

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της καταναεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: ΑΛΤΙΝΤΖΗΣ ΠΕΡΙΚΛΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2014

Ο Περικλής Αλτιντζής, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης» 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.

Ο ΔΗΛΩΝ



Αλτιντζής Περικλής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όσο ο κόσμος της εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο περίπλοκος, θα απαιτούνται διαφορετικοί τύποι ηγεσίας αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Harris, 2008). Το μοντέλο ηγεσίας του «ηγέτη-ήρωα» (Timperley, 2005) τίθεται υπό αμφισβήτηση και νέες μορφές συλλογικής άσκησης της ηγεσίας αναδύονται. Η καταναμημένη ηγεσία κατέχει εξέχουσα θέση στη διεθνή βιβλιογραφία (Bolden, 2011) και σε πλήθος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003; OECD, 2008). Περιλαμβάνει την κατανομή της ηγεσίας πέρα από επίσημες θέσεις ηγεσίας και αξιοποιεί τις επιδεξιότητες όλων των μελών με απώτερο στόχο τη βελτίωση και βιώσιμη ανάπτυξη του σχολείου. Οι διαστάσεις της καταναμημένης ηγεσίας συνδέουν την κατανομή της ηγεσίας με τις πραγματικές εμπειρίες που συμβαίνουν στη διδασκαλία και την ηγεσία (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις διαστάσεις της καταναμημένης ηγεσίας μέσα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και να εντοπίσει διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών για το περιβάλλον μέσα στο οποίο κατανέμονται οι πρακτικές ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και σε κάθε βαθμίδα αντίστοιχα και αναδεικνύει τα εμπόδια που θα εμφανιστούν σε μια ενδεχόμενη προώθηση της καταναμημένης ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία.

Μέθοδος: Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Δυτικής Θεσσαλονίκης από τα οποία προέκυψε δείγμα 302 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι η κλίμακα ετοιμότητας καταναμημένης ηγεσίας (Distributed Leadership Readiness Scale) που αναπτύχθηκε από το Connecticut State Department of Education (CSDE) για να μετρήσει την ετοιμότητα των σχολείων να δεσμευτούν στην καταναμημένη ηγεσία.

Ευρήματα: Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εμφανίζονται να δεσμεύονται περισσότερο στη σχολική κουλτούρα, λίγο λιγότερο στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας και στη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά δέσμευσης στις πρακτικές ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεσμεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις τέσσερις διαστάσεις της καταναμημένης ηγεσίας ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα. Το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν στις αντιλήψεις τους για την καταναμημένη ηγεσία σε αντίθεση με τη θέση ευθύνης και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.

Συμπεράσματα: Μέσα από τη διερεύνηση των πρακτικών ηγεσίας που λαμβάνουν χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο διαφαίνεται το χαμηλό επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην καταναμημένη ηγεσία συγκριτικά με άλλες χώρες (π.χ. Η.Π.Α.) και η διάθεση των εκπαιδευτικών να περιορίζονται στο παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού διακρίνονται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και συνεργασία σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα. Η διοίκηση του σχολείου ασκείται κατά αποκλειστικότητα από το διευθυντή, χωρίς τη

συμμετοχή των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας, μέσα από άκαμπτες ιεραρχικές δομές διοίκησης, χωρίς αξιολόγηση δεδομένων, χωρίς επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και έλλειψη επαρκών πόρων και χρόνου για όσους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα.

Λέξεις – Κλειδιά

Καταναεμημένη ηγεσία, διαστάσεις καταναεμημένης ηγεσίας, όραμα, αποστολή, στόχοι , σχολική κουλτούρα, πρακτικές ηγεσίας, συλλογική υπευθυνότητα

Βιβλιογραφία

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- OECD (Organization For Economic Cooperation & Development), (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory form practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

ABSTRACT

As the world of education is becoming more and more complex, different types of leadership - flexible enough to meet the new demands - will be required (Harris, 2008). The leadership model of the “leader - hero » (Timperley, 2005) is being questioned and new forms of collective leadership emerge. Distributed leadership has a prominent position in the international literature (Bolden, 2011) and in many educational interventions as well (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003; OECD, 2008). It includes the distribution of leadership beyond formal leadership positions and utilizes the skills of all members in order to ensure the improvement and sustainable development of the school. The dimensions of distributed leadership link the distribution of leadership to real experiences that occur in teaching and leadership (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Purpose: The purpose of this research study is to determine the degree of readiness of the teachers to engage in the dimensions of distributed leadership in primary and secondary education in Western Thessaloniki and to identify the differences which emerge depending on the education level and the demographic characteristics of the participants. It investigates the perceptions of teachers and principals of the conditions in which distributed leadership practices take place in the Greek educational context and in each educational level respectively. It also reveals the obstacles that may appear in a potential promotion of distributed leadership in Greek schools.

Method: The current study constitutes a quantitative survey. Self-report questionnaires were distributed to teachers in Western Thessaloniki and a sample of 302 primary and secondary school teachers was obtained. The Distributed Leadership Readiness Scale (DLRS) instrument developed by the Connecticut State Department of Education (CSDE) to measure a school's readiness to engage in distributed leadership, was used.

Findings: The teachers in this study appear to be more committed to the school culture, slightly less to the vision, mission and goals of the school unit and to share responsibility, while exhibiting low levels of commitment to leadership practices. Primary education teachers are more committed to all four dimensions of distributed leadership than secondary school teachers. Statistically significant difference was found with regard to vision, mission and goals of the school, school culture and share responsibility. Gender, age, educational experience and academic qualifications of teachers do not affect their perceptions of distributed leadership. Conversely, significant differences were found among teachers depending on the number of years they have taught in the same school unit and between teachers who hold formal leadership positions as opposed to teachers who are not involved in leadership roles.

Conclusions: The degree of engagement of teachers in the dimensions of distributed leadership is lower compared to other countries (e.g. USA) and Greek teachers limit themselves to their pedagogical role. Relationships between school staff members are distinguished by mutual respect, trust and cooperation on educational issues. The school administration is exercised exclusively by the principal, without the participation of teachers and of the educational community through rigid hierarchical structures, without the assessment of data and without professional development for the school staff. Lack of sufficient time and resources for teachers who undertake leadership tasks was also observed.

Keywords:

leadership, distributed leadership, dimensions of distributed leadership, mission, vision, goals, school culture, shared responsibility, leadership practices.

References

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- OECD (Organization For Economic Cooperation & Development), (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory form practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--------------------------|------------|
| ΕΞΩΦΥΛΛΟ | i |
| ΔΗΛΩΣΗ | ii |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | iii |
| ABSTRACT | v |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | vii |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

| | |
|--|----------|
| 1.1 Γενικά - Προβληματική της έρευνας | 1 |
| 1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας | 4 |
| 1.3 Σημασία της έρευνας | 5 |
| 1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας | 7 |

Μέρος Α Θεωρητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

| | |
|---|-----------|
| 2.1 Εισαγωγή | 9 |
| 2.2 Η σχολική ηγεσία ως ευθύνη των πολλών | 10 |
| 2.3 Το θεωρητικό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας | 11 |
| 2.3.1 Η κατανεμημένη ηγεσία ως αναδύομενη έννοια | 11 |
| 2.3.2. Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας | 12 |
| 2.3.3 Εννοιολογικό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας | 17 |
| 2.3.4 Οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας | 19 |

| | |
|--|----|
| 2.3.5 Ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας στην κατανεμημένη ηγεσία | 23 |
| 2.4 Κριτική στην κατανεμημένη ηγεσία | 30 |
| 2.5 Εμπόδια εφαρμογής | 33 |
| 2.6 Η αναγκαιότητα εφαρμογής | 35 |
| 2.7 Προϋποθέσεις εφαρμογής | 37 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

| | |
|------------------------------|----|
| 3.1 Εισαγωγή | 39 |
| 3.2 Ανασκόπηση ερευνών | 39 |
| 3.3 Συμπεράσματα | 44 |

Μέρος Β. Μεθοδολογία Έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|---|----|
| 4.1 Εισαγωγή | 45 |
| 4.2 Σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την έρευνα | 45 |
| 4.3 Το εργαλείο της έρευνας | 46 |
| 4.4 Πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου | 50 |
| 4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας | 50 |
| 4.6 Η διεξαγωγή της έρευνας | 52 |
| 4.6.1 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας | 52 |
| 4.6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων | 53 |
| 4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων της έρευνας | 54 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|--|-----------|
| 5.1 Εισαγωγή | 56 |
| 5.2 Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων | 56 |
| 5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα | 59 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

| | |
|--|------------|
| 6.1 Συζήτηση | 110 |
| 6.2 Περιορισμοί της έρευνας | 122 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ

| | |
|---|------------|
| 7.1 Συμπεράσματα έρευνας | 123 |
| 7.2 Μελλοντικές επεκτάσεις - Προτάσεις | 125 |

| | |
|---------------------------|------------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 127 |
|---------------------------|------------|

| | |
|-------------------------|------------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α..... | 140 |
|-------------------------|------------|

| | |
|-------------------------|------------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β..... | 155 |
|-------------------------|------------|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Γενικά - Προβληματική της έρευνας

Μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, με ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό, οικονομικό και κοινωνικό τομέα, η εκπαίδευση και συγκεκριμένα το σχολείο δε μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2001), το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον του. Ο επηρεασμός αυτός δεν αφορά μόνο τις εξελίξεις στις θεωρίες μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.ά., αλλά και στη μεταφορά συγχρόνων απόψεων για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών.

Είναι δύσκολο να προβλέψουμε τις διαφορές στα σχολεία του 21ου αιώνα με αυτά του παρελθόντος. Ωστόσο, είναι σίγουρο ότι τα σχολεία απαιτούν μια νέα μορφή ηγεσίας. Η Harris (2008) αναφέρει ότι « Σε ένα ολοένα και πιο πολύπλοκο κόσμο της εκπαίδευσης, θα απαιτηθούν διαφορετικοί τύποι ηγεσίας που θα είναι αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις και νέες απαιτήσεις» (σελ. 13-14). Στην έκθεση του ΟΟΣΑ, *Improving School Leadership* (OECD, 2008), τονίζεται ότι οι αυξανόμενες ευθύνες και η λογοδοσία της σχολικής ηγεσίας δημιουργεί την ανάγκη να κατανεμηθεί η ηγεσία μέσα και ανάμεσα στα σχολεία. Στις προτάσεις του για την εκπαίδευση στην Ελλάδα αναφέρει ότι «Η μελλοντική οικονομία και ποιότητα ζωής στην Ελλάδα θα εξαρτηθεί από τη βελτίωση της ποιότητας και επίδοσης της εκπαίδευσης...» (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 8).

Σύγχρονες έρευνες (Copland, 2003· Fullan, 2001· Hallinger & Heck, 1996· Harris & Muijs, 2003· Leithwood & Jantzi, 2000· Leithwood & Mascall, 2008) αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης επηρεάζει έμμεσα αλλά καταλυτικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Δεδομένου της πολυπλοκότητας των σχολείων και των αυξημένων απαιτήσεων από τους διευθυντές των σχολείων, είναι λάθος να θεωρούμε ότι ο διευθυντής μπορεί μόνος του να οδηγήσει το σχολείο προς την επιτυχία (Elmore, 2000· Lashway, 2003· Spillane, 2005).

Οι Newman & Simmons (2000, σελ. 10) σημειώνουν ότι «οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες, διαφορετικές ευθύνες που απαιτούνται από τα σχολεία ένα άτομο δεν θα μπορεί πλέον να αναλάβει όλες τις ευθύνες που παραδοσιακά αποδιδόταν στο διευθυντή». Οι αυξανόμενες απαιτήσεις από τη σχολική ηγεσία ώστε να ανταπεξέλθει στα πρότυπα που θέτει η πολιτεία, οι μεταβαλλόμενες συνθήκες, η αύξηση του φόρτου εργασίας και η ανάγκη για καινοτομία, ωθούν τους διευθυντές να χρησιμοποιήσουν ομάδες εργασίας ή καταναμημένη ηγεσία (Harris, 2005· Johnston & Pickersgill, 1992).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η φιλοσοφία του διευθυντή ως «ήρωα - ηγέτη» έχει ξεπεραστεί (Lashway, 2003) και παρατηρείται μια στροφή προς μια καταναμημένη διάσταση της ηγεσίας (MacBeath, 1998). Η καταναμημένη ηγεσία είναι μια έννοια πολύ "στη μόδα" στους κύκλους των ερευνητών, στους φορείς χάραξης πολιτικής, στους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005· Storey, 2004). Έχει συνδεθεί με την ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων (Harris & Muijs, 2003· MacBeath, 1998), τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan, 2001· Lambert, 2003· Marks & Printy, 2003), τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Copland, 2003· Harris & Muijs, 2005· Heck & Hallinger, 2009· Leithwood & Mascall, 2008· Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina, 2007· Waters, Marzano & McNulty, 2003) και την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris, 2008· Harris & Jones, 2010).

Η στροφή προς μια καταναμημένη διάσταση της ηγεσίας διαφαίνεται και σε ένα πλήθος παρεμβάσεων που συντελούνται σε πολλές χώρες. Το National College for Teaching and Leadership (πρώην National College for School Leadership) στην Αγγλία αποτελεί ένα κρατικό φορέα που κάνει τεράστια προσπάθεια για την ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών ώστε να προάγει την καταναμημένη ηγεσία. Το National Science Foundation στις Η.Π.Α., χρηματοδότησε το Spillane για μια πενταετή έρευνα σχετικά με την καταναμημένη ηγεσία (Distributed Leadership Study project). Έχει δημιουργηθεί ιστοσελίδα για τη διάχυση των πληροφοριών (<http://www.distributedleadership.org>), έχει παραχθεί ένα πλήθος βιβλίων, δημοσιεύσεων και πρακτικών οδηγιών καθώς και πολλά προγράμματα (projects) είναι σε εξέλιξη. Οι Harris & Muijs (2003) αναφέρουν ότι στις Η.Π.Α., στον Καναδά και στην Αυστραλία η κατανομή της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και η αποτελεσματικότητά της τεκμηριώνεται μέσα από την έρευνα. Σε αυτή την τάση που

παρατηρείται διεθνώς, η Ελλάδα δεν μπορεί να απουσιάζει. Η έννοια και η έρευνα για την κατανομημένη ηγεσία απουσιάζει παντελώς από την ελληνική βιβλιογραφία. Ο ΟΟΣΑ (2011) αναφέρει ότι «η Ελλάδα πρέπει να προχωρήσει από ένα ιδιαίτερα κεντρικό και κατακερματισμένο σύστημα εσωτερικού ελέγχου προς ένα πιο ευέλικτο σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με στόχο την καλύτερη επίδοση, εστιάζει στην έννοια της ευθύνης και της λογοδοσίας» (σελ. 13).

Τον Απρίλιο του 2011, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε μείζονα μεταρρύθμιση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στο στόχο «Πρώτα ο Μαθητής», αλλά στην ουσία η μεταρρύθμιση έδινε έμφαση στη σχολική μονάδα. Στόχος της νέας δομής είναι «...η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας που βρίσκεται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος» (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 82). Στο ίδιο πνεύμα και η υπουργική απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, προσπαθεί να κινητοποιήσει όλους τους παράγοντες του σχολείου και να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου [Άρθρο 1 της Υ. Α. 30972/Γ1 / 5.3.2013 (ΦΕΚ Β 614 / 15.03.2013)] (http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf). Μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, που μερικώς υλοποιήθηκαν στην πράξη, διαφαίνεται ότι η σχολική μονάδα θα αποτελέσει τη μονάδα αξιολόγησης και λογοδοσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών της. Σε μια τέτοια σχολική μονάδα, η σχολική ηγεσία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με μια ιεραρχική (top-down) προσέγγιση όπου ο διευθυντής καθοδηγεί, λαμβάνει αποφάσεις, κινητοποιεί και εμπνέει. Αντιθέτως η ηγεσία πρέπει να ορίζεται με όρους δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων που κατανέμονται διαμέσου πολλών ατόμων και καταστάσεων (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Spillane, 2006).

Οι πρακτικές ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το κράτος, την περιοχή, το σχολείο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα. Τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολικών ηγετών και οι πρακτικές τους ποικίλουν από το ένα εθνικό πλαίσιο στο άλλο καθώς κάθε κράτος έχει το δικό του πολιτιστικό πλαίσιο και γεωγραφικούς περιορισμούς (Day & Jacobson, 2007). Η κουλτούρα και το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους επιδρούν στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή

(Hallinger & Heck, 1996). Οι λειτουργίες της ηγεσίας και η ρουτίνα σε κάθε σχολείο καθορίζουν την κατανομή των υπευθυνοτήτων για τη σχολική ηγεσία (Woods, Bennett, Wise, & Harvey, 2004). Η διαφορετική δομή και το διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης μας προκαταβάλλει να υποθέσουμε ότι διαφοροποιείται η κατανομή της ηγεσίας ανάμεσα στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αυτή την ανάγκη έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα - ερευνά το περιβάλλον μέσα στο οποίο κατανέμονται οι πρακτικές ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και σε κάθε βαθμίδα αντίστοιχα. Εντοπίζει τις λειτουργίες ηγεσίας που χρήζουν βελτίωση και αναδεικνύει τα εμπόδια που διαφαίνονται σε μια ενδεχόμενη εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας.

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας μέσα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και να εντοπίσει διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα, ακαδημαϊκά προσόντα, θέση στο σχολείο).

Με βάση το σκοπό της παρούσης διπλωματικής εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα παρακάτω:

1. Σε τι βαθμό είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας (1.Όραμα, αποστολή και στόχοι της σχολικής μονάδας, 2.Σχολική κουλτούρα, 3.Πρακτικές ηγεσίας, 4.Συλλογική υπευθυνότητα);

2. Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ετοιμότητα τους να υιοθετήσουν κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας;

3. Διαφοροποιείται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σύμφωνα με τα δημογραφικά τους

χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικιακή ομάδα, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα, ακαδημαϊκά προσόντα, θέση στο σχολείο);

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τους στόχους της παρούσης διπλωματικής εργασίας. Η διερεύνηση τους θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις πρακτικές ηγεσίας που λαμβάνουν χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και σε κάθε βαθμίδα χωριστά και να ενημερωθούμε για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την κατανεμημένη ηγεσία. Θα αναδειχθούν τα εμπόδια που θα προκύψουν σε μια ενδεχόμενη κατανομή της ηγεσίας και θα παραχθεί ένα πλήθος πληροφοριών που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για οποιοδήποτε σχέδιο δράσης - προώθησης του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στην πράξη είτε από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είτε από τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

1.3 Σημασία της έρευνας

Η περισσότερη από τη βιβλιογραφία σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει στη θεωρία της ανάπτυξης και στη γενίκευση των υποθέσεων· ωστόσο η εμπειρική γνώση για την κατανεμημένη ηγεσία παραμένει περιορισμένη (Lashway, 2003· Spillane, 2006). Σε έρευνά της, η Harris (2007) αναφέρει ότι «ενώ συγκεκριμένες μελέτες για τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας έχουν υπάρξει, αυτές παραμένουν περιορισμένες σε αριθμό και κυρίως έχουν βασιστεί σε μικρά δείγματα». Ωστόσο, η περιορισμένη εμπειρική έρευνα για την κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει κυρίως ποιοτικές έρευνες (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007· Spillane, 2005· Timperley, 2005) που έχουν διεξαχθεί σε δημοτικά σχολεία. Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η κατανεμημένη ηγεσία στον ελλαδικό χώρο παραμένει ένα πεδίο άγνωστο που δεν έχει ερευνηθεί.

Πολλές μελέτες στο εξωτερικό τονίζουν τη σημασία του συγκείμενου που λαμβάνει χώρα η ηγεσία και αναγνωρίζεται η χρησιμότητα πλήθους εμπειρικών ερευνών που προσπαθούν να προσδιορίσουν το συγκείμενο της εκπαίδευσης (Thorpe, Gold, & Lawler, 2011). Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας (Murphy, Smylie, Mayrowetz, & Seashore-Louis, 2009) αλλά και οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κατανομή της ηγεσίας. Χωρίς τα δυο αυτά στοιχεία η

κατανεμημένη ηγεσία θα αποτύχει ή θα παραμείνει ως μια έννοια (Spillane, 2006). Δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας αν δεν έχουμε καταγράψει τις αντιλήψεις τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία.

Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζουμε αν η ηγεσία στον ελλαδικό χώρο ασκείται από το διευθυντή ή αν οι ηγετικές δραστηριότητες, οι ρόλοι και η λήψη αποφάσεων κατανέμονται στα μέλη του σχολείου. Δεδομένου του διαφορετικού περιβάλλοντος ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικό πρωτίστως τόσο για τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα στελέχη και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, να είναι ενήμεροι για τις ποικίλες τεχνικές ηγεσίας που είναι διαθέσιμες και λειτουργούν αποτελεσματικά στα δυο περιβάλλοντα. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύουν να συμβάλλουν και τα αποτελέσματα του προς διερεύνηση θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ειδικότερα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι :

(α) Να αναδειχθεί το επίπεδο δέσμευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας.

(β) Να αναδειχθεί το διαφορετικό επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος και οι αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

(γ) Να αναδειχθεί το διαφορετικό επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος και οι αντιλήψεις τους για τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

(δ) Να ενημερώσει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην Ελλάδα για την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και να οδηγήσει σε περαιτέρω εξοικείωση τους με τις πρακτικές της.

(ε) Να αξιοποιηθεί το ερευνητικό προϊόν, αφενός στην εκπαιδευτική πράξη και αφετέρου να ληφθεί υπόψη κατά την άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων.

(στ) Να παρέχει πληροφορίες στους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την κατανεμημένη ηγεσία και να αναδείξει τα εμπόδια που διαφαίνονται σε μια ενδεχόμενη βιώσιμη εφαρμογή της.

(ζ) Να συντελέσει στην τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων στις παιδαγωγικές σχολές και στις θεματικές που θα καλύψει η αναμενόμενη επιμόρφωση των στελεχών για διοικητική επάρκεια, ώστε τα τωρινά και τα μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης να είναι εξοικειωμένοι με τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας.

(η) Να αναδείξει την ανάγκη να υλοποιηθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την πολιτεία.

(θ) Να βοηθήσει τα σχολεία να εντοπίσουν τις λειτουργίες ηγεσίας τους που χρήζουν βελτίωση.

1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια, τα οποία αναπτύσσονται ως εξής:

Το **πρώτο κεφάλαιο**, περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται ο προβληματισμός και η αναγκαιότητα της έρευνας. Στη δεύτερη ενότητα διατυπώνεται ο σκοπός και προσδιορίζονται με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν και τους στόχους της εργασίας. Στην τρίτη ενότητα διατυπώνεται η σημασία της έρευνας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα απ' την ολοκλήρωση της. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η δομή της εργασίας.

Το **δεύτερο κεφάλαιο**, αποτελείται από τέσσερις ενότητες, όπου παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Στην πρώτη ενότητα καταγράφονται οι θεωρίες ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί στο παρελθόν, ενώ στη δεύτερη ενότητα καταγράφεται η σύγχρονη τάση για κατανεμημένη άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας, αναλύονται οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και οι ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η κριτική που έχει

δεχθεί η κατανεμημένη ηγεσία, αναλύονται τα εμπόδια εφαρμογής και τονίζονται οι προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Στο **τρίτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που έγιναν διεθνώς και στην Ελλάδα και που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της εργασίας. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις προϋπάρχουσες έρευνες.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό και τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας. Αρχικά, επιχειρείται μια σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την έρευνα και παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο και η πιλοτική εφαρμογή του. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας και η μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με τη χρήση κατάλληλων πινάκων.

Στο **έκτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται μια συζήτηση των αποτελεσμάτων και σχολιάζονται με βάση τον προβληματισμό της έρευνας, αλλά και σε σχέση με σχετικά ευρήματα άλλων ερευνών.

Στο **έβδομο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται τα ζητήματα που αφορούν σε περιορισμούς της έρευνας που προέκυψαν στο επίπεδο του ερευνητικού σχεδιασμού και του μεθοδολογικού πλαισίου και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο τέλος της διπλωματικής εργασίας υπάρχει η **βιβλιογραφία** και τα **παραρτήματα** με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και διαγράμματα που προέκυψαν από την έρευνά μας.

Μέρος Α. Θεωρητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Αυξανόμενο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιδέα της «ηγεσίας» σχεδόν σε όλους τους τομείς και η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση (Harris, 2004). Η έρευνα στις Η.Π.Α. και την Αγγλία δείχνει ότι η ηγεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που κάνει τα σχολεία επιτυχημένα (Harris 2004· OECD 2008). Το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών αποδεικνύεται και από το πλήθος των θεωριών ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί (Κατσαρός, 2008). Αρχικά το ενδιαφέρον θεωρητικών και ερευνητών επικεντρώθηκε στα ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών (1940-1950), όπου αναμένεται ο ηγέτης να διαθέτει χαρισματική προσωπικότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Έπειτα, η θεωρία της συμπεριφοράς (1950-1960) έδωσε ένα πλήθος τύπων ηγετικής συμπεριφοράς που συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Από το τέλος του 1960 εμφανίζονται οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες του περιβάλλοντος, όπου η ανάπτυξη ενός στυλ ηγεσίας συνδέεται με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται (Ζαβλανός, 1998· Κατσαρός, 2008· Μπουραντάς, 2002). Από το 1970 οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και βάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο επίκεντρο (Glasman & Glasman, 1997).

Παρόλο που οι παραπάνω θεωρίες ηγεσίας εξήγαγαν πολύτιμα ερευνητικά ευρήματα, η κατηγοριοποίηση της ηγεσίας σε μοντέλα έχει ευνοήσει την εστίαση σε χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές των ηγετών και, ως εκ τούτου, έχει διαιωνίσει την άποψη περί ενός «ηγέτη - ήρωα» (Spillane, Diamond, & Jita, 2003). Η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως αρμοδιότητα ενός ατόμου που φέρει κάποια χαρίσματα και είναι

σε θέση να διαμορφώσει ένα όραμα για τον οργανισμό, το οποίο θα μεταλαμπαδεύσει στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού.

2.2 Η σχολική ηγεσία ως ευθύνη των πολλών

Η έρευνα στα σχολεία δείχνει ότι η ηγεσία δεν ασκείται μόνο από έναν ηγέτη, αλλά και οι ηγέτες εκπαιδευτικοί μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Heller & Firestone, 1995· Leithwood, Steinbach, & Ryan, 1997· Smylie & Denny, 1990), καθώς η ποιότητα της ηγεσίας καθορίζει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Fullan, 2001). Ο Spillane (2005) κατακρίνει το πρότυπο του ενός «ηγέτη-ήρωα» γιατί εξισώνει την ηγεσία με το άτομο, περιορίζει την πρακτική ηγεσίας μόνο στο τι κάνουν οι άνθρωποι αγνοώντας τη σημαντικότητα των αλληλεπιδράσεων και ορίζει την ηγεσία μέσα από τα αποτελέσματα της.

Το εν λόγω μοντέλο ηγεσίας τίθεται υπό αμφισβήτηση, επειδή ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Fullan, 2001· Lashway, 2003· Timperley, 2005) και σπάνια αντανακλά αυθεντική δραστηριότητα ηγεσίας (Harris, 2002). Η αποτυχία των χαρισματικών «ηρώων» διευθυντών, η μεγαλύτερη συνθετότητα των εκπαιδευτικών και των διοικητικών ζητημάτων και ο περιορισμένος αριθμός των ατόμων που διαθέτουν τα ηγετικά γνωρίσματα που συνδέονται με τους "καλούς" ηγέτες (Copland, 2003), προωθούν τη συλλογική άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Ο Mascall (2007) παρατηρεί ότι η σύνθετη εκπαιδευτική πραγματικότητα και η απαίτηση για λογοδοσία ωθούν όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν διοικητική και ηγετική δραστηριότητα και μέσα από ασυνήθιστους τρόπους.

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας πλέον άρχισε να αποκτά διαφορετικό νόημα. «Η ηγεσία είναι δουλειά ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και η μάθηση γίνεται το επίκεντρο και η πρωταρχική αξία για κάθε μέλος» (Neuman & Simmons, 2000, σελ. 9). Η ηγεσία θεωρείται ως μια σειρά από λειτουργίες ή ιδιότητες μοιρασμένες σε ένα πολύ ευρύτερο τμήμα της σχολικής κοινότητας που περιλαμβάνει διευθυντές, εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες και μέλη της κοινότητας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του σχολείου. Μια τέτοια προσέγγιση επιβάλλει

την ανάγκη «οι σχολικές κοινότητες να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ευρέως καταναμημένα συστήματα ηγεσίας, διαδικασιών και δυνατοτήτων» (Copland, 2003, σελ. 376).

Ο Gronn (2000) είδε την ηγεσία περισσότερο ως ένα συλλογικό φαινόμενο όπου «η ηγεσία είναι παρούσα στη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες τα μέλη του οργανισμού αλληλεπιδρούν» (σελ. 331). Ο ηγέτης δεν αποτελεί πάντα το κέντρο όλων των δραστηριοτήτων και την ηγεσία μπορούμε να την προσεγγίσουμε ως ρευστή και αναδυόμενη (Elmore, 2000). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία και βιωσιμότητα ενός ανταγωνιστικού σχολείου, την ενδυνάμωση των άλλων να λαμβάνουν σοβαρές αποφάσεις, την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σχεδίων και σχεδίων βελτίωσης του σχολείου (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Ο Manthey (2004) εξηγεί ότι «αυτό που έχει σημασία είναι η βιώσιμη ηγεσία. Βιώσιμη ηγεσία σημαίνει καταναμημένη. Οι ηγέτες δημιουργούνται μέσα από την αποφασιστική δράση να ακούν τους άλλους, ενώ ανακαλύπτουν υψηλότερες "αλήθειες"» (σελ 13).

Έτσι οδηγούμαστε σε μια αναδιάταξη των συμπεριφορών ηγεσίας των διευθυντών μέσα στο σχολείο με την ανάπτυξη της συνεργασίας και της δικτύωσης, που σημαίνει αλλαγή οργανωτικών ορίων και επαναπροσδιορισμό της ηγεσίας (Woods κ.συν., 2004). Ο διευθυντής λειτουργεί ως εκπαιδευτικός ηγέτης, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει να οικοδομήσουν τη γνώση τους στις ατομικές τους δυνατότητες και αδυναμίες, παρέχοντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Harrison, 2005) και άσκησης ηγεσίας (Harris & Muijs, 2005).

2.3 Το θεωρητικό πλαίσιο της καταναμημένης ηγεσίας

2.3.1 Η καταναμημένη ηγεσία ως αναδυόμενη έννοια

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η ιδέα της καταναμημένης ηγεσίας δεν αποτέλεσε το επίκεντρο της ερευνητικής βιβλιογραφίας (Timperley, 2005), ωστόσο η εν λόγω έννοια συναντάται αρκετά χρόνια πίσω. Ο Oduro (2004) υποστηρίζει ότι η έννοια της καταναμημένης ηγεσίας εμφανίζεται πίσω στο 1250 π.Χ., καθιστώντας τη μια από τις αρχαιότερες έννοιες της ηγεσίας που συνιστώνται για την εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων μέσω των ανθρώπων. Η Harris (2009) αναφέρει ότι είναι

μια «ιδέα που εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '20 και ενδεχομένως και νωρίτερα» (σελ. 3). Ο Gibb (1954) προτείνει «ότι την ηγεσία πρέπει να την αντιληφθούμε ως μια ποιότητα ομάδας, καθώς οι λειτουργίες της ηγεσίας διεξάγονται από την ομάδα» (οπ. ανάφ. στο Gronn, 2000).

Στις Η.Π.Α. ο όρος πήρε επίσημη μορφή μέσα από το Council of Chief State School Officers, το οποίο υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να έχουν «ηγέτες που εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες μέσα σε "πολλαπλή ηγεσία" ή "κατανεμημένη ηγεσία"» (2000, σελ. 5). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην έννοια της «κατανεμημένης ηγεσίας» δεν είχε δοθεί σημασία μέχρι πρόσφατα όταν το National College for School Leadership (NCSL) επανέφερε τη συζήτηση και έθεσε αυτή ως βασική αρχή για την ανάπτυξη της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική ηγεσία (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003; MacBeath, 2003). Το NCSL μέσα από τα ερευνητικά του προγράμματα έχει δώσει την ευκαιρία σε ερευνητές να ερευνήσουν διάφορες πτυχές της σχολικής ηγεσίας μέσα από τη σκοπιά της κατανεμημένης ηγεσίας.

Ωστόσο από το 2000, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί στρέφονται στη κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας (Spillane, 2006) και από το 2009 η πλειοψηφία των άρθρων που δημοσιεύονται στη βάση δεδομένων Scopus αναφέρονται στην κατανεμημένη ηγεσία (Bolden, 2011). Οι Woods κ.συν., (2004, σελ. 441) αναφέρουν ότι η «κατανεμημένη ηγεσία έχει μια ποικιλία από ερμηνείες και ορισμένες από αυτές μοιάζουν με προηγούμενες έννοιες, όπως η συλλογικότητα». Μέσα από τη βιβλιογραφία είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις ανάμεσα στην έννοια της κατανεμημένης (distributed) ηγεσίας και σε στοιχεία της μοιρασμένης (shared), συλλογικής (collaborative), δημοκρατικής (democratic) και συμμετοχικής (participative) ηγεσίας (Harris, 2008). Παρόλο που υπάρχουν ομοιότητες, η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι συνώνυμη με τις παραπάνω έννοιες (Spillane, 2006). Παραμένει μια σχετική έννοια αλλά όχι αντίγραφο των παραπάνω προσεγγίσεων.

2.3.2 Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας

Σύμφωνα με τη Harris (2004) η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως και σε μια ευρεία βάση. Ο πυρήνας της έννοιας της

κατανεμημένης ηγεσίας επικεντρώνεται στην ιδέα ότι η ηγεσία δεν πρέπει να διατηρείται σε ένα άτομο, αλλά είναι μια ρευστή ή αναδυόμενη ιδιότητα και όχι ένα σταθερό φαινόμενο (Spillane, 2006). Αυτή η αντίληψη της ηγεσίας κινείται προς την κατεύθυνση να δούμε την ηγεσία πέρα από τις πράξεις και τις πεποιθήσεις ενός απλού ηγέτη και να την αντιληφθούμε ως μια δυναμική οργανωσιακή οντότητα (Harris, 2008). Οι Bennett κ.συν. (2003) προτείνουν ότι είναι καλύτερο να δούμε την ηγεσία ως ένα τρόπο σκέψης παρά ως μια άλλη τεχνική ή πρακτική. Οι Harris & Spillane (2008) δηλώνουν ότι είναι μια ιδέα ότι όλα τα μέλη του προσωπικού μπορούν να συνεισφέρουν στην ηγεσία άσχετα από το τίτλο που κατέχουν στο σχολείο.

Η κατανεμημένη ηγεσία ερμηνεύεται ως ένα αναδυόμενο στοιχείο μιας ομάδας ή δίκτυο αλληλεπιδρώντων ατόμων (Woods κ.συν., 2004), ένα πλαίσιο για να εξετάσουμε την ηγεσία (Spillane, 2006), μια εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει διάφορες μορφές από πρακτικές ηγεσίας (MacBeath, 2005). Ένα πλήθος συγγραφέων συμφωνεί ότι αποτελεί μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων, που διευρύνει τα όρια ηγεσίας και βασίζεται στις επιδεξιότητες που διαθέτουν τα μέλη του οργανισμού (Arrowsmith, 2005· Bennett κ.συν., 2003· Wallach, Lambert, Copland, & Lowry, 2005).

Εξετάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία μπορούμε να διακρίνουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας (Gronn, 2000· Spillane, 2006· Timperley, 2005· Woods κ.συν., 2004):

Αποτελεί μια μορφή συλλογικής άσκησης της ηγεσίας

Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις επιδεξιότητες τους δουλεύοντας συνεργατικά σε «μια κοινή διαδικασία βελτίωσης της ατομικής και συλλογικής ικανότητας τους για να ολοκληρώσουν το έργο τους αποτελεσματικά» (Yukl, 2002, σελ. 432). Περιλαμβάνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων στο σχολείο οι οποίοι εργάζονται με την καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Gronn, 2002· Harris, 2000). Ως μια πιο εφικτή και βιώσιμη πρακτική της ηγεσίας, απαιτεί μια ευρεία κατανομή των βασικών ηγετικών ευθυνών σε ολόκληρο τον οργανισμό με απώτερο στόχο την

ανάπτυξη και άλλων ηγετών ή τη δημιουργία μιας δεξαμενής ηγετών που μπορούν να οδηγήσουν την ηγεσία παραπέρα (Harris, 2004).

Προωθεί τους οργανισμούς μάθησης

«Η καταναεμημένη ηγεσία παρέχει την υποδομή που κρατά την κοινότητα μαζί, καθώς περιλαμβάνει τη συλλογική εργασία των εκπαιδευτών σε πολλαπλά επίπεδα που οδηγούν σε καινοτόμο έργο το οποίο δημιουργεί και συντηρεί επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Harris & Jones, 2010, σελ.173-174). Η μάθηση δεν περιορίζεται στους μαθητές αλλά επεκτείνεται σε όλα τα μέλη του σχολείου και θεωρείται ως κάτι που είναι κοινωνικού χαρακτήρα που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με την κοινή δράση και την κοινή νοημοσύνη. Το σχολείο αναμένεται να λειτουργήσει ως ένας «οργανισμός μάθησης, προκειμένου να συνεχίσει να βελτιώνει την επίδοση του και να χτίζει την ικανότητα του για να διαχειριστεί την αλλαγή (Corcoran & Goertz, 1995). Σύμφωνα με τον Garratt (1987), τα σχολεία πρέπει να γίνουν οργανισμοί μάθησης, όπου το ποσοστό της μάθησης εντός του οργανισμού πρέπει να είναι ίσο ή μεγαλύτερο από το ρυθμό μεταβολής του εξωτερικού περιβάλλοντος (όπ. ανάφ. στο Silins, Zarins, & Mulford, 2002).

Ανοίγει τα όρια ηγεσίας

Η καταναεμημένη ηγεσία προτείνει το άνοιγμα των ορίων της ηγεσίας. «Διευρύνεται το συμβατικό δίκτυο ηγετών έτσι ώστε περισσότερα άτομα και ομάδες να αποκτήσουν ηγεσία ή να συνεισφέρουν σε αυτή» (Bennett κ.συν., 2003, σελ. 7). Οι πολυάριθμες αντιλήψεις και δυνατότητες των ατόμων που πλαισιώνουν τον οργανισμό μπορεί να διαμορφωθούν σε μια συντονισμένη δυναμική, να προσαρμοστούν και να βελτιωθούν μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστηρικτικής κουλτούρας.

Τα ανοικτά όρια ως χαρακτηριστικό στοιχείο της καταναεμημένης ηγεσίας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να "ξεκλειδώσουν" τις ικανότητες ηγεσίας που τρέφουν και να δεσμευτούν για το καλό του σχολείου. Κατά την κατανομή των ευθυνών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό πιστεύεται ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει την ικανότητα να εργαστεί ως ηγέτης (Harris & Lambert, 2003).

Αλληλεπιδρά ανάμεσα στον ηγέτη, τους οπαδούς και την κατάσταση

Μια κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ηγέτες, τους οπαδούς (είτε το προσωπικό του σχολείου ή άτομα εκτός του σχολείου) και την κατάστασή τους (οι διαδικασίες και οι υποδομές εντός των οποίων οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα) (Spillane, 2006). Οι περισσότεροι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν ότι η κατανομή της ηγεσίας δεν είναι το ίδιο με την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου που εκτελούν καθορισμένους, ξεχωριστούς οργανωσιακούς ρόλους, αλλά πιστεύουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία αποτελείται από δυναμικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε πολλαπλούς ηγέτες και τους οπαδούς τους (Gronn, 2002; Timperley, 2005). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις συνδυάζονται προκειμένου η κατανεμημένη ηγεσία να παράγει ένα αποτέλεσμα που είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων και των προσπαθειών (Gronn, 2002).

Ενθαρρύνει τη βιώσιμη αλλαγή και ανάπτυξη

Χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η μεγάλη επιρροή που ασκεί στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών (Harris, 2004; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2000) καθώς πολλαπλές ομάδες και άτομα καθοδηγούν το σχολείο προς τη διαδικασία της αλλαγής (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Είναι μια «μοιρασμένη μάθηση ανάμεσα στις ομάδες του προσωπικού που εργάζονται μαζί, με το επιχείρημα, το εύρος των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι διαθέσιμα για τον οργανισμό, να αλλάξουν και να συμμετέχουν σε μια μελλοντική ανάπτυξη» (Silins & Mulford, 2002, σελ. 443). Ο Fullan (2001) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι βασικό στοιχείο για κάθε επιτυχημένη εκπαιδευτική αλλαγή και αναφέρει ότι ο ρόλος του διευθυντή ως κύριου εκπαιδευτικού ηγέτη είναι πάρα πολύ περιορισμένος για να φέρει το βάρος των μεταρρυθμίσεων που θα δημιουργήσουν τα σχολεία που χρειαζόμαστε στο μέλλον. Οι διευθυντές μέσα από την κατανεμημένη ηγεσία καταφέρνουν να βγουν από την απομόνωση και εξασφαλίζεται μια συνέχεια και συνέπεια στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας.

Αναγνωρίζει την επιδεξιότητα των άλλων

Ο Gronn (2000) προσδιόρισε την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας ως «αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή δικτύου ατόμων στην οποία τα μέλη της ομάδας βρίσκουν "μια δεξαμενή" επιδεξιοτήτων» (σελ. 23). Σε αντίθεση με τα

ιεραρχικά συστήματα και δομές, η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια συλλογική άσκηση της ηγεσίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν επιδεξιότητες καθώς εργάζονται μαζί, και «αναγνωρίζει τις επιδεξιότητες οπουδήποτε υπάρχουν στον οργανισμό αντί να τις αναζητεί μόνο σε επίσημες θέσεις ή ρόλους» (Harris, 2004, σελ. 13). Αναγνωρίζεται ότι διάφορα καθήκοντα απαιτούν διάφορες επιδεξιότητες, που δεν κατέχει ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ηγεσίας. Μέσα από την κατανομή της ηγεσίας, διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας θα έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην περιοχή που είναι ικανοί, να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και να γίνουν ένα μέρος του πλαισίου της ηγεσίας. Αναδύεται, έτσι, μια ποικιλία πηγών, ανάλογα με το θέμα και από όποιον έχει τη σχετική επιδεξιότητα ή δημιουργικότητα (Bennett κ.συν., 2003).

Εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πτυχές της ηγεσίας, η οποία φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική βελτίωση (Heck & Hallinger, 2009· Leithwood & Mascall, 2008· Leithwood κ.συν., 2007). Το μοντέλο του «ηγέτη-ήρωα» επικεντρώνεται στον έλεγχο των οργανωσιακών λειτουργιών, ενώ η κατανεμημένη ηγεσία στη βελτίωση της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών (Harris, 2002)· «θεωρεί πως ότι συμβαίνει στην τάξη είναι για το " συλλογικό καλό"» (Elmore, 2000, σελ. 6).

Ο Elmore (2000) πρότεινε κάποιες αρχές για την κατανεμημένη ηγεσία που επικεντρώνονται στην βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολικά συστήματα: α) σκοπός της ηγεσίας είναι να βελτιώσει τις πρακτικές και τις επιδόσεις, β) η βελτίωση απαιτεί συνεχή μάθηση, τόσο από άτομα όσο και ομάδες όπου η θέα της μάθησης ως ένα συλλογικό καλό είναι ζωτικής σημασίας για την κατανεμημένη ηγεσία και γ) οι ηγέτες αποτελούν πρότυπο προς μίμηση υιοθετώντας αξίες και συμπεριφορές που επιδιώκουν να υιοθετηθούν από τους άλλους.

Περιλαμβάνει συνεργατική κουλτούρα, δέσμευση και ανάληψη πρωτοβουλιών

Η βιβλιογραφία σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία και την ηγεσία των εκπαιδευτικών σχεδόν πάντα περιλαμβάνει αναφορά στη συνεργασία, στις συνεργατικές πρακτικές εργασίας ή στη συνεργατική κουλτούρα (Harris & Muijs, 2007· Gronn, 2000· Silins & Mulford, 2007). Αυτές οι έννοιες είναι αυτονόητες για την κατανεμημένη ηγεσία όταν ο ορισμός της εμπεριέχει αλληλεπίδραση μεταξύ των

συναδέλφων, πρακτικές ηγεσίας που "απλώνονται" σε έναν αριθμό ατόμων και ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας στο σχολείο. Ο καταμερισμός της ηγεσίας συμβάλει στην οικοδόμηση της δέσμευσης των μελών του οργανισμού (Duignan & Bezzina, 2006) και προωθεί την αίσθηση του «ανήκειν» μεταξύ των συμμετεχόντων, μια αίσθηση ότι αναγνωρίζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μια βαθιά δέσμευση συλλογικής δράσης για την επιτυχία ολόκληρου του σχολείου.

Η Harris (2002) διαπιστώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και συμβάλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο Woods κ.συν. (2004) αναφέρουν την έννοια «κυκλοφορία της πρωτοβουλίας», στην οποία το «άτομο ξεκινά τη δράση και την αλλαγή, από τους πόρους και τους περιορισμούς του οργανωτικού πλαισίου, και μέσω αυτού, συμβάλλει στην ροή της δραστηριότητας και στη διαμόρφωση του ίδιου του οργανωτικού πλαισίου» (σελ. 6).

Στη παρούσα εργασία θα περιγράψαμε την κατανεμημένη ηγεσία ως μια διαδικασία κοινωνικής κατανομής που εκτείνεται πέρα από τις επίσημες θέσεις ηγεσίας και αξιοποιεί τις επιδεξιότητες όλων των μελών με απώτερο στόχο τη βελτίωση και τη βιώσιμη ανάπτυξη του σχολείου.

2.3.3 Εννοιολογικό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας

Το εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της κατανεμημένης ηγεσίας στηρίζεται στη θεωρία του Spillane και του Gronn. Οι ερευνητές αυτοί οδηγούν την τρέχουσα θεωρητική συζήτηση για την κατανεμημένη ηγεσία (Harris, 2005).

Εννοιολογικό πλαίσιο του Spillane

Σύμφωνα με το Spillane (2006) η κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας περιλαμβάνει δυο διαστάσεις: το συν-ηγέτη (leader-plus) και την πρακτική ηγεσίας (leadership practice). Η διάσταση του συν-ηγέτη είναι σημαντική αλλά αποτελεί ένα μέρος της κατανεμημένης ηγεσίας γιατί περιορίζεται μόνο στην κατανομή της ηγεσίας σε πολλαπλούς ηγέτες. Από την άλλη μεριά, η διάσταση της πρακτική ηγεσίας κινείται πέρα από το άθροισμα των ατομικών πράξεων των ηγετών και εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ηγέτες, τους οπαδούς και την κατάσταση. Τονίζει ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από τους οπαδούς ενώ η κατάσταση

περιλαμβάνει ρουτίνες και εργαλεία. Σύμφωνα με το Spillane (2006) το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι αν κατανέμεται η ηγεσία αλλά πώς κατανέμεται.

Για να αναλύσουμε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ηγετών στην πρακτική της ηγεσίας ο Spillane (2006) προσδιόρισε τρεις τύπους κατανομής: συνεργατική (collaborated), συλλογική (collective) και συντονισμένη (coordinated). Στη συνεργατική κατανομή, δύο ή περισσότεροι ηγέτες συνεργάζονται στον ίδιο χώρο και χρόνο για να εκτελέσουν την ίδια ρουτίνα ηγεσίας. Στη συλλογική κατανομή, δύο ή περισσότεροι ηγέτες, οι οποίοι θεσπίζουν μια ρουτίνα ηγεσίας, δουλεύουν ξεχωριστά, αλλά αλληλένδετα. Στη συντονισμένη κατανομή, η πρακτική της ηγεσίας εμπλέκει ηγέτες που συν-εκτελούν μια ρουτίνα ηγεσίας, στην οποία αυτοί εργάζονται χωριστά ή από κοινού σε διαδοχικά διευθυντικά καθήκοντα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της ρουτίνας.

Εννοιολογικό πλαίσιο του Gronn

Ο Gronn (2002) διέκρινε δυο είδη κατανεμημένης ηγεσίας: την αριθμητική ή προσθετική (numerical or additive) και την ολιστική (holistic). Η προσθετική δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη του οργανισμού να είναι ηγέτες σε κάποιο στάδιο και περιγράφει ένα ασυντόνιστο πρότυπο ηγεσίας στο οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι δεσμεύονται σε λειτουργίες της ηγεσίας αλλά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις δραστηριότητες ηγεσίας των άλλων στον οργανισμό. Η ολιστική μορφή κατανεμημένης ηγεσίας εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που ασκούν εξουσία. Παράγουν δραστηριότητες ηγεσίας, οι οποίες προκύπτουν από δυναμικές, πολλαπλών κατευθύνσεων, κοινωνικές διαδικασίες και το σύνολο των εργασιών που παράγεται από τους ηγέτες είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους μερών.

Η έκταση και η φύση του συντονισμού κατά την άσκηση επιρροής σε όλα τα μέλη της οργάνωσης είναι μια κρίσιμη πρόκληση από μια ολιστική σκοπιά. Σύμφωνα με το Gronn (2002) η συνεργασία μπορεί να λάβει τρεις μορφές:

α) Αυθόρμητη συνεργασία, η οποία εμφανίζεται όταν η αλληλεπίδραση δεν έχει εκχωρηθεί ή σχεδιαστεί ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα που χρησιμοποιούν τις επιδεξιότητες τους για να λύσουν ένα πρόβλημα ή να ολοκληρώσουν ένα έργο. β) Διαισθητικές σχέσεις εργασίας, που προκύπτουν με την πάροδο του χρόνου, όταν δύο ή περισσότερα άτομα βασίζονται ο ένας τον άλλο και αναπτύσσουν στενές εργασιακές σχέσεις. γ) Θεσμοθετημένες πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας που

υπαγορεύονται από επίσημες δομές σε ένα σχολείο περιλαμβάνοντας αναθέσεις ρόλων, οργανόγραμμα ή χρονοδιαγράμματα.

2.3.4 Οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας

Ο Spillane κ.συν. (2004) αναφέρουν ότι οι τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας συνδέουν την κατανομή της ηγεσίας με τις πραγματικές εμπειρίες που συμβαίνουν στη διδασκαλία και την ηγεσία.

Αποστολή, όραμα και στόχοι της σχολικής μονάδας

Η κατανεμημένη ηγεσία προσβλέπει ώστε το σύνολο της σχολικής κοινότητας να προωθήσει ένα συνολικό όραμα και αποστολή για το σχολείο και να διαμορφώσει μια μέθοδο λογοδοσίας για το σχολικό οργανισμό (Neuman & Simmons, 2000). Η αποστολή, το όραμα και οι στόχοι ενός σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματικοί μόνο εάν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τους γνωρίζουν, είναι σαφείς, ουσιαστικοί, χρήσιμοι και αντανακλούν σημαντικές εκπαιδευτικές αξίες.

Η αποστολή του σχολείου ορίζεται ως ό,τι τα μέλη του σχολείου καταλαβαίνουν να αποτελεί τον αυτονόητο και σαφή σκοπό και κατεύθυνση του σχολείου (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2000). Αποτελεί το δρόμο που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για να διαμορφώσει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και να δώσει ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν στο σχολείο (Hallinger & Heck, 1998). Τα σχολεία που έχουν μια σαφή ακαδημαϊκά προσανατολισμένη αποστολή είναι σε καλύτερη θέση προκειμένου να λάβουν αποφάσεις που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και να πετύχουν καλύτερη κατανομή των πόρων προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Leithwood & Montgomery, 1982).

Το όραμα του σχολείου έχει χαρακτηριστεί ως μια εκπαιδευτική πλατφόρμα όπου οι πεποιθήσεις του οργανισμού δημιουργούν τους κανόνες του (Gordon, 2005)· μια «πλατφόρμα εκπαίδευσης» που ενσωματώνει τις πεποιθήσεις του σχολείου σχετικά με τους προτιμώμενους στόχους, μεθόδους και κλίμα (Sergiovanni, 2000)· περιγράφει το τι ο οργανισμός φιλοδοξεί να γίνει και προσφέρει μια κινητοποίηση και ελπίδα για μια κοινότητα η οποία εργάζεται προς την επίτευξη ενός ιδανικού (Sergiovanni, 2005). Έργο της κατανεμημένης ηγεσίας είναι να «αναπτύξει ένα

κοινό όραμα με σαφείς στόχους που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών» και διαμορφώνουν μια μέθοδο λογοδοσίας για το σχολείο τους (Neuman & Simmons, 2000, σελ. 11).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να εργαστεί και να εκπονήσει ένα σχέδιο βελτίωσης του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ακαδημαϊκά πρότυπα που θέτει η πολιτεία (Harrison, 2005). Όταν η κατανεμημένη ηγεσία εργάζεται πάνω σε ένα κοινό στόχο, αυτός ο τύπος κατανεμημένης ηγεσίας οδηγεί σε μεγαλύτερη οργανωτική αλλαγή (Storey, 2004· Yukl, 2002). Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν ισχυρότερα κίνητρα να εργαστούν για την επίτευξη ενός σκοπού όταν συμμετάσχουν οι ίδιοι στον καθορισμό του, γιατί απλά με αυτό τον τρόπο το αισθάνονται δικό τους (Σαΐτης, 2002).

Όσο είναι σημαντικό για τα μέλη της κοινότητας να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αποστολής, του οράματος, των αξιών και των στόχων της σχολικής μονάδας, είναι εξίσου σημαντικό να δεσμεύονται και στη συνεχή αναθεώρηση αυτών, σε μια προσπάθεια το σχολείο να αποτελέσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Harris, Day, & Hadfield, 2003). Αυτή η διαδικασία πρέπει να είναι ανοικτή και ρευστή - είναι ένα έργο πάντα σε εξέλιξη.

Η σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα σχηματίζεται κατά τη διάρκεια της ιστορίας του σχολείου και περιλαμβάνει πεποιθήσεις, αξίες και συνήθειες του οργανισμού (Gordon, 2005· Murphy, 2005). Είναι ένα υποπροϊόν των ανθρώπων που εργάζονται μαζί (Hanson, 2001), «η "κόλλα" που κρατά το συγκεκριμένο σχολείο μαζί» και αν περιβάλλεται από κοινό όραμα, αξίες και πεποιθήσεις τότε θα μπορούσε να αποτελέσει «μια πυξίδα η οποία οδηγεί τους ανθρώπους προς μια κοινή κατεύθυνση και διαμορφώνει τις αποφάσεις και τις πρακτικές των μελών του σχολείου» (Sergiovanni, 2000, σελ. 1).

Παρόλο που η κουλτούρα είναι ορατή μόνο μέσα από το "κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον" (artifact) και τα "σύμβολα", αυτή επηρεάζει άμεσα τις πολιτικές που ενδυναμώνουν τους άλλους. Το «όραμα για τη δημιουργία μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας θα πρέπει να είναι μια συλλογική δραστηριότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, του προσωπικού και του διευθυντή» (Stolp, 1994, σελ. 1). Μια υποστηρικτική κουλτούρα στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας περιλαμβάνει ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί

ενθαρρύνονται να συνεργαστούν, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να εφαρμόσουν καινούργιες διδακτικές προσεγγίσεις, να δεσμεύονται για επαγγελματική ανάπτυξη και να ενισχύουν την ηγεσία μέσα στην τάξη (Murphy, 2005· Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες μια υγιής και δυνατή σχολική κουλτούρα συνδέεται με αυξημένη κινητοποίηση και επιδόσεις μαθητών καθώς και αυξημένη παραγωγικότητα και ικανοποίηση εκπαιδευτικών (Stolp, 1994). Η συνεργατική κουλτούρα παρέχει ένα βιώσιμο μέσο για έλεγχο και δίνει νόημα στις νέες καταστάσεις. Μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας συνεργατικής κουλτούρας περιλαμβάνονται το υψηλό ηθικό, η ενισχυμένη δέσμευση για διδασκαλία και τα υψηλά επιτεύγματα των μαθητών. Η σχολική κουλτούρα θα αλλάξει μόνο όταν ο οργανισμός ακολουθήσει ένα κοινό σκοπό, καλλιεργήσει τον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, καταλάβει τη διαδικασία αλλαγής, αναπτύξει σχέσεις, ενισχύσει τις γνώσεις του και προσπαθήσει να διατηρήσει τη συνοχή του (Fullan, 2001).

Πρακτικές ηγεσίας

Οι πρακτικές ηγεσίας εξηγούν «πώς οι σχολικοί ηγέτες καθορίζουν, παρουσιάζουν και διεξάγουν την αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσα από τη διαδικασία της καθοδήγησης» (Gordon, 2005, σελ. 41). Μας παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το πώς δρουν οι ηγέτες στην πράξη μέσα στη δομή του σχολείου (Spillane κ.συν., 2004). Εξετάζουν τα καθήκοντα, τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά (Spillane, 2006): Ποιος είναι υπεύθυνος για τα καθήκοντα; Ποια εργαλεία είναι αναγκαία για να εκτελεστούν τα καθήκοντα; Η λειτουργία της ηγεσίας ή οι στόχοι των καθηκόντων είναι σχεδιασμένοι για να αντιμετωπιστούν;

Κανένας ηγέτης δεν έχει την ενέργεια, το χρόνο ή τους πόρους να ηγηθεί μόνος του οπότε οι πρακτικές ηγεσίας θα πρέπει να κατανεμηθούν ανάμεσα σε τυπικούς και άτυπους ηγέτες (Spillane κ.συν., 2001). Οι τυπικοί ηγέτες είναι εκπαιδευτικοί που κατέχουν επίσημες θέσεις ηγεσίας, οικοδομούν ηγετικές ομάδες και δεσμεύουν τους άλλους στις πρακτικές ηγεσίας (Leithwood κ.συν., 2004) ενώ οι άτυποι ηγέτες, δεν κατέχουν επίσημες θέσεις ηγεσίας και ασκούν καθήκοντα ηγεσίας υποστηρίζοντας τους άλλους, κάνοντας προτάσεις και διαδίδοντας ιδέες (Harrison, 2005), στοιχεία απαραίτητα για να λειτουργήσει η κατανεμημένη ηγεσία. Η Lambert

(2003) υποστηρίζει ότι οι τυπικοί ηγέτες θα «πρέπει να είναι ξεκάθαροι για τις βασικές τους αξίες και σίγουροι για την ικανότητα τους να συνεργάζονται με τους άλλους ασκώντας επιρροή, διευκολύνοντας και καθοδηγώντας. Μια σημαντική λειτουργία της ηγεσίας είναι η ανάπτυξη και η υποστήριξη των ατόμων, που περιλαμβάνει την πνευματική διέγερση και την παροχή εξατομικευμένης στήριξης (Leithwood κ.συν., 2000).

Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας παρέχεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη, πόροι, αναγνώριση, χρόνος και με σαφήνεια καθορισμένοι ρόλοι προκειμένου να συμμετάσχουν στην άσκηση ηγεσίας (Leithwood κ.συν., 2007). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι ένα κρίσιμο θέμα για την ανάπτυξη και βιωσιμότητα της ηγεσίας (Lambert, 2003), ενώ οι παλιοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς.

Συλλογική υπευθυνότητα

Η κατανεμημένη ηγεσία στα πλαίσια της συλλογικής υπευθυνότητας είναι μια εναλλακτική προοπτική του μοναδικού «ηγέτη-ήρωα» που σιγά - σιγά κερδίζει περισσότερους οπαδούς, ορίζοντας την ηγεσία ως μια συλλογική διαδικασία ενίσχυσης της ατομικής και συλλογικής ικανότητας των ανθρώπων να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά το έργο τους (Yukl, 2002; Storey, 2004). Μέσα από την κατανομή της ηγεσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε άλλα μέλη της κοινότητας, αυτοί αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη και δέσμευση για τις αποφάσεις και τις δράσεις τους (Andrews & Lewis, 2002).

Το μοίρασμα των υπευθυνοτήτων συνεπάγεται επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού το οποίο αναγκάζεται να μάθει και να αναπτυχθεί (Gordon, 2005) καθώς γίνεται πιο αποτελεσματικό στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν. Η έμφαση δίνεται στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, όχι μόνο στην μάθηση των μαθητών, αλλά και στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Αναπτύσσεται συλλογική έρευνα που βασίζεται σε δεδομένα τα οποία καθοδηγούν την κοινότητα για να πετύχει τους στόχους της. Το αναλυτικό πρόγραμμα συμβαδίζει με τους σκοπούς και στόχους του σχολείου, διατυπώνεται με σαφήνεια και η δόμησή του είναι προσεγμένη (Παπαναούμ, 1995). Για μια επιτυχημένη κατανεμημένη ηγεσία οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη,

προκειμένου να συνεργάζονται με άλλους, να αναπτύξουν συλλογικές σχέσεις, να ανταλλάξουν πληροφορίες και να ολοκληρώσουν τα νέα τους καθήκοντα (Spillane κ.συν., 2004).

Στη σύγχρονη εποχή οι ηγέτες των σχολείων χρειάζονται την υποστήριξη της κοινότητας του σχολείου τους, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του οργανισμού (Huffman & Jacobson, 2003). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Σε έρευνες τους οι Shoemaker & Fraser (1981), διαπίστωσαν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στις υψηλές προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (οπ. ανάφ. στο Πασιαρδής, 2004). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε δυνατό τρόπο να παρέχουν στους μαθητές τις υπηρεσίες για να αποκτήσουν ορισμένες βασικές γνώσεις που θα ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και δίνουν έμφαση στην επίτευξη στόχων ανωτέρου επιπέδου. Οι μαθητές αξιολογούνται για τις επιδόσεις τους σε ένα σχολικό χώρο, όπου επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας, υψηλών προσδοκιών και ενισχύεται συνεχώς η πρόοδος και η εξέλιξη (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Οι Waters κ.συν. (2004) εξηγούν ότι οι πρακτικές ηγεσίας στο επίπεδο του σχολείου περιλαμβάνουν «ένα εγγυημένο πρόγραμμα σπουδών, υψηλούς στόχους και αποτελεσματική ανατροφοδότηση, συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας, ασφαλές και τακτικό περιβάλλον, συλλογικότητα και επαγγελματισμό» (σελ. 50).

2.3.5 Ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας στην κατανομημένη ηγεσία

Η κατανομημένη ηγεσία συνεπάγεται μια διαφορετική σχέση εξουσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, διότι ενθαρρύνει το σχολείο να κάνει την ηγεσία περισσότερο δυναμική (εύπλαστη) και όχι στατική (Gronn, 2000; Harris, 2003). Δε σημαίνει ότι οι τυπικές δομές ηγεσίας μέσα στους οργανισμούς έχουν αφαιρεθεί ή είναι περιττές. Αντιθέτως, υποτίθεται ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στις κατακόρυφες και πλευρικές διαδικασίες ηγεσίας. Αυτοί οι ανεπίσημοι ηγετικοί ρόλοι είναι οι φύλακες για να κατανομηθεί η πρακτική ηγεσίας στα σχολεία τους (Harris, 2008).

Η καταναμεμημένη ηγεσία προϋποθέτει καλλιέργεια ενός συστήματος που κρατά διάφορα κομμάτια του οργανισμού μαζί σε μια παραγωγική σχέση το ένα με το άλλο, κρατώντας τα άτομα υπόλογα για την συνεισφορά τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Harris, 2005). Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ως υποχρέωση και δικαίωμα θεωρείται ότι τα βοηθά να συμμετέχουν πιο συνειδητά και υπεύθυνα και να εργάζονται για τον κοινό στόχο των σχολείων, την ενίσχυση της μάθησης (Neuman & Simmons, 2000). Η αντίληψη της ηγεσίας ως συντονισμένης προσπάθειας συνδέεται με την επίτευξη κοινών στόχων, την ανάληψη ρόλων ευθύνης, την κοινή δέσμευση καθώς και με την ανακατανομή της δύναμης και της εξουσίας (Fullan, 2002). Συνεπώς, η ηγεσία ως καταναμεμημένη αποτελεί το νέο εννοιολογικό πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ο ρόλος του διευθυντή στα πλαίσια της καταναμεμημένης ηγεσίας

Η καταναμεμημένη ηγεσία δεν στερεί την ευθύνη ηγεσίας του σχολείου από το διευθυντή. Δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει κάποιος υπεύθυνος για ολόκληρο τον οργανισμό. Η δουλειά του διευθυντή είναι κατά κύριο λόγο να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τις δεξιότητες και τη γνώση των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό (Spillane, 2006).

Σε κάθε οργανωμένο σύστημα, οι άνθρωποι συνήθως ειδικεύονται ή αναπτύξουν ιδιαίτερες επιδεξιότητες, που σχετίζονται με τις προδιαθέσεις τους, τα ενδιαφέροντα τους, τις ικανότητες τους, την προϋπάρχουσα γνώση τους, τις δεξιότητες τους και τους εξειδικευμένους ρόλους τους. Ευθύνη του διευθυντή στα πλαίσια της καταναμεμημένης ηγεσίας είναι να οργανώσει αυτές τις διαφορετικές επιδεξιότητες σε ένα λειτουργικό σύστημα, όπου η επιδεξιότητα του ενός ατόμου συμπληρώνει το άλλο και όπου η εμπειρία κάποιων μπορεί να μοιραστεί με άλλους, ώστε να μετακινήσουν ολόκληρο το σχολικό οργανισμό προς τα εμπρός (Elmore, 2000).

Στην καταναμεμημένη ηγεσία, ο διευθυντής εξακολουθεί να είναι ο βασικός ηγέτης και γίνεται ο αρχιτέκτονας του σχολείου (Lashway, 2003). Παρόλο που η καταναμεμημένη ηγεσία εμπλέκει πολλούς ηγέτες, την βασική ευθύνη για να υπάρξει μια δημιουργική σχέση που να κρατήσει τον οργανισμό μαζί την έχει ο διευθυντής. Απαιτείται από αυτόν να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και των

οργανωτικών δομών, του σχολικού οράματος και της σχολικής κουλτούρας (Elmore, 2000).

Οι Spillane κ.συν. (2001) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής εκτελεί τα καθήκοντα του αντανακλά στο τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς ο ρόλος των διευθυντών έχει αλλάξει· αυτοί επιβάλλεται να λειτουργούν ως διευκολυντές οι οποίοι θα αναπτύξουν την ικανότητα ηγεσίας σε ολόκληρο το σχολείο. Στην έρευνά του ο Gordon (2005) διαπίστωσε ότι όπου ο διευθυντής λειτούργησε ως εκπαιδευτικός ηγέτης σε ένα καταναμημένο μοντέλο ηγεσίας οι επιδόσεις των μαθητών αυξήθηκαν μέσα στα σχολεία. Ο ρόλος του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη, περιλαμβάνει την κατασκευή και την πώληση ενός εκπαιδευτικού οράματος, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, την οικοδόμηση συνεργασιών, που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εποπτεία τους (Spillane κ.συν., 2001).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου είναι τόσο περίπλοκος για να περιμένουμε από ένα άτομο να το πετύχει μόνο του (Lashway, 2003). Το κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της καταναμημένης ηγεσίας είναι να υπάρχει μια μείωση της πίεσης στο διευθυντή, καθιστώντας ικανούς τους εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στο πού θέλουν να είναι, πώς θέλουν να φτάσουν εκεί και πότε θέλουν να πάνε εκεί (Oduro, 2004· Spillane, 2006). Ο διευθυντής πρέπει να παραιτείται από το ρόλο του διαμορφωτή αποφάσεων και να εμπιστευθεί τους άλλους να πάρουν τις καλύτερες αποφάσεις για συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Οι επίσημοι ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν την κουλτούρα για να μπορέσει να ανθίσει η καταναμημένη πρακτική. Αυτό θα επιτευχθεί δημιουργώντας θέσεις για ανεπίσημους ηγέτες, ξεφεύγοντας από την τυπική σχέση ηγέτη και ακόλουθου και επικεντρώνοντας στην αλληλεπίδραση ηγετών όλων των τύπων και επιπέδων (Harris, 2008). Για να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον καταναμημένης ηγεσίας ο διευθυντής πρέπει να εξασφαλίσει δυο προϋποθέσεις: α) Θα πρέπει να περιγράψει τους βασικούς κανόνες τους οποίους οι διάφοροι ηγέτες θα πρέπει να ακολουθήσουν και να δεσμευτούν για μεγάλης κλίμακας βελτίωση. β) Θα πρέπει να περιγράψει πως οι διάφοροι ηγέτες σε διάφορους ρόλους και θέσεις θα διανέμουν τις υπευθυνότητες σε ένα σύστημα ευρείας κλίμακας βελτίωσης (Elmore, 2000).

Σύμφωνα με τους Spillane κ.συν. (2004) τα καθήκοντα της ηγεσίας είναι πολυάριθμα και ποικίλουν από τη διαμεσολάβηση σε μια διαμάχη μέχρι την ανάπτυξη σχολικού οράματος. Συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας περιλαμβάνει την κατανομή αποσαφηνισμένων ευθυνών στους εκπαιδευτικούς (Harris & Muijs, 2007), την ενθάρρυνση και υποστήριξη της αυτονομίας τους στη λήψη σχολικών αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων τους (Harris & Muijs, 2005), την παροχή ικανοποιητικού χρόνου για συνεργασίες και έρευνα στους εκπαιδευτικούς (Spillane κ.συν., 2004), τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο (Harris & Muijs, 2003), την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (Bubb & Earley, 2009) και τη σύναψη εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και τα μέλη των σχολικών και περιφερειακών επιτροπών (Lambert, 2003).

Ο διευθυντής πρέπει να απαιτεί από το προσωπικό του επιπλέον δεξιότητες που σχετίζονται με: α) την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων του, β) τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας, γ) την προαγωγή της χρήσης δεξιοτήτων και γνώσεων, δ) την επίτευξη παραγωγικών σχέσεων ανάμεσα στα πολλαπλά στοιχεία του σχολείου και ε) τη συλλογική λογοδοσία για τις ατομικές συνεισφορές προς το συλλογικό αποτέλεσμα (Elmore, 2000).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας

Η βιωσιμότητα της ανάπτυξης ενός σχολείου εξαρτάται από πολλούς ηγέτες, και ως εκ τούτου, η ποιότητα της ηγεσίας πρέπει να επιτευχθεί από πολλούς, όχι μόνο από λίγους (Fullan, 2002). Διαφορετικά, όταν ο διευθυντής απομακρύνεται από το σχολείο συνήθως η πορεία διακόπτεται και επανεμφανίζονται παλαιότερες πρακτικές (Copland, 2003). Την ηγεσία δεν πρέπει να την αναζητήσουμε αναγκαστικά σε επίσημες θέσεις, αλλά κατανέμεται σε ολόκληρο το σχολικό οργανισμό μέσω των αλληλεπιδράσεων που τείνουν να επηρεάσουν την οργανωσιακή δραστηριότητα (Spillane, 2005). Μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών αναδύονται βέλτιστες πρακτικές, επιτυγχάνεται καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών, βγαίνει ο εκπαιδευτικός από την απομόνωση και δημιουργείται ένα επαγγελματικό περιβάλλον εργασίας.

Η άσκηση της εξουσίας από τους εκπαιδευτικούς βασίζεται στην αναδιανομή της εξουσίας η οποία μετατοπίζεται από τον ιεραρχικό έλεγχο στο έλεγχο των συναδέλφων και δίνει έμφαση στο συλλογικό τρόπο εργασίας (Harris, 2003). Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας την επιρροή, αντί του ελέγχου, μπορούν να έχουν μια βαθιά επίδραση στην επιτυχία ενός σχολικού πλαισίου, τόσο στην επίδοση των μαθητών όσο και στην προώθηση μιας συνεργατικής και υγιούς κουλτούρας του σχολείου. Η επιρροή που ασκούν οι εκπαιδευτικοί απλώνεται σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών, στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο ως οργανισμό καθώς και πέρα από αυτό. Η επιτυχημένη άσκηση επιρροής από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού, τη φήμη, την αξιοπιστία ανάμεσα στους συναδέλφους και την ικανότητα να είναι προσιτός με διαπροσωπικές ικανότητες (Childs-Bowen, Moller, & Scrivner, 2000).

Οι Katzenmeyer & Moller (2001) προτείνουν παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για να αναλάβει το ρόλο και τις ευθύνες του ηγέτη εκπαιδευτικού. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν άριστες επαγγελματικές δεξιότητες διδασκαλίας, μια σαφή και καλά ανεπτυγμένη προσωπική φιλοσοφία εκπαίδευσης, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των ενηλίκων, ένα στάδιο σταδιοδρομίας του που να του επιτρέπει να δώσει στους άλλους και του αφήνει χρόνο και ενέργεια για να αναλάβει μια θέση ηγεσίας. Αν και δεν αναφέρεται ρητά, πολλοί από αυτούς τους παράγοντες ετοιμότητας υποδηλώνουν ότι οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους είναι οι εκπαιδευτικοί μέσης ηλικίας που βρίσκονται στα μέσα της σταδιοδρομίας τους, με την προϋπόθεση ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δείχνουν επίσης υψηλά επίπεδα επάρκειας διδασκαλίας.

Αναγνωρίζεται το δικαίωμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις ηγετικές τους ικανότητες ανεξάρτητα από την ειδικότητα ή τη θέση τους στο σχολείο και πέρα από τη διεκπεραίωση των διδακτικών τους καθηκόντων (Frost & Harris, 2003). «Κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει την ευθύνη και την εξουσία - να αναλάβει τους κατάλληλους ηγετικούς ρόλους. Η ηγεσία ... έχει εννοιοποιηθεί να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της σχολικής κοινότητας » (Neuman & Simmons, 2000, σελ. 9). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι σε επίσημες θέσεις ηγεσίας, αλλά μπορούν να δεσμευτούν σε μια συμπεριφορά ηγεσίας με ανταλλαγή ιδεών, ερωτήσεις, εφαρμογή καινοτόμων πρωτοβουλιών προς τη σχολική βελτίωση (Lambert, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν εξουσία εργάζονται από κοινού με συλλογικό και συνεργατικό τρόπο, λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, αναγνωρίζουν τη σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της υποστήριξης, έχουν ένα κοινό σκοπό και μια κοινή αντίληψη (Harris, 2003). Η εφαρμογή της ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε κοινή λήψη αποφάσεων, ανοίγει δρόμους για την καινοτομία και την αλλαγή και ενισχύει το έργο του προγράμματος σπουδών που κατευθύνεται προς τη βελτίωση του σχολείου (Harris & Muijs, 2007).

Οι Childs-Bowen κ.συν. (2000) αναφέρουν: «Πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες όταν λειτουργούν στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης για να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών, να συνεισφέρουν στη σχολική βελτίωση, να εμπνέουν τελειότητα στην πράξη, να ενδυναμώνουν τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή και να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική βελτίωση» (σελ. 28). Ο εκπαιδευτικός που ηγείται κάνει ένα διάλειμμα από την ρουτίνα της τάξης για να δεσμευτεί με τους συναδέλφους και το διευθυντή, να μάθει περισσότερα σχετικά «με τη μεγάλη εικόνα» του σχολείου τους και της σχολικής ζωής και να εξετάσει τη δημιουργικότητα μέσα από τη συλλογικότητα και την οργανωτική δουλειά.

Οι Day & Harris (2003) αναγνωρίζουν τέσσερις διαστάσεις του ηγετικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Η πρώτη διάσταση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την πρακτική στα σχολεία. Αρχικά, μέσα από τις συνομιλίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση με τους συναδέλφους τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν τομείς καλών πρακτικών και να προσδιορίσουν μελλοντικούς τομείς για ανάπτυξη. Η δεύτερη διάσταση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους κάποια ιδιοκτησία για συγκεκριμένη αλλαγή ή ανάπτυξη. Η τρίτη διάσταση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι ένας διαμεσολαβητικός ρόλος. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί είναι σημαντικές πηγές επιδεξιότητων και πληροφοριών. Αυτοί είναι σε θέση να αξιοποιήσουν συμπληρωματικούς πόρους και επιδεξιότητες, εάν απαιτείται, και να αναζητήσουν εξωτερική βοήθεια. Τέλος, η πιο σημαντική διάσταση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση στενών σχέσεων με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς όπου η αμοιβαία μάθηση λαμβάνει χώρα (οπ. ανάφ. στο Harris & Muijs, 2003).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών έχει εξελιχθεί σε τρία κύματα κατά την πάροδο του χρόνου (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000). Στο πρώτο κύμα οι εκπαιδευτικοί

υπηρετούν σε επίσημους ρόλους όπως επικεφαλής τμημάτων, εκπρόσωποι συνδικάτων κ.τ.λ., ενώ κατά το δεύτερο κύμα, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικές/διδασκτικές τους δεξιότητες, αναλαμβάνουν ρόλους όπως υπεύθυνος προγραμμάτων σπουδών, ανάπτυξης προσωπικού και μέντορας νέων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια στο τρίτο κύμα αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν κεντρικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Αντανακλάται μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι προάγοντας την εκπαιδευτική βελτίωση απαιτείται μια οργανωτική κουλτούρα η οποία υποστηρίζει τη συνεργασία και τη συνεχόμενη μάθηση και η οποία αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως πρωταρχικούς δημιουργούς και αναδημιουργούς της σχολικής κουλτούρας.

Οι εκπαιδευτικοί για να εμπλακούν στην άσκηση ηγεσίας θα πρέπει να είναι πεπεισμένοι ότι η δέσμευση τους θα έχει αποτέλεσμα και θα αξίζει το κόπο. Πρέπει να πεισθούν ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις ευθύνες και θα τους δοθεί η ευκαιρία να ασκήσουν εξουσία αν επιλέξουν να συμμετέχουν. Όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να εμπλέκονται με την ηγεσία του σχολείου, θεωρείται ότι η κίνηση τους αυτή αντανάκλα μια φιλοδοξία να γίνουν διευθυντές, η οποία απειλεί τον εν ενεργεία διευθυντή. Θα πρέπει να επιτευχθεί μια νέα αντίληψη και να αντιμετωπίζεται η ηγεσία των εκπαιδευτικών ως ένας εμπλουτισμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ηγεσία του σχολείου μέσα από μια ιδιότητα, όχι ως διευθυντές ή υποδιευθυντές (Lambert, 2000).

Ένα από τα σαφέστερα αποτελέσματα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη και η μάθηση μεταξύ των ηγετών εκπαιδευτικών. Μάθηση και ηγεσία θεωρούνται ως αναπόσπαστα. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί ηγούνται μέσα και πέρα από την τάξη εντάσσονται και συνεισφέρουν σε μία κοινότητα εκπαιδευτικών, είναι ταυτόχρονα ηγέτες και μαθητευόμενοι και επηρεάζουν τους άλλους μέσω της βελτιωμένης εκπαιδευτικής τους πρακτικής (Katzenmeyer & Moller, 2001). Μέσα από την ηγεσία των εκπαιδευτικών οι μαθητές βιώνουν και συνειδητοποιούν ότι οι ενήλικες συνεχίζουν να μαθαίνουν και χρησιμοποιούν μια μορφή δημοκρατικής και συμμετοχικής μορφή διακυβέρνησης (Hart, 1995).

2.4 Κριτική στην κατανεμημένη ηγεσία

Οι σκεπτικιστές απορρίπτουν την κατανεμημένη ηγεσία ως «γεύση του μήνα» ηγεσία, υποστηρίζοντας ότι αντί για μια απόλυτη και πρόσφατα δημοκρατική προσέγγιση οδηγεί σε ένα ολοένα και πιο πολύπλοκο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι μια παραδοσιακά ιεραρχική άσκηση διοίκησης που έχει σχεδιαστεί για σύγχρονους οργανισμούς (Corrigan, 2013). Χρησιμοποιεί τα συμβατικά μέσα με έναν άλλο τρόπο υιοθετώντας μια αμφίπλευρη ρητορική που κρύβει μια αντιδημοκρατική και διαχειριστική προκατάληψη. «Τα αποδεικτικά στοιχεία φανερώνουν την υποταγή της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στην κυβερνητικά καθοδηγούμενη διαχείριση» (Hatcher, 2005, σελ. 261).

Οι επικριτές αναφέρουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια πρόσοψη που σχεδιάστηκε για να κερδίσει την προσήλωσή τους στους στόχους που καθορίζονται από αλλού (Corrigan, 2013). Γίνεται μια προσπάθεια να τιθασευτούν και να εγκλωβιστούν η ενέργεια και το κίνητρο των εκπαιδευτικών σε μια πιο αποτελεσματική και ενθουσιώδη κατανομή αδιαμφισβήτητων κυβερνητικών σκοπών και στόχων. Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας ο διευθυντής συνεχίζει να κατέχει δεσπόζουσα θέση και να ασκεί επιρροή ενώ πρέπει να αναφερθεί ότι η εξουσία του διευθυντή του σχολείου έχει ανατεθεί από το κράτος (Hatcher 2005).

Οι Maxcy & Nguyen (2006) προειδοποίησαν ότι εκείνοι που έλκονται από τις συζητήσεις των κατανεμημένων μορφών ηγεσίας ως μια πιο δημοκρατική εναλλακτική λύση στη συμβατική ηγεσία, καλό θα ήταν να εξετάσουν προσεκτικά ποιων συμφέροντα εξυπηρετούνται από συγκεκριμένες κατανομές, τη διοχέτευση της ηγεσίας σε συγκεκριμένα άκρα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι φορείς αναδιανέμουν την ηγεσία βασιζόμενοι στην εξουσία και τους διαθέσιμους πόρους.

Η κατανεμημένη ηγεσία αντιμετωπίζεται ως ένας μύθος που επικρατεί, ότι οι λύσεις στα οργανωτικά προβλήματα θα είναι απλές και ξεκάθαρες (Glatter, 2006). Οι Harris & Spillane (2008) αναφέρονται σε μια υποκρυπτόμενη ένταση μεταξύ της θεωρητικής και πρακτικής ερμηνείας της κατανεμημένης ηγεσίας. Μέσα από μια θεωρητική ερμηνεία η κατανεμημένη ηγεσία προσφέρει λίγο περισσότερο από έναν αφηρημένο τρόπο ανάλυσης των πρακτικών ηγεσίας, ενώ μέσα από μια πρακτική

ερμηνεία, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια μοιρασμένη πρακτική της ηγεσίας.

Παρά το έντονο ενδιαφέρον για την ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας, υπάρχουν ανταγωνιστικές και ενίοτε αντικρουόμενες ερμηνείες του όρου. Η βιβλιογραφία έχει αναγνωρίσει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα νέο φαινόμενο που περιλαμβάνει μια περιορισμένη θεωρητική βάση και ευρέως αποδεκτό ορισμό (Bennett κ.συν., 2003· Harris, 2004· Spillane, 2006· Timperley, 2005). Υπάρχει σύγχυση και ασάφεια σχετικά με το τι η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει (Mayrowetz, 2008). Ορισμένοι βλέπουν την κατανεμημένη ηγεσία ως μια κίνηση του διευθυντή να παραδώσει τα διοικητικά καθήκοντα σε μεμονωμένους καθηγητές, ενώ άλλοι θεωρούν ότι ο διευθυντής δημιουργεί ομάδες εκπαιδευτικών για να κάνουν εκπαιδευτική ή διοικητική εργασία (Gronn, 2009).

Διαφορετικοί όροι και ορισμοί χρησιμοποιούνται αδιακρίτως για να κατονομάσουν την κατανεμημένη ηγεσία με αποτέλεσμα τόσο εννοιολογική σύγχυση όσο και εννοιολογική αλληλοεπικάλυψη (Harris & Spillane, 2008· Oduro, 2004· Timperley 2005). Η συσσώρευση συγγενικών εννοιών σημαίνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιείται συχνά ως ένας τρόπος στενογραφίας για να περιγράψει οποιαδήποτε μορφή μοιρασμένης (shared), συνεργατικής (collaborative), συμμετοχικής (participative) ηγεσίας (Harris & Spillane, 2008· Leithwood κ.συν., 2004), ενώ συνδέουν την κατανεμημένη ηγεσία με τη δημοκρατική (democratic) ηγεσία (Woods κ.συν., 2004) και την ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) (Harris & Muijs, 2004). Η κατάχρηση του όρου έχει διαστρεβλώσει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία του, ώστε να σημαίνει τόσο μια μορφή ομαδικής πρακτικής ηγεσίας όσο και ότι ο καθένας μπορεί να ηγείται (Harris, 2007). Η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας αναγνωρίζει ότι πολλοί άνθρωποι θα έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν ηγεσία σε κάποιο οργανισμό, αλλά το κλειδί της επιτυχίας θα είναι να βρεθεί τρόπος ώστε η ηγεσία να διευκολύνεται, να οργανώνεται και να υποστηρίζεται.

Η έλλειψη εμπειρικών στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας για την βελτίωση της διδασκαλίας και την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών θεωρείται αδυναμία (Harris & Muijs, 2003· Spillane, 2005). Σύμφωνα με τον Hartley (2007) η κατανεμημένη ηγεσία έχει λάβει επίσημη έγκριση

στην Αγγλία, ωστόσο τα στοιχεία που υποστηρίζουν αυτή την έγκριση είναι ανεπαρκή για να επιβεβαιώσουν την άμεση σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της επίδοσης των μαθητών. Λίγες ποσοτικές μελέτες έχουν διεξαχθεί για να εξετάσουν πως και σε τι βαθμό η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με τη σχολική επίδοση (Harris, 2005). Αντ' αυτού, η έρευνα για την κατανεμημένη ηγεσία είναι κυρίως ποιοτική παρέχοντας μια περιγραφική ανάλυση που βασίζεται πάνω σε παρατηρήσεις και συνεντεύξεις για να συνθέσει τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ηγεσίας χρησιμοποιώντας ένα κατανεμημένο πλαίσιο ηγεσίας (Scribner κ.συν., 2007· Spillane, 2005· Timperley, 2005). Αν και η ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας κερδίζει δυναμική, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα αυτό παραμένει σε θεωρητικό ή περιγραφικού επίπεδο (Harris, 2007).

Ένα από τα κύρια επιχειρήματα κατά της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η πολυπλοκότητα της κατανομής της ηγεσίας ανάμεσα σε ομάδες ηγεσίας στο σχολείο. Αυτές οι ομάδες ηγεσίας, οι γονείς, οι μαθητές και η συμμετοχή της κοινότητας στην ηγεσία του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα που αφορούν σύγχυση ρόλων και συγκρούσεις μεταξύ των μελών των ομάδων ηγεσίας (Storey, 2004). Στην έρευνα του ο Storey (ό.π) διαπίστωσε ότι υπήρχαν πολλές συγκρούσεις σχετικά με τους ρόλους των μελών των ομάδων ηγεσίας, υπήρχε έλλειψη κατεύθυνσης όσον αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που έχουν ανατεθεί.

Οι Harris (2008) και Timperley (2005) από την άλλη, παρουσιάζουν αποτελέσματα ποιοτικών ερευνών από σχολικές μονάδες όπου εφαρμόστηκε η κατανεμημένη ηγεσία και παρουσιάστηκαν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την Harris (2008) η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε έναν οργανισμό δε φέρει πάντα θετικά αποτελέσματα. Εξαρτάται από την κατάσταση ανάπτυξης του οργανισμού, την ετοιμότητα του να αλλάξει, την κουλτούρα του και τις αναπτυξιακές του ανάγκες. Ο Timperley (2005) σημειώνει ότι το να κατανέμεις «την ηγεσία σε περισσότερους ανθρώπους είναι μια επικίνδυνη εργασία και μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κατανομή της ανικανότητας» (σελ. 417).

Ωστόσο ένας αριθμός σημαντικών ερωτήσεων στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας συνεχίζει να παραμένει αναπάντητος. Μερικά κρίσιμα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι το ποιος κατανέμει την ηγεσία (Harris, 2008), ποιος αναλαμβάνει αρμοδιότητες και με τι αποτελέσματα (Harris, ό.π.), πώς λειτουργεί η κατανομή της ηγεσίας στην πράξη (Harris & Spillane, 2008· Storey, 2004), πώς

εξελίσσονται οι συγκρούσεις σε ένα περιβάλλον κατανεμημένης ηγεσίας και τί συμβαίνει όταν τα προσωπικά χαρακτηριστικά δεν εναρμονίζονται με την κατανεμημένη ηγεσία (Corrigan, 2013). Σύμφωνα με τον Timperley (2005) επιβάλλεται μια περαιτέρω εμπειρική έρευνα που θα χαρτογραφήσει τις δυνατότητες και τις ανεπάρκειες της κατανεμημένης ηγεσίας προκειμένου να μην αποτελέσει μια ελαττωματική σύλληψη της ηγεσίας που θα ξεπεραστεί από την επόμενη δέσμη ιδεών.

2.5 Εμπόδια εφαρμογής

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κατανεμημένη ηγεσία συνδέονται με την κατανομή της ηγεσίας στα σχολεία. Δεν υπάρχουν διαθέσιμες οδηγίες ως προς τον τρόπο που θα πρέπει να κατανεμηθεί η ηγεσία, αν και αυτό είναι το βασικό μέλημα αυτού του στυλ ηγεσίας. Δεδομένου ότι το μοντέλο είναι ανοιχτό σε ερμηνείες, η διανεμητική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε κατάχρηση της εξουσίας με αποτέλεσμα ενδεχομένως οι προθέσεις αυτού του στυλ ηγεσίας να αποδειχθούν άκυρες (Maxy & Nguyen, 2006). Ο Spillane (2005) αμφισβητεί αυτές τις ανησυχίες και επισημαίνει ότι η κατανομή της ηγεσίας είναι ένας τρόπος σκέψης της ηγεσίας και ως εκ τούτου δεν μπορούν να διατεθούν σχεδιαγράμματα, ούτε οδηγίες για το πώς η ηγεσία θα πρέπει να ασκείται σε ένα σχολείο. Επίσης, εμπόδιο αποτελεί το γεγονός πώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την κατανομή της ηγεσίας (Harris, 2008). Αν θεωρηθεί ανάθεση πιθανά να συναντήσει αντίσταση από τους εκπαιδευτικούς που δε θέλουν να αναλάβουν περισσότερη εργασία.

Η επαναδιαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών ρόλων στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ρόλων και σύγχυση για το ποιος θα πρέπει να λάβει τελικές αποφάσεις (Neuman & Simmons, 2000). Λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η κατανεμημένη ηγεσία στην πράξη φαίνεται να καταλήγει σε διαμάχη προτεραιοτήτων και στόχων. Διάφορα θέματα διοίκησης και ανταγωνίσια στυλ ηγεσίας αναδύονται (Storey, 2004· Timperley, 2005). Η κατανεμημένη ηγεσία «καταλήγει με εντάσεις και διαμάχες ανάμεσα σε ηγέτες που ανταγωνίζονται μεταξύ τους» όπου αυτοί οι πολλαπλοί ηγέτες δημιουργούν μια «αυξανόμενη διαμάχη ανάμεσα στα ανταγωνίσια οράματα, μοντέλα και ιδέες για "επιτυχία" και "καλές πρακτικές"» (Storey, 2004, σελ. 253).

Ένα από τα κύρια εμπόδια που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία είναι δομικό και αφορά την ιεραρχική δομή ηγεσίας που εξακολουθεί να κυριαρχεί σε πολλά σχολεία (Harris 2002, Katzenmeyer & Moller, 2001). Η σχολική κοινότητα προσδοκά ότι ο διευθυντής θα είναι υπεύθυνος για κάθε δραστηριότητα άσκησης ηγεσίας ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να είναι οπαδοί. Η Harris (2008) υποστηρίζει ότι τα δομικά εμπόδια και τα εμπόδια κουλτούρας θα πρέπει να αφαιρεθούν ώστε η κατανομή της ηγεσίας να έχει μεγαλύτερη επίδραση στην οργανωσιακή ανάπτυξη.

Οι διευθυντές εμφανίζονται να πασχίζουν ανάμεσα στην εκπλήρωση εξωτερικών προσδοκιών στα πλαίσια της λογοδοσίας τους και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου δε θα δώσει στους διευθυντές το προνόμιο να ασκούν περισσότερη ηγεσία από τους άλλους (Oduro, 2004). Εμφανίζονται ευάλωτοι επειδή στερούνται απευθείας έλεγχο πάνω σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Harris, 2003). Οι διευθυντές αναφέρουν ότι η ανασφάλεια, η δομή των σχολείων, η ανεντιμότητα και οι εξωτερικές παρεμβάσεις, αναστέλλουν την πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας (Oduro, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε επίσημες θέσεις οι οποίες φέρουν τίτλους και πόρους ηγεσίας εμφανίζουν μια επιφύλαξη προς τους συναδέλφους τους που μπορεί να είναι οδυνηρή και πασιφανώς εύλογη (Weiss & Cambone, 1994). Ενώ μερικές φορές εξοστρακίζονται από τους συναδέλφους τους, απομονώνονται ψάχνοντας την αυτονομία τους (Katzenmeyer & Moller, 2001). Παρατηρείται μια αύξηση του φορτίου και των υπευθυνοτήτων των εκπαιδευτικών χωρίς πραγματική αύξηση της εξουσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώσουν ψυχολογική καταπίεση παίρνοντας αποφάσεις, ενώ η εμπλοκή τους με την ηγεσία δε συνεπάγεται και καλύτερες πρακτικές διδασκαλίας ή οφέλη προς το σχολείο (Mayrowetz, 2008). Μερικοί υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια εκλεπτυσμένη στρατηγική για να κατηχηθεί μια πολιτική στις αξίες του προσωπικού και τους στόχους στα δυναμικά μέλη του οργανισμού (Ritchie & Woods, 2007).

Οι μικροπολιτικές που αναπτύσσονται στον οργανισμό είναι ικανές να αποτελέσουν εμπόδιο στην άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2004). Η μικροπολιτική μέσα σε ένα σχολείο μπορεί να μειώσει την αποδοχή των ατόμων με επιδεξιότητες και να αναδείξει αρεστούς και ανίκανους εκπαιδευτικούς.

Για τους ηγέτες εκπαιδευτικούς, τα δομικά στοιχεία του χρόνου και της πρόσβασης εμποδίζουν τη διαθεσιμότητα τους με άλλους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και της σχολικής χρονιάς. Είναι απασχολημένοι στις τάξεις τους και αδυνατούν να εργαστούν με τους συναδέλφους τους και να αναπτύξουν τις σχέσεις που απαιτούνται για το ρόλο τους ως ηγέτες εκπαιδευτικοί (Smylie & Denny, 1990). Επιπλέον, περισσότερο χρόνο χρειάζονται και οι ομάδες ηγετών προκειμένου να καταλήξουν σε συναίνεση και στη λήψη αποφάσεων (Miles & Watkins, 2007).

Έτσι παραμένει βασικό το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και αν υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος για να αναπτύξουν τις δεξιότητες ηγεσίας που απαιτούνται. Σε έρευνα του Smylie (1994) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις ανησυχίες τους σχετικά με την έλλειψη εκπαίδευσης στους ηγέτες εκπαιδευτικούς προκειμένου να οικοδομήσουν νέες σχέσεις εργασίας και την ανάγκη για κάποια μορφή κατάρτισης πριν από την ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Σύμφωνα με την Harris (2008) τα βασικά εμπόδια για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας είναι: α) η απόσταση· καθώς τα σχολεία καταφεύγουν σε συνεργασίες μεταξύ τους, η απόσταση αποτελεί ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη χρήση νέων τεχνολογιών, β) η κουλτούρα, όπου προτείνεται μετατόπιση της ηγεσίας από ένα ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης σε μια πιο οργανική, αυθόρμητη και δύσκολα ελέγξιμη ηγεσία και γ) η δομή, όπου επιβάλλεται η εξάλειψη των αυστηρά δομημένων οργανωτικών δομών και συστημάτων και υιοθέτηση ενός ευέλικτου τρόπου λειτουργίας των σχολείων.

2.6 Η αναγκαιότητα εφαρμογής

Σε ένα περίπλοκο κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει, μια κοινωνία της γνώσης και μια αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι οργανωτικές δομές και οι πρακτικές ηγεσίας μέσα στα σχολεία και τα σχολικά συστήματα εμφανίζονται ξεπερασμένα. «Δε μπορούμε να έχουμε δομές του εικοστού αιώνα και να προσδιορίζουμε την ηγετική πρακτική του εικοστού πρώτου (Harris, 2008, σελ.6-7).

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν αποτελεί πανάκεια ή σχέδιο για αλλαγή, αλλά ένας νέος τρόπος να δούμε την τρέχουσα πρακτική της ηγεσίας (Harris, 2005). Σύμφωνα

με τους Harris & Spillane (2008) ο επανασχεδιασμός των σχολείων είναι απίθανο να συμβεί, αν δεν αλλάξουν δραματικά και ισοπεδωθούν τα πρότυπα της πρακτικής ηγεσίας.

Προκειμένου να κατανοήσουμε την πρακτική της ηγεσίας, τη σκέψη και τις συμπεριφορές των ηγετών, καθώς και την κατάστασή τους, πρέπει να εξεταστούν μαζί σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο (Spillane κ.συν., 2001). Για τους λόγους αυτούς, προτείνεται, η ηγεσία να κατανέμεται σε ολόκληρο το σχολείο αντί να ανατεθεί σε ένα άτομο. «Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες και ποικίλες ευθύνες που απαιτούνται από τα σχολεία: ένα άτομο δεν μπορεί πλέον να αναλάβει όλες τις ευθύνες που παραδοσιακά αποδίδονταν στον διευθυντή» (Newman & Simmons, σελ. 10).

Οι παράγοντες που οδηγούν τα σχολεία προς την ανάπτυξη των δομών και των διαδικασιών για κατανεμημένη ηγεσία είναι η αυξανόμενη απομόνωση των διευθυντών, η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του έργου τους και η αυξανόμενη ασάφεια της σύγχρονης σχολικής λειτουργίας (Duignan & Bezzina, 2006).

Σύμφωνα με τον Elmore (2000) τα σχολεία όπως είναι σήμερα δεν διοικούνται με τρόπους που επιτρέπουν στους διευθυντές των σχολείων να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται. Το έργο του μετασχηματισμού των σχολείων είναι υπερβολικά πολύπλοκο για να περιμένουμε ένα πρόσωπο να ολοκληρώσει αυτόν τον άθλο, ακόμη και αν αυτό το άτομο είναι ένας εξαιρετικός ηγέτης με εξαιρετικό όραμα και την ικανότητα να εμπνέει τους άλλους να δράσουν. Έτσι, πιστεύεται ότι η ηγεσία θα πρέπει να κατανέμεται σε όλο το σχολείο και όχι να ανατεθεί σε μία θέση (Lashway, 2003).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η κατανεμημένη ηγεσία βελτιώνει την επίδοση των μαθητών (Copland, 2003; Harris & Muijs, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Leithwood & Mascall, 2008; Leithwood κ.συν., 2007; Waters κ.συν., 2003), βοηθά τα σχολεία να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης (Bennet κ.συν., 2003; Gronn, 2002), συνδέεται με τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan, 2001; Lambert, 2003; Marks & Printy, 2003) και την ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων (Harris & Muijs, 2003; MacBeath, 1998).

2.7 Προϋποθέσεις εφαρμογής

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν ηγεσία θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουν την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας, να χαρτογραφήσουν τις δυνατότητες ηγεσίας που τους προσφέρει και στη συνέχεια να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Katzenmeyer & Moller, 2001). Η πολυπλοκότητα κατανομής της ηγεσίας επιβάλλει κατανόηση των ρόλων, αποσαφήνιση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων που προκύπτουν (Storey, 2004) ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ του καθιερωμένου ρόλου ως εκπαιδευτικού στην τάξη και του νέου ρόλου ως ηγέτη σε επίπεδο σχολείου.

Η ανάληψη ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς θα μεγιστοποιηθεί όταν υπάρχουν κοινές αξίες και στόχοι, μαζί με την ικανότητα για ανάληψη δράσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής διαδικασίας, όπου επιμέρους ιδέες και δράσεις μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα (Harris, 2002). Μέσα από μια συλλογική αλληλεπίδραση θέτονται τα θεμέλια για την ανάπτυξη κοινών ιδεών και για τη δημιουργία συλλογικών μορφών ηγεσίας (Harrison, 2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις (Katzenmeyer & Moller, 2001), η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση, η επικοινωνία και η ανάληψη ρίσκων (Oduro, 2004), καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της κατανεμημένης ηγεσίας.

Ο Scribner κ.συν. (2007) αναφέρουν ότι η απόδοση της ομάδας των εκπαιδευτικών ενισχύεται αν της δώσουμε μεγαλύτερη αυτονομία ή τουλάχιστον καθορίσουμε τις παραμέτρους αυτονομίας της ομάδας. Η λειτουργία της ηγεσίας πρέπει να αλλάζει και από ιεραρχική να γίνει ομοσπονδιακή, να είναι τόσο σφιχτή όσο και χαλαρή. Σφιχτή σε αξίες, αλλά χαλαρή παρέχοντας ελευθερία δράσης, ευκαιρία για πειραματισμό και αμφισβήτηση ιστορικών παραδοχών (Harris & Muijs, 2003).

Η κατανεμημένη ηγεσία απαιτεί δομές των σχολείων που ευνοούν τη δέσμευση για μάθηση και ανάπτυξη. Για να παρέχουμε καλύτερη μάθηση στους μαθητές θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γίνουν καλύτεροι μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για καινοτομία, ανάπτυξη και μάθηση (Harris & Muijs, 2003). Η αποτελεσματική άσκηση καθηκόντων ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει κάποιες προϋπάρχουσες δεξιότητες ηγεσίας και τον κατάλληλο προγραμματισμένο συντονισμό (Leithwood κ.συν., 2007).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ο κύριος σύνδεσμος μεταξύ της πολιτικής και της πρακτικής, επειδή παρέχει στους εκπαιδευτικούς με την απαραίτητη υποστήριξη και εκπαίδευση να αναπτύξουν την ηγεσία μέσα στο σχολείο (Murphy, 2005). Προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί οι ηγέτες εκπαιδευτικοί χρειάζεται, για τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και στην επαγγελματική ανάπτυξη των άλλων (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Θα πρέπει να δοθούν κίνητρα και κάποια μορφή αμοιβής στους ηγέτες εκπαιδευτικούς η οποία θα αποτελέσει την ανταμοιβή τους για το επιπλέον φόρτο εργασίας που αναλαμβάνουν (Harris & Muijs, 2003). Η αναγνώριση αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία. Ο σεβασμός, η εκτίμηση και ο έπαινος για το έργο των ηγετών εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως μια σημαντική ανάγκη (LeBlanc & Shelton, 1997).

Επιβάλλεται η εξασφάλιση πόρων - ανθρώπινων, υλικών και χρόνου. Ο χρόνος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε οι ηγέτες εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν τα καθημερινά τους εκπαιδευτικά και ηγετικά καθήκοντα (Harris & Muijs, 2003). Χρειάζεται χρόνος ώστε να αλλάξουν οι υπάρχουσες δομές, οι νοοτροπίες και να αναπτυχθούν προγράμματα καταναεμημένης ηγεσίας.

Σύμφωνα με την Harris (2005), απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανομή της ηγεσίας είναι ένα ξεκάθαρο κοινό όραμα, ηγεσία προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών της, ευέλικτες ομάδες εργασίας, ανάδειξη κοινοτικών πρακτικών, δέσμευση μελών, διάσπαση και κατανομή στόχων του οργανισμού σε ομάδες, προσαρμογή καταναεμημένων ρόλων και στόχων, ανατροφοδότηση μέσα από διερεύνηση. Παράλληλα, ο Murphy (2005) υποστηρίζει ότι η καταναεμημένη ηγεσία προάγεται μέσα από δημιουργία οράματος και οριοθέτηση προσδοκιών, εντοπισμό και επιλογή ηγετών, αναγνώριση της προσφοράς των τελευταίων, άμεση στήριξη τους, ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων τους, διαχείριση της διαδικασίας ανάπτυξης ηγετών εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια καινούργια ιδέα η οποία κερδίζει συνεχώς δημοτικότητα την τελευταία δεκαετία (Harris & Spillane, 2008). Υπάρχει ένα ευρύ ενδιαφέρον για την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας παρόλο που οι ερμηνείες ποικίλουν. Ωστόσο, οι ποσοτικές εμπειρικές έρευνες που διερευνούν την κατανεμημένη ηγεσία και την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο παραμένουν περιορισμένες. Σύμφωνα με τους Harris (2008) και Spillane (2006), η εμπειρική έρευνα είναι απαραίτητη για να παράσχει εμπειρικά στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτή τη δοξασμένη έννοια, διαφορετικά θα είναι ένα ακόμα επίθετο που προστέθηκε στην ηγεσία και που σύντομα θα απορριφθεί από τους ερευνητές και τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

3.2 Ανασκόπηση ερευνών

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, βρέθηκε ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στις πρακτικές ηγεσίας δηλαδή πώς οι πολλαπλοί ηγέτες δρουν και αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας και πώς η ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή (organisational) και εκπαιδευτική (instructional) βελτίωση (Spillane, 2006). Το πλήθος των ερευνών που εξετάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. ενώ η έρευνα που εξετάζει την κατανεμημένη ηγεσία στην Ελλάδα παραμένει σχεδόν ανύπαρκτη.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα στοιχεία που συνθέτουν την κατανεμημένη ηγεσία και τη συνδέουν με την οργανωσιακή και εκπαιδευτική βελτίωση σημειώνουμε τα ακόλουθα:

Ο Spillane κ.συν. (2004) έχουν διεξάγει τη μεγαλύτερη σύγχρονη έρευνα στην Αμερική διάρκειας 4 ετών που χρηματοδοτήθηκε από το National Science

Foundation και το Spencer Foundation. Οι ερευνητές, μετά από ανάλυση της πρακτικής της ηγεσίας σε βάθος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι πρακτική που επεκτείνεται στο κοινωνικό συγκείμενο του σχολείου και ότι η σχολική μονάδα πρέπει να αποτελέσει το χώρο μελέτης της κατανεμημένης ηγεσίας. Το κρίσιμο θέμα για την κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι αν η ηγεσία κατανέμεται αλλά το πώς κατανέμεται ανάμεσα στους ηγέτες, τους οπαδούς και την κατάσταση τους. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν την άνοιξη του 2005, κατέληξαν ότι το ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη για την ηγεσία και τη διαχείριση της σχολικής μονάδας διαφέρει σημαντικά από δραστηριότητα σε δραστηριότητα και από το ένα σχολείο στο άλλο (Spillane, Camburn, & Pareja, 2007).

Σε μια μεγάλης έκτασης ποσοτική έρευνα (1762 εκπαιδευτικοί και 9941 μαθητές) στον Καναδά, οι Leithwood & Jantzi (2000) έδειξαν ότι η άσκηση μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας, όπως προσδιορίζονται με οικοδόμηση σχολικού οράματος και στόχων, παροχή πνευματικής διέγερσης, εξατομικευμένη υποστήριξη, συμβολικές επαγγελματικές πρακτικές και αξίες, υψηλές προσδοκίες και ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, έχουν θετική επίδραση τόσο στις οργανωσιακές συνθήκες όσο και στη δέσμευση των μαθητών. Επιπλέον, τονίζεται ότι το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών επιδρά στις οργανωσιακές συνθήκες και στη δέσμευση των τελευταίων. Σε έρευνά τους για την κατανεμημένη ηγεσία στο νότιο Οντάριο, οι Leithwood κ.συν. (2007) αναφέρουν ότι η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα οργανωσιακά αποτελέσματα εξαρτάται από το πρότυπο της κατανεμημένης ηγεσίας και ότι οι άτυποι σχολικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά, τη δέσμευση τους για πρωτοβουλία, αποτελούν πηγή καλών ιδεών και αναλαμβάνουν διαχειριστικού τύπου καθήκοντα (managerial tasks).

Η έρευνα των Silins & Mulford (2007) που έγινε στην Αυστραλία αναφέρει ότι η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας προκειμένου να επέλθει βελτίωση και υψηλή σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει : α) εμπλοκή και ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, β) δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και γ) ανάπτυξη της ικανότητας για μάθηση. Παρομοίως, σε μια μελέτη για την ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία βρέθηκε θετική σχέση ανάμεσα στο βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην κινητοποίηση των

μαθητών (Harris & Muijs, 2005). Ήταν ξεκάθαρο από τη μελέτη αυτή ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των πιο κατανεμημένων μορφών ηγεσίας και ορισμένων θετικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και το επίπεδο ηθικής των μαθητών βελτιώθηκε όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι συμπεριλαμβάνονται και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του σχολείου και την αλλαγή. Οι ερευνητές, μετά από νέα έρευνα που διεξήγαγαν, αναφέρουν ότι η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ένα κοινό όραμα για το πού το σχολείο πηγαίνει, ξεκάθαρες διοικητικές δομές και προγράμματα ανάπτυξης της ηγεσίας (Harris & Muijs, 2007).

Σε έρευνα τους οι Printy & Marks (2006) διερεύνησαν τη σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συλλογικής άσκησης της ηγεσίας. Κατέληξαν ότι η συμβολή των εκπαιδευτικών στην άσκηση της ηγεσίας διαφοροποιείται από το πλαίσιο του σχολείου και το προσωπικό. Επιπλέον, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, όταν υπάρχει σεβασμός και ανοικτές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα των Hulria, Devos, & Van Keer (2011), αναφέρεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών κυρίως σχετίζεται με την ποιότητα της υποστηρικτικής ηγεσίας, τη συνεργασία με την ομάδα ηγεσίας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Στο χώρο της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, η έρευνα των Γιάγκου & Θεοφιλίδη (2012) αφορούσε τη μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, όπου ακολουθήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Η έρευνα κατέδειξε ότι σε πολύ μικρό βαθμό εμφανίζονται η σχεδιασμένη διασύνδεση των ηγετικών ρόλων με τους στόχους της κατανεμημένης ηγετικής πρακτικής όπως την παρουσιάζουν οι Leithwood κ.συν. (2007). Όσον αφορά την κατανομή ανεπίσημων ηγετικών ρόλων απουσιάζουν βασικά στοιχεία που θα οδηγούσαν σε ποιοτική κατανεμημένη ηγεσία. Παράλληλα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εμφανίζεται να μην προωθεί αξίες που θα βοηθούσαν στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι Κυθραιώτης & Παπαγεωργίου (Κυθραιώτης, 2010) στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν πιθανές σχέσεις μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, πραγματοποίησαν συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι υπάρχουν λίγες στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στην κατανεμημένη ηγεσία και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, υπάρχουν μέσου μεγέθους συσχετίσεις (μεταξύ 0.5 και 0.7) μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Οι πιο ψηλές συσχετίσεις αφορούν τη σχέση μεταξύ της οικοδόμησης της διοίκησης (Building Management) και των τριών παραγόντων της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών (αφοσίωση στον οργανισμό, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στη μάθηση των μαθητών).

Στον ελλαδικό χώρο απουσιάζουν σχετικές έρευνες που να εξετάζουν την κατανεμημένη ηγεσία. Ωστόσο, μέσα από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα θέματα που αφορούν την άσκηση της ηγεσίας να αποδίδονται στο διευθυντή (Ανδρέου, Γεωργιάδης, & Παπαδόπουλος, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2003), ενώ σε έρευνα του Σαΐτη (2001) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφηκε η σε μη ικανοποιητικό βαθμό ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και η μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων συνεργασίας με την τοπική κοινωνία.

Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος η Καβούρη (1998) εντοπίζει την ύπαρξη σχεδόν απαθούς ή σχεδόν κλειστού ή κλειστού κλίματος στα 42 δημοτικά σχολεία της έρευνας της. Σε ανάλογη έρευνα η Καρυπίδου (2009) αναφέρει ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε φαίνεται να νιώθουν ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Σχετικά με την άσκηση ηγεσίας αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους διευθυντές να διαμορφώσουν ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο τους, να αναπτύξουν στρατηγική για την επίτευξη του στόχου του σχολείου και να προωθήσουν περισσότερο τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ωστόσο, οι διευθυντές εμφανίζονται να μην μεριμνούν για την επιμόρφωση και αυτοβελτίωση του προσωπικού αλλά να προσπαθούν να βελτιώσουν τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, χωρίς όμως να θέλουν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων.

Σχετικές έρευνες με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας

Σε έρευνά τους οι Vlachadi & Ferla (2013) εξέτασαν την εφαρμογή των κατανεμημένων πρακτικών ηγεσίας και την επίδραση τους στο ελληνικό δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο. Επίσης, εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές ηγεσίας

και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά η έρευνα έδειξε ότι η θέση ευθύνης, η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζουν τη δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε πρακτικές ηγεσίας στο σχολείο.

Σε έρευνά του στην Κύπρο, ο Georgiou (2012) διερεύνησε το βαθμό ανάπτυξης των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας σε ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις για τη συλλογική υπευθυνότητα, λιγότερο για την αποστολή, το όραμα, τους στόχους της σχολικής μονάδας και τη σχολική κουλτούρα και ακόμα λιγότερο για τις πρακτικές ηγεσίας. Στο λύκειο παρατηρούνται περισσότερο θετικές αντιλήψεις στο όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας, τη συλλογική υπευθυνότητα και τη σχολική κουλτούρα σε σχέση με το γυμνάσιο. Τα στελέχη εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους για τη συλλογική υπευθυνότητα, τη σχολική κουλτούρα και τις πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα δεν εμφανίζεται διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς που έχουν 1-3 χρόνια προϋπηρεσίας και εμφανίζουν λιγότερο θετικές αντιλήψεις στη διάσταση της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από 7 χρόνια προϋπηρεσίας.

Η έρευνα που πραγματοποίησε η Christy (2008) στο Μιζούρι των Η.Π.Α. έδειξε ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζει το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι της σχολικής μονάδας και τη μικρότερη οι πρακτικές ηγεσίας, ενώ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία εμφανίζουν στατιστικά μεγαλύτερη μέση τιμή και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με το γυμνάσιο. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Smith (2007) στη Γεωργία των Η.Π.Α. δηλαδή τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζει το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι της σχολικής μονάδας και τη μικρότερη οι πρακτικές ηγεσίας, ενώ τα δημοτικά σχολεία εμφανίζουν στατιστικά μεγαλύτερη μέση τιμή και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με το γυμνάσιο και το λύκειο. Οι γυναίκες, οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εμπλέκονται περισσότερο σε κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίας. Στα εμπόδια εφαρμογής

κατανεμημένων πρακτικών ηγεσίας συγκαταλέγονται η έλλειψη εμπιστοσύνης, σεβασμού, πόρων και χρόνου.

3.3 Συμπεράσματα

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε είναι φανερό πως:

- Η σχολική μονάδα πρέπει να αποτελέσει το χώρο μελέτης της κατανεμημένης ηγεσίας και να εξεταστεί πως κατανέμεται η ηγεσία σε κάθε περιβάλλον. Μέσα από μια συλλογική άσκηση της ηγεσίας βελτιώνονται οι οργανωσιακές συνθήκες του σχολείου και η δέσμευση των μαθητών.
- Τα στοιχεία που επιδρούν σε μια αποτελεσματική συλλογική άσκηση της ηγεσίας είναι: η ύπαρξη σχολικού οράματος, στόχων και υψηλών προσδοκιών, η παροχή πνευματικής διέγερσης, η συλλογική λήψη αποφάσεων, η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, η ενδυνάμωση των μελών, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης.
- Εξετάζοντας τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δεσμεύονται λιγότερο στις πρακτικές ηγεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία εμφανίζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στο να εφαρμόσουν πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία με εξαίρεση τη θέση ευθύνης και την εκπαιδευτική εμπειρία.
- Στον ελλαδικό χώρο οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να νιώθουν ικανοποιημένοι από το υπάρχον σχολικό κλίμα, ενώ διαφαίνεται να περιορίζονται στα διδακτικά τους καθήκοντα και τα θέματα διοίκησης να τα αποδίδουν στο διευθυντή. Οι διευθυντές δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, αλλά ενδιαφέρονται για τις σχέσεις τους με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα. Παρ' όλα αυτά το σχολείο εμφανίζεται κλειστό προς την κοινωνία.

Μέρος Β. Μεθοδολογία Έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας που αποσκοπεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζεται μια σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την έρευνα και τα κριτήρια επιλογής του ερευνητικού εργαλείου. Στην συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας και η μεθοδολογία επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

4.2 Σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την έρευνα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα παραμένει από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα συστήματα στην Ευρώπη. Χαρακτηριστικά του αποτελούν η έλλειψη αυτονομίας των σχολικών μονάδων, η έλλειψη δεδομένων αξιολόγησης του σχολικού συστήματος, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, η απουσία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών, καθώς και η χαμηλή επίδοση των ελλήνων μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA).

Ωστόσο, η δύσκολη οικονομική, πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα που λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα φαίνεται να επιταχύνει τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της Παιδείας. Ενδεικτικά, τίθεται σε εφαρμογή η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/05.03.2013) (http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf) και των εκπαιδευτικών (Προεδρικό Διάταγμα 152/5.11.2013, ΦΕΚ 240)

(<http://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-240-2013.html>), δημιουργείται η ολοκληρωμένη βάση δεδομένων (myschool) διαχείρισης του μαθητικού και διδακτικού προσωπικού (Εγκύκλιος 171490/Δ2/12.11.2013) (<https://myschool.sch.gr/help/Enarksi%20Paragwgikhs%20Leitourgias%20MY%20SCHOOL.pdf>), γίνεται μια προσπάθεια ανάπτυξης τυποποιημένων εθνικών κριτηρίων αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας στα μαθήματα γενικής παιδείας (τα θέματα των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται κατά ποσοστό 50% με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας) (Νόμος 4186/ΦΕΚ Α 193/17.09.2013) (<http://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-193-2013.html>) κ.α. Στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές φαίνεται να αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες υποχρεώσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί φοβούνται μη χάσουν την οργανικότητά τους στα πλαίσια της διαθεσιμότητας και των συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων.

Μέσα σε αυτό το πολύπλοκο συγκείμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την άσκηση των πρακτικών ηγεσίας που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές τους μονάδες έχει ιδιαίτερη σημασία. Δεδομένου της απαίτησης για καλύτερα επιτεύγματα των μαθητών και αυξημένη λογοδοσία της σχολικής μονάδας, η κατανομή της σχολικής ηγεσίας στα μέλη του διδακτικού προσωπικού φαίνεται να είναι αναπόφευκτη. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές στη μάθηση των μαθητών και δεν θα μπορούσαμε να προβούμε σε κατανομή της ηγεσίας χωρίς πρώτα να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και τις προθέσεις τους. Ωστόσο μια στροφή προς την κατανομημένη ηγεσία ενέχει και κινδύνους που θα μπορούσαν να εξαιρεθούν αν κατανοούσαμε την υφιστάμενη κατάσταση και προχωρούσαμε σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης για την εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας.

4.3 Το εργαλείο της έρευνας

Στην προσπάθεια να συγκεντρωθούν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο για να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών επιλέχθηκε η περιγραφική έρευνα επισκόπησης. Σύμφωνα με τον Morrison (1993, όπ. ανάφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008) η έρευνα επισκόπησης μας επιτρέπει να συλλέξουμε δεδομένα του υπό μελέτη πληθυσμού με έναν οικονομικό και αποδοτικό

τρόπο, να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, να εξακριβώσουμε συσχετισμούς και να προβούμε σε γενικεύσεις.

Στην έρευνά μας προκειμένου να συλλέξουμε πολλές και διάφορες πληροφορίες για τη πρακτική ηγεσίας που λαμβάνει χώρα στα ελληνικά σχολεία χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο αλλά και διαφόρους άλλους παράγοντες, όπως:

- Ο μεγάλος όγκος του πληθυσμού της έρευνας (6007 εκπαιδευτικοί - διευθυντές), που δεν επέτρεπε την επιλογή αντιπροσωπευτικού ομοιογενούς δείγματος για τη διεξαγωγή της έρευνας με συνέντευξη.

- Η απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών - διευθυντών να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία προσωπικής συνέντευξης.

- Ο περιορισμένος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η τεχνική του ερωτηματολογίου για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών, αν και παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες, χαρακτηρίζεται και από αδιαφιλονίκητα πλεονεκτήματα (Βάμβουκας, 2006). Το ερωτηματολόγιο ενέχει λιγότερες πηγές σφάλματος, σε σχέση με τη συνέντευξη και απαιτεί λιγότερο χρόνο για την πραγματοποίησή του, επιτρέποντας έτσι την προσέγγιση μεγάλου αριθμού ερωτώμενων. Επιπλέον, είναι περισσότερο αξιόπιστο σε σχέση με αλλά ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη), καθώς η εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας των απαντήσεων ενθαρρύνει πιο ειλικρινή έκφραση απόψεων (Cohen κ.συν., 2008).

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι η κλίμακα ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας (Distributed Leadership Readiness Scale) που αναπτύχθηκε από το Connecticut State Department of Education (CSDE) για να μετρήσει την ετοιμότητα του σχολείου να κατανείμει την ηγεσία. Πρόκειται για μια κλίμακα αυτό-αξιολόγησης που παρέχει δεδομένα για την προθυμία του σχολείου να δεσμευτεί σε κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίας. Στοχεύει μέσα από την εξέταση των πρακτικών ηγεσίας των σχολείων να βελτιώσει την ικανότητα των δημόσιων σχολείων με απώτερο στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Gordon, 2005). Η κλίμακα ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας (DLRS) αρχικά επικεντρώθηκε σε πέντε βασικά στοιχεία της ηγεσίας αναγκαία για την κατανομή της: α) την αποστολή, το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας, β) τη

σχολική κουλτούρα, γ) τις πρακτικές ηγεσίας δ) τη λήψη αποφάσεων, και ε) την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Elmore, 2000). Κατά τον έλεγχο για την εγκυρότητα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι είναι απαραίτητο να αντικαταστήσουν τις διαστάσεις της λήψης αποφάσεων και της επαγγελματικής εξέλιξης σε μία διάσταση που ονόμασαν συλλογική υπευθυνότητα (Gordon, 2005). Μέσα από τις ερωτήσεις διαφαίνεται ο βαθμός στον οποίο τα χαρακτηριστικά των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας ήταν παρόντα στη σχολική κοινότητα κι έτσι μετρίεται έμμεσα η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων να υιοθετήσουν την κατανεμημένη ηγεσία.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε οι τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας αποτυπώνονται ως εξής (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - Πίνακας 19): Το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι του σχολείου γίνονται αντιληπτά μέσα από τη προώθηση ενός συνολικού οράματος με εστίαση σε σαφείς στόχους που ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα του σχολείου αποτυπώνεται μέσα από την ανάπτυξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σχολείο και την ύπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας. Η συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου περιλαμβάνει την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στο προσωπικό και τα μέλη της κοινότητας, τη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα, τη διάθεση επαρκών πόρων και χρόνου για βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος και κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πρακτικές ηγεσίας του σχολείου εξετάζουν τα καθημερινά καθήκοντα και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών καθώς επίσης τη διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από σαράντα ερωτήσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) και οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε κλίμακα τύπου "Likert", με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα Likert ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρει ποσοτικά δεδομένα (Cohen κ.συν., 2008). Ειδικότερα, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), έχουν τα εξής πλεονεκτήματα :

- Συμπληρώνονται εύκολα.

- Απαιτούν λίγο χρόνο να απαιτηθούν.
- Περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο θέμα.
- Εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες.
- Οι απαντήσεις κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά εύκολα, επηρεάζοντας θετικά την αξιοπιστία των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται 8 ερωτήσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α- Πίνακας 20) που αναφέρονται στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας - παράδειγμα: «Το σχολείο σας έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή», 13 ερωτήσεις που αναφέρονται στη σχολική κουλτούρα - παράδειγμα: «Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών», 9 ερωτήσεις που αναφέρονται σε πρακτικές ηγεσίας - παράδειγμα: «Το σχολείο παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους» και 10 ερωτήσεις που αναφέρονται στη συλλογική υπευθυνότητα - παράδειγμα: «Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες».

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα μια συνοδευτική επιστολή που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, γνωστοποιώντας τους το σκοπό της έρευνας, πληροφορεί για το υπό εξέταση θέμα και παρέχει οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Η συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου έχει ως στόχο να παρουσιάσει το σκοπό της έρευνας, να ενημερώσει τους απαντούντες για τη σημασία της, να διαβεβαιώσει για την εμπιστευτικότητα της και να ενθαρρύνει τις απαντήσεις τους (Cohen κ.συν., 2008). Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τύπος σχολείου υπηρετήσης, σχέση εργασίας, πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, θέση ευθύνης στο σχολείο), ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον Gordon (2005), είναι λιγότερο από 10 λεπτά.

4.4 Πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου «συντείνει στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου» (Cohen κ.συν., 2008, σελ 439). Το ερωτηματολόγιο προκειμένου να λάβει την τελική του μορφή δόθηκε πιλοτικά προς συμπλήρωση σε 12 εκπαιδευτικούς (3 εκπαιδευτικούς Δημοτικού, 3 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου, 3 εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου, 3 εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ) υπό την επίβλεψη του ίδιου του ερευνητή. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση και την ερμηνεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι απαντούντες ανέφεραν τα σχόλια τους και ακολούθησε μια συζήτηση για το πως αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις (Mertens, 2009).

Μέσα από τη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες στην απάντηση των ερωτήσεων παρά κρίθηκε πως πρέπει να αποσαφηνιστούν κάποιες έννοιες μέσα από τη συνοδευτική επιστολή, όπως κατανεμημένη ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, άτυποι ηγέτες, κοινότητες μάθησης, ενώ δε χρειάστηκε καμία αλλαγή στις ερωτήσεις και στη σειρά με την οποία δίνονταν. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο διατήρησε την αρχική του μορφή και αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Προτού προχωρήσουμε στην εφαρμογή του ερωτηματολογίου εξετάζουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ο όρος εγκυρότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες μετρήσεις είναι έμμεσες, που σημαίνει ότι ένα μέγεθος μετράται όχι άμεσα αλλά μέσω κάποιων δεικτών και αφορά την αντιστοιχία του δείκτη προς το μέγεθος το οποίο υποτίθεται ότι μετρά (Cohen κ.συν., 2008). Πρόκειται, δηλαδή, για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Bell, 1997, σελ.108).

Ο έλεγχος της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει: (α) τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου (content validity) και (β) τον έλεγχο της εγκυρότητας της δομής του ερωτηματολογίου (construct validity). Σύμφωνα με τον Gordon (2005) ο έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου

(content validity) πραγματοποιήθηκε από ερευνητές οι οποίοι εξέτασαν το ερωτηματολόγιο και τη διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του και αποφάνθηκαν θετικά ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύουν την προβλεπόμενη περιοχή περιεχομένου. Ο έλεγχος εγκυρότητας της δομής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με παραγοντική ανάλυση από τον Gordon (ό.π.). Αφού διερευνήθηκε ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών και ήταν μεγαλύτερος από 0,3, θεωρήθηκε κατάλληλη η χρήση παραγοντικής ανάλυσης όπου κάθε ερώτηση έχει φόρτιση μεγαλύτερη του 0,35 πράγμα που δηλώνει μια ισχυρή δομική εγκυρότητα.

Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου στην έρευνά μας για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του:

- Έγινε πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μας για να εντοπιστούν ακατάλληλες διατυπώσεις και ασάφειες, προκειμένου να προβούμε σε απαραίτητες διορθώσεις.

- Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα, ενημερωτική επιστολή, οι οποία έχει ως στόχο αφενός την ενημέρωση και πληροφόρηση, αφετέρου τη θετική ανταπόκριση του δείγματος στην έρευνα και επικύρωσή της απ' αυτό.

- Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη επιδιώκοντας έτσι να δημιουργηθεί κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης.

Ο όρος αξιοπιστία (reliability) υποδηλώνει την έλλειψη διακυμάνσεων, όταν μία μέτρηση επαναληφθεί κάτω απ' τις ίδιες προϋποθέσεις στον ίδιο ή σε κοινωνικά ισοδύναμο πληθυσμό (Cohen κ.συν., 2008). Ο Gordon (2005) χρησιμοποίησε το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha που κυμαίνεται από alpha 0,84 μέχρι 0,92 και έδειξε ότι όλες οι μεταβλητές είναι συνεπείς ως προς αυτό που μετρούνε. Κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας στην έρευνά μας βρέθηκε ότι η αξιοπιστία στις επιμέρους διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας είναι από alpha 0,74 μέχρι 0,90. Οι Fraenkel & Wallen (2003) προτείνουν ότι ένας συντελεστής alpha 0,70 ή μεγαλύτερος αποτελεί έναν ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας.

4.6 Η διεξαγωγή της έρευνας

4.6.1 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η έννοια του πληθυσμού μιας έρευνας αναφέρεται στο σύνολο των υποκειμένων για το οποίο εξάγονται συμπεράσματα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στην παρούσα έρευνα τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, όπου υπηρετούν συνολικά 6007 εκπαιδευτικοί.

Επειδή το σύνολο των ατόμων που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας είναι σχετικά μεγάλο σε μέγεθος και είναι δύσκολο να γίνουν μετρήσεις, επιλέχθηκε ένα μέρος, ένα υποσύνολο του πληθυσμού για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το υποσύνολο αυτό του πληθυσμού αποτελεί το δείγμα της έρευνας. Το δείγμα αποτελεί ένα κλασματικό μέρος του πληθυσμού το οποίο μελετάται στην πράξη και με βάση το οποίο θα εξαχθούν συμπεράσματα για τον πληθυσμό. Η εγκυρότητα και η αξία των συμπερασμάτων που συνάγονται απ' τη μελέτη του δείγματος για τον πληθυσμό στον οποίο ανήκει και η δυνατότητα γενίκευσης τους εξαρτάται απ' την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ένα δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό ενός ερευνητικού πληθυσμού, όταν τα σχετικά με το θέμα της έρευνας κρίσιμα χαρακτηριστικά – ιδιότητες είναι ίδια στο δείγμα και στον πληθυσμό (Βάμβουκας, 2006).

Κατά τη φάση επιλογής του δείγματος προέκυψαν δυο βασικά ερωτήματα: «Πόσο θα ήταν το μέγεθος του δείγματος;» και «Με ποιον τρόπο θα επιλεγεί το δείγμα;», ώστε αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό. Σε ό,τι αφορά το μέγεθος του δείγματος στα διάφορα επιστημονικά συγγράμματα που ασχολούνται με την επιστημονική έρευνα δεν υπάρχει σαφής και συγκεκριμένη απάντηση. Σύμφωνα με τους Cohen κ.συν. (2008), το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται απ' το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αποφασίστηκε ότι το μέγεθος του δείγματος της παρούσης έρευνας θα ήταν περίπου το 5% του πληθυσμού (302 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με τους Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος (2001) σε ένα δείγμα 300 ατόμων το μέγιστο σφάλμα εκτίμησης ορίζεται σε 5,77% σε επίπεδο σημαντικότητας 95%.

Σχετικά με τη διαδικασία επιλογής του δείγματος μιας έρευνας χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές δειγματοληψίας, ώστε τα υποκείμενα που θα επιλεγούν να έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά ίδια με εκείνα που παρουσιάζει ο πληθυσμός. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι απ' τα πιο βασικά προβλήματα για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2006). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, στη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίστηκε για την επιλογή του να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική δειγματοληψίας «ο πληθυσμός διαιρείται σε ομοιογενείς ομάδες, η καθεμία απ' τις οποίες περιλαμβάνει υποκείμενα με παρόμοια χαρακτηριστικά» (Mertens, 2009, σελ. 368). Στην προκειμένη περίπτωση, το σύνολο του πληθυσμού (6007 εκπαιδευτικοί) διαιρέθηκε σε τέσσερις ομάδες με βάση το τύπο της σχολικής μονάδας (2705 εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό, 1607 εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο, 1043 εκπαιδευτικοί στο Γενικό Λύκειο και 652 εκπαιδευτικοί στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ). Στη συνέχεια έγινε η επιλογή των ατόμων της κάθε ομάδας με τυχαίο (χρήση τυχαίων αριθμών μέσα από ένα πλήρη κατάλογο σχολικών μονάδων του πληθυσμού) και αναλογικό τρόπο (το δείγμα αποτελεί το 5% των επιμέρους ομάδων του πληθυσμού). Κατά τη διαδικασία δειγματοληψίας εξαιρέθηκαν τα σχολεία των επαρχιακών δήμων Χαλκηδόνας και Βόλβης μια και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκει εκεί θεωρήθηκε μικρό.

4.6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη φυσική παρουσία του ερευνητή σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά το χρονικό διάστημα από 01/09/2013 έως και 04/10/2013. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, που επιλέχθηκαν τυχαία με τη χρήση τυχαίου αριθμού.

Πριν τη διανομή του ερωτηματολογίου στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου προηγήθηκε η ενημέρωση και η έγκριση του διευθυντή του σχολείου. Στην ενημέρωση προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας επισημάνθηκε να μη συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από εκπαιδευτικούς που διατέθηκαν στη σχολική μονάδα τη σχολική χρονιά που διενεργείται η έρευνα. Η συμπλήρωση και η

παραλαβή του ερωτηματολογίου έγινε επί τόπου από τον ερευνητή ή σε κάποια άλλη χρονική στιγμή που συμφωνήθηκε ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην έρευνα ήταν 78% καθώς μοιράστηκαν 420 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 330. Κατά τον έλεγχο ως προς την πληρότητα και την ακρίβεια των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι 6 ερωτηματολόγια δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα (αναπάντητες ερωτήσεις, ελλιπή στοιχεία κ.ά.) και τηρώντας την αναλογικότητα του 5% στην αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία τελικώς χρησιμοποιήθηκαν 302 ερωτηματολόγια για στατιστική ανάλυση.

4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Ανεξάρτητα απ' τη μέθοδο συλλογής των ερευνητικών πληροφοριών, τα στοιχεία που συγκεντρώνονται δεν είναι άμεσα χρησιμοποιήσιμα. Για να εξαχθούν συμπεράσματα είναι απαραίτητο τα στοιχεία αυτά να υποστούν μια ορισμένη επεξεργασία. Ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί χρειάζεται να συμπυκνωθεί, ώστε οι πληροφορίες αυτές να μπορούν να διαβαστούν, να μελετηθούν και να συσχετιστούν. Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων περιλαμβάνει το σύνολο των στατιστικών μεθόδων και τεχνικών που επιτρέπουν την αισθητοποίηση, την ταξινόμηση και την ερμηνεία τους. Επιτρέπουν, δηλαδή, την περιγραφή και την παράσταση των δεδομένων, έτσι ώστε αυτά να γίνονται χειροπιαστά και ερμηνεύσιμα (Βάμβουκας, 2006).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μιας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες στατιστικές μέθοδοι και τεχνικές. Στην παρούσα έρευνα η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 (Superior Performance Software System). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κρίθηκε ότι ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της περιγραφικής στατιστικής καθώς δίνει τη δυνατότητα τόσο της επεξεργασίας όσο και της αριθμητικής και γραφικής απεικόνισης των δεδομένων.

Αρχικά ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και εξετάστηκε η δέσμευση των

εκπαιδευτικών σε κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και στις επιμέρους ερωτήσεις. Έπειτα με τη βοήθεια του t-test και ορίζοντας ένα επίπεδο σημαντικότητας (level of significance) $\alpha=0.05$, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχτούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και στις επιμέρους ερωτήσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας με τη βοήθεια του t-test, αναδείχτηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και στις επιμέρους ερωτήσεις ανάλογα με το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και τη θέση ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό εξετάζονται ως μια ομάδα έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η προϋπόθεση εφαρμογής του t-test και της ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (one-way ANOVA) που θέλει ο ελάχιστος αριθμός των παρατηρήσεων σε κάθε ομάδα να είναι 30. Ομοίως, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων αποτελούν, ως στελέχη εκπαίδευσης, μια κοινή ομάδα - σύμφωνα με το άρθρο 10 του νόμου 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) (<http://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-71-2010-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>) οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές αντιμετωπίζονται ως στελέχη της εκπαίδευσης.

Με τη βοήθεια του ελέγχου μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA) και το τεστ Tukey's b, ορίζοντας ένα επίπεδο σημαντικότητας (level of significance) $\alpha=0.05$, προσπαθούμε να αναδείξουμε τις ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και στις επιμέρους ερωτήσεις ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, την προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη χρήση κατάλληλων πινάκων. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

5.2 Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων

Από τους 302 εκπαιδευτικούς του δείγματος (Πίνακας 1, Διάγραμμα 5.1.) οι 136 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45%) προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 166 (ποσοστό 55%) από τη δευτεροβάθμια. Οι 80 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέρχονται από γυμνάσια (ποσοστό 26,5%), οι 53 από γενικά λύκεια (ποσοστό 17,5%) και οι 33 από τα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ (ποσοστό 11%). Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 121 είναι άνδρες (ποσοστό 40,1%) και οι 181 γυναίκες (ποσοστό 59,9%)· μεταξύ 31 και 40 ετών βρέθηκαν 42 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,9%), μεταξύ 41-50 ετών βρέθηκαν 177 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 58,6%) ενώ 83 εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι πάνω από 51 ετών (ποσοστό 27,5%).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί· 283 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 7 χρόνια (ποσοστό 93,7%), 16 εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με προϋπηρεσία 4 με 6 χρόνια (ποσοστό 5,3%) και 3 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1 με 3 χρόνια (ποσοστό 1%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N=140) έχουν περισσότερα από 7 χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα (ποσοστό 46,4%), 81 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 4 με 6 χρόνια στο ίδιο σχολείο (ποσοστό 26,8%) ενώ 81 εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα μόλις 1 με 3 χρόνια (ποσοστό 26,8%).

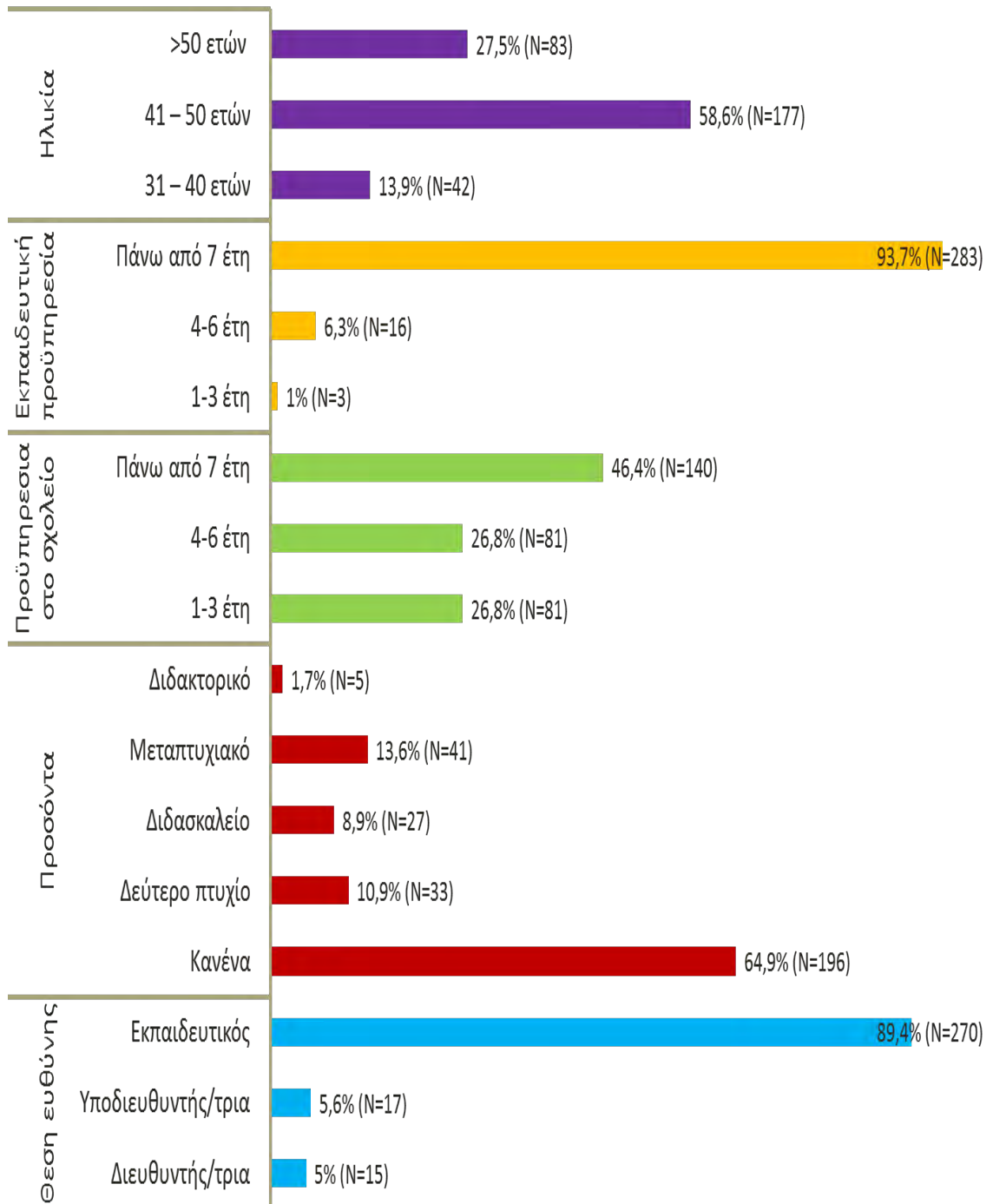
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 64,9% δεν κατέχουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (N=196), 33 εκπαιδευτικοί κατέχουν δεύτερο πτυχίο

(ποσοστό 10,9%), 27 εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν διδασκαλείο (ποσοστό 8,9%), 41 εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό (ποσοστό 13,6%) και 5 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού (ποσοστό 1,7%). Από το σύνολο του δείγματος οι 270 είναι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 89,4%), οι 15 είναι διευθυντές και οι 17 είναι υποδιευθυντές, σε ποσοστό 5,6% και 5% αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο και το τύπο σχολείου

| Φύλο | | | |
|--------------------------|----------------------------------|----------|------------------|
| | | <i>N</i> | <i>Ποσοστό %</i> |
| Άντρες | | 121 | 40,1 |
| Γυναίκες | | 181 | 59,9 |
| Τύπος σχολείου | | | |
| | | <i>N</i> | <i>Ποσοστό %</i> |
| Δημοτικό | Πρωτοβάθμια (N=136) | 136 | 45 |
| Γυμνάσιο | Δευτεροβάθμια (N=166) | 80 | 26,5 |
| Γενικό λύκειο | | 53 | 17,5 |
| ΕΠΑΛ- ΕΠΑΣ | | 33 | 11 |

Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος



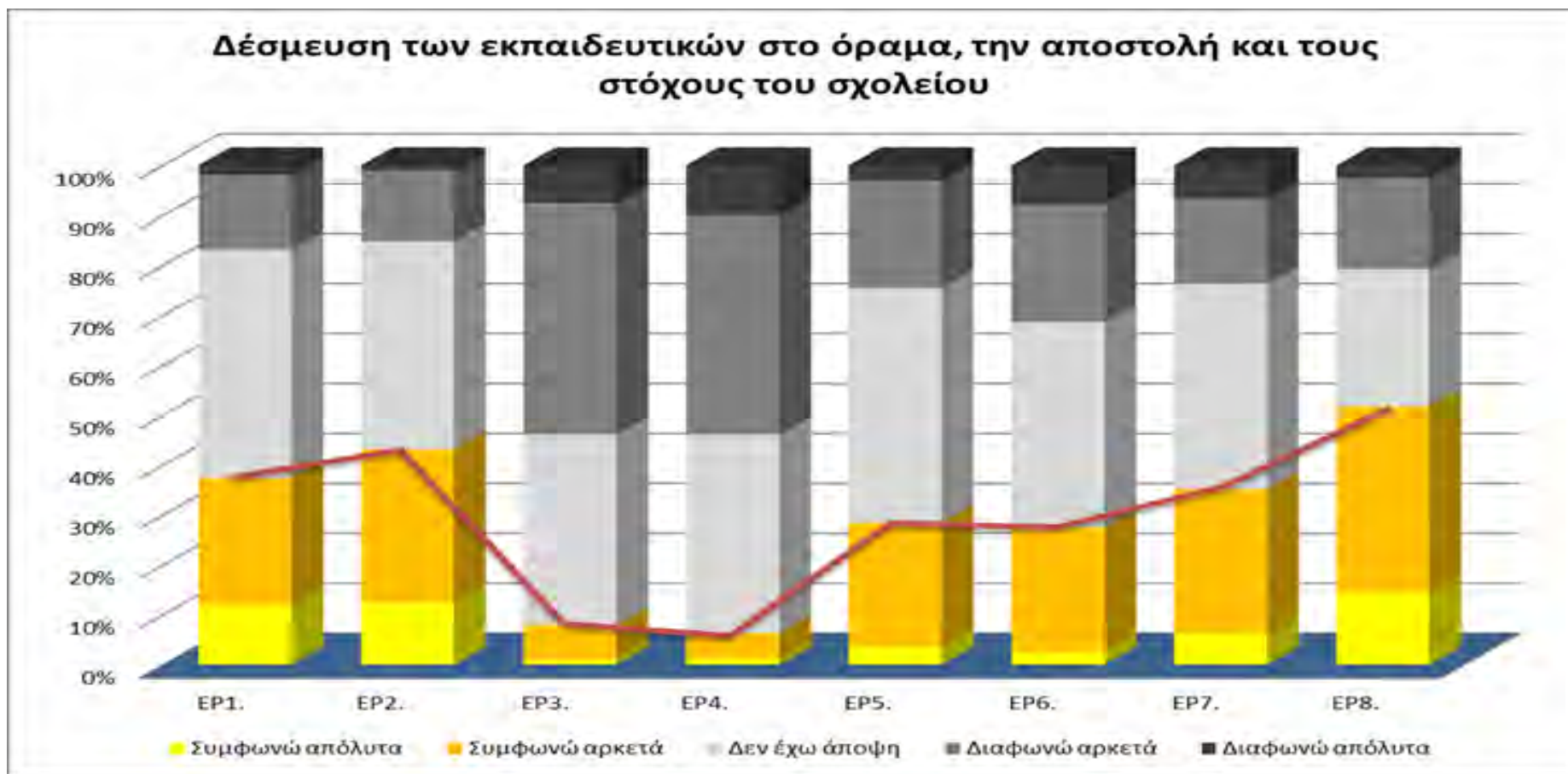
Διάγραμμα 5.1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, την προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα και τη θέση ευθύνης

5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 1: Σε τι βαθμό είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας;

1^η διάσταση: Όραμα, αποστολή και στόχοι της σχολικής μονάδας

Οι οχτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8) μετρούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας (Διάγραμμα 5.2.). Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε 5 (EP8, EP2, EP1, EP7, EP5) από τα 8 ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2) τα οποία εξετάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας με συνολική μέση τιμή 3,01. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδακτέα ύλη του σχολείου ευθυγραμμίζεται με τα πρότυπα που θέτει η πολιτεία (σε ποσοστό 51,7%), ενώ ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο (σε ποσοστό 35,1%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το σχολείο έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή (σε ποσοστό 37,4%) και το προσωπικό είναι σε θέση να τα περιγράψει (σε ποσοστό 43,1%). Οι απόψεις δίστανται τόσο στο κατά πόσο οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του (σε ποσοστό 28,4% υπέρ και 24,6% κατά) όσο και στο εάν το σχολείο χρησιμοποιεί σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του (σε ποσοστό 27,4% υπέρ και 31,4% κατά). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να περιγράψουν ξεκάθαρα την αποστολή του σχολείου (σε ποσοστό 54% και 53,9% αντίστοιχα).



Διάγραμμα 5.2. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου

Πίνακας 2. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου

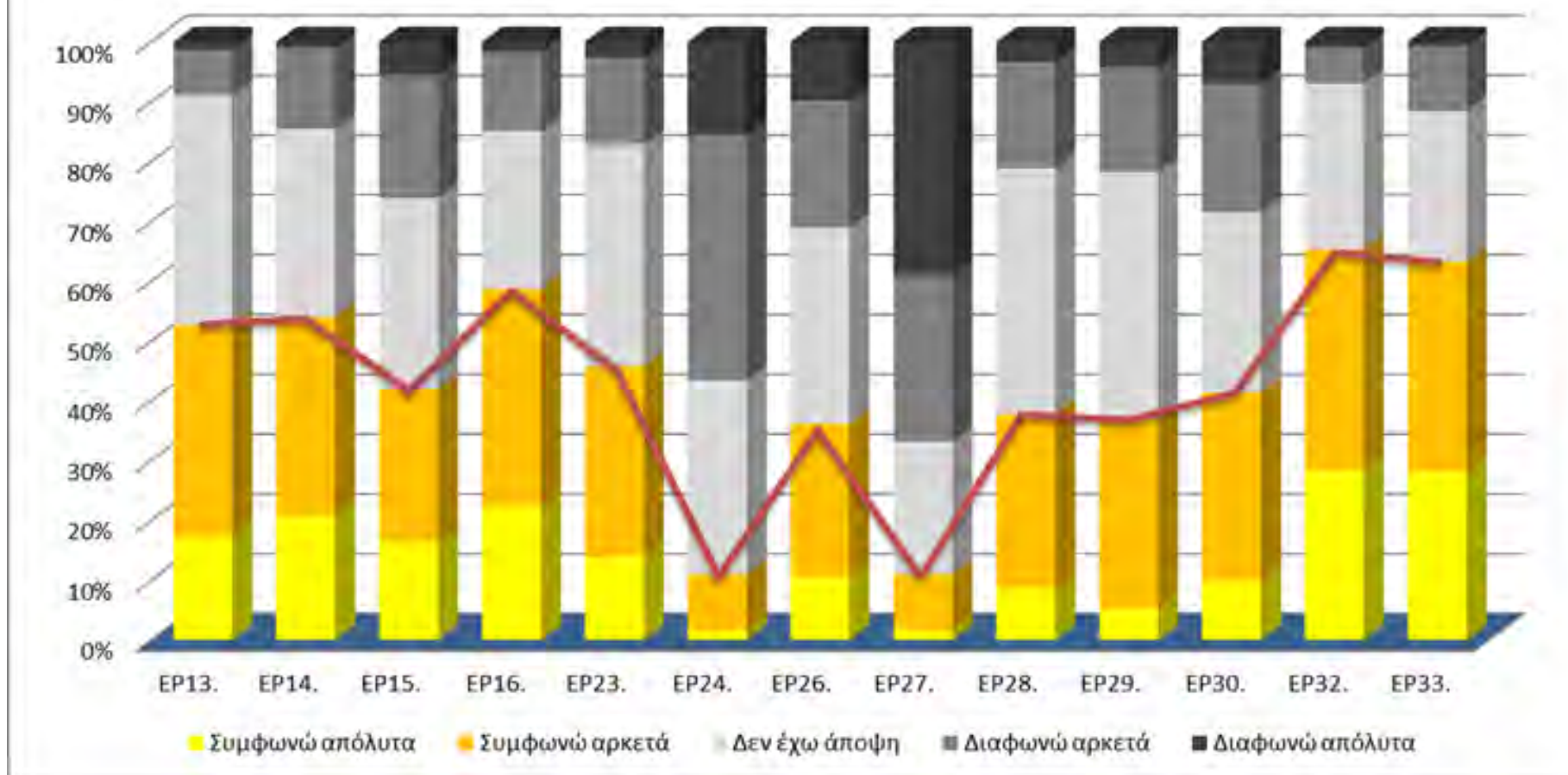
| Ερωτήματα που διαπιστώνουν το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> | <i>Μέση Τιμή</i> | <i>Τυπική Απόκλιση</i> |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------|------------------------|
| EP8. Η διδακτέα ύλη του σχολείου ευθυγραμμίζεται με τα ακαδημαϊκά πρότυπα που θέτει η πολιτεία. | 8 (2,6%) | 55 (18,2%) | 83 (27,5%) | 112 (37,1%) | 44 (14,6%) | 3,43 | 1,03 |
| EP2. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 3 (1,0%) | 43 (14,2%) | 126 (41,7%) | 92 (30,5%) | 38 (12,6%) | 3,39 | 0,92 |
| EP1. Το σχολείο σας έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή. | 6 (2,0%) | 45 (14,9%) | 138 (45,7%) | 77 (25,5%) | 36 (11,9%) | 3,30 | 0,93 |
| EP7. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. | 20 (6,6%) | 52 (17,2%) | 124 (41,1%) | 87 (28,8%) | 19 (6,3%) | 3,11 | 0,98 |
| EP5. Οι στόχοι του σχολείου | 9 (3,05%) | 65 (21,5%) | 142 (47,0%) | 75 (24,8%) | 11 (3,6%) | 3,05 | 0,85 |

| | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|-------------|------------|----------|-------------|-------------|
| ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του. | | | | | | | |
| EP6. Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του. | 24 (7,9%) | 71 (23,5%) | 124 (41,1%) | 75 (24,8%) | 8 (2,6%) | 2,91 | 0,95 |
| EP3. Αν ζητηθεί από τους γονείς να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 23 (7,6%) | 140 (46,4%) | 115 (38,1%) | 21 (7,0%) | 3 (1,0%) | 2,47 | 0,78 |
| EP4. Αν ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 30 (9,9%) | 133 (44,0%) | 120 (39,7%) | 15 (5,0%) | 4 (1,3%) | 2,44 | 0,79 |
| Όραμα, αποστολή, σκοπός του σχολείου (Συνολική Μέση Τιμή) | | | | | | 3,01 | 0,63 |
| Σημείωση: Το κίτρινο φόντο δηλώνει θετική αποτίμηση-Το σκούρο φόντο δηλώνει αρνητική αποτύπωση | | | | | | | |

2^η διάσταση: Σχολική κουλτούρα

Οι δεκατρείς ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (EP13, EP14, EP15, EP16, EP23, EP24, EP26, EP27, EP28, EP29, EP30, EP32, EP33) μετρούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα (Διάγραμμα 5.3.). Όσο αφορά αυτή τη διάσταση διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε έντεκα (EP32, EP33, EP16, EP13, EP14, EP23, EP15, EP28, EP29, EP30, EP26) από τα δεκατρία ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 3) και εμφανίζουν τη μεγαλύτερη δέσμευση με συνολική μέση τιμή 3,25. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα (σε ποσοστό 65,3%) και οι πράξεις του συμφωνούν με τα λόγια του (σε ποσοστό 63,2%). Συμφωνούν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν (σε ποσοστό 45,7%) και συζητά μαζί τους θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (σε ποσοστό 42%), ενώ οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (σε ποσοστό 41,4%). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (σε ποσοστό 52,6% και 54% αντίστοιχα) και προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών (σε ποσοστό 37,7%). Προκύπτει ότι το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών (σε ποσοστό 58,6%) και το επαγγελματικό σχέδιο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βασίζεται στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες του σχολείου (σε ποσοστό 36,8%). Το σχολείο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που να ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου (σε ποσοστό 56,7%), ενώ ο κάθε εκπαιδευτικός δεν καταρτίζει ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής του ανάπτυξης με τη βοήθεια του διευθυντή (σε ποσοστό 66,9%). Τέλος, οι απόψεις δίστανται με μικρή διαφορά στα ποσοστά στο κατά πόσο ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου του (σε ποσοστό 36,1% υπέρ και 31,1% κατά).

Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα



Διάγραμμα 5.3. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα

Πίνακας 3. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα του σχολείου

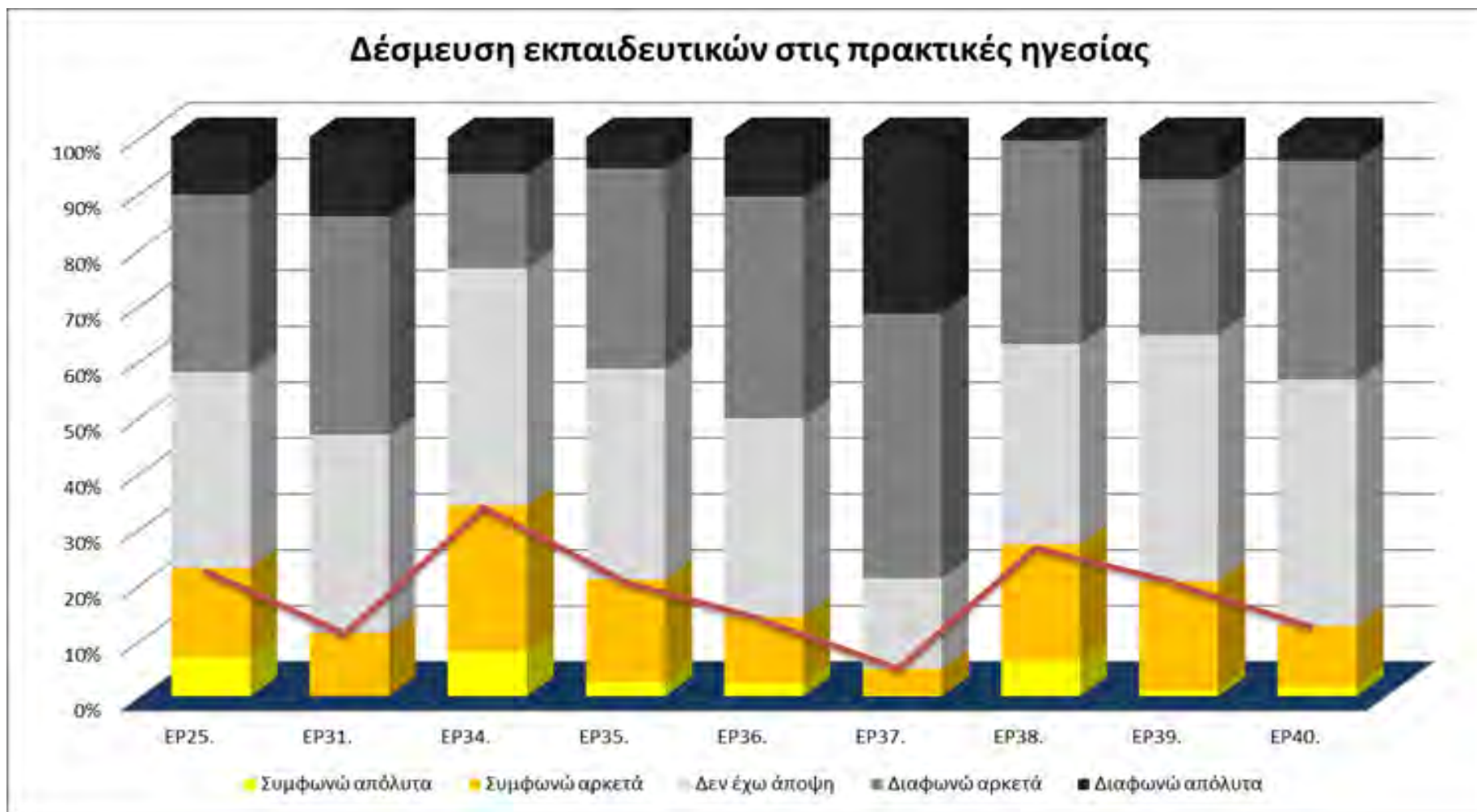
| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τη σχολική κουλτούρα του σχολείου | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> | <i>Μέση Τιμή</i> | <i>Τυπική Απόκλιση</i> |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------|------------------------|
| EP32. Ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα. | 3 (1,0%) | 18 (6,0%) | 84 (27,8%) | 111 (36,8%) | 86 (28,5%) | 3,86 | 0,94 |
| EP33. Οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του. | 2 (0,7%) | 33 (10,9%) | 76 (25,2%) | 106 (35,1%) | 85 (28,1%) | 3,79 | 0,99 |
| EP16. Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. | 5 (1,7%) | 40 (13,2%) | 80 (26,5%) | 110 (36,4%) | 67 (22,2%) | 3,64 | 1,02 |
| EP13. Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 4 (1,3%) | 23 (7,6%) | 116 (38,4%) | 107 (35,4%) | 52 (17,2%) | 3,60 | 0,91 |
| EP14. Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. | 3 (1,0%) | 41 (13,6%) | 95 (31,5%) | 100 (33,1%) | 63 (20,9%) | 3,59 | 1,00 |
| EP23. Ο διευθυντής ενεργά ενθαρρύνει τους | 8 (2,6%) | 44 (14,6%) | 112 (37,1%) | 96 (31,8%) | 42 (13,9%) | 3,40 | 0,99 |

| | | | | | | | |
|---|-----------|------------|-------------|------------|------------|------|------|
| εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν. | | | | | | | |
| EP15. Ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. | 17 (5,6%) | 62 (20,5%) | 96 (31,8%) | 78 (25,8%) | 49 (16,2%) | 3,26 | 1,13 |
| EP28. Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών. | 10 (3,3%) | 54 (17,9%) | 124 (41,1%) | 88 (29,1%) | 26 (8,6%) | 3,22 | 0,95 |
| EP29. Το επαγγελματικό μου σχέδιο ανάπτυξης βασίζεται στις ατομικές μου επαγγελματικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου. | 13 (4,3%) | 53 (17,5%) | 125 (41,4%) | 95 (31,5%) | 16 (5,3%) | 3,16 | 0,92 |
| EP30. Οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 21 (7,0%) | 65 (21,5%) | 91 (30,1%) | 95 (31,5%) | 30 (9,9%) | 3,16 | 1,09 |
| EP26. Ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για | 30 (9,9%) | 64 (21,2%) | 99 (32,8%) | 77 (25,5%) | 32 (10,6%) | 3,06 | 1,14 |

| | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|------------|-----------|----------|-------------|-------------|
| να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. | | | | | | | |
| EP24. Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου. | 47 (15,6%) | 124 (41,1%) | 98 (32,5%) | 28 (9,3%) | 5 (1,7%) | 2,40 | 0,92 |
| EP27. Ο διευθυντής και εγώ καταρτίζουμε ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής μου ανάπτυξης. | 118 (39,1%) | 84 (27,8%) | 67 (22,2%) | 28 (9,3%) | 5 (1,7%) | 2,07 | 1,06 |
| Σχολική κουλτούρα (Συνολική Μέση Τιμή) | | | | | | 3,25 | 0,68 |
| Σημείωση: Το κίτρινο φόντο δηλώνει θετική αποτίμηση-Το σκούρο φόντο δηλώνει αρνητική αποτύπωση | | | | | | | |

3^η διάσταση: Πρακτικές ηγεσίας

Οι εννέα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (EP25, EP31, EP34, EP35, EP36, EP37, EP38, EP39, EP40) μετρούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας (Διάγραμμα 5.4.). Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ένα (EP34) από τα εννέα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 4) και εμφανίζουν τη μικρότερη συνολική μέση τιμή 2,67. Η έρευνα δείχνει ότι οι άτυποι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών (σε ποσοστό 34,1%). Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους (σε ποσοστό 37,1%), ούτε παρέχονται ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικών ρόλων στους «νέους» εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 35,4%). Διαφαίνεται ότι το σχολείο δεν παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες για να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (σε ποσοστό 41,4%) αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο (σε ποσοστό 43,4%). Τα γραφεία διεύθυνσης δε συνεργάζονται με τους διευθυντές για να καθορίσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (σε ποσοστό 53,3%) αλλά ούτε και ο διευθυντής του σχολείου μαζί με τους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (σε ποσοστό 42,1%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο δεν έχουν επαρκείς πόρους, ούτε επαρκή σχολικό χρόνο για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο (σε ποσοστό 78,9% και 50,3% αντίστοιχα).



Διάγραμμα 5.4. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες

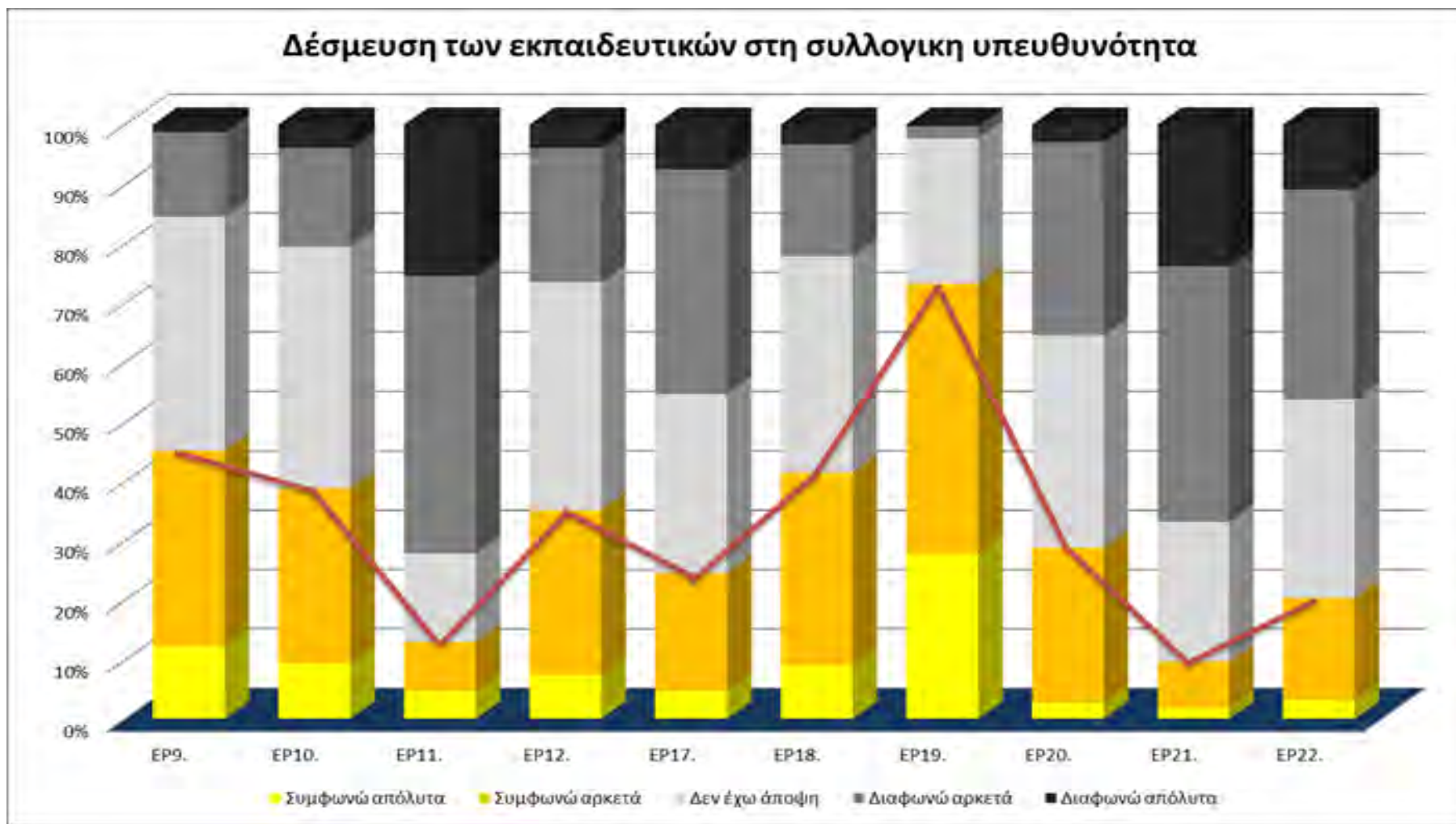
Πίνακας 4. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου

| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> | <i>Μέση Τιμή</i> | <i>Τυπική Απόκλιση</i> |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------|------------------------|
| EP34. Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών | 20 (6,6) | 51 (16,9%) | 128 (42,4%) | 79 (26,2%) | 24 (7,9%) | 3,12 | 1,00 |
| EP38. Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους. | 2 (0,7%) | 110 (36,4%) | 108 (35,8%) | 63 (20,9%) | 19 (6,3%) | 2,96 | 0,92 |
| EP39. Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 23 (7,6%) | 84 (27,8%) | 133 (44,0%) | 59 (19,5%) | 3 (1,0%) | 2,78 | 0,88 |
| EP25. Ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. | 31 (10,3%) | 96 (31,8%) | 106 (35,1%) | 48 (15,9%) | 21 (7,0%) | 2,77 | 1,06 |
| EP35. Το σχολείο παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους. | 17 (5,6%) | 108 (35,8%) | 114 (37,7%) | 55 (18,2%) | 8 (2,6%) | 2,76 | 0,91 |

| | | | | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|------------|----------|-------------|-------------|
| EP40. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο | 13 (4,3%) | 118 (39,1%) | 133 (44,0%) | 33 (10,9%) | 5 (1,7%) | 2,67 | 0,79 |
| EP36. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο. | 32 (10,6%) | 120 (39,7%) | 107 (35,4%) | 36 (11,9%) | 7 (2,3%) | 2,56 | 0,92 |
| EP31. Τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. | 43 (14,2%) | 118 (39,1%) | 107 (35,4%) | 34 (11,3%) | 0 (0%) | 2,44 | 0,87 |
| EP37. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο | 95 (31,5%) | 143 (47,4%) | 49 (16,2%) | 14(4,6%) | 1 (0,3%) | 1,95 | 0,83 |
| Πρακτικές ηγεσίας (Συνολική Μέση Τιμή) | | | | | | 2,67 | 0,52 |
| Σημείωση: Το κίτρινο φόντο δηλώνει θετική αποτίμηση-Το σκούρο φόντο δηλώνει αρνητική αποτύπωση | | | | | | | |

4^η διάσταση: Συλλογική υπευθυνότητα

Οι δέκα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (EP9, EP10, EP11, EP12, EP17, EP18, EP19, EP20, EP21, EP22) μετρούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάσταση της συλλογικής υπευθυνότητας (Διάγραμμα 5.5.). Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πέντε (EP19, EP9, EP18, EP10, EP12) από τα δέκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 5) με συνολική μέση τιμή 2,97. Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (σε ποσοστό 41,4%) και είναι ενήμεροι σε ποιον θα απευθυνθούν στο σχολείο αν έχουν ερωτήσεις και ανησυχίες (σε ποσοστό 73,2%). Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες (σε ποσοστό 45,1%) και μοιράζονται την ευθύνη (σε ποσοστό 38,8%) για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι πόροι της πολιτείας δεν κατευθύνονται σε ανάγκες μάθησης των μαθητών που πρέπει να βελτιωθούν περισσότερο (σε ποσοστό 72,2%). Το σχολικό πρόγραμμα δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς το απαιτούμενο χρόνο προκειμένου να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (σε ποσοστό 45,3%). Η τυπική δομή του σχολείου φαίνεται να μην επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (σε ποσοστό 46,3%), ενώ η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε βασίζονται σε αξιολόγηση δεδομένων (σε ποσοστό 66,8%). Η άποψη ότι το σχολείο είναι κοινότητα μάθησης που προάγει την αποτελεσματικότητα μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες εμφανίζεται ελαφρώς ενισχυμένη έναντι της αντίθετης άποψης (σε ποσοστό 35,1% υπέρ και 26,5% κατά). Στο ερώτημα αν «το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών» ελαφρώς ενισχυμένη είναι η αντίθετη άποψη (σε ποσοστό 28,8% υπέρ και 35,5% κατά).



Διάγραμμα 5.5. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα

Πίνακας 5. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου

| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου | <i>Καθόλου</i> | <i>Λίγο</i> | <i>Αρκετά</i> | <i>Πολύ</i> | <i>Πάρα πολύ</i> | <i>Μέση Τιμή</i> | <i>Τυπική Απόκλιση</i> |
|---|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|------------------|------------------------|
| EP19. Το σχολείο ενημερώνει τους γονείς σε ποιον θα απευθυνθούν αν έχουν ερωτήσεις και ανησυχίες. | 1 (0,3%) | 6 (2,0%) | 74 (24,5%) | 137 (45,4%) | 84 (27,8%) | 3,98 | 0,80 |
| EP9. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 4 (1,3%) | 43 (14,2%) | 119 (39,4%) | 99 (32,8%) | 37 (12,3%) | 3,40 | 0,92 |
| EP18. Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. | 10 (3,3%) | 57 (18,9%) | 110 (36,4%) | 98 (32,5%) | 27 (8,9%) | 3,25 | 0,97 |
| EP10. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 12 (4,0%) | 50 (16,6%) | 123 (40,7%) | 89 (29,5%) | 28 (9,3%) | 3,24 | 0,97 |
| EP12. Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η | 12 (4,0%) | 68 (22,5%) | 116 (38,4%) | 84 (27,8%) | 22 (7,3%) | 3,12 | 0,97 |

| | | | | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|------------|-----------|------|------|
| οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. | | | | | | | |
| EP20. Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. | 9 (3,0%) | 98 (32,5%) | 108 (35,8%) | 79 (26,2%) | 8 (2,6%) | 2,93 | 0,90 |
| EP17. Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 23 (7,6%) | 114 (37,7%) | 91 (30,1%) | 60 (19,9%) | 14 (4,6%) | 2,76 | 1,01 |
| EP22. Υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 33 (10,9%) | 107 (35,4%) | 101 (33,4%) | 52 (17,2%) | 9 (3,0%) | 2,66 | 0,99 |
| EP21. Η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε αξιολόγηση των δεδομένων. | 72 (23,8%) | 130 (43,0%) | 71 (23,5%) | 24 (7,9%) | 5 (1,7%) | 2,21 | 0,95 |

| | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|------------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| EP11. Οι πόροι της πολιτείας κατευθύνονται σε ανάγκες μάθησης των μαθητών που πρέπει να βελτιωθούν περισσότερο. | 77 (25,5%) | 141 (46,7%) | 45 (14,9%) | 25 (8,3%) | 14 (4,6%) | 2,20 | 1,06 |
| Συλλογική υπευθυνότητα (Συνολική Μέση Τιμή) | | | | | | 2,97 | 0,58 |
| Σημείωση: Το κίτρινο φόντο δηλώνει θετική αποτίμηση-Το σκούρο φόντο δηλώνει αρνητική αποτύπωση | | | | | | | |

Ερευνητικό ερώτημα 2: Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ετοιμότητα τους να υιοθετήσουν κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας;

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται να δεσμεύονται περισσότερο σε όλες τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της επόμενης βαθμίδας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 1-4). Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (t-test με $\alpha=0,05$) αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας (Πίνακας 6). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

| Πίνακας 6. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | | | |
|--|--------------------------------|-------------|----------------------------------|-------------|----------|-----------------------------------|
| Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας | Βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | <i>t</i> | <i>Σημαντικότητα διαφοράς</i> |
| | <i>Πρωτοβάθμια (N=136)</i> | | <i>Δευτεροβάθμια (N=166)</i> | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου | 3,20 | 0,59 | 2,86 | 0,62 | 4,783 | < 0,001*** |
| Σχολική κουλτούρα | 3,14 | 0,55 | 2,84 | 0,57 | 4,640 | < 0,001*** |
| Πρακτικές ηγεσίας | 2,72 | 0,49 | 2,62 | 0,54 | 1,681 | 0,094 |
| Συλλογική υπευθυνότητα | 3,14 | 0,55 | 2,84 | 0,57 | 4,640 | <0,001*** |
| Σημείωση: ***= $p \leq .001$ | | | | | | |

στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου [$t(300)= 4,783, p<0,001$] (M.T.= 3,20 έναντι M.T.= 2,86), τη σχολική κουλτούρα [$t(300)= 4,640, p< 0,001$] (M.T.= 3,14 έναντι M.T.=2,84) και τη συλλογική υπευθυνότητα [$t(300)= 4,640, p<0,001$] (M.T.= 3,14 έναντι M.T.=2,84).

Αναλυτικότερα:

1^η διάσταση: Όραμα, αποστολή και στόχοι της σχολικής μονάδας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) ανάμεσα στα ερωτήματα της πρώτης διάστασης της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης κατέληξε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επτά από τα οχτώ ερωτήματα (ΠΙΝΑΚΑΣ 7), που φανερώνουν τη μεγαλύτερη δέσμευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει πιο ξεκάθαρο όραμα και αποστολή [$t(300)= 2,959, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,48 έναντι M.T.= 3,16), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν περισσότερο την κοινή αποστολή του σχολείου τους [$t(300)= 3,396, p \leq 0,001$] (M.T.= 2,60 έναντι M.T.= 2,37), ενώ θέτουν συλλογικά τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο [$t(300)= 4,895, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,40 έναντι M.T.= 2,87). Επίσης, δηλώνουν ότι η αποστολή του σχολείου είναι πιο ξεκάθαρη στους γονείς [$t(300)= 2,649, p \leq 0,01$] (M.T.= 2,60 έναντι M.T.= 2,37) και τους μαθητές [$t(300)= 3,354, p \leq 0,001$] (M.T.= 2,60 έναντι M.T.= 2,30). Τέλος, οι στόχοι του σχολείου τους ευθυγραμμίζονται περισσότερο με την αποστολή του [$t(300)= 3,261, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90) και το σχολείο τους χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του [$t(300)= 4,472, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,17 έναντι M.T.= 2,69).

Πίνακας 7. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης

| Ερωτήματα που διαπιστώνουν το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου | Βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | <i>t</i> | Σημαντικότητα διαφοράς |
|--|---------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------|------------------------|
| | Πρωτοβάθμια (<i>N</i> =136) | | Δευτεροβάθμια (<i>N</i> =166) | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Το σχολείο σας έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή. | 3,48 | 0,88 | 3,16 | 0,96 | 2,959 | 0,003** |
| Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 3,59 | 0,88 | 3,23 | 0,91 | 3,396 | 0,001*** |
| Αν ζητηθεί από τους γονείς να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 2,60 | 0,79 | 2,37 | 0,75 | 2,649 | 0,008** |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|------------|
| Αν ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 2,60 | 0,75 | 2,30 | 0,80 | 3,354 | 0,001*** |
| Οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του. | 3,22 | 0,82 | 2,90 | 0,85 | 3,261 | 0,001*** |
| Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του. | 3,17 | 0,90 | 2,69 | 0,94 | 4,472 | <0,001*** |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. | 3,40 | 0,93 | 2,87 | 0,96 | 4,895 | < 0,001*** |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$ | | | | | | |

2^η διάσταση: Σχολική κουλτούρα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) ανάμεσα στα ερωτήματα της δεύτερης διάστασης της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης κατέληξε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επτά από τα δεκατρία ερωτήματα (ΠΙΝΑΚΑΣ 8), που φανερώνουν τη μεγαλύτερη δέσμευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίζονται στη σχολική κουλτούρα του σχολείου, αφορούν ένα υψηλότερο επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς [$t(300)= 2,571, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90) και στους εκπαιδευτικούς με το διευθυντή [$t(300)= 3,107, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90) που εντοπίζεται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πράξεις του διευθυντή του δημοτικού σχολείου συμφωνούν περισσότερο με τα λόγια του [$t(300)= 2,387, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90) και συμμετέχει πιο ενεργά σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου του [$t(300)= 2,084, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90). Οι δάσκαλοι σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους καθηγητές θεωρούν ότι στο σχολείο τους προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσω και υλικών [$t(300)= 4,426, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90), παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου τους [$t(300)= 2,948, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90) και ο διευθυντής με κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου καταρτίζουν ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής του ανάπτυξης [$t(300)= 3,086, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90).

Πίνακας 8. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα του σχολείου ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τη σχολική κουλτούρα του σχολείου | Βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | <i>t</i> | Σημαντικότητα διαφοράς |
|---|---------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------|------------------------|
| | Πρωτοβάθμια (<i>N</i> =136) | | Δευτεροβάθμια (<i>N</i> =166) | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,74 | 0,89 | 3,48 | 0,91 | 2,571 | 0,011* |
| Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. | 3,79 | 0,97 | 3,43 | 0,99 | 3,107 | 0,002* |
| Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου. | 2,57 | 0,88 | 2,27 | 0,92 | 2,948 | 0,003** |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|------------|
| Ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. | 3,21 | 1,06 | 2,93 | 1,19 | 2,084 | 0,038* |
| Ο διευθυντής και εγώ καταρτίζουμε ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής μου ανάπτυξης. | 2,27 | 1,09 | 1,90 | 1,01 | 3,086 | 0,002** |
| Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών. | 3,48 | 0,88 | 3,01 | 0,96 | 4,426 | < 0,001*** |
| Οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του. | 3,94 | 0,95 | 3,67 | 1,02 | 2,387 | 0,018* |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$ | | | | | | |

3^η διάσταση: Πρακτικές ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) ανάμεσα στα ερωτήματα της τρίτης διάστασης της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης κατέληξε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ένα από τα εννέα ερωτήματα (ΠΙΝΑΚΑΣ 9). Παρατηρώντας τις μέσες τιμές για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας συμπεραίνουμε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερη μέση τιμή από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (M.T.= 2,72 έναντι M.T.= 2,62), δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης παρά μόνο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης [$t(300)= 2,760, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,90).

| Πίνακας 9. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | | | |
|---|----------------------------|-------------|------------------------------|-------------|----------|-------------------------------|
| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου | Βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | t | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | Πρωτοβάθμια (N=136) | | Δευτεροβάθμια (N=166) | | | |
| | M.T. | T.A. | M.T. | T.A. | P | |
| Τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. | 2,59 | 0,812 | 2,31 | 0,90 | 2,760 | 0,006** |
| Σημείωση: **= $p \leq .01$ | | | | | | |

4^η διάσταση: Συλλογική υπευθυνότητα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) ανάμεσα στα ερωτήματα της τέταρτης διάστασης της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης κατέληξε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε πέντε από τα δέκα ερωτήματα (ΠΙΝΑΚΑΣ 10), που φανερώνουν τη μεγαλύτερη δέσμευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θέτουν πιο υψηλές προσδοκίες [$t(300)= 3,985, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,63 έναντι M.T.= 3,22) και νιώθουν μεγαλύτερη κοινή ευθύνη [$t(300)= 3,915, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,47 έναντι M.T.= 3,04) για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι το σχολείο τους είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες [$t(300)= 2,868, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,29 έναντι M.T.= 2,98), τους παρέχει ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους [$t(300)= 2,696, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,08 έναντι M.T.= 2,81) και η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε αξιολόγηση των δεδομένων [$t(300)= 4,759, p \leq 0,001$] (M.T.= 2,49 έναντι M.T.= 1,98).

Πίνακας 10. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης

| Ερωτήματα που διαπιστώνουν τη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου | Βαθμίδα εκπαίδευσης | | | | <i>t</i> | Σημαντικότητα διαφοράς |
|--|---------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------|------------------------|
| | Πρωτοβάθμια (<i>N=136</i>) | | Δευτεροβάθμια (<i>N=166</i>) | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 3,63 | 0,81 | 3,22 | 0,97 | 3,985 | <0,001*** |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 3,47 | ,926 | 3,04 | 0,96 | 3,915 | < 0,001*** |
| Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. | 3,29 | 0,87 | 2,98 | 1,03 | 2,868 | 0,004** |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|------------|
| Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. | 3,08 | 0,82 | 2,81 | 0,95 | 2,696 | 0,007** |
| Η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε αξιολόγηση των δεδομένων. | 2,49 | 0,97 | 1,98 | 0,87 | 4,759 | < 0,001*** |
| Σημείωση: ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$ | | | | | | |

Ερευνητικό ερώτημα 3: Διαφοροποιείται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σύμφωνα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Ανάλογα με το φύλο

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποια διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς το φύλο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 5-8). Ωστόσο, εμφανίζεται

| Πίνακας 11. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία ως προς το φύλο | | | | | | |
|--|-------------------|------|---------------------|------|-------|------------------------|
| Ερωτήματα κατανεμημένης ηγεσίας | Φύλο | | | | t | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | Ανδρες (N=121) | | Γυναίκες (N=181) | | | |
| | M.T. | T.A. | M.T. | T.A. | | P |
| Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του. | 2,75 | 0,92 | 3,01 | 0,95 | 2,340 | 0,020* |
| Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού. | 3,36 | 1,04 | 2,96 | 0,87 | 3,535 | < 0,001*** |
| Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 2,93 | 0,84 | 2,69 | 0,90 | 2,428 | 0,016* |

Σημείωση: *= $p \leq .05$, ***= $p \leq .001$

στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 11) στα τρία από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες θεωρούν ότι το σχολείο τους χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του [$t(300)= 2,340, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,01 έναντι M.T.= 2,75). Οι άνδρες θεωρούν ότι οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού [$t(300)= 3,535, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,36 έναντι M.T.= 2,96). Οι τελευταίοι πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες ότι στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο [$t(300)= 2,428, p \leq 0,05$] (M.T.= 2,96 έναντι M.T.= 2,69).

Ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας (ανάλυση διακύμανσης - One-Way Anova), έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 9-12). Ωστόσο, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στα πέντε από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 12) που προέκυψαν μέσα από μια ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA). Με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b, διαπιστώθηκε πως οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ομάδα των εκπαιδευτικών 41-50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 31-40 ετών, καθώς η πρώτη ομάδα θεωρεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σχολείο τους χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του [$F(2, 299)= 4,614, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,04 έναντι M.T.= 2,62). Επίσης, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών και πάνω από 50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 31-40 ετών καθώς οι δυο πρώτες ομάδες πιστεύουν περισσότερο ότι το σχολείο τους υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών [$F(2, 299)= 6,659, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,73, M.T.= 3,72 έναντι M.T.= 3,12). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πάνω από 50 ετών αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς 31-40 χρονών ότι παρέχονται στους «νέους» εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλάβουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο [$F(2, 299)= 3,306, p \leq 0,05$] (M.T.= 2,89 έναντι M.T.= 2,48). Στα δυο ερωτήματα σχετικά με το αν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο [$F(2, 299)= 3,392, p \leq 0,05$] (M.T.=

2,90, M.T.= 3,23, M.T.= 2,95 αντίστοιχα) και αν υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα [$F(2, 299) = 3,035, p \leq 0,05$] (M.T.= 2,74, M.T.= 2,75, M.T.= 2,43 αντίστοιχα) με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA) εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία δεν επαληθεύτηκε ωστόσο από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b.

Πίνακας 12. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανομημένη ηγεσία ανάλογα με την ηλικία

| Ερωτήματα κατανομημένης ηγεσίας | Ηλικία εκπαιδευτικών | | | Σημαντικότητα διαφοράς |
|--|-------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|
| | 31-40 ετών (N=42) | 41-50 ετών (N=177) | Άνω των 50 ετών (N=83) | |
| | M.T. (T.A.) | M.T. (T.A.) | M.T. (T.A.) | |
| Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του. | 2,62(0,91) ^α | 3,04(0,96) ^β | 2,77(0,92) ^{α,β} | 0,011* |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. | 2,90(1,08) | 3,23(0,96) | 2,95 (0,96) | 0,035* |
| Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. | 3,12(1,09) ^α | 3,73(0,99) ^β | 3,72(0,98) ^β | 0,001*** |

| | | | | |
|--|-------------------------|---------------------------|-------------------------|--------|
| Υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 2,74(0,94) | 2,75(0,99) | 2,43(0,97) | 0,050* |
| Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 2,48(0,83) _α | 2,81(0,88) _{α,β} | 2,89(0,87) _β | 0,038* |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$, ***= $p \leq .001$. Διαφορετικοί δείκτες ανάμεσα στις στήλες δηλώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p \leq .05$ σύμφωνα με το post hoc τεστ Tukey's b. | | | | |

Ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

Η ανάλυση διαφοράς μέσων όρων (t-test με $\alpha=0,05$) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διάφορα στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 13-16). Ωστόσο εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε δυο από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας (Πίνακας 13). Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 έτη προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σχολείο τους υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών [$t(300)=2,628, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,68 έναντι M.T.= 3,05), ενώ οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 7 έτη προϋπηρεσίας πιστεύουν περισσότερο ότι ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα [$t(300)=2,222, p \leq 0,05$] (M.T.= 4,32

| Πίνακας 13. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία ως προς τα έτη προϋπηρεσίας | | | | | | |
|--|---------------------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|----------|------------------------|
| Ερωτήματα κατανεμημένης ηγεσίας | Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών | | | | <i>t</i> | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | <i>Κάτω από 7 έτη (N=19)</i> | | <i>Πάνω από 7 έτη (N=283)</i> | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. | 3,05 | 1,03 | 3,68 | 1,01 | 2,628 | 0,009** |
| Ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα. | 4,32 | 0,75 | 3,83 | 0,94 | 2,222 | 0,027* |

Σημείωση: * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$

έναντι $M.T.= 3,83$).

Ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Μέσα από μια ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA) διαφαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 17-20). Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b έδειξε (Πίνακας 14) ότι οι εκπαιδευτικοί με 1-3 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεσμεύονται περισσότερο στη σχολική κουλτούρα [$F(2, 299)= 4,23, p \leq 0,05$] ($M.T.= 3,39$ έναντι $M.T.= 3,08$) και τη συλλογική υπευθυνότητα [$F(2, 299)= 4,15, p \leq 0,05$] ($M.T.= 3,11$ έναντι $M.T.= 2,85$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 4-6 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Γενικότερα, την υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με 1-3 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 έτη προϋπηρεσίας και τη μικρότερη μέση τιμή και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη.

| Πίνακας 14. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα | | | | |
|---|---|--|--|-------------------------------|
| Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας | Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα | | | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | <i>1-3 έτη στη σχολική μονάδα (N=81)</i> | <i>4-6 έτη στη σχολική μονάδα (N=81)</i> | <i>Πάνω από 7 έτη στη σχολική μονάδα (N=140)</i> | |
| | <i>M.T. (T.A.)</i> | <i>M.T. (T.A.)</i> | <i>M.T. (T.A.)</i> | |
| Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου | 3,10(0,62) | 2,97 (0,61) | 2,99 (0,65) | 0,343 |

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------|
| Σχολική κουλτούρα | 3,39 (0,68) ^α | 3,08 (0,60) ^β | 3,26(0,70) ^{α,β} | 0,015* |
| Πρακτικές ηγεσίας | 2,74(0,52) | 2,58 (0,46) | 2,68(0,54) | 0,144 |
| Συλλογική υπευθυνότητα | 3,11 (0,58) ^α | 2,85(0,54) ^β | 2,97(0,58) ^{α,β} | 0,017* |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$ Διαφορετικοί δείκτες ανάμεσα στις στήλες δηλώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p \leq 0,05$ σύμφωνα με το post hoc τεστ Tukey's b. | | | | |

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε δέκα από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Πίνακας 15). Η ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA) και ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με 1-3 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 4-6 έτη ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους [$F(2, 299) = 3,710, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,46 έναντι M.T.= 3,05), οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του [$F(2, 299) = 4,228, p \leq 0,05$] (M.T.= 4,04 έναντι M.T.= 3,54), ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών [$F(2, 299) = 3,486, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,41 έναντι M.T.= 2,99), ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου [$F(2, 299) = 3,893, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,33 έναντι M.T.= 2,85) και είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα [$F(2, 299) = 4,561, p \leq 0,05$] (M.T.= 4,10 έναντι M.T.= 3,67).

Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 4-6 έτη ότι το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα [$F(2, 299) = 5,508, p \leq 0,01$] (M.T.= 2,93 έναντι M.T.= 2,47) και ότι στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο [$F(2, 299) = 3,362, p \leq 0,05$] (M.T.= 2,91 έναντι M.T.= 2,60).

Οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πιστεύουν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 1-3 έτη και πάνω από 7 έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα ότι το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών [$F(2, 299) = 7,222, p \leq 0,001$] (M.T.= 2,62 έναντι M.T.= 3,10 και M.T.= 3,01 αντίστοιχα).

Ενώ οι εκπαιδευτικοί με 1-3 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 4-6 έτη και πάνω από 7 έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα ότι το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες [$F(2, 299) = 4,163, p \leq .05$] (M.T.= 3,38 έναντι M.T.= 3,02 και M.T.= 3,02 αντίστοιχα) και ότι υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών [$F(2, 299) = 4,911, p \leq .01$] (M.T.= 3,85 έναντι M.T.= 3,37 και M.T.= 3,57 αντίστοιχα).

Πίνακας 15. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην καταναμεμένη ηγεσία ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

| Ερωτήματα καταναμεμένης ηγεσίας | Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα | | | Σημαντικότητα διαφοράς |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|---|------------------------|
| | 1-3 έτη στη σχολική μονάδα (N=81) | 4-6 έτη στη σχολική μονάδα (N=81) | Πάνω από 7 έτη στη σχολική μονάδα (N=140) | |
| | M.T. (T.A.) | M.T. (T.A.) | M.T. (T.A.) | |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 3,46(1,04) α | 3,05(0,88) β | 3,21(0,96) α,β | 0,026* |
| Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. | 3,38(,90) α | 3,02(0,95) β | 3,02(1,00) β | 0,016* |
| Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. | 3,85(1,03) α | 3,37(1,04) β | 3,57(0,92) β | 0,008** |
| Ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των | 3,41(1,12) α | 2,99(1,11) β | 3,34(1,12) α,β | 0,032* |

| | | | | |
|---|-------------------|--------------|---------------|---------|
| μαθητών. | | | | |
| Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 2,77(,99)α,β | 2,47(0,90)α | 2,93(1,04)β | 0,004** |
| Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. | 3,10(,83)α | 2,62(0,85)β | 3,01(0,93)α | 0,001** |
| Ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. | 3,33(1,12)α | 2,85(1,14)β | 3,01(1,12)α,β | 0,021* |
| Ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα | 4,10(0,90)α | 3,67(0,91)β | 3,83(0,94)α,β | 0,011* |
| Οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του. | 4,04(0,96)α | 3,59(0,91)β | 3,76(1,04)α,β | 0,015* |
| Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 2,74(0,95)α, β | 2,60 (0,82)α | 2,91(0,86)β | 0,036* |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$. Διαφορετικοί δείκτες ανάμεσα στις στήλες δηλώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p \leq .05$ σύμφωνα με το post hoc τεστ Tukey's b. | | | | |

Ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

Μέσα από μια ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA) δεν διαφαίνεται στατιστικά σημαντική διάφορα στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 21-24). Ωστόσο εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρία από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 16). Η ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-way-ANOVA) και ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδασκαλείο πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ότι υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους [$F(3, 298) = 3,292, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,81 έναντι M.T.= 3,24) και τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης [$F(3, 298) = 2,861, p \leq 0,05$] (M.T.= 2,63 έναντι M.T.= 2,11). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με διδασκαλείο πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δεύτερο πτυχίο ότι υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα [$F(3, 298) = 3,785, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,11 έναντι M.T.= 2,45).

| Πίνακας 16. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανομημένη ηγεσία ανάλογα με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν | | | | | |
|---|---|----------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|
| Ερωτήματα κατανομημένης ηγεσίας | Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών | | | | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | <i>Κανένα (N=196)</i> | <i>Δεύτερο πτυχίο (N=33)</i> | <i>Διδασκαλείο (N=27)</i> | <i>Μεταπτυχιακό – Διδακτορικό (N=46)</i> | |
| | <i>M.T. (T.A.)</i> | <i>M.T. (T.A.)</i> | <i>M.T. (T.A.)</i> | <i>M.T. (T.A.)</i> | |
| Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 3,63(,917)α,β | 3,73(,719)α,β | 3,81(,834)α | 3,24(,947)β | 0,021* |
| Υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 2,58(,939)α,β | 2,45(,905)α | 3,11(1,013)β | 2,89(1,120)α,β | 0,011* |

| | | | | | |
|--|---------------|---------------|-------------|-------------|--------|
| <p>Τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.</p> | 2,48(,862)α,β | 2,48(,870)α,β | 2,63(,792)α | 2,11(,900)β | 0,037* |
| <p>Σημείωση: *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$. Διαφορετικοί δείκτες ανάμεσα στις στήλες δηλώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p \leq .05$ σύμφωνα με το post hoc τεστ Tukey's b.</p> | | | | | |

Ανάλογα με τη θέση ευθύνης

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) έδειξε στατιστικά σημαντική διάφορα και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ως προς τη θέση ευθύνης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Διαγράμματα 25-28). Τα στελέχη της εκπαίδευσης εμφανίζονται (Πίνακας 17) να δεσμεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου [$t(300)= 3,346, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,36 έναντι M.T.= 2,98), τη σχολική κουλτούρα [$t(300)= 3,754, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,66 έναντι M.T.= 3,20), τις πρακτικές ηγεσίας [$t(300)= 3,750, p \leq 0,001$] (M.T.= 2,99 έναντι M.T.= 2,63) και τη συλλογική υπευθυνότητα [$t(300)= 3,612, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,32 έναντι M.T.= 2,93).

| Πίνακας 17. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας ανάλογα με τη θέση ευθύνης στο σχολείο | | | | | | |
|--|--------------------------|------|---|------|-------|------------------------|
| Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας | Θέση ευθύνης στο σχολείο | | | | t | Σημαντικότητα διαφοράς |
| | Εκπαιδευτικοί (N=270) | | Στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές + Υποδιευθυντές) (N=32) | | | |
| | M.T. | T.A. | M.T. | T.A. | | P |
| Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου | 2,98 | 0,56 | 3,36 | 0,63 | 3,346 | 0,001*** |
| Σχολική κουλτούρα | 3,20 | 0,72 | 3,66 | 0,65 | 3,754 | < 0,001*** |
| Πρακτικές ηγεσίας | 2,63 | 0,50 | 2,99 | 0,57 | 3,750 | < 0,001*** |
| Συλλογική υπευθυνότητα | 2,93 | 0,56 | 3,32 | 0,58 | 3,612 | < 0,001*** |

Σημείωση:***= $p \leq .001$

Η ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων (t-test με $\alpha=0,05$) ανάμεσα στις επιμέρους ερωτήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα είκοσι έξι από τα σαράντα ερωτήματα του ερωτηματολογίου (Πίνακας 18). Τα στελέχη της εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα ερωτήματα που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου τους. Αναλυτικότερα, θεωρούν ότι το σχολείο τους:

- έχει πιο ξεκάθαρο όραμα και αποστολή [$t(300)= 2,683, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,72 έναντι M.T.= 3,26) και οι στόχοι του ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του [$t(300)= 2,999, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,47 έναντι M.T.= 3,00),
- χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του [$t(300)= 2,781, p \leq 0,01$] (M.T.= 3,34 έναντι M.T.= 2,86),
- είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες [$t(300)= 1,971, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,44 έναντι M.T.= 3,08),
- παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών [$t(300)= 2,564, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,31 έναντι M.T.= 2,89),
- παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου [$t(300)= 2,695, p \leq 0,01$] (M.T.= 2,81 έναντι M.T.= 2,36),
- υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών [$t(300)= 3,634, p \leq 0,001$] (M.T.= 4,25 έναντι M.T.= 3,57),
- παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους [$t(300)= 3,477, p \leq 0,001$] (M.T.= 3,28 έναντι M.T.= 2,70) και
- προωθεί την αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών [$t(300)= 2,180, p \leq 0,05$] (M.T.= 3,56 έναντι M.T.= 3,18).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών [$t(300)= 2,854, p \leq 0,01$] (M.T.= 4,06 έναντι M.T.= 3,54), οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα

$[t(300)= 3,192, p \leq 0,01]$ (M.T.= 3,88 έναντι M.T.= 3,34), θέτουν συλλογικά τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο $[t(300)= 3,183, p \leq 0,01]$ (M.T.= 3,63 έναντι M.T.= 3,05), έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους $[t(300)= 3,307, p \leq 0,001]$ (M.T.= 3,91 έναντι M.T.= 3,34) και μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους $[t(300)= 3,028, p \leq 0,01]$ (M.T.= 3,72 έναντι M.T.= 3,18). Υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενεργά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν $[t(300)= 3,535, p \leq 0,001]$ (M.T.= 3,97 έναντι M.T.= 3,33), συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης $[t(300)= 1,991, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,13 έναντι M.T.= 2,73), συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου $[t(300)= 2,187, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,47 έναντι M.T.= 3,01) και οι πράξεις του συμφωνούν με τα λόγια του $[t(300)= 3,181, p \leq 0,01]$ (M.T.= 4,31 έναντι M.T.= 3,73).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα $[t(300)= 2,234, p \leq 0,001]$ (M.T.= 3,56 έναντι M.T.= 3,11) και ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο $[t(300)= 2,546, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,00 έναντι M.T.= 2,63). Επίσης πιστεύουν ότι :

- στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο $[t(300)= 2,990, p \leq 0,01]$ (M.T.= 3,22 έναντι M.T.= 2,73),
- το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, τους παρέχει χρόνο να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα $[t(300)= 2,174, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,13 έναντι M.T.= 2,72),
- με τη βοήθεια του διευθυντή καταρτίζουν ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής τους ανάπτυξης $[t(300)= 2,279, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,50 έναντι M.T.= 3,12) το οποίο βασίζεται στις ατομικές τους επαγγελματικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου $[t(300)= 2,225, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,50 έναντι M.T.= 3,12),
- οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών $[t(300)= 2,292, p \leq 0,05]$ (M.T.= 3,50 έναντι M.T.= 3,07) και
- οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους $[t(300)= 2,732, p \leq 0,001]$ (M.T.= 3,69 έναντι M.T.= 3,20).

Πίνακας 18. Παρουσίαση ερωτημάτων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανομημένη ηγεσία ανάλογα με τη θέση ευθύνης στο σχολείο

| Ερωτήματα κατανομημένης ηγεσίας | Θέση ευθύνης στο σχολείο | | | | <i>t</i> | Σημαντικότητα διαφοράς |
|---|------------------------------|-------------|--|-------------|----------|------------------------|
| | <i>Εκπαιδευτικοί (N=270)</i> | | <i>Στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές + Υποδιευθυντές) (N=32)</i> | | | |
| | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | <i>M.T.</i> | <i>T.A.</i> | | <i>P</i> |
| Το σχολείο σας έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή. | 3,26 | 0,94 | 3,72 | 0,813 | 2,683 | 0,008** |
| Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 3,34 | 0,91 | 3,88 | 0,87 | 3,192 | 0,002** |
| Οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του. | 3,00 | 0,84 | 3,47 | 0,84 | 2,999 | 0,003** |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|-----------|
| Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για να εκτιμήσει την επίτευξη των στόχων του. | 2,86 | 0,95 | 3,34 | 0,83 | 2,781 | 0,006** |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. | 3,05 | 0,98 | 3,63 | 0,91 | 3,183 | 0,002** |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 3,34 | 0,91 | 3,91 | 0,86 | 3,307 | 0,001*** |
| Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 3,18 | 0,97 | 3,72 | 0,85 | 3,028 | 0,003** |
| Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. | 3,08 | 0,96 | 3,44 | 1,05 | 1,971 | 0,050* |
| Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. | 3,54 | 0,99 | 4,06 | 0,98 | 2,854 | 0,005** |
| Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. | 3,57 | 1,01 | 4,25 | 0,92 | 3,634 | <0,001*** |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|------------|
| Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 2,72 | 0,97 | 3,13 | 1,24 | 2,174 | 0,031* |
| Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. | 3,20 | 0,96 | 3,69 | 0,97 | 2,732 | 0,007** |
| Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. | 2,89 | 0,90 | 3,31 | 0,86 | 2,564 | 0,011* |
| Ο διευθυντής ενεργά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν. | 3,33 | 0,96 | 3,97 | 1,06 | 3,535 | < 0,001*** |
| Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου. | 2,36 | 0,90 | 2,81 | 0,93 | 2,695 | 0,007** |
| Ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. | 2,73 | 1,07 | 3,13 | 0,87 | 1,991 | 0,047* |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|---------|
| Ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. | 3,01 | 1,14 | 3,47 | 1,02 | 2,187 | 0,030* |
| Ο διευθυντής και εγώ καταρτίζουμε ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής μου ανάπτυξης. | 2,02 | 1,04 | 2,47 | 1,16 | 2,279 | 0,023* |
| Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών. | 3,18 | 0,93 | 3,56 | 1,05 | 2,180 | 0,030* |
| Το επαγγελματικό μου σχέδιο ανάπτυξης βασίζεται στις ατομικές μου επαγγελματικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου. | 3,12 | 0,98 | 3,50 | 0,92 | 2,225 | 0,027* |
| Οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 3,11 | 1,09 | 3,56 | 0,98 | 2,234 | 0,026* |
| Οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του. | 3,73 | 0,99 | 4,31 | 0,90 | 3,181 | 0,002** |
| Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών. | 3,07 | 0,99 | 3,50 | 1,05 | 2,292 | 0,023* |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|----------|
| Το σχολείο παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους. | 2,70 | 0,88 | 3,28 | 0,99 | 3,477 | 0,001*** |
| Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 2,73 | 0,86 | 3,22 | 0,91 | 2,990 | 0,003** |
| Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 2,63 | 0,77 | 3,00 | 0,88 | 2,546 | 0,011* |
| Σημείωση: *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$ | | | | | | |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Συζήτηση

Ερευνητικό ερώτημα 1: Σε τι βαθμό είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας;

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εμφανίζονται να δεσμεύονται περισσότερο στη σχολική κουλτούρα, λίγο λιγότερο στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας και στη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά δέσμευσης στις πρακτικές ηγεσίας. Τα ευρήματα συμφωνούν με πλήθος ερευνών που οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δεσμεύονται λιγότερο στις πρακτικές ηγεσίας (Christy, 2008· Georgiou, 2012· Gunter, Shopfner, Croom, Endel, & Roberts, 2008· Smith, 2007). Αναλυτικότερα, η έρευνα της Smith (2007), σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο της Γεωργίας των Η.Π.Α., έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται πρώτα στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας, έπειτα στη συλλογική υπευθυνότητα και στη σχολική κουλτούρα και τέλος στις πρακτικές ηγεσίας. Η έρευνα της Christy (2008), στο Μιζούρι των Η.Π.Α., κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό δεσμεύονται αρχικά σε μεγαλύτερο βαθμό στη σχολική κουλτούρα, στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας κι έπειτα σε μικρότερο βαθμό στη συλλογική υπευθυνότητα και τις πρακτικές ηγεσίας. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί στο γυμνάσιο δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη συλλογική υπευθυνότητα και λιγότερο στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας, στη σχολική κουλτούρα και ακόμα λιγότερο στις πρακτικές ηγεσίας. Σε έρευνα του Κέντρου Ηγεσίας και Μάθησης (Center for Leadership and Learning) του Αρκάνσας των Η.Π.Α. διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί πρώτα να δεσμεύονται στην κουλτούρα του σχολείου, έπειτα στη συλλογική υπευθυνότητα, το όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας και τέλος στις πρακτικές ηγεσίας (Gunter κ.συν., 2008). Ενώ η έρευνα του Georgiou (2012) σε ένα γυμνάσιο και λύκειο στην Κύπρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο στη συλλογική υπευθυνότητα, έπειτα στο

όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας, στη συνέχεια στη σχολική κουλτούρα και τέλος στις πρακτικές ηγεσίας.

Συγκρίνοντας την έρευνά μας με τις έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α δεσμεύονται περισσότερο στις διαστάσεις τις κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με την Ελλάδα καθώς εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε όλες τις διαστάσεις τις κατανεμημένης ηγεσίας (Christy, 2008· Smith, 2007) και συνήθως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά θετικά στη κλίμακα Likert είναι πάνω από 80% (Gunter κ.συν., 2008· Smith, 2007) τη στιγμή που στην έρευνά μας κυμαίνεται από 35,1 μέχρι 73,2%.

Μέσα από την έρευνά μας φαίνεται ότι ο διευθυντής του σχολείου να είναι γνώστης των τρεχόντων εκπαιδευτικών θεμάτων και οι πράξεις του να συμφωνούν με τα λόγια του. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πολιτεία θέτει τα ακαδημαϊκά πρότυπα του σχολείου πάνω στα οποία ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν το όραμα, την αποστολή του σχολείου και τους κοινούς στόχους που τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. Ωστόσο, εμβαθύνοντας και εστιάζοντας περισσότερο στην κατανομή της ηγεσίας μέσα στο ελληνικό σχολείο παρατηρούμε ότι η διοίκηση του σχολείου παραμένει τυποποιημένη και παραδοσιακού τύπου όπου ο διευθυντής εμφανίζεται να έχει την ευθύνη για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και να καταβάλλει κάθε προσπάθεια να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του χωρίς να εμπλέξει στα διάφορα προβλήματα και στο βαθμό που πρέπει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Παρατηρώντας τη διεθνή βιβλιογραφία συμπεραίνουμε ότι η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στο προσωπικό του σχολείου είναι μια συνήθη πρακτική στα σχολεία άλλων χωρών (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005· Southworth, 2008). Σε μια πρόσφατη μελέτη σε πάνω από εκατό δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. βρέθηκε ότι η ευθύνη για την ηγεσία και τη διαχείριση των λειτουργιών του σχολείου ήταν κατανεμημένη συνήθως σε τρεις με επτά επίσημες θέσεις ηγεσίας ανά δημοτικό σχολείο (Camburn κ.συν., 2003). Στην Ελλάδα οι διευθυντές, αν και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008), δεν εκχωρούν ευθύνες και αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς τους ή εκχωρούν ελάχιστες και ήσσονος σημασίας αρμοδιότητες. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2002, σελ.26) είναι καιρός οι σχολικές μονάδες να διαμορφώσουν κουλτούρα ομαδικής εργασίας και να «εγκαταλείψουν την παλιότερη

κουλτούρα του ρόλου και την ιδέα οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται ως απομονωμένοι και ανεξάρτητοι επαγγελματίες ή λειτουργοί».

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι το *σχολείο δεν παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους*· ωστόσο πολλοί ερευνητές αναφέρουν (Stone, Horejs, & Lomas, 1997) ότι οι ηγεσία θα ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς μόνο όταν δοθεί σε αυτούς χώρος και εξουσία για να συμμετάσχουν στις εργασίες της κατανεμημένης ηγεσίας. Πρωταρχικό μέλημα για την ηγεσία στα σχολεία που αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες είναι να οικοδομήσουν την κοινότητα του σχολείου με την ευρύτερη έννοια του όρου και αυτό επιτυγχάνεται με την συμμετοχή των ανθρώπων στη θέσπιση της ηγεσίας (Harris, 2003).

Παράλληλα η έρευνά μας δείχνει ότι *οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο* κάτι που συναντάται και στην έρευνα της Smith (2007), η οποία βρήκε μέτριο ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους. Η συνεχής λογοδοσία προς την επίσημη ηγεσία και η καχυποψία αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας (Murphy κ.συν., 2009) καθώς και οι παραδοσιακές ιεραρχικές δομές ηγεσίας στο σχολείο συμβάλλουν ώστε η εξουσία να παραμείνει στην κορυφή της ηγεσίας (Mayrowetz, Murphy, Louis, & Smylie, 2007). Οι Stone κ.συν. (1997) αναφέρουν ότι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί γαλουχούν τους άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά μερικές φορές εγκαταλείπουν το επάγγελμα λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζουν (Silva κ.συν., 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση για να αναδυθούν οι ηγέτες εκπαιδευτικοί είναι η συνεργατική κουλτούρα του σχολείου που υποστηρίζει την κοινή λήψη αποφάσεων (Harrison, 2005).

Μέσω της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι *οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους* άλλα ούτε παρέχονται ευκαιρίες για *ανάληψη ηγετικών ρόλων στους «νέους» εκπαιδευτικούς*. Στην έρευνα της Smith (2007) βρέθηκε ότι οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί κατείχαν τους περισσότερους ηγετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο ενώ οι «νέοι» εκπαιδευτικοί αναφέρουν μόνο σποραδικές ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα. Παρόμοια, οι Stone κ.συν. (1997) βρήκαν ότι οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί είναι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί μέσα στο

σχολείο. Οι Spillane & Sherer (2004) αναφέρουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί όταν λειτουργούν μέσα σε μικρές ομάδες, όπως σε επίπεδο τάξης, τους παρέχονται ευκαιρίες για να γίνουν ηγέτες εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Johnson & Kardos (2005) οι αποτελεσματικοί διευθυντές τοποθετούν «νέους» και «παλιούς» εκπαιδευτικούς μαζί σε θέσεις που ευνοούν κοινό σχεδιασμό, παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση.

Μεταξύ των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνά μας είναι ότι *οι άτυποι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται να παίζουν ρόλο στη βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών*. Οι άτυποι ηγέτες ασκούν καθήκοντα ηγεσίας υποστηρίζοντας τους άλλους, κάνοντας προτάσεις και διαδίδοντας ιδέες (Harrison, 2005), στοιχεία απαραίτητα για να λειτουργήσει η κατανεμημένη ηγεσία. Μερικές μελέτες δείχνουν ότι τα άτομα χωρίς επίσημη ηγετική θέση κυρίως εκπαιδευτικοί τάξης, επίσης συμβάλουν στην σχολική ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου (Heller & Firestone, 1995· Spillane 2006).

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι *η τυπική δομή του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα*. Παρ' όλ' αυτά οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στο μέτρο του δυνατού στη λήψη αποφάσεων και συνεργάζονται με το διευθυντή πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες και μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Σε έρευνα του Σαΐτη (2001) βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά κανόνα λειτουργούν επικοινωνιακά και συμβάλλουν στο να ληφθεί η καλύτερη δυνατή απόφαση. Επίσης, σε έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια, & Καμπουρίδη (2004) βρέθηκε ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις επιλογές των στόχων του συλλόγου είναι υψηλή και πολλές φορές παραμερίζουν τους προσωπικούς τους στόχους προς επίτευξη συλλογικών επιλογών. Ωστόσο, ενώ στα σχολεία του εξωτερικού ο προγραμματισμός των εργασιών, οι ομάδες εργασίας, οι συναντήσεις ομάδων από διάφορα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου είναι μια συνήθης πρακτική, στο ελληνικό σχολείο δε συμβαίνουν παρόμοιες κινήσεις ή και στο βαθμό που συμβαίνουν είναι χωρίς κάποιο σχεδιασμό και προγραμματισμό. Στην έρευνα τους οι Kougioumtzis & Patriksson (2009) εξετάζοντας το βαθμό

συνεργατικής συμπεριφοράς σουηδών και ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξαν ότι υπάρχει χαμηλό επίπεδο θεσμοθετημένων μορφών συνεργασίας μέσα στα ελληνικά σχολεία και παρατηρήθηκε μόνο υψηλό επίπεδο προσωπικών αλληλεπιδράσεων στους έλληνες καθηγητές του γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι *οι πόροι της πολιτείας δεν κατευθύνονται για να βελτιωθούν οι ανάγκες μάθησης των μαθητών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι οικονομικοί πόροι του σχολείου είναι ο δείκτης με την πιο αρνητική αποτίμηση* (<http://aee.iep.edu.gr/results>). *Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο δεν έχουν επαρκείς πόρους, ούτε επαρκή σχολικό χρόνο για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο.* Στην έρευνά της η Smith (2007) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την έλλειψη χρόνου και πόρων που αφορούν κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίας. Ο Ovando (1996) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μειωμένο χρόνο για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος από τη στιγμή που είχαν αναλάβει ηγετικό ρόλο και ότι αυτό θεωρήθηκε επιζήμιο. Στην έρευνα του Γιάγκου & Θεοφιλίδη (2012) για την κατανεμημένη ηγεσία στην Κύπρο, παρατηρήθηκε έλλειψη διεκπεραιωτικού χρόνου για τους εκπαιδευτικούς που αναλάμβαναν ανεπίσημους ηγετικούς ρόλους· μονοδιάστατη επιβράβευση από μέρους του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία παρουσιάζει μόνο ηθική διάσταση· και περιορισμένος χρόνος συντονισμού διευθυντή, ανεπίσημων ηγετών και εκπαιδευτικών. Από την έρευνά μας φαίνεται ότι *το σχολικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρόνο για να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.* Η κατανεμημένη ηγεσία δεν μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία χωρίς την υποστήριξη του χρόνου και των πόρων (Harrison, 2005· Spillane κ.συν., 2004). Για να κατανεμηθούν τα καθήκοντα ηγεσίας, πρέπει να δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν (Gordon, 2005), επειδή η συνεργασία βοηθά στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Spillane & Sherer (2004) και Stone κ.συν. (1997) οι διευθυντές πρέπει να βρουν το χρόνο, ακόμη και αν πρέπει να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους, για τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι *το σχολείο δε χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης για να ελέγξει την επίτευξη των στόχων του και οι στόχοι του σχολείου δεν ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του*. Δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε διαφέρει πολύ από το κυπριακό, η έρευνα των Γιάγκου & Θεοφιλίδη (2012) για την κατανεμημένη ηγεσία, κατέδειξε ότι σε πολύ μικρό βαθμό υπάρχουν, στο υπό μελέτη δημοτικό σχολείο της Κύπρου, στοιχεία που συνθέτουν τη μορφή της σχεδιασμένης διασύνδεσης των ηγετικών ρόλων με τους στόχους της κατανεμημένης ηγετικής πρακτικής και η διαδικασία που ακολουθείται δεν είναι προγραμματισμένη αναφορικά με τους στόχους, τους ηγετικούς ρόλους και το σχέδιο δράσης που ακολουθείται, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εμφανίζεται να μην προωθεί αξίες που θα βοηθούσαν στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας.

Η έρευνά μας έδειξε επίσης ότι *το σχολείο εμφανίζεται να μη χρησιμοποιεί ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης για το διευθυντή ή τους εκπαιδευτικούς που θα λειτουργούσε προς όφελος της σχολικής μονάδας*. Τα γραφεία διεύθυνσης και ο διευθυντής δε συνεργάζονται για να τρέξουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού. Η έλλειψη επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (<http://aee.iep.edu.gr/results>). Στη βιβλιογραφία η έννοια της σχολικής βελτίωσης συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ., 2004) ενώ οι Vernez, Karam, Mariano, & DeMartini (2006) αναφέρουν ότι η υλοποίηση των πρωτοβουλιών βελτίωσης του σχολείου είναι μεγαλύτερη στα σχολεία που έχουν αφιερώσει χρόνο στην επαγγελματική εξέλιξη. Οι Muijs & Harris (2007) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών θα επιτευχθεί με τη θέσπιση διαρθρωτικών αλλαγών που θα περιλαμβάνουν την παροχή χρόνου και διασφάλιση άφθονων και ποικίλων ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι *η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε βασίζονται σε αξιολόγηση δεδομένων αλλά σε απόφαση του Υπουργείου Παιδείας*. Το σχολείο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. Η έρευνα του Copeland (2003) αποτελεί τη βασική απόδειξη ότι η δύναμη της έρευνας, είναι η μηχανή για να καταστεί δυνατή η κατανομή της

ηγεσίας. Ο Elmore (2000) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στο να βελτιώσει τις επιδόσεις του σχολείου κυρίως όμως αν βασίζεται σε πλήθος δεδομένων και ο Fullan (2007, σελ.11) τονίζει την ανάγκη «να χτίσουμε την ικανότητα μας που θα δίνει έμφαση στα αποτελέσματα». Δεν υπάρχει καμία ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να γίνουν ερευνητές, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα δεδομένα και σε ορισμένο βαθμό και για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Saunders, 2000).

Η έρευνα έδειξε ότι *οι μαθητές αν και αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αδυνατούν να περιγράψουν ξεκάθαρα την αποστολή του σχολείου*. Υπάρχουν όμως φωνές (MacBeath, Myers, & Demetriou, 2001) που αναφέρουν ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πηγή δεδομένων, αλλά ως ενεργά μέλη που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων. Υπό αυτήν την έννοια το σχολείο γίνεται μία κοινότητα μελών, όπου όλοι συμμετέχουν στην κοινή προσπάθεια για τη μάθηση (Flutter & Rudduck, 2004).

Από την έρευνα φαίνεται πως *το εκπαιδευτικό προσωπικό συμφωνεί ότι οι γονείς μπορούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους και είναι ενήμεροι σε ποιον θα απευθυνθούν στο σχολείο αν έχουν ερωτήσεις και ανησυχίες αλλά το σχολείο τους κρατά μακριά από το σχεδιασμό και τη δράση που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο*. Σε έρευνα των Σαΐτη, Φέγγαρη, & Βούλγαρη (1997, σελ.96) αναφέρεται ότι η «σχολική ηγεσία δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού σε καθημερινή βάση ασχολείται περισσότερο με θέματα ρουτίνας και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα η επικοινωνία του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον». Παρόμοια, σε έρευνά τους η Καρυπίδου (2009) και η Κεραμιδά (2011) αναφέρουν ότι οι διευθυντές προσπαθούν να βελτιώσουν τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς, χωρίς όμως να θέλουν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα αποτελεί ένα από τα δεκαέξι κριτήρια ποιότητας στην εκπαίδευση (Χαραλάμπους, 2005), ενώ ο Ματσαγγούρας (2003) αποκαλεί τους σημερινούς γονείς «εταίρους στην εκπαίδευση». Οι Neuman & Simmons (2000, σελ. 9) αναφέρουν ότι «η ηγεσία είναι δουλειά ολόκληρης της σχολικής κοινότητας» και το σχολείο θα μπορούσε να συνδεθεί με άτομα, επιχειρήσεις, τυπικές και άτυπες οργανώσεις μέσα στην κοινότητα.

Η έρευνα έδειξε ότι μέσα στη διάσταση της σχολικής κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους διευθυντές, συζητούν μαζί τους εκπαιδευτικά θέματα και υπάρχει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτικών με το διευθυντή ενώ το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. Αυτό το καλό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (<http://aee.iep.edu.gr/results>) και οι έρευνες της Κωστοπούλου (2011) και της Στραβάκου (2003). Οι Mosley & Patrick (2011) αναφέρουν ότι σε ένα ευέλικτο και γρήγορα αναπτυσσόμενο οικονομικό περιβάλλον για να πετύχουν οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι τους πρέπει να έχουν καλές σχέσεις και επικοινωνία. Για να εμπλέξουμε το προσωπικό σε καθήκοντα ηγεσίας θα πρέπει πρωτίστως να χτίσουμε σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού (Harris, 2007· Oduro, 2004· Spillane κ.συν., 2004). Εξάλλου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι «η εγκαθίδρυση υψηλής ποιότητας επαφών και διαδράσεων με τους εκπαιδευτικούς του» (Waters κ.συν., 2004, σελ. 49). Για να κατανεμηθεί η ηγεσία θα πρέπει να υπάρχει μια συλλογική και συνεργατική κουλτούρα σχολείου που μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης θα ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς, την έρευνα και τη συνεχή μάθηση (Mayrowetz κ.συν., 2007· Muijs & Harris 2007).

Ερευνητικό ερώτημα 2. Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ετοιμότητα τους να υιοθετήσουν κάθε διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας;

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία που θέλει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να δεσμεύονται περισσότερο και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας (Christy, 2008· Smith, 2007). Η έρευνα του Georgiou (2012) έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο λύκειο εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας, τη συλλογική υπευθυνότητα και τη σχολική κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου.

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στις τρεις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας - το όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα. Στην έρευνα της η Smith (2007) συγκρίνοντας ένα δημοτικό, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών - στη σχολική κουλτούρα, τις πρακτικές ηγεσίας και τη συλλογική υπευθυνότητα - ενώ η έρευνα της Christy (2008) συγκρίνοντας ένα δημοτικό και ένα γυμνάσιο, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τέσσερις διαστάσεις τις κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εμφανίζονται να προωθούν περισσότερο το συλλογικό όραμα και την αποστολή του σχολείου τους, το οποίο γίνεται περισσότερο ορατό στους γονείς και τους μαθητές. Καλλιεργούν περισσότερο ένα κλίμα καλών σχέσεων και αμοιβαίου σεβασμού τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας σε εκπαιδευτικά θέματα και ο διευθυντής περισσότερο συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο δεν παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση επαγγελματικού σχεδίου ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς που να βασίζεται στις δικές τους ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου. Σύμφωνα με τον Harrison (2005) οι διευθυντές στο δημοτικό σχολείο αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εστιάζουν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και εργάζονται συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν την τάση να επικεντρώνονται στην φροντίδα του καθενός, να εστιάζουν στις σχέσεις και όχι μόνο στη διδασκαλία και τη μάθηση (Stone κ.συν. 1997).

Στις πρακτικές ηγεσίας αν και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται να δεσμεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, στη πράξη δεν εμφανίζονται ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα μια και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να περιορίζονται στο παιδαγωγικό τους ρόλο και η διοίκηση του σχολείου να αποδίδεται στο διευθυντή. Ωστόσο διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας θεωρούν ότι τα γραφεία πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης και οι διευθυντές συνεργάζονται περισσότερο για να υλοποιήσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη συλλογική υπευθυνότητα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι το προσωπικό επιδεικνύει μεγαλύτερη ατομική και συλλογική ευθύνη και υψηλές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών τους. Το δημοτικό σχολείο εμφανίζεται ως κοινότητα μάθησης που προάγει την αποτελεσματικότητα μαθαίνοντας από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες παρέχει πλήθος δεδομένων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών καθώς και να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε αξιολόγηση δεδομένων. Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά το περιβάλλον μάθησης και αυξάνει τα θετικά συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς προς το σχολείο ως κοινότητα μάθησης (Harrison, 2005).

Ερευνητικό ερώτημα 3. Διαφοροποιείται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σύμφωνα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Δεν παρατηρείται διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία ανάλογα με το φύλο αν και οι άνδρες εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη μέση τιμή από τις γυναίκες και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Vlachadi & Ferla (2013) χρησιμοποιώντας το ίδιο ερωτηματολόγιο σε ελληνικά σχολεία. Οι Camburn κ.συν. (2003) μέσα από την έρευνά τους υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές ηγεσίας μέσα στην κατανεμημένη ηγεσία. Βέβαια, η προϋπάρχουσα γνώση για την ηγεσία αναφέρει ότι οι άνδρες και οι γυναίκες δημιουργούν διαφορετικά περιβάλλοντα ηγεσίας με τη συμπεριφορά τους (Kruger, 2008). Συγκεκριμένα, οι άνδρες έχουν την τάση να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην εργασία, ενώ οι γυναίκες έχουν την τάση να είναι προσανατολισμένες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο Kruger (ό.π.) προτρέπει να αναγνωρίσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες αναφορικά με την ηγεσία και να δημιουργήσουμε μικτές ομάδες εργασίας όπου το

μείγμα αρσενικού και θηλυκού στοιχείου στη σχολική διαχείριση οδηγεί σε ευρύτερο ρεπερτόριο συμπεριφοράς και κατά συνέπεια σε πιο ευέλικτη δράση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών καταλήγουμε ότι δεν επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανομημένη ηγεσία. Συγκρίνοντας τη μέση τιμή κάθε ηλικιακής ομάδας για κάθε διάσταση της κατανομημένης ηγεσίας διακρίνουμε ότι η ηλικιακή ομάδα 31-40 εμφανίζει τη χαμηλότερη μέση τιμή και στις τέσσερις διαστάσεις, ενώ η ηλικιακή ομάδα 41-50 τη μεγαλύτερη μέση τιμή στην αποστολή, το όραμα και τους στόχους του σχολείου, στη σχολική κουλτούρα, και τη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ η ηλικία πάνω από 51 εμφανίζει τη μεγαλύτερη δέσμευση στις πρακτικές ηγεσίας. Στην έρευνά τους οι Vlachadi & Ferla (2013) βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 26-35 και τις ομάδες 36-45 και 46-54 όπου οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνονται να δεσμεύονται περισσότερο στις πρακτικές ηγεσίας. Στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι περισσότερο δεσμεύονται στο όραμα την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί 26-35 χρονών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 36-45.

Στην έρευνά μας *τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις τους για την κατανομημένη ηγεσία, αν και οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή στη σχολική κουλτούρα, τις πρακτικές ηγεσίας και τη συλλογική υπευθυνότητα.* Στην έρευνα τους οι Vlachadi & Ferla (2013) βρήκαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, με εξαίρεση όσους είχαν 10-15 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι οποίοι δεσμεύονταν λιγότερο στη συλλογική υπευθυνότητα σε σχέση με αυτούς που είχαν 16-23 και 24-34 χρόνια αντίστοιχα. Στην έρευνα του Georgiou (2012) δεν εμφανίζονται διαφορές στις τρεις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας αλλά υπάρχει διαφορά στη σχολική κουλτούρα όπου οι εκπαιδευτικοί με 1-3 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν χαμηλότερη δέσμευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 7 χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τη Smith (2007) οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση σε σχέση με τους νεότερους. Στην έρευνα τους οι Stone κ.συν. (1997) βρήκαν ότι οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο στις πρακτικές ηγεσίας στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο ενώ στην έρευνα του Harrison (2005) οι «νέοι»

εκπαιδευτικοί ήταν ενεργοί οπαδοί, αφήνοντας στους παλιούς εκπαιδευτικούς τις περισσότερες ηγετικές θέσεις, καθώς είναι πιο γνώστες και με μεγαλύτερη εμπειρία.

Η έρευνά μας έδειξε επίσης ότι *τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα φαίνεται να επιδρούν στη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων για τη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 1-3 χρόνια προϋπηρεσίας και σε αυτούς που έχουν 4-6 χρόνια αντίστοιχα*. Οι «νέοι» εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εμφανίζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις αντιλήψεις για την κατανεμημένη ηγεσία, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 χρόνια στη σχολική μονάδα ενώ τη μικρότερη μέση τιμή εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με 4-6 χρόνια αντίστοιχα. Ομοίως, στην έρευνα της Smith (2007) τη μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 1 χρόνο στη σχολική μονάδα, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 7 χρόνια στη σχολική μονάδα και στη συνέχεια όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 1-6 χρόνια αντίστοιχα. Στην έρευνα των Vlachadi & Ferla (2013) διαφαίνεται ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο δεν επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία.

Με βάση την παρούσα έρευνα *τα ακαδημαϊκά προσόντα φαίνεται ότι δεν επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία*, ωστόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό και διδακτορικό εμφανίζουν τη χαμηλότερη μέση τιμή και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν πλήθος ερευνών (Smith 2007· Vlachadi & Ferla, 2013) που καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο πτυχίο και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία.

Επίσης η έρευνά μας δείχνει ξεκάθαρα ότι *τα στελέχη της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δεσμεύονται περισσότερο και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και με στατιστικά σημαντική διαφορά*. Παρόμοια, η Smith (2007) στην έρευνά της καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν επίσημους ηγετικούς ρόλους δεσμεύονται περισσότερο σε κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δε κατέχουν ηγετικούς ρόλους. Στην έρευνά του ο Georgiou (2012) συμπεραίνει ότι τα στελέχη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες αντιλήψεις για τη συλλογική υπευθυνότητα, τη σχολική κουλτούρα και τις πρακτικές ηγεσίας, ενώ στην έρευνα των Vlachadi & Ferla (2013) εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών στις πρακτικές ηγεσίας. Η διαφορά που εμφανίζεται σχετικά με τη δέσμευση στις κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών είναι δικαιολογημένη δεδομένου ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης συνειδητά επιλέγουν να εμπλακούν στη διοίκηση του σχολείου και μπαίνουν σε μια διαδικασία επιλογής.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Βασικοί περιορισμοί της έρευνας αποτελούν ο διαθέσιμος χρόνος και οι οικονομικοί πόροι που επηρέασαν το γεωγραφικό εύρος διεξαγωγής της έρευνας και την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου. Ειδικότερα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αστική περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης με συνέπεια η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο περιφέρειας ή χώρας να είναι επισφαλής.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα έδωσε τη δυνατότητα γρήγορης συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων αλλά όχι σε βάθος. Συνεπώς, ο συνδυασμός συνέντευξης και ερωτηματολογίου θα επέτρεπε την πληρέστερη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.

Παρ' όλο που η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία, αναλογική, στρωματοποιημένη δειγματοληψία η άρνηση μερικών διευθυντών ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους στην έρευνα καθώς και η άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αλλοιώνουν τη συνολική εικόνα της έρευνας. Επιπρόσθετα, περιορισμό της έρευνας αποτελεί η ύπαρξη μόνο μονίμων εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και όχι στην ιδιωτική καθώς και η μεγάλη ηλικία και τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Ολοκληρώνοντας σημειώνεται ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα περίπου ενός μηνός και όχι σε βάθος χρόνου. Ως εκ τούτου πιθανολογείται να έχει διαφοροποιηθεί το δυναμικό των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και οι αντιλήψεις τους. Μια διαχρονική μελέτη που παρακολουθεί τα θέματα για μεγάλη χρονική περίοδο είναι πιθανό να συμβάλλει στη παροχή πλουσιότερων στοιχείων για την κατανόηση του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα έρευνας

Η έρευνα αυτή ήταν η πρώτη του είδους της, υπό την έννοια ότι προσπαθεί να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας μέσα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και να εντοπίσει διαφορές που διαφαίνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών για το περιβάλλον μέσα στο οποίο κατανέμονται οι πρακτικές ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και σε κάθε βαθμίδα αντίστοιχα και αναδεικνύει τα εμπόδια που θα εμφανιστούν σε μια ενδεχόμενη προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, συγκρινόμενα με έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., παραμένουν αρκετά χαμηλά. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεσμεύονται περισσότερο στη σχολική κουλτούρα, λιγότερο στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους της σχολικής μονάδας και στη συλλογική υπευθυνότητα ενώ παρουσιάζουν ακόμα χαμηλότερα ποσοστά δέσμευσης στις πρακτικές ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να περιορίζονται στο παιδαγωγικό τους ρόλο και η διοίκηση του σχολείου να αποδίδεται κατά αποκλειστικότητα στο διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου εμφανίζεται γνώστης των εκπαιδευτικών θεμάτων που προκύπτουν στο σχολείο και οι πράξεις του συμφωνούν με τα λόγια του.

Η πολιτεία θέτει τα ακαδημαϊκά πρότυπα του σχολείου πάνω στα οποία ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν το όραμα, την αποστολή του σχολείου και τους κοινούς στόχους, τους οποίους αναθεωρούν κάθε χρόνο. Η τυπική δομή του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. Παρ' όλ' αυτά

οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στο μέτρο του δυνατού στη λήψη αποφάσεων και συνεργάζονται με το διευθυντή πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες και μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους και είναι ενήμεροι σε ποιον θα απευθυνθούν στο σχολείο σε περίπτωση που έχουν ερωτήσεις και ανησυχίες· ωστόσο οι γονείς και οι μαθητές παραμένουν μακριά από το σχεδιασμό και τη δράση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Το σχολείο δεν παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους αλλά ούτε και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους από τους «νέους» αλλά ούτε στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικών ρόλων. Ωστόσο οι άτυποι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται να παίζουν κάποιο ρόλο στη βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών.

Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων - καινοτομιών και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται τους διευθυντές, να συζητούν μαζί τους εκπαιδευτικά θέματα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτικών με το διευθυντή.

Το σχολείο δε χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης για να ελέγξει την επίτευξη των στόχων του και οι στόχοι του σχολείου δεν ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του. Δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς πλήθος δεδομένων για τις επιδόσεις των μαθητών ούτε η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζονται σε αξιολόγηση δεδομένων.

Το σχολείο εμφανίζεται να μη χρησιμοποιεί ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης για το διευθυντή ή τους εκπαιδευτικούς που θα λειτουργούσε προς όφελος της σχολικής μονάδας. Τα γραφεία διεύθυνσης και ο διευθυντής δε

συνεργάζονται επαρκώς για να τρέξουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.

Οι πόροι της πολιτείας δεν κατευθύνονται για να βελτιωθούν οι ανάγκες μάθησης των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο δεν έχουν επαρκείς πόρους, ούτε επαρκή σχολικό χρόνο για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο. Το σχολικό πρόγραμμα δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρόνο για να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται να δεσμεύονται περισσότερο και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας αντίστοιχα. Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα.

Εξετάζοντας την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για την κατανεμημένη ηγεσία παρατηρούμε ότι το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε αντίθεση με τη θέση ευθύνης και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα. Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δεσμεύονται περισσότερο και στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και με στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 1-3 χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 4-6 χρόνια, εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση και στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχολική κουλτούρα και τη συλλογική υπευθυνότητα.

7.2 Μελλοντικές επεκτάσεις- Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να παρέχουν ένα πλήθος πληροφοριών που θα αποτελούσε τη βάση για οποιοδήποτε σχέδιο δράσης - προώθησης του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στην πράξη είτε από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είτε από τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Πρωτίστως, όμως, θα πρέπει να δοθεί έμφαση να αλλάξει η κουλτούρα στα σχολεία ώστε οι εκπαιδευτικοί να

θεωρήσουν τους εαυτούς τους ηγέτες και οι διευθυντές να θεωρούνται ως συντονιστές των ομάδων ηγετών που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για τη διαμόρφωση κουλτούρας κατανεμημένης ηγεσίας είναι η επιμόρφωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών που θα συνδυαστεί με συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η πολιτεία οφείλει να δώσει το νομικό πλαίσιο και τη σχετική αυτονομία στις σχολικές μονάδες ώστε η ηγεσία να κατανεμηθεί σε ομάδες ηγεσίας. Το σχολείο πρέπει να αποτελέσει κοινότητα μάθησης που θα ενημερώνει και θα αγκαλιάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να επανεξετάσει το ρόλο του και να εξοικειωθεί με πιο ευέλικτες μορφές διοίκησης αναπτύσσοντας μια αντίληψη κοινής ευθύνης για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα είναι φυσικό να μην μπορεί να καλύψει πλήρως όλες τις πτυχές και διαστάσεις του θέματος και συνεπώς θα πρέπει να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες για πληρέστερη διερεύνηση αλλά και για τη διασταύρωση των ευρημάτων. Ειδικότερα, προτείνεται η διενέργεια στο μέλλον ερευνών όπως :

- ❖ Η επανάληψη της ίδιας έρευνας στο ίδιο δείγμα μετά απ' ένα σημαντικό χρονικό διάστημα ή σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πληθυσμό προκειμένου να γίνει μια συγκριτική μελέτη των ευρημάτων.
- ❖ Η επανάληψη της ίδιας έρευνας με τη χρήση ως μέσου συλλογής εμπειρικού υλικού τη συνέντευξη ή το συνδυασμό συνέντευξη – ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεχτούν δεδομένα με μεγαλύτερο βάθος.
- ❖ Μια ποιοτική έρευνα που θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει τα αίτια που κρατούν τους εκπαιδευτικούς μακριά από την άσκηση ηγεσίας και δεν επιτρέπουν τους διευθυντές να εκχωρούν αρμοδιότητες.
- ❖ Μια ποιοτική έρευνα που θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει τα αίτια που κρατούν τους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα μακριά από τη σχολική ζωή.
- ❖ Μια έρευνα που θα καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να προσδιορίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να υπάρξει μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- ❖ Μια έρευνα που θα προσδιορίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η κατανομή των εξωδιδασκτικών - διοικητικών καθηκόντων στα σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Λ. (2001). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων*. [Ηλεκτρονική εκδοχή]. Περιοδικό ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση, 68.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254.
- Arrowsmith, T. (2005). Distributed Leadership: Three Questions, Two Answers-A Review of the Hay Group Education Research, *Management in Education*, 19(2), 30-33.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3), 65-88.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bell, J., (1997). *Μεθοδικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*, (Μετάφραση: Ρήγα Α. Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham : National College for School Leadership. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://scholar.google.gr/scholar?cluster=2318408866362673794&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1 (27/06/2013).
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School leadership and management*, 29(1), 23-37.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pek.org.cy%2FProceedings_2012%2Fpapers%2Fekpedeftiki_igesia%2FYiagkou%26Theofilides.pdf&ei=NLy2UeC6E4vTsgbplYDACA&usg=AFQjCNGQIghuq6Zga4xiNpmQZS2UdpXhdg&sig2=HdWYLfgA4r3zlRurs9TKaQ (20/3/2013).

- Camburn, E., Rowan, R., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: the case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 27-34.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*. Doctoral Dissertation Presented at the Faculty of the Graduate School at the University of Missouri.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μετάφραση: Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρη Π. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Copeland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 375-475.
- Corcoran, T., & Goertz, M. (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, 24(9), 27-31.
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66–71.
- Council of Chief State School Officers. (2000). *Leadership for learning in the 21st century: Leadership for student achievement, responsibility and respect*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ccsso.org/projects/projects.html> (15/03/2013).
- Day, C., & Jacobson, S. L. (2007). The international successful school principal project (ISSPP): An overview of the project, the case studies and their contexts. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 3-10.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006, October). Distributed leadership: The theory and the practice. In *CCEAM Annual Conference* (pp. 12-17). Hilton Cyprus Hotel, Lefkosia, Cyprus.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education* (5th ed.). New York: MacGraw-Hill.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.

- Flutter J., & Rudduck J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. London: Routledge Falmer
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishing.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Georgiou, G. V. (2012). *Distributed leadership in Cyprus secondary education: Teachers perceptions for school improvement and school effectiveness* (Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3553075).
- Glasman, L., & Glasman, N. (1997). Connecting the preparation of school leaders to the practice of school leadership. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 3-20.
- Glatter, R. (2006). Leadership and organization in education: time for a re-orientation? *School Leadership and Management*, 26(1), 69-83.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation). New Britain, CT: Central Connecticut State University. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://content.library.ccsu.edu/cdm/singleitem/collection/ccsutheses/id/1106/rec/1\(14/03/2013\)](http://content.library.ccsu.edu/cdm/singleitem/collection/ccsutheses/id/1106/rec/1(14/03/2013)).
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management and administration: Journal of the British educational management and administration society*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-452.
- Gronn, P. (2009). Leadership Configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Gunter, M. B., Shopfner, R., Croom, K., Endel, M. K. D., & Roberts, K. (2008). *The Effects of a Distributed Leadership Preparation Program on the Practice of School Leadership Teams*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://scholar.google.gr/scholar?q=Distributed+Leadership%3A+%22The+Effects+o>

[f+a+Distributed+Leadership+Preparation+Program%22&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1](#) (03/01/2014).

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 27-31.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59-75.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23(1), 81-90.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 133-190). London: Paul Chapman Press.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership : conceptual confusion and empirical reticence. *Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. In Harris, A. (ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 11–21). Dordrecht: Springer.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77.

- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration, 31*(4), 437-48.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2007). Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(1), 111-134.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the Looking Glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.
- Harrison, N. (2005). *The Impact of distributed leadership on teachers*. (Dissertation Abstract). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.researchgate.net/publication/35920233_The_impact_of_distributed_leadership_on_teachers_electronic_resource
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal, 96*(1), 9-28.
- Hartley, D. (2007) The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 202-214.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education, 26*(2), 253-267.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal, 46*(3), 659-689.
- Heller, M. F., & Firestone, W. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal, 96*(1), 65-85.
- Huffman, J., & Jacobson, A. L. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Leadership in Education, 6*(3), 239-250.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment:

Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.

Ιορδανίδης Γ., & Τσαγκαλίδου Μ., (2002), Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30.

Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2005). Bridging the generation gap. *Educational Leadership*, 62(8), 8-14.

Johnston, J., & Pickersgill, S. (1992). Personal and interpersonal aspects of effective team-oriented headship in the primary school. *Educational Management and Administration*, 20(4), 239-248.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεραμίδα Γ. (2011). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

Κυθραιώτης, Α. (2010). *Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkoed.org.cy%2Fmyfiles%2Fdeltia%2Fno24.pdf&ei=wsC2UfaUHInFswb9IIC4Bw&usq=AFQjCNEO-Be03Pwi0mj->

[KIK3d1KJ1fWFUQ&sig2=vjKWKaPv-xBQob2EqcjaAQ&bvm=bv.47534661,d.Yms](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CFMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fresearch.acer.edu.au%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D1000%26context%3Dapc_monographs&ei=KRTZUeOIBsfmswb6gYHABg&usg=AFQjCNHbmVxu5gRaOs0jTQhDDoFd0eSmyA&bvm=bv.48705608,d.Yms)

(20/3/2013).

Κωστοπούλου Α. (2011) *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kougioumtzis, K., & Patriksson, Γ., (2009), School-Based Teacher Collaboration in Sweden and Greece: Formal Cooperation, Deprivatized Practices and Personalized Interaction in Primary and Lower Secondary Schools. *Teachers and Teaching : Theory and practice*. 15(1), 131-154.

Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 155–168.

Lambert, L. (2000). *Building Leadership Capacity in Schools*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CFMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fresearch.acer.edu.au%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D1000%26context%3Dapc_monographs&ei=KRTZUeOIBsfmswb6gYHABg&usg=AFQjCNHbmVxu5gRaOs0jTQhDDoFd0eSmyA&bvm=bv.48705608,d.Yms (05/06/2013)

Lambert, L. 2003. *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58.

Leblanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2000). Changing leadership for changing times (Book Reviews). *Journal of Education for Teaching*, 26(2).189-199.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota.
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο

[http://scholar.google.gr/scholar?q=Leithwood,+K.,+Louis,+K.,+Anderson,+S.,+%26+Wahlstrom,+K.,+\(2004\).+Review+of+research%3B+How&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=hXsPUvvoNsTpswadloGwCA&ved=0CC0QgQMwA_A#](http://scholar.google.gr/scholar?q=Leithwood,+K.,+Louis,+K.,+Anderson,+S.,+%26+Wahlstrom,+K.,+(2004).+Review+of+research%3B+How&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=hXsPUvvoNsTpswadloGwCA&ved=0CC0QgQMwA_A#) (20/3/2013).

- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make School Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood K., & Montgomery D. J. (1982). The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309-339.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17(3), 303–325.
- Ματσαγγουρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman.
- Macbeath, J. (2003). *Democratic Learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.
- MacBeath J., Myers, K., & Demetriou H. (2001). Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching & Learning, & Evaluating Impact. *FORUM*, 43(2), 78-82.
- Manthey, G. (2004). Most powerful act of leadership is giving it away. *Leadership*, 34(1), 13-13.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Mascal, B. (2007). Shifting Sands of Leadership in Theory and Practice. *Journal of Educational Administration and History*, 39(1), 49-62.

- Maxcy, B. D., & Nguyen, T. S. T. (2006). The politics of distributing leadership: Reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20(1), 163–196.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69–101.
- Mertens, D.M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, (Μετάφραση: Κυρανάκης Σ., Μπιθαρά Π., Μαυράκη Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Miles, S. A., & Watkins, M. D. (2007). The leadership team: Complementary strengths or conflicting agendas? *Harvard Business Review*, 85(4), 90-98.
- Mosley, C., & Patrick, D. (2011). Leadership and Followership: The dynamic process of building high performance cultures. *Organization Development Journal*, 29(2), 85-100.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007) Teacher leadership in inaction: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration Leadership*, 35(1), 111-134.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Seashore-Louis, K. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 29(4), 181-214.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement* (1st ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan*. 82(1), 9-12.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CEEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.alfavita.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattachments%2Foosa_paradoteo.pdf&ei=HBOmUbmCA5KQ4gSOyIHgCg&usg=AFQjCNE1c6sKCXrnWw4Ui_k8MxnKp0fLYg&sig2=-JSZYAgpYXbsaeh1ZITYkA
(20/3/2013).

- Oduro, G.K.T. (2004, September). *Distributed leadership' in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester.
- OECD (Organization For Economic Cooperation & Development). (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD.
- Ovando, M. (1996). Teacher Leadership: Opportunities and Challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.
- Παπαναούμ Ζ., (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2006). Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice*, 45(92), 125-132.
- Ritchie, R., & Woods, P.A. (2007). Degrees of Distribution: Towards an Understanding of Variations in The Nature of Distributed Leadership in Schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363–81.
- Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ., & Βούλγαρης, Δ., (1997), Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, 87-101.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of 'value added' data: The psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education*, 15(3), 241–258.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Sergiovanni, T.J. (2000). Changing Change: Toward a Design Science and Art. *Journal of Educational Change*, 1(1), 57-75.
- Sergiovanni, T. J. (2005). The Virtues of Leadership. *Educational Forum*, 69(2), 112-123.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., & Mulford, W. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 635–658). Dordrecht: Springer.
- Silva, D.Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teachers College Record*, 102 (4), 779-804.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Georgia Southern University. Statesboro, Georgia.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- Smylie, M.A., & Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, 28(5), 413-434.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum.*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., & Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B. & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3). 23-28.

- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., & Sherer, J. (2004, April). *A distributed perspective on school leadership: leadership practice as stretched over people and place*. In Annual meeting of the American Education Association, San Diego, CA.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο ERICDigests.org: <http://www.ericdigests.org/1995-1/culture.htm> (10/06/2013).
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49-64.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 24(3), 249-265.
- Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating Distributed Leadership. *In International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., & DeMartini, C. (2006). *Evaluating comprehensive school reform models at scale*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND_MG546.pdf (12/06/2013).
- Vlachadi, M., & Ferla, M. (2013). Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 19-30 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n4p19> (20/12/2013).
- Wallach, C. A., Lambert, M. B., Copland, M., & Lowry, L. K. (2005). *Distributing leadership: Moving from high school hierarchy to shared responsibility*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505517.pdf> (15/08/2013)
- Walters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-51.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/ASC/5031RR_BalancedLeadership.pdf (20/12/2013).

- Weiss, C. H., & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 287-301.
- Woods, P. A., Bennett, N., Wise, C. & Harvey, J. A. (2004). Variabilities and dualities in understanding distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ψαρρού, Μ & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα : Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ / ή συνάδελφε /ισσα,

Ονομάζομαι Αλτιντζής Περικλής και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα καθηγητή Ιορδανίδη Γεώργιο και στοχεύει να συλλέξει δεδομένα για την προθυμία των σχολείων να δεσμευτούν σε κατανεμημένες πρακτικές ηγεσίας.

Τα τελευταία χρόνια, η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής έρευνας που διεξάγεται διεθνώς, αλλά στην Ελλάδα παραμένει άγνωστη ως έννοια. Η *κατανεμημένη ηγεσία* ορίζεται ως ένας τρόπος διαμοιρασμού των πρακτικών ηγεσίας στο προσωπικό του σχολείου, όπου πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης, ευθυγραμμίζονται με το πλαίσιο εμπειρογνωμοσύνης του οργανισμού διαμέσου μιας κοινής κουλτούρας.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, ως *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Ως *άτυπους σχολικούς ηγέτες* ορίζουμε τους εκπαιδευτικούς που ασκούν επιρροή (ηγεσία), χωρίς την εξουσιοδότηση της νόμιμης διοίκησης. Ενώ, οι *κοινότητες μάθησης* ορίζονται ως ένα σύνολο ατόμων που συνδέονται με φυσική θέληση, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκειμένου να μπορέσω να αξιοποιήσω τη συνδρομή σας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Αλτιντζής Περικλής

Email: altintzi@uth.gr

Κωδικός ερωτηματολογίου

I. ΦΥΛΟ:

1 = Άνδρας

2 = Γυναίκα

II. ΗΛΙΚΙΑ:

1 = έως 30

2 = 31-40

3 = 41-50

4 = 51 και πάνω

III. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1 = Λιγότερο από 1 έτος

2 = 1-3 έτη

3 = 4-6 έτη

4 = Περισσότερα από 7
έτη

IV. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:

1 = Λιγότερο από 1

2 = 1-3

3 = 4-6

4 = Περισσότερα από 7

V. ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΤΗΝ:

1 = Πρωτοβάθμια εκπ/ση

2 = Δευτεροβάθμια εκπ/ση

α) Γυμνάσιο

β) Γενικό Λύκειο

γ) ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ

VI. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1 = Μόνιμος / η

2 = Αναπληρωτής / τρια

3 = Ωρομίσθιος / α □

VII. ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

1 = Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

2 = Διδασκαλείο

3 = Μεταπτυχιακό

4 = Διδακτορικό

VIII. ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1 = Διευθυντής/ τρια

2 = Υποδιευθυντή / τρια

3 = Εκπαιδευτικός

B. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σχετικά με την κατανομημένη ηγεσία. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

| | Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> |
|----|--|----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | Το σχολείο σας έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καταλαβαίνουν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Αν ζητηθεί από τους γονείς να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Αν ζητηθεί από τους μαθητές να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου, μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης ως σημείο αναφοράς για την πρόοδο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συλλογικά θέτουν τους στόχους του σχολείου και τους αναθεωρούν κάθε χρόνο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Η διδακτέα ύλη του σχολείου ευθυγραμμίζεται με τα ακαδημαϊκά πρότυπα που θέτει η πολιτεία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Οι πόροι της πολιτείας κατευθύνονται σε ανάγκες μάθησης των μαθητών που πρέπει να βελτιωθούν περισσότερο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> |
|----|--|----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 12 | Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης η οποία συνεχώς προάγει την αποτελεσματικότητα της, μαθαίνοντας μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Το σχολείο υποστηρίζει τη χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και καινοτομιών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Το σχολικό πρόγραμμα, καθημερινά ή εβδομαδιαία, παρέχει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς συμφωνούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Το σχολείο ενημερώνει τους γονείς σε ποιον θα απευθυνθούν αν έχουν ερωτήσεις και ανησυχίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλήθος δεδομένων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Η απόφαση να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε αξιολόγηση των δεδομένων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Υπάρχει μια τυπική δομή του σχολείου που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; | <i>Διαφωνώ απόλυτα</i> | <i>Διαφωνώ αρκετά</i> | <i>Δεν έχω άποψη</i> | <i>Συμφωνώ αρκετά</i> | <i>Συμφωνώ απόλυτα</i> |
|----|---|----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 23 | Ο διευθυντής ενεργά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Ο διευθυντής ενεργά συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Ο διευθυντής και εγώ καταρτίζουμε ένα ετήσιο σχέδιο επαγγελματικής μου ανάπτυξης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Στο σχολείο μου προωθείται η αλληλοϋποστήριξη των μελών του προσωπικού μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Το επαγγελματικό μου σχέδιο ανάπτυξης βασίζεται στις ατομικές μου επαγγελματικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Τα γραφεία διεύθυνσης και οι διευθυντές συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Ο διευθυντής είναι γνώστης σχετικά με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Οι πράξεις του διευθυντή συμφωνούν με τα λόγια του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Το σχολείο παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ αρκετά | Δεν έχω άποψη | Συμφωνώ αρκετά | Συμφωνώ απόλυτα |
|----|--|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|--------------------|
| 36 | Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν μερικούς ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19. ΔΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| ΑΞΟΝΕΣ | ΚΡΙΤΗΡΙΑ | ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ |
|--|---|---------------------------------|--|
| 1^ο ΜΕΡΟΣ (ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ)0 | | | |
| 1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών | - Φύλο - Ηλικία - Έτη προϋπηρεσίας - Έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα - Τύπος σχολείου - Σχέση εργασίας - Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα - Θέση ευθύνης στο σχολείο | | I II III IV V VI VII VIII |

2^ο ΜΕΡΟΣ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ)

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>A. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για το όραμα, την αποστολή και το σκοπό του σχολείου.</p> | <p><u>1. Προώθηση ενός συνολικού οράματος και αποστολής του σχολείου:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Από το σχολείο - Από εκπαιδευτικούς και διευθυντές - Από γονείς - Από μαθητές <p><u>2. Εστίαση σε σαφείς στόχους σε συνάρτηση με την αποστολή του σχολείου.</u></p> | <p>Neuman & Simmons, 2000 Hallinger & Heck, 1998</p> <p>Neuman & Simmons, 2000 Leithwood & Montgomery, 1982</p> | <p>EP1 EP2 EP3 EP4 EP5</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|---|--|-------------------------------------|
| | <p>3. <u>Εκπόνηση ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ως σημείο αναφοράς για την επίτευξη των στόχων του -Ως συλλογική και ρευστή διαδικασία -Σε συνάρτηση με τα πρότυπα που θέτει η πολιτεία | <p>Harrison, 2005' Harris, Day, & Hadfield, 2003</p> | <p>EP6</p> <p>EP7</p> <p>EP8</p> |
| <p>B. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη σχολική κουλτούρα του σχολείου.</p> | <p>1. <u>Υπαρξη καλών σχέσεων, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στο σχολείο:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς -Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή | <p>Stolp, 1994' Fullan, 2001</p> | <p>EP13</p> <p>EP14, EP32, EP33</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p><u>2. Υπαρξη υποστηρικτικής κουλτούρας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Κλίμα συνεργασίας σε εκπαιδευτικά θέματα - Συλλογική δράση και λήψη αποφάσεων - Προώθηση καινούργιων διδακτικών προσεγγίσεων - Δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού | <p>Stolp, 1994' Murphy, 2005' Πασιαρδής, 2004</p> | <p>EP15, EP28</p> <p>EP23, EP30</p> <p>EP16</p> <p>EP24, EP26, EP27, EP29</p> |
| <p>Γ. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη συλλογική υπευθυνότητα του σχολείου.</p> | <p><u>1. Ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στο προσωπικό</u></p> <p><u>2. Ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στα μέλη της κοινότητας</u></p> | <p>Yukl, 2002' Storey, 2004'</p> <p>Andrews & Lewis, 2002' Huffman & Jacobson, 2003' Πασιαρδής, 2004</p> | <p>EP10, EP22</p> <p>EP18, EP19</p> |

| | | | |
|--|---|---|------------------|
| | <u>3. Λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα βασισμένη σε δεδομένα</u> | Παπαναούμ, 1995· Spillane κ.συν., 2004 | EP20, EP21, EP12 |
| | <u>4. Διάθεση επαρκών πόρων για βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος</u> | Huffman & Jacobson, 2003 | EP11 |
| | <u>5. Διάθεση επαρκή χρόνου για βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος</u> | Spillane κ.συν., 2004 | EP17 |
| | <u>6. Κοινές προσδοκίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.</u> | Πασιαρδής, 2004· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000 | EP9 |

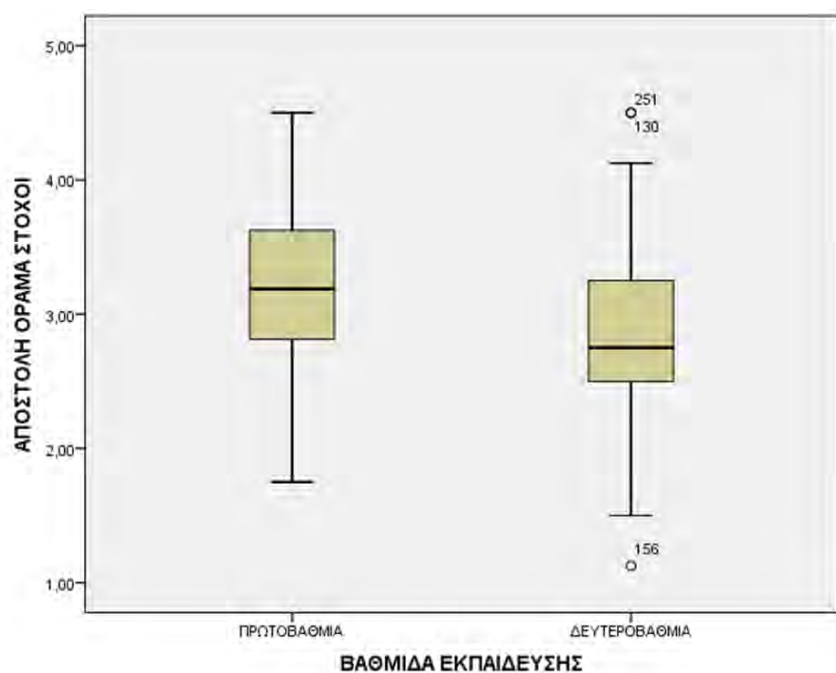
| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Δ. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου.</p> | <p><u>1. Εξέταση καθημερινών καθηκόντων και δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Κατανομή ηγεσίας σε «νέους» και «παλιούς» εκπαιδευτικούς - Ανάλυση ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς -Ανάλυση ηγετικών ρόλων από άτυπους σχολικούς ηγέτες. <p><u>2. Διάθεση επαρκών πόρων, χρόνου, ευκαιριών, ανάπτυξης και υποστήριξης του προσωπικού για ανάληψη ηγετικών ρόλων</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Διάθεση ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη ηγετικών ρόλων. | <p>Gordon, 2005' Spillane κ.συν., 2001' Harrison, 2005' Lambert, 2003</p> <p>Leithwood κ.συν., 2007' Leithwood κ.συν., 1999. Spillane κ.συν., 2004' Murphy, 2005</p> | <p>EP38, EP39</p> <p>EP40</p> <p>EP34</p> <p>EP35</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Διάθεση επαρκή χρόνου στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη ηγετικών ρόλων . -Διάθεση επαρκών πόρων στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη ηγετικών ρόλων. - Επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου | | <p>EP36</p> <p>EP37</p> <p>EP25, EP31</p> |
|--|---|--|---|

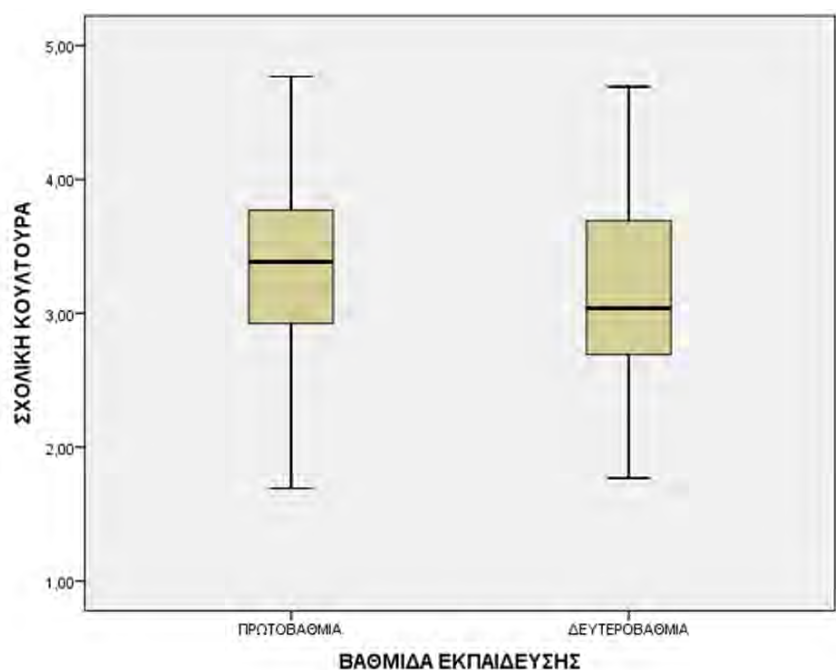
| ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας όπως αποτυπώνονται στις 40 ερωτήσεις της κλίμακας ετοιμότητας κατανεμημένης ηγεσίας (DLRS) | | | |
|---|--|-----------------------------|-------------------------------|
| <i>Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου</i> | <i>Σχολική κουλτούρα</i> | <i>Πρακτικές ηγεσίας</i> | <i>Συλλογική υπευθυνότητα</i> |
| 1,2,3,4,5,6,7, 8 | 13,14,15,16,23,24, 26,27,28,29,30,32, 33 | 25,31,34,35,36,37, 38,39,40 | 9,10,11,12,17,18,19, 20,21,22 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

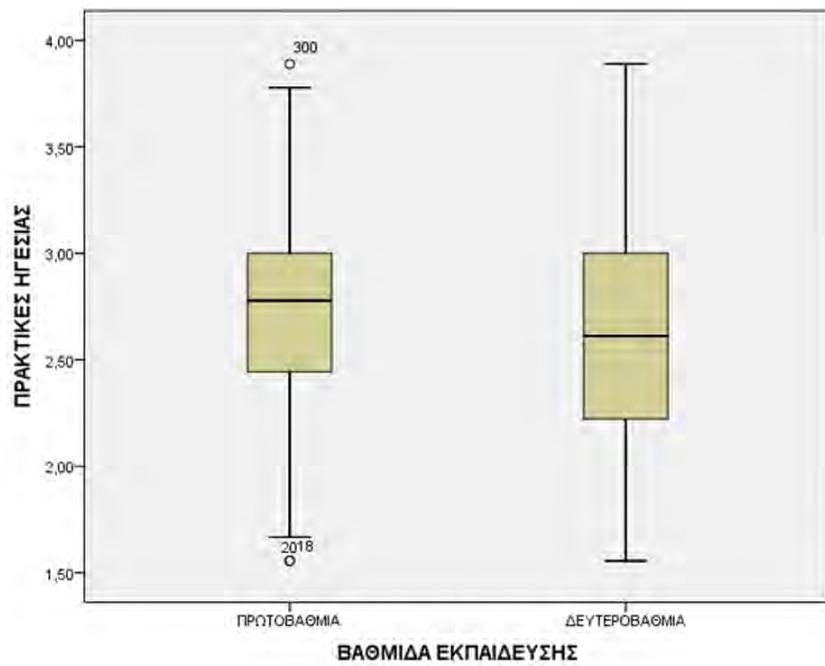
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ



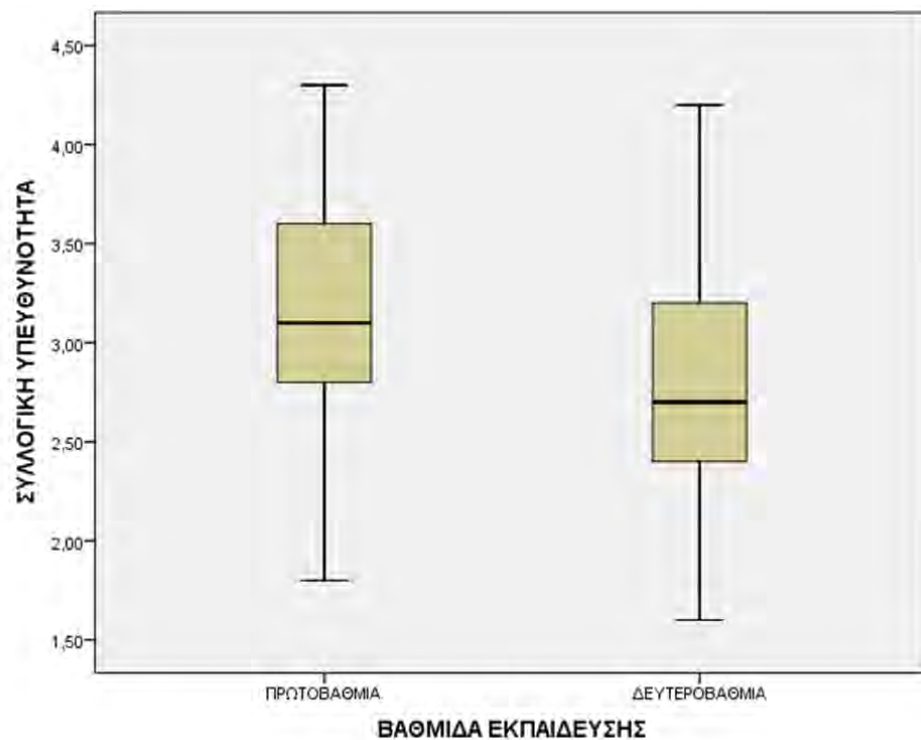
Διάγραμμα 1. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



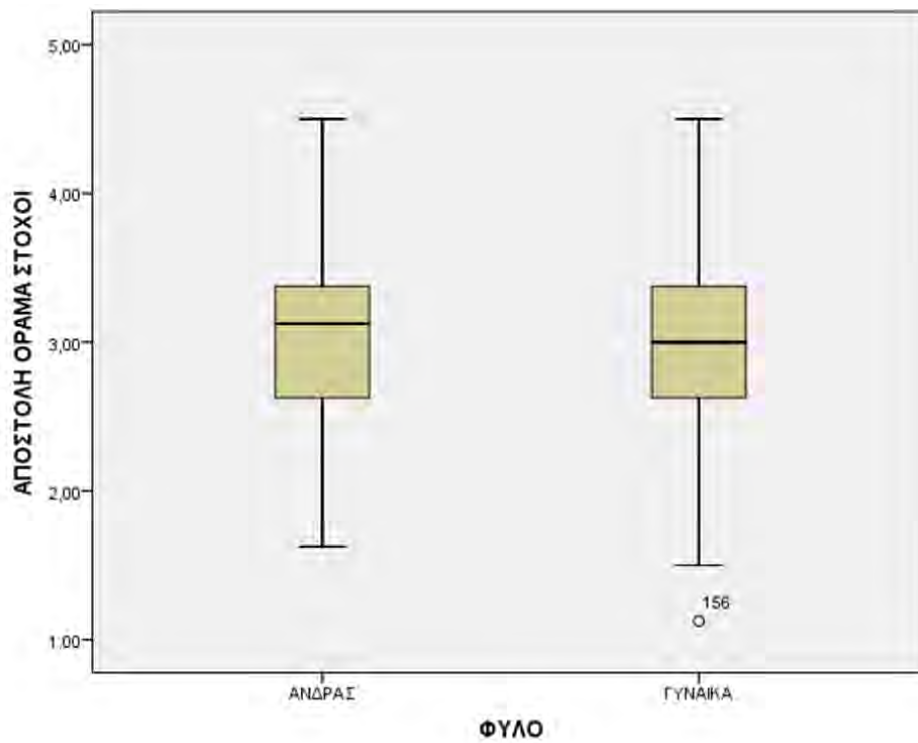
Διάγραμμα 2. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



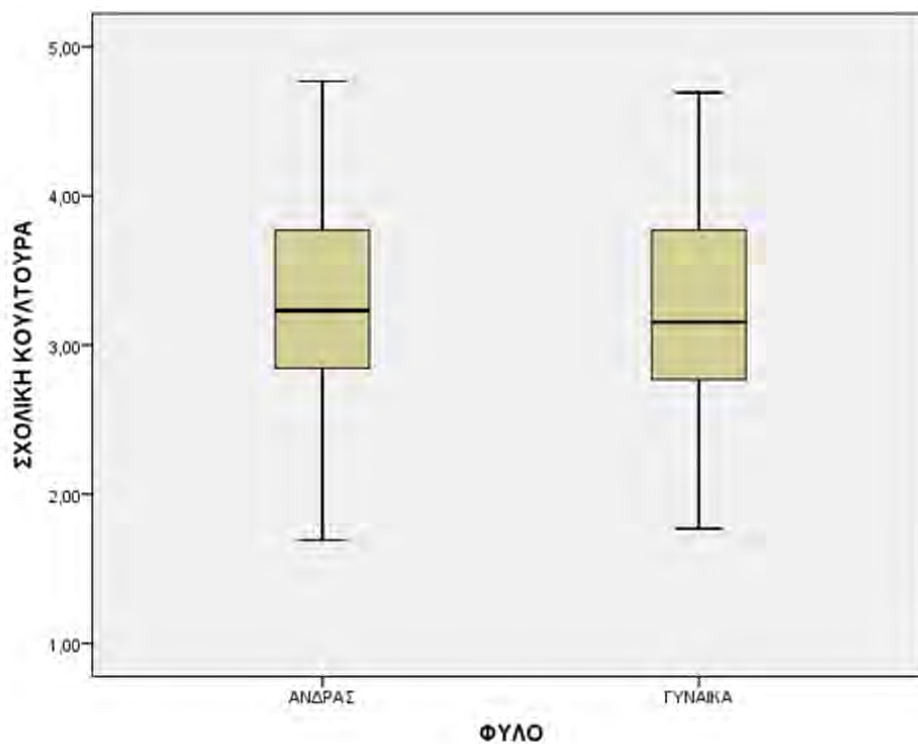
Διάγραμμα 3. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



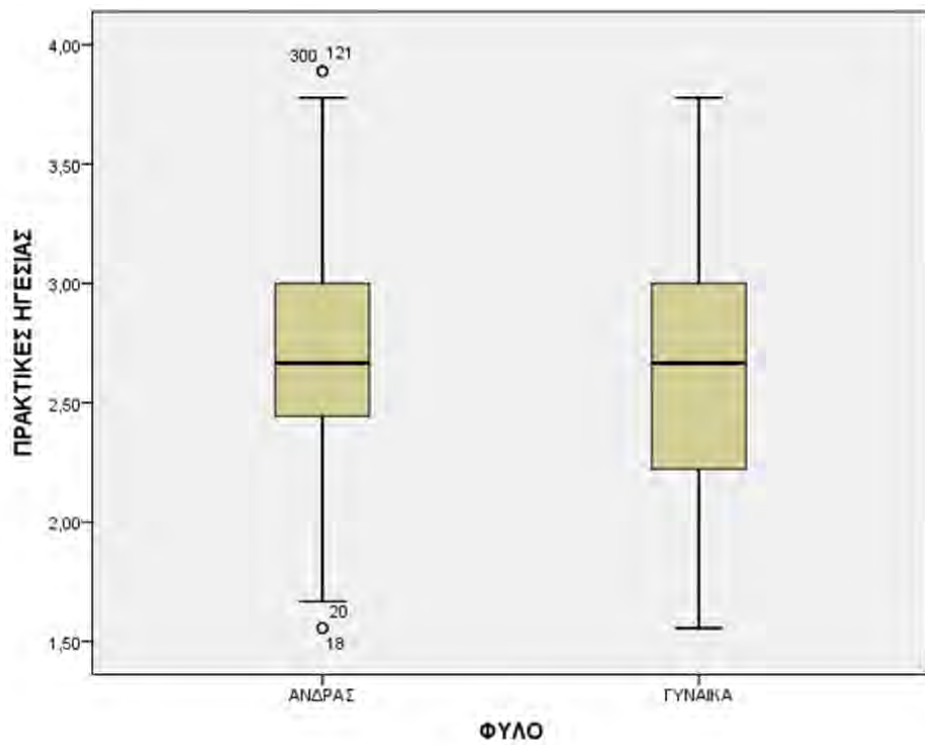
Διάγραμμα 4. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



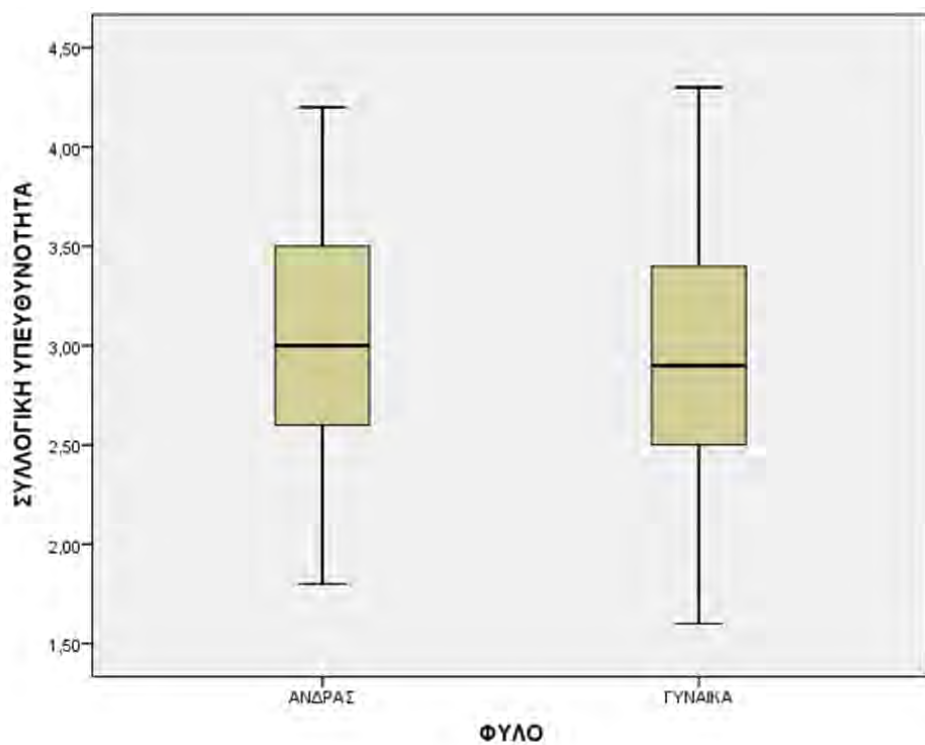
Διάγραμμα 5. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς το φύλο



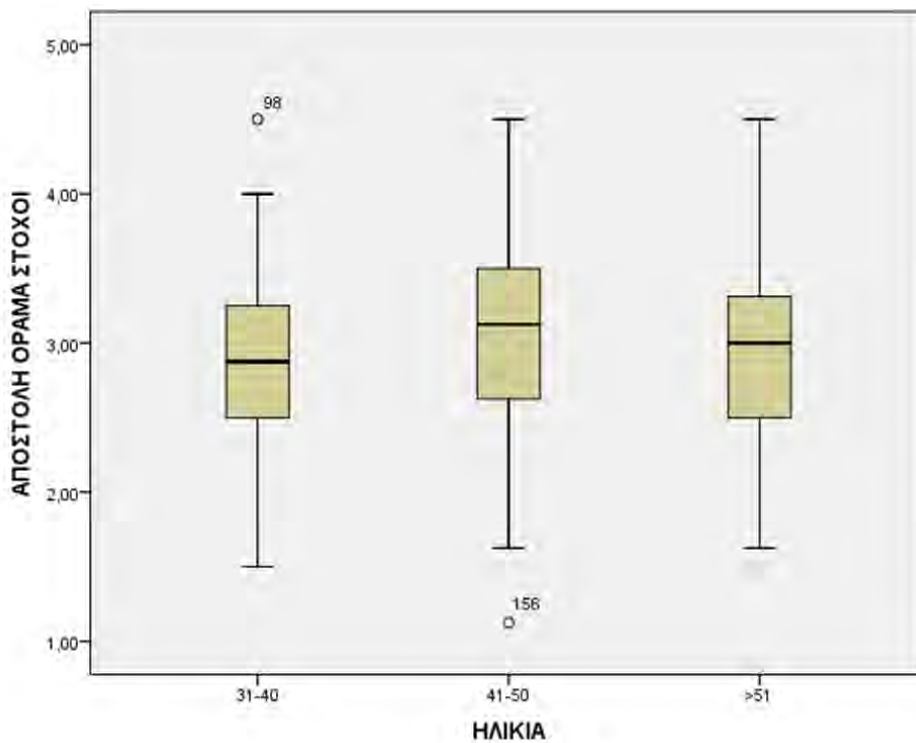
Διάγραμμα 6. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς το φύλο



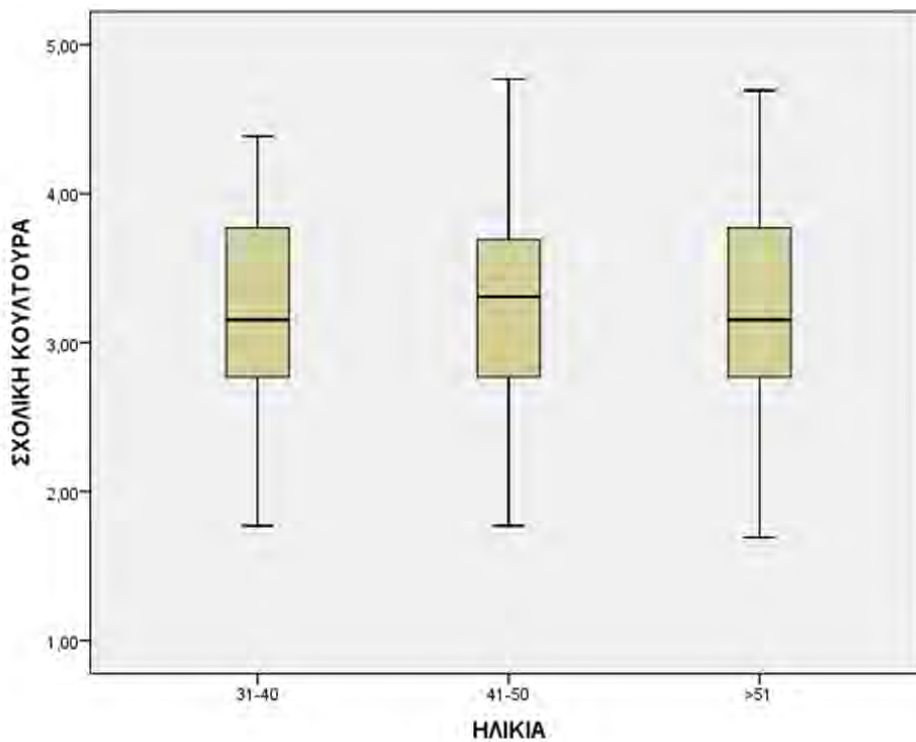
Διάγραμμα 7. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες ως προς το φύλο



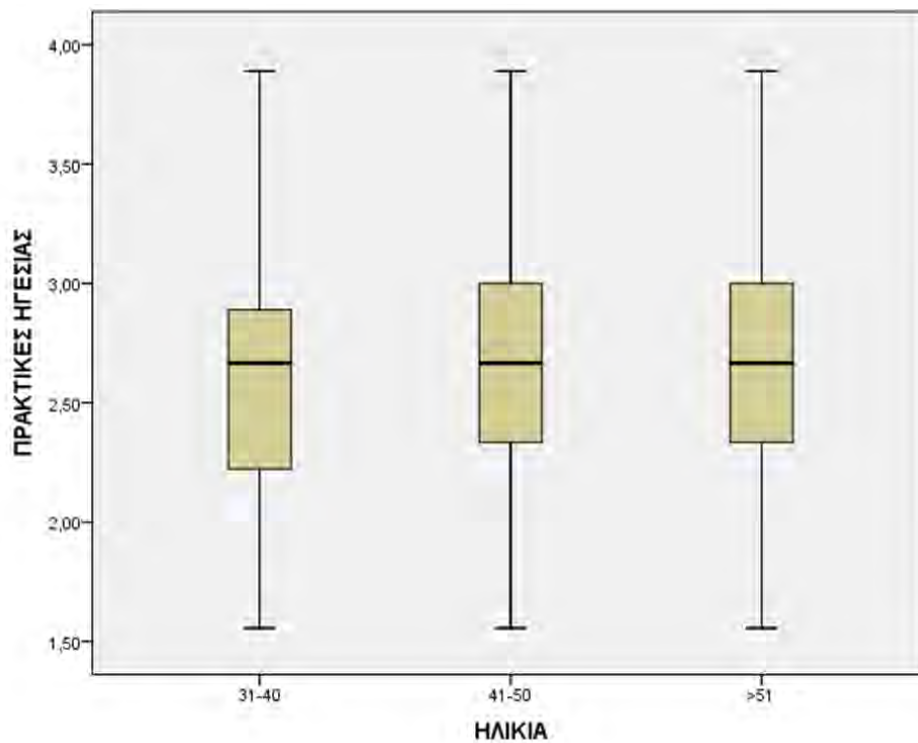
Διάγραμμα 8. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς το φύλο



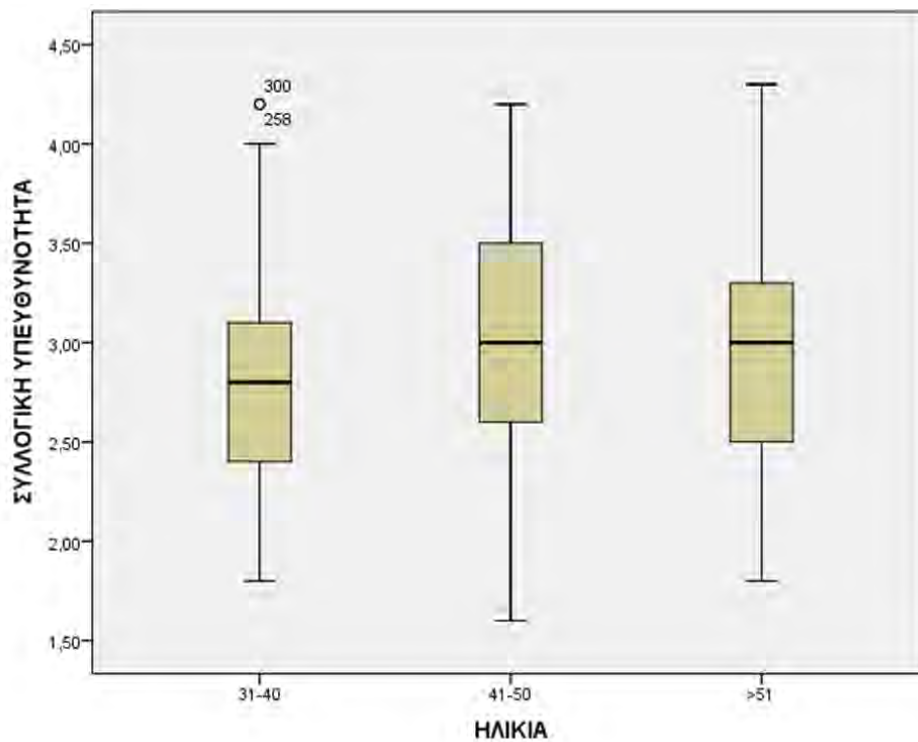
Διάγραμμα 9. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς την ηλικία



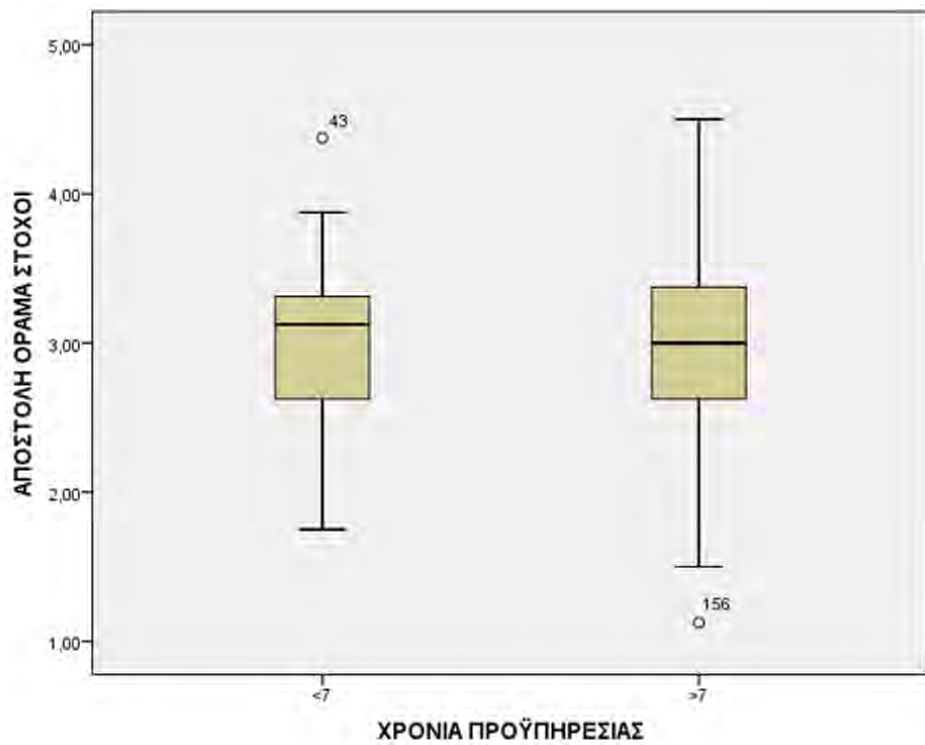
Διάγραμμα 10. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς την ηλικία



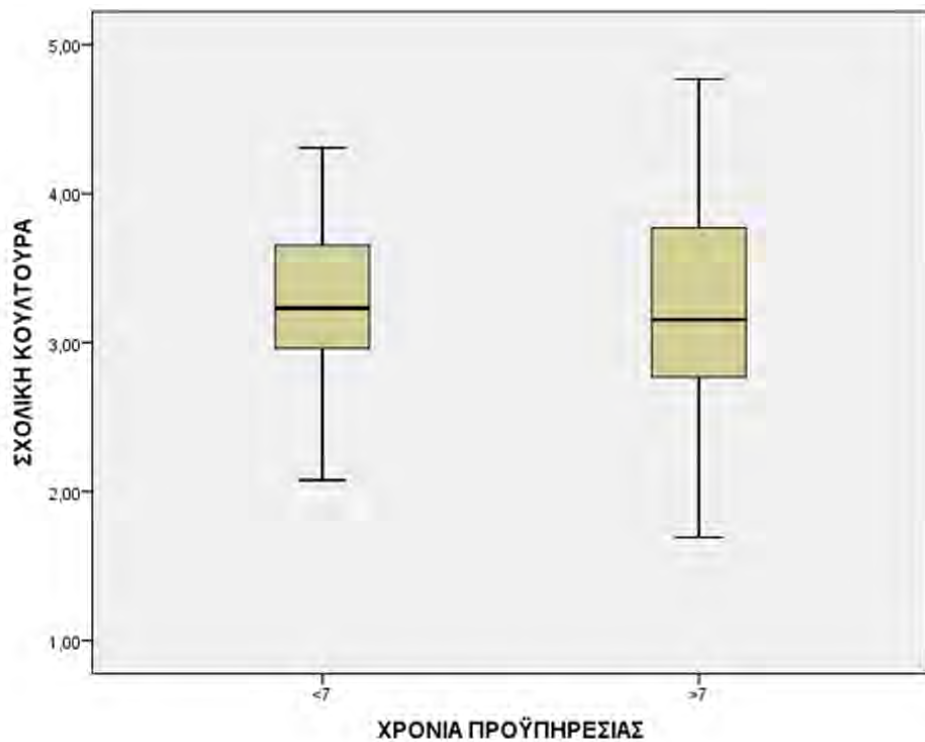
Διάγραμμα 11. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες ως προς την ηλικία



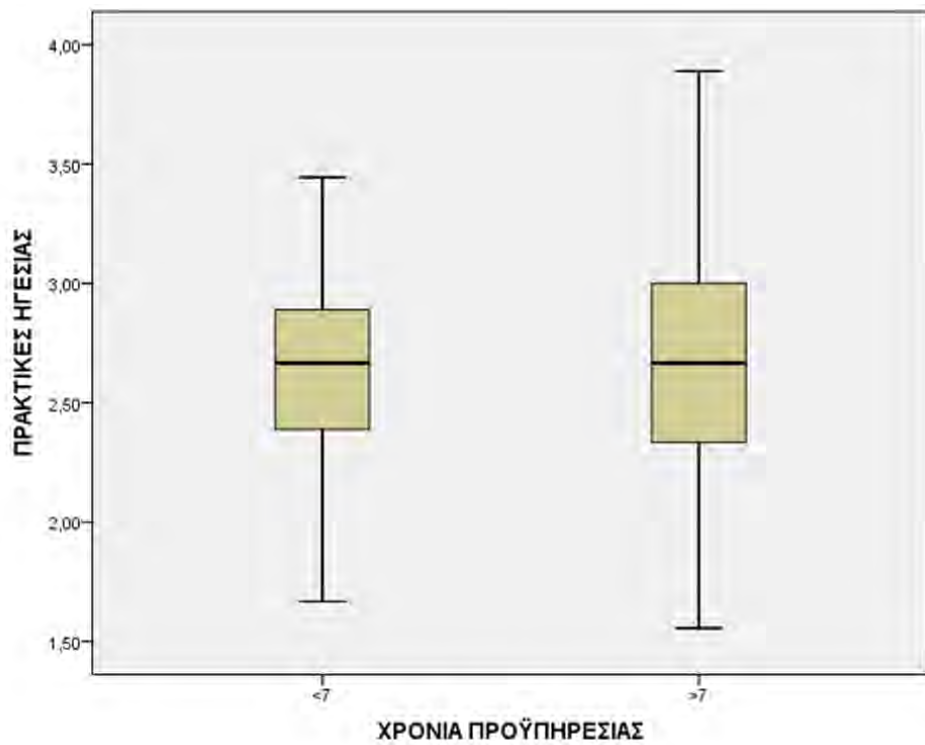
Διάγραμμα 12. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς την ηλικία



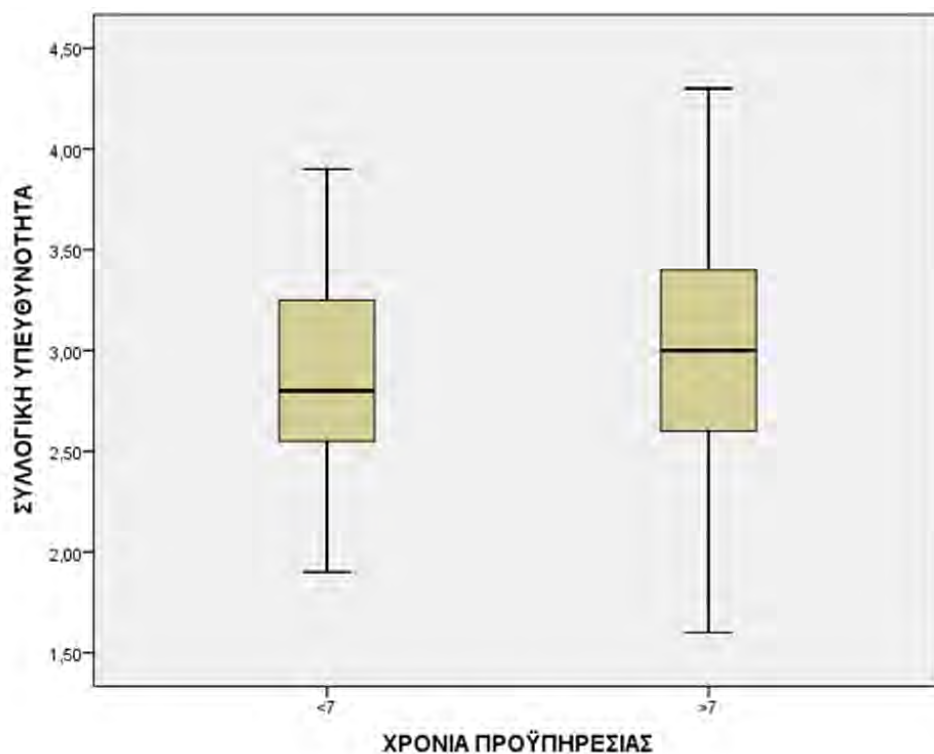
Διάγραμμα 13. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



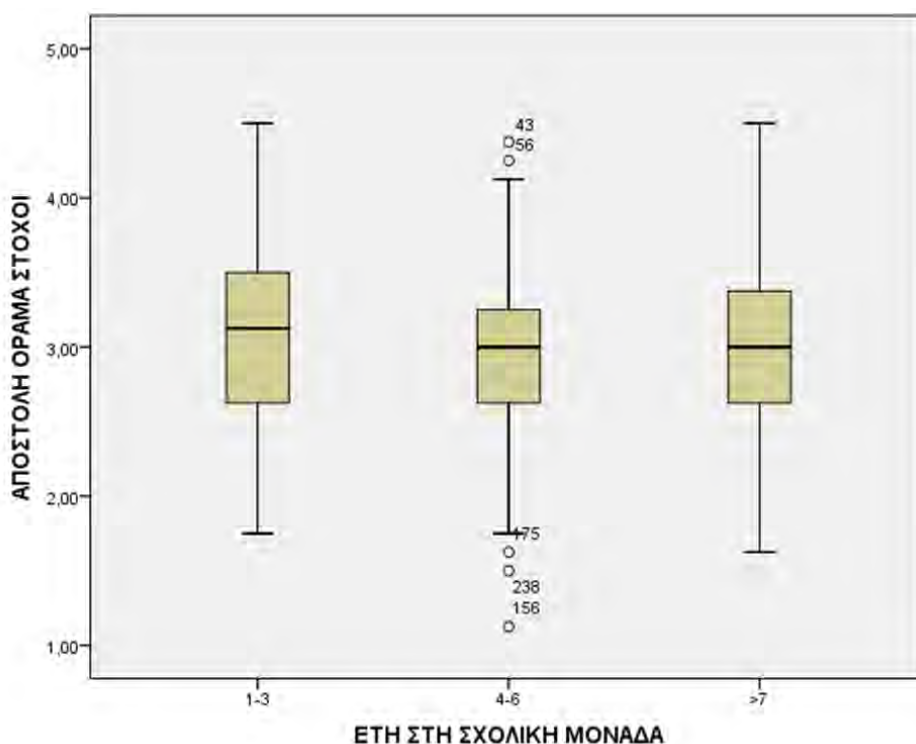
Διάγραμμα 14. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



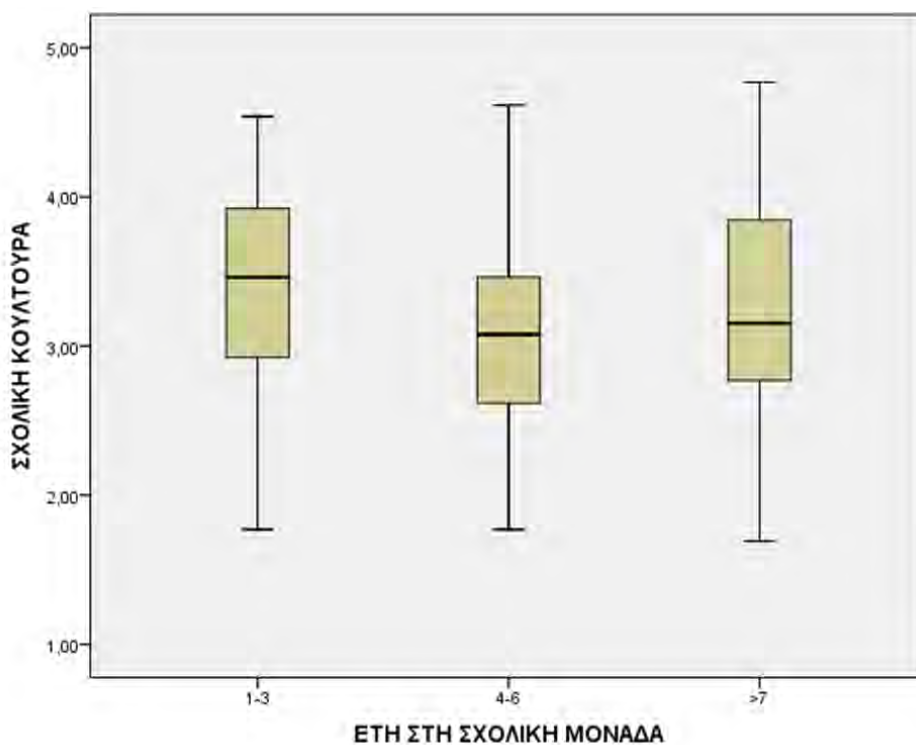
Διάγραμμα 15. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



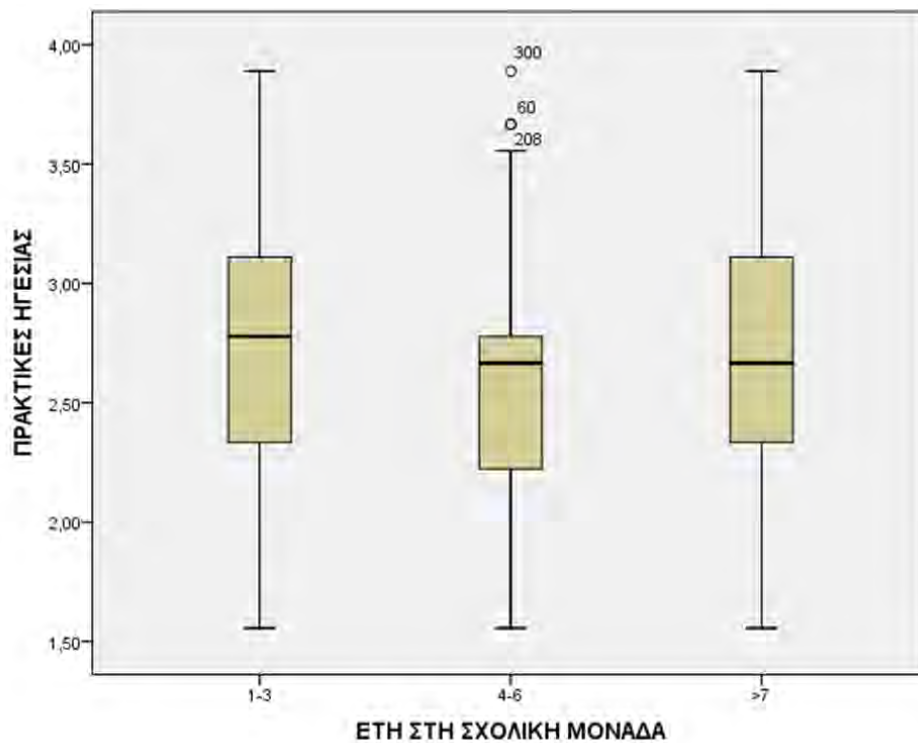
Διάγραμμα 16. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



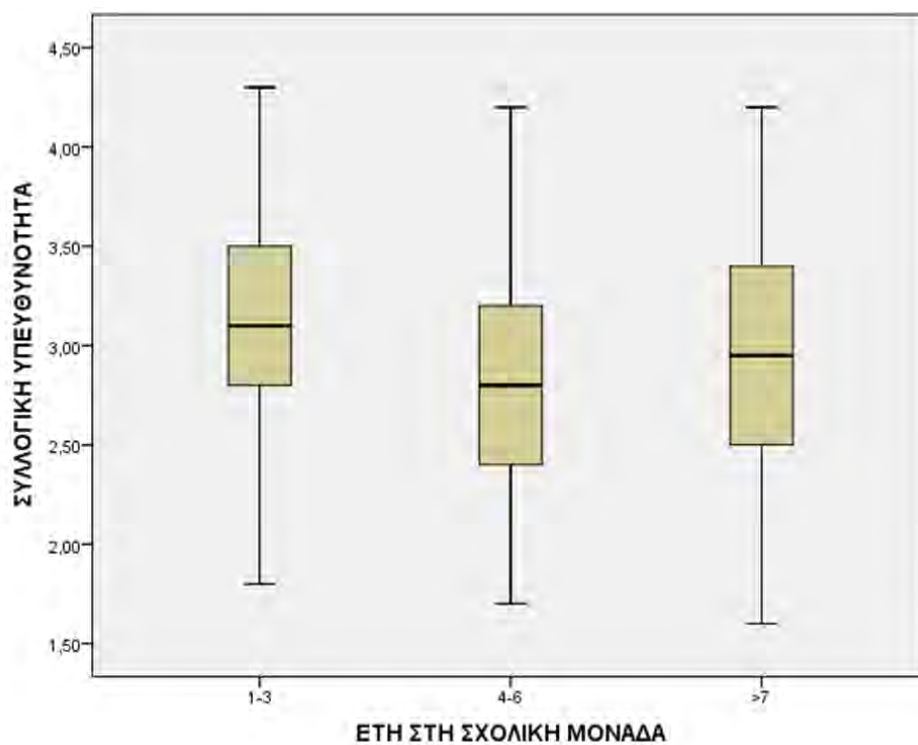
Διάγραμμα 17. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα



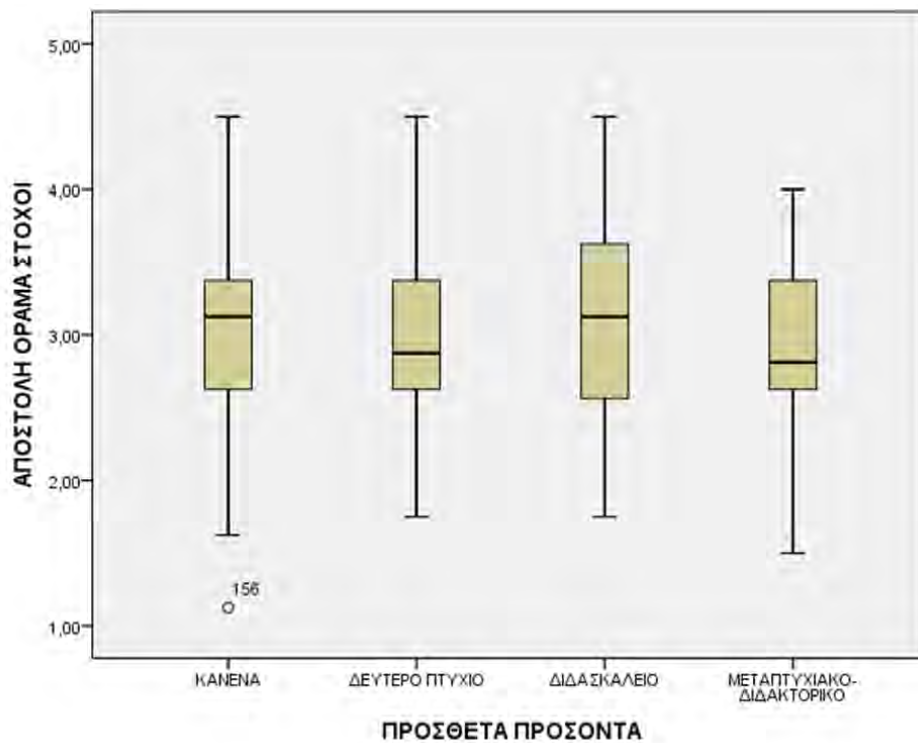
Διάγραμμα 18. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα



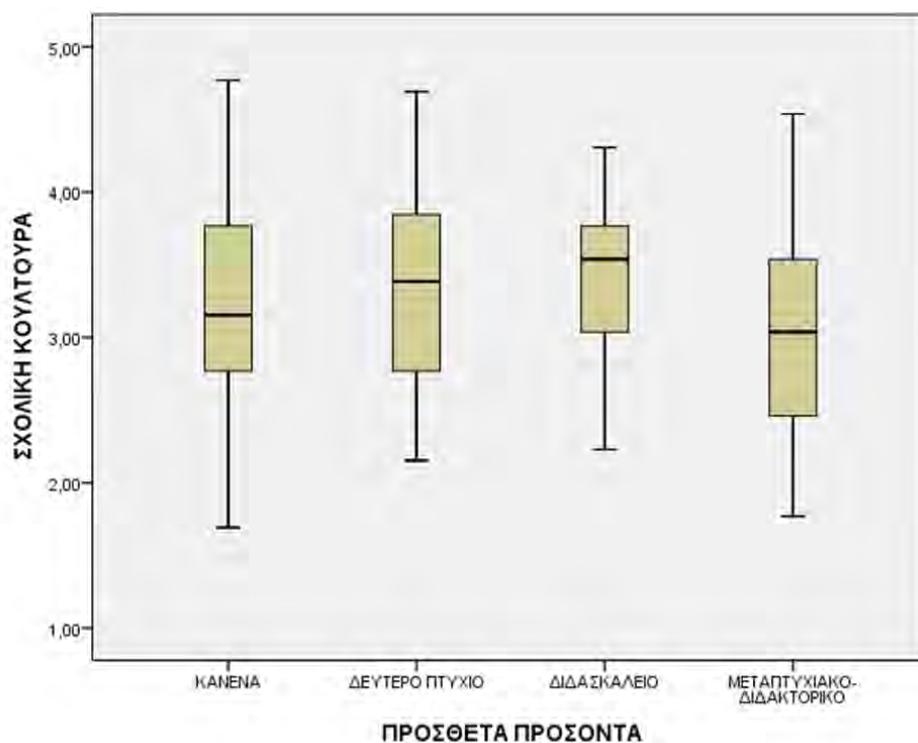
Διάγραμμα 19. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα



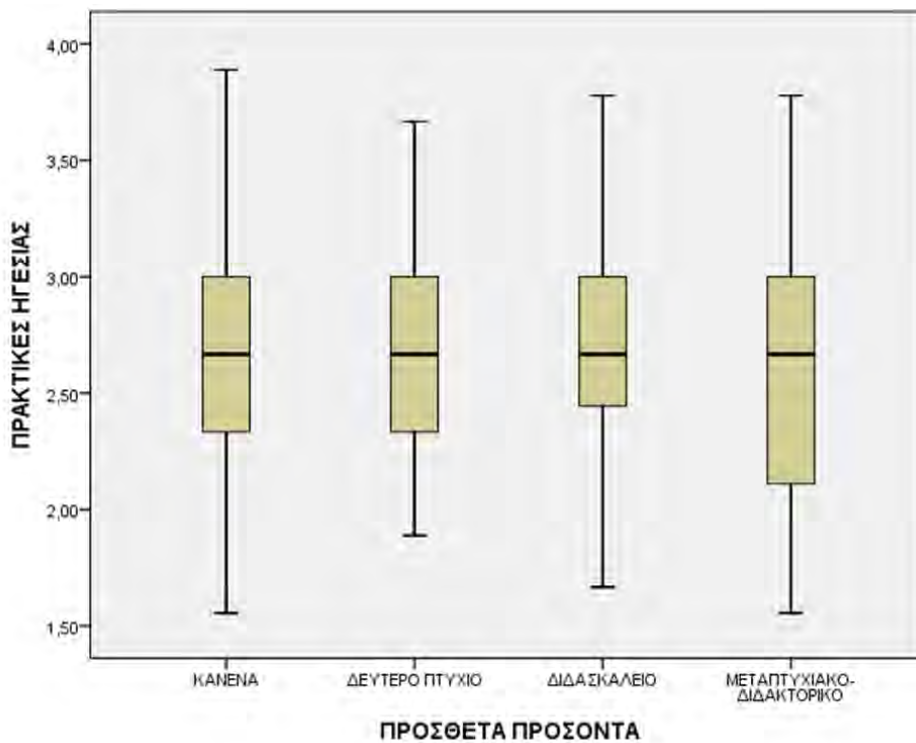
Διάγραμμα 20. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα



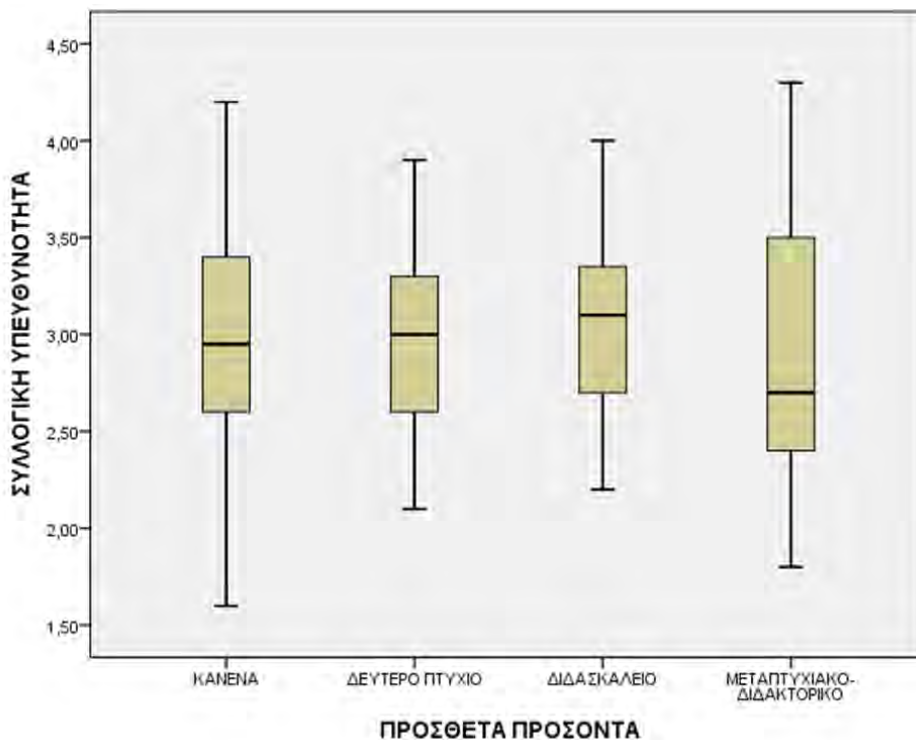
Διάγραμμα 21. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα



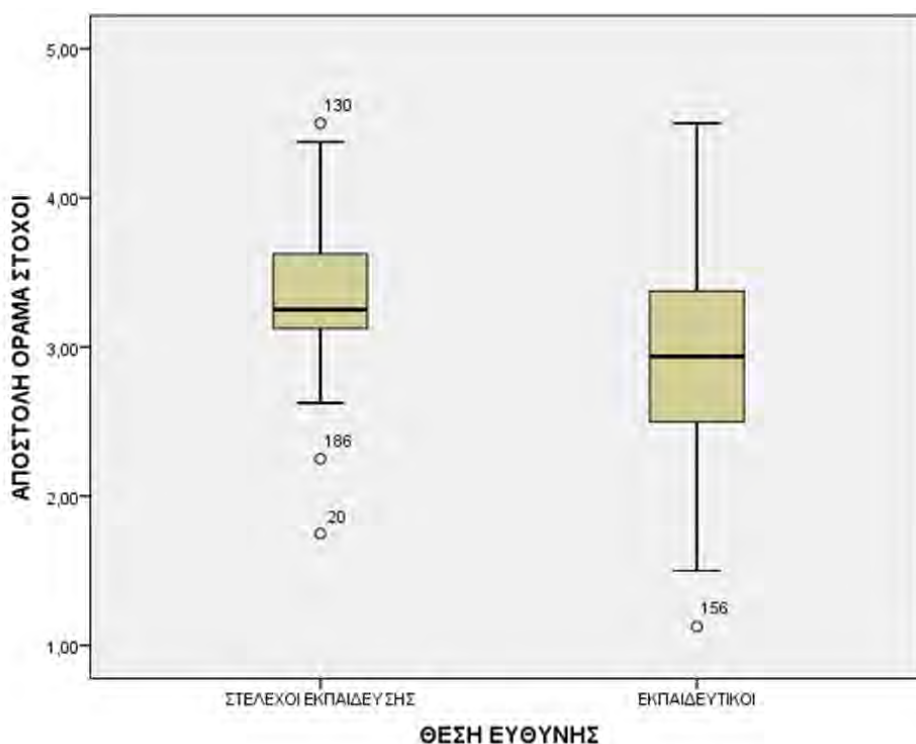
Διάγραμμα 22. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα



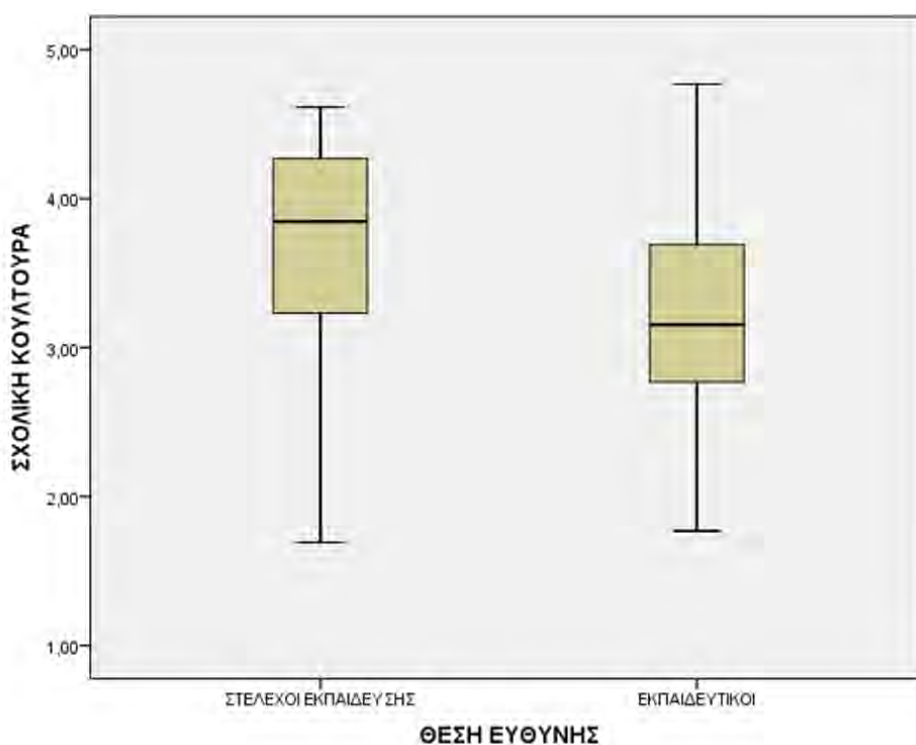
Διάγραμμα 23. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίες ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα



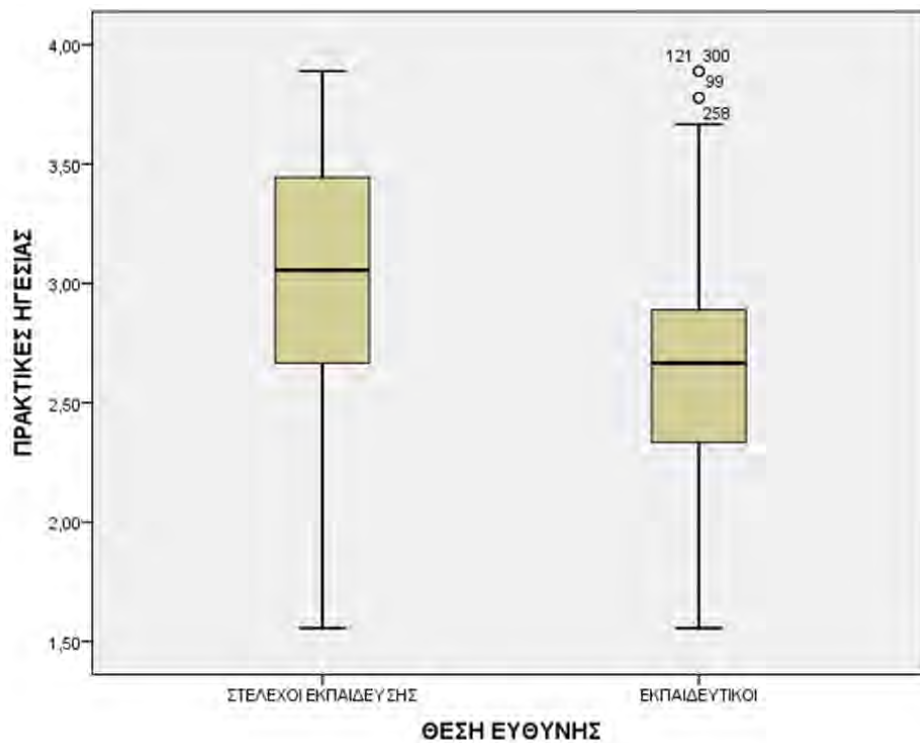
Διάγραμμα 24. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα



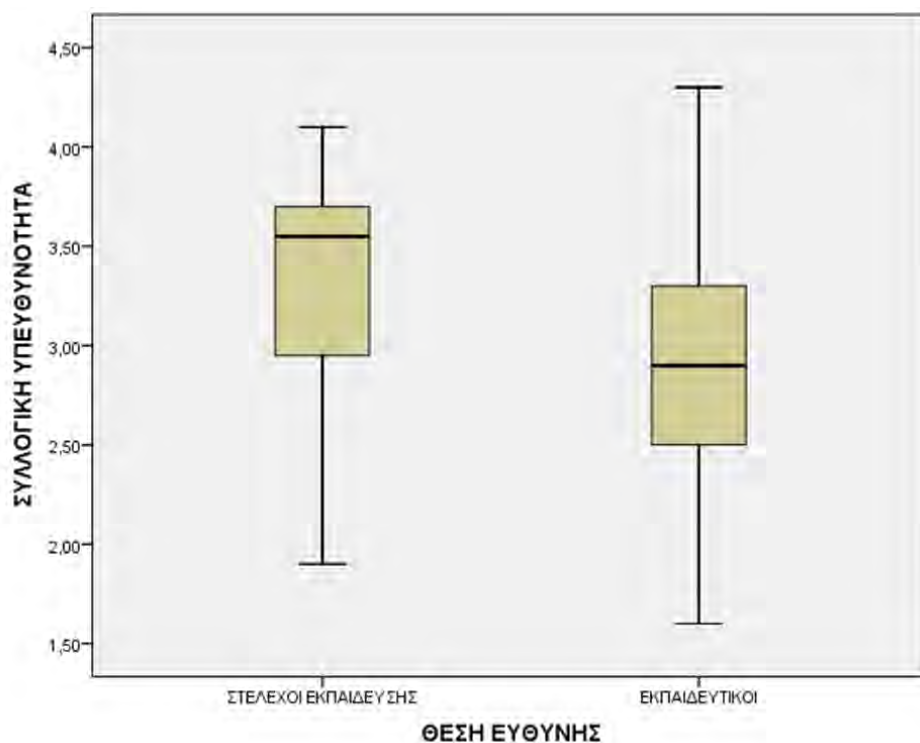
Διάγραμμα 25. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου ως προς τη θέση ευθύνης



Διάγραμμα 26. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα ως προς τη θέση ευθύνης



Διάγραμμα 27. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ηγεσίας ως προς τη θέση ευθύνης



Διάγραμμα 28. Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική υπευθυνότητα ως προς τη θέση ευθύνης