,0

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας, αυτό που προκύπτει από τον πίνακα 3 είναι ότι η πλειοψηφία των διευθυντών έχει προϋπηρεσία από 26 έτη και άνω, ενώ ακολουθούν με ποσοστό 25% όσοι έχουν προϋπηρεσία από 21 έως 25 έτη. Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι από το σύνολο των διευθυντών, το 40% εργάζεται σε σχολείο μικρής πόλης, το 35% εργάζεται σε σχολείο αστικού κέντρου, ενώ το 25% εργάζεται σε σχολείο αγροτικής περιοχής.

Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών είναι μόνιμοι (95%). Αυτό, εξάλλου, είναι και πάλι αναμενόμενο, καθώς οι αναπληρωτές έχουν κατά βάση λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας από τους μόνιμους και προσλαμβάνονται, συνήθως, μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από διευθυντικές θέσεις.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση πάνω σε θέματα διοίκησης, η πλειοψηφία των διευθυντών, και συγκεκριμένα 12 στους 20, δηλαδή το 60% του δείγματος, απάντησε αρνητικά. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών πάνω σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Ως προς αυτή την κατεύθυνση έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες ενέργειες, καθώς προσφέρονται, πλέον, αρκετά μεταπτυχιακά προγράμματα ανάλογων θεμάτων.

4.4 Χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Οκτωβρίου 2013 ως τα τέλη του Νοεμβρίου 2013 σε δημοτικά σχολεία της χώρας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε συνολικά σε 250 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν και τον πληθυσμό της έρευνας. Από αυτούς απάντησαν 157 δάσκαλοι και 20 διευθυντές. Οι απαντήσεις τους αφορούσαν το προηγούμενο σχολικό έτος, όπου υπηρέτησε ο κάθε ερωτώμενος, αν η τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, έγινε το τρέχον σχολικό έτος. Η οριοθέτηση της προηγούμενης χρονιάς έχει μεγάλη σημασία, διότι την περίοδο που μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο πιθανόν να μην υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να σχηματίσουν άποψη για το στυλ ηγεσίας ή τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Αρχικά, έγινε μια πρώτη συνεννόηση με κάποιους διευθυντές της κάθε σχολικής μονάδας ώστε να δοθεί η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας και στη συνέχεια μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε άλλες περιπτώσεις, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ατομικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, πάντως, αποστέλλόταν και συνοδευτική επιστολή, η οποία βρισκόταν στην αρχή του ερωτηματολογίου και στην οποία δίνονταν οδηγίες για τη χορήγηση και το σκοπό της συγκεκριμένης ενέργειας. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 30 λεπτά. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (70,8%), αν λάβουμε υπόψη τη διαδικασία συμπλήρωσης και συγκέντρωσης του ερευνητικού εργαλείου.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους και διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας μας, από τις περιοχές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Από το δείγμα αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται στα συγκεκριμένα σχολεία, έτσι ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να αφορούν αποκλειστικά και μόνο δασκάλους, που αποτελούν τη βασική ομάδα προσωπικού των σχολείων. Και αυτό, διότι, αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τυχάνει να ανήκουν σε

περισσότερα από ένα σχολεία, με αποτέλεσμα να μην έχουν ξεκάθαρη εικόνα ή να μην είναι παρόντες σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Επίσης, έναν δεύτερο περιορισμό που χρειάζεται να αναφέρω είναι πως στις ερωτήσεις ανάπτυξης δεν έχουν απαντήσει όλοι οι ερωτώμενοι και κάποιοι έχουν δώσει μονολεκτικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, από τους 157 δασκάλους απάντησαν οι 74 και από τους 20 διευθυντές, απάντησαν οι 17. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να περιοριστεί ο αριθμός των απαντήσεων που μπορούν να επεξεργαστούν, προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος τα υπό μελέτη θέματα. Εξάλλου, αναφερόμενη στο σύνολο της έρευνας, δε μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων για όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό, αλλά σε μία μερική αποτύπωση της διάθεσης και των απόψεων εκπαιδευτικών για εφαρμογή στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1 Αποτελέσματα – Ποσοτική ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων

Στα πλαίσια του στατιστικού προγράμματος SPSS, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων ανά πρόταση και ανά άξονα, με χρήση περιγραφικών μέτρων θέσης και διασποράς. Η παρουσίαση των απαντήσεων στις ερωτήσεις που καταγράφηκε η άποψη τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών γίνεται με τη μορφή μέσης τιμής, καθώς με τη μέση τιμή μπορεί να αποτυπωθεί η άποψη τους, δηλαδή το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με μια συγκεκριμένη πρόταση. Τέλος, ελέγχθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις απόψεις τους σε σχέση με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η διαφοροποίηση ή μη ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας τον παραμετρικό έλεγχο t-test (για δύο ανεξάρτητα δείγματα) και την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA, για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα).

5.1.1 Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για την κατανεμημένη ηγεσία

Πίνακας 5: Αντιλήψεις των δασκάλων αναφορικά με στοιχεία που παραπέμπουν στην κατανεμημένη μορφή ηγεσίας (Μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
	Α. ΣΤΟΧΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
1.	Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.	3,40	0,869
2.	Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων .	3,01	1,015
3.	Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	3,18	1,024

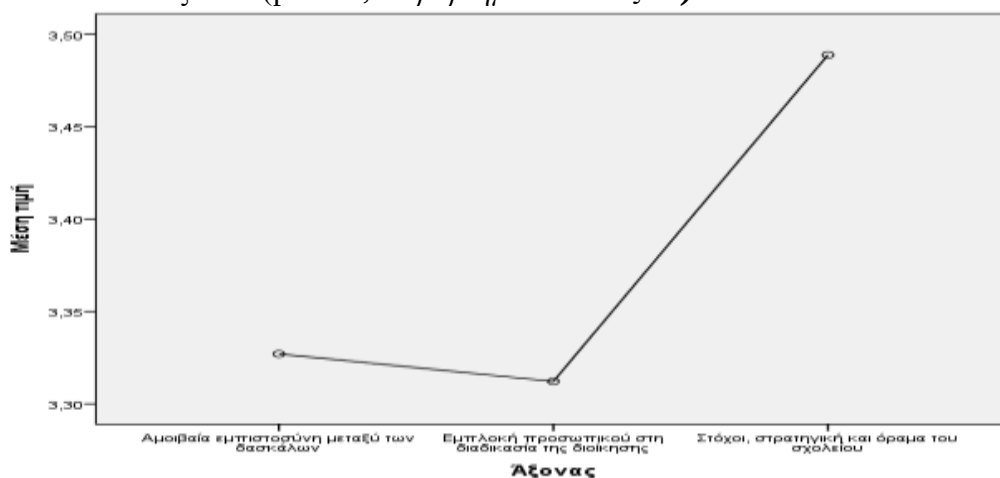
4.	Ο διευθυντής βλέπει τη βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	3,18	1,024
Β. ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ			
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.	3,54	1,082
6.	Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.	3,30	0,984
7.	Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο.	3,18	1,024
8.	Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.	3,54	1,082
9.	Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.	3,40	0,869
10.	Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.	3,40	0,869
11.	Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων.	3,52	1,053
Γ. ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ			
12.	Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των δασκάλων.	3,18	1,024
13.	Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων.	3,38	0,944
14.	Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των δασκάλων του σχολείου.	3,18	1,024

Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις τρεις συνιστώσες της κατανεμημένης ηγεσίας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Στόχοι, στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,49	0,72
Εμπλοκή προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης	3,31	0,81
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των	3,32	0,87

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, υπολογίστηκε η μέση τιμή και τυπική απόκλιση των τριών συνιστωσών της κατανεμημένης ηγεσίας που αναφέρονται στα εξής: τους στόχους, τη στρατηγική και το όραμα του σχολείου, την εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης και τέλος στην αμοιβαία εμπιστοσύνη που εμφανίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που μελετήθηκαν, κρίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό (μέση τιμή 3,32 τυπική απόκλιση 0,87) ότι υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων στη σχολική μονάδα, όπως επίσης και ότι υπάρχει εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης (μέση τιμή 3,31 τυπική απόκλιση 0,81). Ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι υπάρχει (μέση τιμή 3,49 τυπική απόκλιση 0,72) πραγματοποίηση των στόχων, της στρατηγικής και του οράματος τους σχολείου.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των τριών αξόνων στο δείγμα των δασκάλων. Στο Σχήμα 1, παρατηρούμε ότι ο άξονας που αφορά τους στόχους, στη στρατηγική και το όραμα του σχολείου έχει υψηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με του άλλους δύο άξονες. Και μέσω της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τριών αξόνων ($p < 0.05$, Παράρτημα Πίνακας 17). Στη συνέχεια με χρήση πολλαπλών συγκρίσεων και της μεθόδου LSD (Least Significant Difference) προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του άξονα που αφορά στους στόχους, στη στρατηγική και το όραμα του σχολείου σε σχέση με τη μέση τιμή των άλλων δύο αξόνων ($p < 0.05$, Παράρτημα Πίνακας 18).

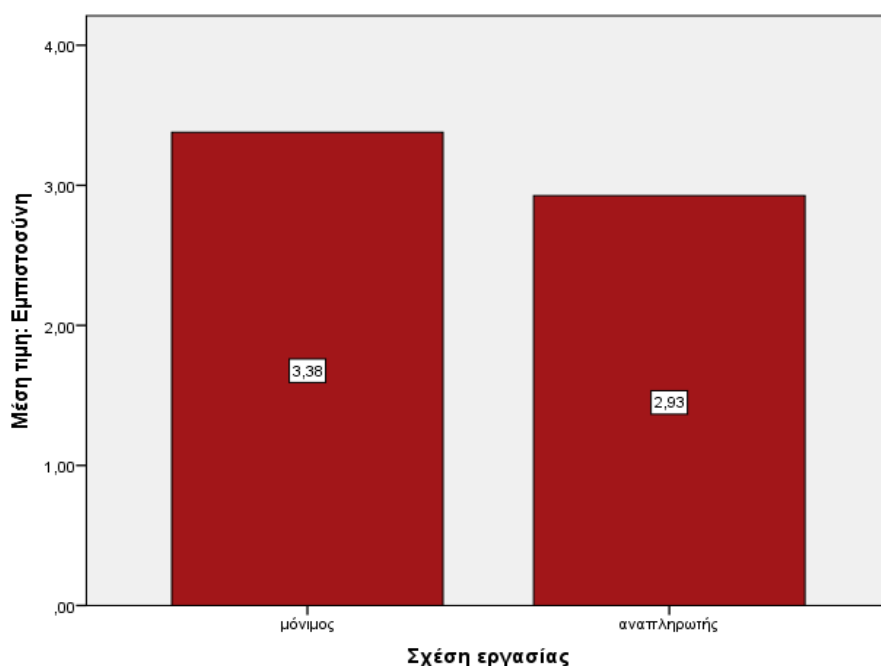


Σχήμα 1 Διάγραμμα μέσης τιμής για τους τρεις άξονες της κατανεμημένης ηγεσίας

5.1.2 Έλεγχοι συσχετίσεων των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των δασκάλων με τις συνιστώσες της κατανεμημένης ηγεσίας

Στη συνέχεια, όσον αφορά στις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τους τρεις άξονες της κατανεμημένης ηγεσίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις των δασκάλων σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στη συγκεκριμένη ενότητα αναφέρονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τους ελέγχους, ενώ τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στο Παράρτημα (Πίνακες 11,12,13,14,15,16).

Συγκεκριμένα, από το σύνολο των ελέγχων εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά για τον άξονα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δασκάλων ($t(155)=2.093$, $p=0.038<0.05$) ως προς τη σχέση εργασίας και προέκυψε ότι οι δάσκαλοι που έχουν μόνιμη σχέση εργασίας έχουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη μέση τιμή στον άξονα της εμπιστοσύνης (μέση τιμή 3.38) σε σύγκριση με τους δασκάλους που είναι αναπληρωτές (μέση τιμή 2.93). Στο ραβδόγραμμα του Σχήματος 2 παρουσιάζεται γραφικά η παρατηρούμενη διαφορά.



Σχήμα 2: Ραβδόγραμμα μέσης τιμής για τον άξονα της εμπιστοσύνης ως προς τη θέση εργασίας

5.1.3 Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών για την κατανεμημένη ηγεσία

Πίνακας 7: Αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με στοιχεία που παραπέμπουν στην κατανεμημένη μορφή ηγεσίας (Μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
	A. ΣΤΟΧΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
1.	Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.	3,80	1,056
2.	Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων .	3,45	0,998
3.	Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	3,80	1,056
4.	Ο διευθυντής βλέπει τη βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	3,80	1,056
	B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ		
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.	4,30	1,080
6.	Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.	3,80	1,151
7.	Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο.	3,80	1,056
8.	Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.	4,30	1,080
9.	Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.	3,80	1,056
10.	Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.	3,80	1,056
11.	Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων.	4,15	0,933

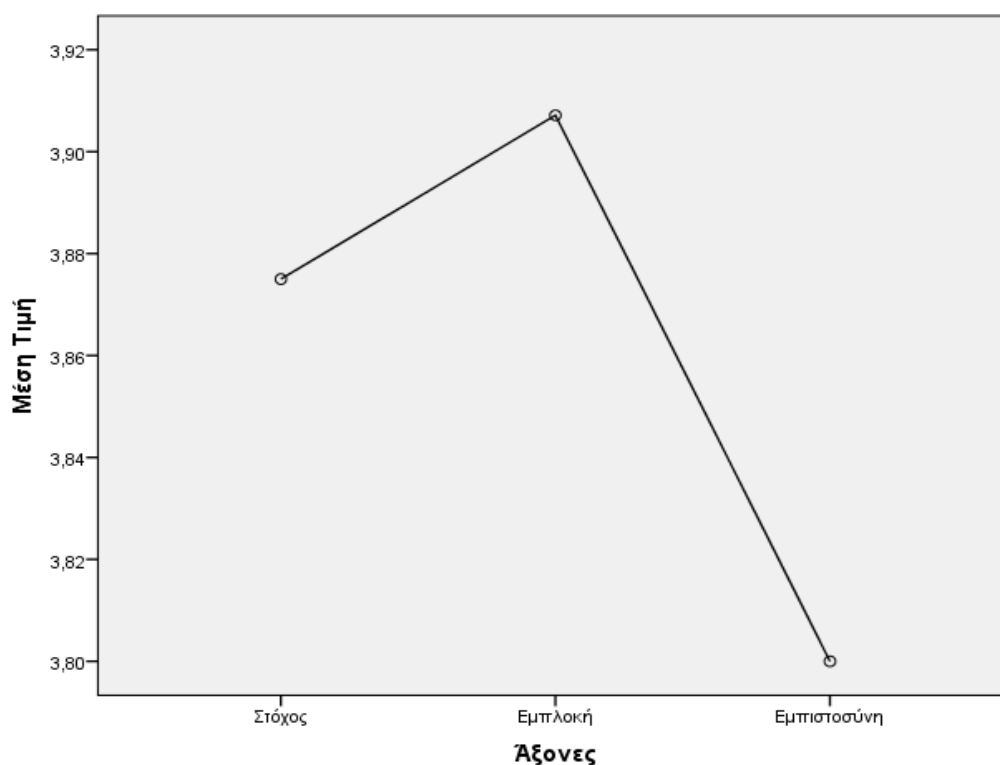
	Γ. ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
12.	Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των δασκάλων.	3,80	1,056
13.	Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων.	3,80	1,056
14.	Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των δασκάλων του σχολείου.	3,80	1,056

Πίνακας 8: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις τρεις συνιστώσες της κατανεμημένης ηγεσίας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Στόχοι, στρατηγική και όραμα του σχολείου	3,88	0,84
Εμπλοκή προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης	3,90	0,92
Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων	3,80	1,01

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διευθυντές κρίνουν σε μεγάλο βαθμό (μέση τιμή 3,80 τυπική απόκλιση 1,01) ότι υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων στη σχολική μονάδα, όπως επίσης και ότι υπάρχει εμπλοκή προσωπικού στη διαδικασία της διοίκησης (μέση τιμή 3,90 τυπική απόκλιση 0,92). Ενώ σε μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι υπάρχει (μέση τιμή 3,88 τυπική απόκλιση 0,84) πραγματοποίηση των στόχων, της στρατηγικής και του οράματος τους σχολείου.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των τριών αξόνων στο δείγμα των διευθυντών. Στο Σχήμα 3, παρατηρούμε ότι ο άξονας που αφορά στην εμπιστοσύνη έχει χαμηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους άλλους δύο άξονες. Μέσω της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ελέγχθηκε κατά πόσο η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε ($p > 0.05$, *Παράρτημα Πίνακας 24*). Οπότε μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι οι τρεις άξονες είναι ισοδύναμοι για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.



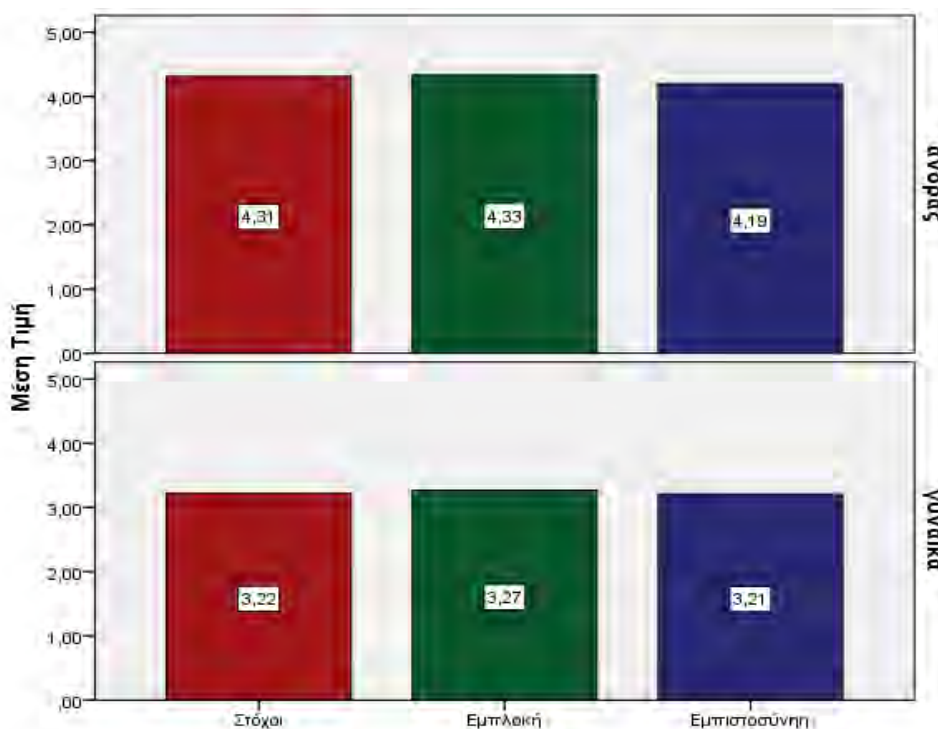
Σχήμα 3: Μέση τιμή τριών αξόνων για το δείγμα των διευθυντών

5.1.4 Έλεγχοι συσχετίσεων των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διευθυντών με τις συνιστώσες της κατανεμημένης ηγεσίας

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσων τιμών για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών, όπως αυτές αποτυπώνονται στους τρεις άξονες της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Όπως στην περίπτωση των δασκάλων, έτσι και στους διευθυντές αναφέρονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τους ελέγχους, ενώ τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στο Παράρτημα (Πίνακες 19,20,21,22,23).

Συνολικά προέκυψαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των διευθυντών (Παράρτημα Πίνακας 19). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι άντρες διευθυντές έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις γυναίκες στον

άξονα των στόχων ($t(18)=2.404$, $p=0,027<0,05$), της εμπλοκής ($t(18)=3.030$, $p=0.007<0.05$) και στον άξονα της εμπιστοσύνης ($t(18)=3.665$, $p=0.002<0.05$). Και στις τρεις περιπτώσεις η μέση τιμή των αντρών είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των γυναικών, όπως παρουσιάζεται και στο Σχήμα 4.



Σχήμα 4: Μέση τιμή στους τρεις άξονες ανά φύλο

5.1.5 Διαφοροποίηση απόψεων δασκάλων και διευθυντών

Στο γράφημα του Σχήματος 5 παρουσιάζεται η μέση τιμή ανά δείγμα, από όπου και παρατηρείται ότι και στους τρεις άξονες οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν υψηλότερη μέση τιμή.

Με χρήση του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών αξόνων της κατανεμημένης ηγεσίας και προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον άξονα της εμπλοκής ($t(175)=-3.048$, $p=0.003<0.05$) και στον άξονα της εμπιστοσύνης ($t(175)=0.009<0.05$). Αντίθετα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στον άξονα των στόχων ($t(175)=-1,726$, $p=0.086>0.05$). Οπότε μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν σημαντικώς υψηλότερη

μέση τιμή για τους άξονες της εμπλοκής και της εμπιστοσύνης σε σύγκριση με τους δασκάλους των σχολικών μονάδων.



Σχήμα 5: Μέση τιμή τριών αξόνων για τα δύο δείγματα

5.1.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων κλειστών ερωτήσεων

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων, συμπεραίνουμε ότι η μέση τιμή και στους τρεις άξονες του ερωτηματολογίου κυμαίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, εμφανής διαφορά εντοπίζεται στον άξονα των στόχων, της στρατηγικής και του οράματος του σχολείου, όπου η μέση τιμή φαίνεται να είναι σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων αξόνων. Δηλαδή, οι δάσκαλοι αποτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμφάνιση στοιχείων, στο σχολείο που υπηρετούν, που σχετίζονται με θέματα όπως: η αξιοποίηση διαφορετικών ικανοτήτων του προσωπικού, η σαφήνεια του οράματος και της αποστολής του σχολείου, η θετική διάθεση του διευθυντή για συλλογικό καθορισμό στόχων και ενεργοποίηση όλων των μελών για υλοποίηση αυτών.

Επίσης, η σχέση εργασίας φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με τον άξονα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που είναι μόνιμοι εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές σε ζητήματα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, σε σχέση με τους αναπληρωτές δασκάλους. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές δάσκαλοι εργάζονται, κατά βάση, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες κάθε χρόνο και όχι απαραίτητα για ολόκληρο το σχολικό έτος, με αποτέλεσμα να μην τους δίνεται η δυνατότητα ή το χρονικό περιθώριο να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με τους συναδέλφους τους.

Προχωρώντας στις απαντήσεις των διευθυντών, η σύγκριση των μέσων τιμών για τους τρεις άξονες του ερωτηματολογίου, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, με αποτέλεσμα οι τρεις άξονες να θεωρούνται ισοδύναμοι. Αναλυτικότερα, οι διευθυντές έκριναν ότι στη σχολική μονάδα που ηγούνται, αναπτύσσονται, στον ίδιο περίπου βαθμό, ζητήματα που σχετίζονται με τη στρατηγική του σχολείου, την εμπλοκή του προσωπικού στη διοίκηση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων. Ένα ακόμα στοιχείο το οποίο προέκυψε και σχετίζεται με το φύλο των διευθυντών, είναι πως η μέση τιμή που εμφανίζουν οι άντρες στις απαντήσεις τους στους τρεις άξονες είναι σημαντικά υψηλότερη από αυτή των γυναικών.

Τέλος, η συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων (δασκάλους- διευθυντές), έδειξε υψηλότερη μέση τιμή στους διευθυντές στους άξονες της εμπλοκής του προσωπικού στη διοίκηση και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι οι διευθυντές κρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία στοιχείων που

σχετίζονται με την ομαδική εργασία, τον επιμερισμό της ευθύνης, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την αλληλοϋποστήριξη των μελών.

Γενικότερα, πάντως, η εντύπωση που δίνεται από τις απαντήσεις συνολικά, είναι θετική για την αντίληψη στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία, σε αντίθεση με το επίσημα ισχύον σύστημα διοίκησης. Πιθανόν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι σχολικές μονάδες, διατηρώντας ακόμα κάποια επίπεδα αυτονομίας, εφαρμόζουν, έστω και άτυπα, νόρμες που παραπέμπουν σε μια πιο ομαδοσυνεργατική φιλοσοφία, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις.

5.2 Αποτελέσματα κωδικοποίησης ανοιχτών ερωτήσεων

Στο τέλος των ερωτηματολογίων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών, υπήρχαν τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι δύο πρώτες, κοινές για τις δύο ομάδες ερωτώμενων (δασκάλους – διευθυντές), αφορούσαν στην άποψή τους για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στην Ελλάδα και ειδικότερα στο σχολείο τους. Σε περίπτωση θετικής απάντησης, καλούνταν να περιγράψουν τον τρόπο. Οι δύο επόμενες διαφοροποιούνταν για τους δασκάλους και τους διευθυντές. Οι πρώτοι καλούνταν να εκφράσουν την επιθυμία τους για συμμετοχή στη διοίκηση και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συγκεκριμένα, μάλιστα στο είδος των αποφάσεων. Τέλος, ρωτήθηκαν για την υποχρέωση λογοδοσίας που νιώθουν όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν καθημερινά. Από τους 157 δασκάλους του δείγματος, μόνο οι 74 απάντησαν στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Αντίστοιχα, οι διευθυντές ρωτήθηκαν για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία και τέλος για την ετοιμότητα του προσωπικού τους να αναλάβει ηγετικές δράσεις, παραθέτοντας επίσης τους λόγους της απόφασής τους αυτής. Όσον αφορά στον αριθμό των διευθυντών, από τους 20 διευθυντές του δείγματος, μόνο οι 17 απάντησαν στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

5.2.1 Κωδικοποίηση απαντήσεων δασκάλων

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων δασκάλων στις ανοιχτές ερωτήσεις

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Τρόπος αντιμετώπισης Κατανεμημένης Ηγεσίας		
Θετ.	63	85,13
Αρν.	11	14,87
Δυνατότητα εφαρμογής Κατανεμημένης Ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία		
Θετ.	9	68,91
Αρν.	65	31,09
Δυνατότητα εφαρμογής Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα εργασίας τους		
Θετ.	51	68,91
Αρν.	23	31,09
Επιθυμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων		
Θετ.	63	85,13
Αρν.	11	14,87
Επιθυμία λογοδοσίας για τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές		
Θετ.	32	43,24
Αρν.	42	56,76

Ξεκινώντας, λοιπόν, με την πρώτη από τις τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και αφορά τις απόψεις των ίδιων αναφορικά με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας για τα ελληνικά δεδομένα, σημειώνονται τα εξής: Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί 63 από τους 74 που απάντησαν, θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι: *«αποτελεσματικό, καινοτόμο, πρακτικό με θετικά και άμεσα αποτελέσματα για τη σχολική λειτουργία και βελτίωση του οράματος του σχολείου»*. Από την άλλη, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να έχει περισσότερη ενημέρωση σχετικά με την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς δεν διαθέτουν ούτε σχετικές γνώσεις αλλά ούτε και σχετική εμπειρία.

Αυτό όμως που εκφράστηκε σε μεγάλο βαθμό και αξίζει προσοχής είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι αρκετά δύσκολη, καθώς υπάρχουν μία σειρά από εμπόδια τα οποία οι ίδιοι παραθέτουν αναλυτικά. Πιο

συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τροχοπέδη στην εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία αποτελούν: *«ο τρόπος δομής και λειτουργίας των ελληνικών σχολείων»*, που είναι *«αποτέλεσμα αναχρονιστικών και παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών»*, οι οποίες κρίνεται ότι είναι δύσκολο να αντικατασταθούν.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία περιγράφεται ως *«οπισθοδρομικός, συγκεντρωτικός και ανταγωνιστικός»*, ενώ το σύστημα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως *«ανώριμο»* για να δεχθεί μία τέτοια καινοτομία. Ακόμα και οι ίδιοι οι διευθυντές περιγράφονται από κάποιους συμμετέχοντες ως *«επιφυλακτικοί και ευθυνόφοβοι»* στην εισαγωγή ριζοσπαστικών αλλαγών καθώς προτιμούν να επιλέγουν την πεπατημένη και αποφεύγουν το βάρος του επιμερισμού της ηγεσίας ως *«αυθεντίες»* του συστήματος.

Αντίστοιχα, όμως, και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται ότι *«αποφεύγουν να αναλάβουν επιπρόσθετες ευθύνες, πέραν του διδακτικού τους έργου»*. Επίσης, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να προστεθεί η *«έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης»*, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, όπως επίσης και η *«απουσία οποιουδήποτε κινήτρου»* σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια γνώσεων για να κινηθούν προς μία τέτοια κατεύθυνση. Κάποιοι, μάλιστα αναφέρουν πως προτιμούν μια *«ομαλή εισαγωγή αλλαγών»* στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας στη σχολική μονάδα που οι ίδιοι εργάζονται, δηλώνοντας ταυτόχρονα και τους τρόπους μέσω των οποίων θα μπορούσε κάτι τέτοιο να επιτευχθεί. Στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης, σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, και συγκεκριμένα 51 δάσκαλοι δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό, γιατί υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο, παραθέτοντας όμως αρκετές προϋποθέσεις. Μάλιστα, κάποιοι δήλωσαν ότι έχουν ήδη δρομολογηθεί συγκεκριμένες ενέργειες που προσανατολίζονται σε αυτή την προσέγγιση, ενώ σε άλλες θεωρούν ότι χρειάζεται να υπάρχει μία ομαλή και σταδιακή μετάβαση από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα ηγεσίας στην κατανεμημένη ηγεσία. Ειδικότερα, αναφέρουν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη *«δημιουργία μικρών ομάδων εκπαιδευτικών»* που θα είναι υπεύθυνες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και έργων ή μέσω κάποιων ικανών εκπαιδευτικών με αντίστοιχες ικανότητες και γνώσεις.

Ανάμεσα σε αυτούς, κάποιοι σημείωσαν ότι η παλαιότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και

πως σχετικές προσπάθειες είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα του σχολείου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Βέβαια, υπήρχαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα 23 στο σύνολο, που δήλωσαν, με βεβαιότητα, ότι το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας δεν πρόκειται να βρει ποτέ εφαρμογή στη σχολική μονάδα που οι ίδιοι εργάζονται, καθώς, είτε δεν υπάρχει κλίμα συνεργασίας αλλά μία συγκεντρωτικού τύπου άσκηση εξουσίας, είτε επειδή υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των στόχων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν μοιράζονται ένα κοινό όραμα.

Βέβαια, το βάρος δεν αποδίδεται μόνο στον υπάρχοντα τρόπο άσκησης ηγεσίας και στα χαρακτηριστικά του διευθυντή, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις περιγράφονται ως «ανέτοιμοι» να προχωρήσουν σε μία πιο ενεργητική άσκηση των καθηκόντων τους στο εργασιακό τους περιβάλλον, αλλά και στην ισχύουσα εκπαιδευτική κουλτούρα, βάσει της οποίας «*οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται και επαναπαύονται σε έναν ισχυρό ηγέτη*» και δε δίνουν την πρέπουσα βαρύτητα και χώρο στις δικές τους δυνατότητες και πρωτοβουλίες.

Η ανετοιμότητα αλλά και πολλές φορές η έλλειψη σχετικής διάθεσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αποτυπώθηκε σε αρκετές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην τρίτη ερώτηση, που αφορούσε τη δική τους επιθυμία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το πεδίο που θα μπορούσε αυτή η επιθυμία να βρει τρόπο εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα 11 δάσκαλοι, δήλωσαν πως δε θα ήθελαν να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γιατί αφενός δεν έχουν εκπαίδευση και γνώση πάνω σε θέματα διοικητικά και λειτουργικά και αφετέρου γιατί θεωρούν ότι ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιορίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 63 από τους 74, δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να συμμετέχει πιο ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα και, πιο συγκεκριμένα, σε ζητήματα που σχετίζονται με:

- Αποφάσεις που αφορούν το σύλλογο διδασκόντων.
- Προγράμματα και δράσεις που αφορούν τη σχολική κοινότητα.
- Διδακτικές διαδικασίες αλλά και κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσε να συμμετέχει το σχολείο, π.χ. φιλανθρωπικές εκδηλώσεις.
- Θέματα δικαιοσύνης που έχουν σχέση με το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών.
- Θέματα σχολικού εξοπλισμού αλλά και συντήρησης και καλλωπισμού του σχολείου.

- Σχολικές εκδρομές.
- Συνεργασία με γονείς και άλλους επαγγελματίες.
- Προγραμματισμό του σχολείου.
- Θέματα προφίλ και λειτουργίας του σχολείου.
- Θέματα οργάνωσης τάξεων.
- Θέματα αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ικανότητες.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμιστεί πως ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, 8 δάσκαλοι, από αυτούς που απάντησαν θετικά, ανέφεραν πως ήδη συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ κάποιοι άλλοι τόνισαν ότι *«η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές τις διαδικασίες είναι περισσότερο ευθύνη παρά εναλλακτική επιλογή»*, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν μαθητές, συναδέλφους αλλά και τη λειτουργία του σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά στην τελευταία ερώτηση για το δείγμα των εκπαιδευτικών, αυτή αφορά στο αν πρέπει οι ίδιοι να λογοδοτούν για τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι από τους μισούς, και συγκεκριμένα 42 εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως δεν είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτούν για τις πρακτικές και μεθόδους που επιλέγουν και εφαρμόζουν στη σχολική διαδικασία. Ως αιτιολογία, ορισμένοι από αυτούς, ανέφεραν πως αναπόφευκτα τα αποτελέσματα της δικής τους πρακτικής αργά η γρήγορα θα είναι εμφανή σε όλους τους ενδιαφερόμενους, δηλαδή σε γονείς, συναδέλφους και το διευθυντή.

Ένας σημαντικός αριθμός, 18 εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν ότι χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτούν κάπου, ενισχύονται ή και επιλέγουν να μπουν σε μία *«διαδικασία ανταλλαγής απόψεων»* και *«εποικοδομητικού διαλόγου»* με τους συναδέλφους και την ηγεσία του σχολείου. Σκοπός όλης αυτής της διαδικασίας αναφέρεται πως είναι ο *«διαμοιρασμός εμπειριών και απόψεων»*, με αποτέλεσμα τη θέαση κάποιας άλλης διαφορετικής οπτικής, αλλά και την υποστήριξη στη διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων, που αναπόφευκτα θα αντιμετωπίσουν στη σχολική καθημερινότητα.

Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να παραλειφθούν και οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, μόλις 5 συνολικά, οι οποίοι δήλωσαν πως είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτούν, διότι αναγκάζονται να πράττουν ανάλογα, είτε από τους γονείς είτε από την ηγεσία του σχολείου

και, μάλιστα, υπό το φάσμα της αξιολόγησης που έχει κάνει την εμφάνισή του το τελευταίο χρονικό διάστημα.

5.2.2 Κωδικοποίηση απαντήσεων διευθυντών

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων διευθυντών στις ανοιχτές ερωτήσεις

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Τρόπος αντιμετώπισης Κατανεμημένης Ηγεσίας		
Θετ.	9	52,94
Αρν.	8	47,06
Δυνατότητα εφαρμογής Κατανεμημένης Ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία		
Θετ.	2	11,76
Αρν.	15	88,24
Δυνατότητα εφαρμογής Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα εργασίας τους		
Θετ.	12	70,59
Αρν.	5	29,41
Εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη ηγετικών ρόλων		
Θετ.	11	64,7
Αρν.	6	35,3

Αντίστοιχα, από τους διευθυντές αρχικά ζητήθηκε η άποψή τους σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία. Σε αυτή την ερώτηση οι απόψεις διίστανται και δεν υπάρχει μία ενιαία εικόνα, καθώς κάποιοι (9 άτομα) υποστηρίζουν ότι, όντως, το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι «αποτελεσματικό» και «ωφέλιμο» για τη βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής λειτουργίας, ενώ κάποιοι άλλοι (8 άτομα) θεωρούν ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι αποτελεσματική καθώς δε συντελεί στην επίτευξη πραγματικών και ουσιαστικών στόχων. Επίσης, αναφέρθηκε ότι υπάρχει και ο κίνδυνος «ηγεμονοποίησης» αλλά και «μεγαλομανίας» από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονισθεί πως τόσο οι διευθυντές που τάσσονται κατά της κατανεμημένης ηγεσίας, αλλά και μέρος αυτών που την υποστηρίζουν, θεωρούν πως το συγκεκριμένο μοντέλο δύσκολα μπορεί να βρει εφαρμογή στην ελληνική

σχολική πραγματικότητα. Η δυσκολία εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο έγκειται, όπως αναφέρεται: στον *«παγιωμένο τρόπο λειτουργίας των σχολείων»*, *«στην ελληνική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αντιλήψεις»*, *«στην απουσία σχετικής επιμόρφωσης αλλά και πολλές φορές διάθεσης τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών»*.

Αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που ηγούνται, αλλά και τους τρόπους που κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί, αναγνωρίζεται γενικά μία θετική διάθεση, με συγκεκριμένες, όμως, προϋποθέσεις που θα έπρεπε πρώτα να εξασφαλιστούν πριν προχωρήσουμε σε οποιαδήποτε σχετική αλλαγή. Συγκεκριμένα, μεταξύ των τρόπων εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας, οι διευθυντές συγκαταλέγουν: την *«ύπαρξη θετικής διάθεσης από όλες τις πλευρές»*, την *«καλλιέργεια ενός συναδελφικού και συνεργατικού κλίματος»*, αλλά και τη *«στήριξη σε ικανούς εκπαιδευτικούς»*.

Παράλληλα, αναφέρεται ότι ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει, να επιβραβεύει και να υποστηρίζει τις σχετικές πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούν την αίσθηση ευθύνης σε όσους εμπλέκονται ενεργά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και προωθούν τις ανάλογες εξελίξεις πάνω σε κριτήρια αξιοκρατίας. Άλλωστε, όπως δηλώνουν και οι ίδιοι οι διευθυντές, όταν το κλίμα στη σχολική μονάδα είναι ανταγωνιστικό ή όταν νιώθουν πως υποτιμάται ο ρόλος τους μέσα από τον επιμερισμό των καθηκόντων, τότε είναι φυσιολογικό να αποτρέπουν σχετικές πρωτοβουλίες.

Όσον αφορά στην τρίτη ερώτηση που τέθηκε στους διευθυντές, η οποία αφορά τις προϋποθέσεις της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, η ανάλυση των απαντήσεων οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας προϋποθέτει:

- ✓ Την κατάλληλη προσέγγιση μαθητών και γονέων, αλλά και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- ✓ Την αλλαγή της δομής και του προγράμματος του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν αρκετό χρόνο στις τάξεις.
- ✓ Την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών.
- ✓ Ενημερωτικά σεμινάρια στους γονείς των μαθητών.
- ✓ Την εγκαθίδρυση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- ✓ Τη δημοκρατικότητα των ηγετικών στελεχών.
- ✓ Την υπευθυνότητα των μελών-στελεχών.

- ✓ Αγάπη και συνεργασία.
- ✓ Διδασκαλία του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στις πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σχολές.
- ✓ Την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του στην ελληνική πραγματικότητα.
- ✓ Διοικητικά και οικονομικά κίνητρα σε αυτούς που θα εμπλέκονται σε τέτοιου είδους καινοτόμες διαδικασίες.
- ✓ Την καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.
- ✓ Ο διευθυντής να είναι παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις, κατανέμοντας ρόλους στους εκπαιδευτικούς και προσφέροντας δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών.
- ✓ Ο διευθυντής να συναποφασίζει και να προωθεί το όραμα και τους στόχους του σχολείου.
- ✓ Την ύπαρξη αλληλοσεβασμού.

Τέλος, η τέταρτη ερώτηση που έγινε στους διευθυντές διερεύνησε την άποψή τους σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας όπου ηγούνται, να αναλάβει ηγετικές δράσεις. Κάποιοι από τους διευθυντές, συγκεκριμένα 11 άτομα, τόνισαν ότι το σύνολο του προσωπικού είναι έτοιμο για μία τέτοια ενέργεια, ενώ κάποιοι άλλοι (6 άτομα) υποστήριξαν πως δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι αλλά και ικανοί να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα, με ελάχιστους να υπογραμμίζουν πως το ίδιο το προσωπικό του σχολείου δεν είναι προετοιμασμένο για μία τέτοια αλλαγή.

Η έλλειψη ετοιμότητας από τους διευθυντές αποδόθηκε στην *«απουσία σχετικής κατάρτισης αλλά και εμπειρίας»*, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρίχθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν καν τη διάθεση να αναλάβουν παραπάνω αρμοδιότητες. Αυτό συμβαίνει, γιατί κάποιοι από αυτούς *«απλά επαναπαύονται στην ισχύουσα κατάσταση»* ή γιατί *«τόσο οι διευθυντές όσο και μερίδα εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν να διαταράζουν την υπηρεσιακή τους ηρεμία»*. Ωστόσο, μικρός αριθμός διευθυντών τόνισε ότι ήδη εφαρμόζει τέτοιες επιμεριστικές πρακτικές στο σχολείο ευθύνης του και δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα. Μάλιστα, αναφέρουν ότι οι νέοι, ηλικιακά, εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι καλύτερα καταρτισμένοι και περισσότερο προσανατολισμένοι σε μία συνεργατική και περισσότερο συμμετοχική προσέγγιση λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σε σχέση με μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

5.2.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων ανοιχτών ερωτήσεων

Συνοψίζοντας, λοιπόν, με βάση τις απαντήσεις και των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι η πρώτη αντιμετώπιση των δασκάλων στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας είναι αρκετά θετική, αφού η πλειοψηφία αυτών θεωρεί το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας «αποτελεσματικό» και «καινοτόμο». Αντίθετα, δεν ασπάζονται όλοι οι διευθυντές την ίδια άποψη. Αρκετοί είναι αυτοί που εκφράζουν τον κίνδυνο «ηγεμονοποίησης» και «μεγαλομανίας» από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, και οι δύο ομάδες θεωρούν δύσκολη την ολοκληρωτική εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στην Ελλάδα. Οι λόγοι που παραθέτουν είναι παρόμοιοι και αφορούν κυρίως: στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στην ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών και στη διαφορετική κουλτούρα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Αυτό που αξίζει, πάντως, να σημειωθεί είναι ότι στις απαντήσεις των δασκάλων εκφράζεται η αρνητική στάση κάποιων διευθυντών να εφαρμόσουν τέτοιου είδους επιμεριστικές πρακτικές ηγεσίας, κάτι το οποίο δεν αναφέρεται από τα ηγετικά στελέχη. Σε επόμενη ερώτηση, όμως κάποιοι διευθυντές σημειώνουν πως όταν νιώθουν να υποτιμάται ο ρόλος τους, τότε αποτρέπουν οι ίδιοι την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.

Στην ερώτηση της πιθανότητας εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι απαντήσεις είναι σχετικά θετικές και από τις δύο πλευρές. Αμφότερες οι δύο ομάδες προτάσσουν τη σημασία του συνεργατικού κλίματος μεταξύ του προσωπικού και της αμοιβαίας θετικής διάθεσης. Η ύπαρξη ικανών συναδέλφων ή οι συμπράξεις ατόμων που θα ηγούνται κάποιας δραστηριότητας, θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχή κατανομή λειτουργιών. Επίσης, ενώ κάποιοι δάσκαλοι αναφέρουν την παλαιότητα των εκπαιδευτικών ως βοηθητική για την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών, υπάρχουν ορισμένοι διευθυντές που υποστηρίζουν ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερο πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε τέτοιου είδους ευέλικτες μορφές διοίκησης.

Ωστόσο, κοινό αίτημα αποτελεί η επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σε δομές κατανεμημένης ηγεσίας, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών γνώσεων. Αυτό, ίσως είναι που αποτρέπει και πολλούς εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, να αναλάβουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε διαδικασίες διοίκησης και λήψης αποφάσεων, πέραν του διδακτικού τους έργου. Δεν μπορεί, παρόλα αυτά, να αποσιωπηθεί η άρνηση μερικών εξ' αυτών να ξεφύγουν από την πεπατημένη οδό

και να «επιφορτωθούν» με πρόσθετα καθήκοντα, κάτι το οποίο αναφέρουν έντονα και οι διευθυντές στις απαντήσεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα- Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Οι απαντήσεις των δασκάλων κρίνουν, γενικά, σε ικανοποιητικό βαθμό την παρουσία στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων όπου υπηρετούν. Αυτό αποδεικνύεται από τις σχετικά υψηλές τιμές στη μέτρηση της μέσης τιμής για κάθε άξονα του ερωτηματολογίου, με εμφανή διαφορά στον πρώτο που αφορά στους στόχους, τη στρατηγική και το όραμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δείχνουν να έχουν σαφή εικόνα για το όραμα του σχολείου τους και να συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων, ενώ κρίνουν ότι οι διευθυντές τους αξιοποιούν τις ικανότητές τους και τις θεωρούν απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού.

Η σαφήνεια των στόχων υποδηλώνει και καλύτερη τοποθέτηση των ατόμων στις θέσεις με τις αντίστοιχες απαιτούμενες ικανότητες, όπως προέκυψε και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό συνδέεται άμεσα με τη δεύτερη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, που αναφέρθηκε παραπάνω, και η οποία, σύμφωνα με τον Arrowsmith (2005) αφορά στην «καθαρότητα της δομής».

Αναφορικά με τους άλλους δύο άξονες, αναγνωρίζεται η ανάγκη των δασκάλων για μεγαλύτερη έμφαση στην εμπλοκή τους στη διοίκηση και στις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Κάποιες από τις παραμέτρους που περιλαμβάνει η διαδικασία της διοίκησης είναι οι εξής: η διενέργεια εποικοδομητικών διαλόγων, η προώθηση της ομαδικής εργασίας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα που δίνει ο διευθυντής στα μέλη να ηγηθούν, όπως επίσης και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι συγκεκριμένες συνιστώσες σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός συνεργατικού και αλληλοϋποστηρικτικού κλίματος, επαφίενται ανεξαιρέτως σε όλα τα άτομα του σχολικού οργανισμού και απαιτούν τη σταδιακή διαμόρφωση ανάλογης κουλτούρας και συμμετοχικότητας. Εξάλλου, όπως αναφέρουν οι York – Barr & Duke (2004, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2010), η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων συνδέεται με ηγετικές συμπεριφορές, αφού βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν και οι ίδιοι ηγετικές δράσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά στους άξονες της κατανεμημένης ηγεσίας σε συνδυασμό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, μόνο η σχέση εργασίας των δασκάλων αποδείχθηκε ότι συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αμοιβαία εμπιστοσύνη που κρίνουν ότι

αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού στον οποίο υπηρετούν. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνιμη θέση εργασίας, φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερα θετικά στοιχεία αλληλοβοήθειας και ευθύτητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το στοιχείο αυτό σχετίζεται πιθανόν, με τις συνεχείς μετακινήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και την προσωρινή τοποθέτησή τους σε σχολεία της Ελλάδας, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, τη μερική ενσωμάτωσή τους στο δυναμικό των οργανισμών. Η συγκεκριμένη κατάσταση, όπως είναι αναμενόμενο, μπορεί να επιδράσει στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και την εμπιστοσύνη που νιώθουν προς τους υπόλοιπους συναδέλφους. Η παραπάνω διαπίστωση δημιουργεί προβληματισμούς για την ανάγκη μιας σχετικής σταθερότητας του προσωπικού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία τους.

Αντίστοιχα, οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν ότι θεωρούν ισοδύναμους τους τρεις άξονες, χωρίς να αντιλαμβάνονται εντονότερη την παρουσία στοιχείων ενός άξονα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Γενικά, οι τιμές κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα, κάτι το οποίο υποδηλώνει ότι οι διευθυντές, στις σχολικές μονάδες που ηγούνται, κρίνουν την παρουσία αρκετών στοιχείων που παραπέμπουν στην κατανομημένη μορφή ηγεσίας. Μάλιστα, σε σύγκριση με τους δασκάλους, φαίνεται να συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές στους άξονες της εμπλοκής του προσωπικού στη διοίκηση και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την εμπλοκή του προσωπικού, η διαφορά μπορεί να οφείλεται σε υπερεκτίμηση ενεργειών των εκπαιδευτικών ή προώθησης επιμεριστικών πρακτικών από την πλευρά των διευθυντών.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, απαιτείται διοργάνωση τακτικών συνεδριάσεων των συλλόγων, όπου θα επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι του σχολείου ανάλογα με τα εκάστοτε δεδομένα, θα δίνεται η δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους εμπλεκόμενους και θα ορίζονται από κοινού δράσεις, στις οποίες θα συμμετέχει ενεργά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι θα νιώσουν σταδιακά μεγαλύτερη δέσμευση στην ομάδα και ταύτιση με τους επιδιωκόμενους στόχους, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται εντονότερα στοιχεία που ανήκουν στους άξονες της εμπλοκής του προσωπικού στη διοίκηση και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών.

Συνεχίζοντας στις ερωτήσεις ανάπτυξης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικά προσκείμενοι στην ιδέα της κατανομημένης ηγεσίας, προβάλλοντας όμως σοβαρά

εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής της στην Ελλάδα. Το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, όπως επίσης και η έλλειψη σχετικής γνώσης σε κατανοημένες μορφές ηγεσίας φαίνεται να αποτελούν τους πιο σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες. Τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημείο προβληματισμού για τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, ώστε να προβούν σε αλλαγές τόσο στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης όσο και στην κατάλληλη προετοιμασία διευθυντών και προσωπικού να αναλάβουν νέους ρόλους στα πλαίσια του σχολείου.

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν τέτοιου τύπου αλλαγές, προκειμένου να μπορέσουν τα σχολεία να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα με επιτυχία. Η μετατροπή του διευθυντή από κεντρικό πρόσωπο εξουσίας σε διευκολυντή συμμετοχικών διαδικασιών και η μετατροπή μιας κεντρικής ηγεσίας σε παράπλευρα ηγετικά δίκτυα, όπου θα ηγούνται εκπαιδευτικοί, ίσως αποτελεί ένα πρώτο βήμα. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει προώθηση επικοινωνιακών διαλόγων, όπου οι εκπαιδευτικοί θα εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και θα αποφασίζουν από κοινού την εφαρμογή σχεδίων δράσης.

Εξάλλου, η διάθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο τους, εκφράστηκε σε μεγάλο βαθμό στην αντίστοιχη ερώτηση ανάπτυξης. Ένα μεγάλο ποσοστό αυτών επιθυμεί τη συμμετοχή του σε αποφάσεις που δεν αφορούν μόνο στο διδακτικό τους έργο, αλλά και σε οικονομικά ζητήματα, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, συνεργασία με γονείς ή άλλους φορείς, προώθηση και προβολή του σχολείου και άλλα σχετικά θέματα. Η άρνηση κάποιων για συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη γνώσης ή στην απροθυμία για ανάληψη επιπρόσθετων ευθυνών.

Ωστόσο, η εφαρμογή της κατανοημένης ηγεσίας απαιτεί και ενεργοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση, για την οποία γίνεται τόσο λόγος τελευταία, θα μπορούσε να προωθήσει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, δίνοντας κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τους εαυτούς τους ως σημαντικότερα στελέχη στον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού. Αυτό, βέβαια, σημαίνει επιβράβευση ακόμα και αποτυχημένων προσπαθειών χωρίς την απειλή μίας ενδεχόμενης κύρωσης σε περίπτωση λάθους. Χρειάζεται, επομένως και μία περισσότερο ευέλικτη νομοθεσία για τα καθήκοντα και τις δράσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Μία τέτοια αλλαγή θα μπορούσε να απαλλάξει και τους εκπαιδευτικούς από το φόβο της λογοδοσίας για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, και για τον οποίο έγινε λόγος στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου τους. Αρκετοί ήταν αυτοί που απάντησαν ότι δε νιώθουν την υποχρέωση να λογοδοτούν για τον τρόπο δουλειάς τους, διότι τα αποτελέσματα είναι εμφανή και εκτός αυτού δεν οφείλονται μόνο στην επίδραση των ιδίων. Η υπευθυνότητα που συνδέεται άμεσα με τη λογοδοσία και απαιτεί από τα εμπλεκόμενα μέλη η κατανεμημένη ηγεσία δε θα πρέπει να συγχέεται με απολογητικές ή τιμωρητικές πρακτικές σε περίπτωση αποτυχίας ή λάθους. Αντιθέτως, η λογοδοσία θα πρέπει να συνδεθεί με την ανταλλαγή απόψεων και την επιβράβευση επιτυχημένων πρακτικών ή την εποικοδομητική διόρθωση εσφαλμένων δράσεων.

Σε αυτό το σημείο ιδιαίτερη θέση κατέχει και ο διευθυντής, ο οποίος με τη συμπεριφορά του μπορεί να επηρεάσει και να κατευθύνει ένα αντίστοιχο κλίμα στο σχολείο, απελευθερώνοντας αρκετούς εκπαιδευτικούς από την ανασφάλεια της αποτυχίας. Παρόλο όμως, που και οι ίδιοι εκφράζουν την ανάγκη αλλαγής της υπάρχουσας ηγεσίας, κάποιοι εμφανίζονται αρκετά επιφυλακτικοί στο να δώσουν οι ίδιοι ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό τους. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύεται στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση στο ερωτηματολόγιό τους, όπου κάποιοι απάντησαν αρνητικά στην εμπιστοσύνη που νιώθουν προς το υφιστάμενο προσωπικό να αναλάβει ηγετικές δράσεις.

Αν εξαιρέσουμε την αντίδραση κάποιων εκπαιδευτικών να αναλάβουν επιπρόσθετους ρόλους, η στάση αυτή των διευθυντών εξηγείται, ίσως, από την αυστηρά ιεραρχική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και το ρόλο του απόλυτου ηγέτη – διευθυντή που είναι χρόνια τώρα καθιερωμένος στη χώρα μας. Επομένως, και οι ίδιοι οι διευθυντές έρχονται πλέον αντιμέτωποι με την πρόκληση της διάλυσης της εικόνας τους ως μοναδικών αρχηγών των σχολείων και τη μετατροπή τους σε άτομα που ηγούνται σε παράλληλα ηγετικά δίκτυα.

Το γεγονός, βέβαια, της μερικής επιφυλακτικής τους στάσης σχετίζεται και με την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας να εφαρμόσουν τέτοιου είδους συμμετοχικές διαδικασίες και πρακτικές στο σχολείο τους, κάτι το οποίο ανέφεραν και ορισμένοι από αυτούς. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αποτελέσει, και πάλι έναυσμα για διοργάνωση αντίστοιχων σεμιναρίων σχετικών με διοικητικά ζητήματα, από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δοκιμαστεί κάλλιστα στη χώρα μας, έστω και πιλοτικά. Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε πιλοτικό πρόγραμμα θα δώσει τη δυνατότητα διόρθωσης αδυναμιών που θα εμφανιστούν και τα θετικά αποτελέσματα θα επηρεάσουν

ακόμα και τους πιο δύσπιστους, παρέχοντας γενικές κατευθυντήριες γραμμές και θέτοντας τα θεμέλια για πιο ευέλικτες και δημοκρατικές μορφές διοίκησης.

Ένα στοιχείο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ότι κάποιες απαντήσεις διευθυντών φανέρωσαν πως οι νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο προσαρμόσιμοι και ευέλικτοι σε συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης και λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού. Κάτι τέτοιο οφείλεται, ίσως, στην ανάλογη κατάρτισή τους από τα αναμορφωμένα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών ή ακόμα και από την ανάγκη τους για συμμετοχικές δράσεις, λόγω της απειρίας που νιώθουν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στους γονείς των μαθητών, φαίνεται ότι και αυτοί από την πλευρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι αντίστοιχα με τα σεμινάρια των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να οργανωθούν και επιμορφωτικά σεμινάρια για γονείς, ή συχνότερες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του σχολείου, όπου θα τους δίνεται η δυνατότητα ενημέρωσης ή ακόμα και συμμετοχής σε χρησιμοποιούμενες καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Με βάση, λοιπόν, τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας, γίνονται αντιληπτά σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας, ωστόσο απαιτείται συστηματικότερη προσπάθεια για την υιοθέτηση περισσότερων συμμετοχικών διαδικασιών. Η αμοιβαία συναισθηματική ασφάλεια που νιώθουν οι δάσκαλοι με τους συναδέλφους τους και το διευθυντή στο χώρο του σχολείου, τους δίνει τη δυνατότητα να τολμήσουν να δοκιμαστούν σε νέους ρόλους, πέρα από τους καθιερωμένους. Ωστόσο, η εφαρμογή καινούριων πρακτικών μπορεί να επιτύχει μόνο υπό προϋποθέσεις ομαδικής αποδοχής και προσπάθειας, που είναι σαφώς αποτέλεσμα συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι απαιτείται μια συνολική κινητοποίηση και αλλαγή τόσο της υπερκείμενης αρχής, συγκεκριμένα του Υπουργείου Παιδείας και των αντίστοιχων περιφερειακών υπηρεσιών όσο και των φορέων της κατώτερης ιεραρχίας, δηλαδή των διευθυντών, δασκάλων, γονέων και μαθητών. Μόνο μέσα από ολοκληρωμένες προσπάθειες και όχι μεμονωμένες κινήσεις υπάρχει ελπίδα για εφαρμογή στοιχείων, έστω για αρχή, κατανεμημένης ηγεσίας. Η αρνητική διάθεση κάποιων εκπαιδευτικών πιθανότατα εξαλειφθεί, παρατηρώντας τα αποτελέσματα περισσότερο συμμετοχικών διαδικασιών και τη διευκόλυνση της καθημερινής τους εργασίας. Εξάλλου, και

μόνο η δοκιμασία κάτι καινούριου που έχει αποδειχθεί για την αποτελεσματικότητά του, αποτελεί άλμα για ένα «συντηρητικό» εκπαιδευτικό σύστημα και ανοίγει δρόμους και για ακόμα μεγαλύτερες αλλαγές στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος Ε. (2007). *Αποφάσεις. Λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη Ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Ιδίου.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. και Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων – Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη. Διπλωματική μελέτη*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 *Καθορισμός αρμοδιοτήτων και καθηκόντων διευθυντών – υποδιευθυντών και συλλόγου διδασκόντων*.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers. A review of the Hay Group education research, July 2004. *Management in Education*, 19, 30-33.

Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: HarperCollins.

Brost, P. (2000). Shared Decision making for better schools. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 1 (3), 58-63.

Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. *National College for School Leadership, Full report*, 1-42.

Coch, L. και French, J. R. P. Jr. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relation*, 1, 512-532.

- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375–395.
- Cuban, L. (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: Albert Shanker Institute.
- Fitzisimons, D. , James, K.T. , Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13, Issue 13, 312-328.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2009). In Harris, A. (Ed.). *Distributed leadership: Different perspectives*. Netherlands : Springer. (pre-published version).
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol32(1), 11-24.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thous& Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A Century's quest to Understand school-Leadership. Στο J. Murphy and Karen Seashore Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Fransisco: Jossey – Bass publishers.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000) The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement. *Journal of Educational Administration* 38 (2), 112–129.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we really know about successful school leadership? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.

Perry, C. M., Brown, D. W. & McIntire, W. G. (1994). Teachers respond to the shared decision-making opportunity. *Education*, 114 (4), 605-608.

Pounder, D. (1999). Teacher teams: Exploring the job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-348.

Quinn, T. K. & Troy-Quinn, D. (2000). When should Teachers Participate in Decision Making? *Kappa Delta Pi Record*, 36 (2), 58-60.

Silns, H. and Mulford, B. (2003). Leadership and School Results. *International Handbook of Educational Administration*. Dordrecht: Kluwer.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1,) 3–34.

Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal growth for professional development*. London: Sage.

Wallace, M. (2002). Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement* 13(2), 163–86.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Educational leadership. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_leadership (11/9/2013).

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13142#page/6/mode/2up> (16/9/2013).

Γερούκη Μ. (2012). *Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: cretaadulteduc.gr/blog/?p=520 (11/9/2013).

Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principals and practice*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid%3D17417%26filename%3Dteacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf> (3/10/2013).

Leech, Fulton, D., Ray, C. (2008). *Faculty Perceptions of Shared Decision Making and the Principal's Leadership Behaviors in Secondary Schools in a Large Urban District*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.redorbit.com/news/education/1459747/faculty_perceptions_of_shared_decision_making_and_the_principals_leadership/ (1/2/2014).

Leithwood, K. (2004). *Educational leadership. A review of the research*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf> (15/9/2013).

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson, S.E. (2010). *Investigating the links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Wallace Foundation. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf> (16/9/2013).

Mees, G.W. (2008). *The relationships among principal leadership, school culture and student achievement in Missouri Middle Schools*. A dissertation presented to the Faculty of the Graduate

School at the University of Missouri – Columbia. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:
<http://www.principals.org/Portals/0/Content/59554.pdf> (12/11/2013).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 11 Έλεγχος δασκάλων ως προς το φύλο

		t-test for Equality of Means						
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	-,219	155	,827	-,03464	,15794	-,34665	,27736
	Equal variances not assumed	-,197	60,833	,844	-,03464	,17582	-,38623	,31694
Εμπλοκή	Equal variances assumed	-,628	155	,531	-,09175	,14618	-,38051	,19702
	Equal variances not assumed	-,629	73,124	,532	-,09175	,14596	-,38265	,19915
Στόχοι	Equal variances assumed	-,567	155	,571	-,07417	,13073	-,33242	,18408
	Equal variances not assumed	-,554	69,696	,582	-,07417	,13397	-,34139	,19305

Πίνακας 12 Έλεγχος ως προς την σχέση εργασίας

		t-test for Equality of Means						
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	2,093	155	,038	,45297	,21645	,02540	,88054
	Equal variances not assumed	1,957	20,872	,064	,45297	,23151	-,02865	,93460
Εμπλοκή	Equal variances assumed	1,615	155	,108	,32563	,20167	-,07276	,72401
	Equal variances not assumed	1,692	22,273	,105	,32563	,19244	-,07320	,72445
Στόχοι	Equal variances assumed	1,406	155	,162	,25410	,18068	-,10282	,61101
	Equal variances not assumed	1,237	20,287	,230	,25410	,20538	-,17393	,68212

Πίνακας 13 Έλεγχος ως προς την επιμόρφωση

		t-test for Equality of Means						
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	-1,320	155	,189	-,31236	,23655	-,77965	,15492
	Equal variances not assumed	-1,090	15,894	,292	-,31236	,28666	-,92039	,29567
Εμπλοκή	Equal variances assumed	-1,092	155	,277	-,23977	,21956	-,67350	,19395
	Equal variances not assumed	-,898	15,875	,383	-,23977	,26712	-,80640	,32685
Στόχοι	Equal variances assumed	-,969	155	,334	-,19038	,19648	-,57849	,19774
	Equal variances not assumed	-,730	15,499	,476	-,19038	,26065	-,74439	,36364

Πίνακας 14 Έλεγχος ως προς την ηλικιακή ομάδα

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	1,073	3	,358	,464	,708
	Within Groups	117,921	153	,771		
	Total	118,994	156			
Εμπλοκή	Between Groups	,592	3	,197	,297	,828
	Within Groups	101,564	153	,664		
	Total	102,156	156			
Στόχοι	Between Groups	,689	3	,230	,434	,729
	Within Groups	80,979	153	,529		
	Total	81,668	156			

Πίνακας 15 Έλεγχος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	4,381	5	,876	1,154	,334
	Within Groups	114,613	151	,759		
	Total	118,994	156			
Εμπλοκή	Between Groups	8,214	5	1,643	2,641	,096
	Within Groups	93,942	151	,622		
	Total	102,156	156			
Στόχοι	Between Groups	1,798	5	,360	,680	,639
	Within Groups	79,870	151	,529		
	Total	81,668	156			

Πίνακας 16 Έλεγχος ως προς την περιοχή του σχολείου

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	2,285	2	1,142	1,507	,225

Εμπλοκή	Within Groups	116,709	154	,758		
	Total	118,994	156			
	Between Groups	,275	2	,138	,208	,813
	Within Groups	101,881	154	,662		
Στόχοι	Total	102,156	156			
	Between Groups	,225	2	,112	,213	,809
	Within Groups	81,443	154	,529		
	Total	81,668	156			

Πίνακας 17 Διαφοροποίηση αξόνων για τους δασκάλους

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
factor1	Pillai's Trace	,104	8,997 ^b	2,000	155,000	,000
	Wilks' Lambda	,896	8,997 ^b	2,000	155,000	,000
	Hotelling's Trace	,116	8,997 ^b	2,000	155,000	,000
	Roy's Largest Root	,116	8,997 ^b	2,000	155,000	,000
a. Design: Intercept Within Subjects Design: factor1						
b. Exact statistic						

Πίνακας 18

Pairwise Comparisons						
Measure: MEASURE_1						
(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	,015	,055	,787	-,094	,123
	3	-,162	,060	,008	-,281	-,043
2	1	-,015	,055	,787	-,123	,094
	3	-,177	,042	,000	-,260	-,093
3	1	,162	,060	,008	,043	,281
	2	,177	,042	,000	,093	,260
Based on estimated marginal means						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						
b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).						

Πίνακας 19 Διαφοροποίηση διευθυντών ως προς το φύλο

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	2,404	18	,027	,98611	,41012	,12448	1,84774
	Equal variances not assumed	2,291	12,668	,040	,98611	,43052	,05354	1,91868
Εμπλοκή	Equal variances assumed	3,030	18	,007	1,06548	,35166	,32667	1,80428
	Equal variances not assumed	2,558	8,125	,033	1,06548	,41647	,10766	2,02329
Στόχοι	Equal variances assumed	3,665	18	,002	1,09375	,29844	,46675	1,72075
	Equal variances not assumed	3,150	8,629	,012	1,09375	,34720	,30315	1,88435

Πίνακας 20 Διαφοροποίηση διευθυντών ως προς την επιμόρφωση

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	-,029	18	,977	-,01389	,47139	-1,00425	,97647
	Equal variances not assumed	-,029	14,540	,977	-,01389	,47703	-1,03346	1,00568
Εμπλοκή	Equal variances assumed	1,156	18	,263	,48214	,41691	-,39376	1,35805
	Equal variances not assumed	1,296	17,542	,212	,48214	,37216	-,30121	1,26549
Στόχοι	Equal variances assumed	,532	18	,601	,20833	,39130	-,61376	1,03042
	Equal variances not assumed	,564	17,637	,580	,20833	,36906	-,56818	,98485

Πίνακας 21 Διαφοροποίηση διευθυντών ως προς την ηλικιακή ομάδα

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	,655	3	,218	,188	,903
	Within Groups	18,545	16	1,159		
	Total	19,200	19			
Εμπλοκή	Between Groups	3,725	3	1,242	1,601	,228
	Within Groups	12,408	16	,776		
	Total	16,134	19			
Στόχοι	Between Groups	1,777	3	,592	,813	,505
	Within Groups	11,660	16	,729		
	Total	13,438	19			

Πίνακας 22 Διαφοροποίηση διευθυντών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	6,733	4	1,683	2,025	,142
	Within Groups	12,467	15	,831		
	Total	19,200	19			
Εμπλοκή	Between Groups	6,716	4	1,679	2,674	,073
	Within Groups	9,417	15	,628		
	Total	16,134	19			
Στόχοι	Between Groups	5,505	4	1,376	2,603	,078
	Within Groups	7,932	15	,529		
	Total	13,437	19			

Πίνακας 23 Διαφοροποίηση διευθυντών ως προς την περιοχή σχολείου

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εμπιστοσύνη	Between Groups	4,811	2	2,405	2,842	,086
	Within Groups	14,389	17	,846		
	Total	19,200	19			
Εμπλοκή	Between Groups	2,092	2	1,046	1,266	,307
	Within Groups	14,042	17	,826		

Στόχοι	Total	16,134	19			
	Between Groups	2,219	2	1,109	1,681	,216
	Within Groups	11,219	17	,660		
	Total	13,438	19			

Πίνακας 24 Διαφοροποίηση αξόνων για τους διευθυντές
Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
factor1	Pillai's Trace	,019	,175 ^b	2,000	18,000	,841
	Wilks' Lambda	,981	,175 ^b	2,000	18,000	,841
	Hotelling's Trace	,019	,175 ^b	2,000	18,000	,841
	Roy's Largest Root	,019	,175 ^b	2,000	18,000	,841

a. Design: Intercept

Within Subjects Design: factor1

b. Exact statistic

Πίνακας 25 Σύγκριση μεταξύ διευθυντών και δασκάλων

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Εμπιστοσύνη	Equal variances assumed	-1,726	175	,086	-,31115	,18025	-,66689	,04460
	Equal variances not assumed	-1,341	21,579	,194	-,31115	,23208	-,79299	,17070
Εμπλοκή	Equal variances assumed	-3,048	175	,003	-,59504	,19520	-,98029	-,20980
	Equal variances not assumed	-2,756	22,890	,011	-,59504	,21594	-1,04186	-,14823
Στόχοι	Equal variances assumed	-2,653	175	,009	-,54804	,20654	-,95566	-,14041
	Equal variances not assumed	-2,733	24,523	,011	-,54804	,20055	-,96148	-,13459



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Τα τελευταία χρόνια, η κατανομημένη ηγεσία κερδίζει ολοένα και περισσότερο χώρο στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα, σε αντίθεση με την Ελλάδα που παραμένει άγνωστη ως έννοια. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση της δεκτικότητας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας και κατ’ επέκταση σε διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, ενώ μετά την επεξεργασία και ολοκλήρωση της έρευνας, μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματά της.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Λαμβάνοντας υπόψη την περίοδο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυσκολία διαμόρφωσης εμπεριστατωμένης εικόνας για το τρέχον σχολικό έτος, οι απαντήσεις σας θα ήταν προτιμότερο να αναφέρονται στην περσινή σχολική χρονιά, για όσους τοποθετηθήκατε φέτος στη σχολική σας μονάδα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 30 λεπτά της ώρας. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: stavrapap@hotmail.com Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Παπαευαγγέλου Σταυρούλα (ΠΕ 70)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΔΑΣΚΑΛΩΝ)

Α) Παρακαλώ κυκλώστε ή συμπληρώστε τα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 ☐

36-45 ☐

46-55 ☐

56 και πάνω ☐

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 5 ☐

6 – 10 ☐

11 – 15 ☐

16-20 ☐

21-25 ☐

26 και άνω

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση ☐

Δεύτερο πτυχίο ☐

Μετεκπαίδευση ☐

Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό ☐

Άλλο ☐ (παρακαλώ δηλώστε: _____)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ : ____/θέσιο σχολείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Μεγάλο αστικό κέντρο ☐

Μικρή πόλη

Αγροτική περιοχή ☐

(100.000 και άνω)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η ☐

Αναπληρωτής / τρια ☐

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B) Βάλτε X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο σας.

	Στο σχολείο μου...	Καθόλου	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Πάντα
	A. ΣΤΟΧΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1.	Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.					
2.	Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων .					
3.	Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.					
4.	Ο διευθυντής βλέπει τη βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.					
	B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ					
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.					
6.	Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.					
7.	Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο.					
8.	Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.					
9.	Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.					
10.	Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.					
11.	Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων.					
	Γ. ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ					
12.	Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των δασκάλων.					
13.	Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των					

	δασκάλων.					
14.	Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των δασκάλων του σχολείου.					

Πηγή: Lusena-Ezera (2009, όπ. αναφ. στο Χρονοπούλου, 2012)

Γ) Παρακαλώ απαντήστε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Η Κατανεμημένη Ηγεσία, η οποία σύμφωνα με έρευνες του εξωτερικού, σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αφορά σε ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πώς σας φαίνεται αυτός ο τύπος ηγεσίας για την ελληνική πραγματικότητα;

- 2) Θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτός ο τύπος ηγεσίας στο σχολείο σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....
.....

- 3) Θα θέλατε να συμμετέχετε στη διοίκηση του σχολείου σας και κατ' επέκταση στη λήψη αποφάσεων; Αν ναι, σε τι είδους αποφάσεις θα θέλατε να συμμετέχετε;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 4) Νιώθετε την υποχρέωση να λογοδοτείτε για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιείτε στο καθημερινό σας έργο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ)

Α) Παρακαλώ κυκλώστε ή συμπληρώστε τα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 ☐

36-45 ☐

46-55 ☐

56 και πάνω ☐

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 5 ☐

6 – 10 ☐

11 – 15 ☐

16-20 ☐

21-25 ☐

26 και άνω ☐

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση ☐

Δεύτερο πτυχίο ☐

Μετεκπαίδευση ☐

Μεταπτυχιακό ☐

☐ Διδακτορικό ☐

Άλλο ☐ (παρακαλώ δηλώστε: _____) ☐

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ : ____/θέσιο σχολείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Μεγάλο αστικό κέντρο ☐

Μικρή πόλη ☐

Αγροτική περιοχή ☐

(100.000 και άνω)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η ☐

Αναπληρωτής / τρια ☐

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B) Βάλτε X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο σας.

	Στο σχολείο μου...	Καθόλου	Μια φορά στο τόσο	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Πάντα
	A. ΣΤΟΧΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
1.	Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.					
2.	Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων .					
3.	Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.					
4.	Ο διευθυντής βλέπει τη βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.					
	B. ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ					
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.					
6.	Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.					
7.	Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο.					
8.	Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.					
9.	Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.					
10.	Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.					
11.	Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων.					
	Γ. ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ					
12.	Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των δασκάλων.					
13.	Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των					

	δασκάλων.					
14.	Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των δασκάλων του σχολείου.					

Πηγή: Lusena-Ezera (2009, όπ. αναφ. στο Χρονοπούλου, 2012)

Γ) Παρακαλώ απαντήστε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1) Η Κατανεμημένη Ηγεσία, η οποία σύμφωνα με έρευνες του εξωτερικού, σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αφορά σε ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πώς σας φαίνεται αυτός ο τύπος ηγεσίας για την ελληνική πραγματικότητα;

.....

2) Θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτός ο τύπος ηγεσίας στο σχολείο σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....

.....
.....

- 3) Ποιες θεωρείτε απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 4) Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας σας είναι έτοιμο να αναλάβει ηγετικές δράσεις; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....