

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων:  
Κατανομημένη Ηγεσία ή διοικητική πρακτική;**

**Δελσίζης Κωνσταντίνος**

**A.M. :963**

Επιβλέπων καθηγητής: **Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής Ε.Α.Π.**

Εξεταστές:

- 1. Ευαγγελία Παπαλόη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.**
- 2. Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής Π.Δ.Μ.**

## Φλώρινα 2021

### Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	4
Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή.....	7
Προσεγγίσεις της Διοίκησης.....	11
Η έννοια της διοίκησης .....	11
Η εκπαιδευτική διοίκηση .....	12
Η έννοια της Ηγεσίας – Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	15
Η Κατανεμημένη Ηγεσία .....	17
Εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας και Αποτελεσματικότητα .....	18
Προβλήματα στην εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας.....	19
Ο ρόλος και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Κατανεμημένη Ηγεσία .....	20
Η έννοια της εκπαιδευτικής απόφασης και η σημασία της .....	22
Το Συμμετοχικό μοντέλο στη λήψη απόφασης .....	25
Ο Σύλλογος Διδασκόντων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων... ..	26
Μεθοδολογία της έρευνας.....	31
Σκοπός της έρευνας.....	31
Δείγμα .....	31
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	31
Διαδικασία συλλογής των δεδομένων .....	32
Στατιστικές αναλύσεις.....	33
Αποτελέσματα .....	33
Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	33
Αξιοποίηση κατανεμημένης ηγεσίας .....	41
Συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων .....	43

Επαγωγική στατιστική .....	46
1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	48
2ο ερευνητικό ερώτημα .....	50
3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	55
Συμπεράσματα .....	56
Βιβλιογραφία .....	59
Παράρτημα .....	64

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 .....	33
Πίνακας 2 .....	34
Πίνακας 3 .....	35
Πίνακας 4 .....	36
Πίνακας 5 .....	37
Πίνακας 6 .....	38
Πίνακας 7 .....	39
Πίνακας 8 .....	40
Πίνακας 9 .....	42
Πίνακας 10 .....	43
Πίνακας 11 .....	45
Πίνακας 12 .....	47
Πίνακας 13 .....	48
Πίνακας 14 .....	48
Πίνακας 15 .....	49
Πίνακας 16 .....	49
Πίνακας 17 .....	50
Πίνακας 18 .....	51
Πίνακας 19 .....	51
Πίνακας 20 .....	52
Πίνακας 21 .....	53
Πίνακας 22 .....	53

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο.....	33
Γράφημα 2: Ηλικία.....	34
Γράφημα 3: Ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο.....	35
Γράφημα 4: Οικογενειακή κατάσταση.....	36
Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας.....	36
Γράφημα 6: Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.....	38
Γράφημα 7: Σχέση εργασίας.....	39
Γράφημα 8: Θέση στο σχολείο.....	40

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις διαστάσεις της Κατανεμημένης Ηγεσίας. Καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών για το περιβάλλον μέσα στο οποίο κατανέμονται οι πρακτικές ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και αναδεικνύει τα εμπόδια που θα εμφανιστούν σε μια ενδεχόμενη προώθηση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 υφίσταται για πρώτη φορά ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο οποίος εννοιολογικά δίνει τον πρόδρομο για την ανάπτυξη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων. Μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων διεξάγονται συνεδριάσεις, στις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την ομαλή λειτουργικότητα μέσα στο εκπαιδευτικό σύνολο. Δηλαδή, λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τις βαθμολογίες, τις προαγωγές, τις απολύσεις και τις τιμωρίες των μαθητών, καθώς μοιράζονται οι ευθύνες στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά όπως διαπιστώνεται, στο κομμάτι της λήψης αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να έχουν ευελιξία σε μια πιο δημιουργική πορεία των μαθημάτων τους, ως αποτέλεσμα να προσκολλώνται στο κοινότυπο ανώτερο επίπεδο διοίκησης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να πραγματοποιήσουν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, ώστε να γίνουν πιο ενεργά στο ρόλο που αντιπροσωπεύουν, αλλά το αποτέλεσμα είναι αρνητικό αφού εν τέλει η επίτευξη αυτή φέρνει το ακριβώς αντίθετο του αρχικού στόχου, δηλαδή φέρνει την ακινησία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, ο θεσμός του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί σημαντικό διοικητικό όργανο και η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στην κατεύθυνση της αλλαγής και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Κατανεμημένη Ηγεσία, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Σύλλογος διδασκόντων, λήψη αποφάσεων.

## Abstract

The purpose of this paper is to record the degree of readiness of teachers to adopt the dimensions of distributed leadership. It records the perceptions of teachers and principals about the environment in which leadership practices are distributed in the Greek educational context and at each level respectively and highlights the obstacles that will appear in a possible promotion of distributed leadership in Greek schools. According to law 1566/1985, the Teachers' Association exists for the first time, which conceptually gives the precursor for the development of primary and secondary education of schools. Meetings are held through the Teachers' Association, in which decisions are made regarding the smooth functioning within the educational ensemble. That is, decisions are made about students' grades, promotions, dismissals and punishments, as responsibilities are shared between students and teachers. Despite those, as it turns out, in the decision-making part, teachers find it difficult to have flexibility in a more creative course of their lessons, as a result of which they cling to the common higher level of administration. Education systems are trying to make changes and reforms in order to become more active in the role they represent, but the result is negative since in the end this achievement brings the exact opposite of the original goal, it brings the immobility of the education systems too. However, the institution of the Teachers' Association is an important administrative body and its participation in decision-making contributing to the direction of change and improvement of the educational system.

Key words: Distributed leadership, teachers, perceptions of teachers, teachers' board, decision-making.

## Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από έντονους και ταχείς μετασχηματισμούς σε όλα τα επίπεδα του δημόσιου και ιδιωτικού βίου (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό κ.ο.κ.). Η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας έχουν οδηγήσει στην εισαγωγή και την υιοθέτηση καινοτομιών σε όλους τους κλάδους με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας. Η εκπαίδευση από τη στιγμή που αποτελεί νευραλγικό τομέα στον οποίο κάθε χώρα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση βιώνοντας και αυτή τις δικές της σημαντικές αλλαγές στο εσωτερικό της.

Εντός αυτών των πλαισίων, η ομαλή λειτουργία του εκάστοτε σχολείου σε καθημερινό επίπεδο επηρεάζεται άμεσα τόσο από την έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης όσο και από την έννοια της ηγεσίας, με τις οποίες συνδέεται άρρηκτα. Ο διευθυντής μέσα από συγκεκριμένες επιλογές που κάνει σχετικά με το πώς θα ασκήσει τα καθήκοντά του, αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διασφάλιση όλων των απαραίτητων προϋποθέσεων για την επιτυχημένη και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που απορρέουν από τη θέση του οφείλει να γνωρίζει και να ακολουθεί με σχετική πιστότητα τις βασικές αρχές της διοίκησης, αλλά και να ενσαρκώνει ως προσωπικότητα διαφορετικές ικανότητες.

Όπως ακριβώς συμβαίνει σε κάθε επιχείρηση, όπου ο τρόπος διοίκησης είναι αυτός που τελικά οδηγεί και στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσής της με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, το ίδιο ακριβώς πράγμα, τηρουμένων των αναλογιών, συμβαίνει και εντός του χώρου του σχολείου. Με το πέρασμα των ετών, αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών οι οποίοι κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι ο κλάδος των επιχειρήσεων και ο τρόπος με τον οποίο αυτές διοικούνται δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις από τους οργανισμούς οι οποίοι έχουν ως αποστολή τους την παροχή υπηρεσιών. Έτσι και η διοίκηση μιας

σχολικής μονάδας δεν ξεφεύγει από αυτή τη διαδικασία (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Στο σημερινό σχολείο, σε καθημερινό επίπεδο, ο διευθυντής καλείται να έρθει αντιμέτωπος με μία δύσκολη πραγματικότητα, η οποία έχει ως βασικά της χαρακτηριστικά τη γραφειοκρατία και το συγκεντρωτισμό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποφάσεων και η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής απορρέουν κατά κύριο λόγο από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο στη συνέχεια τις γνωστοποιεί, καλώντας όλους τους αρμόδιους φορείς να εναρμονιστούν πλήρως με αυτές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο διευθυντής ενός σχολείου να μην έχει αρκετές ελευθερίες, ενώ η εξουσία του ασκείται εντός ενός πολύ περιορισμένου πλαισίου.

Οι απαιτήσεις για μία όσο το δυνατόν πιο γρήγορη προσαρμογή της κάθε σχολικής μονάδας στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχουν ως αποτέλεσμα και την αλλαγή του ρόλου του ίδιου του διευθυντή, αφού η λογική που τον ήθελε να μεριμνά για να φέρει σε πέρας τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν απλά και μόνο ως ένα είδος διεκπεραιωτή είναι πλέον ξεπερασμένη. Ο σύγχρονος διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι ανοιχτός στο διάλογο, να είναι ευέλικτος και γενικά να ενσαρκώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά εκείνα που πέρα από απλό διευθυντή θα τον καθιστούν και ηγέτη. Από αυτήν ακριβώς την αναγκαιότητα πηγάζει και το φαινόμενο κατά το οποίο πολλοί πλέον έχουν φτάσει στο σημείο να θεωρούν ότι η έννοια της διοίκησης είναι άμεσα ταυτιζόμενη με αυτήν της ηγεσίας.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο και μπορούν να επηρεάσουν με πολλαπλούς τρόπους τον τρόπο άσκησης της διοίκησης σε κάθε οργανισμό και σε κάθε φορέα, είναι η διαδικασία που ακολουθείται για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων αλλά και ένας αυστηρός και οργανωμένος σχεδιασμός ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων που πρέπει να παρθούν προκειμένου να εκτελεστούν με ομαλό τρόπο οι ειλημμένες αποφάσεις (Olorunsola & Olayemi, 2011). Από τη στιγμή που η διαδικασία της λήψης αποφάσεων, επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα όλους τους εργασιακούς χώρους, ο τομέας της εκπαίδευσης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διοικούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι με αυτόν τον συγκεκριμένο τομέα φορείς, δεν θα ήταν δυνατόν να μην επηρεαστεί σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό από αυτή τη διαδικασία.



Κατά καιρούς και ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν διενεργηθεί σημαντικές μελέτες και έρευνες, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και στο εξωτερικό, οι οποίες αποσκοπούν στο να καταδείξουν τη σπουδαιότητα που έχει η συγκεκριμένη διαδικασία για την ορθή και αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού. Ένας τέτοιος οργανισμός είναι και μία σχολική μονάδα μέσα στα πλαίσια της οποίας οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο επηρεάζοντας, θετικά ή αρνητικά, τη συνεχή εξέλιξή της, την εξασφάλιση της συνοχής και της ηρεμίας στο εσωτερικό της και εν γένει τη μελλοντική επιβίωσή της (Κουλιάφας, 2016). Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, μπορούμε να αναπτύξουμε κάποιες έρευνες που σχετίζονται με το εν λόγω θέμα, όπως η έρευνα των Harris και Muijs (2010), στους οποίους τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη λήψη αποφάσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο μαζί με τις επιδόσεις των μαθητών πάνω στη διαδικασία της λήψης μιας απόφασης. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα καθίσταται βελτιωμένο το ηθικό των δασκάλων και των μαθητών, κατά τη διάρκεια που οι δάσκαλοι συμμετείχαν στη λήψη μιας απόφασης (Harris & Muijs, 2010). Μολαταύτα, σε ακόμη μία μελέτη, τη μελέτη της Στραβάκου (2002) παρουσιάζεται ένα σύνολο από παράγοντες, στους οποίους δημιουργείται η στάση των εκπαιδευτικών μπροστά σε ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση, τη συνεργασία σε ένα σχολείο, καθώς και το πως λειτουργεί η νομοθεσία πάνω σε αυτό το θέμα (Στραβάκου, 2002).

Βέβαια, αυτό που αξίζει να επισημανθεί εξ αρχής είναι πως στη χώρα μας η σημασία που έχει η διαδικασία λήψης αποφάσεων αυτή καθ' εαυτή δεν έχει αναγνωριστεί πλήρως ούτε όμως έχει πάρει τις ίδιες προεκτάσεις όπως συμβαίνει με άλλες χώρες του εξωτερικού ή τουλάχιστον όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τον επιχειρηματικό κλάδο, όπως αυτό προκύπτει κι από την έρευνα της Smylie (1992), στην οποία σημειώνεται πως στο εξωτερικό υπάρχουν εκπαιδευτικοί με πιο ενεργή διαδικασία λήψης αποφάσεων (Smylie, 1992). Αυτό ως ένα βαθμό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι στη χώρα μας το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών είναι σε γενικές γραμμές παραγκωνισμένο με αποτέλεσμα να μην έχει άμεση και διαρκή τριβή ούτε όμως και ιδιαίτερη συμμετοχή στα όργανα λήψης σημαντικών αποφάσεων. Το γεγονός αυτό μπορεί να συσχετιστεί και με την έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003), στην οποία αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την επιθυμία να συμμετέχουν στη λήψη αντίστοιχων αποφάσεων.

Οι πιο σημαντικές αποφάσεις που μπορεί να διαμορφώσουν το παρόν και το μέλλον της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελούν κατά κύριο λόγο αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες έχουν περισσότερο ένα ρόλο γραφειοκρατικό-διεκπαιωτικό επικυρώνοντας τις ήδη ληφθείσες αποφάσεις, ενώ τα περιθώρια που έχουν προκειμένου να προχωρήσουν σε δραστηριότητες και πρωτοβουλίες που οι ίδιες θεωρούν απόλυτα αναγκαίες για την αποτελεσματική λειτουργία τους είναι πολύ στενά (Σαΐτη, 2008).

Επιπλέον, το μοντέλο άσκησης της διοίκησης που επιλέγει ο διευθυντής της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας ενδεχομένως να μην δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και να μην παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου και οι ίδιοι να αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι και ότι με τη συμμετοχή τους στα όργανα διοίκησης μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις που θα ληφθούν σε αυτά. Αυτό έχει ως απόρροια και οι ίδιοι να αδρανοποιούνται επιδεικνύοντας μία απροθυμία τόσο ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών όσο και ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτά τα όργανα (Κουσουλός κ.ά., 2004).

Παρόλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όπως αυτές που έχουν αναφερθεί παραπάνω, δηλαδή του Στραβάκου (2002) και των Harris & Muijs (2010), έχουν καταλήξει όλες σε ένα κοινό συμπέρασμα, ότι δηλαδή η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η ελεύθερη έκφραση της σκέψης και της βούλησής τους στα αρμόδια όργανα τα οποία είναι υπεύθυνα για τη λήψη της οποιασδήποτε απόφασης, συντελεί με τρόπο άμεσο στην ενίσχυση της αποδοτικότητάς τους, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται κατ' επέκταση συνεχώς και η ίδια σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται (Σαμαρά, 2015).

Σε όλα τα παραπάνω, δεν πρέπει να λησμονείται και η σημασία που έχει η προσωπικότητα του εκάστοτε διευθυντή, αλλά και ο τρόπος και η μέθοδος που έχει διαλέξει προκειμένου να ασκήσει τα καθήκοντά του, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι η μέθοδος που ακολουθείται κατά τη διοίκηση επιδρά με άμεσο τρόπο στην ψυχολογία των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και το αίσθημα της ευχαρίστησης που αντλούν μέσα από την καθημερινή τους εργασία (Bogler, 2001; Mayera, Bardes, & Piccolo, 2008). Η μη εκπλήρωση του αισθήματος ικανοποίησης σύμφωνα με μελέτες είναι δυνατό να οδηγήσει σε έντονο αρνητισμό και να προκύψουν συμπεριφορές που είναι

σίγουρο ότι με κάποιο τρόπο θα αποτυπωθούν και στη λειτουργία της ίδιας της σχολικής επηρεάζοντας την καθημερινότητά της. Αντιθέτως, η άντληση ψυχολογικής ικανοποίησης μέσα από την καθημερινή εργασία δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο και συνδράμει στην αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του.

Εύκολα λοιπόν κάνεις θα μπορέσει να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος μέσα από τον οποίο λαμβάνονται οι όποιες αποφάσεις, αλλά και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές, αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα που είναι δυνατόν να επιδράσει πάνω στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο, αλλά ακόμα μπορεί να συνδράμει και στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών.

## Προσεγγίσεις της Διοίκησης

### Η έννοια της διοίκησης

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η έννοια της «διοίκησης» χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αποδοθούν στην ελληνική γλώσσα ξένες λέξεις των οποίων το περιεχόμενο είναι σημαντικά διαφοροποιημένο, συχνά παραμένει συγκεχυμένο το τι μπορεί να εννοεί κάποιος όταν αναφέρεται σε αυτήν. Επειδή λοιπόν η έννοια αυτή είναι πολυδιάστατη, δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να μπορέσει κανείς να καταλήξει σε έναν μόνο συγκεκριμένο ορισμό ο οποίος να τυγχάνει της πλήρους αποδοχής όλων. Έτσι, ως έννοια, θα μπορούσε να συνδεθεί με την προσπάθεια που υπάρχει από οργανισμούς, επιχειρήσεις ή ακόμα και το ίδιο το κράτος να μπορέσουν να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο ο οποίος θα τους βοηθάει στην επίτευξη των στόχων που θέτουν κάθε φορά. Για αυτό, θα μπορούσε να περιλαμβάνει κάθε μορφή δραστηριότητας η οποία συντελείται με τρόπο οργανωμένο και συλλογικό, αλλά και τη χρήση κάποιων μεθόδων που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις στην προσπάθεια επίτευξης κάποιων συγκεκριμένων στόχων.

Σύμφωνα με άλλους πάλι μελετητές, η διοίκηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία πρέπει οπωσδήποτε να παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως είναι για παράδειγμα η συγκροτημένη οργανωτική δομή όπου ο κάθε

εμπλεκόμενος θα καλείται να εκπληρώσει ένα ρολό, αλλά και ύπαρξη μιας σαφούς στοχοθεσίας, η οποία για να μπορέσει να επιτευχθεί θα πρέπει πρωτίστως να έχει γίνει κατανοητή από όλους όσους μετέχουν στο συγκεκριμένο οργανισμό (Ζαβλανός, 1998). Επομένως, είναι εμφανές ότι όποιον ορισμό και να επιλέξει κανείς όλοι ανεξαιρέτως εμπεριέχουν κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της έννοιας της διοίκησης (ορθός προγραμματισμός, συγκροτημένος σχεδιασμός, στοχευμένη καθοδήγηση όλων των εμπλεκομένων, έλεγχος και επαναπροσδιορισμός τους σε περίπτωση που κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο).

Η διαδικασία του διαλόγου και του ελέγχου παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού μέσα από αυτήν μπορούν να εντοπιστούν πιθανά υπάρχοντα λάθη και να προταθούν οι λύσεις με σκοπό τη βελτιστοποίηση της διοικητικής λειτουργίας (Σαΐτης, 2005). Προκειμένου να είναι σε θέση ο εκάστοτε οργανισμός, στην προκειμένη περίπτωση η σχολική μονάδα, να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει είναι αναγκαίο αυτοί να χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα στοιχεία όπως είναι: α) η ευελιξία ως προς τη διαδικασία λήψης των απαιτούμενων αποφάσεων, β) η παρότρυνση όλων να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στον προσδιορισμό των στόχων, γ) η αποσαφήνισή τους προκειμένου αυτοί να είναι πλήρως κατανοητοί από όλους, δ) η δυνατότητα που υπάρχει να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι, ε) η πλήρης αποδοχή τους από όλους, προκειμένου να υπάρξει μία συλλογική προσπάθεια για την επίτευξή τους (Μπουραντάς, 1992).

Για να μπορεί η διοίκηση να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική είναι απαραίτητο ο υπεύθυνος να χρησιμοποιεί τη δικαιοδοσία που έχει με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορεί να κατανέμει τους υλικούς και άυλους πόρους που έχει στη διάθεσή του σε μία κατεύθυνση επίτευξης των κειμένων στόχων. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να μη λειτουργεί με συγκεντρωτικό τρόπο, αλλά να διαμοιράζει αρμοδιότητες και σε όλους τους υπόλοιπους, οι οποίοι βέβαια οφείλουν και αυτοί από τη μεριά τους να έχουν μία υψηλή αίσθηση ευθύνης ως προς την εκτέλεση της εργασίας που έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας (Κουτούζης, 1999).

## Η εκπαιδευτική διοίκηση

Από τη στιγμή που ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα κάθε δημοκρατικής χώρας, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η πολιτική που επιλέγει το κάθε κράτος να εφαρμόσει στον τομέα αυτό, αλλά και ο τρόπος και η οργάνωση της διοίκησης που εδράζεται στην εφαρμογή των κανόνων, οι οποίοι πηγάζουν από το δίκαιο της παιδείας, που αποτελεί ένα ξεχωριστό τμήμα του διοικητικού δικαίου.

Η αυστηρή προσήλωση του κράτους και η ιδιαίτερη μέριμνα που αυτό επιδεικνύει για την παροχή των υπηρεσιών της εκπαίδευσης στους πολίτες του, επιτυγχάνεται χάρη στην ύπαρξη και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων των οποίων η συνεργασία και ο πλήρης συντονισμός έχει ως αποτέλεσμα την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί από το κράτος. Αυτοί οι στόχοι, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, διαχέονται προς τις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες καθιστώντας έτσι αναγκαία την ορθή οργάνωση και την εξασφάλιση μιας συντονισμένης λειτουργίας προκειμένου να μπορέσουν να επιτευχθούν.

Σε πλήρη αντιστοιχία με ό,τι συμβαίνει σε κάθε οργανισμό όπου η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης οργανωτικής δομής συντελεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, έτσι ακριβώς και στο εσωτερικό του σχολικού περιβάλλοντος συναντάται μία πληθώρα παραγόντων εκ των οποίων, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, συντελούν στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί. Σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται λοιπόν σαφώς: το σύνολο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα τεχνολογικά μέσα που έχει στη διάθεσή της η μονάδα κ.ο.κ. Έτσι, η ηγεσία ασκείται μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Spillance et al, 2000).

Ο ρόλος της διοίκησης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, συνίσταται στην πλήρη κατανόηση της αποστολής που καλείται να φέρει εις πέρας ο κάθε παράγοντας και η προσπάθεια να μπορέσουν όλοι αυτοί οι μεμονωμένοι παράγοντες να αφυπνιστούν και να δραστηριοποιηθούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δράσεις που, μέσα από το σωστό συντονισμό τους, θα οδηγήσουν στην πραγματοποίηση των στόχων με όσο το δυνατό μικρότερο κόστος σε επίπεδο χρόνου, κόπου, χρημάτων κλπ. (Κωτσίκης, 2007).

Με βάση λοιπόν αυτά τα στοιχεία, ο καθένας μπορεί να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους η διοίκηση στον εκπαιδευτικό τομέα είναι άκρως απαραίτητη προκειμένου να βελτιώνονται διαρκώς οι υπηρεσίες που παρέχουν οι σχολικές μονάδες και εν τέλει το ίδιο το κράτος. Ωστόσο, για να μπορέσει αυτή να λειτουργήσει εποικοδομητικά θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες αρχές, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθεί ο διευθυντής της εκάστοτε μονάδας. Σε μία προσπάθεια σταχυολόγησής τους αυτές είναι: α) Η προσπάθεια άσκησης των διοικητικών καθηκόντων με τρόπο που θα ακολουθεί και θα στηρίζει τις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Αυτό με άλλα λόγια, συνεπάγεται την επιλογή από την πλευρά του διευθυντή να εφαρμόσει ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, παροτρύνοντας και επιδιώκοντας την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, β) η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου. Οι αποφάσεις του διευθυντή οφείλουν να ακολουθούν πιστά τον νόμο, να αποβλέπουν στην εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει με τη συμπεριφορά του να πρεσβεύει την ισότητα και την αμεροληψία απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό, γ) Η ικανότητα της γρήγορης προσαρμογής. Ο διευθυντής του κάθε σχολείου πρέπει να διερευνάει τις υπάρχουσες δυνατότητες και να παίρνει τις ανάλογες αποφάσεις σε σχέση με αυτές (Μπρίνια, 2008).

Το σημείο στο οποίο θα πρέπει να εστιάσει κάποιος την προσοχή του είναι το γεγονός ότι, αν και οι υπάρχουσες θεωρίες σχετικά με τον τρόπο διοίκησης των οργανισμών και των επιχειρήσεων έχουν κάποια κοινά στοιχεία με τον τρόπο που οφείλει να λειτουργεί και η εκπαιδευτική διοίκηση, θα ήταν λάθος η απλή μεταφορά τους και εφαρμογή τους σε πρακτικό επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς να ληφθούν υπόψη και διάφοροι άλλοι παράγοντες. Ο τρόπος λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας εμφανίζει πολλές διαφορετικές πτυχές, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε κάποια ζητήματα, ενώ σε κάποια άλλα να μην δίνεται η δέουσα προσοχή. Επιπλέον, ένα ιδιαίτερος σημαντικό πρόβλημα το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί ως προς τον τρόπο διοίκησης, είναι η μέθοδος της ηγεσίας που επιλέγει να υιοθετήσει ο εκάστοτε διευθυντής, αφού υφίσταται ανακατανομή του χρόνου και έμφαση στην προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης (παιδαγωγική ηγεσία).

Ως προς αυτό το ζήτημα, υπάρχει μία σαφής διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών, καθώς αρκετοί θεωρούν ότι ο διευθυντής εξαιτίας των αρμοδιοτήτων που

πηγάζουν από τον ρόλο του είναι ο μόνος υπεύθυνος να λαμβάνει αποφάσεις και να θέτει στόχους, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν την άποψη ότι ο ρόλος του έχει έναν καθαρά θεσμικό και τυπικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να πρέπει να λαμβάνονται συλλογικά με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας ο διευθυντής έχει ένα ρόλο περισσότερο διαμεσολαβητικό και καθοδηγητικό. Υπό αυτό λοιπόν το πρίσμα, έχει ιδιαίτερη σημασία η περαιτέρω εμφάνιση στα υπάρχοντα μοντέλα ηγεσίας και σε αυτό που οφείλει να επιλέξει ένας διευθυντής - ηγέτης προκειμένου να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της μονάδας του.

## Η έννοια της Ηγεσίας – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η έννοια της «ηγεσίας» αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που λαμβάνεται υπόψη σε όλες τις θεωρίες διοίκησης, καθώς είναι ίσως το πιο σημαντικό συστατικό στοιχείο που συντελεί, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, στην ορθή λειτουργία κάθε οργανισμού και την πραγματοποίηση των στόχων που αυτός θέτει. Ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για τη λειτουργία και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, η έννοια της ηγεσίας αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα.

Η προσέγγιση της συγκεκριμένης έννοιας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τον προσδιορισμό της έννοιας της διοίκησης, είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση, καθώς μέχρι και τις μέρες μας δεν έχει γίνει κατορθωτό να διατυπωθεί ένας και μόνο ορισμός ο οποίος θα τυγχάνει πλήρους αποδοχής (Σαΐτης, 2002).

Όλοι συμφωνούν πως η επιτυχημένη ηγεσία μιας σχολικής μονάδας είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή λειτουργία της, με την προϋπόθεση ότι ο διευθυντής θα χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και διορατικότητα, αντιλαμβανόμενος τις συνεχείς αλλαγές τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας, κάτι που θα τον βοηθήσει στο να παίρνει κάθε φορά τις σωστές αποφάσεις (Αριστοτέλους και Αγγελίδη, 2008).

Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονείται ότι κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό ο οποίος εξελίσσεται διαρκώς προσπαθώντας να συμβαδίσει με τις γενικότερες αλλαγές που συντελούνται και στην ευρύτερη κοινωνία (Πασιαρδής 2004). Ένας ορισμός που ο οποίος θα μπορούσε να αποδώσει σε ένα βαθμό το περιεχόμενο

της έννοιας, είναι αυτός σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία αποτελεί στην πραγματικότητα μία διαδικασία άσκησης επίδρασης πάνω στις πράξεις και τις αποφάσεις μιας ομάδας ανθρώπων προκειμένου αυτοί να δραστηριοποιηθούν και να συνεργαστούν αρμονικά για την πραγμάτωση συλλογικών στόχων.

Πάντως ανεξάρτητα τον ορισμό που θα επιλέξει κάποιος, οι περισσότεροι από τους ερευνητές κατατείνουν στην άποψη ότι η έννοια της ηγεσίας θα πρέπει οπωσδήποτε να στηρίζεται σε τρεις συγκεκριμένους άξονες: την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου οράματος, την εναρμόνιση με ηθικές αξίες και αρχές, την ικανότητα άσκησης επιρροής πάνω σε άλλους ανθρώπους. Ειδικά η διαδικασία άσκησης επιρροής, έχει μεγάλη σημασία, αφού χάρη σε αυτήν μπορεί κάποιος να παροτρυνθεί και να αποκτήσει κίνητρα, να εργαστεί και να συνεργαστεί με άλλους για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Bush, 2005; Μπουραντάς, 2002).

Για να μπορέσει ένας διευθυντής να θεωρηθεί επιτυχημένος ηγέτης, θα πρέπει αφ' ενός να διαθέτει ένα συγκεκριμένο όραμα για τη μονάδα που διοικεί, αλλά και την ικανότητα να μεταδίδει αυτό το όραμα στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, η διαδικασία προσδιορισμού των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης έχει αποτελέσει παράγοντα διχαστικό για τους ερευνητές εδώ και αρκετά χρόνια. Κάποιοι θεωρητικοί όπως και ο Allport (1937), ο οποίος ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που επικεντρώθηκε στη μελέτη της προσωπικότητας, απορρίπτοντας τη ψυχολογική προσέγγιση προς την προσωπικότητα και προτείνοντας την προσέγγιση που είχε ως βάση τη συμπεριφορά, έχουν διατυπώσει την άποψη, στηριζόμενοι σε μία βιολογικού τύπου προσέγγιση, ότι κάποιοι άνθρωποι γεννιούνται με αυτές τις ηγετικές ικανότητες. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί όπως ο Menom, ο Thomas και Velthouse σύμφωνα με αυτούς, η ενδυνάμωση σχετίζεται με τις οργανωτικές αλλαγές σε τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες καθορίζουν τα κίνητρα του εργαζόμενου. Έτσι, επισημαίνουν ότι οι επιδράσεις που δέχεται ο κάθε άνθρωπος από το ευρύτερο περιβάλλον του τον ωθούν ή όχι στο να αποκτήσει αυτές τις ικανότητες. Αυτή η άποψη επικρατεί σε κάποιους ανθρώπους, όμως θέτει στο περιθώριο ένα σημαντικό στοιχείο όπως είναι η ξεχωριστή προσωπικότητα που έχει ο κάθε άνθρωπος, η οποία παίζει ρόλο στην επιλογή του μοντέλου ηγεσίας που θα υιοθετήσει και το οποίο εν τέλει θα κρίνει την αποτελεσματικότητα. Για αυτό το λόγο ιδιαίτερα προς το τέλος της δεκαετίας του '50, υιοθετήθηκε μία άποψη που προσιδιάζει περισσότερο στην πραγματικότητα και οποία πέρα από τις επιδράσεις που ασκεί το ευρύτερο κοινωνικό



περιβάλλον συνεξετάζει και την προσωπικότητα του κάθε ηγέτη και τα χαρακτηριστικά που αυτός οφείλει να έχει. Μεταξύ αυτών τα σπουδαιότερα είναι: η διορατικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα, η προθυμία για ανάληψη ευθυνών, η θέληση για ριζικές αλλαγές και η παρότρυνση για την εισαγωγή καινοτομιών (Moore, 1927).

Ήδη από τις αρχές του 1930 πραγματοποιήθηκαν μελέτες σε αρκετές χώρες προκειμένου να διαπιστωθούν τα βασικά μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία επιλέγει ένας ηγέτης να εφαρμόσει απέναντι στους υφιστάμενους του και να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα του καθενός, με γνώμονα το κατά πόσο οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι συλλογικές ή όχι. Οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κύρια μοντέλα ηγεσίας είναι τρία: α) Το αυταρχικό μοντέλο κατά την εφαρμογή του οποίου ο ηγέτης επιλέγει να αγνοεί τις απόψεις των άλλων και να αποφασίζει μόνος του για το τι πρέπει να γίνει. β) Το εξουσιοδοτικό μοντέλο κατά το οποίο ένας που προσπαθεί να αναλάβει την ηγεσία προβάλλει παράλληλα και τις αδυναμίες του, μην έχοντας αυτοπεποίθηση, καθιστά τους υφιστάμενους του αρμόδιους για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων μετακυλώντας σε αυτούς τις δικές του ευθύνες γ) Το δημοκρατικό (συμμετοχικό // κατανεμημένο) μοντέλο κατά το οποίο ο ηγέτης αφουγκράζεται τις ιδέες και τις γνώμες των υπολοίπων και επιχειρεί μέσα από μία διαδικασία διαλόγου και σύνθεσης των αντιθέσεων να προχωρήσει στη λήψη αποφάσεων οι οποίες όμως θα προέρχονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες (Lewin et al., 1939).

## Η Κατανεμημένη Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί ένα από τα πιο ιδιαίτερα και πολυσυζητημένα θέματα των κοινωνικών επιστημών (Bass, 1990; Bennis, 2007) και έχει κερδίσει την προσοχή ερευνητών σε όλο τον κόσμο. Μέσα από μελέτες και ανασκοπήσεις για την ηγεσία φαίνεται να υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων, που σκοπό έχουν να ορίσουν ή απλά να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα που εμπλέκει η διαδικασία της ηγεσίας. «Οι ηγέτες μπορούν να μεταμορφώσουν την ζωή των υφιστάμενων τους, αλλάζοντας τους τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις αξίες τους. Η ποιότητα μέσα στον ηγέτη κρύβεται πίσω από τις αλλαγές.» (Bass, 1990).

Έτσι, η επιλογή από την πλευρά του διευθυντή - ηγέτη να ασκήσει τα καθήκοντά του υιοθετώντας το μοντέλο της Κατανεμημένης Ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μονάδας του σε όλα τα επίπεδα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η λειτουργία της διοίκησης γίνεται περισσότερο πολυδιάστατη, αφού παύει στην πραγματικότητα να είναι προσωποκεντρική. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες διαμοιράζονται σε όλους, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του καθενός, σε μία προσπάθεια δραστηριοποίησης και συμμετοχής περισσότερων ανθρώπων στις διαδικασίες που αφορούν τη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

### Εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας και Αποτελεσματικότητα

Πρόκειται για μία σύγχρονη, σχετικά, προσέγγιση ηγεσίας, η οποία έχει ως άμεσο αποτέλεσμα τη συνεχή παρότρυνση και την ενθάρρυνση όλων των εμπλεκομένων μελών της μονάδας να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να εκτελέσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα καθήκοντά τους. Η κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων οδηγεί στην καλύτερη αξιοποίηση των εμπειριών, των βιωμάτων και των απόψεων του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλοι να αισθάνονται συνυπεύθυνοι για την υλοποίηση των ειλημμένων αποφάσεων, αποκτώντας περισσότερα κίνητρα να ασχοληθούν για την επίλυση των λειτουργικών προβλημάτων της μονάδας (Spillane, 2007).

Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι: α) η έντονη ανταγωνιστικότητα και η ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών που επιδρούν αρνητικά στις σχέσεις των μελών του σχολείου, β) η ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών, όπως είναι για παράδειγμα η διοργάνωση εκδρομών, η πραγματοποίηση εντός των χώρων του σχολείου κ.ά., γ) η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, δ) η επίτευξη αρμονικής συνεργασίας του σχολείου με τους τοπικούς φορείς, αλλά και τους γονείς των μαθητών, ε) ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς, στ) ο τρόπος αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Χάρη στο μοντέλο της Κατανεμημένης Ηγεσίας ο διευθυντής ηγέτης έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει στο έπακρο τις ιδέες και τις ξεχωριστές ικανότητες του

καθενός, ενοποιώντας τες όλες σε μία κοινή κατεύθυνση με στόχο τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αφού η σχολική μονάδα νοείται ως θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση (Musgrave 1972).

## Προβλήματα στην εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας

Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι η εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στη συνεχή καλύτερευση των υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη λειτουργία της, σε πρακτικό επίπεδο έρχεται αντιμέτωπη με αρκετούς παράγοντες οι οποίοι επιδρούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας (Harris, 2003).

Μία βασική δυσκολία είναι ότι αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι η διάθεση του διευθυντή να παραχωρήσει αρμοδιότητες και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση που ο διευθυντής δεν επιλέξει να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, η Κατανεμημένη Ηγεσία δεν μπορεί να εφαρμοστεί (MacBeath, κ.ά., 2005). Επιπλέον, πολλές φορές, παρατηρείται το φαινόμενο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εμφανίζονται σχετικά απρόθυμοι να αναλάβουν ευθύνες και αρμοδιότητες περισσότερες από αυτές που τους αναλογούν, από τη στιγμή που οι ίδιοι δεν θα έχουν κάποιο όφελος τουλάχιστον ως προς το μισθολογικό κομμάτι. Επομένως, για να καταστεί εφικτή η εμπλοκή ολόενα και περισσότερων εκπαιδευτικών στα όργανα λήψης αποφάσεων, θα πρέπει ο ίδιος ο διευθυντής να βρει τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων τους σε ηθικό επίπεδο, όπως είναι για παράδειγμα η αναγνώριση του έργου τους, ο έπαινος για κάποια πρωτοβουλία που μπορεί να αναλάβουν κ.ά. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα αισθανθούν ικανοποίηση και η αυτοπεποίθησή τους θα ενισχυθεί μπαίνοντας σε μία διαδικασία περαιτέρω δραστηριοποίησης.

Άλλωστε δεν πρέπει να λησμονεί κανείς και το γεγονός ότι τουλάχιστον στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έναν έντονο συγκεντρωτισμό και μία αυστηρή κάθετη ιεραρχία ως προς την κατανομή εξουσιών και αρμοδιοτήτων. Αυτές οι αντιλήψεις που με τα χρόνια έχουν παγιωθεί σε μεγάλο βαθμό στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας. Ένας άλλος παράγοντας είναι η ικανότητα που μπορεί να έχει ο διευθυντής να αναγνωρίσει

τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού προκειμένου να του αναθέσει ένα συγκεκριμένο καθήκον που να μπορεί να το φέρει εις πέρας. Αν δεν διαθέτει αυτή την ικανότητα και διαμοιράζει αδιακρίτως αρμοδιότητες, τότε το πιθανότερο είναι ότι θα υπάρχουν προβλήματα που θα επηρεάσουν αρνητικά τη λειτουργικότητα του σχολείου σε επίπεδο καθημερινότητας.

Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και επίλυσης ζητημάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ή την εφαρμογή κάποιου νέου νόμου. Έτσι, από τη στιγμή που οι ίδιοι δεν γνωρίζουν κάτι για τα θέματα που εξετάζονται κάθε φορά, επιλέγουν να καταφύγουν στην αδράνεια παρά να εμπλακούν ενεργά, αναλαμβάνοντας ένα μέρος της ευθύνης για τα όσα θα συναποφασιστούν (Harris, 2003).

## Ο ρόλος και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Κατανεμημένη Ηγεσία

Η εφαρμογή του μοντέλου της Κατανεμημένης Ηγεσίας σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται ότι ο διευθυντής αποσειεί το ρόλο του. Ο ίδιος παραμένει ο βασικός υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, επιλέγοντας όμως μία περισσότερο δημοκρατική προσέγγιση του ρόλου του λαμβάνοντας υπόψη και τις αποφάσεις των άλλων. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη των όποιων αποφάσεων έχει έναν άτυπο χαρακτήρα, αποτελεί όμως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ενθάρρυνσης και άντλησης ικανοποίησης μέσα από το επάγγελμά τους.

Ο διευθυντής επιχειρεί να δημιουργήσει ένα πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, ομαδικότητας, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους και επιδεικνύοντας πραγματικό ενδιαφέρον για τη συνεχή προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας του. Είναι αυτός ο οποίος επιχειρεί να φέρεται σε όλους με ισότιμο τρόπο, επαινώντας τα θετικά στοιχεία και να δίνει λύσεις στα προβλήματα επιζητώντας και τη συμμετοχή των υπολοίπων σε αυτή τη διαδικασία.

Έτσι, οι γνώσεις, οι ιδέες, οι αξίες, οι ξεχωριστές ικανότητες που μπορεί να διαθέτει ο καθένας, χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται για την επίτευξη του κοινού

καλού συμμετέχοντας άτυπα στη διαδικασία της ηγεσίας και παραγκωνίζοντας ξεπερασμένες αντιλήψεις, οι οποίες ήθελαν το διευθυντή να είναι αυστηρός, αδιάλλακτος και συγκεντρωτικός ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων του (Παπαβασιλείου, 2007).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία κατά κάποιο τρόπο επεκτείνονται και τα περιθώρια που έχει η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα στο να λαμβάνει συγκεκριμένες αποφάσεις, αφού από τόσο ο διευθυντής όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν τη δυνατότητα να μην επιλέξουν να περιοριστούν επιδεικνύοντας τυφλή υπακοή στις κατευθύνσεις που προέρχονται από το υπουργείο, αλλά να αναζητήσουν, κινούμενοι βέβαια πάντα εντός των νόμιμων πλαισίων, άλλες εναλλακτικές λύσεις λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μονάδας τους, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία αυτή εντάσσεται.

Είναι προφανές ότι το μοντέλο της Κατανεμημένης Ηγεσίας μπορεί να παρουσιάσει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα ως προς τη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τόσο ο ίδιος ο διευθυντής όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό ενώνουν τις δυνάμεις τους για να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου. Όλες οι αποφάσεις απορρέουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα και την αίσθηση της συνυπευθυνότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχοντας κατανοήσει πλήρως το όραμα του διευθυντή και τους στόχους που έχουν τεθεί, αγωνίζονται από κοινού για την επίτευξή τους αντιλαμβανόμενοι καλύτερα ότι μέσα στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας ενδέχεται να χρειαστούν και θυσίες από μέρους τους (σε χρόνο και σε κόπο).

Παρά τις όποιες θυσίες όμως, δείχνουν σαφώς μεγαλύτερη προθυμία να προσπαθήσουν από κοινού για την υλοποίηση του οράματος και των επιδιώξεών τους. Μπορεί στα περισσότερα σχολεία αυτό να μη συμβαίνει εξαιτίας περισσότερο του γεγονότος ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκάστοτε διευθυντές έχουν ενσωματώσει στη νοοτροπία τους αναχρονιστικές αντιλήψεις ως προς τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Όπως υπογραμμίζει και η Tearle (2004), η επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής που επιβάλλουν οι νέες τεχνολογίες εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του οργανισμού (δομές, κουλτούρα, προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών). Μολαταύτα, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν την εφαρμογή περισσότερο

δημοκρατικών αντιλήψεων στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων και την εγκατάλειψη παλαιότερων αυταρχικών νοοτροπιών.

Μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορέσει να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός του σχολείου που δεν είναι απλά και μόνο η πιστή εφαρμογή των νόμων του Υπουργείου σε κεντρικό επίπεδο, αλλά και ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που μπορεί να έχει κάθε μονάδα, ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται και η εξεύρεση λύσεων και εναλλακτικών κατευθύνσεων που θα βελτιώσουν τις υπηρεσίες που προσφέρει συνδέοντας το σχολείο με την τοπική κοινωνία.

## Η έννοια της εκπαιδευτικής απόφασης και η σημασία της

Αυτό που οφείλει να γίνει εξαρχής ξεκάθαρο είναι το τι εννοεί κάποιος όταν αναφέρεται στην έννοια της απόφασης σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αν και η συγκεκριμένη έννοια είναι πολυσήμαντη και δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί όλα αυτά τα χρόνια αρκετοί ορισμοί, εντούτοις θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική απόφαση αποτελεί την εκούσια - συνειδητή επιλογή μίας μεμονωμένης ενέργειας από ένα αρμόδιο εκπαιδευτικό όργανο το οποίο μπορεί είτε να είναι μονομελές (π.χ. μόνο ο υπουργός, μόνο ο διευθυντής κ.ά.) είτε πολυμελές (συλλογικό). Το όργανο αυτό μέσα από την επιλογή που κάνει κάθε φορά οδηγείται στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων με σκοπό να επιτευχθούν κάποιοι πολύ συγκεκριμένοι στόχοι. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι: α) Η βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) η βελτιστοποίηση των υπηρεσιών που παρέχονται εκ μέρους της σχολικής κοινότητας, γ)η παρότρυνση για αλλαγή συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών που ενδεχομένως υπάρχουν και προέρχονται είτε από ένα μεμονωμένο άτομο είτε από ένα μικρό σύνολο ατόμων, δ) ο εκσυγχρονισμός των διαθέσιμων μέσων που έχει η σχολική μονάδα, ε) η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών. Η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων προκειμένου να αναπτυχθεί ένα πεδίο συνεργασίας μεταξύ της υπάρχουσας σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινωνίας, είτε πρόκειται για τους γονείς των παιδιών είτε πρόκειται για κάτι γενικότερο όπως είναι η συνεργασία με το δήμο και τους τοπικούς φορείς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Πάντως ανεξάρτητα από το είδος του στόχου που έχει τεθεί και πρέπει να επιτευχθεί, το σίγουρο είναι ότι η λήψη της εκπαιδευτικής απόφασης είναι στενά συνδεδεμένη με την προσπάθεια που καταβάλλεται από το εκάστοτε αρμόδιο όργανο προκειμένου να αντιμετωπιστεί και να επιλυθεί ένα σοβαρό πρόβλημα. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί ένα είδος ανάληψης δράσης για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος (Robbins & Judge, 2011) το οποίο ενδεχομένως να παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία και την επίτευξη των σκοπών που καλείται να εκπληρώσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός φορέας μέσα από την ύπαρξή του (Κουλιάφας, 2016).

Έτσι, η αναγκαιότητα για τη λήψη κάποιας εκπαιδευτικής απόφασης προκύπτει από την ύπαρξη ενός προβλήματος, κάποιας ανεπιθύμητης κατάστασης ή δυσλειτουργίας, κάποιας απόστασης σε αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και σε αυτό που θα έπρεπε να συμβαίνει. Στον τομέα της εκπαίδευσης η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αρκετά πολύπλοκη, καθώς εμπερικλείει μία σειρά από ενέργειες οι οποίες αλληλοεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, όπως είναι για παράδειγμα: οι συμπεριφορές από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, η σχέση που έχει διαμορφωθεί μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας (Fielding, 2009).

Επιπροσθέτως, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική η συγκεκριμένη διαδικασία, θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει μία αποσυμφόρηση αρμοδιοτήτων και η εκχώρησή τους σε άλλα όργανα, τα οποία μπορεί μεν να είναι κατώτερα από άποψη ιεραρχίας, είναι όμως περισσότερο αρμόδια και λειτουργούν με πιο συλλογικό τρόπο. Αν δεν δοθεί μία τέτοιου είδους ελευθερία κινήσεων ως προς τη λήψη αποφάσεων και ένα ευρύ περιθώριο ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, τότε και αυτοί δύσκολα θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους και η έκφραση της σκέψης και της γνώμης τους σε τέτοιου είδους διαδικασίες (Σαΐτης, 2007).

Αυτή ακριβώς η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κρίνεται απολύτως αναγκαία και απαραίτητη καθώς οι συζητήσεις για τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν είναι μία διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, η οποία σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας αλλά και τον τρόπο διοίκησής της, διαμορφώνοντας και επηρεάζοντας το ίδιο της το μέλλον. Αυτό μπορεί να γίνει

ευκολότερα αντιληπτό, αν αναλογιστεί κανείς ότι η λήψη εσφαλμένων αποφάσεων θα έχει ως αποτέλεσμα τη μη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Κουλιάφας, 2016). Από την άλλη η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και τη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας (Hengriya, 2008).

Ωστόσο, η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά απόφασης αποτελεί μία διαδικασία πολύπλευρη και πολυεπίπεδη από τη στιγμή που απαρτίζεται από πολλά ενδιάμεσα στάδια, έχοντας ως αφετηρία πάντοτε τον εντοπισμό και τον σαφή προσδιορισμό του προβλήματος που καλείται να αντιμετωπίσει η μονάδα και ως κατάληξη την εύρεση μιας πιθανής λύσης. Αυτό το στάδιο που αφορά την εύρεση συγκεκριμένων λύσεων (Imber & Duke, 1984), αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτές θα εφαρμοστούν προκειμένου να μη διαταραχθεί σε καμία περίπτωση η ομαλότητα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούν το τελικό και ταυτόχρονα το πιο σημαντικό ίσως στάδιο της όλης διαδικασίας.

Επομένως, είναι σαφές ότι η όλη διαδικασία που σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αποτελεί μία «οριζόντια» διαδικασία σε όλες τις καταστάσεις της διοίκησης, ώστε να ασκείται η διοίκηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού με τρόπο επιτυχή, που θα διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σε καθημερινό επίπεδο και τη βελτίωση της αποδοτικότητάς του. Η ενεργή δε συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην παραπάνω διαδικασία κρίνεται κάτι περισσότερο από επιθυμητή και αναγκαία, αφού μέσα από αυτήν μπορούν να πετύχουν και την αυτοβελτίωσή τους ως προς την εκτέλεση των καθημερινών καθηκόντων τους, αφού θα διαμοιράζονται τις ευθύνες που υποβόσκει μία απόφαση και αυτομάτως θα μπορούν πιο συλλογικά να αυξάνουν το βαθμό επίτευξης μιας δημοκρατικής διαδικασίας λήψης απόφασης. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνεται και από συγκεκριμένες έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν ότι η άμεση συμμετοχή και η συνεισφορά σε τέτοιου είδους διαδικασίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αισθήματος ψυχολογικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς, η οποία με τη σειρά της ενδέχεται να αποτελέσει ένα σημαντικό κίνητρο προσωπικής ανάπτυξης.



## Το Συμμετοχικό μοντέλο στη λήψη απόφασης

Προκειμένου λοιπόν να καταστεί εφικτή η ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις, προκρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση η εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου στην εκπαίδευση, ενός μοντέλου δηλαδή το οποίο θα κατανέμει εξίσου τις αρμοδιότητες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη εντός του σχολικού περιβάλλοντος, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να προτείνουν τρόπους δράσης και να συναποφασίζουν για την αντιμετώπιση των οποίων προβλημάτων μπορεί να ανακύψουν ανά πάσα στιγμή.

Δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται το γεγονός ότι η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται πάνω σε συγκεκριμένες αξίες και αρχές που χαίρουν αναγνώρισης και πλήρους αποδοχής από τη συντριπτική πλειονότητα όλων των εμπλεκόμενων μελών, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές την πλήρη υιοθέτηση των ειλημμένων αποφάσεων αλλά και την καταβολή εκ μέρους των εκπαιδευτικών κάθε δυνατής προσπάθειας ώστε αυτές να εφαρμοστούν και σε πρακτικό επίπεδο χωρίς όμως να επηρεάσουν την καθημερινή σχολική ρουτίνα. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε κι από την έρευνα της Smylies (1992) σχετικά με την ισορροπημένη συμμετοχή, η οποία ισορροπημένη συμμετοχή αποδεικνύει τη θετική αντίληψη για μια ισορροπημένη αυτομάτως σχολική ρουτίνα. Μέσα από την οποία τονίζετε η αφοσίωση και η αίσθηση επάρκειας μέσω της συμμετοχής λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια μιας καθημερινής σχολική ρουτίνας (Smylie, 1992).

Η υιοθέτηση του συμμετοχικού μοντέλου συντελεί στο να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν με περισσότερη σαφήνεια τη στοχοθεσία της μονάδας, κάτι που με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα την παρακίνηση για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, ώστε αυτές να επιτευχθούν όσο το δυνατόν πιο σύντομα μέσα σε ένα πνεύμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα όργανο συλλογικού χαρακτήρα που ο ρόλος που διαδραματίζει είναι καθοριστικής σημασίας για την ορθή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, τόσο σε επίπεδο καθημερινότητας όσο και μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμ. 1566/1985, με τίτλο “Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”, στο άρθρο 11 υπό περίπτωση ΣΤ' §1 ορίζεται πως “Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου.” (Καλαμάρη, 2020). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το άρθρο 11, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί όργανο διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με το Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή αυτού. Αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία εκάστοτε σχολικής μονάδας (Καλαμάρη, 2020). Έτσι, με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι ένα όργανο διοίκησης, το οποίο μεταξύ άλλων μεριμνά για την σωστή εφαρμογή της ισχύουσας πολιτικής και προτείνει λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει η μονάδα. Παράλληλα, είναι απόλυτα υπεύθυνος για την τήρηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, αλλά και τη διασφάλιση της ομαλότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, έχει την ευθύνη να φροντίζει για μία σειρά ζητημάτων σχετιζόμενων με την προστασία των μαθητών, την τήρηση της καθαριότητας, τα ζητήματα της συντήρησης των εγκαταστάσεων, αλλά και του υπάρχοντος εξοπλισμού.

Εντός αυτών των πλαισίων έχει κάθε δυνατότητα να συνεργαστεί με όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη ζωή της σχολικής κοινότητας όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς αλλά και οι τοπικοί φορείς (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων εμπεριέχει μία πληθώρα παραγόντων οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε σχέση με τη δυνατότητα που τους δίνεται να μπορούν να καθορίσουν μόνοι τους την πολιτική που θα ακολουθήσει η σχολική τους μονάδα στο εσωτερικό της. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο αν τους δοθεί η δυνατότητα, αλλά και ο «χώρος»

προκειμένου να μπορούν να πάρουν και μόνοι τους συγκεκριμένες αποφάσεις και να ορίσουν συγκεκριμένους τρόπους προκειμένου αυτές να εφαρμοστούν. Έτσι, μέσα από τη συμμετοχικότητα οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό το σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν και παράλληλα αποκτούν σημαντικά κίνητρα προσωπικής ενδυνάμωσης και συνεχούς βελτίωσης, αφού νιώθουν ότι αντλούν περισσότερη ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την άσκηση του επαγγέλματός του. Για αυτό το λόγο άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό ότι τις περισσότερες φορές η πλειονότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού εμφανίζεται να δείχνει μία σταθερή προτίμηση σε προϊσταμένους και διευθυντές οι οποίοι είναι ανοιχτοί στο διάλογο και τους δίνουν κάθε δυνατότητα, ώστε να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στις διαδικασίες που σχετίζονται με τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση της καθημερινότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2014). Αφετέρου, κατά τη διάρκεια του παρελθόντος, τόσο του απώτερου όσο και του πλέον πρόσφατου, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες οι οποίες έχουν καταφέρει να αποδείξουν τη στενή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της υψηλής ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από την πλευρά του σχολείου από τη μία και της εφαρμογής ενός μοντέλου ενεργού συμμετοχής κατά τη λήψη των αποφάσεων. Αφενός, η αποτελεσματικότητα αυτή εμφανίζεται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό όταν οι ίδιοι οι διευθυντές επιλέγουν και επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή και των υπολοίπων εμπλεκόμενων μελών εντός της σχολικής μονάδας πέραν των διδασκόντων (Hofman et al., 2002).

Εν τούτοις, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ή όχι εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στις διαδικασίες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ανάλογη κι αλληλεξαρτώμενη από τη συχνότητα των συνεδριάσεων που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου. Οι συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών οφείλουν να πραγματοποιούνται αρκετά συχνά προκειμένου να έχουν την ευκαιρία όλοι να διατυπώνουν τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους και να συναποφασίζουν για τα ζητήματα που συνδέονται άμεσα με τη σχολική πραγματικότητα. Εντός αυτών των συνεδριάσεων, οι εκπαιδευτικοί έχουν όχι μόνο το δικαίωμα, αλλά και την υποχρέωση, να πούνε ελεύθερα τη γνώμη τους και από κοινού να καταλήγουν σε συγκεκριμένες δράσεις και πρωτοβουλίες με σκοπό την επίλυση των υπάρχοντων προβλημάτων

(Κουτούζης, 2012). Η από κοινού εξεύρεση λύσεων και η συμμετοχικότητα στη στοχοθεσία, συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, ώστε οι εκπαιδευτικοί, με περισσότερη ευθύνη πλέον, αλλά και θέληση, να προσπαθήσουν ακόμα περισσότερο για την εκπλήρωση αυτών των στόχων.

Παρόλα αυτά, ο διευθυντής από την πλευρά του εξαιτίας και της θεσμικής του θέσης οφείλει να μεριμνά για την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των διδασκόντων δίνοντάς τους να καταλάβουν ότι οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά είναι κοινοί. Η ύπαρξη ενός πνεύματος συνεργασίας και αμοιβαιότητας θα έχει ως απόρροια την ανάπτυξη μιας θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αφού είναι σαφές ότι τέτοιου είδους σχέσεις υπάρχουν και αναπτύσσονται διαρκώς σε χώρους όπου υπάρχουν αρκετοί εργαζόμενοι και όπου ένας επηρεάζει τον άλλον. Το ζήτημα επομένως είναι αυτή η αλληλεπίδραση να γίνεται με έναν τρόπο γόνιμο και δημιουργικό, χωρίς ανταγωνισμούς και μνησικακίες (Bogler & Somech, 2004). Ο διευθυντής ενός σχολείου λοιπόν δεν είναι ο μόνος που ευθύνεται για τη λήψη των αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία της. Αντίθετα, αυτή αποτελεί μία ευθύνη συλλογική η οποία προϋποθέτει την κοινή δράση, την κοινή στοχοθεσία, την από κοινού κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μελών εντός των πλαισίων της σχολικής κοινότητας (γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών), ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα όποια προβλήματα υπάρχουν.

Με βάση τα παραπάνω, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας με ενεργό ρόλο σε όλα τα αρμόδια όργανα που σχετίζονται με τη λήψη των αποφάσεων είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τους στόχους που θέτει κάθε φορά η σχολική μονάδα με αποτέλεσμα να ενισχύονται περισσότερο τα εσωτερικά κίνητρα που έχουν ώστε να προσπαθήσουν για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται αυτό μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι και οι ίδιοι νιώθουν ως ένα βαθμό συνυπεύθυνοι για τις ειλημμένες αποφάσεις (Gaziel, 2009). Ένα ακόμα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες που αφορούν τη λήψη των αποφάσεων, είναι ότι μέσα από αυτό τον τρόπο το σχολείο αποκτά μία λειτουργία περισσότερο δημοκρατική και έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα προβλήματα τα οποία εντοπίζονται εντός του, διερευνώντας πλήρως τα αίτια τους και επιχειρώντας μία σειρά από παρεμβάσεις. Το εκπαιδευτικό προσωπικό έτσι παροτρύνεται να συμμετέχει

ενεργά και τα αποτελέσματα είναι σαφώς πολύ καλύτερα (Bogler & Somech, 2004). Μάλιστα πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτού του είδους τις διαδικασίες είναι ίσως μία από τις σπουδαιότερες λειτουργίες που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής κοινότητας αφού σχετίζεται άμεσα με τη συνεχή βελτιστοποίηση της ποιότητας της λειτουργίας και των υπηρεσιών που προσφέρει τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο ανταλλάσσει απόψεις, συζητά, κατανοεί τα προβλήματα που ενυπάρχουν εντός της μονάδας και ενδεχομένως αλλάζει συμπεριφορά και στάση προκειμένου να επιλυθούν αυτά όσο το δυνατόν γρηγορότερα, από τη στιγμή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη αίσθηση του καθήκοντος που πρέπει να φέρουν εις πέρας και κατανοούν περισσότερο ότι αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015). Ωστόσο, αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι αν και η αναγκαιότητα της ενεργούς συμμετοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες που είναι άμεσα σχετιζόμενες με τη λήψη των αποφάσεων είναι δεδομένη, εντούτοις, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη δική μας χώρα, αυτή η συμμετοχικότητα εμποδίζεται εξαιτίας του γεγονότος ότι η πλειονότητα των αποφάσεων απορρέει κατά κύριο λόγο από το Υπουργείο Παιδείας που χαρακτηρίζεται ως προς τη λειτουργία του από έναν ιδιόρρυθμο συγκεντρωτισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται, να προέρχονται σχεδόν στο σύνολό τους από τα ανώτερα και ανώτατα διοικητικά όργανα υποβαθμίζοντας ή ακόμα και θέτοντας στο περιθώριο πολλές φορές τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Πιο ειδικά, στην πραγματικότητα είναι κάτι το οποίο το γνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι η εμπλοκή τους αποκτά έναν καθαρά διακοσμητικό χαρακτήρα αφού οι αποφάσεις που θα λάβουν δεν θα επηρεάσουν τις γενικότερες εξελίξεις και τους σχεδιασμούς από την πλευρά του Υπουργείου αφού η εκάστοτε σχολική μονάδα δεν έχει την απαιτούμενη ευχέρεια ούτε την αυτονομία που χρειάζεται προκειμένου να χαράξει μόνη της την πολιτική που θα εφαρμόσει στο εσωτερικό της για τη βελτίωση της λειτουργίας της (Androniceanu & Ristea, 2014). Από την άλλη, καθοριστικό ρόλο παίζει και ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων που επιλέγει ο ίδιος ο διευθυντής για τον εαυτό του, αφού στην περίπτωση που ακολουθεί ένα αυταρχικό μοντέλο διοίκησης τότε αυτό είναι δυνατόν να εκληφθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως ένα στοιχείο αρνητικό που δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις

εντός του χώρου του σχολείου ενώ ταυτόχρονα είναι δυνατόν να θεωρήσουν ότι οι προσπάθειες που θα καταβάλουν για την επίλυση ενός προβλήματος δεν θα τύχουν της ανάλογης αναγνώρισης.

Πέραν αυτών, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει έναν ρόλο καταλυτικό στην παραπάνω διαδικασία, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμπεριφορά τους, μέσα από τον τρόπο που επιλέγουν να ασκήσουν τα καθήκοντά τους, μέσα από τη διαρκή ανάδραση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς τους, μέσα από τη συνεργασία και την από κοινού προσπάθεια για την καλύτερευση της καθημερινότητας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, μπορούν όχι μόνο να βοηθήσουν σε σημαντικό βαθμό στην ίδια τη διαδικασία, συνεισφέροντας με τις ιδέες και την εμπειρία τους, αλλά και να αποτελέσουν τους εγγυητές για να επιτευχθούν οι όποιοι στόχοι. Αυτή η διαδικασία, θα οδηγήσει την ίδια τη σχολική κοινότητα να ανταποκριθεί στην εκπλήρωση του θεμελιώδους στόχου της που δεν είναι άλλος παρά η παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών προς τους μαθητές και η αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και της σχολικής κοινότητας (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015).

Για αυτό το λόγο, και ο ίδιος ο διευθυντής οφείλει με τη στάση του να δείχνει μία διάθεση συνεργασίας και να καλλιεργεί ένα πνεύμα διαλόγου στο σχολείο που διευθύνει ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς σε μία κατεύθυνση διαρκούς προσπάθειας (Σαΐτης, 2011).

Βέβαια, η πιο γενικά, η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους διαδικασίες προϋποθέτει και την καλή γνώση από την πλευρά τους της υπάρχουσας νομοθεσίας, αλλά και την πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων που έχουν από τον ίδιο το νόμο για τη συμμετοχή τους στη χάραξη της πολιτικής που θα ακολουθήσει το σχολείο όπου εργάζονται. Πολλές φορές αυτή η έλλειψη γνώσης αποτελεί έναν παράγοντα ανασταλτικό στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι οποίοι συχνά ακούσια και εσφαλμένα θεωρούν ότι η έννοια της διοίκησης της σχολικής μονάδας σχετίζεται ή ακόμα και συνδέεται αποκλειστικά με τον ίδιο το διευθυντή της (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

# Μεθοδολογία της έρευνας

## Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε η χρήση της Κατανεμημένης Ηγεσίας και της συμμετοχικής διοίκησης από τον διευθυντή, καθώς και η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα παραπάνω, συνοψίζονται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της Κατανεμημένης Ηγεσίας από τον διευθυντή;
- Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται από τους διευθυντές οι αρχές και πρακτικές της Κατανεμημένης Ηγεσίας.
- Η αξιοποίηση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα επηρεάζει το επίπεδο συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων;

## Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι άνδρες, έως 30 ετών και κάτοχοι μεταπτυχιακού ή απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από άγαμους ή έγγαμους συμμετέχοντες, με έως 3 έτη υπηρεσίας γενικά ή έως 5 έτη υπηρεσίας στην μονάδα που εργάζονται την συγκεκριμένη στιγμή. Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ οι περισσότεροι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί με λιγότερους να έχουν θέση διευθυντή. Το δείγμα συλλέχθηκε με χρήση φορμών Google, που λόγω της πανδημίας ήταν, ίσως, και η μόνη εφαρμόσιμη λύση. Αυτό, ασχέτως των πλεονεκτημάτων του, καθιστά το δείγμα βολικό, γεγονός που ίσως επηρεάζει την συνολική του τυχαιότητα και επομένως την αντιπροσωπευτικότητά του.

## Μέσα συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο της έρευνας, αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο 3 ενοτήτων, όπου διερευνώνται: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, β) η αξιοποίηση των αρχών και πρακτικών της κατανεμημένης ηγεσίας και γ) η συμμετοχή του

Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η πρώτη ενότητα απαρτίζεται από 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) παρουσιάζουν συγκριτικά πλεονεκτήματα, όπως: α) Εύκολη συμπλήρωση β)Ελάχιστος χρόνος συμπλήρωσης γ)Περιορισμός του συμμετέχοντα πάνω στο θέμα δ)Εξασφάλιση αντικειμενικών απαντήσεων ε)Εύκολη κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση.

Η δεύτερη ενότητα περιέχει 16 ερωτήσεις τύπου Likert. Τέλος, η τρίτη ενότητα απαρτίζεται από 16 ερωτήσεις τύπου Likert που σχετίζονται με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και 19 ερωτήσεις ίδιου τύπου που αφορούν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την συμμετοχή αυτή.

Η τεχνική του ερωτηματολογίου για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, αν και παρουσιάζει αδυναμίες, χαρακτηρίζεται και από αξιοσημείωτα πλεονεκτήματα (Βάμβουκας, 2006). Στην εν λόγω μέθοδο, εντοπίζονται, αισθητά, λιγότερες πηγές σφαλμάτων, ενώ και το μικρό χρονικό πλαίσιο που απαιτείται για τη συμπλήρωση, το καθιστά πιο εύχρηστο για την προσέγγιση μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως, η συνθήκη διατήρησης πλήρους ανωνυμίας, επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα, ενισχύοντας περαιτέρω την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Τέλος, επιβεβλημένη είναι η ανάγκη να αναφερθεί πως για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, μετά από σχετική άδεια, αντλήθηκαν ερωτήσεις και έγιναν τροποποιήσεις από Διπλωματική Εργασία παρεμφερούς στόχευσης (Αλτιντζής, 2014).

#### Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά, με τη χρήση κατάλληλου Google form. Πιο συγκεκριμένα, αφού δόθηκαν οι κατάλληλες άδειες από τις αρμόδιες αρχές, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των ερωτηθέντων που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το Google form εκτός από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, εμπεριέχει και οδηγίες για τον τρόπο και χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και για τον σκοπό της έρευνας. Τέλος, όλοι οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν εξ' αρχής για την εθελοντική μορφή της



συμμετοχής τους, αλλά και για την ανωνυμία της ταυτότητας και των απαντήσεών τους.

### Στατιστικές αναλύσεις

Αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Microsoft Excel. Στη συνέχεια μετατέθηκαν στο πρόγραμμα SPSS v.25, με σκοπό της παρουσίαση των ερωτήσεων με τη χρήση συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Επιπλέον, τα δεδομένα παρουσιάστηκαν μέσα από κατάλληλους πίνακες και γραφήματα, τα οποία εξήχθησαν και από τα δύο προγράμματα. Αξιοποιήθηκε ως εργαλεία ανάλυσης η περιγραφική στατιστική και η επαγωγική. Όσον αφορά στην επαγωγική στατιστική, για την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων και συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test, το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

## Αποτελέσματα

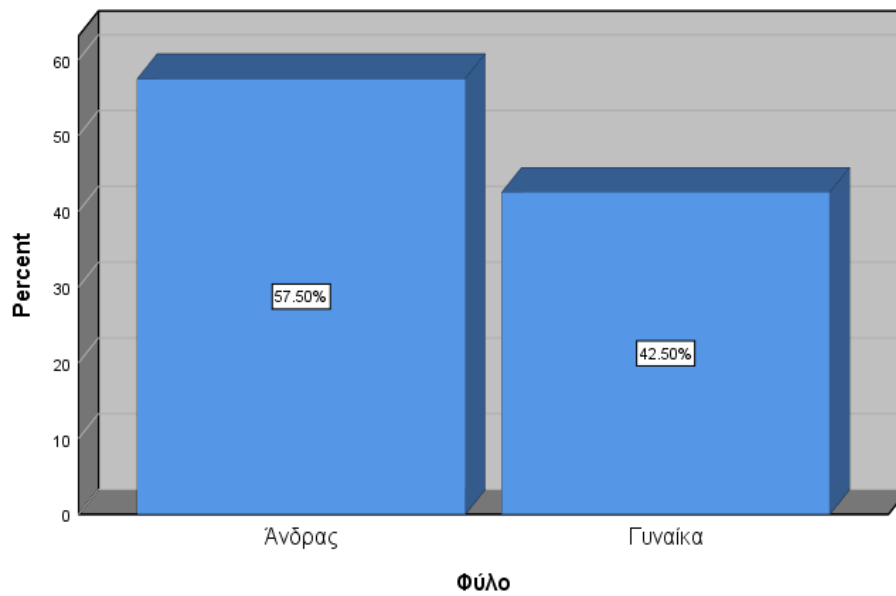
### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα, αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, είναι εμφανές πως το 57.5% των ερωτηθέντων είναι άνδρες, ενώ οι γυναίκες είναι το 42.5%.

### Πίνακας 1.

#### Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	69	57.5	57.5
	Γυναίκα	51	42.5	100.0
	Total	120	100.0	



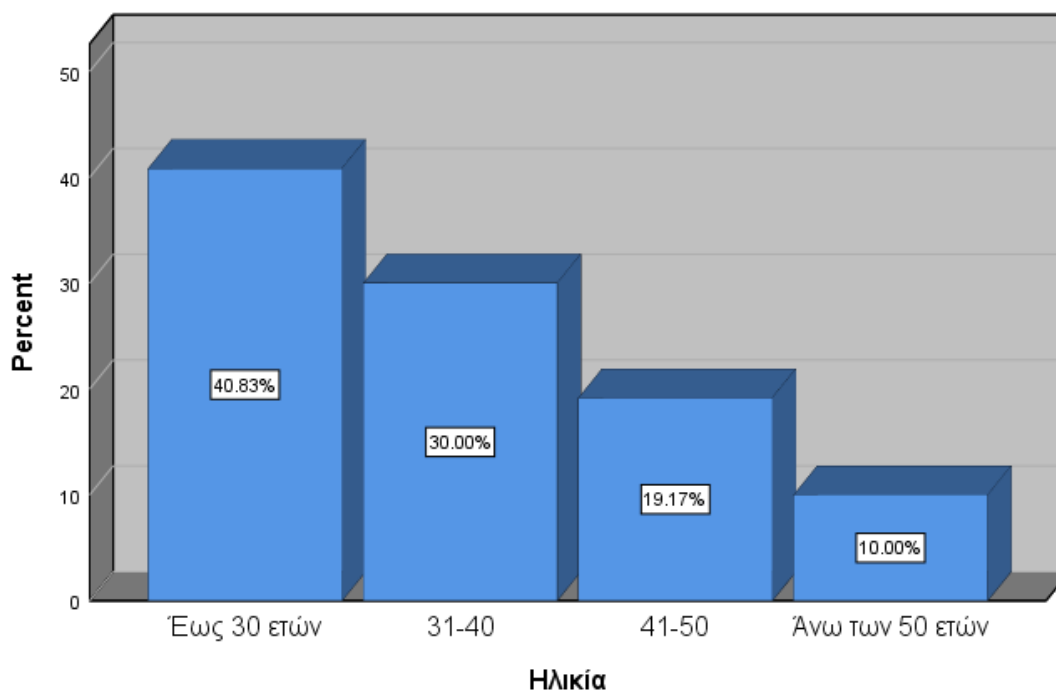
Γράφημα 1: Φύλο

Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, παρατίθενται οι ηλικίες των ερωτηθέντων. Το 40.8% αγγίζουν οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών, το 30% καταλαμβάνουν όσοι είναι 31 με 40 ετών και το 19.2% αντιπροσωπεύουν οι ερωτηθέντες 41 με 50 ετών. Το υπόλοιπο 10% του δείγματος καταλαμβάνουν οι ερωτηθέντες άνω των 50 ετών.

### Πίνακας 2.

#### Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 30 ετών	49	40.8	40.8
	31-40	36	30.0	70.8
	41-50	23	19.2	90.0
	Άνω των 50 ετών	12	10.0	100.0
	Total	120	100.0	



Γράφημα 2: Ηλικία

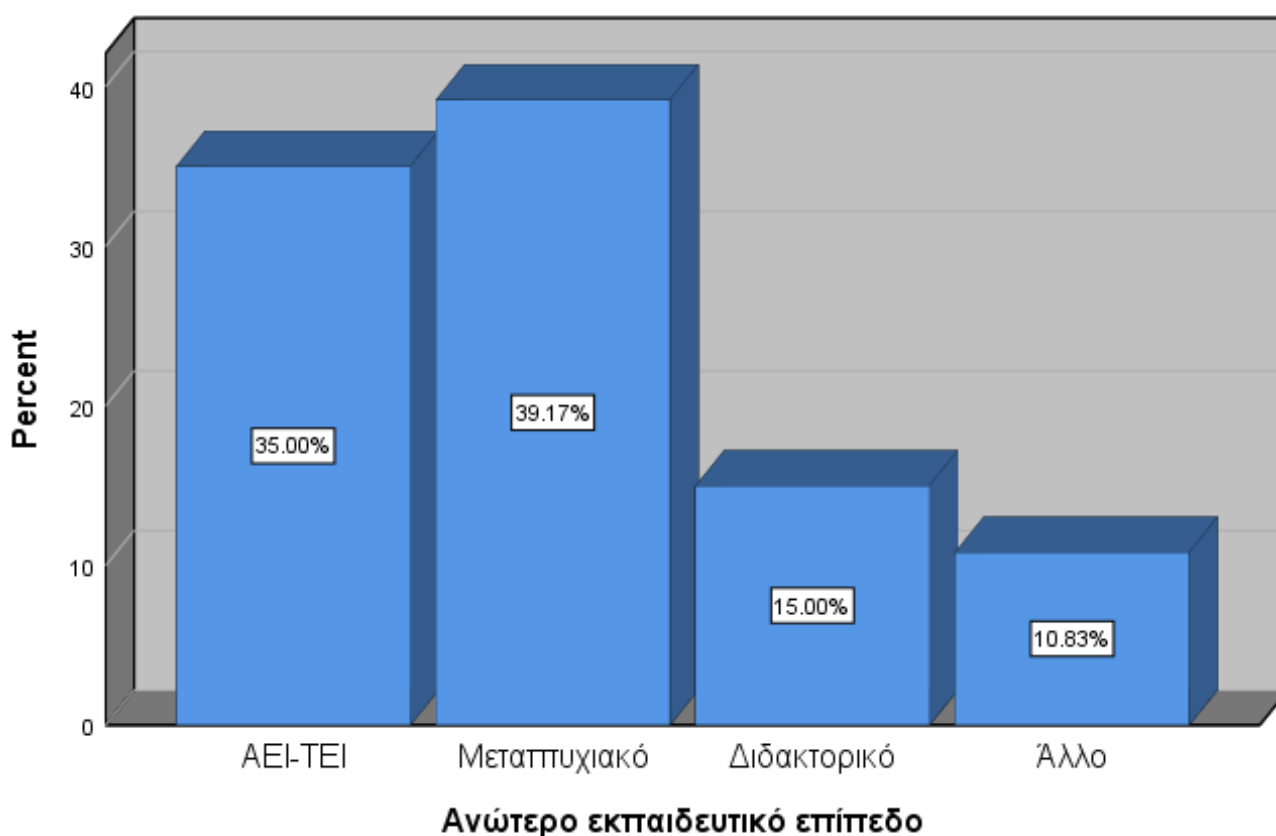
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρουσιάζεται το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Το 39.2% αγγίζουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 35% καταλαμβάνουν οι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ενώ μόλις το 15% καταλαμβάνουν οι

κάτοχοι διδακτορικού επιπέδου. Επιπλέον, το 10.8% αντιπροσωπεύουν οι ερωτηθέντες που απάντησαν «Άλλο» ως προς το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους.

### Πίνακας 3.

#### *Ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο*

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΕΙ-ΤΕΙ	42	35.0	35.0
	Μεταπτυχιακό	47	39.2	74.2
	Διδακτορικό	18	15.0	89.2
	Άλλο	13	10.8	100.0
	Total	120	100.0	



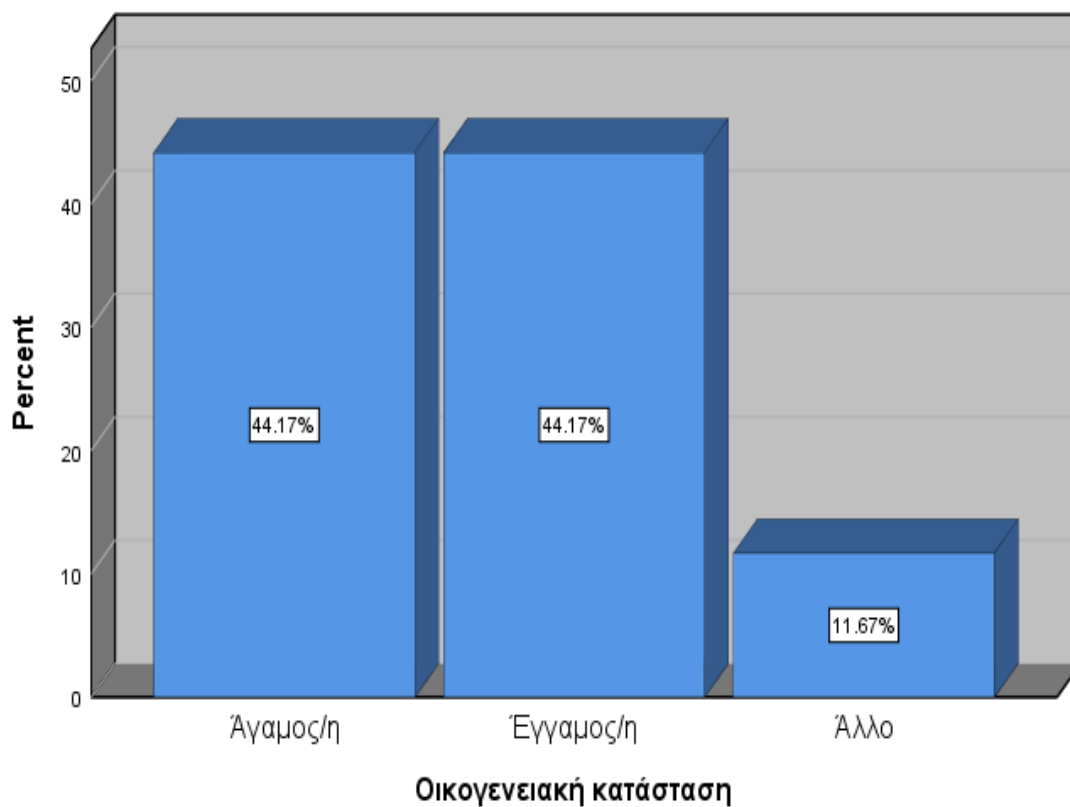
Γράφημα 3: Ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο

Μέσω του Πίνακα 4 και του Γραφήματος 4, είναι εμφανές πως οι άγαμοι και έγγαμοι ερωτηθέντες καταλαμβάνουν ισάξια ποσοστά αγγίζοντας το 44.2% έκαστος, με το υπόλοιπο 11.7% των συμμετεχόντων να δηλώνου «Άλλο» ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση.

#### Πίνακας 4.

##### Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	53	44.2	44.2
	Έγγαμος/η	53	44.2	88.3
	Άλλο	14	11.7	100.0
Total		120	100.0	



Γράφημα 4: Οικογενειακή κατάσταση

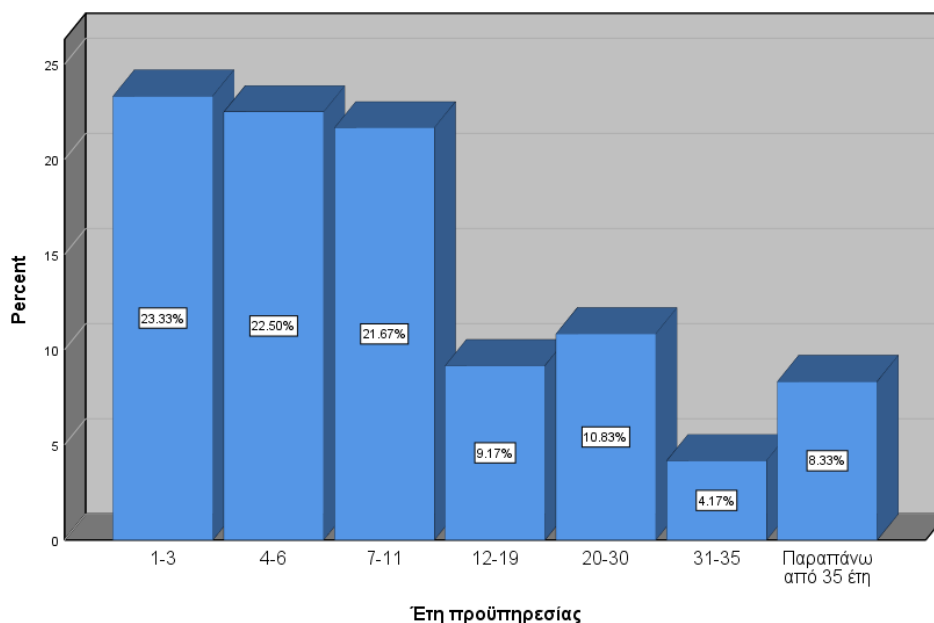
Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, αναλύονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το 23.3% αγγίζουν όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία 1 έως 3 ετών, το 22.5% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα 4 με 6 έτη, ενώ το 21.7% εργάζεται 7 με 11 έτη. Όσοι δηλώνουν 20 με 30 έτη προϋπηρεσίας φτάνουν το

10.8%, το 9.2% ανήκει σε όσους εργάζονται 12 με 19 έτη, ενώ το 8.3% του δείγματος έχει προϋπηρεσία άνω των 35 ετών. Ακόμη, το 4.2% αγγίζουν όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία 31 με 35 έτη.

### Πίνακας 5.

#### Έτη προϋπηρεσίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3	28	23.3	23.3
	4-6	27	22.5	45.8
	7-11	26	21.7	67.5
	12-19	11	9.2	76.7
	20-30	13	10.8	87.5
	31-35	5	4.2	91.7
	Παραπάνω από 35 έτη	10	8.3	100.0
Total		120	100.0	



Γράφημα 5: Έτη προϋπηρεσίας

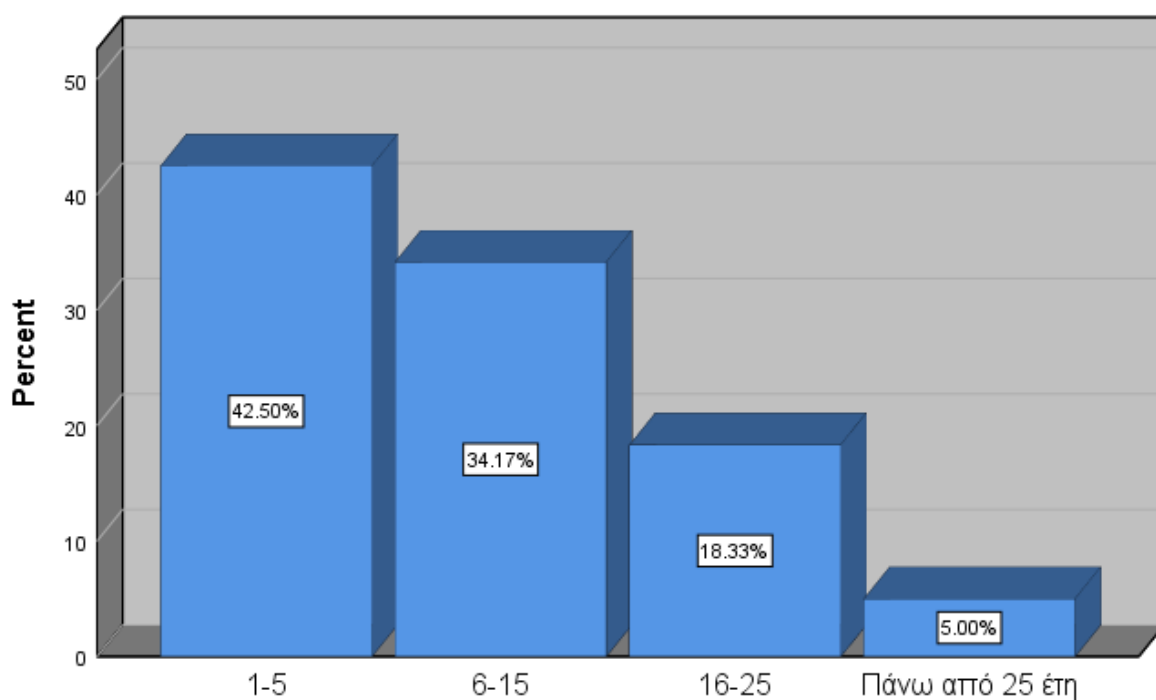
Συνεχίζοντας, αναλύονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που εργάζονται την παρούσα χρονική στιγμή. Το 42.5% εργάζεται στην ίδια σχολική μονάδα έως 5 έτη, το 34.2% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στη σχολική μονάδα 6 με 15 έτη και το 18.3% 16 με 25 έτη. Το υπόλοιπο

5% εργάζεται στην ίδια σχολική μονάδα πάνω από 25 έτη. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6.

**Πίνακας 6.**

*Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα*

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	51	42.5	42.5
	6-15	41	34.2	76.7
	16-25	22	18.3	95.0
	Πάνω από 25 έτη	6	5.0	100.0
	Total	120	100.0	



**Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα**

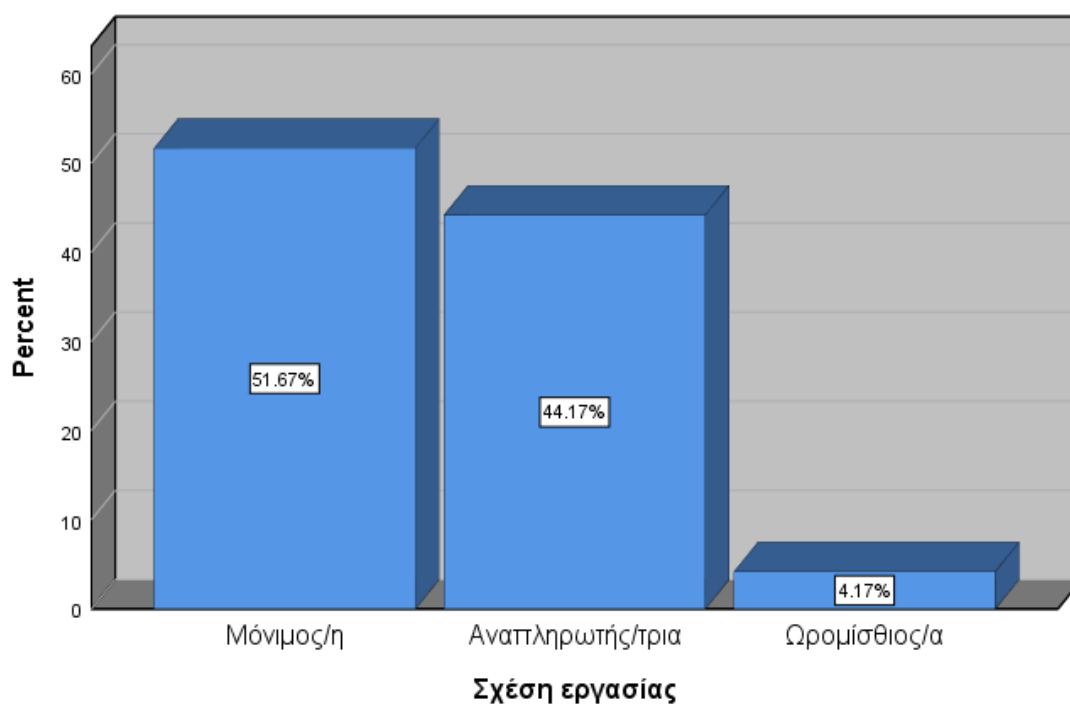
Γράφημα 6: Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, παρατηρείται πως το 51.7% των εκπαιδευτικών έχουν μόνιμη θέση εργασίας, το 44.2% αγγίζουν όσοι είναι αναπληρωτές, ενώ το υπόλοιπο 4.2% του δείγματος καταλαμβάνουν οι ωρομίσθιοι ερωτηθέντες.

### Πίνακας 7.

#### Σχέση εργασίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	62	51.7	51.7
	Αναπληρωτής/τρια	53	44.2	95.8
	Ωρομίσθιος/α	5	4.2	100.0
	Total	120	100.0	



Γράφημα 7: Σχέση εργασίας

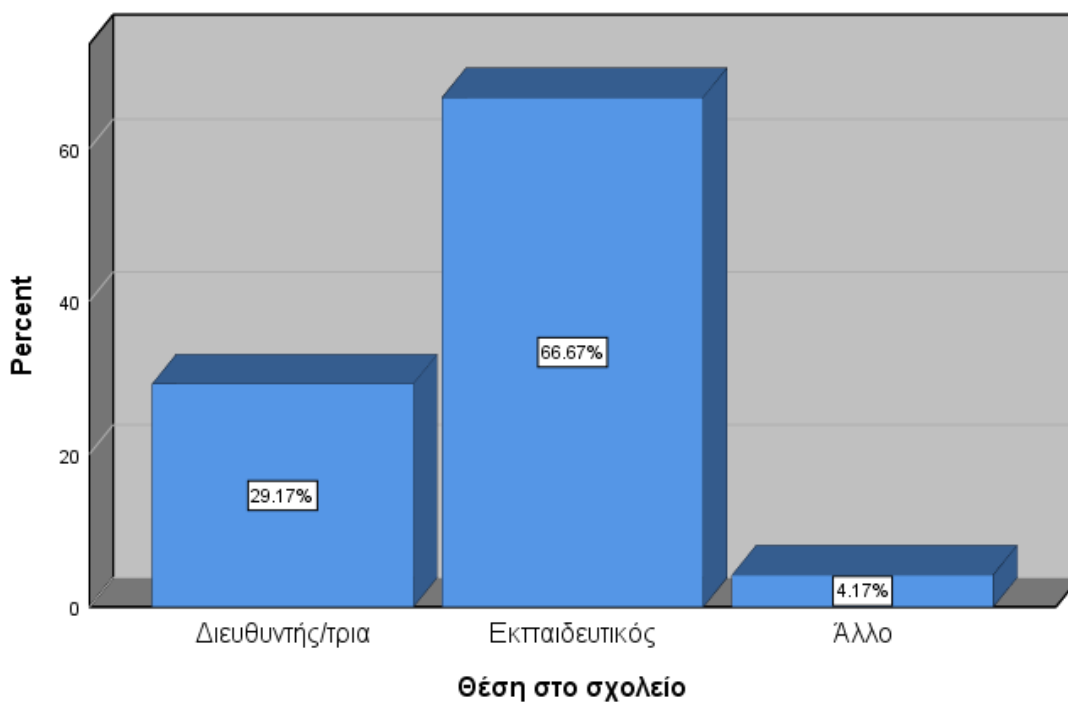
Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, αναλύεται η θέση των ερωτηθέντων στο σχολείο. Το 66.7% αυτών έχουν θέση απλού εκπαιδευτικού, το 29.2% του δείγματος αποτελείται από διευθυντές, ενώ όσοι έχουν κάποια άλλη θέση στη σχολική μονάδα αγγίζουν το 4.2%.



### Πίνακας 8.

#### Θέση στο σχολείο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής/τρια	35	29.2	29.2
	Εκπαιδευτικός	80	66.7	95.8
	Άλλο	5	4.2	100.0
	Total	120	100.0	



Γράφημα 8: Θέση στο σχολείο

### Αξιοποίηση Κατανεμημένης Ηγεσίας

Στην ενότητα που ακολουθεί, αναλύονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τη αξιοποίηση των αρχών και πρακτικών της Κατανεμημένης Ηγεσίας στον σχολικό χώρο από τον διευθυντή, είτε βρίσκονται οι ίδιοι σε αυτή την θέση είτε όχι. Όλες οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ,

3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς τη χρήση της Κατανεμημένης Ηγεσίας.

Στον Πίνακα 9, είναι προφανές πως ανάμεσα στην ουδετερότητα και τη συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες αναφορικά με το ότι ο διευθυντής συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (3.74), πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στις ατομικές και στις επαγγελματικές ανάγκες τους και στις ανάγκες του σχολείου (3.56) και πως ο διευθυντής εκχωρεί κατάλληλα τις αρμοδιότητες με σκοπό να επωμίζονται όλοι το «βάρος» που τους αναλογεί ισότιμα (3.53). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την ουδετερότητα, βρίσκονται οι συμμετέχοντες ως προς το ότι αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (3.44), ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο (3.36) και πως αναλαμβάνουν τους ρόλους αυτούς, έχοντας επαρκείς πόρους (3.36). Την ίδια τάση εμφανίζουν ως προς το ότι οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους (3.33), πως το σχολείο παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του (3.29) και πως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή σχολικό χρόνο για να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο (3.29). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσεται η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατανοούν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα (3.28). Επιπλέον, οι ερωτηθέντες παρουσιάζουν ουδέτερη στάση όσον αφορά το ότι ο διευθυντής παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (3.23), πως στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες για την ανάληψη ηγετικού ρόλου (3.22) και πως ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική-διοικητική δραστηριότητα (3.21). Τέλος, ουδέτεροι είναι οι συμμετέχοντες ως προς το ότι υφίσταται μια κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας στο σχολείο όπου εργάζονται (3.13), πως οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εξελικτική πορεία του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών (3.06) και πως ο σχολικός οργανισμός έχει ένα ξεκάθαρο όραμα και αποστολή (2.90).

## Πίνακας 9.

### Κατανομημένη Ηγεσία

	Mean	Std. Deviation
Το σχολείο μου έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή	2.90	0.679
Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατανοούν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα	3.28	0.549
Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου	3.29	0.929
Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου	3.44	1.091
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στις ατομικές-επαγγελματικές ανάγκες τους και στις ανάγκες του σχολείου	3.56	0.933
Ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	3.74	0.783
Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική-διοικητική δραστηριότητα	3.21	0.943
Ο διευθυντής παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους	3.23	0.618
Ο διευθυντής εκχωρεί κατάλληλα τις αρμοδιότητες με σκοπό να επωμίζονται όλοι το «βάρος» που τους αναλογεί ισότιμα	3.53	0.634
Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο	3.36	0.942
Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκείς πόρους για να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο	3.36	1.215
Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή σχολικό χρόνο για να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο	3.29	0.653
Οι «παλαιοί» εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους	3.33	1.078
Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους	3.22	0.812
Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εξελικτική πορεία του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών	3.06	0.910
Στο σχολείο υπάρχει κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας	3.13	0.766

### Συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη σε αυτήν. Οι απαντήσεις, για άλλη μια φορά, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) με την αύξηση του μέσου όρου, να συνεπάγεται με αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων με την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 10, αναλύονται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μεταξύ των απαντήσεων «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ», με τάση προς το

πρώτο, κατατάσσουν οι συμμετέχοντες το ότι τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων συμμετέχουν στον προγραμματισμό του προϋπολογισμού του σχολείου (3.28), ενθαρρύνουν τον διευθυντή να αποδεχθεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (3.28), συμμετέχουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (3.26) και σχεδιάζουν τις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τον διευθυντή (3.26). Αναφορικά με τις υπόλοιπες δηλώσεις οι ερωτηθέντες φαίνεται να παρουσιάζουν ουδέτερη στάση.

## Πίνακας 10.

### *Συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*

	Mean	Std. Deviation
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον προγραμματισμό του προϋπολογισμού του σχολείου	3.28	0.952
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη οράματος και αποστολής για το σχολείο	2.88	0.780
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον καθορισμό στόχων για το σχολείο	3.25	0.713
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον προσδιορισμό και την κατανομή των ρόλων	3.16	0.970
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3.18	0.984
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου	3.26	0.761
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη πολιτικής για την πειθαρχία του σχολείου	2.98	0.907
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδίου για το σχολείο	3.16	0.799
Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην προμήθεια αγαθών και υπηρεσιών στο σχολείο	3.18	0.752
Τα μέλη του ΣΔ μοιράζονται την ευθύνη και την εξουσία με τον διευθυντή στο σχολείο	3.01	1.008
Τα μέλη του ΣΔ συναντιούνται τακτικά για να συζητήσουν τα σχολικά θέματα	3.08	1.213
Τα μέλη του ΣΔ υποκινούνται για να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα	3.02	0.970
Τα μέλη του ΣΔ είναι πρόθυμα να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα	3.10	0.864
Τα μέλη του ΣΔ σχεδιάζουν τις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τον διευθυντή	3.26	0.815
Ο διευθυντής θεωρεί τη συμμετοχή του ΣΔ ως απειλή για την εξουσία του	3.02	1.360
Τα μέλη του ΣΔ ενθαρρύνουν τον διευθυντή να αποδεχθεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης	3.28	0.758

Στον τελευταίο Πίνακα 11, παρουσιάζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ανάμεσα στην ουδετερότητα και τη συμφωνία, με τάση προς το πρώτο, κατατάσσεται η έλλειψη παρακίνησης και ενθάρρυνσης από τον διευθυντή (3.43) και οι πολιτισμικές διαφορές (3.35). Επιπλέον, οι ερωτηθέντες είναι ουδέτεροι όσον αφορά τη μη

δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (3.23), τα θέματα που είναι χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον (3.18), τις διαφωνίες σχετικά με την ημέρα και την ώρα συνεδριάσεων (3.17) και τη συνεχή αλλαγή των μελών του συλλόγου (3.13). Ουδέτεροι είναι οι ερωτηθέντες όσον αφορά το ότι ο διευθυντής δεν εκχωρεί καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσει μια αίσθηση ανιδιοτέλειας, ενότητας και συνεργασίας (3.13) και πως αποτελούν τροχοπέδη η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας με άμεσα εμπλεκόμενους φορείς (3.12) και η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους του διευθυντή (3.11). Ακόμη, στην ουδετερότητα κατατάσσεται η άποψη ότι ο διευθυντής δεν δείχνει να σέβεται και να αντιλαμβάνεται την αξία της συμμετοχής και άλλων μερών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (3.10). Συνεχίζοντας, σε ουδέτερο βαθμό εμποδίζει τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων η άποψη πως η λειτουργία του συλλόγου είναι υπόθεση μόνο του διευθυντή (3.08), η έλλειψη συναδελφικότητας και αλληλεγγύης (3.04), η προτίμηση συμβιβαστικών και όχι καλύτερων λύσεων (3.04), ο μειωμένος χρόνος (2.98), η εκπαιδευτική πολιτική (2.92) και η μη υποστήριξη από μέρους του διευθυντή (2.92). Τέλος, ουδέτεροι είναι οι ερωτηθέντες ως προς το ότι αποτελεί τροχοπέδη το ότι ο διευθυντής θεωρεί τη συμμετοχική διοίκηση ως απειλή για την εξουσία/θέση του (2.91) και πως υπάρχει απροθυμία του διευθυντή να θέσει βάσεις για το όραμα του σχολείου (2.81), ενώ ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα, τείνοντας στο δεύτερο, τοποθετείται η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών (2.71).

### **Πίνακας 11.**

*Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*

	Mean	Std. Deviation
Μειωμένος χρόνος	2.98	0.648

Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών	2.71	0.782
Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους του διευθυντή	3.11	0.742
Συνεχής αλλαγή των μελών του ΣΔ	3.13	0.766
Μη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	3.23	0.991
Διαφωνίες σχετικά με την ημέρα και την ώρα συνεδριάσεων	3.17	1.040
Θέματα που είναι χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον	3.18	0.950
Αδυναμία / Φόβος εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας με άμεσα εμπλεκόμενους φορείς	3.12	0.997
Πολιτισμικές διαφορές	3.35	0.575
Έλλειψη συναδελφικότητας και αλληλεγγύης	3.04	0.803
Η άποψη πως η λειτουργία του συλλόγου είναι υπόθεση μόνο του διευθυντή	3.08	0.852
Εκπαιδευτική πολιτική	2.92	1.081
Προτίμηση συμβιβαστικών και όχι καλύτερων λύσεων	3.04	0.738
Απροθυμία του διευθυντή να θέσει βάσεις για το όραμα του σχολείου	2.81	0.555
Έλλειψη παρακίνησης και ενθάρρυνσης από τον διευθυντή	3.43	0.670
Μη υποστήριξη από μέρους του διευθυντή	2.92	0.885
Ο διευθυντής δεν δείχνει να σέβεται και να αντιλαμβάνεται την αξία της συμμετοχής και άλλων μερών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	3.10	0.669
Ο διευθυντής θεωρεί τη συμμετοχική διοίκηση ως απειλή για την εξουσία/θέση του	2.91	0.870
Ο διευθυντής δεν εκχωρεί καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσει μια αίσθηση ανιδιοτέλειας, ενότητας και συνεργασίας	3.13	0.788

## Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της Κατανεμημένης Ηγεσίας από τον διευθυντή;
- Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται από τους διευθυντές οι αρχές και πρακτικές της Κατανεμημένης Ηγεσίας.

- Η αξιοποίηση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα επηρεάζει το επίπεδο συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων;

Με σκοπό την απάντηση των παραπάνω, αρχικά δημιουργήθηκαν 2 καινούργιες μεταβλητές, το «Επίπεδο χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας» και το «Επίπεδο συμμετοχής Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων», τα οποία αποτελούνται από τους μέσους όρους 16 ερωτήσεων το καθένα. Πριν τη δημιουργία των μεταβλητών οι ομάδες των ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους, οι οποίες αναδείχθηκαν υψηλές, καθώς αγγίζουν το 0.877 και το 0.930. Επομένως, οι καινούργιες μεταβλητές αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων και δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση του μέσου όρου, να συνεπάγεται με αύξηση του εκάστοτε επιπέδου. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 12.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα προαναφερθέντα, παρατηρούμε ότι, αν και, γίνεται χρήση πρακτικών που παραπέμπουν στην Κατανεμημένη Ηγεσία, όπως η εκχώρηση αρμοδιοτήτων, η παροχή ευκαιριών και η ενθάρρυνση για εξέλιξη και ανάληψη πρωτοβουλιών, υπάρχει μία τάση προς την ουδετερότητα των συμμετεχόντων όσον αφορά την τελική αξιοποίηση αυτών των πρακτικών.

Παρόμοια εικόνα συναντούμε και στη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων επιδιώκει να συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό σχολικών δραστηριοτήτων, στον καθορισμό στόχων για τη σχολική μονάδα και να ενθαρρύνει τη σχολική διοίκηση για πιο ουσιαστική συμμετοχή. Παρόλα αυτά, είναι προφανές ότι κυριαρχεί η ουδέτερη στάση και εδώ, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για αλλαγές που θα επιτρέψουν τη χάραξη πιο ξεκάθαρων στρατηγικών, ώστε να συμπαρασύρουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

## Πίνακας 12.

### *Cronbach's Alpha*

	Cronbach's Alpha	N of Items
Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας	0.877	16
Επίπεδο συμμετοχής Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων	0.930	16

Ακόμη, για την απάντηση του πρώτου και δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Η επιλογή στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε χρήση του συντελεστή γραμμικού συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης δέχεται τιμές από το -1 έως το 1 και όσο η τιμή πλησιάζει κατ' απόλυτη τιμή τη μονάδα, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η εκάστοτε συσχέτιση.

### 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η τιμή του στατιστικού ελέγχου, η οποία αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το σημείο, να επισημανθεί πως οι ερωτηθέντες που απάντησαν «Άλλο» ως προς τη θέση τους στο σχολείο, δεν λήφθηκαν υπόψη.



### Πίνακας 13.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper	
Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας	Equal variances assumed	3,135	,079	-5,333	113	,000	-,50179	,09409	-	-,31538 ,68819
	Equal variances not assumed			-6,273	96,58 8	,000	-,50179	,07999	-	-,34302 ,66055

Στον Πίνακα 14 που ακολουθεί, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό πως στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται ο διευθυντής τους ακολουθεί την Κατανεμημένη Ηγεσία, ενώ οι διευθυντές θεωρούν πως χρησιμοποιούν ηγεσία τέτοιου τύπου σε χαμηλότερο βαθμό.

### Πίνακας 14.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών*

Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
					Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
Διευθυντής/τρια	35	2,9357	,33123	,05599	2,8219	3,0495	2,63	3,75
Εκπαιδευτικός	80	3,4375	,51096	,05713	3,3238	3,5512	2,38	4,19
Άλλο	5	2,8625	,06847	,03062	2,7775	2,9475	2,75	2,94
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

## 2ο ερευνητικό ερώτημα

Με σκοπό την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 6 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

### Πίνακας 15.

*Διαφοροποιήσεις του επιπέδου Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά*

	(sig)
Φύλο (t-test)	0.058
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.000
Ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο (Kruskal-Wallis)	0.025
Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	0.000
Έτη προϋπηρεσίας (Kruskal-Wallis)	0.000
Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Kruskal-Wallis)	0.000
Σχέση εργασίας (Kruskal-Wallis)	0.002

Στον Πίνακα 16, παρατηρείται πως όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τόσο λιγότερο θεωρούν πως στο σχολικό οργανισμό που εργάζονται υφίσταται μοντέλο Κατανεμημένης Ηγεσίας από τον διευθυντή.

## Πίνακας 16.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς την ηλικία*

Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for		Minimum	Maximum
					Mean			
					Lower Bound	Upper Bound		
Έως 30 ετών	49	3,7232	,26424	,03775	3,6473	3,7991	3,25	4,19
31-40	36	3,2465	,33539	,05590	3,1330	3,3600	2,56	3,56
41-50	23	2,7228	,03686	,00769	2,7069	2,7388	2,69	2,81
Άνω των 50 ετών	12	2,5104	,11565	,03339	2,4369	2,5839	2,38	2,75
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

Στον Πίνακα 17 που ακολουθεί, παρατίθεται η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που αναδείχθηκε ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος φαίνεται να υποστηρίζουν πως ο διευθυντής χρησιμοποιεί την Κατανεμημένη Ηγεσία στο σχολικό οργανισμό, με τους ερωτηθέντες που απάντησαν «Άλλο» ως προς το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους να κατατάσσονται τελευταίοι. Εδώ παρατηρούμε πως όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τόσο πιο εύκολο είναι για αυτούς να αναγνωρίσουν και να εφαρμόσουν στοιχεία Κατανεμημένης Ηγεσίας. Επίσης, μία δεύτερη ερμηνεία είναι ότι ο εκάστοτε διευθυντής, που ασκεί Κατανεμημένη Ηγεσία, είναι πιο δεκτικός στο να δώσει αρμοδιότητες διοικητικής φύσεως και να προωθήσει την πιο ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων που παρουσιάζουν ένα υψηλότερο επίπεδο σπουδών.

### Πίνακας 17.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο*

*Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ-ΤΕΙ	42	3,1518	,44988	,06942	3,0116	3,2920	2,63	3,88
Μεταπτυχιακ ό	47	3,3577	,39565	,05771	3,2415	3,4739	2,69	3,81
Διδακτορικό	18	3,4479	,83392	,19656	3,0332	3,8626	2,38	4,19
Άλλο	13	3,0625	,40424	,11212	2,8182	3,3068	2,56	3,44
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

Στον Πίνακα 18, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες που είναι άγαμοι ή έγγαμοι υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό πως χρησιμοποιείται η Κατανεμημένη Ηγεσία από τον διευθυντή τους, σε σχέση με όσους δήλωσαν «Άλλο» όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση.

### Πίνακας 18.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση*

*Επίπεδο χρήσης κατανεμημένης ηγεσίας*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Άγαμος/η	53	3,3408	,47068	,06465	3,2111	3,4705	2,44	3,94
Έγγαμος/η	53	3,3443	,52900	,07266	3,1985	3,4902	2,38	4,19
Άλλο	14	2,6964	,09762	,02609	2,6401	2,7528	2,56	2,81
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

Μέσω του Πίνακα 19, αναδεικνύεται πως οι ερωτηθέντες με 4 έως 6 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας ως προς την παρουσία της

Κατανεμημένης Ηγεσίας στο χώρο εργασίας από τον διευθυντή τους, ενώ οι ερωτηθέντες με πάνω από 35 έτη προϋπηρεσίας έχουν την πιο αρνητική άποψη.

**Πίνακας 19: Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

Επίπεδο χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1-3	28	3,5737	,40328	,07621	3,4173	3,7300	2,50	4,19
4-6	27	3,6343	,45259	,08710	3,4552	3,8133	2,56	4,19
7-11	26	3,2668	,39551	,07756	3,1071	3,4266	2,38	3,56
12-19	11	3,1136	,28065	,08462	2,9251	3,3022	2,75	3,44
20-30	13	2,7308	,04694	,01302	2,7024	2,7591	2,69	2,81
31-35	5	2,7125	,03423	,01531	2,6700	2,7550	2,69	2,75
Παραπάνω από 35 έτη	10	2,5625	,12500	,03953	2,4731	2,6519	2,38	2,75
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

Στον Πίνακα 20, αναλύεται η διαφοροποίηση του επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Όσοι δηλώνουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι πιο θετικοί ως προς το ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί την Κατανεμημένη Ηγεσία, με τους ερωτηθέντες που βρίσκονται στην ίδια μονάδα από 16 έως 25 ή πάνω από 25 έτη να συμφωνούν λιγότερο με την παραπάνω άποψη.

## Πίνακας 20.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα*

### Επίπεδο χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1-5	51	3,6152	,45041	,06307	3,4885	3,7419	2,38	4,19
6-15	41	3,2652	,29639	,04629	3,1717	3,3588	2,75	3,56
16-25	22	2,6364	,12594	,02685	2,5805	2,6922	2,38	2,75
Πάνω από 25 έτη	6	2,6354	,09200	,03756	2,5389	2,7320	2,56	2,75
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

Στον Πίνακα 21, είναι προφανές πως οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως ο διευθυντής τους χρησιμοποιεί Κατανεμημένη Ηγεσία στον σχολικό οργανισμό, ενώ τελευταίοι κατατάσσονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

## Πίνακας 21.

*Διαφοροποίηση επιπέδου χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τη σχέση εργασίας*

### Επίπεδο χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Μόνιμος/η	62	3,1351	,56417	,07165	2,9918	3,2784	2,38	4,19
Αναπληρωτής/τρια	53	3,3774	,41818	,05744	3,2621	3,4926	2,44	4,13
Ωρομίσθιος/α	5	3,7375	,06847	,03062	3,6525	3,8225	3,63	3,81
Total	120	3,2672	,51334	,04686	3,1744	3,3600	2,38	4,19

### 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του τρίτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Στον Πίνακα 22, παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή συσχέτισης, η οποία αναδεικνύει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο υπό μελέτη μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο συμφωνούν οι ερωτηθέντες πως ο διευθυντής τους χρησιμοποιεί Κατανεμημένη Ηγεσία, τόσο περισσότερο συμφωνούν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Η συσχέτιση αυτή είναι ιδιαίτερα υψηλής έντασης, καθώς δέχεται τιμή 0.923 και τέλος, είναι στατιστικά σημαντική σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

## Πίνακας 22.

### Συσχέτιση Pearson

	Επίπεδο χρήσης Κατανεμημένης Ηγεσίας
Επίπεδο συμμετοχής Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων	.923**
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	

## Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της Κατανεμημένης Ηγεσίας και του βαθμού συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, στην έρευνα εξετάστηκε αν ταυτίζονται οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του στυλ της Κατανεμημένης Ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, αν υφίστανται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις για το επίπεδο Κατανεμημένης Ηγεσίας σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και αν ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ασκεί Κατανεμημένη Ηγεσία στη σχολική μονάδα επηρεάζει το επίπεδο συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί και επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν για το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά της Κατανεμημένης Ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν ( $\bar{x}=3,43$ ), ενώ οι ερωτώμενοι διευθυντές σε μικρότερο επίπεδο ( $\bar{x}=2,93$ ). Η διαφορά στις τιμές αυτές είναι στατιστικά σημαντική. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με  $\bar{x}=3,43$  δηλαδή ανάμεσα στις δηλώσεις «3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ» σημαίνει πως τα δεδομένα του ερευνητικού μας ερωτήματος έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας (Χατζηπαναγιώτου, 2003) σύμφωνα με την οποία οι διδάσκοντες δεν συμμετέχουν στη λήψη αντίστοιχων αποφάσεων. Οι διευθυντές αντίθετα απαντώντας με  $\bar{x}=2,93$ , ανάμεσα στις δηλώσεις «2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» αλλά κλίνοντας προς την «3» υποδεικνύουν μια τάση



αποφυγής του αυτού του στυλ ηγεσίας. Άλλωστε οι ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες διέπονται από έναν γραφειοκρατικό, έως και αρτηριοσκληρωτικό πολλές φορές, ρόλο επικυρώνοντας απλώς τις «άνωθεν» ληφθείσες αποφάσεις του ΥΠΠΕΘ (Σαΐτη, 2008) οπότε δικαιολογημένα να μην αξιολογούνται και να μην προωθούνται επισταμένως προσεγγίσεις όπως η Κατανεμημένη Ηγεσία.

Αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των ερωτώμενων για το επίπεδο Κατανεμημένης Ηγεσίας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, συμπεραίνεται ότι το φύλο ως μεταβλητή δεν είναι παράγοντας που καθορίζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων ( $p=0.058>0.005$ ). Αντίθετα, η ηλικία των συμμετεχόντων, η βαθμίδα εκπαίδευσής τους, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας και ο χρόνος εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα επηρεάζουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων για το βαθμό της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν.

Επιπλέον, εξετάζοντας το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε πως το επίπεδο συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων συσχετίζεται θετικά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία ασκείται η Κατανεμημένη Ηγεσία ( $r=0.92$ ,  $\alpha=0.01$ ). Θετική συσχέτιση λήψης απόφασης και Κατανεμημένης Ηγεσίας συμπεραίνεται από τις έρευνες των Supovitz και Tognatta (2013). Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα των Hulria, Devos και Van Keer (2009) σύμφωνα με την οποία εκτός του ότι η Κατανεμημένη Ηγεσία δεσμεύει θετικά τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, παρέχει θετικά αποτελέσματα δια μέσου των διαδικασιών λήψης απόφασης.

Κλείνοντας, καταδεικνύεται πως υπάρχει επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστούν τα θετικά αποτελέσματα της Κατανεμημένης Ηγεσίας σε μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα, αποκρυσταλλώνεται, σε μεγάλο βαθμό, η θετική προδιάθεση των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση καλών πρακτικών, όπως η εφαρμογή του μοντέλου της Κατανεμημένης Ηγεσίας εν προκειμένω, ώστε να επιτυγχάνεται συνεργασία και συγκεκριμένη στοχοθεσία για την επιτυχημένη πορεία της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα δέσμευσης σε σημαντικές πτυχές της Κατανεμημένης Ηγεσίας. Πιο αναλυτικά, εμφανίζονται εγκλωβισμένοι σε ένα ασφυκτικό πλαίσιο που δεν τους επιτρέπει να συνεργαστούν, να εξελιχθούν και να αναπτύξουν ένα νέο όραμα για τη σχολική μονάδα που θα επιφέρει, ενδεχομένως, μία αλλαγή κουλτούρας μέσω νέων στάσεων και ιδεών.

Τέτοιου είδους φαινόμενα, όπως η ελλιπής χρηματοδότηση, η συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού δυναμικού (που οφείλεται, κυρίως, στην αλλαγή των εργασιακών σχέσεων στην εκπαίδευση-ελάχιστοι μόνιμοι διορισμοί, προσλήψεις αναπληρωτών), έλλειψη χρόνου και υποδομών, αλλά και η απουσία σύμπνοιας μεταξύ των μελών των Συλλόγων Διδασκόντων, αποτελούν τροχοπέδη για την αποτελεσματική εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας.

Έτσι, είναι έκδηλη η ανάγκη το μοντέλο Κατανεμημένης Ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής και θα σχετίζεται με την επιτυχία της εκπαιδευτικής μονάδας, ως οργανισμού μάθησης, να συμπεριλαμβάνει ισότιμα και αξιοκρατικά όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, όπως επίσης να υπάρχει διαφανής αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Απαραίτητη συνθήκη για να συμβεί αυτό, είναι η επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να επέλθει σταδιακά η διαμόρφωση κουλτούρας Κατανεμημένης Ηγεσίας.

Ταυτόχρονα, οφείλεται να επισημανθούν και τα σημεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Συγκεκριμένα, προτείνεται να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα ώστε να εξακριβωθούν τα ακριβή αίτια που εμποδίζουν τους διευθυντές από την εφαρμογή της Κατανεμημένης Ηγεσίας, όπως επίσης και τι προκαλεί τον αποκλεισμό αλλά και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν πιο ενεργά σε διοικητικές πρακτικές και στη λήψη αποφάσεων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008) Ο Επιτυχημένος Σχολικός Ηγέτης: Μια Μελέτη Περίπτωσης. *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία, 413-427*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/g2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf)
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 10, 121-129.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης Χ., (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Αυτοέκδοση, Λευκωσία.
- Καναλιώτη, Μ. (2008). *Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης: περίπτωση του Νομού Μαγνησίας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 19-38. Ανακτήθηκε από: [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3\\_3\\_2.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_2.pdf).
- Κουλιάφας, Μ. (2016). *Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική*. Ανακτήθηκε από: [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf).
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες*. Ε.Α.Π.:«Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων », τ. Α΄, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα : Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωτσίκης, Β., (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος
- Μπουραντάς, Δ. (1992) *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπρίνια, Β., (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μυλωνάς, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. (2007). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο: ιστορική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Doi: 10.12681/eadd/24575.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρέππα, Α.Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά – Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτης Χ.Α., (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ.Α., (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Ανακτήθηκε από: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093\\_01\\_oaed\\_e\\_notita05\\_v01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_e_notita05_v01.pdf)
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαμαρά, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μία συγκριτική εμπειρική προσέγγιση*. *Πρακτικά 20ου Διεθνούς Συνεδρίου “Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα” Παν. Πάτρας*. Διαθέσιμο στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13525#page/2/mode/2up>.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

## Ξενόγλωσση

Androniceanu, A. & Ristea, B. (2014). Decision Making Process in the Decentralized Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 37 – 42.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). “Influence of teacher empowerment on teachers’ organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools”, *Teaching and teacher education*, 20 (3), pp. 277-289.

Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Everad B. and G. Morris, (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Fielding, M. (2009). Public Space and Educational Leadership: *Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions*. *Educational Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.

Gaziel, H. (2009). Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality*. New York: Springer.

Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?*. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.

Harris, A. (2010). Distributed Leadership: Evidence and Implications. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management (2nd ed)*. London: SAGE, pp. 55-69.

Hengpiya, A. (2008). Construct validation of a school principal decisionmaking styles scale. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 5, 41-61.

- Hofman R.H., Hofman, W.H.A., Guldmond, H. (2002). School governance, culture and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 249-272 .
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/00220670903231201>.
- Imber, M., & Duke, D. L. (1984). Teacher participation in school decision making: a framework for research. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 24-34.
- Lin Y.J. (2014).Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4 (3), 50-58.
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005). Distributed leadership: A developmental process. In *ICSEI 2005 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement*.
- Mayera, D. M., Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2), 180-197.
- Olorunsola, E.O. & Olayemi A.O. (2011). Teacher's participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria, *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, Vol 3 (6), p. 78
- Smylie, A. M. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: *Assessing Willingness to Participate*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 5367.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers Collage Columbia University.
- Supovitz, J. A., & Tognatta, N. (2013). The impact of distributed leadership on collaborative team decision making. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101-121. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.810274>

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

#### **Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Έως 30 ετών
- 31-40
- 41-50
- Άνω των 50 ετών

3. Ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο

- ΑΕΙ-ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό



- Διδακτορικό
- Άλλο

4. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Άλλο

5. Έτη προϋπηρεσίας

- 1-3 έτη
- 4-6 έτη
- 7-11 έτη
- 12-19 έτη
- 20-30 έτη
- 31-35 έτη
- Παραπάνω από 35 έτη

6. Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

- 1-5 έτη
- 5-15 έτη
- 15-25 έτη
- $\geq 25$  έτη

7. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

## 8. Θέση στο σχολείο

- Διευθυντής/τρια
- Εκπαιδευτικός
- Άλλο

### Κατανεμημένη ηγεσία

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στη σχολική σας μονάδα. Παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση για κάθε ερώτηση από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Το σχολείο μου έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή					
2. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατανοούν και υποστηρίζουν την κοινή αποστολή του σχολείου και μπορούν να την περιγράψουν ξεκάθαρα					
3. Το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη που ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου					
4. Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου					
5. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στις ατομικές-					

επαγγελματικές ανάγκες του καθενός, αλλά και στις ανάγκες του σχολείου					
6. Ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης					
7. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική-διοικητική ή άλλη δραστηριότητα που χρειάζεται να πραγματοποιηθεί στον σχολικό οργανισμό					
8. Ο διευθυντής παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικούς ρόλους					
9. Ο διευθυντής εκχωρεί κατάλληλα τις αρμοδιότητες με σκοπό να επωμίζονται όλοι το «βάρος» που τους αναλογεί ισότιμα					
10. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο					
11. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκείς πόρους για να είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο					
12. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο έχουν επαρκή σχολικό χρόνο που τους επιτρέπει να συνεισφέρουν σημαντικά στο σχολείο					
13. Οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ηγετικούς ρόλους					
14. Στους «νέους» εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους					
15. Οι άτυποι σχολικοί ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εξελικτική πορεία του προσωπικού και των επιδόσεων των μαθητών					
16. Στο σχολείο υπάρχει κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας					

### **Συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων**

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σχετικά με την συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΔ) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της σχολικής

μονάδας. Παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση για κάθε ερώτηση από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον προγραμματισμό του προϋπολογισμού του σχολείου					
2. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη οράματος και αποστολής για το σχολείο					
3. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον καθορισμό στόχων για το σχολείο					
4. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στον προσδιορισμό και την κατανομή των ρόλων					
5. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων					
6. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου					
7. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη πολιτικής για την πειθαρχία του σχολείου					
8. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδίου για το σχολείο					
9. Τα μέλη του ΣΔ συμμετέχουν στην προμήθεια αγαθών και υπηρεσιών στο σχολείο					
10. Τα μέλη του ΣΔ μοιράζονται την ευθύνη και την εξουσία με τον διευθυντή στο σχολείο					
11. Τα μέλη του ΣΔ συναντιούνται τακτικά για να συζητήσουν τα σχολικά θέματα					
12. Τα μέλη του ΣΔ υποκινούνται για να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα					
13. Τα μέλη του ΣΔ είναι πρόθυμα να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα					
14. Τα μέλη του ΣΔ σχεδιάζουν τις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τον διευθυντή					
15. Ο διευθυντής θεωρεί τη συμμετοχή του ΣΔ ως απειλή για την εξουσία του					
16. Τα μέλη του ΣΔ ενθαρρύνουν τον διευθυντή να αποδεχθεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης					

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΔ) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση για κάθε ερώτηση από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μειωμένος χρόνος					
2. Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών					
3. Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους του διευθυντή					
4. Συνεχής αλλαγή των μελών του ΣΔ					
5. Μη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων					
6. Διαφωνίες σχετικά με την ημέρα και την ώρα συνεδριάσεων					
7. Θέματα που είναι χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον					
8. Αδυναμία / Φόβος εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας με άμεσα εμπλεκόμενους φορείς					
9. Πολιτισμικές διαφορές					
10. Έλλειψη συναδελφικότητας και αλληλεγγύης					
11. Η άποψη πως η λειτουργία του συλλόγου είναι υπόθεση μόνο του διευθυντή					
12. Εκπαιδευτική πολιτική					
13. Προτίμηση συμβιβαστικών και όχι καλύτερων λύσεων					
14. Απροθυμία του διευθυντή α θέσει βάσεις για το όραμα του σχολείου					
15. Έλλειψη παρακίνησης και ενθάρρυνσης από τον διευθυντή					
16. Μη υποστήριξη από μέρους του διευθυντή					
17. Ο διευθυντής δεν δείχνει να σέβεται και να αντιλαμβάνεται την αξία της συμμετοχής και άλλων μερών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων					
18. Ο διευθυντής θεωρεί τη συμμετοχική διοίκηση ως απειλή για την εξουσία/θέση του					
19. Ο διευθυντής δεν εκχωρεί καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσει					

μια αίσθηση ανιδιοτέλειας, ενότητας και συνεργασίας					
---	--	--	--	--	--