

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εύρος της καταναμημένης ηγεσίας σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα

Teachers' perceptions of the extent of distributed leadership in a modern school unit

Ελεούσα Πλούμπη, εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Med, Elsaploubi@yahoo.gr

Eleousa Ploubi, teacher P.E.70, Med, Elsaploubi@yahoo.gr

Abstract: It is a common ground for the global research community to realize that distributed leadership ensures both the development of the organization and the professional development of the members of the organization. Essentially, distributed leadership guarantees the development of the organization through the assumption of leadership roles by the members of the organization at a given time and for a given occasion. It is therefore a field of research of the highest interest. This research, therefore, aims to investigate the extent of distributed leadership applied within the school organization according to teachers' perceptions.

Keywords: Successful school leadership, distributed leadership, development of the organization, the professional development

Περίληψη: Καταναμημένη ηγεσία. Ο όρος κλειδί που αποτελεί την απάντηση στην πρόκληση της δημιουργίας σχολικών οργανισμών με την εγγενή ικανότητα της συνεχούς βελτίωσης σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες απόψεις της παγκόσμιας ερευνητικής κοινότητας. Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η ποιότητα της καταναμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται σε μια σχολική μονάδα είναι ο παράγοντας εκείνος που διασφαλίζει την βελτίωση αφενός της αυτοαποτελεσματικότητας και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου την παρεπόμενη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως το εύρος της κατανομής της ηγεσίας αποτελεί το δείκτη της επιτυχημένης εφαρμογής της. Ο βασικός σκοπός της παρούσας μικρο-έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εύρος της καταναμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται ως διοικητική πρακτική εντός της σχολικής τους μονάδας.

1.Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο για την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα η διαπίστωση ότι η καταναμημένη ηγεσία διασφαλίζει τόσο την ανάπτυξη του οργανισμού όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του οργανισμού. Ουσιαστικά η καταναμημένη ηγεσία εγγυάται την ανάπτυξη του οργανισμού μέσα από την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού σε κάποια δεδομένη στιγμή και για κάποια δεδομένη περίπτωση. Κατά συνέπεια αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο υψίστου ενδιαφέροντος. Η καταναμημένη ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση ηγεσίας που ανταποκρίνεται πλήρως στις επιταγές ενός σύγχρονου

μοντέλου διοίκησης. Ενός μοντέλου όπου το συλλογικό έργο επιτελείται μεταξύ οργανισμικών μελών που διακρίνονται για την αμοιβαία εμπιστοσύνη, αναγνώριση και σεβασμό της συνεισφοράς των άλλων μελών στην επίτευξη του συλλογικού έργου. Γι αυτό το λόγο και απορρέει ως προϊόν μιας ανοικτής οργανισμικής κουλτούρας τόσο στο εσωτερικό του οργανισμού όσο και στο εξωτερικό του. Συνεπώς πρόκειται για μια προσέγγιση στην οποία η πρακτική του αναστοχασμού καθιστά ικανή την ενεργοποίηση μιας κυκλικής δράσης σχεδιασμού, δράσης, αναστοχασμού, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού. Επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δέσμευση τους στο εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική τους μονάδα. Το δείγμα της μικροέρευνας αποτελείτο από 50 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική τους μονάδα δεν είναι ικανοποιητικό. Κι αυτό οφείλεται στις μη εξειδικευμένες γνώσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου προτείνεται η αλλαγή των κριτηρίων επιλογής τους με ζητούμενο την κατοχή ειδικευμένων γνώσεων και μιας κουλτούρας δια βίου ανάπτυξης.

2. Σκοπός της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μικροέρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται ως διοικητική πρακτική εντός της σχολικής τους μονάδας. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου σχετικά με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται εντός του σχολικού τους οργανισμού. Επιπρόσθετα θα καταβληθεί προσπάθεια να συλλέξει δεδομένα για το βαθμό πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ειδικότερα στο πεδίο της κατανεμημένης ηγεσίας

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα προτίθεται να προσκομίσει απαντήσεις είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται επιτυχημένα η κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα;
2. Σε ποιο βαθμό η κατανεμημένη ηγεσία αξιοποιεί το πνευματικό κεφάλαιο της σχολικής μονάδας;
3. Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την κατανομή των ηγετικών ρόλων;

4.Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σύγχρονες μελέτες στο ερευνητικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αποδίδουν μεγάλη αξία στην στενή σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην ηγεσία του σχολείου και τη βελτίωση του. Οι σχολικοί ηγέτες ασκούν μια έμμεση αλλά ισχυρή επιρροή στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και των μαθησιακών επιτευγμάτων(Leithwood&Janzi,2000). Επιπρόσθετα πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι μέρες κατά τις οποίες ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελούσε τον μοναδικό σχολικό ηγέτη έχουν περάσει ανεπιστρεπτί. Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα ένας διευθυντής δεν είναι δυνατό να αποτελεί τον μοναδικό σχολικό ηγέτη του κάθε σχολικού οργανισμού στο σύνολό του χωρίς την ουσιαστική εμπλοκή και σύμπραξη των άλλων εκπαιδευτικών(Elmore, 2000·Olson, 2000·Spillane,Halverson&Diamond, 2001).

Η κατανομημένη ηγεσία αποτελεί μια νέα ιδέα που ουσιαστικά δεν είναι τόσο νέα. αλλά που οι σύγχρονες έρευνες την έφεραν πάλι στο προσκήνιο ως την απάντηση στο πρόβλημα της επιβίωσης των σύγχρονων οργανισμών. Αυτή η ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος των οργανισμών που παράγουν πολιτική παγκοσμίως για την ανάγκη αύξησης της οργανισμικής αποτελεσματικότητας προκάλεσε την αλυσιδωτή αντίδραση της κατακόρυφης αύξησης του ενδιαφέροντος και των οργανισμών που εκπονούν εκπαιδευτική πολιτική. Άλλωστε η σχολική μονάδα αποτελεί έναν ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά και δέχεται ως εκ τούτου τις επιδράσεις από το περιβάλλον του. Επομένως οι οποιασδήποτε μορφής κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα και το σχολικό οργανισμό ,ο οποίος αποτελεί και μέρος του κοινωνικού συστήματος. Οι σύγχρονες μελέτες στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης τόνισαν την στενή συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Τα πορίσματα των ερευνητικών μελετών αυτών που προέρχονται από διάφορες χώρες και αναφέρονται στα εκάστοτε σχολικά συγκείμενα τόνισαν την ισχυρή επίδραση που έχει η ηγεσία στη σχολική βελτίωση (Leithwood and Jantzi 2000 West et al, 2000 Hopkins 2001a;). Συνεπώς η διαπίστωση ότι υφίσταται στενή συνάφεια ανάμεσα στην ηγεσία και στην σχολική αποτελεσματικότητα είναι άξια αναφοράς. Παρόλα αυτά οι σχολικοί οργανισμοί δεν έχουν κατορθώσει να υιοθετήσουν και να αναπτύξουν εκείνα τα μοντέλα ηγεσίας που να εξασφαλίζουν την οργανισμική βελτίωση και επομένως την αποτελεσματικότητα (Elmore,2000).

Όμως οι κοινωνικές αλλαγές είναι τόσο βαθιές και ριζικές που μάλλον αποτελεί ουτοπία η άποψη πως ένας ηγέτης , όσο χαρισματικός και να είναι , μπορεί να αντιμετωπίσει ολομόναχος όλες αυτές τις πολυεπίπεδες και πολυδύναμες αλλαγές χωρίς την υποστήριξη των άλλων μελών του σχολικού οργανισμού. οι συνιστώσες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας και οι περιστάσεις που τις συνοδεύουν. Η Harris(2013:2) τονίζει ότι «η έρευνα έχει επανειλημμένως υπογραμμίσει την συμβολή των ισχυρών συλλογικών σχέσεων στη βελτίωση της σχολικής μονάδας». Επιπρόσθετα θεωρεί ότι στον πυρήνα της κατανομημένης ηγεσίας βρίσκεται η συνεργασία, η σύμπραξη.(Harris,2013:2). Ενώ για να καταστεί εφικτή η κατανόηση της φύσης της κατανομημένης ηγεσίας ο Spillane(2011) θεωρεί πως οφείλουμε να αντιληφθούμε ότι η

κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται πρώτιστα και σχεδόν αποκλειστικά στην ηγεσία ως πρακτική εφαρμογή και όχι τόσο στους ηγέτες είτε στην ανάληψη ηγετικών ρόλων είτε και ακόμη στις λειτουργίες της ηγεσίας. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η κατανεμημένη ηγεσία περιγράφεται καλύτερα παρά ορίζεται μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο που εφαρμόζεται και που διαφέρει ανάλογα με το κάθε σχολικό συγκείμενο (Jones,Harvey,Lefoe&Ryland,2013:21). Ακόμη υπάρχει και η άποψη που θέλει την κατανεμημένη ηγεσία να μην αποτελεί μια αυτοτελή ηγετική στρατηγική αλλά περισσότερο μια διαδοχή πρακτικών και πρωτοβουλιών η οποία και αντικατοπτρίζει μια λογική που συνδέει αρμονικά τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη, την ανάληψη πρωτοβουλίας, τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες, τον κοινό σκοπό, την κατανομή του φόρτου εργασίας και τη βελτίωση του σχολείου. Ενώ ο ίδιος ο μαθητής αισθάνεται ότι αποτελεί μέρος μιας αυθεντικής εκπαιδευτικής κοινότητας της οποίας το ενδιαφέρον εστιάζεται στην διδασκαλία και τη μάθηση(Whitby,2006).

Από την άλλη εκφράζεται η άποψη ότι οι σχολικοί οργανισμοί πρέπει να αναδιαρθρωθούν και να επανασχεδιαστούν εκ βάθρων πάνω στη λογική της κατανεμημένης ηγεσίας(Harris&Spillane,2008).

Ενδεικτικά η Harris (2008:6-7) παραθέτει την άποψη πως:

«οι κοινωνικές, οικονομικές και παγκόσμιες αλλαγές εισηγούνται ότι επειγόντως σήμερα χρειαζόμαστε νέες οργανωτικές δομές και ηγετικές πρακτικές μέσα στα σχολεία μας και γενικά στα σχολικά συστήματα. Δεν μπορούμε να έχουμε δομές του 20^{ου} αιώνα και να προσδιορίζουμε την ηγετική πρακτική του 21^{ου} αιώνα.»

Οι παραπάνω απόψεις συνοψίζονται στην άποψη που διατύπωσαν οι Spillane & Diamond(2007:1)

«Η έκκληση μιας κατανεμητικού τύπου προοπτικής έγκειται εν μέρει στην ευκολία με την οποία η κατανεμημένη ηγεσία γίνεται πολλά πράγματα για πολλούς ανθρώπους. Συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της δημοκρατικής ηγεσίας, της κοινής ηγεσίας, της συλλογικής ηγεσίας, και ούτω το καθεξής, η κατανεμημητική προοπτική αβίαστα και εύκολα άρχισε το διάλογο για την ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου.»

Επιλογικά η ηγεσία ιδωμένη υπό το πρίσμα μιας κατανεμητικής προοπτικής μπορεί να εκληφθεί ως μια δυναμική λειτουργία η οποία και λαμβάνει χώρα μεταξύ των μελών του οργανισμού τα οποία με τη σειρά τους διακατέχονται από τη δέσμευση σε έναν κοινό σκοπό. Παράλληλα αποτελεί και μία πρακτική,ακόμη και τέχνη, η οποία έχει την εγγενή ικανότητα να ασκεί επιρροή στα οργανισμικά μέλη σε τέτοιο βαθμό που να δεσμεύονται σε ένα κοινό σκοπό, ένα κοινό όραμα διαμέσω των συνεχών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ηγετών , των ακολούθων και των καταστάσεων(Spillane,2007). Η κατανεμημένη ηγεσία αποκαλύπτεται σε όλο το εύρος της, όταν τα οργανισμικά μέλη που έχουν διοριστεί επίσημα ως ηγέτες (Elmore,2000) αποδέχονται τη δέσμευση αφενός να οικοδομήσουν οργανισμούς κοινότητας μάθησης και πρακτικής και αφετέρου να εξασφαλίσουν την παροχή ίσων ευκαιριών άσκησης ηγετικών πρακτικών σε όλους ώστε όλοι να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες ηγεσίας μέσα από την άμεση πρόσβαση στην ηγετική πρακτική. Χωρίς αυτή η πρόσβαση να εξαρτάται από τη

θέση που καταλαμβάνει κάποιος στην ιεραρχία του οργανισμού (Leverett,2002). Υπό αυτή την έννοια η ηγεσία είναι ακριβώς η διαδικασία της κοινωνικής πλέον κατανομής, μια πρακτική διασπειρόμενη σε μια έκταση που περιλαμβάνει όλο το φάσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ηγετών, των ακολούθων και των καταστάσεων που συμβαίνουν στο κάθε σχολικό πλαίσιο.

Ερευνητικές μελέτες

Το 2002 έλαβε χώρα μια ερευνητική μελέτη από τους Leithwood & al στη σχολική περιφέρεια του Οντάριο στον Καναδά, με αντικείμενο την κατανεμημένη ηγεσία στο σχολικό συγκείμενο. Στη συγκεκριμένη έρευνα πήραν μέρος 140 σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 25 σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καταληκτικά ο Leithwood και οι συνεργάτες του καταλήγουν πως ανάλογα με το επίπεδο ευθυγράμμισης της ηγεσίας που υφίσταται σε ένα οργανισμό υπάρχει και η ανάλογη επενέργεια και στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. για παράδειγμα η μετακίνηση από την αυτόματη ευθυγράμμιση στην αυθόρμητη κακή ευθυγράμμιση έχει και τις ανάλογες επενέργειες στη σχολική μονάδα (Leithwood et al, 2007·Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004.,d 2013, p.21)

Η μελέτη των Heck και Hallinger (2009) επικεντρώθηκε στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διανομή της ηγεσίας στις διάφορες λειτουργίες. Τα ευρήματα τους κατέδειξαν πως τόσο ο ρόλος των επίσημων σχολικών ηγετών όσο και των εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται επαγγελματικά ενδυναμωμένοι είναι εξίσου σημαντικός στην άσκηση ηγετικών πρακτικών όπου και όποτε καθίσταται απαραίτητο. Μάλιστα τονίζουν τη σημαντικότητα της οικοδόμησης επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών διαμέσω και εν μέσω της άσκησης ηγετικών πρακτικών όποτε και εφόσον κριθεί αναγκαίο.

Αντιπαραβάλλοντας τις τρεις μελέτες διαφαίνονται τρεις συνιστώσες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την κατανεμημένη ηγεσία.

Μια πρώτη συνιστώσα έχει σχέση με το οργανισμικό μέλος ή τα οργανισμικά μέλη που ασκούν την ηγετική πρακτική αλλά και τη κατανομή της ηγεσίας σε άλλα μέλη ή ομάδες μελών. Ανάλογα με το συγκείμενο δίνει έμφαση στην επίσημη ηγεσία ή μπορεί να δώσει έμφαση και σε ανεπίσημες μορφές ηγεσίας.

Η δεύτερη συνιστώσα σχετίζεται με τους τομείς του έργου που διανέμονται. Αυτή τη διάσταση αναλύουν οι μελέτες των Camburn et al. (2003) και Heck και Hallinger (2009), παρόλο που βλέπουν από διαφορετική οπτική την κατανεμημένη ηγεσία.

Τέλος η τρίτη συνιστώσα αναφέρεται στο πως το έργο χρήζει κατανομής. Ως εκ τούτου οι Leithwood et al. (2007) δίνουν τον πρώτο λόγο στην αυθόρμητη κατανομή, ενώ οι Heck και Hallinger (2009) τονίζουν την ενίσχυση που παρέχει η συλλογική δράση και κατά συνέπεια η συνεργασία στη λήψη των αποφάσεων.

Καταληκτικά οι προαναφερθείσες ερευνητικές μελέτες δίνουν σαφείς απαντήσεις για την έκταση της κατανεμημένης ηγεσίας σχετικά με τις τρεις συνιστώσες. Επίσης η περαιτέρω αντιπαράθεση τους μπορεί να αναδείξει και άλλες διαφοροποιήσεις. Πάντως και οι τρεις δίνουν

την πρέπουσα σημασία στις πηγές ηγεσίας που απαντώνται στον σχολικό οργανισμό είτε πρόκειται για επίσημες πηγές ηγεσίας είτε για ανεπίσημες.

Συνεπώς μπορεί να υποστηριχτεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία τελεί σε ευθεία συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού συγκείμενου μεταξύ των ηγετών, των ακολούθων και των περιστάσεων και καθορίζουν την έκταση και την ποιότητα της κατανεμηθείσας ηγεσίας.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και έχει το πλεονέκτημα πως είναι εύχρηστο και εύλογο στη χρήση (Cohen, Manion & Morrison, 2013).

5.1. Δείγμα

Τον πληθυσμό της μικροέρευνας αποτέλεσαν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των 2&5 δημοτικών σχολείων Ν. Αλικαρνασσού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης.

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

5.2.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μικροέρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από μια εισαγωγική σελίδα η οποία αφενός πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και τα πλαίσια στα οποία διενεργείται και αφετέρου για την διασφάλιση της ανωνυμίας και την τήρηση της εμπιστευτικότητας. Γι αυτό το λόγο τα ερωτηματολόγια τα συνόδευε φάκελος ώστε να τα εσωκλειστούν οι συμμετέχοντες μετά τη συμπλήρωσή τους. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις αναφορικά με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο είναι το ερωτηματολόγιο των 23 δηλώσεων-ερωτήσεων του Ken Leithwood με μια μικρή τροποποίηση (2003, στο Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 444-445). Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ιδιοχείρως από τον ερευνητή. Μια συνοδευτική επιστολή για κάθε ερωτηματολόγιο έδινε επεξηγήσεις για τους σκοπούς της έρευνας και παράλληλα εμπειρείχε την διαβεβαίωση ότι η έρευνα παραμένει ανώνυμη και η συμμετοχή εθελοντική. Μετά τη συμπλήρωσή τους επεστράφησαν στον ερευνητή με την ιδιαίτερη μέριμνα των διευθυντών. Από τα 55 ερωτηματολόγια που απεστάλησαν, επεστράφησαν και τα 50 δηλαδή ποσοστό της τάξεως του 90,% (βλ. Παράρτημα 1).

5.2.2 Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από μια εισαγωγική σελίδα η οποία αφενός πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και τα πλαίσια στα οποία διενεργείται και αφετέρου για την διασφάλιση της ανωνυμίας και την τήρηση της εμπιστευτικότητας. Γι αυτό το λόγο τα ερωτηματολόγια τα συνόδευε φάκελος ώστε να τα εσωκλειστούν οι συμμετέχοντες μετά τη συμπλήρωσή τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη. Το μέρος Α περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το φύλο την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τη θέση στην υπηρεσία. Το Β μέρος περιελάμβανε 23 δηλώσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική τους μονάδα. Οι ερωτήσεις αφορούν τις τέσσερις βασικές παραμέτρους που διέπουν την κατανεμημένη ηγεσία και πιο συγκεκριμένα τον καθορισμό της κατεύθυνσης, την αναδόμηση του οργανισμού, την ανάπτυξη του προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Παραγοντική ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση ομαδοποίησε τις ερωτήσεις σε τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι ο Καθορισμός κατεύθυνσης και περιλαμβάνει 5 μεταβλητές (1,6,10,16). Ο δεύτερος παράγοντας η αναδόμηση του οργανισμού περιλαμβάνει 6 μεταβλητές (2,8,11,17,18,23). Ο τρίτος παράγοντας που ήταν η ανάπτυξη του προσωπικού περιλαμβάνει 6 μεταβλητές (3,5,7,20,21,22) και τέλος ο παράγοντας βελτίωση της διδασκαλίας περιλαμβάνει 7 μεταβλητές (4,9,12,13,14,15,19).

5.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη συνεδρία προσωπικού από τον ερευνητή προσωπικά. Πριν από την έναρξη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων η ερευνητής τόνισε ότι σκοπός της έρευνας είναι διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική μονάδα και ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Κατόπιν εγκατέλειπε την αίθουσα και δύο επιτετραμμένοι συνάδελφοι επέδειξαν ιδιαίτερη μέριμνα για να συλλέξουν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Όταν παραλάμβαναν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια οι επιτετραμμένοι συνάδελφοι τα εσώκλειαν στον φάκελο και τα επέστρεφαν στον ερευνητή. Έπειτα τα ερωτηματολόγια συλλέχτηκαν και εν συνεχεία ελέγχτηκαν ποια δεδομένα ήταν χρήσιμα στην επίλυση του ερευνητικού προβλήματος. Πρώτη ενέργεια αποτέλεσε ο εντοπισμός των δεδομένων και οι κατάλληλες ρυθμίσεις για την συλλογή τους. Ύστερα από τη συλλογή τα δεδομένα καταγράφηκαν σε μορφή που να μπορούν να αναλυθούν. Τέλος υλοποιήθηκε η στατιστική τους ανάλυση.

5.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

- Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.
- Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και δόθηκε προσωπικά στους υποψήφιους, δεδομένου ότι η προσωπική επαφή αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.
- Με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου περιορίστηκαν τα οποιαδήποτε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του.
- Το ερωτηματολόγιο ήταν αποτέλεσμα της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας για την κατανομημένη ηγεσία, ώστε να υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου και τα θέματα/ενότητες και παράγοντες που αυτό περιλαμβάνει να ανταποκρίνονται στα ευρήματα ερευνών και μελετών.
- Παρά τις όποιες επί μέρους δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, εντούτοις ο αριθμός του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικός.

5.5. Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και πριν την επιλογή του δείγματος, τηρήθηκαν οι κανόνες της δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη χρήση των κατάλληλων πληροφοριών για το σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών και της χρήσης των ευρημάτων της έρευνας μέσα από μια ουσιαστική περιγραφή των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Αναφορικά με τους περιορισμούς σχετίζονται με ζητήματα όπως η έλλειψη ελέγχου της ειλικρίνειας των ερωτηθέντων και η απώλεια των λεπτομερειών και του βάθους της πληροφορίας (Bowling, 1997)

6. Αποτελέσματα μικροέρευνας

6.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

6.1.1. Περιγραφικές στατιστικές δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος.

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 72 % του δείγματος και οι άνδρες το 28%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν νεαρής ηλικίας και είχαν 10-15 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό στοιχείο το γεγονός ως η πλειοψηφία ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών (84%).

Φύλο

Πίνακας 1: Συχνότητα Φύλου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0	14	28,0	14	14
	2.0	36	72,0	36	100
	Total	50	100	100	
Missing	System	0			
Total		0	100		

Ο πίνακας 1 δείχνει τις συχνότητες για το φύλο των ερωτηθέντων, με το 1(ένα) να αντιστοιχεί στους άνδρες και το 2(δύο) στις γυναίκες. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι γυναίκες.

Επίπεδο Μόρφωσης

Πίνακας 2 : Συχνότητες Για Το Επίπεδο Μόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0	8	16,0	8	16
	2.0	34	68,0	36	84
	3.0	8	16,0	8	100
	4.0	0	-	-	
	Total	50	100	100	
Missing	System	0			
Total		0	100		

Οι διαφορές που παρατηρούνται στο επίπεδο μόρφωσης μεταξύ των ερωτηθέντων είναι αρκετά σημαντικές. Αρχικά παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό της πρώτης ομάδας κατέχει έναν βασικό τίτλο σπουδών είτε πρόκειται για δασκάλους είτε για ειδικότητες, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο(16%).

Έτη Υπηρεσίας

Πίνακας 3 : Συχνότητες Για Τα Έτη Υπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0	24	48,0	48,0	24
	2.0	8	16,0	16,0	32
	3.0	8	16,0	16,0	40
	4.0	10	20,0	20,0	100
	Total	50	100	100	
Missing	System	0			
Total		0	100		

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά των δύο ομάδων παρατηρείται ανάμεσα στις διαβαθμίσεις 1 και 4. Επομένως παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι νεαρής ηλικίας.

Έτη Υπηρεσίας Στο Ίδιο Σχολείο

Πίνακας 4 : Συχνότητες Για Τα Έτη Υπηρεσίας Στο Ίδιο Σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.0	12	24,0	24,0	12
	2.0	8	16,0	40,0	20
	3.0	8	16,0	56,0	28
	4.0	22	44,0	100,0	100
	Total	50	100	100	
Missing	System	0			
Total		0	100		

Οι διαφορές που παρουσιάζονται στα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο είναι αρκετές. Στην ομάδα ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ανήκει στην κατηγορία στα 7 χρόνια και πάνω, ακολουθεί το ένα έτος και έπειτα με μερισμένα ποσοστά το 1 μέχρι 3 έτη και τα 4 μέχρι 7 έτη.

Καθορισμένος ρόλος ηγεσίας-μέλος ηγετικής ομάδας

Πίνακας 5 : Συχνότητες Για Το Μέλος Ηγετικής Ομάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	18,0	18,0	18,0
	2	41	82,0	82,0	100,0
	9	-	-	-	-
	Total	50	100,0		
Total		50	100,0	100,0	100,0

Παρατηρούμε ότι σε σχεδόν συντριπτικό ποσοστό η πλειοψηφία εκπαιδευτικών που υπηρετούν τόσο στη σχολική μονάδα (82%) θεωρούν ότι δεν έχουν καθορισμένο ηγετικό ρόλο. Ενώ ένα μικρότερο ποσοστό απαντά ότι κατέχει ηγετικό ρόλο (18%)

Βαθμός αποδοχής ως ηγέτη εντός της σχολικής μονάδας

Πίνακας 6 : Συχνότητες Για Το Βαθμό Αποδοχής Ως Ηγέτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	18,0	18,0	18,0
	2	15	30,0	30,0	48,0
	3	26	52,0	52,0	100,0
Missing	9	-	-		
	Total	50	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι σε οι διαφορές που παρουσιάζονται στο βαθμό αποδοχής ως ηγέτη είναι αρκετές. Στην ομάδα των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς ανήκουν στην κατηγορία σε ελάχιστο βαθμό(52%) και ακολουθεί η κατηγορία σε μέτρια έκταση(30%). Ενώ ένα μικρό ποσοστό (18%) ανήκει στην κατηγορία σε μεγάλο βαθμό.

6.1.2 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 7

Πίνακας 7: Καθορισμός κατεύθυνσης δηλώσεις 1,5,11,12,17					
Δηλώσεις					
Στατιστικά	1	5	11	12	17
N	50	50	50	50	50
Range	4	4	4	3	4
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	5	4	4
Sum	349	360	285	286	300
Mean	3,19	3,1	2,85	2,86	3,00
Std. Deviation	0,9373	0,9320	0,8571	0,8172	0,8786

Παρατηρούμε ότι εν γένει οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική συσχέτιση σχετικά με τον παράγοντα 1 καθορισμός κατεύθυνσης, μιας και οι μέσοι όροι των δηλώσεων 1,2,3,4 κυμαίνονται στο διάστημα 3. Διαπιστώνουμε ότι δήλωση 11 (M.O=3,19, T.A=0,9373) αξιολογήθηκε με τον υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς και η δήλωση 11 (M.O=2,85, T.A=0,8571) με το χαμηλότερο μέσο όρο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι σχετικά μικρή σε όλες τις δηλώσεις, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε πως δεν υπάρχουν σχετικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις στάσεις τους.

Πίνακας 8

Πίνακας 8: Ανάπτυξη προσωπικού δηλώσεις 2,6,11,13,18						
Δήλωση	2	6	11	13	18	23
Στατιστικά						
N	50	50	50	50	50	50
Range	4	4	4	4	4	4
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	4
Sum	306	304	315	305	298	302

Mean	3,06	3,04	3,15	3,05	2,98	3,02
Std. Deviation	1,0211	1,0162	1,0963	1,1256	1,1146	1,1096

Παρατηρούμε ότι εν γένει οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική συσχέτιση σχετικά με τον παράγοντα 2 Αναδόμηση Οργανισμού, μιας και οι μέσοι όροι των δηλώσεων 2,6,11,13,18, 23 κυμαίνονται στο διάστημα 3. Διαπιστώνουμε ότι δήλωση 11 (M.O=3,19, T.A=0,9373) αξιολογήθηκε με τον υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς και η δήλωση 18 (M.O=2,85, T.A=0,8571) με το χαμηλότερο μέσο όρο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι σχετικά μικρή σε όλες τις δηλώσεις, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε πως δεν υπάρχουν σχετικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις στάσεις τους.

Πίνακας 9

	3	5	7	20	21	22
Δήλωση	3	5	7	20	21	22
Στατιστικά	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}
N	50	50	50	50	50	50
Range	3	3	3	3	3	3
Minimum	1	1	2	2	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	4
Sum	326	319	303	293	306	300
Mean	3,06	3,19	3,03	2,93	3,06	3,00
Std. Deviation	0,8167	0,7925	0,8558	0,8558	0,9777	0,9733

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική συσχέτιση σχετικά με τον παράγοντα 3 Ανάπτυξη Προσωπικού, μιας και οι μέσοι όροι των δηλώσεων 3, 5, 7, 20, 21 και 23 κυμαίνονται στο διάστημα 3. Διαπιστώνουμε ότι δήλωση 5 (M.O=3,19, T.A=0,7925) αξιολογήθηκε με τον υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς και η δήλωση 18 (M.O=2,93, T.A=0,8558) με το χαμηλότερο μέσο όρο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι σχετικά μικρή σε όλες τις δηλώσεις, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε πως δεν υπάρχουν σχετικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις στάσεις τους.

Πίνακας 10

Πίνακας 10: Βελτίωση Διδασκαλίας- Δηλώσεις 4 ,9,12,13, 14, 15 και 19							
Δήλωση	4	9	12	13	14	15	19
Στατιστικά	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	1 ^{μια}	
N	50	50	50	50	50	50	50
Range	3	3	3	3	3	3	3
Minimum	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	4	4
Sum	323	297	306	313	329	315	325
Mean	3,23	2,97	3,06	3,13	3,29	3,15	3,25
Std. Deviation	1,3666	1,0603	1,0142	1,0333	1,2431	1,1333	1,0124

Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι σχεδόν όλων των δηλώσεων είναι πάνω από 3 (με εξαίρεση τη δήλωση 9) κάτι που υποδηλώνει ότι περισσότεροι ερωτηθέντες έχουν απαντήσει μερικές φορές (που αντιστοιχεί αριθμητικά στο 3). Κοιτώντας και την τυπική απόκλιση καταλήγουμε ότι σε διάστημα εμπιστοσύνης 5% οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βρίσκονται κοντά στο 3, δηλαδή οι στάσεις τους δεν παρουσιάζουν ούτε θετική ούτε αρνητική συσχέτιση με το εύρος της κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι περιπτώσεις που υπάρχει διαφορά ανάλογα με το φύλο είναι λίγες όσον αφορά την πρώτη ομάδα ερωτηθέντων. Στις δηλώσεις 3, 7, 8 και 21 υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε υποθέσουμε ίσες διακυμάνσεις είτε όχι. Στις δηλώσεις 9 και 13 φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την περίπτωση που υποθέσουμε άνισες διακυμάνσεις. Για όλες τις άλλες δηλώσεις η στατιστική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η στατιστική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών. Αντίθετα η ανάλυση διακύμανσης (oneWayANOVA test) για το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με το σύνολο των δηλώσεων. Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαφάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο Πανεπιστημίου και αυτών με μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο, όπου ήταν πιο αρνητικοί στις σχετικές δηλώσεις. Τέλος η ανάλυση διακύμανσης (oneWayANOVA test) για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν καμία διαφορά

στην άποψή τους σχετικά με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, αφού δεν υπήρχαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο αναλυτικά η ανάλυση ANOVA για την μεταβλητή επίπεδο σπουδών έδειξε ότι παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα οι δηλώσεις 3, 7, 8, 9, 12, 13, 18, 20, 21 και 22 παρουσιάζουν $\text{sig} < 0,05$ και συνεπώς μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση και να δεχτούμε ότι υπάρχουν διαφορές. Για να μπορέσουμε να δούμε πιο συγκεκριμένα ποιες ομάδες έχουν διαφορές πραγματοποιήσαμε τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων.

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο πολλαπλών χρήσεων, κατέδειξαν ότι οι δηλώσεις 3, 7, 8, 9, 13, 18, 21 και 22 έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τις υπόλοιπες δηλώσεις παρατηρούνται διαφορές στις ομάδες 1 και 3 και 2 και 3, ενώ για καμία δήλωση δεν παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στις ομάδες 1 και 2. Για όλες τις άλλες δηλώσεις η στατιστική ανάλυση ANOVA δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τεσσέρις δηλώσεις τις 7, 8, 9 και 20

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Posthoc για τις τέσσερις δηλώσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατέδειξαν για όλες τις παραπάνω δηλώσεις ότι οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με αυτόν τον έλεγχο.

Τέλος όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις την 3, 7, 8, 9 και 20.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου posthoc για τις δηλώσεις που επιδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φανερώνουν ότι οι περιπτώσεις που οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών είναι σημαντικές είναι περιορισμένες. Μάλιστα παρατηρούνται στα εξής σημεία:

1. Για τη δήλωση 3 μεταξύ των κατηγοριών 2 και 3.
2. Για τη δήλωση 7 μεταξύ των κατηγοριών 2 και 4.
3. Για τη δήλωση 8 μεταξύ των κατηγοριών 1 και 3 και 2 και 3.
4. Για τη δήλωση 20 μεταξύ των κατηγοριών 1 και 3 και 2 και 3.

Για όλες τις άλλες δηλώσεις η στατιστική ανάλυση ANOVA δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

7. Συμπεράσματα

Ερώτημα 1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που εφαρμόζεται επιτυχημένα η κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσιάζουν από σχετικά θετικές ως και αρνητικές στάσεις ως προς το βαθμό που εφαρμόζεται επιτυχημένα η κατανεμημένη ηγεσία εντός της σχολικής μονάδας. Επίσης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή/και διδακτορικών τίτλων σπουδών επιδεικνύουν κάποια αρνητικότερη στάση απέναντι στο εύρος της εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας εντός της σχολικής τους μονάδας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Η πιθανότερη εξήγηση είναι η εξειδικευμένη γνώση που κατέχουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Καταληκτικά, Εν αντιθέσει με τα ευρήματα της έρευνας την βαρύνουσα σημασία του έργου που διανέμονται υπογραμμίζουν οι μελέτες των Camburn et al. (2003) και Heck και Hallinger (2009).

Ερώτημα 2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που η κατανεμημένη ηγεσία αξιοποιεί το πνευματικό κεφάλαιο της σχολικής μονάδας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν αξιοποιείται το πνευματικό κεφάλαιο που υφίσταται στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Μιας και δεν «κατανέμεται» η ηγεσία όποτε δεν έχει απελευθερωθεί η συλλογική και προσωπική δυναμική των μελών του σχολείου. Όπως τονίζουν οι Heck και Hallinger (2009) σχετικά με την ενίσχυση που παρέχει η συλλογική δράση και κατά συνέπεια η συνεργασία στη λήψη των αποφάσεων.

Ερώτημα 3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την κατανομή των ηγετικών ρόλων

Ως προέκταση της ανάλυσης των στοιχείων τεκμαίρεται ότι δεν υφίστανται οι κατάλληλες συνθήκες για την κατανομή των ηγετικών ρόλων εντός της σχολικής μονάδας, δεδομένου του ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζεται η κατανεμημένη ηγεσία εντός της σχολικής τους μονάδας.

Συμπερασματικά τεκμαίρεται ότι ακόμη η κατανομή της ηγεσίας δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και δεν έχουν υιοθετηθεί από τις περισσότερες σχολικές μονάδες συμμετοχικές πρακτικές ηγεσίας. Επίσης δεν έχει σφυρηλατηθεί σε μεγάλο βαθμό η εμπιστοσύνη μεταξύ των οργανισμικών μελών εντός των σχολικών οργανισμών. Όπως κατέδειξε και η έρευνα της Smith(2007) η δέσμευση των εκπαιδευτικών αυξάνεται όσο περισσότερο έχουν ενσωματωθεί στη σχολική μονάδα βασικά δομικά στοιχεία όπως η εμπιστοσύνη και η συνεχής παροχή στήριξης για την διανομή της ηγεσίας μέσα στη σχολική μονάδα, ενώ η απουσία τους δεν επιτρέπει της ουσιαστική εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό. Ενώ οι Heck και Hallinger (2009) υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η συνεργατική δράση στη λήψη αποφάσεων. Τόσο η

Smith(2007) όσο και Heck και Hallinger (2009) αλλά και η Camburn et al. (2003) τονίζουν τη σημασία που ενέχει η κατανομημένη ηγεσία ανεξάρτητα από την μορφή με την οποία εφαρμόζεται στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

8. Συστάσεις

Η ερευνήτρια βασιζόμενη στα πορίσματα και τις πληροφορίες που εντοπίστηκαν με την ολοκλήρωση της παρούσας μικροέρευνας προτείνει τις ακόλουθες τρεις συστάσεις οι οποίες αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, διοίκησης σχολικής μονάδας και ανάπτυξης του προσωπικού:

1. Δεδομένου ότι η ηγεσία του σχολικού οργανισμού αποτελεί το βασικό παράγοντα της αποτελεσματικής της λειτουργίας, είναι κοινά αποδεκτό ότι εκείνος που αποτελεί τον καταλύτη της εξασφάλισης της βελτίωσης της σχολικής μονάδας είναι κατά κύριο λόγο ο σχολικός ηγέτης (Leithwood&Riehl,2003). Επομένως οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών οφείλουν να δρουν ως επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες για να επιτύχουν την ορθή κατανομή της ηγεσίας εντός των σχολικών οργανισμών ούτως ώστε να καταστεί αυτή πραγματικότητα η κατανομημένη ηγεσία. Οφείλουν να αντιληφθούν πως η κατανομημένη ηγεσία είναι ένα «δημοκρατικό έλλειμμα» που προστατεύει από την αυθαιρεσία της εξουσίας (Woods&Gronn,2009). Μόνο τότε θα επιτύχουν να αναδομήσουν το σχολικό οργανισμό και παράλληλα να οικοδομήσουν μια νέα κουλτούρα που στοχεύει στη βελτίωση των συνθηκών της σχολικής πραγματικότητας μέσα από μια κατανομητική προσέγγιση της ηγετικής πρακτικής (Day,Sammons,Hopkins,Harris,Leithwood,Fu&Brown,2009). Θα το επιτύχουν καθιστώντας το σχολικό οργανισμό μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Mitchell&Sackney,2001).
2. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν άμεσα τις ευθύνες τους απέναντι στην κατανομή της ηγεσίας, διότι η εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας στο εκάστοτε σχολικό συγκείμενο απαιτεί από τους ίδιους να εμπλέκονται ενεργά στην άσκηση των ηγετικών πρακτικών μέσα από μια ευρεία κατανομή της (Leithwood&Janzi,2000). Άλλωστε η σχολική μονάδα αποτελεί τον πλέον ενδεδειγμένο χώρο για την ανάπτυξη της κατανομημένης ηγεσίας (Spillane,Halverson&Diamond,2001,2004). Η συλλογική δράση ενισχύει την ποιότητα του έργου προς επίτευξη, διότι οικοδομείται η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την άσκηση της ηγετικής πρακτικής στις περιπτώσεις που καθίσταται αναγκαίο (Heck&Hallinger,2009). Συνεπώς ο βαθμός της έκτασης της κατανομημένης ηγεσίας τελεί σε άμεση συνάρτηση με το βαθμό δέσμευσης όλου του πνευματικού δυναμικού της σχολικής μονάδας στις τέσσερις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας (Smith,2007). Ως εκ τούτου η κατανομημένη ηγεσία ενισχύει τη δέσμευση και την αφοσίωση όλων στον κοινό σκοπό και ταυτόχρονα ενισχύεται από τη δέσμευση και την αφοσίωση όλων στις τέσσερις διαστάσεις της (Leithwood,2006). Όταν γίνεται λόγος, λοιπόν, για την κατάρριψη της

«ενός ανδρός αρχής» σε κάθε οργανισμό δεν είναι αποδεκτό τα μέλη του οργανισμού να σιωπούν ή χειρότερα να αδιαφορούν μπροστά στο «άνοιγμα των θυρών» της ηγεσίας διότι αυτό ακριβώς είναι η κατανεμημένη ηγεσία.

3. Η ερευνήτρια συνιστά να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες στο πεδίο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγλόφωνη

- Bowling, Edgar.(1997). Measuring Health; a Review of Quality of Life Measurement Scales (2nd ed.). *Med Health Care Philos 1*, 181–182
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bush, T. and Glover, D. (2003), *Leadership Development: A Literature Review*, Nottingham, National College for School Leadership.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.
- Gordon, Z. (2005). The effect of distributed leadership on student achievement. (Doctoral Dissertation, Central Connecticut State University, 2005).
- Gronn, P. (2008a). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, pp. 141– 158.
- Gronn, P. (2008b). Hybrid leadership. In Leithwood, K.,Mascall, B. and Strauss, T. (eds),*Distributed Leadership according to the Evidence*. Abingdon: Routledge, pp.17–40.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5, pp. 381–394.
- Gronn, P. (2009) From distributed to hybrid leadership practice, in A. Harris (Ed.) *Distributed School Leadership: Different Perspectives* (Dordrecht: Kluwer), pp. 197-217.
- Gronn, P. (2010). Hybrid configurations of leadership. In Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. and Uhl-Bien, M. (eds), *Sage Handbook of Leadership*. London: Sage, pp. 435–45
- Harris, A (ed) (2009). *Distributed leadership*. Dordrecht, The Netherlands, Springer.
- Harris, A. (2010) ‘Leading system transformation’. *School leadership and management* 30 (3) 197-207
- Harris, A.(2012).Distributed leadership: implications for the role of The principal. In: *Journal of Management Development*, vol. 31, no 1.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? In: *Educational Management Administration and Leadership* 41(5), Sage publications.

- Heck, R.H., & Hallinger, P. (2008b). Distributed leadership effects on school improvement: Testing a reciprocal effects model. *Unpublished manuscript submitted for review*.
- 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.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003) *What do we already know about successful school leadership?* Philadelphia: Temple University.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research: 1996 – 2005. *Leadership and Policy in Schools*.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. and Yashkina, A. (2009b). 'Distributed Leadership to Make Schools Smarter: Taking the ego out of the system'. In Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T.(eds.) *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge, pp223-251.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002a). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective (Research news and comment). *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- 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, B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. & Sherer, J. (2004). *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as Stretched Over People and Place*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Association, San Diego, CA.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ελληνόφωνη

- Cohen, L. F., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Πασιάρδης, Π.(2012). *Επιτυχημένη Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

3. Αποφασίζει δομές για να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
4. Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για την εργασία σου ως διδασκων.					
5. Δίνει προσοχή στα προσωπικά σου προβλήματα και σου παρέχει στήριξη.					
6. Διαχειρίζεται και εξασφαλίζει τους πόρους για να καταστεί το προσωπικό αποτελεσματικό στη διδασκαλία του.					
7. Προωθεί την ενεργή εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τα περισσότερα σχολικά ζητήματα.					
8. Κατανέμει και καλλιεργεί την ηγεσία ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.					
9. Σου παρέχει εξατομικευμένη ενθάρρυνση για να υιοθετήσεις καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία σου.					
10. Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.					
11. Δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και τους εμπλέκει στη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας.					
12. Αναγνωρίζεται ως πρόσωπο αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης.					
13. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και σου παρέχει ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας σου.					
14. Επισκέπτεται συστηματικά τις τάξεις και παρακολουθεί διάφορα μαθήματα.					
15. Είναι πάντα πρόθυμη να συζητήσει θέματα διδασκαλίας.					
16. Δημιουργεί πνευματική εγρήγορση και ένα κοινό όραμα.					
17. Δημιουργεί ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης.					
18. Προωθεί δομές που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.					
19. Ενθαρρύνει τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.					
20. Προωθεί την επαγγελματική σας ανάπτυξη στα πλαίσια μιας μακράς και κοινότητας.					

21. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προσανατολίζονται στην δράση και τον πειραματισμό.					
22. Δημιουργεί πνευματική εγρήγορση.					
23. Επιδοκιμάζει ανάλογα την περίπτωση.					