ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

της

ΚΟΝΔΥΛΕΝΙΑΣ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Φεβρουάριος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της ΔιάΒίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του ΠανεπιστημίουΜακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ονοματεπώνυμο: Κονδυλένια Παπανδρέου

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Ελληνικά):

«Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη ηγετικών ρόλων: η συμβολή της σχολικής ηγεσίας»

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Αγγλικά):

"Empowering teachers to take on leadership roles: the contribution of school leadership"

Επιβλέπων Καθηγητής: Αναστασίου Αδάμος

Επόπτης 1: Βαλκάνος Ευθύμιος

Επόπτης 2: Τσιρίκας Αθανάσιος

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος μιας δύσκολης αλλά δημιουργικής διαδρομής, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου, συνοδοιπόροι σε αυτήν την προσπάθεια.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ», μέσα από την καρδιά μου, στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αδάμο Αναστασίου για τη στήριξη, τη συνεργασία και την ενθάρρυνσή του σε όλη αυτήν τη διαδρομή.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο και τον κύριο Αθανάσιο Τσιρίκα.

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του πανεπιστημίου.

Ένα τεράστιο «ευχαριστώ» οφείλω και σε όλους τους διευθυντές/ντριες που ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μου και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για την υλοποίηση των συνεντεύξεων της έρευνάς μου.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή, την ανεκτικότητα και την πίστη τους σε εμένα. Με ενθάρρυναν να συνεχίσω, ακόμη και όταν πίστευα πως δεν θα τα καταφέρω. Οι γονείς μου, ο σύζυγός μου και τα παιδιά μου Γιώργος και Άννα, με την ηθική τους συμπαράσταση, συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμβολή τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώθηκαν στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών, στις πρακτικές που χρησιμοποιεί, στα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες και, τέλος, στους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν το έργο αυτό της ενδυνάμωσης. Η έρευνα υλοποιήθηκε με ποιοτική προσέγγιση, κατά την οποία εφτά διευθυντές και τρεις διευθύντριες συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια, αφού συνέλεξε τα δεδομένα, απομαγνητοφώνησε τις συνεντεύξεις και μέσω της θεματικής ανάλυσης προέβη στην ερμηνεία τους, ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι διευθυντές, έχοντας επίγνωση του πολυσύνθετου ρόλου τους, αναγνωρίζουν την ανάγκη να διαμοιράσουν την ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν επίσημους ή ανεπίσημους ρόλους. Η ανταπόκρισή τους στην ανάγκη αυτήν επιτυγχάνεται μέσα από τη στάση τους και, συγκεκριμένα, μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν την αυτονομία και την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, παρακάμπτοντας τα εμπόδια που δύνανται να συναντήσουν σε αυτήν τους την προσπάθεια. Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να βελτιώσει την πρακτική και να βοηθήσει τους σημερινούς διευθυντές/ντριες να αναπτύξουν στρατηγικές, χαρακτηριστικά και δεξιότητες που βοηθούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Λέξεις–Κλειδιά

Ηγεσία εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση, σχολικός ηγέτης, κατανεμημένη ηγεσία

Abstract

The purpose of this dissertation is to investigate the views of Secondary Education principals regarding their contribution to empowering teachers to assume leadership roles. The research questions focused on the role of the school leader in empowering educational leaders, the practices they use, their characteristics that influence teachers to assume leadership responsibilities and finally, the factors that favor or hinder this work of empowerment. The research was conducted with a qualitative approach in which ten principals participated in semi-structured interviews. After collecting the data, the researcher transcribed the interviews and through the thematic analysis proceeded to their interpretation in order to draw the conclusions. According to the findings, principals, being aware of their complex role, recognize the need to distribute leadership and empower teachers to take on formal or informal roles. Their response to this need is achieved through their attitude and specifically through the adoption of practices that promote the autonomy and initiative of teachers, bypassing the obstacles they may encounter in this endeavor. This thesis aims to improve practice and help contemporary principals develop strategies, attributes and skills that help empower teachers to take on leadership roles.

Keywords

Teacher leadership, empowerment, school leadership, distributed leadership

Περιεχόμενα

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη ..... ***v***

Περιεχόμενα ..... ***vii***

Κατάλογος πινάκων ..... ***x***

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια ..... ***xi***

Εισαγωγή ***1***

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ***4***

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχολική ηγεσία ***4***

1.1 Η έννοια και ο ρόλος της ηγεσίας *4*

1.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας *6*

1.3 Κατανεμημένη ηγεσία *8*

1.3.1 Μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας 10

1.3.2 Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας 11

1.3.3 Προφίλ και χαρακτηριστικά του ηγέτη στην κατανεμημένη ηγεσία 13

1.3.4 Προϋποθέσεις εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας 15

1.3.5 Αναγκαιότητα κατανεμημένης ηγεσίας 16

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ***18***

2.1 Ορισμός ηγεσίας εκπαιδευτικού *18*

2.2 Μοντέλα ηγεσίας εκπαιδευτικού *21*

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ηγέτη *23*

2.4 Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του εκπαιδευτικού-ηγέτη *25*

2.5 Παράγοντες που εννοούν τον εκπαιδευτικό να γίνει ηγέτης *27*

2.6 Εμπόδια ανάληψης ηγετικών ρόλων από τον εκπαιδευτικό *29*

2.7 Σημαντικότητα ηγεσίας εκπαιδευτικών *30*

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού - ηγέτη και σχολική ηγεσία ***33***

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ενδυνάμωση» *33*

3.2 Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού *35*

3.3 Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού- ηγέτη *37*

3.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών-ηγετών..... *39*

3.5 Πρακτικές ενδυνάμωσης του σχολικού ηγέτη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών 42

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ανασκόπηση ερευνών, θέση του προβλήματος και αφορμή για έρευνα ***46***

4.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφικών ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς *46*

4.2 Κριτική αποτίμηση ερευνών *49*

4.3 Αναγκαιότητα έρευνας *50*

4.4 Συμβολή των αποτελεσμάτων στην κεκτημένη γνώση *51*

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ***52***

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας ***52***

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας *52*

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα *52*

5.3 Μέθοδος έρευνας *53*

5.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων *54*

5.5 Συμμετέχοντες και επιλογή του δείγματος *59*

5.6 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας *60*

5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων *62*

5.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας *63*

5.9 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας *65*

6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα Έρευνας ***67***

6.1 Προφίλ Δείγματος *67*

6.2 Αποτελέσματα ερωτήσεων *68*

6.2.1 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών 68
6.2.2 Πρακτικές του ηγέτη που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες 75
6.2.3 Χαρακτηριστικά του ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών 80
6.2.4 Ευνοϊκοί παράγοντες και εμπόδια στο έργο του ηγέτη να δημιουργήσει συν-ηγέτες εκπαιδευτικούς 84

7 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση- Συμπεράσματα..... 89

7.1 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών ηγετών..... 89

7.2 Με ποιες πρακτικές ο σχολικός ηγέτης ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες 92

7.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών 94

7.4 Ευνοϊκοί παράγοντες και εμπόδια στο έργο του σχολικού ηγέτη να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικού ηγέτες 96

8 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σύνοψη..... 99

8.1 Περιορισμοί της έρευνας 99

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... 100

Βιβλιογραφία..... 101

Παράρτημα Α: «Συνοδευτική Επιστολή» 116

Παράρτημα Β: «Οδηγός Συνέντευξης»..... 118

Παράρτημα Γ: «Πρωτόκολλο Συνέντευξης» 121

Παράρτημα Δ : «Κώδικας σημειογραφίας»..... 125

Παράρτημα Ε : «Υπόδειγμα Απομαγνητοφώνησης Συνέντευξης»..... 126

Κατάλογος πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ 54

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ 67

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΘΕΣΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ 71

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ..... 81

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

BERA British Educational Research Association

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στον σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο αντιμετωπίζουν διαρκείς προκλήσεις στην κατεύθυνση της μεταρρύθμισης και αναδόμησής τους, με στόχο τη βελτίωσή τους και την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν κυρίως στην αυτονομία των σχολικών μονάδων και στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (Θεοφιλίδης, 2012• Ξωχέλλης, 2005).

Όλες αυτές οι προκλήσεις αποτελούν αφορμές για τη διατύπωση ποικίλων προσεγγίσεων ηγετικής συμπεριφοράς, δεδομένου ότι η ηγεσία αποτελεί τη σημαντικότερη παράμετρο θετικής επιρροής στην επιτυχία και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πολλοί μελετητές, στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια της ηγεσίας, συγκλίνουν στο κοινό συμπέρασμα ότι η ηγεσία είναι επιρροή, κατά την οποία ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του προς την επίτευξη κάποιου σκοπού (Διερωνίτου, 2016).

Εξετάζοντας, συνεπώς, την ηγεσία, το ενδιαφέρον εστιάζεται περισσότερο στις σχέσεις που δημιουργεί ο ηγέτης με τους γύρω του, παρά στις τεχνικές πτυχές της διοίκησής του. Έννοιες όπως «κοινό όραμα», «ενδυνάμωση», «δέσμευση» που σχετίζονται με το προσωπικό του σχολείου, έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικές μεταβλητές για επιτυχημένη σχολική διοίκηση και συνδέονται με την εκπαιδευτική βελτίωση και επιτυχία (Dinham, 2000).

Σύμφωνα με τους Tam και Cheng (2007), η ενδυνάμωση του σχολείου δεν εξαρτάται από την αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας, αλλά από την ύπαρξη ηγεσίας που δίνει έμφαση στη διαδοχή της. Μέσα στα πλαίσια αυτά, ο σχολικός ηγέτης δημιουργεί ηγέτες, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς και δίνοντάς τους την ευκαιρία να ηγηθούν και να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Η ύπαρξη ηγετών σε πολλά επίπεδα θεωρείται αναγκαία σε έναν οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, καθώς αναγνωρίζεται ότι η επίτευξη των σχολικών στόχων και η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδέονται άρρηκτα με τη διάχυση της εξουσίας.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Jackson και Marriott (2012) υπογραμμίζουν πως οι διευθυντές θα πρέπει να ενστερνίζονται τη φιλοσοφία ότι ηγέτες δεν είναι αυτοί που κατέχουν την εξουσία, αλλά αυτοί που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος στην από κοινού λήψη ηγετικών αποφάσεων.

Τα τελευταία χρόνια, στη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνεται έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Davidson & Dell, 2003• Anderson, 2004• Seed, 2006• Leen & Nie, 2014). Ωστόσο, έρευνες που εξετάζουν τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να γίνουν μελλοντικοί ηγέτες είναι περιορισμένες και διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και όχι εκείνες των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Tennett, 2019).

Στην Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’90, ο ρόλος του διευθυντή ήταν κατά κύριο λόγο διεκπεραιωτικός και διοικητικός. Στη συνέχεια, ακολουθώντας τις διεθνείς σύγχρονες τάσεις της σχολικής ηγεσίας, άρχισε να διαφοροποιείται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Ο ρόλος του διευθυντή και η συμβολή του στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μελετήθηκε και στην Ελλάδα με πιο πρόσφατες έρευνες αυτές των Ντόμπρου (2017) και Κλάδη (2017). Ωστόσο, απουσιάζουν μελέτες που διερευνούν τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως ηγέτες.

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση μιας τέτοιας ερευνητικής προσέγγισης, προκειμένου να καλυφθεί το ερευνητικό αυτό κενό στον ελλαδικό χώρο. Πέρα από αυτό, η παρούσα μελέτη είναι σημαντική, καθώς δύναται να βελτιώσει την πρακτική και να προσφέρει νέες ιδέες σε διευθυντές/ντριες, δεδομένου ότι από την ανάγνωση των ερευνητικών πορισμάτων, μπορούν να μάθουν νέες στρατηγικές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια, ενώ το ερευνητικό, τα επόμενα τέσσερα κεφάλαια που ακολουθούν. Πιο αναλυτικά:

Στο *πρώτο κεφάλαιο*, αφού αποσαφηνιστούν οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» και παρουσιαστούν τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, θα γίνει ιδιαίτερη μνεία στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, στο προφίλ και στα χαρακτηριστικά του ηγέτη στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, με παράθεση των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής του.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* αποσαφηνίζεται ο όρος «εκπαιδευτικός ηγέτης και παρουσιάζονται ο ρόλος, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που ηγούνται, καθώς

και οι παράγοντες που διευκολύνουν αλλά και εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει ηγετικούς ρόλους.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* επιδιώκεται αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «ενδυνάμωσης». Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πληροφορίες για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού με λεπτομερή αναφορά στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει ηγετικές αρμοδιότητες και στον ρόλο και στις πρακτικές του διευθυντή.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* περιλαμβάνεται η προβληματική της έρευνας και η ανασκόπηση ερευνών στον ελλαδικό και διεθνή χώρο, σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα της παρούσας εργασίας. Ακολουθεί η κριτική αποτίμηση, εντοπίζονται τα ερευνητικά κενά και διατυπώνονται οι λόγοι για τους οποίους η έρευνα είναι σημαντική και πως τα αποτελέσματά της θα συμβάλλουν στην κεκτημένη γνώση.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* ξεκινάει το δεύτερο μέρος της εργασίας, όπου περιλαμβάνει την ερευνητική διαδικασία. Αρχικά, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε, τα εργαλεία και η μέθοδος συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες και ο τρόπος επιλογής του δείγματος, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας, ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

Στο *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* καταγράφονται τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης με την ερμηνεία των πορισμάτων από την ερευνήτρια.

Στο *όγδοο κεφάλαιο,* μετά τη σύνοψη, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές, στις οποίες στηρίχθηκε η μελέτη, και στο τέλος ακολουθούν τα Παραρτήματα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχολική ηγεσία

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού αποσαφηνιστούν οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» και παρουσιαστούν τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, θα γίνει ιδιαίτερη μνεία στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας. Επίσης, θα παρουσιαστούν οι μορφές και οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και θα σκιαγραφηθεί το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας. Τέλος, θα γίνει αναφορά στη θετική επίδραση που έχει η κατανομή της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, με παράθεση των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής της.

1.1 Η έννοια και ο ρόλος της ηγεσίας

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πολύ πλούσια αρθρογραφία για την απόδοση του όρου «ηγεσία», παρουσιάζοντας ως βασική προϋπόθεση του όρου την ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 209), η ηγεσία ορίζεται ως «*το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».* Ομοίως, ο Μπουραντάς (2005) ισχυρίζεται ότι η ηγεσία αποτελεί διαδικασία επιρροής συναισθημάτων, στάσεων, σκέψεων και συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων, τυπικής ή άτυπης, προκειμένου να συνεργαστούν με αυταπάρνηση για την επίτευξη των στόχων που από κοινού έχουν θέσει.

Οι Leithwood και Riehl (2003) αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως ικανότητα επίδρασης στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, ώστε αυτά να κινητοποιηθούν για την επιδίωξη των κοινών τους στόχων. Σε αυτήν την παραδοχή συγκλίνει και ο Daft (2015), κατά τον οποίο η ηγεσία αποτελεί σχέση επίδρασης και επιρροής ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη, τα οποία εσκεμμένα επιδιώκουν ουσιαστικές αλλαγές για την υλοποίηση των στόχων τους.

Υπό το πρίσμα αυτό, βασικό συστατικό για τη σύσταση της ηγεσίας αποτελεί η ύπαρξη μελών ομάδας. Δεδομένου ότι η ηγεσία ασκείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο ηγέτης αναδύεται ακόμη και μέσα από τη δυναμική της ίδιας της ομάδας, ανεξάρτητα από το αν κατέχει επίσημη εξουσία ή όχι (Κατσαρός, 2008). Για να μπορέσει, ωστόσο, ένας ηγέτης να είναι αποτελεσματικός στον ρόλο του, θα πρέπει να διαθέτει τεχνικές και διοικητικές δεξιότητες, ικανότητες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και να έχει ως επίκεντρο του ενδιαφέροντός του την αλλαγή.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστούν οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση», οι οποίες πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες από τους ερευνητές. Πλείστοι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η διοίκηση αφορά στον Προγραμματισμό, στην Οργάνωση, στη Διεύθυνση, στον Έλεγχο του οργανισμού, λειτουργίες που καθίστανται εφικτές υπό την επιρροή κάποιου ηγέτη. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003), η διοίκηση σχετίζεται με βραχυπρόθεσμους στόχους, με τις γραφειοκρατικές λειτουργίες και τη διαχείριση ρουτίνας ενός οργανισμού, ενώ η ηγεσία έχει μακροπρόθεσμους στόχους, καθώς αποσκοπεί σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Εν ολίγοις, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι διευθυντές ακολουθούν τους νόμους και τους κανονισμούς, σε αντιδιαστολή με τους ηγέτες που καθοδηγούν τον οργανισμό, ξεπερνώντας την απλή εφαρμογή των κατευθυντήριων αρχών.

Σε γενικές γραμμές, οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» είναι διαφορετικές, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοσυμπληρώνονται. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται διαχωρισμός των καθηκόντων των ηγετών, δεδομένου ότι κάθε ηγέτης δύναται να είναι και διευθυντής, αλλά κάθε διευθυντής δεν μπορεί να είναι και ηγέτης. Ο Dimmock (1999) αναγνωρίζει ότι οι ευθύνες και τα καθήκοντα των ηγετών διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: την εκπαιδευτική ηγεσία, τη διοίκηση και τη διεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως η ενίσχυση της αποδοτικότητας του σχολικού οργανισμού αποτελεί καθήκον του ηγέτη για αυτό και απαιτεί κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Θέματα της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας θεωρούνται καθήκοντα της διοίκησης, και τέλος, καθήκοντα, όπως παραγγελίες υλικών και μέσων, σχετίζονται με τη διεύθυνση και διεκπεραιώνονται από άτομα χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις επί του θέματος. Οι ευθύνες των ηγετών εμπεριέχουν ωστόσο και τις τρεις κατηγορίες καθηκόντων, καθώς είναι δύσκολο να ισορροπήσουν τα καθήκοντα ανάμεσα σε αυτά που κρίνονται σημαντικά και εκείνα που χαρακτηρίζονται ως λιγότερο σημαντικά.

Εν κατακλείδι, οι σχολικοί ηγέτες ηγούνται των οργανισμών τους, διαμορφώνουν πολιτική και δε διεκπεραιώνουν απλά τα καθήκοντα που απορρέουν από το αξίωμά τους. Ο ηγέτης δεν εστιάζει μόνο στις διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες, αποβλέποντας στη σχολική αποτελεσματικότητα, στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής του μονάδας. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η άσκηση ηγεσίας σε έναν σχολικό οργανισμό αποτελεί μία συνεχή πρόκληση.

1.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στη σύγχρονη εποχή, λόγω της πολυπλοκότητας των ρόλων που απαιτούνται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο οργανισμό, όπου οι προκλήσεις είναι καθημερινές, οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από ηγέτες παρά από διευθυντές. Προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να αναπτύξει τις ηγετικές του ικανότητες, ώστε να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του, καλείται να επιλέξει την κατάλληλη μορφή ηγεσίας ή, αλλιώς, το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας. Τα μοντέλα αυτά αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες στα σχολεία τους και καθορίζουν το κλίμα που θα επικρατήσει. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα έξι από τα σημαντικότερα μοντέλα που επικράτησαν κατά περιόδους στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (Bush & Glover, 2003• Bush & Middlewood, 2013• Πασιαρδής, 2012).

Στη *διαχειριστική ή διοικητική ηγεσία* ακολουθούνται πιστά όλες οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και τηρούνται αυστηρά οι νόμοι και οι κανονισμοί λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η σχολική μονάδα έχει ένα ξεκάθαρο ιεραρχικό μοντέλο: οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι σε κάποιον ανώτερο εκπαιδευτικό, όπως είναι ο υποδιευθυντής, ο οποίος με τη σειρά του, είναι υπόλογος στον διευθυντή ή σε κάποιον άλλο ανώτερο (Bush, 2003). Στο μοντέλο αυτό, ο ηγέτης διεκπεραιώνει διοικητικές λειτουργίες, όπως είναι για παράδειγμα η εποπτεία του σχολικού περιβάλλοντος και της δράσης των υφισταμένων. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν επιδιώκεται η δημιουργία κοινού οράματος και ουσιαστικής συνεργασίας με τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μετατροπή του ηγέτη σε έναν τυπικό γραφειοκράτη, που λειτουργεί μηχανικά και αγνοεί τη δυναμική του συνόλου και της ομάδας, υπονομεύει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Γιασεμής, 2016).

Το μοντέλο *της συναλλακτικής ηγεσίας*, όπως φανερώνει και το όνομα, αναφέρεται στις σχέσεις του οργανισμού που βασίζονται στη συναλλαγή. Ο ηγέτης κατέχει εξουσία, αλλά επιδιώκει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους ανταλλάγματα, ώστε να προωθήσει με επιτυχία τους στόχους της σχολικής μονάδας και να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα (Bush, 2003). Κατά τον Πασιαρδή (2004), ο ηγέτης δίνει έμφαση σε διοικητικά θέματα, δίνοντας κάποιο αντάλλαγμα ως θετική ενίσχυση στους εκπαιδευτικούς για την εργασία που προσφέρουν. Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν αναπτύσσονται εσωτερικές και μακροχρόνιες δεσμεύσεις ανάμεσα στα δύο μέρη, αφού οι σχέσεις είναι πρόσκαιρες και βασίζονται στη συναλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί κατά συνέπεια δεν ενδιαφέρονται για τις αξίες της σχολικής μονάδας και το όραμα του ηγέτη,

αλλά μόνο για τις εφήμερες απολαβές και τα οφέλη που θα αποκομίσουν από αυτήν τη σχέση συνδιαλλαγής (Bush, 2007).

Η *ηθική και αυθεντική ηγεσία* προσανατολίζεται στη λήψη αποφάσεων βάσει των αξιών, των αρχών και των ηθικών αντιλήψεων των σχολικών ηγετών. Στο μοντέλο αυτό επιστρατεύεται η λογική, προκειμένου να καθορίσει τις ενέργειες της ηγεσίας και να επικρατήσει το ηθικό και το σωστό. Για αυτό και στη σχολική μονάδα επικρατούν όροι όπως δέσμευση, δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες, ισότητα (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Bush (2003), ο εκπαιδευτικός ηγέτης που ασκεί ηθική και αυθεντική ηγεσία έχει ανώτερες ηθικές αρχές, τις οποίες ακολουθεί με θρησκευτική ευλάβεια και, παράλληλα, έχει αυτογνωσία της θέσης του. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας ελλοχεύει, ωστόσο ο κίνδυνος, να δημιουργηθούν συγκρούσεις, καθώς το επίπεδο ηθικής και αυθεντικότητας κάθε ηγέτη δύναται να διαφέρει από εκείνο των εκπαιδευτικών.

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* βασίζεται στην ικανότητα του ηγέτη να βοηθά τους υφιστάμενους να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους, συμπαρασύροντας τους σε μια διαρκή διαδικασία αυτο-βελτίωσης (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Bush (2003), κατά την άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναμένεται από τον ηγέτη να έχει την ικανότητα να επηρεάσει και να αλλάξει την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη προσέγγιση και όχι στην άντληση δύναμης από τη θέση εξουσίας που κατέχει. Κατά τον Πασιαρδή (2012), ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι επίμονος, ικανός να εμπνεύσει τους υπόλοιπους, οραματιστής, μέντορας, καθοδηγητής, αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας και αντεπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις. Τα μέλη της σχολικής μονάδας τον εμπιστεύονται, καθώς θεωρούν ότι διευκολύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, παρέχοντας στήριξη και ευκαιρίες. Η συνεχής, όμως, προσπάθεια μετασχηματισμού αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει σε επιβολή απόψεων και στόχων, με αποτέλεσμα ο οργανισμός να παγιδευτεί σε έναν φαύλο κύκλο συζητήσεων και αναθεωρήσεων απόψεων (Allix, 2000).

Η *παιδαγωγική ηγεσία* εστιάζει στην ανάπτυξη της μάθησης και της διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στη μάθηση των μαθητών και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Γιασεμής, 2016). Σύμφωνα με τον Bush (2003), απώτερος στόχος είναι να βελτιωθούν οι πρακτικές διδασκαλίας και οι επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα να αναπτυχθεί η σχολική μονάδα. Εφόσον έχουν διαγνωστεί οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ο ηγέτης καλείται να φροντίσει για την επαγγελματική ανάπτυξή τους,

ώστε να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις για τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι σημαντικό η σχολική μονάδα να έχει ξεκάθαρο πλάνο για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τόσο ως σύνολο όσο και ως μονάδα, προκειμένου να επέλθει η βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Το μοντέλο της *κατανεμημένης ηγεσίας* βασίζεται στην πεποίθηση ότι η κατανομή της ηγεσίας και ο διαμοιρασμός των ευθυνών στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού οδηγεί στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Γιασεμής, 2016). Αρχικά, αξιοποιήθηκε ως τρόπος να εμπλακούν υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί στη διοίκηση των σχολείων τους, μεταγενέστερα, όμως, χρησιμοποιήθηκε για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να τελέσουν τα καθήκοντά τους (Harris, 2013). Ο ηγέτης, δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και τις ηγετικές τους δεξιότητες, καθώς η μορφή συνεργατικής και κοινής εργασίας οδηγεί σε καλύτερα σχολικά αποτελέσματα και στην επίτευξη των σχολικών στόχων (Bush, 2003).

Από τα μοντέλα που προλογίστηκαν, το πιο αποτελεσματικό είναι αυτό που κάθε φορά συμβαδίζει με την εποχή του, εκείνο που εμπνέει τους σχολικούς ηγέτες, ενισχύει και στηρίζει τον ρόλο τους, προσφέρει λύσεις και δύναται να οδηγήσει σε ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας φαίνεται, ωστόσο, να κερδίζει «έδαφος», καθώς ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις σύγχρονες ανάγκες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Gunter, 2012). Ακολούθως, θα γίνει εκτενής αναφορά στο συγκεκριμένο μοντέλο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

1.3 Κατανεμημένη ηγεσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται πληθώρα ερμηνειών για την έννοια «κατανεμημένη ηγεσία». Όροι όπως «συμμετοχική», «συλλογική», «δημοκρατική», «διαμοιρασμένη», «συνεργατική», χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αποδίδοντας αποκλίνουσες ερμηνείες στη διασαφήνιση της έννοιας του όρου (Harris & Spillane, 2008• Spillane, 2005). Τις περισσότερες φορές ο όρος χρησιμοποιείται λανθασμένα, προκειμένου να περιγράψει κάθε μορφή συνεργατικής εξουσίας που ασκείται στα σχολικά περιβάλλοντα, απορρίπτοντας τις καθετοποιημένες προσεγγίσεις στην ηγεσία. Για τον λόγο αυτόν, η διασαφήνιση του όρου κρίνεται σημαντική.

Στην κατανεμημένη ηγεσία οι πρακτικές ηγεσίας διαμοιράζονται στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού του σχολείου, ανεξάρτητα από το κύρος ή την επίσημη θέση που κατέχουν. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μία δυναμική και συνεργατική κουλτούρα, όπου δεν υπάρχει μόνο ένα και μοναδικό πρόσωπο στην ηγεσία, αλλά πολλά με διακριτές και αλληλένδετες μεταξύ τους ευθύνες (Harris, 2003). Οι Neuman και Simmons (2000) υπογραμμίζουν ότι στην κατανεμημένη ηγεσία το εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους, δεδομένου ότι η ηγεσία δε συσχετίζεται με την ηλικία, τη θέση ή το αξίωμα.

Κατά την άποψη του Robinson (2008), η κατανεμημένη ηγεσία εμπεριέχει δύο έννοιες: την κατανομή των ρόλων και τις διαδικασίες κατανομής, οι οποίες ενεργοποιούν τα υπόλοιπα μέλη να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Ομοίως, ο Spillane (2005) ενισχύει την άποψη ότι στην κατανεμημένη ηγεσία δεν υπάρχει ένας ηγέτης αλλά πολλαπλοί ηγέτες, οι επονομαζόμενοι συν-ηγέτες (leaders plus), οι οποίοι συμμετέχουν και εμπλέκονται ενεργά στην άσκηση ηγεσίας. Ο ίδιος μετακινεί το ενδιαφέρον στην πρακτική ηγεσίας (leadership practice), καθώς τονίζει ότι δεν έχει τόσο σημασία αν διαμοιράζεται η εξουσία, όσο ο τρόπος με τον οποίο διαμοιράζεται.

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει τις ρίζες της στην έννοια της ενδυνάμωσης. Οι Short και Greer (1997) περιγράφουν δύο τύπους ενδυνάμωσης. Στον πρώτο τύπο, για να αποκτήσει κάποιος δύναμη, θα πρέπει κάποιος άλλος να την έχει εγκαταλείψει. Στον δεύτερο τύπο, η δύναμη είναι απεριόριστη και πρέπει να κατανεμηθεί σε πολλούς, ώστε να βοηθήσει στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού. Η θεωρία αυτή της «άπειρης» δύναμης οδηγεί στην κατανεμημένη εξουσία.

Ο Yukl (2006) περιγράφει την κατανεμημένη ηγεσία ως τις προσπάθειες που κάνει ο ηγέτης, προκειμένου να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή άλλων στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Αν και η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια μορφή ενδυνάμωσης, η εστίασή της είναι στη λήψη των αποφάσεων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι, όταν η εξουσία κατανέμεται, μειώνονται και οι ευθύνες του διευθυντή, αλλά οι εκπαιδευτικοί και οι εμπλεκόμενοι φορείς αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ηγετικές πρωτοβουλίες, με στόχο τη συνεισφορά τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών και οι συνεργατικές πρακτικές εργασίες αποτελούν έννοιες που εμπεριέχονται στην κατανεμημένη ηγεσία, καθώς ο καταμερισμός της ηγεσίας δεσμεύει τα μέλη του οργανισμού για συλλογική δράση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη

μιας αίσθησης κοινότητας στο σχολείο. Η Harris (2003) υπογραμμίζει ότι με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, αξιοποιώντας τις επιδεξιότητές τους με έναν και μοναδικό σκοπό: τη βελτίωση και την ανάπτυξη του σχολείου.

Η κατανεμημένη ηγεσία δε βασίζεται σε μεμονωμένες ηγετικές δεξιότητες, τις οποίες αν αθροίσουμε, θα ελέγξουμε το πόσο αποτελεσματικό είναι το μοντέλο ηγεσίας, αλλά αποτελεί απόρροια των αλληλοεπιδράσεων των μελών του οργανισμού. Πάνω σε αυτό, ο Gronn (2002) τονίζει ότι η συνάθροιση των ατομικών ηγετικών χαρακτηριστικών συνάδει με τη συμμετοχική ηγεσία -ένα είδος της κατανεμημένης ηγεσίας- σε αντίθεση με την κατανεμημένη, που δίνει έμφαση στην έννοια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης.

Οι Bennett, Wise, Woods και Harvey (2003:3) υποστηρίζουν ότι *«ο καλύτερος τρόπος να κατανοήσουμε την κατανεμημένη ηγεσία είναι να την αντιληφθούμε ως ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και όχι ως μια ακόμα τεχνική ή πρακτική ηγεσίας».* Δεν είναι «κάτι που κάνει κάποιος στους άλλους» αλλά ένα συλλογικό φαινόμενο, μία αναδυόμενη ομαδική ιδιότητα και όχι ένας εξειδικευμένος ρόλος.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου «κατανεμημένη ηγεσία», εξάγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια μορφή συλλογικής ηγεσίας, όπου διαμοιράζονται βασικές ηγετικές ευθύνες, ανάλογα με τις γνώσεις και τις ικανότητες του καθενός, με σκοπό την ανάπτυξη ηγετών που δύνανται να οδηγήσουν την ηγεσία παραπέρα. Αναγνωρίζεται, κατά συνέπεια, η ανάγκη να διερευνηθούν οι πηγές ηγεσίας, να διαμοιραστούν οι ευθύνες και να συνεισφέρουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι της σχολικής μονάδας.

1.3.1 Μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας

Αρκετές έρευνες για την κατανεμημένη ηγεσία διερευνούν τα διαφορετικά μοντέλα κατανομής της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά τους. Αναλυτικότερα, ο Gronn (2002) διακρίνει δύο είδη κατανεμημένης ηγεσίας: την «προσθετική» (numerical or additive) και την «ολιστική» (holistic). Η προσθετική δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη του οργανισμού να εμπλακούν σε θέσεις ηγεσίας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ηγετικές αρμοδιότητες των άλλων ηγετών. Πρόκειται συνεπώς για ένα ασυντόνιστο σχήμα ηγεσίας, στο οποίο όλοι μπορούν να βρεθούν σε θέσεις ηγεσίας κάποια στιγμή στη σχολική μονάδα. Στον αντίποδα, η ολιστική μορφή ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις

συνεργασίας που αναπτύσσονται συνειδητά ανάμεσα στα μέλη που ασκούν εξουσία. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται πολλοί ηγέτες και θεωρείται ότι το παραγόμενο έργο που προκύπτει είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους μερών.

Ο Gronn (2002) προσθέτει ότι η συνεργασία αυτή δύναται να λάβει τρεις μορφές: α) την αυθόρμητη συνεργασία, η οποία δεν έχει σχεδιαστεί εκ των προτέρων αλλά εμφανίζεται όταν τα άτομα χρησιμοποιούν τις επιδεξιότητές τους για να επιλύσουν ένα πρόβλημα, β) τη διαισθητική συνεργασία που αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου, όταν τα μέλη ενός οργανισμού αναπτύσσουν εργασιακές σχέσεις, γ) τη θεσμοθετημένη συνεργασία, η οποία υπαγορεύεται από επίσημες δομές.

Σύμφωνα με τους Leithwood, Day, Sammons, Harris, και Hopkins (2006), η κατανεμημένη ηγεσία, προκειμένου να είναι επιτυχημένη, θα πρέπει να κατανέμεται σε εκείνους που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί και παράλληλα, οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν θα πρέπει να είναι συντονισμένες και οργανωμένες. Τα παραπάνω δυο χαρακτηριστικά αποτέλεσαν την αφετηρία του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας του Locke (2003). Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι υπάρχουν μορφές κάθετης ή ιεραρχικής ηγεσίας, αλλά, για να εφαρμοστεί η κατανομή της ηγεσίας, ζωτικής σημασίας είναι η ύπαρξη οριζόντιων μορφών επιρροής.

1.3.2 Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας

Οι Spillane, Halverson και Diamond (2004) προτείνουν τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: το όραμα και την αποστολή της σχολικής κοινότητας, τη σχολική κουλτούρα, τις πρακτικές ηγεσίας και τη συλλογικότητα. Η αποστολή και το όραμα του σχολείου έχουν θετικό πρόσημο, μόνο όταν αναγνωρίζονται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Σκοπός της κατανεμημένης ηγεσίας είναι να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό πρόθυμα θα εργαστεί, για να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους. Υπό αυτό το πρίσμα, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σημαντικό να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αποστολής και του οράματος, σε μια προσπάθεια ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Yukl, 2006).

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί την «κόλλα» που κρατά το σχολείο ενωμένο (Sergiovanni, 2000). Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας, η κουλτούρα είναι υποστηρικτική και συνεργατική, οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται να συνεργαστούν, να

εφαρμόσουν νέες πρακτικές και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Όταν στον σχολικό οργανισμό υπάρχει κοινός σκοπός και συνεργατική κουλτούρα, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, ενώ,παράλληλα, ενυπάρχει αυξημένη παραγωγικότητα και ικανοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004).

Οι πρακτικές ηγεσίας παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο, με τον οποίο δρα ο ηγέτης, κατανέμοντας καθήκοντα και αρμοδιότητες. Είναι δύσκολο ένας ηγέτης να ηγηθεί μόνος του και για αυτόν τον λόγο προτείνεται να παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη, χρόνο, καθορισμένους ρόλους, στήριξη και ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συμμετέχουν στην άσκηση ηγεσίας (Spillane, Halverson & Diamond, 2004).

Στη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας, η ηγεσία ορίζεται ως μία συλλογική διαδικασία. Κατά την άποψη του Yukl (2002), τα εμπλεκόμενα μέλη συνεργάζονται, ανταλλάσσουν πληροφορίες και πρακτικές σε μία προσπάθεια να ενισχυθεί η ατομική και συλλογική ικανότητα. Μέσα από την κατανομή ηγετικών ρόλων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δέσμευση για τις δράσεις τους, επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς αναγκάζονται να μάθουν και να αναπτυχθούν

Από την πλευρά του, ο Arrowsmith (2005) προτείνει πέντε διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Η πρώτη αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και στην ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη, καθώς, όπως δηλώνει: «*η κατανεμημένη ηγεσία δίνεται από τον επικεφαλής, δεν λαμβάνεται από το υφιστάμενο προσωπικό»* (Arrowsmith, 2005:31). Ειδικότερα, οι ηγέτες ασκούν επιρροή και παρέχουν κίνητρα στο προσωπικό τους με σκοπό να το ενδυναμώσουν και να αναπτύξει ηγετικές ικανότητες (Yukl, 2002).

Η δεύτερη διάσταση αφορά στην «υπευθυνότητα των ατόμων» και στην «καθαρότητα της δομής». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Arrowsmith (2005), σε έναν οργανισμό υπάρχει «καθαρότητα», όταν είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι και οι ευθύνες, όταν οι αρμοδιότητες είναι καθορισμένες. Με αυτόν τον τρόπο ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος των συγκρούσεων και των παρεξηγήσεων. Η υπευθυνότητα σχετίζεται με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να αιτιολογήσουν τις πρακτικές της επιλογής τους, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία ή το λάθος.

Η τρίτη διάσταση αφορά τις ικανότητες που καλείται να μεταλαμπαδεύσει ο ηγέτης στα μέλη εκείνα που θα αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα. Πρόκειται για μετάδοση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, διαδικασία χρονοβόρα, καθώς σχετίζεται με ζητήματα γενικής κουλτούρας (Arrowsmith, 2005).

Ο Arrowsmith (2005) συνεχίζει με την τέταρτη διάσταση, η οποία σχετίζεται με την έννοια της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν υπάρχει θετικό κλίμα, ειλικρίνεια και ενσυναίσθηση, δημιουργείται ένα είδος «επαγγελματικής κοινότητας», γεγονός που συμβάλλει στην άσκηση εξουσίας από τους εκπαιδευτικούς.

Η πέμπτη και τελευταία διάσταση αναφέρεται στο σημείο, το οποίο περιλαμβάνει *«συγκεκριμένες δράσεις και γεγονότα στην ιστορική πορεία του σχολείου που οδήγησαν στην ανάδειξη της κατανεμημένης ηγεσίας»* (Arrowsmith, 2005:32). Το σημείο αυτό κατά τον Arrowsmith (2005), ορίζεται ως «σημείο καμπής».

1.3.3 Προφίλ και χαρακτηριστικά του ηγέτη στην κατανεμημένη ηγεσία

Το περίπλοκο και απαιτητικό έργο, στο οποίο καλείται καθημερινά να ανταποκριθεί ο διευθυντής-ηγέτης, υπαγορεύει την προοπτική της κατανομής της ηγεσίας στα υπόλοιπα μέλη. Συνεπώς, απομακρυνόμαστε από την θεωρία του «Μεγάλου Άνδρα», κατά την οποία κάποιοι γεννήθηκαν για να οδηγούν και κάποιοι για να οδηγούνται (Ololube, 2013), και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη πολλαπλών ηγετών στον σχολικό οργανισμό. Στην κατανεμημένη ηγεσία είναι αναμενόμενο πολλοί να θεωρήσουν ότι ο ρόλος της διεύθυνσης παραγκωνίζεται, αφαιρείται και υπονομεύεται. Αυτή η άποψη, ωστόσο, είναι λανθασμένη και ανυπόστατη, καθώς οι διευθυντές δεν αποποιούνται τον ρόλο και τις ευθύνες τους που συνεπάγεται η ιεραρχική τους θέση. Απεναντίας, ο διευθυντής εξακολουθεί να αποτελεί τον βασικό ηγέτη, ιεραρχικά κατέχει την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και ο ρόλος του παραμένει καταλυτικός, δεδομένου ότι *«παρόλο που υπάρχουν πολλαπλές εξουσίες στους σχολικούς οργανισμούς, οι διευθυντές παραμένουν η κυρίαρχη πηγή»* (Louis et al., 2010:54).

Ο διευθυντής-ηγέτης στην κατανεμημένη ηγεσία δεν προσπαθεί να αποφύγει τις ευθύνες του, αλλά επιδιώκει να τις μοιραστεί ώστε να αποκομίσει τα μέγιστα οφέλη για τον οργανισμό από τα ιδιαίτερα ατομικά προσόντα του κάθε άτυπου ηγέτη (Γιασεμής, 2016). Σύμφωνα με την άποψη της Harris (2003), ο διευθυντής-ηγέτης είναι συντονιστής και ενορχηστρωτής που διαμοιράζει αρμοδιότητες και καθήκοντα, αλλά αποτελεί και τον συνδετικό κρίκο που ενώνει δράσεις και πρακτικές, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία κοινού οράματος. Υπό αυτήν την προσέγγιση, ο διευθυντής-ηγέτης λειτουργεί ως διευκολυντής που αναπτύσσει την ικανότητα ηγεσίας σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Είναι το πρόσωπο που εποπτεύει και χαράσσει τα γενικά πλαίσια, μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί η συλλογική αυτή ηγεσία.

Εφαρμόζοντας την κατανεμημένη ηγεσία, ο ηγέτης της συνεργατικής κουλτούρας καθοδηγεί, προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, να αναπτύξουν ταλέντα, γνώσεις και δεξιότητες, αλλά, πάνω από όλα, ανοίγει δρόμους και δείχνει ο ίδιος τον δρόμο, ακολουθώντας τον πρώτος. Επιπρόσθετα, ενδυναμώνει τη συνεργασία, και μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ευκαιρίες για συλλογικές δράσεις και ανταλλαγή εμπειριών. Η επιλογή των κατάλληλων ατόμων και η αξιοποίησή τους ως «μικροί ηγέτες» αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας της σχολικής μονάδας (Spillane, 2005).

Η ανάδειξη «μικροηγετών», η ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική βελτίωση και την απόδοση των μαθητών (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Κατά συνέπεια, οι αποτελεσματικοί ηγέτες καλούνται να δώσουν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, να επενδύουν στους εκπαιδευτικούς και να τους παρακινούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για αλλαγή και εξέλιξη.

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αυτός περιλαμβάνει: την κατανομή καθορισμένων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, την υποστήριξη της αυτονομίας τους κατά τη λήψη αποφάσεων, την παροχή χρόνου για την υλοποίηση έρευνας, τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη, την ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών και, τέλος, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Harris & Muijs, 2005• Spillane, 2005• Lambert 2003).

Ο διευθυντής-ηγέτης στην κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει πρωτοβουλίες, ενθαρρύνει την καινοτομία και παρέχει αυτονομία. Με αυτόν τον τρόπο, αυξάνει την δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο, οι οποίοι με την σειρά τους εμπνέονται και εργάζονται σκληρά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν κάθε σκοπό και στόχο (Harris, 2003). Αυτό συνεπάγεται ότι πιο σημαντική ίσως από την διοικητική ικανότητα του ηγέτη είναι η ικανότητά του να διαχειρίζεται τη συναισθηματική κατάσταση τόσο τη δική του όσο και των υπολοίπων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και η αντιληπτική ικανότητα αποτελούν χαρακτηριστικά του ηγέτη στην κατανεμημένη ηγεσία. Εκτός από την αντίληψη, ώστε να εντοπίζει τα προβλήματα και να λειτουργεί έγκαιρα, ο ηγέτης, στο συγκεκριμένο

μοντέλο που στηρίζεται στον διάλογο και τη συνεργασία, θα πρέπει να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ως μέσο επιρροής προς επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Μπουραντάς, 2001).

Εν κατακλείδι, ο ηγέτης στην κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί ηγέτες. Καθώς οι αποτελεσματικοί ηγέτες κατανέμουν την ηγεσία, παρακολουθούν, επίσης, τις ηγετικές δραστηριότητες, προκειμένου να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τη διδασκαλία στην τάξη και τη μάθηση των μαθητών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, παρόλο που η κατανεμημένη ηγεσία προωθεί τη διανομή της εξουσίας σε αλληλοεπιδρώντα άτομα, εξακολουθεί να απαιτεί τουλάχιστον ένα άτομο στο τιμόνι, *«να κατευθύνει τον οργανισμό σε μια κίνηση προς τα εμπρός, για να εμποδίσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κύκλους»* (Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009: 240).

1.3.4 Προϋποθέσεις εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας

Για να εφαρμοστεί με επιτυχία το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, απαιτούνται σχολικές μονάδες που ενισχύουν τη δέσμευση για μάθηση και ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για καινοτομία, αλλαγή και ανέλιξη (Harris & Muijs, 2005). Με την απαραίτητη στήριξη και εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και θα δεσμευτούν για αυτούς, επιδιώκοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας.

Ωστόσο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες, οφείλουν να κατανοήσουν την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και να αποσαφηνιστούν οι αρμοδιότητές τους, ώστε να αποφευχθούν οι παρανοήσεις. Αυτός άλλωστε, όπως αναφέρθηκε, είναι και ο ρόλος του διευθυντή -ηγέτη, ο οποίος καλείται να κατανέμει ξεκάθαρους ρόλους και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς που έχουν την απαραίτητη εμπειρογνωμοσύνη για την άσκηση ηγεσίας.

Κατά την άποψη της Harris (2003), για να διαμοιραστεί στους εκπαιδευτικούς η ηγεσία, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη κοινού οράματος και ηγετικών δεξιοτήτων, ενώ η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση και η επικοινωνία κρίνουν την επιτυχία ή την αποτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας. Επιπρόσθετα, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η κατανομή ηγεσίας, θα πρέπει αυτή να διαμοιραστεί σε όσους έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και, όσοι ασκούν την εξουσία, καλούνται να συντονίσουν την κατανομή αυτή (Leithwood et al., 2008).

Συμπερασματικά, στην κατανεμημένη ηγεσία, η διάκριση μεταξύ ηγετών αποδομείται και ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί, ενεργοποιεί και ενδυναμώνει τα υπόλοιπα μέλη. Κατά συνέπεια, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας «συνανήκειν», η καλλιέργεια ηθικής δέσμευσης που απορρέει από την κοινώς αποδεκτή φιλοσοφία του οργανισμού και η διαπίστωση των ταλέντων και των ενδιαφερόντων του κάθε μέλους του οργανισμού. Η σταδιακή κατανομή της ηγεσίας στο προσωπικό, ώστε να αφομοιώσουν και να συμμεριστούν την αλλαγή, είναι στοιχείο απαραίτητο, προκειμένου τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας να μπορέσουν να «απελευθερωθούν» (Harris & Muijs, 2005).

1.3.5 Αναγκαιότητα κατανεμημένης ηγεσίας

Στην κοινωνία της γνώσης όπου ζούμε και στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας φαίνεται να συμβαδίζει με την εποχή του. Τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την κατανεμημένη ηγεσία ταιριάζουν στην κουλτούρα που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η δημοκρατικότητα, η συμμετοχικότητα, ο επαγγελματισμός και η αναγνώριση ότι όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν τις ικανότητες να προσφέρουν (Harris, 2003).

Η πολυπλοκότητα του έργου των διευθυντών και οι αυξανόμενες απαιτήσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων καθιστά το έργο του μετασχηματισμού των σχολείων εξαιρετικά περίπλοκο, για να ανατεθεί σε ένα άτομο. Ακόμη και αν αυτό το άτομο είναι χαρισματικό, με εξαιρετικές γνώσεις και δεξιότητες, οι ευθύνες είναι ποικίλες, για να αντεπεξέλθει και να ολοκληρώσει αυτόν τον άθλο. Για αυτό και προτείνεται η ηγεσία να μοιράζεται σε όλο το σχολείο (Neuman & Simmons, 2000).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η κατανεμημένη ηγεσία στις σχολικές μονάδες είναι σημαντική, γιατί επιδρά θετικά:

- στις επιδόσεις των μαθητών (Harris & Muijs, 2005• Leithwood et al., 2009),
- στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Harris, 2013),
- στην ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος (Harris, 2003),
- στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Spillane, 2005),
- στη δημιουργία δυναμικής και όχι στατικής ηγεσίας (Harris, 2003),
- στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2009).

Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από την κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι μονόπλευρη, δεδομένου ότι υπάρχουν μελετητές που την αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό (Torrance, 2013). Αναλυτικότερα, υπογραμμίζουν ότι η εξουσία δε διαμοιράζεται πάντα φυσιολογικά και απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα και προσπάθεια, για να επιτευχθεί (Bush, 2011). Επιπρόσθετα, παρατηρούνται προβλήματα, όπως το άγχος των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τέτοιους ρόλους (Timperley, 2009), ενώ πολλές φορές παρατηρούνται διαμάχες, καθώς δεν αναγνωρίζεται ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης από τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου (Gunter, 2003). Τέλος, σε όλα τα παραπάνω προστίθεται και η άρνηση των ίδιων των εκπαιδευτικών να ηγηθούν είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε γιατί επιθυμούν να επικεντρωθούν στα άλλα καθήκοντα που απαιτεί το επάγγελμά τους (Bush, 2011).

Τα παραπάνω προβλήματα, δυσκολίες και αδυναμίες, είναι γεγονός ότι πολλές φορές αποτελούν μια πραγματικότητα μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό λόγω της πολυπλοκότητας των ρόλων που απαιτούνται. Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας όμως, σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα, μπορεί να δώσει λύσεις και να οδηγήσει στη ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώθηκε ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, η οποία τονίζει την αλληλεπίδραση των ατόμων που συνεισφέρουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων. Υπογραμμίστηκε ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας, ο οποίος καλείται να μεγιστοποιήσει την ανθρώπινη ικανότητα, αξιοποιώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο του σχολικού οργανισμού. Συνεπώς, οι αυξανόμενες ευθύνες και προκλήσεις της σχολικής ηγεσίας, δεν απαιτούν την ικανότητα ενός μόνο ατόμου αλλά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα συμμετέχουν στην άσκηση εξουσίας, θα μοιράζονται ευθύνες και ηγετικές αρμοδιότητες. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η έννοια της «ηγεσίας των εκπαιδευτικών», δεδομένου ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις θεμελιώδεις αξίες της ηγεσίας που διαμοιράζεται.

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τη θεωρητική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικός ηγέτης» καθώς και την περιγραφή των μοντέλων ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο ρόλος, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που ηγούνται, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επιπλέον, αναφέρονται οι παράγοντες που διευκολύνουν αλλά και εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει ηγετικούς ρόλους. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή των λόγων, για τους οποίους είναι σημαντικό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί να ηγούνται.

2.1 Ορισμός ηγεσίας εκπαιδευτικού

Στη σημερινή και γρήγορα μεταβαλλόμενη εποχή του 21ου αιώνα, οι σχολικοί ηγέτες, προκειμένου να ανταποκριθούν στα ολοένα και περισσότερα σύνθετα και περίπλοκα εκπαιδευτικά και διοικητικά τους ζητήματα, αναθέτουν ή αναγκάζονται να αναθέσουν ηγετικές αρμοδιότητες στο εκπαιδευτικό προσωπικό τους (Killion & Harrison, 2006). Η ύπαρξη εκπαιδευτικών-ηγετών προβάλλεται, κατά συνέπεια, ως ανάγκη, προκειμένου να καλυφθούν τα «κενά» ηγεσίας που δημιουργούνται από το επιβαρυμένο γραφειοκρατικό έργο των διευθυντών.

Ο όρος του «εκπαιδευτικού ηγέτη» εμφανίζεται για πρώτη φορά στη δεκαετία του ογδόντα, όταν οι προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ώθησε τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, χρησιμοποιώντας τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου η ηγεσία του εκπαιδευτικού αποδίδεται με τον όρο «teacher leadership», διαπιστώνεται πληθώρα διαφορετικών ερμηνειών και αντιλήψεων για το πως μπορεί να οριστεί η ηγεσία του εκπαιδευτικού και αυτό γιατί θεωρείται από πολλούς ως ένας γενικός όρος, ένας όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων (Katzenmeyer & Moller, 2001• Killion & Harrison, 2006).

Οι Katzenmeyer και Moller (2001) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ηγέτες ηγούνται εντός και εκτός της τάξης και επηρεάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Οι York-Barr και Duke (2004), μελετώντας συστηματικά για δύο δεκαετίες τη βιβλιογραφία, ορίζουν την ηγεσία του εκπαιδευτικού ως μια διαδικασία που εκτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες, επηρεάζοντας τους συμμαθητές, τους διευθυντές και

άλλα μέλη του σχολείου, προκειμένου να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δύνανται να έχουν διαφορετικούς ρόλους και ευθύνες τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες.

Η Danielson (2007) προβαίνει σε μία σαφή επεξήγηση για τη διαφορά της επίσημης από την ανεπίσημη εκπαιδευτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιλέγονται και εκπαιδεύονται πριν την ανάληψη των ηγετικών τους ρόλων, ενώ οι ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν είναι επικεφαλής τμήματος, μέντορας και συντονιστής αναλυτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, οι ανεπίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν καταλαμβάνουν επίσημα κάποια ηγετική θέση, αλλά αναδεικνύονται ηγέτες αυθόρμητα, κερδίζοντας τον σεβασμό των συναδέρφων τους με τις καλές πρακτικές που υιοθετούν. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες διορίζονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε αντίθεση με τους ανεπίσημους εκπαιδευτικούς ηγέτες που λαμβάνουν την αναγνώριση και τον σεβασμό από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου λόγω της πραγματογνωμοσύνης τους. Η ίδια ορίζει ως εκπαιδευτικούς ηγέτες τους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν και να παρακινήσουν τους υπόλοιπους να βελτιώσουν τις πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης.

Οι Muijs και Harris (2007) υπογραμμίζουν ότι ηγέτες είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, για να οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους. Σε αυτό συμφωνούν και οι Katzenmeyer και Moller (2009), υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ηγούνται εντός και εκτός τάξης και παρακινούν τους συναδέρφους τους να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, να προωθήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να μοιραστούν γνώσεις και δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Frost (2010), ο εκπαιδευτικός ηγέτης αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να βελτιώσει τις πρακτικές του και επιλέγει να συνεργαστεί με τους συναδέρφους του, συμβάλλοντας στη διάδοση της επαγγελματικής γνώσης. Επιπρόσθετα, τονίζει ότι είναι ο εκπαιδευτικός που συνεχίζει τη μάθηση μέσα και έξω από την σχολική τάξη και παρακινεί τους συναδέρφους του για την υλοποίηση προηγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Hunzicker (2012), ο οποίος περιγράφει την ηγεσία του εκπαιδευτικού ως τη συλλογική εργασία σε μία επαγγελματική κοινότητα όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, έχοντας ως απώτερο στόχο και σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι Wenner και Campbell (2017), μελετώντας τη βιβλιογραφία, επεκτείνονται στο έργο που ολοκλήρωσαν οι York-Barr και Duke, για να προσδιορίσουν τι είχε αλλάξει από τότε που δημοσίευσαν την αρχική τους βιβλιογραφία. Διαπίστωσαν ότι ο ορισμός της ηγεσίας εκπαιδευτικών παρέμενε τόσο ασαφής όσο ήταν παρά τις πολλές προόδους, καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στις συνθήκες που επηρεάζουν την ηγεσία του εκπαιδευτικού. Οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει ηγετικούς ρόλους μέσα και έξω από την τάξη, ρόλοι που τον βοηθούν να ενδυναμωθεί, να αναπτύξει δεξιότητες και να εξελιχθεί επαγγελματικά.

Οι Nguyen, Harris και Ng (2019) συμφωνούν με τους Wenner και Campbell ότι οι περισσότεροι ορισμοί που προσφέρονται στη βιβλιογραφία για την ηγεσία των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται πέρα από τα τυπικά τους καθήκοντα στην τάξη, χωρίς να έχουν επίσημους ηγετικούς ρόλους. Επιπρόσθετα, τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η επιρροή εκτείνεται πέρα από τους μαθητές της τάξης τους και οι ενέργειές τους επηρεάζουν μαθητές και συναδέρφους ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Με τη σειρά τους, οι Berg και Zoellick (2019) συμφωνούν ότι υπάρχει μεγάλη ασάφεια για το τι τελικά εννοούμε, όταν αναφερόμαστε στον ορισμό του εκπαιδευτικού-ηγέτη. Για τον λόγο αυτόν, προτείνουν τέσσερις διαστάσεις που δύνανται να βοηθήσουν στην εννοιολογική αποσαφήνιση του ορισμού του εκπαιδευτικού ως ηγέτη. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι:

- **η νομιμότητα** η οποία σχετίζεται με το αν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει επίσημους ή ανεπίσημους ηγετικούς ρόλους, καθώς και ποιος καθορίζει την ανάληψη των ρόλων αυτών (διευθυντής, συνάδερφοι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός),
- **η υποστήριξη** και πιο συγκεκριμένα, με ποιον τρόπο υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (υποστηρικτικό υλικό, χρόνος) αλλά και ποιος τους παρέχει αυτήν τη στήριξη (διευθυντής, συνάδερφοι),
- **ο σκοπός**, ποιος είναι δηλαδή ο απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού ηγέτη. Η διδασκαλία και η μάθηση βρίσκονται στο επίκεντρο του βασικού του εκπαιδευτικού έργου αλλά με ποιον τρόπο επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση ώστε να θεωρείται ηγέτης,
- **η μέθοδος,** η οποία αναφέρεται στους τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που ηγούνται, προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο που έχουν θέσει.

Στην προσπάθειά τους να συνδέσουν τις βασικές έννοιες της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, οι Margolis και Storm (2020) τις απλοποίησαν και εξήγησαν ότι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές, βοηθώντας τις σχολικές μονάδες να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν. Ιδιαίτερα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών ηγετών τούς επιτρέπει να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την επιτυχία των μαθητών.

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία του εκπαιδευτικού που, όμως, παρά τις διαφορές τους, παρουσιάζουν ένα κοινό σημείο που τους ενώνει. Αυτό το κοινό σημείο περιστρέφεται γύρω από την ιδέα ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης ηγείται επίσημα και ανεπίσημα εντός και εκτός τάξης, επηρεάζει και συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ εκτελεί διάφορους ρόλους. Υπό αυτήν την έννοια, η ηγεσία των εκπαιδευτικών δεν είναι μία θέση εξουσίας που πρέπει να διατηρηθεί, αλλά μια διαρκής και αμοιβαία δέσμευση για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.2 Μοντέλα ηγεσίας εκπαιδευτικού

Η προσπάθεια αποσαφήνισης του ορισμού του εκπαιδευτικού ως ηγέτη οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών μοντέλων ηγεσίας εκπαιδευτικών. Ενώ, όμως, κάθε μοντέλο παρουσιάζει τουλάχιστον μία πτυχή της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, κανένα μοντέλο δεν παρουσιάζει με ακρίβεια την πλειονότητα των πτυχών της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, όπως αυτές απαντώνται στη βιβλιογραφία (Kenjarski, 2015). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επεξηγηθεί ο όρος «μοντέλα ηγεσίας του εκπαιδευτικού». Πρόκειται για μοντέλα-πρότυπα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να καθοδηγήσουν την προετοιμασία εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, όπως ειδικοί σε προγράμματα σπουδών, υποστηρικτές στην τάξη, διαμεσολαβητές μάθησης, μέντορες, αρχηγοί σχολικών ομάδων κ.ά. (Harrison & Killion, 2007). Μπορούν, επίσης, να χρησιμεύσουν για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσουν μέλη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και να αναπτύξουν δεξιότητες διερεύνησης, επικοινωνίας και διευκόλυνσης (Visone, 2022).

Ένα από τα πρώτα μοντέλα είναι αυτό του Smylie (1992), το οποίο και εξέτασε την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες: τη σχέση διευθυντή-εκπαιδευτικού, τις νόρμες που επηρεάζουν τις εργασιακές σχέσεις, την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεισφέρει

στις αποφάσεις και, τέλος, την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του. Διαπίστωσε πως η σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους διευθυντές τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους πρώτους. Ωστόσο, με το μοντέλο του αυτό, ενώ προσπάθησε να εξηγήσει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ηγετικές δραστηριότητες, δε διερεύνησε τους διαφορετικούς ρόλους ηγεσίας που αναλαμβάνουν.

Το μοντέλο που εξέτασε τους διαφορετικούς ηγετικούς ρόλους των εκπαιδευτικών είναι αυτό των Wallace, Nesbit και Miller (1999), οι οποίοι κατέληξαν σε έξι ηγετικούς ρόλους, μεταξύ των οποίων σχολικός συντονιστής, παράγοντας αλλαγής, ηγέτης τάξης. Το μοντέλο αυτό, ενώ παρουσίασε τους ηγετικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, δεν παρείχε καμία πληροφορία για τον τρόπο, με τον οποίο δύνανται αυτοί να αναπτυχθούν.

Στο πυραμιδικό μοντέλο των Riel και Becker (2008), οι ανεπίσημοι ηγετικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας, ενώ ανεβαίνοντας προς τα πάνω, βρίσκονται οι επίσημοι ηγετικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών που αφήνουν το αντίκτυπό τους σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο τοποθετούνται οι πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στη τάξη του και στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου που συνεργάζονται για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τα δίκτυα των εκπαιδευτικών, στα οποία εκπαιδευτικοί διαφορετικών σχολείων αλληλοεπιδρούν και ανταλλάσσουν πρακτικές και στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που συνεισφέρουν με τις γνώσεις τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τον Μάιο του 2008, μία ομάδα εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκε, για να συζητήσει τις δυνατότητες της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και το θετικό της αντίκτυπο στη βελτίωση του σχολείου και στη μάθηση των μαθητών. Τα μέλη της ομάδας, γνωστή ως Teacher Leadership Exploratory Consortium, μελέτησαν τη βιβλιογραφία, υλοποίησαν συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς-ηγέτες και εξέτασαν προγράμματα ηγεσίας, προτού δημοσιεύσουν το 2011 το μοντέλο-πρότυπο του εκπαιδευτικού ηγέτη. Πρόκειται για εφτά τομείς που περιγράφουν το εύρος της ηγεσίας του εκπαιδευτικού (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Αναλυτικότερα, οι τομείς αυτοί είναι:

Τομέας Ι: η προώθηση συνεργατικής κουλτούρας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών

Τομέας ΙΙ: η χρήση της έρευνας για βελτίωση της πρακτικής

Τομέας ΙΙΙ: η προώθηση επαγγελματικής μάθησης

Τομέας IV: η βελτίωση διδασκαλίας

Τομέας V: η χρήση αξιολόγησης και δεδομένων για τη βελτίωση του σχολείου

Τομέας VI: ησυνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα

Τομέας VII: η υποστήριξη στη μάθηση των μαθητών.

Το παραπάνω μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως, για να καθοριστούν οι ικανότητες που απαιτούνται για την ηγεσία του εκπαιδευτικού ως μέσο σχολικού μετασχηματισμού, ενώ παράλληλα παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ηγετών (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).

Εν κατακλείδι, τα μοντέλα που προλογίστηκαν προσεγγίζουν την ηγεσία του εκπαιδευτικού από διαφορετικές οπτικές και αντιπροσωπεύουν τις ποικίλες και διαφορετικές αντιλήψεις που ενυπάρχουν στην βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό του εκπαιδευτικού ηγέτη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μοντέλα αυτά αλληλεπικαλύπτονται και σε άλλες όχι. Τα περισσότερα, όμως, αναφέρονται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη να επηρεάζει συναδέρφους και εκπαιδευτική κοινότητα, δημιουργώντας ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές του.

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ηγέτη

Τι κάνουν στην πράξη, όμως, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα; Έχουν ως βασικό στόχο την σχολική αλλαγή και βελτίωση, ωστόσο είναι δύσκολο να προσδιοριστεί τι ακριβώς κάνουν στην πράξη, καθώς τα καθήκοντά τους ποικίλουν και συνδέονται άρρηκτα με το περιβάλλον και την κουλτούρα του κάθε σχολείου. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ηγετικές θέσεις εμπλέκονται σε πληθώρα δραστηριοτήτων. Ένας από τους πρωταρχικούς τους ρόλους είναι να βοηθούν στα διοικητικά ζητήματα της σχολικής μονάδας (Harris & Muijs, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως ηγέτες, όταν βοηθούν τη διοίκηση του σχολείου να εκτελέσει τα καθήκοντά της ή συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων. Οι Harris και Muijs (2005) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες βοηθούν στο διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας, όταν συμμετέχουν στη διαμόρφωση και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, όταν βοηθούν στην ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και όταν εντοπίζουν αλλά και προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που αναδύονται στη σχολική τους μονάδα.

Βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών είναι η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης και, ειδικότερα, η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, η οποία καθιστά εφικτή την ανταλλαγή πρακτικών και τη διακίνηση νέων ιδεών. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι το mentoring (συμβουλευτική καθοδήγηση). Οι Stock και Duncan (2010) ορίζουν το mentoring ως μία διαδικασία υποστήριξης και καθοδήγησης από κάποιον πιο έμπειρο προς κάποιον νεοεισερχόμενο σε μια διαδικασία, με σκοπό την επαγγελματική και προσωπική του εξέλιξη. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα προκειμένου να εγκλιματίσουν τους νέους δασκάλους, να τους καθοδηγήσουν και να τους συμβουλεύσουν σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τις πρακτικές που ακολουθούνται στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Ensher & Murphy, 2005).

Εκτός από μέντορες, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναλαμβάνουν τον ρόλο του coach (προπονητή), παρέχοντας υποστήριξη στους συναδέρφους τους. Ειδικότερα, τους βοηθούν να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, τους υποστηρίζουν και τους ενθαρρύνουν να προβληματιστούν και να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Neufeld & Roper, 2003). Σύμφωνα με τους Killion και Harrison (2006), αν και οι περισσότεροι ρόλοι των εκπαιδευτικών ηγετών προκύπτουν ανεπίσημα, ο ρόλος του προπονητή καθορίζεται επίσημα και οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται με βάση τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτουν, ώστε να αναλάβουν επιτυχώς τον συγκεκριμένο ρόλο.

Η διευκόλυνση των ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης μεταξύ των μελών του προσωπικού είναι ένας ακόμη ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών. Στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες - κοινότητες που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, αλληλοϋποστηρίζονται και μοιράζονται πέρα από τα υλικά και πρακτικές, αξίες και πεποιθήσεις (Eaker & DuFour, 2015). Στις κοινότητες αυτές, οι εκπαιδευτικοί, μέσω συλλογικής έρευνας και προβληματισμού, αναζητούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και αποτελεσματικά διδακτικά μέσα, με τέτοιον τρόπο, ώστε να οδηγούνται στην απόκτηση νέας γνώσης. Λειτουργούν, δηλαδή, ως μανθάνοντες, οι οποίοι αναπτύσσουν τις γνώσεις και την πρακτική τους, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία όλων (Goodyear, Casey & Parker, 2015).

Από όσα προλογίστηκαν, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών-ηγετών ποικίλουν, καθώς καλούνται να μετασχηματίσουν τόσο τις δικές τους πρακτικές

όσο και των συναδέρφων τους. Οι Katzenmeyer και Moller (2001) αναγνωρίζουν τρεις ρόλους στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα:

- Εκπαιδευτικός ηγέτης που λειτουργεί ως μέντορας, προπονητής, διευκολυντής, ικανός να καθοδηγήσει και να συντονίσει εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Εκπαιδευτικός ηγέτης που συμμετέχει στην οργάνωση του σχολείου, επιμορφώνεται και επιδιώκει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας
- Εκπαιδευτικός ηγέτης που συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, γονείς, μαθητές).

Οι Day και Harris (2003) προτείνουν τέσσερις διαστάσεις του ηγετικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους αναδεικνύοντας τομείς καλών πρακτικών. Η δεύτερη διάσταση επικεντρώνεται στη συμμετοχική ηγεσία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δεξιότητες και αποτελούν μέρος αλλαγής και ανάπτυξης των σχολικών μονάδων τους. Η τρίτη διάσταση υπογραμμίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού που ασκεί ηγεσία, αφού αποτελεί σημαντική πηγή επιδεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, αναζητώντας εξωτερική βοήθεια όταν το κρίνει απαραίτητο. Τέλος, η τέταρτη και πιο σημαντική διάσταση του ηγετικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία στενών σχέσεων με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αμοιβαία μάθηση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ποικίλους ηγετικούς ρόλους, επίσημους και ανεπίσημους. Η ποικιλία αυτή των ρόλων διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν τρόπους να ηγηθούν και να επιλέξουν εκείνους τους ρόλους που ταιριάζουν στην ιδιοσυγκρασία τους και στα ενδιαφέροντά τους. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τον ηγετικό ρόλο που θα επιλέξουν, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαμορφώνουν την κουλτούρα των σχολείων τους και συντελούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους.

2.4 Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του εκπαιδευτικού-ηγέτη

Πληθώρα ερευνητών έχουν προσπαθήσει να καταγράψουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις καθώς και τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που καλούνται να αναπτύξουν

οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις. Στα παραπάνω, δεν συμπεριλαμβάνονται οι παιδαγωγικές ικανότητες και αυτό γιατί θεωρούνται ήδη κεκτημένες από τους εκπαιδευτικούς γενικότερα. Καθώς η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών θεωρείται κλειδί για την αποτελεσματική ηγεσία τους, η έλλειψη γνώσης σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη ή η έλλειψη αξιοπιστίας ως εκπαιδευτικού δύναται να επηρεάσει αρνητικά τους ρόλους του εκπαιδευτικού ηγέτη (Shah, 2019).

Σύμφωνα με τους Wenner και Campbell (2018), ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαθέτει τα εξής τρία χαρακτηριστικά: ικανότητα, απόδοση-εκτέλεση, αναγνώριση. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για να ηγηθεί, να είναι πρόθυμος να εκτελέσει τα ηγετικά του καθήκοντα, αλλά και να θεωρείται, αναγνωρίζεται ηγέτης από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη διαμορφώνεται όχι μόνο από την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα ηγετικά του καθήκοντα, αλλά από την αναγνώρισή του ως τέτοιου από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Για να θεωρηθεί ως ηγέτης από τους υπόλοιπους, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει δεξιότητες που σχετίζονται με αυτήν τη θέση. Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφία, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπουν να ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα με αποτελεσματικό τρόπο είναι: η ικανότητα λήψης δημιουργικών αποφάσεων (Danielson, 2007), η διαχείριση χρόνου και η αυτορρύθμιση, οι ικανότητες συνεργασίας (Murphy & Brogan, 2008), οι δεξιότητες δημόσιας ομιλίας (Coombe, England & Schmidt, 2008), οι ικανότητες ενθάρρυνσης και παρακίνησης τρίτων (Bailey, 2008), οι δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού (Christison & Murray, 2008) και οι ψηφιακές δεξιότητες (Siskin & Reynolds, 2008). Οι Stephenson, Dada και Harold (2012) θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνιακή δεξιότητα των εκπαιδευτικών ηγετών, η οποία σημαίνει θετική, ανοιχτή, ειλικρινή επαφή με άλλους ανθρώπους. Η συγκεκριμένη δεξιότητα τονίζουν ότι βοηθάει να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας με τους συναδέρφους, ώστε αυτοί να παρακινηθούν να αναλάβουν ρόλους και αρμοδιότητες που δε θα αναλάμβαναν υπό άλλες συνθήκες.

Για την αποτελεσματική άσκηση των ηγετικών ρόλων και την ηγετική συμπεριφορά γενικότερα των εκπαιδευτικών, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που είναι απαραίτητα. Ως τέτοια, οι Angelle και Beaumont (2007) αναφέρουν τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, την αποτελεσματικότητα, το χιούμορ, τη δια βίου μάθηση, την προθυμία ανάληψης ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι ανοιχτόμυαλοι,

σέβονται τους άλλους, επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εργάζονται σκληρά με επιμονή και πάθος, για να επιτύχουν υψηλούς στόχους και οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον (Danielson, 2007).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αναπτύξουν γνώσεις, όχι μόνο ως προς τις αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας αλλά και πάνω στο αντικείμενο του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, οφείλουν να αναγνωρίζουν τις αρχές και τους στόχους του σχολείου, στο οποίο εργάζονται (Shah, 2019).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι γνώσεις και δεξιότητες ηγεσίας είναι έννοιες αλληλεξαρτώμενες που αλληλοσυμπληρώνονται, για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικές αρμοδιότητες. Διαμέσου της γνώσης, κατανοούν τον ηγετικό τους ρόλο, αλλά, προκειμένου να τον επιτελέσουν, θα πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες που προλογίστηκαν.

2.5 Παράγοντες που εννοούν τον εκπαιδευτικό να γίνει ηγέτης

Προκειμένου η ηγεσία των εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί με επιτυχία, εκτός από τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι απαραίτητο το σχολείο να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ηγεσία των εκπαιδευτικών: η υποστήριξη του διευθυντή, το εργασιακό περιβάλλον και, γενικότερα, η κουλτούρα του σχολείου και, τέλος, η ιδιοσυγκρασία του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Crowther, Kaagan, Ferguson και Hann (2002), η ηγεσία των εκπαιδευτικών ανθίζει σε εκείνα τα σχολεία, όπου λαμβάνουν υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους διευθυντές τους. Ειδικότερα, ο διευθυντής ενθαρρύνει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν, καλλιεργώντας κουλτούρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hartley, 2007), κατανέμοντας στους εκπαιδευτικούς αποσαφηνισμένες ευθύνες (Muijs & Harris, 2007), προωθώντας τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Chamberland, 2009), ενθαρρύνοντας την αυτονομία τους (Silins & Mulford, 2007), παραχωρώντας τους ικανοποιητικό χρόνο (Wrigley, 2008), δημιουργώντας ευκαιρίες επαγγελματικής

ανάπτυξης (Muijs & Harris, 2007) και ενισχύοντας το επαγγελματικό τους κύρος εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (Bubb & Earley, 2009).

Το εργασιακό περιβάλλον και η σχολική κουλτούρα ασκούν σημαντική επιρροή στην ηγεσία του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, είναι καίριας σημασίας οι εκπαιδευτικοί να έχουν κοινό όραμα, πεποιθήσεις και αξίες για το σχολείο τους και να επιδιώκουν την καλλιέργεια περιβάλλοντος συνεργασίας προς επίτευξη των κοινών στόχων. Ο Hartley (2007) τονίζει πως ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, ο σεβασμός μεταξύ των συναδέρφων και το πνεύμα της ομαδικής εργασίας επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Η σχολική κουλτούρα που ευνοεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, σύμφωνα με τους Katzenmeyer και Moller (2001), παρουσιάζει τα εξής εφτά χαρακτηριστικά:

- *Ανάπτυξη*: οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στην εκμάθηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ενθαρρύνονται και βοηθούν άλλους να μάθουν.
- *Αναγνώριση*: οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σεβασμό και αναγνώριση για τη συνεισφορά τους.
- *Αυτονομία*: οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για βελτιώσεις και καινοτομίες.
- *Συλλογικότητα*: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας, ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό και πρακτικές.
- *Συμμετοχή*: οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.
- *Επικοινωνία*: οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, μοιράζονται συναισθήματα και απόψεις και ενημερώνονται για όσα λαμβάνουν χώρα στη σχολική τους μονάδα.
- *Θετικό περιβάλλον*: οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το εργασιακό τους περιβάλλον, συνεργάζονται και επικοινωνούν αποτελεσματικά με διοίκηση, συναδέρφους, γονείς και μαθητές.

Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας που ευνοεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία και τον χαρακτήρα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Τόσο η υποστήριξη από τον διευθυντή όσο και το εργασιακό περιβάλλον, αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες. Προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως αυτοπεποίθηση, θάρρος, επιμονή, εμπειρία, δημιουργικότητα και ενσυναίσθηση, διευκολύνουν την άσκηση ηγεσίας (Muijs, & Harris, 2007). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους O'Gorman και Hard (2013), η αυτοεπίγνωση, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα διαχείρισης και κατανομής χρόνου αλλά και η επιλογή της δια βίου επιμόρφωσης

διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Εν κατακλείδι, εξωτερικοί παράγοντες αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών καθορίζουν αν αυτοί θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς ευνοείται ιδιαίτερα, όταν οι διευθυντές καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί, ξεδιπλώνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, δύνανται να ξεπεράσουν τα στεγανά της σχολικής τάξης, να αλλάξουν τρόπο σκέψης και να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ηγεσία.

2.6 Εμπόδια ανάληψης ηγετικών ρόλων από τον εκπαιδευτικό

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και, γενικότερα, το σύνολο των παραγόντων που ευνοούν την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ωστόσο, προκύπτουν και οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών ως ηγέτες. Ενώ ο Barth (2001) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους για προσωπικούς λόγους, ο Barfield (2011) υπογραμμίζει ότι η διοίκηση του σχολείου δεν παρέχει ευκαιρίες ηγεσίας, υπάρχει έλλειψη συνεργασίας και οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ηγετικές ικανότητες. Αντίθετα, ο Saucedo (2014) υποστηρίζει ότι τα εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες σχετίζονται με την απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και την έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, τα εμπόδια αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ηγετών με τους συναδέρφους τους, αλλά και τη διοίκηση ή πρόκειται για προσωπικά εμπόδια (εργασιακή εξουθένωση, ανασφάλεια). Σε όλα τα παραπάνω, προστίθενται ο χρόνος, ο χώρος και η έλλειψη αυτονομίας, εμπόδια που στο σύνολό τους αναλύονται εκτενώς παρακάτω.

Παρά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους θα βοηθηθούν να ανελιχθούν επαγγελματικά, δεν είναι εύκολο να πάρουν μία τέτοια απόφαση, χωρίς να τυγχάνουν υποστήριξης από τη διοίκηση και τους συναδέρφους τους. Σύμφωνα με τους Othman και Wanlabeh (2012), οι διευθυντές που δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ηγετικές δεξιότητες και δεν υποστηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αυτόματα τους απομακρύνουν από την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων. Με τον ίδιο τρόπο, πολλές φορές, οι συνάδερφοι

εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται απρόθυμοι να υποστηρίξουν τον υποψήφιο εκπαιδευτικό ηγέτη, καθώς φοβούνται πως κάτι τέτοιο θα διαταράξει την αρμονία των συναδερφικών σχέσεων (Wenner & Campbell, 2017). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να γίνουν ηγέτες, όταν δε λαμβάνουν την αποδοχή και την αναγνώριση των συναδέρφων τους.

Η πληθώρα αρμοδιοτήτων και καθηκόντων που καλείται να φέρει εις πέρας καθημερινά ο διευθυντής φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη αντίστοιχων ρόλων. Η θέση του διευθυντή απαιτεί γνώσεις σε θέματα που άπτονται της οργάνωσης και της διοίκησης αλλά και χρόνο, καθώς τα καθημερινά διοικητικά του καθήκοντα απαιτούν αρκετές ώρες εργασίας (Wenner & Campbell, 2017). Όταν μάλιστα οι διευθυντές δε διστάζουν να εκφράσουν την απογοήτευσή τους για την εργασιακή τους εξουθένωση, δεν προκαλεί έκπληξη γιατί οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να γίνουν οι μελλοντικοί ηγέτες (Thomson, 2004). Γνωρίζοντας εκ των προτέρων τον φόρτο εργασίας που θα επωμιστούν, αρκούνται στον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ο φόβος για την κριτική, η αποφυγή πολλαπλών ευθυνών και η απουσία κινήτρων αποτελούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αρνούνται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Kwan, 2013). Τα παραπάνω εσωτερικά εμπόδια, σε συνδυασμό με τον φόβο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι θα αλλάξει η επαγγελματική τους ταυτότητα και θα χάσουν τη στενή επαφή που έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη, αποτελεί επιπρόσθετο τροχοπέδη στην ηγεσία των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω διαπίστωση αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στα λόγια ενός εκπαιδευτικού στην έρευνα των Gronn και Lacey (2004:413), ο οποίος αναφέρει: *«Το μόνο πράγμα που με ανησυχεί αν επιφορτιστώ με ηγετικές αρμοδιότητες είναι η προοπτική να χάσω τη στενή σχέση που οι εκπαιδευτικοί χτίζουν με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη. Θα ήμουν δυστυχισμένος αν δεν μπορούσαν να συνεχίσω να συμμετέχω με τους μαθητές μου σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες που είναι σημαντικές για τη σχολική ζωή».*

2.7 Σημαντικότητα ηγεσίας εκπαιδευτικών

Στη βιβλιογραφία συχνά αναφέρεται η αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός ηγέτης μοιράζεται τις ευθύνες με τον διευθυντή, εμπλέκεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης με τους συναδέρφους του, αντιμετωπίζει τα εμπόδια και συμβάλλει στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας (Kelley, 2011• York-

Barr & Duke, 2004). Χαρακτηριστικά, οι Angelle και DeHart (2011), υπογραμμίζουν την ανάγκη άσκησης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως για τις θετικές επιπτώσεις που αυτή ενέχει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους συναδέρφους τους, τους μαθητές και το σχολείο.

Σύμφωνα με τους York-Barr και Duke (2004), οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ηγεσία του σχολείου παρουσιάζονται «ενδυναμωμένοι», προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σφυρηλατούν μια νέα επαγγελματική ταυτότητα. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα τους γεμίζει αυτοπεποίθηση, τονώνει το ηθικό και τον ενθουσιασμό τους και ενισχύει το κύρος τους. Αν σε όλα τα παραπάνω προστεθεί η ενίσχυση της αυτο-επάρκειάς τους και η αξιοποίηση των ηγετικών δεξιοτήτων τους, εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν θέσεις ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, εκείνοι που επωφελούνται από την ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, διαμοιράζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Lieberman & Miller, 2005). Παράλληλα, κατά τον Friedman (2011), οι εκπαιδευτικοί ηγέτες βελτιώνουν τις συνθήκες εργασίας, προσφέρουν βοήθεια στους συναδέρφους, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τους βοηθούν να ξεπεράσουν την αντίσταση στην αλλαγή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, βγαίνουν από την απομόνωση της τάξης, ανταλλάσσουν απόψεις και διδακτικές πρακτικές με τους συναδέρφους τους, προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους.

Οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση λαμβάνει χώρα, θα πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ότι έχει θετικές, αν και έμμεσες, επιπτώσεις στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Katzenmeyer & Moller, 2001• Silins & Mulford, 2007). Για παράδειγμα, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βελτιώσουν ή και να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, δε διστάζουν να εισάγουν καινοτόμες μεθόδους στην τάξη ενώ είναι ανοιχτοί στην αλλαγή, γεγονός που επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών.

Όταν δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν, τότε διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Katzenmeyer & Moller, 2001). Ο Roby (2011) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είχαν θετικό αντίκτυπο στη σχολική κουλτούρα, δημιουργώντας γόνιμα περιβάλλοντα μάθησης. Σε συνδυασμό με όλους τους παραπάνω λόγους που αναφέρθηκαν, στα σχολεία που ασκείται ηγεσία από τους εκπαιδευτικούς υλοποιούν τους ακόλουθους στόχους: α) βελτιώνονται οι μαθητικές επιδόσεις, β) συντελούνται εκπαιδευτικές αλλαγές, γ) δημιουργούνται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, δ) αναγνωρίζεται το έργο των εκπαιδευτικών και ε) δημιουργείται ένα σχολικό περιβάλλον στα πρότυπα του δημοκρατικού μοντέλου (York-Barr & Duke, 2004).

Εν κατακλείδι, η ιδέα της άσκησης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι καινούργια. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οδηγούν συναδέρφους και μαθητές σε βέλτιστα επίπεδα απόδοσης, ενώ το έργο τους αναγνωρίζεται και εκτιμάται από διευθυντές, μαθητές και γονείς. Η ακεραιότητα, η δέσμευση, το θάρρος, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά τους. Συνεπώς, κάθε σχολείο χρειάζεται και αξίζει να διαθέτει εκπαιδευτικούς ηγέτες που επιδεικνύουν τις παραπάνω ιδιότητες.

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια του «εκπαιδευτικού ηγέτη», περιγράφοντας όλους εκείνους τους ρόλους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δύνανται να ηγηθούν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν ηγέτες αναπτύσσοντας δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις. Η ηγεσία, όταν ασκείται από τους εκπαιδευτικούς, βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην αναγνώριση, στην ενδυνάμωση και στην υποστήριξη. Ανεξάρτητα από τους ηγετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν, τυπικούς ή άτυπους, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναπτύσσονται επαγγελματικά, διαμορφώνουν την κουλτούρα των σχολείων τους, επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας και βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών. Για αυτούς τους λόγους, η διοίκηση του σχολείου καλείται να ενθαρρύνει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών ρόλων, προκειμένου να επιτύχουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας. Για την έννοια της «ενδυνάμωσης» των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, των εκπαιδευτικών ηγετών και τον ρόλο του σχολικού ηγέτη θα γίνει εκτενή αναφορά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού - ηγέτη και σχολική ηγεσία

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιδιώκεται, αρχικά, η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «ενδυνάμωσης» και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται πληροφορίες για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, όπως καταγράφονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Λεπτομερής συζήτηση θα γίνει για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει ηγετικές αρμοδιότητες, με εκτενή αναφορά στον ρόλο και τις πρακτικές του διευθυντή.

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ενδυνάμωση»

Η θεωρία της ενδυνάμωσης εστιάζει στη συμμετοχή και τη συνεργασία των ατόμων σε μια οργανωτική δομή, προκειμένου να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους σε ένα προσδιορισμένο αποτέλεσμα ή έναν κοινό στόχο. Αν επιχειρήσουμε να περικλείσουμε εννοιολογικά την έννοια της ενδυνάμωσης (empowermemt), θα διαπιστώσουμε πληθώρα ορισμών, οι οποίοι και παρουσιάζονται παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται ορισμοί που αναφέρονται στο εγγενές χαρακτηριστικό της ενδυνάμωσης που δεν είναι άλλο από τη δύναμη, η οποία υπάρχει στους ανθρώπους και το ζητούμενο είναι η «απελευθέρωσή της».

Υπό το πρίσμα της αντίληψης αυτής για την έννοια της δύναμης ως εγγενές χαρακτηριστικό της ενδυνάμωσης, ο Freire (2005) αποσυνδέει την ενδυνάμωση από την αντίληψη της εκχώρησης εξουσίας και υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση αποτελεί τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία οι άνθρωποι αποκτούν τα εργαλεία που χρειάζονται, για να απελευθερώσουν τη δύναμη και τις γνώσεις που κατέχουν. Η ενδυνάμωση, σύμφωνα με τους Σπυράκη και Σπυράκη (2008), δίνει τη δυνατότητα στους εργαζομένους να έχουν εξουσία και υπευθυνότητα, στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων που η διοίκηση έχει θέσει, ενώ, κατά τον Pitts (2005), η ενδυνάμωση σχετίζεται με τη μετατόπιση της εξουσίας από τα ανώτερα στα κατώτερα επίπεδα.

Κατά την άποψη της Janssen (2004), η ενδυνάμωση αποτελεί πράξη μεταφοράς δύναμης που σχετίζεται με την ανάθεση αρμοδιοτήτων, αλλά δύναται να περιγραφεί και ως το συναίσθημα που βιώνουν τα άτομα ότι έχουν την ικανότητα να επιτύχουν τον στόχο, περιβαλλόμενα από εμπιστοσύνη για τον τρόπο που ενεργούν. Οι Hobbs και Moreland (2009) αναφέρουν πως η ενδυνάμωση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό συνδέεται με

τη δυνατότητα που τους παρέχεται να συμμετέχουν στην εξουσία με τέτοιον τρόπο που τους επιτρέπει να παρεμβαίνουν σε γεγονότα και θεσμούς που επιδρούν στη ζωή τους.

Ουσιαστικά επικρατεί η άποψη ότι η εκχώρηση εξουσίας μέσω της ενδυνάμωσης των ατόμων σε έναν οργανισμό βελτιώνει την απόδοση του οργανισμού και αναπτύσσει το ανθρώπινο δυναμικό. Η διοίκηση του οργανισμού παρακινεί, μεταβιβάζει ευθύνες, αναπτύσσει τους εργαζομένους και τους δίνει ευκαιρίες να ασκήσουν εξουσία, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη απόδοση (Boudrias, Brunet, Morin, & Savoie, 2010). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η έννοια της ενδυνάμωσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις έννοιες του μάνατζμεντ, όπως η μεταβίβαση εξουσίας (delegation), η παρακίνηση (motivation), η συμμετοχή (participation), η ανάπτυξη (development) και η δέσμευση (commitment) των εργαζομένων.

Η έννοια της ενδυνάμωσης, κατά τον Μπουραντά (2005), θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία και ως κατάσταση-αποτέλεσμα. Αναλυτικότερα, ως διαδικασία συνίσταται στον συνδυασμό ενεργειών μεταβίβασης εξουσίας, παρώθησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού προς επίτευξη μέγιστης απόδοσης και εργασιακής ικανοποίησης. Ως κατάσταση-αποτέλεσμα αναφέρεται στα συναισθήματα και στο επίπεδο συμπεριφοράς των εργαζομένων που σχετίζονται με τέσσερις διαστάσεις:

- Την αίσθηση του νοήματος της εργασίας (sense of meaning), καθώς όταν οι εργαζόμενοι κατανοούν ότι η εργασία που κάνουν έχει κάποιο νόημα, τότε συνδέονται συναισθηματικά και ικανοποιείται η ανάγκη τους για εκτίμηση και αυτο-εκτίμηση.
- Την αίσθηση ικανότητας (sense of competence), καθώς οι εργαζόμενοι αισθάνονται αυτοπεποίθηση, όταν διαθέτουν τις ικανότητες να ανταπεξέλθουν στο έργο τους και παρακινούνται εσωτερικά, ώστε να βελτιωθούν περισσότερο.
- Την αίσθηση αυτοπροσδιορισμού (sense of self-determination), δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι, όταν διαθέτουν αυτονομία και ελευθερία να ενεργήσουν αυτοβούλως, εκτελούν αποτελεσματικά την εργασία τους.
- Την αίσθηση επιρροής (sense of impact), η οποία σχετίζεται με την πεποίθηση των εργαζομένων ότι ασκούν επιρροή στους άλλους, αλλά κυρίως στα αποτελέσματα του οργανισμού, γεγονός που αυξάνει τη διάθεσή τους να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, για να επηρεάσουν πραγματικά τον οργανισμό.

Οι Lee και Nie (2014) διακρίνουν δύο διαστάσεις της ενδυνάμωσης: τη δομική - κοινωνική και την ψυχολογική - συναισθηματική. Η δομική και κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τις πρακτικές που λαμβάνονται από το διοικητικό προσωπικό ενός οργανισμού, με απώτερο σκοπό την εκχώρηση εξουσίας σε κατώτερα οργανωσιακά επίπεδα. Η εξουσία μπορεί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ή την εκχώρηση αυτονομίας για ενέργειες που αφορούν στον οργανισμό. Η ψυχολογική-συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα ενεργοποιούνται από εσωτερικά κίνητρα, με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ψυχολογική διάσταση συνδέεται με τις τέσσερις διαστάσεις που προαναφέρθηκαν (αίσθηση νοήματος εργασίας, ικανότητας, αυτοπροσδιορισμού και επιρροής).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η ενδυνάμωση έχει θετική επίδραση τόσο στον οργανισμό όσο και στους εργαζομένους. Αναφορικά με τον οργανισμό, αυξάνεται η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα και επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και δέσμευση, ενώ μειώνεται σημαντικά το στρες. Συνεπώς, τα ενδυναμωμένα άτομα αναπτύσσουν αίσθημα εμπιστοσύνης, αισθάνονται υπεύθυνα, αυτόνομα, αποκτούν ικανότητες διοίκησης και λήψης αποφάσεων. Μέσα στον οργανισμό δημιουργείται ένα θετικό κλίμα και όλοι έχουν διάθεση να συνεργαστούν και να συνεισφέρουν τα μέγιστα για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, από τα όσα αναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι η ενδυνάμωση ως έννοια εμπεριέχει πολλές διαστάσεις και οι περισσότερες ερμηνείες την τοποθετούν σε ένα ευρύ φάσμα μαζί με την αυτονομία, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων ώστε να βελτιώσουν την προσωπική τους απόδοση και την απόδοση του οργανισμού.

3.2 Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές από τη δεκαετία του 1970. Από τότε μέχρι τώρα, έγιναν προσπάθειες να συντελεστούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό, έγινε αντιληπτό ότι το σχολείο βελτιώνεται, όταν ενδυναμώνεται και ενδυναμώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί του αναπτύσσονται, εξελίσσονται και συμμετέχουν στις αλλαγές (Normand, 2008).

Η ενδυνάμωση σε έναν σχολικό οργανισμό, και κυρίως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, δε διαφέρει από όσα προλογίστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Πολλοί μελετητές στις αναφορές τους εστιάζουν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τις εναλλαγές δύναμης και εξουσίας εντός της σχολικής μονάδας. Είναι, ωστόσο, σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί που ενδυναμώνονται συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, έχουν αυτοπεποίθηση και είναι πρωτοπόροι (Fauzi, 2016).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι η ενδυνάμωση συνδέεται με τη συναίσθηση νοήματος στην εργασία, της ικανότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της επιρροής. Όταν πρόκειται για ένα σχολικό οργανισμό, το νόημα αφορά στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ότι η δουλειά του είναι σημαντική και ταιριάζει με τις ανάγκες του. Η ικανότητα συνδέεται με την αυτοπεποίθηση ότι διαθέτει τις δυνατότητες, για να διεκπεραιώσει την εργασία του αποτελεσματικά. Ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, ώστε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, για να εκτελέσει αποτελεσματικά την εργασία του. Τέλος, η επιρροή αφορά στην πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει επιρροή στη σχολική ζωή.

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για τον ρόλο τους. Πρέπει να διαθέτουν αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα (Davidson & Dell, 2003). Οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται πλέον μεμονωμένα, αλλά ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους συναδέρφους, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και μέσα σε αυτό το κλίμα σεβασμού και υποστήριξης λαμβάνει χώρα η πραγματική ενδυνάμωση (Hulpia, Devos & Van Keer, 2010).

Οι Devos, Tuytens και Hulpia (2014:105) υπογραμμίζουν ότι η ενδυνάμωση δύναται να αναπτυχθεί *«εκεί που η ηγεσία είναι κατανεμημένη μεταξύ όλων των μελών της ηγετικής ομάδας και όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε πρακτικές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων»*. Η εκχώρηση εξουσίας ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ενώ ο εποπτικός ρόλος του σχολικού ηγέτη μειώνεται.

Για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σύμφωνα με τους Avidov-Ungar, Friedman και Olshtain (2014) κρίνεται αναγκαίο να:

- δημιουργηθεί θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ηγέτη,

- βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών,
- ενδυναμωθεί η ίδια η σχολική μονάδα.

Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν πρωτοβουλίες, θα δραστηριοποιηθούν για την εφαρμογή μιας απόφασης και όλα αυτά θα επιφέρουν την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι Short και Rinehart (1992), μετά από έρευνα που υλοποίησαν σε εννέα σχολικές περιφέρειες των ΗΠΑ, κατέληξαν στο μοντέλο ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών των έξι διαστάσεων. Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με α) τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, β) την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γ) το κύρος και τον επαγγελματικό σεβασμό που τρέφουν οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί για αυτούς, δ) την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, ε) την επαγγελματική τους αυτονομία και ζ) την επίδραση που έχει η εργασιακή τους συμπεριφορά στη σχολική ζωή. Το μοντέλο αυτό συνδυάζει την κοινωνική - δομική προσέγγιση με την ψυχολογική κατεύθυνση και αποτελεί το πλαίσιο, για να αναπτυχθούν οι στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αφορά τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ως επαγγελματία, αλλά και ως άτομο, δεδομένου ότι συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική του ανέλιξη. Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί στις αποφάσεις του σχολείου, ενδυναμώνοντας τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για σχολική βελτίωση. Στην ερώτηση για το τι γίνεται στην περίπτωση ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού που καλείται να αναλάβει ηγετικές αρμοδιότητες, η απάντηση δίνεται ακολούθως.

3.3 Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού- ηγέτη

Οι York-Barr και Duke (2004) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών αποτελεί αντανάκλαση της ενδυνάμωσής τους και χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενδυνάμωση, καθώς και η έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ηγετών δίνει έμφαση στις συλλογικές δράσεις και στην αυτονομία.

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η κατανομή της ηγεσίας οδηγεί στην ενδυνάμωση, μέσα από την οποία δύναται να προκύψουν ηγέτες εκπαιδευτικοί (Vlachadi & Ferla, 2013). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, οι εκπαιδευτικοί που ενδυναμώνονται έχουν την

ευκαιρία να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες. Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους και την πρόθεσή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν να γίνουν και οι ίδιοι ηγέτες.

Οι Barth (2001) και Lambert (2003) συμφωνούν στην άποψη ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ηγηθεί σε διάφορους ρόλους οδηγώντας το σχολείο στη βελτίωση. Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες πρέπει να επενδύσουν στους πιο σημαντικούς πόρους που διαθέτουν, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ηγεσίας και να τους ενδυναμώνουν με την κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης επηρεάζει άμεσα το σχολείο, τους συναδέρφους και κυρίως τους μαθητές. Αυτή φαίνεται να είναι και η καλύτερη προσέγγιση, για να εκπληρώσει το σχολείο την αποστολή του και να επιτύχει τους στόχους του (Blase & Blase, 2001), καθώς όταν πρόκειται για επιτυχημένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη διαφορά.

Ο Lambert (2003) προσδιόρισε τις βασικές πεποιθήσεις για την ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας των εκπαιδευτικών:

1. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι επιτυχημένοι ηγέτες, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να ηγηθούν.
2. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.
3. Η ικανότητα ηγεσίας θα ενισχυθεί, όταν ο διευθυντής υποστηρίζει τις ηγετικές εμπειρίες άλλων.
4. Η οικοδόμηση της ατομικής ηγετικής ικανότητας των πολλών ενισχύει την οργανωτική ηγετική ικανότητα.
5. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους εξαρτάται και από τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Η ηγεσία του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι ούτε αποτελεσματική ούτε επιτυχημένη χωρίς την υποστήριξη του διευθυντή, αλλά ούτε και ο διευθυντής μπορεί να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του, χωρίς να αξιοποιήσει τα ταλέντα και την τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών σε ηγετικούς ρόλους. Οι Heck και Hallinger (2009) συνιστούν στους διευθυντές να ασκούν κατανεμημένη ηγεσία και να εξουσιοδοτούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες. Όταν οι διευθυντές ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τους βοηθούν να αποδεχτούν την ευθύνη, να σκεφτούν διαφορετικά και να

επιλύσουν τα προβλήματα που αναδύονται. Ο διευθυντής, συνεπώς, καλείται να αναζητήσει τα ταλέντα ηγεσίας των εκπαιδευτικών και να τα καλλιεργήσει, ώστε να επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα για το σχολείο του. Για τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-ηγέτη θα γίνει λεπτομερής αναφορά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

3.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών-ηγετών

Στη σημερινή εποχή, ο μετασχηματισμός του σχολείου είναι ιδιαίτερα περίπλοκος, για να υπάρχει η απαίτηση από έναν ηγέτη να το επιτύχει μόνος του. Για τον λόγο αυτόν, τώρα περισσότερο από ποτέ, είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Lambert, 2003). Ο διευθυντής καλείται να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς, να προωθήσει κουλτούρα συνεργασίας και να δημιουργήσει θέσεις για ανεπίσημους ηγέτες. Σύμφωνα με τους Margolis και Huggins (2012), πολλά κράτη υιοθέτησαν το υβριδικό μοντέλο του ηγέτη εκπαιδευτικού κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί τις μισές ώρες εκτελούν το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη και τις υπόλοιπες μισές αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα. Σε κάθε περίπτωση, για να λάβει χώρα η ηγεσία των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Οι Crowther et al. (2002) ισχυρίζονται ότι ηγεσία των εκπαιδευτικών ανθίζει εκεί, όπου υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται από τους διευθυντές. Ο Sawyer (2005), στη διδακτορική του διατριβή, υπογραμμίζει ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη σχολική κουλτούρα, την επιρροή του διευθυντή και την οργανωτική δομή. Αν και αυτή η πρόταση είναι ορθή, ωστόσο, όλες αυτές οι υποστηρίξεις εμπίπτουν στην αρμοδιότητα και την ευθύνη του διευθυντή. Ως προς αυτήν την προσέγγιση, οι Muijs and Harris (2007) και ο Lambert (2003) προτείνουν ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν σχολικό κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία. Ουσιαστικά, πρέπει να αναπτύξουν κουλτούρα ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Για να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ηγέτες, οι διευθυντές θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουν τη σημασία που έχει για τον σχολικό οργανισμό η ηγεσία των εκπαιδευτικών ηγετών. Ο Weiner (2011), μελετώντας τη σχέση διοίκησης και εκπαιδευτικών ηγετών, καταλήγει ότι διευθυντές πρέπει να:

- ενσωματώσουν στο όραμά τους την ηγεσία εκπαιδευτικών,

- καθορίσουν τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να ηγηθούν,
- κοινοποιήσουν τους κανόνες και την κουλτούρα του σχολείου στους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

Ο διευθυντής στηρίζει την ανέλιξη των εκπαιδευτικών του ως ηγέτες, ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και τους ενδυναμώνει, ευθυγραμμίζοντας τους προσωπικούς τους στόχους με αυτούς του οργανισμού (Lambert, 2003). Για τους Angelle και DeHart (2011), οι διευθυντές μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών υποχρεώσεων, αναζητώντας συνεχώς πιθανούς ηγέτες εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας την ηγετική ικανότητα σε όλα τα μέλη, παρέχοντας επαγγελματική ανάπτυξη ηγεσίας, εξηγώντας τους διαφορετικούς ρόλους που είναι διαθέσιμοι στους ηγέτες των εκπαιδευτικών και τέλος, παρέχοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν.

Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που αγκαλιάζουν τη συνεργατική κουλτούρα και εκχωρούν ευθύνες και εξουσία. Είναι εκείνοι που συνειδητοποιούν ότι πρέπει να αναπτύξουν την ηγεσία των άλλων. Για να το κάνουν αυτό όμως πρέπει να είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τη δική τους εξουσία, ενισχύοντας τα ταλέντα των άλλων (Muijs & Harris, 2007). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ellison και Hayes (2009:79), *«οι επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν τα έμφυτα ηγετικά ταλέντα των εκπαιδευτικών και προχωρούν πέρα από μία ιεραρχική και αυταρχική δομή της ηγεσίας».* Κατά συνέπεια, οι διευθυντές κατανέμουν την εξουσία, οργανώνουν τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, με κοινό σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ιδιαίτερα σημαντικό για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να ηγηθούν είναι να κατανοήσει ο διευθυντής τι τους παρακινεί να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Με αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες ηγεσίας. Ωστόσο για να υλοποιηθούν τα παραπάνω, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει πότε πρέπει να «αποσυρθεί» και να απελευθερώσει περισσότερη εξουσία, καθώς μόνο τότε ο ρόλος του θα είναι υποστηρικτικός (Lambert, 2003).

Ωστόσο, για να μπορέσουν οι διευθυντές να γίνουν αυθεντικοί «ηγέτες ηγετών», πρέπει να αφιερώσουν χρόνο, για να αναλογιστούν προσεκτικά τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με την κατανομή εξουσίας και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο. Στη μελέτη του, ο Lambert (2005)

διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι διευθυντές που ενδυνάμωσαν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες διατήρησαν μια σαφή κατανόηση των προσωπικών αξιών, είχαν ισχυρή πίστη στη δημοκρατική διαδικασία, είχαν ένα σαφές σχέδιο βελτίωσης του σχολείου και γνώση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο Barth (2001) παρουσιάζει διάφορες ενέργειες που μπορούν να κάνουν οι διευθυντές, για να οικοδομήσουν μια κουλτούρα ηγεσίας εκπαιδευτικών:

- Περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν και επικοινωνούν αυτό το όραμα τακτικά.
- Παραχωρούν την εξουσία
- Εμπιστεύονται ότι οι εκπαιδευτικοί θα δείξουν υπευθυνότητα, όταν τους εκχωρηθεί η εξουσία.
- Ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν λύσεις σε προκλήσεις.
- Προστατεύουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους.
- Αναγνωρίζουν τις προσπάθειες ηγεσίας των εκπαιδευτικών.
- Μοιράζονται την ευθύνη όταν οι ηγέτες εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν.
- Επιβραβεύουν την επιτυχία.

Σε γενικές γραμμές, οι διευθυντές πρέπει να υποστηρίζουν τα άτομα που έχουν την τεχνογνωσία να ηγηθούν. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επίσημη εκπαίδευση ηγεσίας, είναι καθήκον του επίσημου ηγέτη να δημιουργήσει ευκαιρίες για αυτούς τους άτυπους ηγέτες να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες (Smylie & Eckert, 2018). Ουσιαστικά, ο ηγέτης πρέπει να δημιουργήσει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη αυτών των άτυπων ηγετών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις δεξιότητες και δίνοντάς τους την απαιτούμενη ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής πρέπει να παρέχει στα μέλη της ομάδας επαρκείς πόρους, όπως, για παράδειγμα, χρόνο για συζήτηση και σχεδιασμό της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Rizvi, 2008).

Οι Andrews και Conway (2018) περιγράφουν τη σχέση που εστιάζει στην ηγεσία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών ως παράλληλη ηγεσία. Πρόκειται για διαδικασία που περιλαμβάνει διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε συλλογική δράση για την υποστήριξη της ανάπτυξης ικανοτήτων σε όλο το σχολείο. Υποστηρίζουν ότι η παράλληλη ηγεσία χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα - κοινή εμπιστοσύνη και σεβασμό - μεταξύ των επίσημων ηγετών και των εκπαιδευτικών ηγετών και από έναν κοινό σκοπό.

Σύμφωνα με τους Crowther et al. (2002), οι διευθυντές που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ηγέτες έχουν ξεκάθαρο όραμα, το οποίο το γνωστοποιούν σε όλα τα μέλη. Αξιοποιούν τη δημιουργικότητα και την ενέργεια των εκπαιδευτικών, ενώ, παράλληλα, τους βοηθούν να εξερευνήσουν τις παιδαγωγικές αξίες και πεποιθήσεις τους. Δημιουργούν χώρο για ατομική καινοτομία και ενθαρρύνουν μεμονωμένες σκέψεις και ιδέες. Παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται έξω από το πλαίσιο και να εκλαμβάνουν την αποτυχία ως μία ευκαιρία μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να αναπτύσσουν τις ηγετικές τους ικανότητες και να αναλάβουν ευθύνες.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών δε δύναται να αναπτυχθεί αποτελεσματικά χωρίς τη στήριξη της διοίκησης. Ο διευθυντής από τη δική του πλευρά χρειάζεται να εξελιχθεί και ο ίδιος επαγγελματικά, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο εν λόγω εγχείρημα. Όπως τόνισε ο Fullan (2014), ο διευθυντής οφείλει να μάθει πως να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγεσία. Για όλους τους παραπάνω λόγους, στο κεφαλαίο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής-ηγέτης για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

3.5 Πρακτικές ενδυνάμωσης του σχολικού ηγέτη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-ηγετών

Οι καλύτεροι διευθυντές είναι εκείνοι που συνεργάζονται, που βλέπουν τους εαυτούς τους ως δασκάλους, που σκέφτονται ως δάσκαλοι, ακούν ως δάσκαλοι, οδηγούν ως δάσκαλοι και συνειδητοποιούν ότι, για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα για το σχολείο τους, πρέπει να αναπτύξουν και τα υπόλοιπα μέλη. Βιβλιογραφία και έρευνα αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην παρώθηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών καθηκόντων (York-Barr & Duke, 2004• Lambert, 2005), καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sterrett (2015), ο διευθυντής, με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του, επιτυγχάνει πρώτα ο ίδιος.

Οι Childs-Bowen, Moller και Scrivner (2000) προτείνουν τέσσερις στρατηγικές που μπορούν να ενσωματώσουν οι διευθυντές, για να ενθαρρύνουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους: (α) να δημιουργήσουν ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν, (β) να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, (γ) να παρέχουν ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη και (δ) να επιβραβεύσουν τον

εκπαιδευτικό. Όταν οι διευθυντές δημιουργούν ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να ηγούνται, η αυτονομία ενθαρρύνεται και οι περιορισμοί μειώνονται.

Ο Sterrett (2016) παρουσιάζει οχτώ πρακτικές, με τις οποίες οι διευθυντές δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη τους να αναπτύξουν ηγετικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, πρόκειται για πρακτικές:

- *Υποστήριξης εκπαιδευτικών.* Ο καλύτερος τρόπος, για να υποστηρίξουν τους μελλοντικούς ηγέτες, είναι ακούγοντάς τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με σύντομες επισκέψεις στην τάξη ή με σύντομες συνομιλίες στους διαδρόμους της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι ακούγονται οι ανάγκες τους και οι επιθυμίες τους αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οι οποίες θα προωθήσουν τους σκοπούς της ομάδας.
- *Υποστήριξης στην έννοια του εκπαιδευτικού ως μαθητή*. Ο διευθυντής υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι είναι δια βίου μαθητές, δίνοντας προτεραιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι η μάθηση δε σταματά, αλλά πάντα υπάρχουν τρόποι να μάθουν καινούργιες πρακτικές και, με αυτόν τον τρόπο, να εξελιχθούν. Ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί πρότυπο μάθησης και να είναι προσωπικά δεσμευμένος σε αυτό.
- *Δημιουργίας κουλτούρας συνεργασίας*. Ο διευθυντής αναλαμβάνει την προετοιμασία των μελλοντικών ηγετών, μέσα από δράσεις που εστιάζουν στη συλλογική έρευνα της διδασκαλίας με σκοπό την προώθηση του επαγγελματικού διαλόγου και την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.
- *Υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς να θέσουν στόχους*. Ο διευθυντής καλείται να ενθαρρύνει, όταν αυτό είναι εφικτό, τους εκπαιδευτικούς να θέσουν έναν κοινό στόχο. Ένας τέτοιος στόχος, για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι η εισαγωγή καινοτομιών μέσα στη σχολική μονάδα. Ο ομαδικός αυτός στόχος, θα ενεργοποιήσει την ομάδα και θα διασφαλίσει την υπευθυνότητα των μελών της.
- *Διαμόρφωσης κοινού οράματος.* Ο διευθυντής προωθεί τη δημιουργία κοινού οράματος, με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας μέσω σχολικών δράσεων. Για το όραμά του ο διευθυντής ζητάει τη συμβολή των εκπαιδευτικών και την υποστήριξή τους, παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να αναλάβουν ευθύνες.
- *Ενδυνάμωσης της «φωνής» των εκπαιδευτικών.* Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός, ώστε να ακουστούν οι προβληματισμοί, οι επιθυμίες και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι «ακούγονται»,

δεσμεύονται για τον επαγγελματισμό τους και αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία ηγετικές αρμοδιότητες.

- *Ενθάρρυνσης της προσωπικής και ατομικής καινοτομίας.* Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να επιλύουν προβλήματα και να καινοτομούν. Οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν υπέροχες ιδέες που, για να εξωτερικευθούν, θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να τις εκφράσουν.
- *Υποστήριξης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έξω από το σχολείο.* Όταν οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να αναπτυχθούν εκτός της σχολικής τους μονάδας, ανταλλάσσοντας πρακτικές με συναδέρφους δημιουργούνται οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ξεδιπλώνουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους, ώστε αυτά να χρησιμοποιηθούν από όλους.

Σχετικά με την ανάπτυξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί, ότι δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική χωρίς την υποστήριξη του διευθυντή. Οι διευθυντές μπορεί να χρειάζονται τις δικές τους μορφές επαγγελματικής εξέλιξης, προκειμένου να γίνουν πιο συνεργάσιμοι και σίγουροι για την καλλιέργεια της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Andrews & Conway, 2018• Smylie & Eckert, 2018).

Σύμφωνα με το Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011), προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να ασκούν ηγετικούς ρόλους για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών τους, πρέπει η διοίκηση να:

• Δημιουργήσει νέους «υβριδικούς» ρόλους για τους εκπαιδευτικούς, κατά τους οποίους εκτελούν το διδακτικό τους έργο στην τάξη αλλά υπηρετούν και σε άλλους ρόλους, όπως συντονιστές προγραμμάτων σπουδών, μέντορες κ.ά.

• Κοινοποιήσει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για τις σχολικές πολιτικές και το πρόγραμμα σπουδών.

• Παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης ενσωματωμένες στην εργασία και ελεύθερο χρόνο για συνεργασία με συναδέρφους.

Όταν ο διευθυντής κατανέμει την εξουσία, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των εκπαιδευτικών, παρέχει αυτονομία, αλλάζει τις συνθήκες εργασίες, ώστε να επικρατεί συνεργατική κουλτούρα και δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης του προσωπικού του, τότε, σύμφωνα με τους York-Barr και Duke (2004), πράττει με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη των μελλοντικών ηγετών της σχολικής μονάδας.

Τέλος, μία σημαντική πρακτική που απαντάται στη βιβλιογραφία είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν συγκεκριμένους ηγετικούς ρόλους, όπως αυτός του μέντορα και του προπονητή. Τα τελευταία χρόνια υιοθετούνται όλο και περισσότερο προγράμματα mentoring, με στόχο την ενίσχυση των νέων διευθυντών κατά την ανάληψη της διευθυντικής τους θέσης. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται από τα νέα διευθυντικά στελέχη, κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης οδηγώντας τα, όπως είναι εύλογο, σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής και ανάπτυξης (Waterman & He, 2011).

Συμπερασματικά, ο ηγέτης δημιουργεί ηγέτες, δίνοντας στους άλλους την ευκαιρία να ηγηθούν και να λάβουν μέρος στην απόφαση. Ο διευθυντής στην κατανεμημένη ηγεσία, κερδίζει την εμπιστοσύνη του προσωπικού του αναθέτοντας ευθύνες στους μελλοντικούς ηγέτες. Ο ρόλος του είναι εξαιρετικά σημαντικός και δεν είναι υπερβολή να υποστηριχθεί ότι, αν ο ηγέτης δε λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς του, αυτοί δεν πρόκειται ποτέ να αναλάβουν ηγετικές πρωτοβουλίες. Αντιθέτως, με τις κατάλληλες πρακτικές και την ανάλογη ενθάρρυνση, η σχολική ηγεσία καλλιεργεί και διαμορφώνει τους ηγέτες του αύριο.

Συνοπτικά, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε λεπτομερώς η έννοια της «ενδυνάμωσης» των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, η ενδυνάμωση τον εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνες και να αποτελέσουν τους μελλοντικούς ηγέτες των σχολικών τους μονάδων. Υπογραμμίστηκε ο υποστηρικτικός ρόλος του διευθυντή καθώς και οι πρακτικές που καλείται να εφαρμόσει, αν θέλει να κατανείμει την εξουσία και να μοιραστεί τις αρμοδιότητες που καθημερινά καλείται να φέρει εις πέρας.

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ανασκόπηση ερευνών, θέση του προβλήματος και αφορμή για έρευνα

Στη σημερινή εποχή, προκειμένου τα σχολεία να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, τις κοινωνικές αλλαγές και τις επικρατούσες τάσεις, έχουν ανάγκη από πολλούς ηγέτες. Σύμφωνα με το νέο αυτό μοντέλο ηγεσίας, η ηγεσία δεν εφαρμόζεται μόνο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά ασκείται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο νέο αυτό συγκείμενο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, καταλυτικός είναι ο ρόλος της διοίκησης. Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να εντοπίσει τους μελλοντικούς ηγέτες, να κατανείμει την εξουσία και να εφαρμόσει πρακτικές που θα ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στην ανασκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και διεθνώς και αφορούν στη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να αποτελέσουν τους ηγέτες του μέλλοντος.

4.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφικών ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένες. Η Ξεσφίγγη (2012) πραγματοποίησε στην Αττική έρευνα σε πέντε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μελετώντας τη σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίου, κατέγραψε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία αυτά υπήρχε κάποια μορφή συμμετοχικής ηγεσίας αλλά απείχε πολύ από το μοντέλο της κατανεμημένες ηγεσίας.

Οι Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του διευθυντή σε σχολεία της Κύπρου. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι ότι η ενδυνάμωση χρειάζεται προσεκτικούς χειρισμούς και έναν ηγέτη που να τον διακρίνει η οξυδέρκεια και οι δεξιότητες πλήρους αντίληψης.

Επιπλέον, η Αγαπητού (2012) υλοποίησε έρευνα σε 151 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις σχετικά με την ενδυνάμωση, τον ρόλο του διευθυντή και την επίδραση του στυλ ηγεσίας. Η έρευνα έδειξε ότι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας ευνοεί τη ενδυνάμωση

των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αφού δεν εισακούονται πάντα οι απόψεις τους και είναι περιορισμένοι οι τομείς, στους οποίους έχουν αποφασιστικό λόγο.

Η Ντόμπρου (2017) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Μελέτησε τις απόψεις 120 εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους οποίους ο διευθυντής τους ενδυναμώνει ψυχολογικά, μοιράζει ισότιμα ευθύνες, ενισχύει την αυτονομία τους παρέχοντας την ελευθερία να αποφασίζουν για θέματα της τάξης τους, προωθεί συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, όμως, δεν υποστηρίζει αρκετά την επαγγελματική τους κατάρτιση και ανάπτυξη.

Ο Κλάδης (2017), στην έρευνά του μελέτησε τους παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν 689 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή, η δημοκρατική του διάθεση και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά που προωθούν την ενδυνάμωσή τους.

Η Κούλη (2018), στην ποιοτική της έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, διερεύνησε τον ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στο συμπέρασμά της υπογραμμίζει τις συμμετοχικές διαδικασίες που εφαρμόζουν οι διευθυντές στη λήψη αποφάσεων, ενώ, αντίθετα, δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δικαιοσύνη και την υποστηρικτικότητα ως τα βασικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που ενδυναμώνει.

Οι Blase και Blase (2001), στην έρευνά τους σε 11 σχολεία στις Η.Π.Α., παρουσιάζουν συγκεκριμένες πρακτικές των σχολικών ηγετών που συσχετίζονται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές αυτές είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, το υποστηρίζουν και το ενθαρρύνουν.

Οι Leithwood και Jantzi (2000), στην ποσοτική τους έρευνα, μελέτησαν την κατανεμημένη ηγεσία σε σχέση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Από τη μελέτη τους προέκυψε ότι όση

περισσότερη εξουσία είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αποτελεσματικότητά τους αλλά και η δέσμευση των μαθητών. Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Silins και Mulford (2002), σύμφωνα με τους οποίους, όταν η ηγεσία μοιράζεται, η μάθηση των μαθητών βελτιώνεται.

Ο Anderson (2004) διεξήγαγε μια ποιοτική μελέτη, παίρνοντας συνεντεύξεις από δασκάλους σε σχολεία, όπου κυριαρχεί το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τη φύση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων, ενώ λάμβαναν αυτονομία, αναγνώριση και έπαινο.

Στη μελέτη περίπτωσης του Lemons (2005) εξετάστηκε ο ρόλος του διευθυντή στην κατανεμημένη ηγεσία, τα εμπόδια που ενδεχομένως να παρουσιάζονται κατά την άσκησή της αλλά και οι στρατηγικές, με τις οποίες αντιμετωπίζονται τα εμπόδια αυτά. Το συμπέρασμα ήταν ότι στα σχολεία που μελετήθηκαν, η ηγεσία κατανεμήθηκε ελάχιστα, με τους διευθυντές να είναι υπεύθυνοι για τις περισσότερες ηγετικές αρμοδιότητες. Οι διευθυντές ενθάρρυναν τη συμμετοχή των δασκάλων, όχι παρέχοντάς τους επίσημους ηγετικούς ρόλους ή ευθύνες, αλλά αξιοποιώντας την άτυπη εξουσία τους.

Από την πλευρά της, η Burke (2009), εξέτασε τον ρόλο της διοίκησης στην ενίσχυση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, μελετώντας με ποιοτική προσέγγιση τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι ο διευθυντής τους παραχωρούσε την ελευθερία να πειραματιστούν με νέες στρατηγικές στην τάξη και να αναλάβουν ρόλους έξω από αυτήν.

Την ίδια θεματολογία εξέτασε και η Barfield (2011), μελετώντας την ηγεσία των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών. Οι διευθυντές ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι εμπλέκονται σε ηγετικές δραστηριότητες πιο συχνά από ότι οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι εμπλέκονται σε αυτές τις ίδιες ηγετικές δραστηριότητες. Επιπλέον, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι διευθυντές και όχι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην ηγεσία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σχολική βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη επιθυμία να εμπλακούν περισσότερο σε ηγετικούς ρόλους και υπέδειξαν την ανάγκη για πρόσθετη κατάρτιση και την έλλειψη χρόνου ως εμπόδια για την αποτελεσματική ηγεσία τους.

Η Humphreys (2010) σε έρευνα που υλοποίησε σε σχολικές μονάδες της Ιρλανδίας εξέτασε το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας και πώς αυτή επιδρά στη μάθηση και τη διδασκαλία. Υπογράμμισε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δύναται να ασκήσουν ηγεσία (θεσμική ή μη), η οποία επεκτείνεται πέρα από την τάξη τους και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας στο σχολείο.

Οι Bogler και Nir (2012), στην εμπειρική τους μελέτη, συσχέτισαν την ενδυνάμωση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανέφεραν πως αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την υποστήριξη που λαμβάνουν από το διευθυντή-ηγέτη, την παρακίνηση, την αυτονομία, την αναγνώριση του έργου τους και την προαγωγή της δημιουργικότητάς τους.

Η έρευνα των Lee και Nie (2017), που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στη Σιγκαπούρη, εξέτασε τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή-ηγέτη. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης τους έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η ενδυνάμωση επιδρά στη ψυχολογία τους, όμως, τα περιθώρια άσκησης εξουσίας που παραχωρεί ο διευθυντής είναι περιορισμένα.

4.2 Κριτική αποτίμηση ερευνών

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία αποδεικνύεται πως ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι καταλυτικός για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Για τη δημιουργία και τη διατήρηση της σχολικής βελτίωσης, η αποτελεσματική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας στα σχολεία. Ωστόσο, η ηγεσία δεν προέρχεται από έναν μόνο διευθυντή, αλλά από ένα σχολείο πλούσιο σε εκπαιδευτικούς ηγέτες που ενθαρρύνονται και γαλουχούνται από τον διευθυντή του σχολείου (Barth, 2001• Lambert, 2003• Muijs & Harris, 2007• Fullan, 2014).

Παρόλα αυτά, διευθυντές και εκπαιδευτικοί δεν ερμηνεύουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η έλλειψη κατανόησης και παρερμηνείας οδηγεί σε περισσότερα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές (Muijs & Harris, 2007). Με την αυξανόμενη ζήτηση για κοινή ηγεσία, είναι απαραίτητη η καλύτερη κατανόηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Για τους παραπάνω λόγους, αναγνωρίζεται η ανάγκη να καταγραφούν οι αντιλήψεις της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναφορικά με την απόκρισή της στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, διαπιστώνεται ερευνητικό κενό σε έρευνες που μελετούν τις πεποιθήσεις των διευθυντών για τη συμβολή τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να εξελιχθούν σε μελλοντικούς ηγέτες. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στη σχέση εκπαιδευτικών ηγετών και διευθυντή αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών (Barfield, 2011• Bogler & Nir, 2012• Κλάδης, 2017). Επιπρόσθετα, υπάρχουν ερευνητικά πορίσματα για τους παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Blasé & Blasé, 2001• Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008• Burke, 2009• Lee & Nie, 2017• Ντόμπρου, 2017• Κούλη, 2018) ενώ, άλλες, εισάγουν την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας σε μια προσπάθεια να κατανοηθεί η φύση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2002• Anderson, 2004• Lemons, 2005• Humphreys, 2010• Ξεσφίγγη, 2012). Επιπλέον, εντοπίζονται έρευνες για τον ρόλο του διευθυντή και την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Αγαπητού, 2012).

Στην Ελλάδα υπάρχουν ερευνητικά πορίσματα για τους παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που προωθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008• Ντόμπρου, 2017• Κούλη, 2018), αλλά δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες για τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την ανάδειξή τους σε ηγέτες. Κατά συνέπεια, στην κάλυψη του ερευνητικού αυτού κενού επιχειρεί να συμβάλλει η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, εστιάζοντας στον ρόλο και τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στις σχολικές μονάδες, στις οποίες εργάζονται.

4.3 Αναγκαιότητα έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το θέμα της έρευνας επιλέγεται, καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες μελέτες στην Ελλάδα. Απώτερος σκοπός της ερευνητικής αυτής προσέγγισης είναι να αποτελέσει το έναυσμα για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση. Ειδικότερα, αναφορικά με τη σπουδαιότητα της έρευνας, η συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη είναι σημαντική, καθώς μπορεί να βελτιώσει την πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, δύναται να προσφέρει νέες ιδέες σε διευθυντές σχολείων, δεδομένου ότι από την ανάγνωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να μάθουν και να αξιοποιήσουν νέες πρακτικές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τους και την ανάδειξη αυτών σε ηγέτες.

Επιπρόσθετα, η έρευνα κρίνεται σημαντική, καθώς καλύπτει το κενό που υπάρχει στην ερευνητική βιβλιογραφία, για τη συμβολή του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, τα αποτελέσματα και γενικότερα όλες οι πληροφορίες που αντλούνται από την έρευνα, δύνανται να αποτελέσουν το έναυσμα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφορικά με τον ρόλο και τις ικανότητες του ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να ενισχύσει την ερευνητική μαρτυρία με γνώσεις σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή καλλιεργείται και υποστηρίζεται από τους διευθυντές. Τέλος, επιδιωκόμενος στόχος είναι τα συμπεράσματα της έρευνας να οδηγήσουν τους συντελεστές της εκπαίδευσης στον προβληματισμό, προκειμένου να υιοθετήσουν πολιτικές που συμβάλλουν στην προσαρμογή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία στα νέα δεδομένα που επιτάσσει η εποχή.

4.4 Συμβολή των αποτελεσμάτων στην κεκτημένη γνώση

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση δύναται να συμβάλλει στον έλεγχο της θεωρίας της ενδυνάμωσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, φωτίζοντας πτυχές του ρόλου του σχολικού ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, προσδοκία είναι να φωτιστούν εκείνες οι πτυχές του σχολικού ηγέτη, που αφορούν στις πρακτικές ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε μελλοντικούς ηγέτες. Με αυτόν τον τρόπο, ενδέχεται να αναδειχθούν επιτυχημένες πρακτικές ενδυνάμωσης, οι οποίες θα οδηγήσουν στον εμπλουτισμό της κεκτημένης γνώσης στο συγκεκριμένο πεδίο, ενώ, παράλληλα, μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους, όπου παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση και οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί με παρόμοιο ερευνητικό ενδιαφέρον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε με εκτενή αναφορά στα εργαλεία, στη τεχνική συλλογής δεδομένων, στους συμμετέχοντες και στον τρόπο επιλογής του δείγματος. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στα ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας, ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος και η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής: α) να παρουσιαστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως ηγετών, β) να καταγραφούν οι πρακτικές, με τις οποίες οι σχολικοί ηγέτες προωθούν την ενδυνάμωση αυτή, γ) να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά των σχολικών ηγετών που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και δ) να διαπιστωθεί αν υπάρχουν ευνοϊκοί παράγοντες ή εμπόδια στο έργο του σχολικού ηγέτη να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα ακόλουθα:

1) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;
2) Με ποιες πρακτικές οι σχολικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;
3) Ποια χαρακτηριστικά των ηγετών επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες του μέλλοντος;
4) Υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού ηγέτη να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες;

5.3 Μέθοδος έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, κρίνεται καταλληλότερη η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέγεται, καθώς, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), βοηθά να διερευνηθούν ζητήματα, με τα οποία ο ερευνητής/ερευνήτρια έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά, δεδομένου ότι αυτό που επιδιώκει να μελετήσει δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς.

«*Σε μια ποιοτική έρευνα αυτό που απασχολεί, είναι ο τρόπος που βιώνεται η κοινωνική πραγματικότητα από το άτομο και στόχος της η παραγωγή σφαιρικής αντίληψης με λεπτομερή καταγραφή του φυσικού κοινωνικού πλαισίου*» (Mason, 2003: 20-21). Κατά συνέπεια, με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση μελετάται σε βάθος το κεντρικό ζήτημα της έρευνας, ώστε να κατανοηθεί αυτό σφαιρικά, δεδομένου ότι σκοπός δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η καλύτερη κατανόηση του ζητήματος που διερευνάται.

Στην ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές εστιάζουν στις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων και δεν ενδιαφέρονται για τη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Εστιάζουν και εμβαθύνουν σε μικρό αριθμό περιπτώσεων (ακόμη και σε μία μόνο περίπτωση), συλλέγοντας, ωστόσο, λεπτομερή δεδομένα, ώστε να καθίσταται δυνατή η ανάλυση πολλαπλών πτυχών ή διαστάσεων του ζητήματος υπό διερεύνηση (Creswell, 2011).

Στην ποιοτική προσέγγιση, ο ερευνητής είναι ελεύθερος από τους περιορισμούς των στατιστικών απαιτήσεων, δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά προσπαθεί να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα που τον απασχολούν συγκεντρώνοντας λεπτομερή στοιχεία (Κυριαζή, 2005). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, όμως ,οι λεπτομέρειες και η αυθεντικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα δύναται να οδηγήσει, σύμφωνα με τον Robson (2010), σε απαντήσεις και σε συλλογή δεδομένων που διαφορετικά δε θα προέκυπταν.

Υπό το πρίσμα αυτό, η ποιοτική έρευνα θεωρείται η πιο κατάλληλη για την προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος, το οποίο τίθεται από την ερευνήτρια, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τη συμβολή τους και

τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

5.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, με την υλοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διευθυντές/ντριες δημόσιων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παρουσιάζει ευελιξία, καθώς δύναται να τροποποιηθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά και να αλλάξει η σειρά, κατά την οποία θα τεθούν τα ερωτήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Με τις ανοιχτές ερωτήσεις οι ερωτώμενοι εκφράζονται ελεύθερα, ανοιχτά και με άνεση, οδηγώντας στη σε βάθος κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών (Creswell, 2011• Robson, 2010). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στις ανοιχτές ερωτήσεις οι ερωτώμενοι μπορεί να ζητήσουν διευκρινήσεις και, για τον λόγο αυτόν, η ερευνήτρια προσπάθησε όσο το δυνατόν να μην κατευθύνει τους συνεντευξιαζόμενους σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Επιπρόσθετα, στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής παρεμβαίνει στο ελάχιστο και κάθε φορά που ο ερωτώμενος απομακρύνεται από τη συζήτηση και από τον σκοπό της έρευνας, φροντίζει να τον επαναφέρει (Βαμβούκας, 2007).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν με γνώμονα τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και σχεδιάστηκαν με ιδιαίτερη προσοχή και μεγάλη ακρίβεια, προκειμένου να είναι κατανοητές από όλα τα υποκείμενα της έρευνας, να μην τα περιορίζουν αλλά τουναντίον, να τους δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις ερωτήσεις, για να παρουσιάσουν τις αντιλήψεις τους. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές πηγές.

Πίνακας 1 Ερωτήσεις συνέντευξης αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις βιβλιογραφικές πηγές

Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερωτήσεις Συνέντευξης	Βιβλιογραφικές Πηγές
	Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν μέλη στη	

	σχολική σας μονάδα, τα οποία βοηθούν/συμβάλλουν στην άσκηση της ηγεσίας; Υπάρχουν μέλη στο σχολείο σας που ασκούν ηγετικό ρόλο, παρόλο που δεν κατέχουν μια τυπική θέση ηγεσίας;	
Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;	Διαμοιράζετε ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, πέραν από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους; Ποια είναι τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία αναθέτετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας, πέρα από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους; Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν; Υπάρχει κάποια διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν	Αγαπητού, 2012 Anderson, 2004 Berg & Zoellick, 2019 Kelley, 2011 Κούλη, 2018 Ντόμπρου, 2017 Ξεσφίγγη, 2012

	να αναλάβουν πρωτοβουλίες; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας σε αυτήν; Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους θεωρείτε ότι εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής σας λειτουργίας;	
Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιες πρακτικές οι σχολικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;	Με ποιες στρατηγικές μπορεί ο διευθυντής/ρια να εμπλέξει στην ηγεσία του σχολείου τους εκπαιδευτικούς; Πώς νομίζετε ότι ο διευθυντής/ρια μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, προκειμένου εκπαιδευτικοί και διευθυντής να διαμοιράζονται τι ευθύνες; Με ποιον τρόπο ο διευθυντής/ρια δύναται να ηγηθεί με το παράδειγμά του/της, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, για την άσκηση εξουσίας στις	Blase & Blase, 2001 Humphreys, 2010 Κούλη, 2018 Lee & Nie, 2017 Ντόμπρου, 2017

	σχολικές μονάδες όπου εργάζονται; Στο σχολείο σας έχουν υλοποιηθεί επιμορφώσεις και σεμινάρια για την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών; Εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς σας στη διαδικασία λήψη των αποφάσεων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;	
Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: <u>Ποια χαρακτηριστικά των ηγετών επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες του μέλλοντος;</u>	Θεωρείτε ότι ο διεθυντής/ρια του σχολείου δύναται να επηρεάσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε μελλοντικούς ηγέτες; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή/ρια θεωρείτε σημαντικά για την αποτελεσματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες; Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες, που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ριες, προκειμένου να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να	Blase & Blase, 2001 Harris, 2003 Κλάδης, 2017 Κούλη, 2018 Visone, 2022

	αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;	
Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού ηγέτη να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες;	Θεωρείτε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες-εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή/ρια, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων; Υπάρχουν αντίστοιχα παράγοντες που βοηθούν το έργο του διευθυντή; Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος/η στην προσπάθειά σας να εκχωρήσετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σας; Γιατί θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;	Αγαπητού, 2012 Harris, 2003 Humphreys, 2010 Barfield, 2011 Burke, 2009 Wenner & Campbell, 2017

Ο οδηγός της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β) περιλαμβάνει τέσσερις άξονες βασισμένους στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ενώ στην αρχή υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι σπουδές των συμμετεχόντων. Ο *πρώτος* άξονας της συνέντευξης ανταποκρίνεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ηγηθούν. Το ερώτημα αυτό καλύπτεται από τις ερωτήσεις 7 έως 13. Ο *δεύτερος* άξονας αποσκοπεί να αναδείξει τις απόψεις των διευθυντών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν αυτήν την ενδυνάμωση και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 14 έως 18. Ο *τρίτος* άξονας αναφέρεται στα

χαρακτηριστικά των ηγετών που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες του μέλλοντος με τις ερωτήσεις 19 έως 21 να είναι προσανατολισμένες προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, ο *τέταρτος* και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 22 έως 25 οι οποίες ανταποκρίνονται στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και αφορούν στους παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού ηγέτη. Οι ερωτήσεις νούμερο 26 και 27 δίνουν την ευκαιρία στα υποκείμενα της έρευνας να προσθέσουν περαιτέρω πληροφορίες αν το ευθυμούν ή κάποιο επιπλέον σχόλιο για το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Ο Creswell (2011), υποστηρίζει ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι απαραίτητο το πρωτόκολλο συνέντευξης, καθώς θυμίζει στον ερευνητή τα ερωτήματα και αποτελεί ένα μέσο καταγραφής σημειώσεων. Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων στην εν λόγω έρευνα (βλ. Παράρτημα Γ) σχεδιάστηκε και διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια και περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες οδηγίες για το θέμα της έρευνας, τη διαδικασία και τον σκοπό της συνέντευξης.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκαν συνολικά 10 προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας από 15 έως 35 λεπτών. Ο αρχικός σχεδιασμός της ερευνήτριας ήταν να λάβουν χώρα οι συνεντεύξεις δια ζώσης. Ωστόσο, έπειτα από πολλές αρνήσεις, προτάθηκε από την ερευνήτρια να υλοποιηθούν αυτές τηλεφωνικά, καθώς στις ο τρόπος έδινε μεγαλύτερη ευελιξία. Στις τηλεφωνικές συνεντεύξεις, μπορεί ο ερευνητής να μην έχει άμεση επαφή με τον συμμετέχοντα (Creswell, 2011), αλλά αυτό αντισταθμίζεται από τις αποδείξεις για μικρότερες επιδράσεις του συνεντευκτή (Robson, 2010).

5.5 Συμμετέχοντες και επιλογή του δείγματος

Στην ποιοτική έρευνα, η δειγματοληψία, αποσκοπεί στο να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002) ονομάζει περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορία (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος». Από αυτές τις περιπτώσεις αντλούνται πληροφορίες για ζητήματα κεντρικής σημασίας αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας. Το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκε από την ερευνήτρια με τη διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling). Οι ερευνητές που επιλέγουν τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέγουν εκ προθέσεως το δείγμα εκείνο, του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι ερευνητές βασίζονται στη γνώση που

διαθέτουν για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008• Marshall, 1996).

Στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκαν διευθυντές και διευθύντριες που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 7 διευθυντές και 3 διευθύντριες από σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, καθώς, από τον εντοπισμό του δείγματος σχετικού με το θέμα διερεύνησης, η ερευνήτρια κατάφερε να εκμαιεύσει επαρκείς πληροφορίες για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί (Ιωσηφίδης, 2008• Patton, 2002) και το δείγμα δε χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο. Παρόλο που είναι δύσκολο να καθοριστεί ο επαρκής αριθμός συμμετεχόντων, αφού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, ο αριθμός 10 της παρούσας ερευνητικής μελέτης θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός. Άλλωστε, *«το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση»* (Marshall, 1996: 523).

Η ερευνήτρια πήρε την τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος, όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων υποκειμένων στο δείγμα δεν προσέφερε κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Κατά συνέπεια, η διαδικασία φτάνει τότε σε αυτό που ονομάζεται σημείο κορεσμού (saturation). Οι ερευνητές είναι σε θέση να καταλάβουν ότι έχουν φτάσει σε αυτό το σημείο, όταν το νέο υλικό που προκύπτει είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί. (Καλλινικάκη, 2010).

5.6 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Η ερευνήτρια αρχικά σχεδίασε τη συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Α), όπου ενημερώνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα για τους σκοπούς και τη διαδικασία της ερευνητικής διεργασίας. Επιπρόσθετα, σχεδιάστηκε και το πρωτόκολλο συνέντευξης στο οποίο βασίστηκαν οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα. Η επιλογή του δείγματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία και οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα από 10 Δεκεμβρίου 2022 έως 15 Φεβρουαρίου 2023. Συμμετείχαν συνολικά 10 υποκείμενα και όλες οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά.

Η ερευνήτρια κλήθηκε να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες. Μία από αυτές ήταν η απροθυμία αρκετών διευθυντών οι οποίοι, επικαλούμενοι το σύνολο των ανειλημμένων υποχρεώσεών τους, απαντούσαν αρνητικά. Κάποιοι άλλοι, ενώ απαντούσαν θετικά, ανέβαλλαν διαρκώς το δια ζώσης ραντεβού της συνέντευξης. Μην έχοντας άλλη επιλογή η ερευνήτρια, πρότεινε την εναλλακτική της τηλεφωνικής συνέντευξης όπου και η απόκριση ήταν εντυπωσιακά θετική. Συνεπώς, όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα τηλεφωνικά. Μία επιπρόσθετη δυσκολία ήταν η άρνηση δύο υποψηφίων συνεντευξιαζόμενων να μαγνητοφωνηθούν, παρά τη διαβεβαίωση της ερευνήτριας ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με δύο τρόπους: τηλεφωνικά και με μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, με επισυναπτόμενη τη συνοδευτική αποστολή. Τα υποψήφια υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν για την ερευνητική διαδικασία, για τους λόγους που διεξάγεται η έρευνα και πού αυτή αποσκοπεί. Παράλληλα, η ερευνήτρια διαβεβαίωσε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και θα τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, τονίζοντας, παράλληλα, το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από τη διαδικασία όποτε το θελήσουν.

Η συναίνεση των υποκειμένων για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία έγινε προφορικά και ορίστηκε τηλεφωνικό ραντεβού κυρίως εκτός σχολικού ωραρίου. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και η ερευνήτρια κρατούσε κατά την διάρκειά τους σημειώσεις, ώστε αυτές να αξιοποιηθούν σε περίπτωση ύπαρξης προβλημάτων κατά την ηχογράφηση. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί, ότι μετά το πέρας της ηχογράφησης, οι συνεντευξιαζόμενοι αισθάνονταν περισσότερο ελεύθεροι να εκφραστούν και να διατυπώσουν περαιτέρω σκέψεις και πεποιθήσεις.

Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση αντιπροσωπευτικών κωδίκων. Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν σε σύγκριση με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το αφηγηματικό κείμενο περιλαμβάνει αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων προς τεκμηρίωση των γεγραμμένων. Σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, η ερευνήτρια κράτησε ουδέτερη στάση.

5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων και ο εκάστοτε ερευνητής επιλέγει ανάλογα με το ερευνητικό υλικό που έχει στη διάθεσή του και με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στην παρούσα εργασία, μετά την απομαγνητοφώνηση και τη μεταγγραφή των συνεντεύξεων, επιλέχθηκε τα δεδομένα να αναλυθούν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μέθοδο που χρησιμοποιείται συχνά από ποιοτικούς ερευνητές οι οποίοι καλούνται να εντοπίσουν, να περιγράψουν, να αναφέρουν και να «θεματοποιήσουν» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα (Creswell, 2011). Αναλυτικότερα, ο ερευνητής χωρίζει το κείμενο σε τμήματα, τα κωδικοποιεί και κατόπιν εξετάζει αν οι κωδικοί επικαλύπτονται ή πλεονάζουν, ώστε να ενταχθούν σε γενικά θέματα. Το θέμα αντιπροσωπεύει μία ιδέα, η οποία απαντάει σε ερευνητικό ερώτημα. Πρόκειται για μία επαγωγική διαδικασία, καθώς ξεκινάει από το ειδικό και καταλήγει σε κωδικούς και θέματα. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η ευελιξία, καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες επιστημιολογικές θέσεις (Braun & Clarke, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, η θεματική ανάλυση υλοποιείται ακολουθώντας τα έξι βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο η ερευνήτρια εξοικειώνεται με τα δεδομένα διαβάζοντας τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προσεκτικά και αρκετές φορές, προκειμένου να δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε οι συμμετέχοντες. Πλείστες φορές η ερευνήτρια εντόπισε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα σε ερωτήσεις όχι σχετικές με αυτά.

Στο δεύτερο στάδιο λαμβάνει χώρα η κωδικοποίηση σημαντικών στοιχείων των δεδομένων. Με την κωδικοποίηση αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί κωδικούς για να περιγράψει μεγάλες ενότητες των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί συγκρίνονται, ώστε οι παρόμοιοι να ομαδοποιηθούν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την κριτική θεώρηση της ερευνήτριας.

Στο τρίτο στάδιο οι κωδικοί επεξεργάζονται και αναζητούνται τα πιθανά θέματα. Η ερευνήτρια συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς, αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα, ενώ στο τέταρτο στάδιο επανεξετάζονται όλα τα θέματα, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια, για να συμπεριληφθούν.

Το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει τον ορισμό και την ονομασία των θεμάτων**.** Για κάθε επιμέρους θέμα, η ερευνήτρια προσδιορίζει την «ιστορία» που απεικονίζει καθώς και τον τρόπο, με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας, ενώ αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα διάφορα θέματα στην τελική ανάλυση. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο συγκεντρώνονται τα πλήρως επεξεργασμένα θέματα που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε κάθε συμμετέχοντα αποδίδεται ένας κωδικός (Σ1, Σ2, Σ3,….Σ1Ο), ενώ τα λόγια τους αποτυπώνονται στο κείμενο μέσα σε εισαγωγικά.

5.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Σε όλη τη διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας απώτερος σκοπός της ερευνήτριας ήταν η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας. Σύμφωνα με τον Schwandt (1997:168), «*το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημικό κριτήριο: λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα*». Η αξιοπιστία στην έρευνα σχετίζεται με την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται και αν αυτά δύνανται να οδηγήσουν σε αξιόπιστα ευρήματα (Lincoln, 2001).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, πραγματοποιούνται δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, οι οποίες δε συμπεριλαμβάνονται στο τελικό δείγμα. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις επιλέγονται από την ερευνήτρια, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση των ερωτημάτων, υπολογίζεται η χρονική διάρκεια της συνέντευξης, ενώ, παράλληλα, διαφαίνεται αν χρειάζονται αλλαγές ή προσθήκες στα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης (Creswell, 2011).

Στην εν λόγω έρευνα, η αξιοπιστία διασφαλίζεται με τη χρήση εργαλείων συλλογής δεδομένων που τηρούν τις προδιαγραφές δημιουργίας και με την αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας. Από την αρχή μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης η ερευνήτρια είναι αντικειμενική, προσεκτική, σχολαστική, αμερόληπτη και αποστασιοποιημένη από προσωπικές πεποιθήσεις και στάσεις, ώστε να μην επηρεαστούν οι συμμετέχοντες, η μορφή των απαντήσεων και η ανάλυση της έρευνας. Για τον παραπάνω σκοπό, σχεδιάστηκε με ιδιαίτερη προσοχή το πρωτόκολλο συνέντευξης, τηρώντας πιστά όλες τις βασικές αρχές που διέπουν τους ποιοτικούς σχεδιασμούς, ώστε να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα εσωτερικής εγκυρότητας (Creswell, 2011).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, η ερευνήτρια περιγράφει αναλυτικά τα στάδια και τις ενέργειες κατά την έρευνα και παρουσιάζει τεκμηριωμένα τα συμπεράσματα. Για να το επιτύχει αυτό, ηχογραφεί τις συνεντεύξεις, τις απομαγνητοφωνεί και τις μετεγγράφει πιστά, χρησιμοποιώντας σύμβολα σημειογραφίας (βλ. Παράρτημα Δ), ώστε να αποδοθούν οι παύσεις και οι υπερτονισμοί, καθώς ο προφορικός λόγος διαφέρει από τον γραπτό (Howitt, 2010). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις, ώστε να υπάρξει διαθέσιμο το υλικό των συνεντεύξεων σε περίπτωση που υπήρχε κάποιο πρόβλημα με το μαγνητόφωνο.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας συμμετείχαν εθελοντικά, γεγονός που εξασφάλισε την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους. Επιπλέον, ακολουθήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες, καθώς δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες σε όλους, προκειμένου να συλλεχθούν αμερόληπτα δεδομένα που δύνανται να συγκριθούν μεταξύ τους. Συγκρίνοντας συνεχώς κώδικες και κατηγορίες, ελαχιστοποιείται το ενδεχόμενο υποκειμενισμού στην ερευνητική μελέτη, γεγονός που συμβάλλει αυτόματα στην εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων (Φραγκιαδάκη, 2010). Τέλος, η ερευνήτρια έδωσε τα στοιχεία επικοινωνίας της σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, σε περίπτωση που επιθυμούσαν να ενημερωθούν για τα πορίσματά της.

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, από την πλευρά του ερευνητή απαιτείται υψηλός βαθμός εντιμότητας και αναστοχασμού κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή κατά τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων. Ο ερευνητής πρέπει να αναστοχάζεται αναφορικά με τη θέση του, τις σκέψεις του και τις προσωπικές του αδυναμίες και προκαταλήψεις σχετικά με το φαινόμενο που μελετά (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η

ερευνήτρια πραγματοποίησε την αναστοχαστική πρακτική με τη χρήση ερευνητικού ημερολογίου.

5.9 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιοτική έρευνα, δεδομένου ότι ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003). Οι κατευθυντήριες γραμμές διεξαγωγής κοινωνικών ερευνών, όπως ορίστηκαν το 2004 από τον Βρετανικό Οργανισμό Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA) είναι: η κατανόηση των υποκειμένων της έρευνας της ερευνητικής διαδικασίας, η εθελοντική και ελεύθερη συμμετοχή τους και η εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που παρέχουν.

Προκειμένου να τηρηθούν τα παραπάνω στην εν λόγω έρευνα, η ερευνήτρια σχεδίασε και απέστειλε ηλεκτρονικά τη συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Α), στην οποία και παρουσίαζε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων. Η ερευνήτρια εξασφάλισε την ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή των συνεντευξιαζόμενων, ενώ τους τόνισε ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα των λεγομένων τους. Τους διαβεβαίωσε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους και θα προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα τους ενώ σε καμία περίπτωση δεν θα αποκαλυφθούν λεγόμενα που μπορεί να τους βλάψουν. Όλα τα στοιχεία που παραπέμπουν στην ταυτότητα των συμμετεχόντων παραμένουν ανώνυμα κατά τη διεξαγωγή, ανάλυση και δημοσίευση της έρευνας. Τέλος, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συνεντευξιαζόμενους ότι έχουν το δικαίωμα, αν το επιθυμούν, να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας, στο πέμπτο αυτό κεφάλαιο περιγράφτηκε αναλυτικά η μεθοδολογία της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, αναφέρθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα απαντηθούν ακολουθώντας τη ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Παρουσιάστηκε εκτενώς η ερευνητική διαδικασία με αναφορά στο εργαλείο συλλογής δεδομένων, στην επιλογή του δείγματος, στη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, ενώ στο τέλος δεν θα μπορούσαν να απουσιάσουν τα ζητήματα

αξιοπιστίας, εγκυρότητας, δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Η σειρά με την οποία θα παρουσιαστούν συμπίπτει με τη σειρά που τέθηκαν. Αναλυτικότερα, θα γίνει παρουσίαση αρχικά των ευρημάτων του πρώτου άξονα των ερωτήσεων (δημογραφικά στοιχεία) και, στη συνέχεια, θα ακολουθήσουν οι υπόλοιποι τέσσερις άξονες με ευρήματα που αφορούν στη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών, στις πρακτικές που χρησιμοποιεί, στα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικές αρμοδιότητες και, τέλος, στους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν το έργο αυτό της ενδυνάμωσης.

6.1 Προφίλ Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) συμμετέχοντες, εφτά (7) διευθυντές και τρεις (3) διευθύντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Αναλυτικότερα, όπως καταγράφεται και στον πίνακα 2, η ηλικία των ερωτηθέντων κυμαίνεται από 48 έως 57 έτη, τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση κυμαίνονται από 20 έως 33 έτη, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας τους στη διοίκηση σχολικών μονάδων κυμαίνονται από 2 έως 10 έτη, γεγονός που αποδεικνύει ότι μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας, υπάρχουν νεοεισερχόμενοι διευθυντές/ντριες. Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι μισοί διαθέτουν πρόσθετες σπουδές πέρα από το βασικό τους πτυχίο, γεγονός πολύ σημαντικό, καθώς αποδεικνύεται πως είναι επιστημονικά καταρτισμένοι. Αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα διοίκησης, η πλειοψηφία έχει απαντήσει θετικά.

Πίνακας 2 Το Προφίλ του Δείγματος

Υποκείμενα	**Φύλο**	**Ηλικία**	**Πρόσθετες Σπουδές**	**Έτη Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση**	**Έτη Προϋπηρεσίας στη διοίκηση**	**Κατάρτιση σε θέματα διοίκησης**
1	Γυναίκα	50	Μεταπτυχιακό	28	6	Όχι
2	Άνδρας	57	Όχι	33	10	Όχι
3	Άνδρας	52	Όχι	23	4	Ναι

4	Άνδρας	55	Μεταπτυχιακό + Β πτυχίο	23	5	Ναι
5	Γυναίκα	52	Όχι	20	3	Ναι
6	Γυναίκα	48	Μεταπτυχιακό	20	2	Ναι
7	Άνδρας	53	Όχι	20	7	Όχι
8	Άνδρας	52	Μεταπτυχιακό	20	5	Ναι
9	Άνδρας	50	Όχι	25	9	Ναι
10	Άνδρας	51	Μεταπτυχιακό	23	5	Ναι

6.2 Αποτελέσματα ερωτήσεων

Την παράθεση των δημογραφικών στοιχείων ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της συνέντευξης. Η ανάλυση δομείται με βάση τους τέσσερις θεματικούς άξονες και τις ερωτήσεις τους. Κάθε άξονας αντιστοιχεί και με ένα ερευνητικό ερώτημα. Ο πρώτος άξονας (αντιστοιχεί με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα) πραγματεύεται τις αντιλήψεις του διευθυντή-ηγέτη για τον ρόλο του στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών, ενώ ο δεύτερος άξονας (αντιστοιχεί με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) έχει ως στόχο να αναδείξει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ντριες, για να επιτύχουν αυτήν την ενδυνάμωση. Ο τρίτος άξονας (αντιστοιχεί με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα) περιλαμβάνει ερωτήσεις, προκειμένου να διαφανούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της σχολικής ηγεσίας που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και, τέλος, ο τέταρτος άξονας (αντιστοιχεί με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα) έχει ως σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες που ευνοούν, αλλά και εκείνους που εμποδίζουν το έργο του ηγέτη να δημιουργήσει συν-ηγέτες εκπαιδευτικούς Παράλληλα με τον σχολιασμό των απαντήσεων, υπάρχουν και αυτούσια αποσπασμάτα από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

6.2.1 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών

Σε αυτόν τον άξονα σκιαγραφούνται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Αρχικά, οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτώνται για την ύπαρξη μελών στη σχολική τους κοινότητα, τα οποία συμβάλλουν στην άσκηση ηγεσίας. **Η πλειοψηφία των υποκειμένων απάντησε θετικά, τονίζοντας ότι υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί, αν και δεν είναι αρκετοί σε**

αριθμό. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είτε εργάζονται χρόνια και επιλέγουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης είτε για εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να βοηθήσουν κατόπιν προτροπής του διευθυντή. Ένα υποκείμενο της έρευνας τόνισε πως «*στην άσκηση ηγεσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα εκτός από τον διευθυντή συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς* **(Σ3)**, το σύνολο δηλαδή των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο ένα υποκείμενο της έρευνας απάντησε ότι η ηγεσία στο σχολείο του ασκείται αποκλειστικά και μόνο από τον διευθυντή, γεγονός που το αποδίδει στο μικρό μέγεθος της σχολικής του μονάδας.

Σ1: *«Να βοηθούν στην άσκηση ηγεσίας ε; Χμ(...), υπάρχουν ναι. Θα έλεγα ότι βοηθάνε όσοι αναλαμβάνουν ευθύνες και δεν τις αποφεύγουν. Στη διεύθυνση ενός Γυμνασίου υπάρχουν πολλές υποχρεώσεις, αρκετή γραφειοκρατία(...) ότι αναλαμβάνει κανείς είναι τεράστια βοήθεια για τη διεύθυνση».*

Σ4: *«Υπάρχουν ναι, κυρίως όμως μετά από προτροπή δική μου».*

Σ8: *«Και βέβαια υπάρχουν. Είναι κυρίως εκπαιδευτικοί που βρίσκονται πολλά χρόνια στο σχολείο και έχουν την εμπειρία να διαχειριστούν καταστάσεις και γεγονότα».*

Σ9: «*Κάποιοι εκπαιδευτικοί ναι, αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, έχουν τον δυναμισμό και τη θέληση και το κάνουν, αλλά είναι η μειοψηφία».*

Σ2: *«Όχι δεν υπάρχουν, ίσως επειδή είναι μικρό το σχολείο μας; Όχι, όχι, μόνο ο διευθυντής ασκεί ηγεσία».*

Στο επόμενο στάδιο, τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν **αν υπάρχουν μέλη στο σχολείο που ασκούν ηγετικό ρόλο, χωρίς να κατέχουν μία τυπική θέση ηγεσίας.** Οι έξι από τους συνεντευξιαζόμενους απάντησαν θετικά, υπογραμμίζοντας ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί ηγέτες που αναδεικνύονται αυθόρμητα μέσα από τις δικές τους πρωτοβουλίες. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν το ενδιαφέρον να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων τους. «*Είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ηγούνται στις τάξεις τους και προσπαθούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία υποστηρίζοντας τους μαθητές τους*» **(Σ1).** Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τυγχάνουν αναγνώρισης από τους συναδέρφους τους και έχουν την απόλυτη αποδοχή τους. Ωστόσο, οι πρωτοβουλίες αυτές αφορούν σε ζητήματα πολιτιστικών εκδηλώσεων και όχι σε θέματα διοίκησης ή οργανωτικής λειτουργίας των σχολείων. Τα υπόλοιπα υποκείμενα

της έρευνας απάντησαν αρνητικά, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ηγετικό ρόλο στα σχολεία τους διορίζονται από τον διευθυντή και καταπιάνονται κυρίως με ρόλους που αφορούν στη συμβουλευτική καθοδήγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Σ8: *«Ναι, ναι. Είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν επιρροή θα λέγαμε, που έχουν κάποιο κύρος και η άποψή τους επηρεάζει τους συναδέρφους. Αν μπορούσαμε να πούμε πρόκειται(.) για εκπαιδευτικούς που έχουν τον δυναμισμό να αναλάβουν πρωτοβουλίες».*

Σ5: «*Μη τυπική θέση ηγεσίας; Σε θέματα σχολικών εκδηλώσεων κυρίως οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες».*

Σ4: *«Αν δεν κατέχει τυπική θέση είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να έχει ηγετικό ρόλο. Μόνο στην οργάνωση εκδρομών και δραστηριοτήτων ίσως, όχι σε ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου».*

Σ10: *«Συνήθως ο διευθυντής ορίζει τις ευθύνες που θα αναλάβουν και σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη συμβουλή και καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών. Είναι και αυτός ένας τρόπος ηγεσίας…τους καθοδηγούν για το όραμα του σχολείου».*

Για να διαπιστωθεί **αν η σχολική διοίκηση διαμοιράζει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς πέρα από το καθηκοντολόγιό τους**, ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να τοποθετηθούν σχετικά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός υποκειμένου σύμφωνα με την οποία ο φόρτος εργασίας της διοίκησης ενός σχολείου είναι τόσο μεγάλος, που ο διευθυντής δεν έχει άλλη επιλογή πέρα από το να κατανείμει τις ευθύνες. Ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες και ελέγχει για την ομαλή εκτέλεσή τους.

Σ8: «*Πλέον μπορώ να πω ότι το κάνω. Στην αρχή δεν σας κρύβω ότι δεν το έκανα, ήθελα να περνάνε τα πάντα από εμένα, <u>να ελέγχω τα πάντα</u>. Στην πορεία αντιλήφθηκα πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Είναι τόσες οι αρμοδιότητες που πρέπει να διεκπεραιώσω καθημερινά που δεν γίνεται αν δε διαμοιράσω τις ευθύνες... Θεωρώ ότι στο σχολείο όλοι πρέπει να βοηθούν και να μοιράζονται τις ευθύνες άσχετα αν την τελική απόφαση πάντα θα την έχει ο διευθυντής. Διανέμω και παρακολουθώ όσο μπορώ διακριτικά, γιατί πιστεύω ότι όλοι είναι εν δυνάμει διευθυντές».*

Από τους δέκα συμμετέχοντες, οι εφτά απάντησαν θετικά. Εκχωρούν εξουσία στους εκπαιδευτικούς τους, αφού πρώτα, ωστόσο, λάβουν τη σύμφωνη γνώμη τους.

Σ3: *«Είναι λεπτό το ζήτημα. Το κάνω, αλλά πρέπει να έχεις τη σύμφωνη γνώμη πάντα».*

Σ1: *«Εγώ ναι, προσπαθώ και ευτυχώς υπάρχουν καθηγητές που βοηθάνε, δείχνουν προθυμία».*

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά. Ένας συμμετέχοντας απάντησε ότι δε διαμοιράζει ευθύνες, γιατί είναι νεοεισερχόμενος στον τομέα της διοίκησης. Οι υπόλοιποι δε «φορτώνουν» τους εκπαιδευτικούς με περεταίρω ευθύνες. Και αυτό γιατί οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται να επωμιστούν με αρμοδιότητες που θα απαιτήσουν περισσότερο χρόνο εργασίας. Κατά συνέπεια, όταν ο διευθυντής διακρίνει απροθυμία, δεν επιδιώκει να χαλάσει το καλό σχολικό κλίμα.

Σ9: «*Όχι, όχι, δυστυχώς όχι δηλαδή. Θα το ήθελα αλλά δεν υπάρχει η θέληση από τους καθηγητές να βοηθήσουν ή να αναλάβουν κάτι ξέχωρο από τις αρμοδιότητές τους. Κι έτσι μένω μόνος να τρέχω. Δεν μπορώ να πω, (.)τουλάχιστον στα λόγια το αναγνωρίζουν οι περισσότεροι και δεν με δυσκολεύουν όσο μπορούν».*

Σ4: *«Όχι πέρα από το καθηκοντολόγιό τους. Είναι περιττό να τους φορτώνω με έξτρα υποχρεώσεις και κυρίως όταν δεν το επιθυμούν».*

Μπορούν όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί να γίνουν ηγέτες και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους; Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας **υπάρχουν κριτήρια, βάσει των οποίων αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς τους αρμοδιότητες, πέρα από αυτές που ορίζονται στο πλαίσιο των καθηκόντων τους.** Όταν ρωτήθηκαν για αυτά, το τρίπτυχο διάθεση, γνώσεις, δεξιότητες ειπώθηκε από την πλειοψηφία των υποκειμένων. Η εμπειρία, ο χρόνος, οι εξειδικευμένες σπουδές στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, η όρεξη των μελών, η εργατικότητα, η προσφορά για εκούσια ανάληψη αρμοδιοτήτων, η πραγματογνωμοσύνη τους, η αποδοχή τους και η αναγνώριση από τα υπόλοιπα μέλη, συμπληρώνουν το παζλ των κριτηρίων αυτών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά.

Πίνακας 3 Κριτήρια ανάθεσης ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς

Συμμετέχοντες	**Κριτήρια ανάθεσης ηγετικών αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς**
Σ1	Ικανότητες-Διαθέσιμος χρόνος
Σ2	Προθυμία-Διάθεση-Χρόνος
Σ3	Συγκατάθεση-Χαρίσματα-Σπουδές σε θέματα διοίκησης
Σ4	Διάθεση-Γνώσεις
Σ5	Χρόνος-Διάθεση για εκούσια ανάληψη ευθυνών

Σ6	Ικανότητες-Δεξιότητες-Εμπειρία
Σ7	Γενικότερα Προσόντα
Σ8	Διάθεση-Γνώσεις-Δεξιότητες
Σ9	Χαρακτήρας-Δυναμισμός- Επιδιώξεις
Σ10	Εμπειρία-Γνώσεις-Διάθεση-Εργατικότητα-Όρεξη-Αναγνώριση

Σ8: *«Χμ.. Κοιτάξτε το κυριότερο θεωρώ ότι είναι διάθεση, το να επιθυμεί κανείς δηλαδή να αναλάβει επιπλέον ευθύνες. Γιατί αν το θέλει να το κάνει τότε θα το κάνει και καλά. Επίσης, σημαντικό είναι να έχει φυσικά και τις γνώσεις και τις απαραίτητες δεξιότητες. Λίγο πολύ γνωρίζουμε τι μπορεί να κάνει ο καθένας. Επίσης, συνήθως οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται πολλά χρόνια στο σχολείο μπορούν να βοηθήσουν ίσως λίγο περισσότερο».*

Σ6: *«Οι ικανότητες κυρίως. Να μπορείς να διακρίνεις τι μπορεί να κάνει ο καθένας. Με ποιον τρόπο μπορεί να προσφέρει ο καθένας το δικό του λιθαράκι είτε αυτό είναι γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρία. Για αυτό και ο διευθυντής καλό είναι να γνωρίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του κάθε εκπαιδευτικού».*

Σ9: *«Θα απαντούσα ότι σχετίζεται με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, με την ιδιοσυγκρασία του, τον δυναμισμό του και γενικότερα τις επιδιώξεις του».*

Σ10: «*Η εμπειρία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βασικό κριτήριο αλλά σίγουρα όχι το βασικότερο. Από εκεί και πέρα σίγουρα οι γνώσεις. Ένας εκπαιδευτικός με γνώσεις πάνω σε θέματα διοίκησης γιατί να μην έχει την ευκαιρία να ηγηθεί; Θα ήθελα, όμως, να επισημάνω και κάτι άλλο. Ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει γνώσεις αλλά δείχνει διάθεση, όρεξη και εργατικότητα και αναγνωρίζεται από τους υπολοίπους συναδέρφους, αυτός δεν πληροί τα κριτήρια για ανάληψη ηγετικών ρόλων»;*

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα **ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα και έξω από την τάξη.** Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, στα πλαίσια της σχολικής τάξης ο διευθυντής παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα, βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, αυτό δύναται να συμβεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένα υποκείμενο της έρευνας, μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι και επιδιώκουν μέσα από τη δική τους προσπάθεια την προβολή του σχολείου.

Σ1: «*Ενθαρρύνω αυτούς που έχουν ευήκοα ώτα. Όχι όλους τους εκπαιδευτικούς. Τους ενθαρρύνω να αναπτύξουν πρωτοβουλίες μέσα και έξω από το σχολείο, γιατί, βελτιώνοντας το εκπαιδευτικό έργο, προβάλλεται και το σχολείο».*

Σ5: *«Ναι και μέσα στην τάξη, εστιάζοντας στη μάθηση και στη συμπεριφορά τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να πειραματιστούν να βρουν καινοτόμες ιδέες, Αλλά και έξω από την τάξη. Να αναπτυχθούν επαγγελματικά».*

«*Το σχολείο δεν περιορίζεται στον προαύλιο χώρο»* **(Σ3).** Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν αρμοδιότητες πέρα από τη σχολική τάξη, τους παρωθεί να συνεργαστούν με συναδέρφους του από άλλες σχολικές μονάδες, *«να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά»* **(Σ3).**

Σ8: *«Σίγουρα. Πώς; Με το να τους δείχνω εμπιστοσύνη. Και αυτό από μόνο του τους ενεργοποιεί για ανάληψη ηγετικών ρόλων. Ξέρετε είναι πολύ σημαντικό να πιστεύει κάποιος σε σένα και στις δυνατότητές σου. Νοιώθουν με αυτόν τον τρόπο ότι τους στηρίζω, νιώθουν σίγουροι ότι θα ανταποκριθούν στις ευθύνες. Αλλά και έξω από την τάξη ναι, πρέπει να αναλάβουν ευθύνες, γιατί το πιο σημαντικό είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».*

Και οι δέκα συμμετέχοντες συμφωνούν ότι, αν και **δεν υπάρχει κάποια διαδικασία συγκεκριμένη, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες,** ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στην ανεύρεσή τους. Σύμφωνα με δύο υποκείμενα, σε σχολεία όπου ο διευθυντής υπηρετεί χρόνια, είναι πιο εύκολο να εντοπίσει ποιοι εκπαιδευτικοί μπορούν μελλοντικά να ηγηθούν και ποιοι όχι.

Σ1: *«Όχι, τόσα χρόνια απλά γνωρίζω ποιος μπορεί και ποιος όχι».*

Διαδικασία συγκεκριμένη δεν υπάρχει, αλλά αν ο διευθυντής διαμοιράσει την εξουσία, εύκολα μπορεί να ανακαλύψει έμφυτα ηγετικά ταλέντα στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την περίπτωση ο διευθυντής παρέχει τον απαραίτητο χώρο στους εκπαιδευτικούς, εκχωρεί αρμοδιότητες και λαμβάνει τα «σήματα» από εκείνους που θα εξελιχθούν σε μελλοντικούς ηγέτες.

Σ8: *«Διαδικασία όχι, δε θα το έλεγα. Όπως είπα, διαμοιράζω τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Τους συμπεριφέρομαι σαν να συμμετέχουν και αυτοί στην ηγεσία. Αυτός*

είναι ο δικός μου ρόλος. Από εκεί και πέρα διαφαίνεται ποιος μπορεί να αντεπεξέλθει και ποιος όχι. Πολλές φορές λαμβάνοντας υπόψη και τις γνώσεις αλλά και αν υπάρχουν αντίστοιχες επιμορφώσεις αντιλαμβάνεσαι ποιος μπορεί να επιμεριστεί περισσότερες ευθύνες και ποιος όχι. Είναι καθαρά θέμα διευθυντή να διακρίνει ποιος μπορεί να ηγηθεί και ποιος όχι».

Δύο συμμετέχοντες τόνισαν ότι ο διευθυντής δεν ακολουθεί κάποια διαδικασία, αλλά επιδιώκει την ανεύρεση εκπαιδευτικών που θα τους ενδιέφερε να ασχοληθούν με τη διοίκηση εστιάζοντας σε επιμέρους γνώσεις που μπορεί να διαθέτουν. Εκτός από την ιχνηλάτηση, ένας συμμετέχοντας υπογράμμισε τη σημαντικότητα της παροχής πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εμπλακούν σε ηγετικούς ρόλους.

Σ10: *«Δε θεωρώ ότι υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία, αλλά αν τους παρέχουμε πληροφορίες για το ποιες ευθύνες χρήζουν διαμοίρασης, τότε ίσως και να έχουμε εθελοντές που μελλοντικά, μπορεί(…) ναι μπορεί και όχι, να γίνουν ηγέτες».*

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου άξονα των ερωτήσεων, οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν αν **θεωρούν πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής τους λειτουργίας.** Οχτώ από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, τονίζοντας ότι «*ο διευθυντής θα δώσει τον χώρο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν* στη διοίκηση» **(Σ2)** και ανάλογα με το *«στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει, θα παρακινήσει ή θα αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς»* **(Σ7)**.

Ο ρόλος συνεπώς του διευθυντή-ηγέτη είναι καθοριστικός στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών. Είναι αυτός που θα βοηθήσει, που θα *«εμπνεύσει, καθώς η διοίκηση δεν είναι αυστηρά προσωπικό ζήτημα αλλά συλλογικό»* **(Σ3)**.

Σ8: *«…Ο διευθυντής κινεί τα νήματα, είναι ο κινητήριος μοχλός(.) αν μπορώ να το θέσω έτσι… είναι εκείνος που θα κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό να γίνει ηγέτης. Αν δεν το κάνει ο διευθυντής ποιος θα το κάνει; Είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τέτοια πρωτοβουλία από μόνοι τους».*

Δύο από τους συμμετέχοντες δεν έδωσαν ξεκάθαρη απάντηση. Υπογράμμισαν από τη μία πλευρά ότι ίσως και να μπορεί να επηρεάσει ο διευθυντής την ενδυνάμωση με τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αλλά αν ο εκπαιδευτικός δεν

έχει τη διάθεση και τα απαραίτητα εφόδια να το κάνει, δε θα ενδυναμωθεί ποτέ στην ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών.

Σ1: *«Δε νομίζω είναι τόσο απλό το ζήτημα, ώστε να εξαρτάται από τον διευθυντή αποκλειστικά και μόνο. Εν μέρει ναι(…) Αλλά αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δε θέλει; Ή αν ο εκπαιδευτικός θέλει και ο διευθυντής δεν τον αφήνει»;*

6.2.2 Πρακτικές του ηγέτη που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες

Σε αυτόν τον άξονα σκιαγραφούνται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τις στρατηγικές και τις πρακτικές που υιοθετούν προκειμένου να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ηγέτες. Οι ερωτώμενοι καταγράφουν τους τρόπους με τους οποίους η στάση και το παράδειγμα του διευθυντή αλλά και το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο αποτελούν αρωγούς της ενδυνάμωσης αυτής.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας είχαν να υποδείξουν πληθώρα **στρατηγικών, με τις οποίες ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ηγεσία του σχολείου**. Το σύνολο των ερωτώμενων εξέφρασαν την άποψη ότι η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει την κατανομή εξουσίας και παρουσιάζει αποκεντρωτικές τάσεις παρέχοντας ευκαιρίες άσκησης εξουσίας: *«θα πρέπει να δημιουργηθούν θέσεις και ευκαιρίες ηγεσίας»* **(Σ2).** Οι διευθυντές δημιουργούν ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν ενθαρρύνοντας την αυτονομία τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι, να τους παραχωρούν χώρο να εκφραστούν, να παρουσιάσουν τις ιδέες τους.

Σ1: *«Πώς θα ηγηθούν, αν δεν τους δοθεί η ευκαιρία να το κάνουν; Πρέπει να τους δώσουμε αυτήν την ευκαιρία, να αυτονομηθούν, να δούμε τι και πώς μπορούν να το επιτύχουν».*

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και υποστήριξης αποτελεί παράγοντα ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή τους στη διοίκηση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των περισσοτέρων συμμετεχόντων στην έρευνα.

Σ10: «*Με το να τους δείχνω εμπιστοσύνη, εκτίμηση στο πρόσωπό τους, να τους σέβομαι να τους εκτιμάω γενικότερα. Τότε και αυτοί νιώθουν σιγουριά, επιδιώκουν να ηγηθούν».*

Δύο υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στο τι παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, δηλαδή, ποιες είναι οι ανάγκες, οι επιθυμίες τους και οι προβληματισμοί τους, ενώ σύμφωνα με ένα υποκείμενο της έρευνας

η στρατηγική του να αναθέτεις μικρούς ηγετικούς ρόλους, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τυγχάνει επιτυχίας.

Σ3: *«Θα πρέπει πρώτα να εισακούσουμε τις ανάγκες τους(.), για να δούμε με ποιον τρόπο θα μπορέσουν και αυτοί να βοηθήσουν στη διοίκηση».*

Σ9: *«Θεωρώ ότι δεν πρέπει να τους ρίχνουμε κατευθείαν στα βαθιά. Πρέπει σιγά σιγά να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες, ανάλογα πάντα με τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα να είναι ηγέτες στις τάξεις τους και με τους μαθητές τους».*

Πλείστοι συμμετέχοντες ανέφεραν τη δημιουργία κουλτούρα συνεργασίας ως πρακτική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών-ηγετών. Σε ένα συνεργατικό σχολείο οι καλές συναδερφικές σχέσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να «ανοίγονται» και τους ωθούν να λειτουργούν ως μια συλλογική ομάδα, για την επίτευξη των στόχων της οποίας δεν διστάζουν να αναλάβουν και ηγετικούς ρόλους. Η κουλτούρα συνεργασίας, ωστόσο, επιτυγχάνεται όχι μόνο στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αλλά και έξω από αυτήν με την ανταλλαγή πρακτικών με συναδέρφους άλλων σχολείων.

Σ5: *«Προσπαθώ να δημιουργώ καλές σχέσεις με τα μέλη του σχολείου, ώστε να υπάρχει ενθάρρυνση και αποδοχή, όταν ένας εκπαιδευτικός κληθεί να αναλάβει ευθύνες».*

Σ4: *«Θεωρώ πολύ σημαντικό να έχεις την ευκαιρία να συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει ηγετικούς ρόλους, ώστε να υπάρχει κάποια καθοδήγηση και ....νομίζω αυτό θα βοηθήσει πάρα πολύ, για αυτό ο διευθυντής πρέπει να αποσκοπεί σε αυτό ακριβώς, αν θέλει να βοηθήσει».*

Τέλος, η εμψύχωση, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, η αυτονομία, η αυτενέργεια, η διάθεση χώρου και χρόνου συμπεριλαμβάνονται στις πρακτικές του διευθυντή να ενδυναμώσει την ηγεσία των εκπαιδευτικών, όπως διαφαίνεται από την απάντηση ενός εκ των συμμετεχόντων.

Σ8: *«Πρώτα από όλα, δίνοντας χώρο στους εκπαιδευτικούς. Με το να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης. Με το να αναγνωρίζει τις ανάγκες τους. Με το να τους επιβραβεύει. Με το να επιδιώκει τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, να τους αφήνει περιθώρια αυτονομίας. Να τους εμψυχώνει. Αν το θέλει ο διευθυντής, υπάρχουν χίλιοι τρόποι να διαμοιράσει την εξουσία στους εκπαιδευτικούς».*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά **με τον τρόπο με τον οποίο η σχολική διοίκηση μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα συνεργατικής κουλτούρας, προκειμένου εκπαιδευτικοί και διευθυντές να διαμοιράζονται τις ευθύνες**. Σύμφωνα με δυο υποκείμενα της έρευνας, η συνεργατική αυτή κουλτούρα προωθείται *«όταν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και συναινετική δράση»* **(Σ3)**, *ενώ στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν είναι η εμπιστοσύνη και η στήριξη»* **(Σ7).**

Τα πέντε υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν ότι η συνεργατική κουλτούρα είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, ο διευθυντής, για να ενεργοποιήσει την ηγεσία των εκπαιδευτικών, οφείλει να διατυπώνει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους και να διαμοιράζει με σαφήνεια τους ρόλους.

Σ4: *«Σίγουρα με το να ξέρει ο καθένας τις ευθύνες τους. Έτσι δεν θα υπάρχουν παρανοήσεις».*

Σ5: *«Είναι εφικτό όταν ο διευθυντής είναι ξεκάθαρος, όταν δίνει εξηγήσεις θα λέγαμε για τον ρόλο που θα αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός».*

Δύο ερωτώμενοι ανέφεραν ότι ο διευθυντής διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα δημιουργώντας φιλικό κλίμα, και ευχάριστο περιβάλλον, περιλαμβάνοντας συνεργατικό προγραμματισμό κατά τον οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι διαλεκτικοί και εκφράζουν τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, ένας συμμετέχοντας έδωσε έμφαση στην προώθηση κοινού οράματος από την πλευρά του διευθυντή, ενώ ένα υποκείμενο της έρευνας εστίασε στην ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ώστε να αποφεύγεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέρφων.

Σ8: «*Το κυριότερο είναι να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας, να νιώθουν ασφάλεια, να μην φοβούνται να κάνουν λάθος. Αυτό πρέπει να τους εμφυσήσει ο διευθυντής».*

Σ5: *«Θεωρώ με τη διαμόρφωση κοινού οράματος. Με αυτόν τον τρόπο θα εξελιχθεί και το σχολείο που είναι και ο στόχος της εκάστοτε διοίκησης».*

Σ9: *«Για να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ του θα πρέπει ο διευθυντής να είναι δίκαιος και δημοκρατικός. Πώς θα υπάρξει συνεργασία αν δεν υπάρχει ισότιμη μεταχείριση και ο διευθυντής, εκούσια ή ακούσια, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό; Αντιλαμβάνεστε πως αυτά δεν συνάδουν».*

Στην ερώτηση που ακολούθησε, οι ερωτώμενοι περιγράφουν **τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ηγείται με το παράδειγμά του, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες.** Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο διευθυντής είναι εκείνος που δίνει το καλό παράδειγμα μέσα από τη συμπεριφορά του και τη στάση ζωής του. Ο διευθυντής είναι συνοδοιπόρος με τον εκπαιδευτικό και η θέση ευθύνης που έχει δεν συνεπάγεται *«ότι έχει κλειστή την πόρτα του στους εκπαιδευτικούς του ή ότι υπάρχει απόσταση μεταξύ τους»* **(Σ3),** αλλά βρίσκεται κοντά τους, αφουγκράζεται τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους.

Για δύο συμμετέχοντες είναι σημαντικό ο διευθυντής να εμπνέει, να εμπνέει τόσο ως προσωπικότητα όσο και μέσα από το έργο του, *«εστιάζοντας την προσοχή του σε όλα τα θέματα, προσπαθώντας να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις του χωρίς να παραμελεί τους συναδέρφους του»* **(Σ1)**.

Ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί θετικό πρότυπο, γιατί *«το θετικό παράδειγμα δημιουργεί θετικό κλίμα»* **(Σ4)**, οφείλει να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις πράξεις και τις ενέργειές του, να επιδρά θετικά και να δεσμεύεται για τους στόχους της σχολικής μονάδας και να *«μην ξεχνάει ότι είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός»* **(Σ10)**.

Σύμφωνα με έναν ερωτώμενο, οι διευθυντές κάνουν ένα βήμα, πίσω προκειμένου να διανθίσουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών τους και «*δεν φοβούνται να χάσουν τους καλούς εκπαιδευτικούς τους, αν αυτοί διαθέτουν δεξιότητες που θα τους εξελίξουν περαιτέρω»* **(Σ9)**. Προκειμένου να ανταποκριθεί στο εν λόγω εγχείρημα, ο διευθυντής, από τη δική του πλευρά, χρειάζεται να εξελιχθεί και ο ίδιος επαγγελματικά.

Σ8: *«Χρησιμοποιώντας τον εαυτό του και δίνοντας το καλό παράδειγμα. Πώς; (…)Προσπαθώντας να εμπνεύσει και τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Με την επιμόρφωση και τη βελτίωση πρώτα τη δική του μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν».*

Σχεδόν όλα τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν αρνητικά, όταν ρωτήθηκαν αν **έχουν υλοποιηθεί επιμορφώσεις και σεμινάρια για την άσκηση ηγεσία των εκπαιδευτικών**. Αν και επεσήμαναν τη χρησιμότητα αυτών των σεμιναρίων, καθώς εφοδιάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα με νέες γνώσεις, πρακτικές και στρατηγικές δεν υλοποιούνται, καθώς, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ένας συμμετέχοντας *«τέτοιου είδους επιμορφώσεις γίνονται με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι ένα σκαλοπάτι παραπάνω, που κάποιοι θέλουν να το ανέβουν, αλλά κάποιοι άλλοι όχι»* **(Σ3).** Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε

ότι τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια *«έχουν συνήθως βραχύβιο χαρακτήρα και, για τον λόγο αυτόν, κρίνονται αναποτελεσματικά»* **(Σ1)**.

Μόνο ένα υποκείμενο της έρευνας απάντησε θετικά, υπογραμμίζοντας ότι τα προγράμματα αυτά προκύπτουν κατόπιν σχετικής πρότασης των σχολικών συμβούλων σε συνδυασμό με την προσωπική βούληση των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση.

Σ10: *«Ναι, έχουν γίνει κατά καιρούς και συνήθως τα δρομολογούν οι σχολικοί σύμβουλοι. Κάποιοι συνάδερφοι είναι ανήσυχοι θα έλεγα και φιλόδοξοι. Επιδιώκουν συνεχώς την αυτοβελτίωσή τους και είναι αυτοί που αισθάνονται στη συνέχεια έτοιμοι να αναλάβουν ευθύνες. Και το πρόσημο είναι πάτα θετικό γιατί παρέχεται καλύτερη ποιότητα εκπαιδευτικού έργου».*

Ανεξάρτητα αν υλοποιούνται επιμορφώσεις στην άσκηση σχολική ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες, όλοι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους δήλωσαν ότι παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους να επιμορφώνονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά, καθώς αυτό θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σ2: *«Τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν και να επιμορφώνονται συνεχώς».*

Σ9: *«Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη. Προτρέπω πάντα τους συναδέρφους να φροντίζουν για την επιμόρφωσή τους».*

Όταν ρωτήθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας **αν εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων,** όλοι αποκρίθηκαν θετικά. Οι συμμετέχοντες προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η δέσμευσή τους και καλλιεργείται το αίσθημα της συνυπευθυνότητας. Είναι ένας τρόπος και αυτός να αναδειχθούν επαγγελματικά και να εξασκηθεί η ηγετική τους ικανότητα.

Σ8: *«Φυσικά και το κάνω. Το απαιτώ μάλιστα. Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες θα έλεγα. Ζητώ την άποψή τους, την ακούω και τους ενθαρρύνω να προτείνουν λύσεις. Τους δίνω όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται και κυρίως δεν κρίνω. Είμαι καλός ακροατής, τους ακούω και τους ενθαρρύνω να εκφράζουν την γνώμη τους. Τις περισσότερες φορές συζητάμε όλοι μαζί, πριν πάρουμε τις αποφάσεις μας στις συνεδριάσεις».*

Σ4: *«Ναι φυσικά, όλες οι αποφάσεις είναι συλλογικές και ακολουθούμε τις αποφάσεις της πλειοψηφίας, ακόμη και αν δεν συμφωνούμε με αυτές».*

Δύο υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν και στην κατάλληλη προετοιμασία που ακολουθείται, προκειμένου να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί στις αποφάσεις Ειδικότερα, αναφέρουν ότι κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθούν ακριβώς οι εκπαιδευτικοί ως προς τη θεματολογία που θα συζητηθεί, ώστε να μπορέσουν να προετοιμαστούν καταλλήλως. Αντίθετα, ένας ερωτώμενος ναι μεν συμφωνεί ότι οι αποφάσεις πρέπει να είναι συλλογικές, αλλά όχι όλες οι αποφάσεις στο σύνολό τους.

Σ10: *«Οι αποφάσεις πρέπει να είναι συλλογικές, να συμμετέχουν όλοι, αφού πρώτα ενημερωθούν για τα θέματα που πρόκειται να ζητηθούν, ώστε όλοι να είναι σωστά προετοιμασμένοι».*

Σ9: *«Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλές απόψεις που πρέπει να ακουστούν, να δώσουμε βήμα σε όλους για να επιτύχουμε καλύτερα αποτελέσματα για το σχολείο μας».*

Σ3: *«Ναι εμπλέκονται, αλλά πριν εμπλέξει ο διευθυντής πρέπει να είναι προσεκτικός. Κάποια θέματα πρέπει να φιλτράρονται».*

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα υποκείμενο της έρευνας εξέφρασε την άποψη ότι πολλές φορές ακόμη και αν η σχολική διοίκηση θέλει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη των αποφάσεων, ώστε να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται και αποφεύγουν να συμμετέχουν για τους δικούς τους προσωπικούς λόγους.

Σ1: *«Ας έχουμε, όμως, κατά νου ότι μπορεί ο διευθυντής να θέλει, αλλά να μην θέλουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Δεν είναι απίθανο και αυτό, για τους χ, ψ λόγους».*

6.2.3 Χαρακτηριστικά του ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών

Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα αφορούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες του μέλλοντος. Στο πρώτο ερώτημα του τρίτου άξονα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν **με ποιον τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών ρόλων.** Αρχικά, όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι η σχολική ηγεσία δύναται να επηρεάσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη ηγετικών

αρμοδιοτήτων με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Η στάση, η συμπεριφορά και το παράδειγμα του διευθυντή έρχονται στο προσκήνιο και σε αυτήν την ερώτηση, καθώς αναφέρονται από τρία υποκείμενα της έρευνας. Ο διευθυντής είναι εκείνος που με το παράδειγμά του δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε, όσοι εκπαιδευτικοί το επιθυμούν, να *«αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, να αυτονομηθούν και να λειτουργήσουν ελεύθερα»* **(Σ10).**

Σ8: «*Ναι το πιστεύω αυτό. Επηρεάζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να γίνουν ηγέτες με τις πράξεις και το παράδειγμά του. Βέβαια, ας μην ξεχνάμε ότι επηρεάζει αυτούς που θέλουν να επηρεαστούν. Όποιος δεν έχει καμία διάθεση για έξτρα ευθύνες, δεν πρόκειται κανένας διευθυντής να του αλλάξει την άποψη».*

Σ3: *«Ο καλός διευθυντής πάντα ενδυναμώνει μέσα από τη στάση του και την ικανότητά του να εμπνέει, αλλά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα αποφασίσει αν θα προχωρήσει ένα βήμα παραπάνω».*

Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο κλειδί, για να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε ηγέτες και το έργο του γίνεται ακόμη πιο εύκολο, όταν εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες. Αυτό υποστηρίζει ένας ερωτώμενος, δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι *«έχω συναδέρφους που ενδιαφέρονται για αυτήν την θέση, έχουν προσόντα, γνώσεις και κυρίως διάθεση και ναι τους ενδυναμώνω προς αυτήν την κατεύθυνση»* **(Σ4)**.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εστίασαν στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων: *«προσπαθώ να αναπτύξω καλές σχέσεις με τους συναδέρφους»* ***(Σ1)***, στην παρακίνηση: *«δίνοντας ευκαιρίες ηγεσίας»* ***(Σ2)***, στην ορθή κατανομή καθηκόντων καθώς και στην αξιοποίηση των ταλέντων και των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού: *«εκχωρώντας στον καθένα την αρμοδιότητα που ταιριάζει ανάλογα με την κλίση του»* **(Σ9)**.

Στην ερώτηση που ακολούθησε, τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να αναφέρουν **τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που θεωρούν σημαντικά για την αποτελεσματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών**. Και σε αυτήν την ερώτηση, οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από ποικιλία. Αναλυτικότερα στον πίνακα 4 παρουσιάζονται όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν και ενδεικτικά ακολουθούν κάποιες από τις απαντήσεις.

Πίνακας 4 Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη

Υποστηρικτικός	Δίκαιος	Φιλικός
Διευκολυντής	Γνώστης	Οραματιστής
Παρακινητικός	Αφοσιωμένος	Ανοιχτόμυαλος
Να έχει ενσυναίσθηση	Ευέλικτος	Άμεσος
Δημοκρατικός	Δυναμικός	Εργατικός
Ηγέτης	Να επαινεί	Ικανός
Καλός ακροατής	Να ανταμείβει	Συγκαταβατικός
Αυθεντικός	Να εμπνέει σεβασμό	Συνεργατικός

Σ8: *«Να είναι ειλικρινής, φιλικός, δίκαιος, δημοκρατικός, άμεσος, ικανός, εργατικός μα πάνω από όλα να έχει ενσυναίσθηση».*

Σ1: *«Να είναι φιλικός, συγκαταβατικός και να υπολογίζει τους άλλους ως μέλη μιας πραγματικής και αυθεντικής ομάδας με κοινό στόχο».*

Σ4: *«Είναι πολλά αλλά θεωρώ το πιο σημαντικό είναι να έχει την ικανότητα τα επιμερίσει την εξουσία στους συναδέρφους».*

Σ10: *«Πάνω από όλα πρέπει να είναι ηγέτης, με όραμα και να εμπνέει τους άλλους να τον ακολουθήσουν».*

Σ9: *«Εργατικός, να κάνει καλά τη δουλειά του, να παρουσιάζει ευελιξία, να επαινεί και να ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς».*

Σ7: *«Νομίζω το να είναι αυθεντικός, να δείχνει αυτό που είναι. Από εκεί και πέρα σίγουρα βοηθάει να είναι συνεργατικός και να ακούει, αυτό είναι το πιο σημαντικό, να μπορεί να ακούει, ώστε να κατανοεί»*

Σ2: *«Χμ..Χαρακτηριστικά; Θα πω το τρίπτυχο ενσυναίσθηση-γνώση-δυναμισμός».*

Προς την ίδια κατεύθυνση, στην τελευταία ερώτηση του τρίτου άξονα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν **αν πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες διευθυντές/ντριες, ώστε να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.** Σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας, οι σχολικοί ηγέτες δεν μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες αν δεν διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες ηγεσίας, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά να διαθέτουν και το χάρισμα.

Αναφορικά με την επικοινωνιακή δεξιότητα, τέσσερις ερωτώμενοι δηλώνουν ότι ο διευθυντής μέσα από τον γόνιμο και παραγωγικό διάλογο παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για τον ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους, ενώ μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών εντοπίζει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους εκχωρήσει τις ανάλογες αρμοδιότητες.

Σ8: *«Σαφέστατα. Δεξιότητες επικοινωνίας κυρίως και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αν δεν μπορείς να καταλάβεις τις ανάγκες του προσωπικού σου και αν δεν μπορείς να τους επικοινωνήσεις το όραμά σου, τότε, όσο και να προσπαθείς, δε θα ενδυναμώσεις κανέναν. Μόνο θα αποδυναμώσεις».*

Σ4: *«Αυτό που λέω πάντα στους εκπαιδευτικούς μου είναι: Τι θέλετε από τους μαθητές σας; Να σας ακούνε. Το ίδιο ακριβώς πράγμα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής. Τι δηλαδή; Να γνωρίζει πότε πρέπει να μιλήσει και πότε πρέπει να ακούσει και να αφουγκραστεί τις ανάγκες των συναδέρφων».*

Σ2: *«Σίγουρα η επικοινωνία αλλά και το χάρισμα».*

Ένα υποκείμενο της έρευνας ανέφερε τη δεξιότητα της ηγεσίας. Ειδικότερα οι διευθυντές *«πρέπει να είναι οι ίδιοι ηγέτες για να παρακινήσουν και τους άλλους. Πρέπει να τα καταφέρνουν, να δείχνουν σίγουροι, να βοηθάνε στα προβλήματα και τότε φυσικά, βλέποντας ένα τέτοιο παράδειγμα, θεωρώ ότι θα παρακινηθούν και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν ηγέτες»* **(Σ1)**.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη, ως ικανότητα να κατανοείς τη θέση του άλλου, τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του προτάθηκε από δύο συμμετέχοντες ως δεξιότητα απαραίτητη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών - ηγετών, ενώ η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ως δεξιότητα συζητήθηκε από έναν ερωτώμενο.

Σ10: *«Θα έλεγα η ενσυναίσθηση. Νομίζω ότι ναι είναι απαραίτητη δεξιότητα. Πώς θα ενδυναμώσει ο διευθυντής τον εκπαιδευτικό να γίνει ηγέτης αν δεν μπορεί να αντιληφθεί τι τον προβληματίζει, αν δεν μπει στα παπούτσια του όπως λέμε»* .

Σ7: *«Θεωρώ ότι αυτό που χρειάζεται είναι να γνωρίζει ποιος εκπαιδευτικός ταιριάζει για κάθε πόστο, να μπορεί να ανιχνεύει ταλέντα, να έχει αυτήν την ικανότητα».*

6.2.4 Ευνοϊκοί παράγοντες και εμπόδια στο έργο του ηγέτη να δημιουργήσει συν-ηγέτες εκπαιδευτικούς

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας των ερωτήσεων των συνεντεύξεων εστιάζει στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριων για τους παράγοντες που θεωρούν ότι ευνοούν ή δυσχεραίνουν το έργο τους να μετατρέψουν τους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες. Στην πρώτη ερώτηση τους ζητείται να αναφέρουν τους ανασταλτικούς παράγοντες-εμπόδια και ακολουθεί η ερώτηση για τους ευνοϊκούς παράγοντες.

Αναφορικά **με τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών,** τέσσερις συμμετέχοντες αναφέρουν κυρίως την αρνητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους για τους δικούς τους προσωπικούς λόγους, ακόμη και αν τυγχάνουν υποστήριξης από τους διευθυντές τους. Σύμφωνα με την άποψή τους, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν ούτε άτυπα να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

Σ1: *«Οι εκπαιδευτικοί. Δε θέλουν ευθύνες ακόμη και αν έχουν τις δεξιότητες να αντεπεξέλθουν. Και αυτό είναι τρομερό».*

Σ8: «*Σίγουρα υπάρχουν και όπως είπα έχει να κάνει με την διάθεση και τη θέληση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Πρέπει να επιθυμεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναλάβει ευθύνες και να εξελιχθεί. Πρέπει να έχει κίνητρο να το κάνει. Ξέρετε δεν επιθυμούν όλοι ευθύνες. Οι ευθύνες απαιτούν χρόνο, προϋποθέτουν να εργάζεσαι ώρες πέρα από τις προβλεπόμενες. Και γιατί να το κάνουν άλλωστε; Σκέφτονται ότι οι απολαβές θα μείνουν ίδιες. Δεν έχουν να το πω έτσι κάποιο κίνητρο που να τους παρωθεί. Επίσης, μου έχει τύχει στη σχολική μου μονάδα, εκπαιδευτικός με όλες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα διοίκησης αρνούνταν -αν και κατά βάθος το επιθυμούσε- την ανάληψη ηγετικών ρόλων, επειδή δεν είχε την ανάλογη υποστήριξη από τους συναδέρφους του».*

Σαφέστατα η έλλειψη εμπιστοσύνης και η απουσία υποστηρικτικού κλίματος αναφέρθηκε από δύο υποκείμενα της έρευνας. Ειδικότερα, όταν στη σχολική μονάδα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν υποστηρίζονται από τους συναδέρφους τους, αλλά λειτουργούν μεμονωμένα, ως μονάδες, δεν μπορεί ο σχολικός ηγέτης να τους ενδυναμώσει προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς υπάρχει κλίμα δυσπιστίας.

Σ9: *«Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζονται, δεν επιβραβεύονται και δεν αναγνωρίζεται το έργο τους δεν αναλαμβάνουν περισσότερες αρμοδιότητες».*

Ένας συμμετέχοντας εστίασε σε θέματα καθαρά γραφειοκρατικά, στα οποία αναλώνονται οι διευθυντές, γεγονός το οποίο δεν τους αφήνει το χρονικό περιθώριο να εστιάσουν στο προσωπικό τους και στην ανάπτυξή του.

Σ10: *«Υπάρχει μεγαλύτερο εμπόδιο, όταν ασχολούμαστε με δευτερεύοντα γραφειοκρατικά ζητήματα, αντί να ασχολούμαστε με την ανάπτυξη των μαθητών και των συναδέρφων μας»;*

Τέλος, όταν ο διευθυντής δεν επιθυμεί να εκχωρήσει εξουσία και υιοθετεί ένα απολυταρχικό, αυταρχικό και συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας, τότε επουδενί δεν δύναται να αναδυθούν εκπαιδευτικοί-ηγέτες κατά την άποψη δύο ερωτώμενων.

Σ3: *«Ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχει και η άλλη περίπτωση, να εκχωρεί αρμοδιότητες ο διευθυντής, αλλά στην ουσία να λαμβάνει τις αποφάσεις όλες μόνος του».*

Στον αντίποδα, **οι παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες και ρόλους** είναι η θέληση και προθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας, τα οικονομικά κίνητρα και η μείωση του διδακτικού ωραρίου. Ειδικότερα, τέσσερα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν *«τη βούληση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε ηγετικές δραστηριότητες πολύ σημαντική παράμετρο»* **(Σ1)**, σε συνδυασμό πάντα με την ύπαρξη υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος.

Σ8: «*Το καλό κλίμα συνεργασίας, που και αυτό εξαρτάται από τον διευθυντή. Γιατί αν αυτός δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, προωθήσει μια κουλτούρα συνεργασίας και εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης και ανταλλαγής πρακτικών, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θα θέλουν να συμμετέχουν στη διοίκηση».*

Το οικονομικό κίνητρο ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών ρόλων σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα, ακριβώς όπως και η μείωση του διδακτικού ωραρίου, προκειμένου να έχουν τον χρόνο οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε δραστηριότητες εκτός τάξης.

Σ10: *«Θα έβαζα τον οικονομικό παράγοντα, ένα οικονομικό κίνητρο δηλαδή, αυτό θα ήταν ομολογουμένως δελεαστικό»*

Σ4: *«Σίγουρα θα βοηθούσε μία ενδεχόμενη ίσως μείωση του ωραρίου, ώστε να έχουν χρόνο να ασχοληθούν με θέματα καθαρά διοικητικά».*

Πριν ολοκληρωθεί η συνέντευξη, **ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταθέσουν την προσωπική τους εμπειρία και συγκεκριμένα με ποιες προκλήσεις ήρθαν αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να εκχωρήσουν αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς τους**. Οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες, αν αναλογιστεί κανείς τις τοποθετήσεις τους στα προηγούμενα ερωτήματα. Από τις ενδεικτικές απαντήσεις που παρουσιάζονται, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους είναι ένα μονοπάτι δύσκολο που πρέπει να διαβεί ο διευθυντής.

Σ8: *«Αντιμέτωπος με αμετάκλητες αρνήσεις, οι οποίες έγιναν με τον καιρό αποδοχή ηγετικών αρμοδιοτήτων. Τι θέλω να πω. Υπάρχουν πάντα περιπτώσεις, όπου εκπαιδευτικοί αρνούνται οποιαδήποτε ευθύνη. Θέλουν απλά να μπαίνουν στην τάξη τους, να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους αλλά μέχρι εκεί. Τίποτα παραπάνω, τίποτα περισσότερο. Όταν λοιπόν αυτούς τους μεταπείσεις, όταν τους κοινοποιήσεις το όραμά σου και τους δείξεις εμπιστοσύνη, θα ακολουθήσουν το παράδειγμά σου και τότε είσαι πραγματικά ηγέτης, γιατί τους έχεις επηρεάσει για το καλό του σχολείου σου».*

Σ4: *«Ναι θα σας την πω, γιατί πιστεύω ότι υπάρχει ένα κατεστημένο. Καθηγητής χρόνια στο σχολείο, με εμπειρία που μπορούσε να εκτελέσει ηγετικό ρόλο, αλλά αρνιόταν να το κάνει, εκνευριζόταν, όταν αναλάμβανε άλλος συνάδερφος».*

Σ1: *«Εκείνο που θα ήθελα να αναφέρω είναι ότι όταν διανέμεται η ηγεσία, όλοι λαμβάνουν μαζί τις αποφάσεις. Όταν η απόφαση είναι κρίσιμη, είναι δύσκολη, τότε όλοι κάνουν πέρα κα λένε εσύ είσαι ο διευθυντής εσύ πρέπει να αποφασίσεις. Ακριβώς αυτό μου έχει συμβεί».*

Ολοκληρώνοντας, η τελευταία ερώτηση του τέταρτου άξονα ζητούσε από τους συνεντευξιαζόμενους **να αναφέρουν τους λόγους, για τους οποίους θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται ή αρνούνται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.** Αναφορικά με τους λόγους που αρνούνται, δύο υποκείμενα ανέφεραν την έλλειψη απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και την ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, ενώ ένα συμμετέχοντας ανέφερε ότι η διευθυντική θέση είναι θέση με πολλές ευθύνες και αυτό αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών.

Σ8: *«Ίσως γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Θεωρούν ότι για να το κάνεις αυτό πρέπει να έχεις και την κατάλληλη επιμόρφωση. Ίσως γιατί δεν έχουν την εμπειρία και*

θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που το αποκτάς με την τριβή στο επάγγελμα. Έχει να κάνει πάντα με την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε εκπαιδευτικού».

Σ1: *«Μα γιατί να αναλάβουν; Αυτό που βλέπουν δεν είναι ένας ηγέτης αλλά ένας ενδιάμεσος, για να ολοκληρώνει την γραφειοκρατική δουλειά. Οπότε, φυσικό και επόμενο είναι να μην θέλουν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους».*

Σ2: *«Είναι μία δουλειά με πολλές ευθύνες και δυσκολίες, δυσκολίες που έχουν να κάνουν με ανθρώπους κυρίως».*

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες, δεν αναλαμβάνουν επιπλέον αρμοδιότητες, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα τους απομακρύνει από τις αίθουσες και από την σχέση που έχουν δημιουργήσει με τους μαθητές τους. Θεωρούν ότι θα χάσουν αυτήν την αλληλεπίδραση και θα απομακρυνθούν από τον σκοπό τους που είναι τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητικού πληθυσμού.

Σ10: *«Νομίζω έχει να κάνει περισσότερο με το γεγονός ότι δε θέλουν να εργαστούν πέρα από την τάξη, δε θέλουν να μπλέξουν με γραφειοκρατικά ζητήματα και να χάσουν τη ζωντάνια της τάξης».*

Τέλος, η έλλειψη χρόνου, η απουσία επιβράβευσης-απολαβών αλλά και η αρνητική στάση των διευθυντών που δεν ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αλλά διατηρούν την ιεραρχία, αποτελούν πρόσθετους παράγοντες που αποτρέπουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις δύο υποκειμένων.

Σ3: *«Ναι υπάρχουν αποτρεπτικοί παράγοντες. Πρώτος και σημαντικότερος ο χρόνος. Ανάληψη έξτρα ευθυνών σημαίνει περισσότερος χρόνος εργασίας. Επίσης, τι θα μου αποδώσει αν το κάνω; Χρήματα; Απολαβές; ΟΧΙ. Και τέλος, γιατί να το κάνω, θα πρέπει να με ενθαρρύνει ο διευθυντής. Αν δεν μου δίνει το βήμα»;*

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί δέχονται να αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες γιατί *«είναι τέτοιος ο χαρακτήρας τους»* **(Σ3)**, γιατί *«έχουν το μεράκι να το κάνουν»* **(Σ2)**, γιατί *«έχουν ένα διευθυντή να τους ενδυναμώνει και να αναγνωρίζει την προσπάθειά τους»* **(Σ7)**, *«γιατί έχουν τα προσόντα να το κάνουν»* **(Σ10)**, γιατί *«θέλουν να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά»* **(Σ6).**

Συμπερασματικά, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις των τεσσάρων αξόνων της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων έγινε η παρουσίαση των αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών, για τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, για να τους ενδυναμώσει και τέλος, κατέθεσαν την άποψή τους για τους παράγοντες που ευνοούν και δυσχεραίνουν το έργο αυτό της ενδυνάμωσης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα συνδεθούν τα συμπεράσματα της μελέτης με τα ερευνητικά ερωτήματα.

7 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης και η σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ποιοτικά ευρήματα. Επιπλέον, επιχειρείται η σύγκρισή τους με τη βιβλιογραφία και με τα αποτελέσματα ερευνών με παρόμοια θεματολογία. Η δόμηση των συμπερασμάτων σε υπο-ενότητες ανά ερευνητικό ερώτημα, επιλέγεται για τη σαφέστερη και ευανάγνωστη παρουσίασή τους.

7.1 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών ηγετών

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, μέσω της ποιοτικής μεθόδου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων, είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμβολή τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάστηκαν αντικειμενικά και με ακρίβεια στο προηγούμενο κεφάλαιο και οδήγησαν στη διεξαγωγή γενικών και ειδικών συμπερασμάτων, όπως παρουσιάζονται ακολούθως. Τα ευρήματα εμπλουτίζουν τα βιβλιογραφικά δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις, εκτός από ένα υποκείμενο της έρευνας, που ήταν συγκρατημένο στις απαντήσεις του για διαμοιρασμό των καθηκόντων, γεγονός που ίσως να οφείλεται στα ελάχιστα χρόνια προϋπηρεσίας του στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία είχε μεγάλη επαγγελματική εμπειρία τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη διοίκηση. Επιπρόσθετα, οι μισοί ήταν επιστημονικά καταρτισμένοι, έχοντας στην κατοχή του μεταπτυχιακά διπλώματα ή δεύτερο πτυχίο. Επιπλέον, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλοι είχαν καταρτιστεί σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και, κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες αυτοί, εκτός από την εμπειρία και το προσωπικό βίωμα, διέθεταν και τις απαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον σύγχρονο πολλαπλό τους ρόλο. Συμπερασματικά, δε βρέθηκε συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας (φύλο, ηλικία, πρόσθετες σπουδές, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη διοίκηση, κατάρτιση σε θέματα διοίκησης) σε σχέση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της συνέντευξης επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι απόψεις των υποκειμένων: α) για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, β) για τις πρακτικές με τις οποίες επιτυγχάνεται αυτή η ενδυνάμωση, γ) για τα χαρακτηριστικά τους που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να μετατραπούν σε μελλοντικούς ηγέτες και δ) για τους παράγοντες που ευνοούν και δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες.

Αναφορικά με την ύπαρξη μελών στην σχολική μονάδα, τα οποία συμβάλλουν στην άσκηση ηγεσίας, όλοι συμφωνούν ότι ο πολύπλοκος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιτάσσει την εμπλοκή και άλλων μελών στην άσκηση εξουσίας. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, οι οποίοι μαζί με τον διευθυντή αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, συμβάλλοντας στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τους.

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι κυρίως άτυποι, δεδομένου ότι αναδεικνύονται αυθόρμητα από το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Πρόκειται για ανεπίσημους ηγέτες, οι οποίοι και αναλαμβάνουν μόνοι τους την πρωτοβουλία να ασχοληθούν με τομείς του άμεσου ενδιαφέροντός τους, καθώς θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους (Danielson, 2007). Δεν καταλαμβάνουν κάποια επίσημη ηγετική θέση, αλλά, αντίθετα, κερδίζουν το σεβασμό των συναδέλφων τους μέσα από την πραγματογνωμοσύνη τους

Ωστόσο, μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρξαν κάποιοι που απάντησαν πως υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους κατόπιν προτροπής της σχολικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διορίζονται από τον διευθυντή και κατέχουν μία τυπική θέση ηγεσίας και ο ρόλος τους αφορά κυρίως στην καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η παραπάνω τοποθέτηση επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά, με τους Harris και Muijs (2005) να τονίζουν ότι ένας από την πληθώρα των ρόλων, στους οποίους καλούνται να αντεπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι η ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και η συμβουλευτική καθοδήγησή τους. Ο λόγος που επιθυμούν οι ίδιοι οι διευθυντές να αποδώσουν επίσημους ηγετικούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται προφανώς, με την αναγνώριση από την πλευρά τους, της πολυπλοκότητας του ρόλου τους.

Σχεδόν από όλα τα υποκείμενα της έρευνας αναγνωρίστηκε η ανάγκη διαμοιρασμού της εξουσίας και εκχώρησης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις και ποικίλες ευθύνες ωθούν τους διευθυντές να υιοθετούν το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, κατανέμοντας ηγεσία και διαμοιράζοντας τις ευθύνες, καθώς το μοντέλο αυτό ταιριάζει στις σύγχρονες ανάγκες των σχολικών οργανισμών (Gunter, 2012• Γιασεμής, 2016). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το σύγχρονο σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, αρκεί να επιδείξουν και οι ίδιοι τη σχετική διάθεση. Οι εκπαιδευτικοί που είναι απρόθυμοι να επωμιστούν περεταίρω ευθύνες δε δίνουν τη δυνατότητα στον διευθυντή να υιοθετήσει την κατανεμημένη ηγεσία, αλλά ούτε έχουν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους (Harris, 2013).

Στην κατανεμημένη ηγεσία, η σχολική διοίκηση επιδιώκει να αναδείξει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τη θέση, το φύλο και την ηλικία και να τους κατανείμει αρμοδιότητες, προκειμένου να δημιουργηθεί μια υποστηρικτική κουλτούρα (Neuman & Simmons, 2000). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε μία προσπάθεια να αναδειχθούν τα κριτήρια, με τα οποία οι διευθυντές/ντριες αναθέτουν ηγετικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρονται στον χρόνο, στην προσφορά, στην εργατικότητα, στον δυναμισμό, στις ικανότητες, στις γνώσεις, στην εμπειρία, στα προσόντα, στη διάθεση για εκούσια ανάληψη ευθυνών, στην αποδοχή και στην αναγνώριση που τυγχάνουν από τους συναδέρφους τους, ως βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που δύναται να ηγηθούν. Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη διαμορφώνεται τόσο από την ικανότητά και την προσφορά του να εκτελεί τα ηγετικά του καθήκοντα, αλλά και από τη αναγνώρισή του ως τέτοιου από όλους τους εμπλεκομένους στη σχολική μονάδα (Wenner &Cambell, 2018). Οι ποικίλες αυτές τοποθετήσεις φαίνεται ότι καταδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, απόρροια της μοναδικότητας κάθε σχολείου και της προσωπικότητας κάθε διευθυντή.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων είναι έκδηλη η ύπαρξη εκπαιδευτικών που ασκούν ηγετικό ρόλο ή έχουν έναν ρόλο επιρροής γεγονός, που φέρνει στην επιφάνεια την ηγεσία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της οποίας, σύμφωνα με την Harris (2003), οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται και αυτενεργούν. Σύμμαχος τους σε αυτήν την προσπάθεια ενδυνάμωσης είναι η σχολική διοίκηση, η οποία συνεχώς τους ενθαρρύνει και τους παρωθεί να αναλάβουν ευθύνες μέσα και έξω από την τάξη σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη οι

εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν πρωτοβουλίες εκτός σχολικής τάξης, να συνεργαστούν με συναδέρφους από άλλες σχολικές μονάδες, να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ανταλλάσσοντας πρακτικές, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους.

Εντύπωση προκαλεί η καθολική συμφωνία όλων των υποκειμένων της έρευνας ότι δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που δύνανται να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους. Η σχολική διοίκηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι αυτή που με διάφορες πρακτικές θα εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που έχουν τις απαραίτητες ηγετικές δεξιότητες και γνώσεις μέσα από αυθόρμητες, διαισθητικές και θεσμοθετημένες συνεργασίες (Gronn, 2002). Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι δεν υπάρχει η μία και μοναδική «χρυσή συνταγή». Οι διευθυντές, ανάλογα με τις προσλαβάνουσες που έχουν, μάλλον επιλέγουν τις τεχνικές ανεύρεσης εκπαιδευτικών-ηγετών που θα εφαρμόσουν.

Σύμφωνα με τον Arrowsmith, «*η κατανεμημένη ηγεσία δίνεται από τον επικεφαλής, δε λαμβάνεται από το υφιστάμενο προσωπικό»* (Arrowsmith, 2005:31), γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι συμφωνούν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής τους λειτουργίας. Ειδικότερα, οι σχολικοί ηγέτες ασκούν επιρροή και παρέχουν κίνητρα στο προσωπικό τους, με σκοπό να το ενδυναμώσουν να αναπτύξει ηγετικές ικανότητες σε συνδυασμό πάντα με τη διάθεση και τη θέληση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

7.2 Με ποιες πρακτικές ο σχολικός ηγέτης ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες

Για την προαγωγή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο τους, είναι απαραίτητο να ασκείται μία μορφή διοίκησης που να ευνοεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία και να αναπτύσσει τη λεγόμενη κουλτούρα ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Lambert, 2003). Κατά συνέπεια, το ζητούμενο είναι να υπάρχουν διευθυντές-ηγέτες που αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές και στρατηγικές ενδυνάμωσης, δεδομένου ότι η ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που συμβάλλει προς αυτόν τον σκοπό (Blase & Blase, 2001).

Για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί στην ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, κρίνεται απαραίτητο ο σχολικός ηγέτης να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και υποστήριξης, καθώς και να ευθυγραμμίσει τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών με αυτούς του οργανισμού. Η εμψύχωση, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, η αυτονομία, η αυτενέργεια, η διάθεση χώρου, χρόνου, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, αναφέρθηκαν ως πρακτικές από τα υποκείμενα της έρευνας, ενέργειες που κατά τον Barth (2001) μπορούν να κάνουν οι σχολικοί ηγέτες για να οικοδομήσουν την κουλτούρα ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω πρακτικές συγκλίνουν με τα πορίσματα των ερευνών των Blasé & Blasé (2001), Anderson (2004) και Ντόμπρου (2017), γεγονός που αποδεικνύει ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών ρόλων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του διευθυντή-ηγέτη.

Αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι συμμετέχοντες στην παρούσα ερευνητική μελέτη αναγνώρισαν πως ο διευθυντής τους εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες, ρωτά τη γνώμη τους και την λαμβάνει υπόψη του. Επιπρόσθετα, είναι ανοιχτός στις ιδέες τους και τους παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και τα στοιχεία που απαιτούνται για να ληφθεί μια απόφαση, ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους. Συνεπώς, στα ευρήματα της παρούσας μελέτης διαφαίνονται στοιχεία που παραπέμπουν στην κατανεμημένη ηγεσία, προσφέροντας την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς ότι η γνώμη τους έχει αξία και συνυπολογίζεται στην αναβάθμιση του σχολείου. Ο διευθυντής, στην περίπτωση αυτή, δίνει τον απαιτούμενο χρόνο, μέσα από συνεδριάσεις και συναντήσεις, στους εκπαιδευτικούς να ακουστεί η φωνή τους, επικροτεί το έργο και τις προσπάθειές τους και δε διστάζει να τους παραχωρήσει μερίδιο εξουσίας (Ντόμπρου, 2017• Leithwood & Jantzi, 2000).

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην πρακτική της δημιουργίας συνεργατικής κουλτούρας, δεδομένου ότι σε ένα συνεργατικό σχολείο οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέρφων βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να «ελευθερωθούν», ξεδιπλώνοντας τα ταλέντα τους. Μέσω της κουλτούρας συνεργασίας προωθείται ο επιστημονικός διάλογος και επιλύονται τα εκπαιδευτικά προβλήματα (Sterrett, 2016). Για να επιτευχθεί, ωστόσο, αυτό, οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν και στην ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών

από τη σχολική διοίκηση, προκειμένου να αποφευχθεί ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέρφων.

Η δημιουργία «υβριδικών» ρόλων, κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εκτελούν το διδακτικό τους έργο στην τάξη, αλλά υπηρετούν και άλλους ρόλους έξω από αυτήν, αποτελεί πρακτική των διευθυντών για την ανάληψη ευθυνών σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας. Ωστόσο, αυτό απαιτεί μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους και να επιδιώξουν την περεταίρω ανάπτυξή τους.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας, μόνο ένας αναφέρθηκε στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων στα πλαίσια της σχολικής του μονάδας. Ίσως να θεωρούν οι διευθυντές ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να επιβάλλεται, αλλά να την επιδιώκουν και να την επιθυμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το μέρος, στο οποίο υλοποιείται. Τονίζουν ότι η αυτομόρφωση επαφίεται στην προσωπική βούληση των εκπαιδευτικών, ωστόσο, οι ίδιοι παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε κάθε είδους επιμορφωτικές δράσεις.

Όμως, η ηγεσία των εκπαιδευτικών δε δύναται να αναπτυχθεί αποτελεσματικά χωρίς τη στήριξη της διοίκησης, σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας. Ο διευθυντής, από τη δική του πλευρά χρειάζεται να εξελιχθεί και ο ίδιος επαγγελματικά, για να μπορέσει, όπως τονίζει ο Fullan (2014), να μάθει πως να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγεσία. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ο διευθυντής δύναται να επηρεάσει με τη στάση και το παράδειγμά του τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο διευθυντής πρέπει να αποτελέσει πρότυπο, όπου με τη συμπεριφορά του θα κάνει πίσω και θα δώσει τον απαιτούμενο χώρο στους εκπαιδευτικούς του να ανελιχθούν. Αυτό δεν σημαίνει ότι η εξουσία του παραγκωνίζεται ή υπονομεύεται, αλλά δημιουργείται συνεργατική κουλτούρα με πολλούς συν-ηγέτες.

7.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ηγετών

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι ο διευθυντής είναι το πρόσωπο κλειδί, για να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε ηγέτες. Σύμμαχος της προσπάθειάς του αυτής, το ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών και η προφορά τους για εκούσια ανάληψη ευθυνών. Σε μια σχολική μονάδα είναι λογικό και αναμενόμενο να

υπηρετούν πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες, επιδιώξεις και ανάγκες. Ο σχολικός ηγέτης καλείται να διαχειριστεί αυτό το διαφορετικό υπόβαθρο, αναπτύσσοντας κλίμα ασφάλειας, συνοχής και συνεργασίας. Η δικαιοσύνη, η δυναμικότητα, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, συνιστούν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, στοιχεία της προσωπικότητας που θα τον βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σε έρευνα των Blase & Blase (2001), η υποστήριξη και η παρακίνηση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς καθώς και στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως η ενεργητική ακρόαση, η αφοσίωση και η τιμιότητα, αναδείχθηκαν ως στοιχεία ενδυνάμωσης. Επιπρόσθετα, σε έρευνα του Κλάδη (2017), η αυθεντικότητα, η εργατικότητα, η υποστηρικτική διάθεση και η δικαιοσύνη επιλέχθηκαν ως χαρακτηριστικά ενδυνάμωσης από την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων. Μια περαιτέρω ανάγνωση αυτών των ερευνητικών πορισμάτων είναι η υπόδειξη της κατεύθυνσης προς την οποία πρέπει να αναζητήσει συμμετοχή ο διευθυντής στα επίπεδα ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού ηγέτη.

Όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω έρχονται σε απόλυτη ταύτιση και αντιστοιχία με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, οι οποίοι υπογραμμίζουν πως η δίκαιη συμπεριφορά, η ενθάρρυνση, η δικαιοσύνη, η αμεσότητα, αποτελούν χαρακτηριστικά ενδυνάμωσης. Οι διευθυντές παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να υλοποιήσουν σχέδια δράσης χωρίς εμπόδια, τους υποστηρίζουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ενισχύουν το κύρος τους και τέλος δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά υποστηρίζονται και με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Από την έρευνα προκύπτει ότι, μέσα στο πολυδύναμο και ποικιλόμορφο σχολείο, απαιτείται από πλευράς του ηγέτη να κατέχει αυξημένες όχι μόνο διοικητικές, οργανωτικές δεξιότητες, αλλά κυρίως επικοινωνιακές και κοινωνικές, προκειμένου να καταφέρει να εμπνεύσει και να επικοινωνήσει το όραμά του στους συναδέρφους τους. Συνεπώς, δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες ηγεσίας, δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και δεξιότητα συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνονται απαραίτητες σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, στους σχολικούς ηγέτες που επιδιώκουν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς τους στην ανάληψη αρμοδιοτήτων.

Ο διευθυντής μέσα από την επικοινωνιακή του δεξιότητα, αναπτύσσει γόνιμο και παραγωγικό διάλογο και παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για τον ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους, ενώ μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών εντοπίζει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους εκχωρήσει τις ανάλογες αρμοδιότητες. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνει την δέσμευση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των σχολικών στόχων (Harris, 2003). Όλες οι παραπάνω δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες και συνάδουν με τις τοποθετήσεις των Μπουραντά (2001) και Harris (2003), όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Επιπρόσθετα, για τους ερωτώμενους στην έρευνα, η συναισθηματική νοημοσύνη, ως ικανότητα να κατανοείς τη θέση του άλλου, τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες, του αποτελεί δεξιότητα απαραίτητη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών -ηγετών την οποία δεξιότητα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπουραντάς (2001), οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να τη χρησιμοποιούν ως μέσο επιρροής και επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.

7.4 Ευνοϊκοί παράγοντες και εμπόδια στο έργο του σχολικού ηγέτη να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικού ηγέτες

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην άποψη ότι ο σχολικός ηγέτης πρέπει να διαμοιράζει ευθύνες και αρμοδιότητες, προκειμένου να υπάρχει μια εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις ανάλογα με το ενδιαφέρον και την προσφορά του κάθε εκπαιδευτικού. Κυρίως, ωστόσο, ο διευθυντής-ηγέτης κατανέμει αρμοδιότητες στους συναδέρφους του, σύμφωνα με την εμπειρία του για το ποιος θα μπορέσει να τις φέρει σε πέρας αποτελεσματικά και στοχεύοντας να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν εθελοντικά (Harris, 2003).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η αμοιβαία, εμπιστοσύνη ενισχύει τη μετατόπιση της ηγεσίας σε άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους ενδυναμώνονται να αναλάβουν νέους ρόλους, ηγετικούς. Η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας, τα οικονομικά κίνητρα και η μείωση του διδακτικού ωραρίου, σε συνδυασμό πάντα με την ύπαρξη υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν παράγοντες που διευκολύνουν τον διευθυντή να ενδυναμώσει τους ηγέτες του μέλλοντος. Όλα αυτά συγκλίνουν με την άποψη του Harley (2007), κατά

την οποία το φιλικό εργασιακό περιβάλλον, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του, καθώς και η κουλτούρα συνεργασίας που προωθεί τον διάλογο, ασκούν θετική επίδραση στην ηγεσία του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό εξηγείται εάν λάβουμε υπόψη τη γενική παραδοχή ότι το άτομο καταβάλλει προσπάθεια, για να συνεισφέρει, όταν υπάρχουν απολαβές, ανταμοιβή ή αναγνώριση του έργου του.

Σε όλα τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι δεν πρέπει να μην συμπεριληφθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως η θέληση, το θάρρος, η εμπειρία, οι γνώσεις, οι ικανότητες, η δημιουργικότητα και η επιμονή, στοιχεία που βοηθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά, όσο και το έργο του διευθυντή να τους ενδυναμώσει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Όταν η αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας κλονιστεί, τότε αναχαιτίζεται η διάθεση του διευθυντή για ανάθεση αρμοδιοτήτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά, τους αρνούνται την ανάληψη ρόλων (Louis, κ.ά., 2009). Την ίδια άποψη συμμερίζονται τα υποκείμενα της έρευνας Ειδικότερα, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η απουσία υποστηρικτικού μηχανισμού δημιουργεί κλίμα δυσπιστίας με τους εκπαιδευτικούς να αναγκάζονται να λειτουργούν μεμονωμένα, ως μονάδες, δυσχεραίνοντας κάθε προσπαθεί του διευθυντή για ενδυνάμωση.

Δεν προκάλεσε μεγάλη έκπληξη, όταν τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ως εμπόδιο την ενασχόληση των διευθυντών σε θέματα καθαρά γραφειοκρατικά, γεγονός το οποίο δεν τους αφήνει το χρονικό περιθώριο να εστιάσουν στο προσωπικό τους και στην ανάπτυξή του. Αυτό ίσως να οφείλεται εν μέρει και στο γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παραπάνω τοποθέτηση επικυρώνει τα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα για την πολυσύνθετο ρόλο του διευθυντή και την ανάγκη καταμερισμού της εξουσίας. Η αφοσίωση του διευθυντή σε θέματα κυρίως πρακτικής φύσεως τον ωθεί να μην έχει χρόνο να εστιάσει στην άσκηση της ηγεσίας και στον διαμοιρασμό των ρόλων (Dimmock, 1999).

Από την έρευνα αναδύονται και τα εσωτερικά εμπόδια των ίδιων των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στην σχολική διοίκηση, όπως είναι η ευθυνοφοβία, η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, η έλλειψη χρόνου, ο φόβος ότι θα χάσουν την αλληλοεπίδραση με τους μαθητές τους και η απουσία κινήτρων, επιβράβευσης και αναγνώρισης των προσπαθειών τους από τον διευθυντή, δεδομένου ότι όσοι είναι σε

ανεπίσημες θέσεις ηγεσίας δεν έχουν άλλα κίνητρα -και κυρίως οικονομικά- για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων.

Τέλος, από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, όταν ο διευθυντής δεν επιθυμεί να εκχωρήσει εξουσία και υιοθετεί ένα απολυταρχικό, αυταρχικό και συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας, τότε δεν δύναται να αναδυθούν εκπαιδευτικοί-ηγέτες, οι οποίοι ακόμη και αν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την θέληση να συμβάλλουν το δικό τους λιθαράκι στη σχολική τους μονάδα, δε θα έχουν την ευκαιρία να το πράξουν.

8 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σύνοψη

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμβολή τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Η έρευνα ήταν ποιοτική, υλοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης και συμμετείχαν εφτά διευθυντές και τρεις διευθύντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης.

Στα συμπεράσματα περιλαμβάνεται η διαπίστωση ότι ο ρόλος του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους είναι σημαντικός. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επωμιστούν περισσότερες ευθύνες, αρκεί να παραχωρήσει ευκαιρίες ηγεσίας και κατανείμει σαφείς και ξεκάθαρους ρόλους. Ο σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που θα υιοθετήσει τις κατάλληλες πρακτικές, θα αναπτύξει χαρακτηριστικά και δεξιότητες απαραίτητες για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους στην άσκηση ηγεσίας, ξεπερνώντας εμπόδια και δυσκολίες.

Η μορφή της έρευνας δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων,ενώ υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια. Ωστόσο, τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, σε συνδυασμό με τη θεωρητική προσέγγιση που παρουσιάστηκε, δύνανται να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη των ηγετικών συμπεριφορών που την προάγουν. Μέσα από τις συνεντεύξεις δόθηκε η ευκαιρία στα μέλη της σχολικής διοίκησης να εκφράσουν τις πεποιθήσεις, τις ιδέες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, να αναστοχαστούν και να αναρωτηθούν για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών ρόλων. Επιπρόσθετα, η αναφορά στους παράγοντες που ευνοούν και δυσχεραίνουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες, εκτιμάται ότι θα αποτελέσει το έναυσμα για την εφαρμογή σχεδιασμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων, που θα έχουν ως προσανατολισμό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων επίσης, προκύπτουν προβληματισμοί για περαιτέρω έρευνα.

8.1 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε ερευνητική μελέτη, η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια ήταν

η άρνηση πολλών υποψηφίων συμμετεχόντων να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες που προσεγγίστηκαν, αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους επικαλούμενοι φόρτο εργασίας. Η ερευνήτρια, κατά συνέπεια, αναγκάστηκε να προτείνει την εναλλακτική της τηλεφωνικής συνέντευξης. Το μειονέκτημα αυτού του είδους της συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής δεν έχει άμεση επαφή με το υποκείμενο της έρευνας και αυτό προκαλεί περιορισμένη επικοινωνία (Creswell, 2011). Το γεγονός αυτό, μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει τις αντιλήψεις του συμμετέχοντα.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι ότι δεν μπορούν να γενικευτούν τα ευρήματα, λόγω της επιλογής της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε. Παρά τις δυσκολίες και τα αδύναμα σημεία, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες και η παρούσα εργασία να προσφέρει στη συζήτηση για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ηγέτη και τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αναλυθούν υπό το πρίσμα νέων ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και να αξιοποιηθούν και να αναλυθούν με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων ανάλυσης, προάγοντας έτσι τον διεπιστημονικό διάλογο. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε η ίδια έρευνα με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα και να γίνει μεικτή έρευνα με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων των υποκειμένων της εν λόγω έρευνας, ώστε να συσχετιστούν και να συγκριθούν τα ευρήματα. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υλοποιηθεί η ίδια έρευνα, στον ίδιο πληθυσμό μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Η συγκεκριμένη μελέτη εστίασε στις αντιλήψεις διευθυντών/ντριών δημόσιων σχολείων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών/ντριών που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας εργασίας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες φιλοδοξούμε να αποτελέσουν το έναυσμα για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγαπητού, Χ. (2012). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 145-172). Αθήνα: Διάδραση.

Διερωνίτου, Ε. (2016). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο: Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 173-204). Αθήνα: Διάδραση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*: www.kalipos.gr. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2022 από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κλάδης, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή,

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.41362).

Κούλη, Π. (2018). *Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και ηγεσία. Ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ντόμπρου, Π. (2017). *Ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξεσφίγγη, Π. (2012). *Κατανεμημένη Ηγεσία και Ενδυνάμωση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πέντε Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ν. Αττικής* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2022 από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19934

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

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

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Σπυράκη, Χ. & Σπυράκης, Γ. (2008). Η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού ως παράγοντας βελτίωσης της οργανωσιακής απόδοσης. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, 50*, 65-76.

Σωτηριάδου, Μ., Χαραλάμπους, Μ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των

εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Συνέδριο εκπαιδευτικής διοίκησης,*14-16 Μαρτίου 2008 .ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, Άρτα.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010) Θεμελιωμένη Θεωρία: Ανασκόπηση των Σύγχρονων Προσεγγίσεων και Μεθοδολογικά Ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (σσ. 413-433). Αθήνα: Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ.

Μεταφρασμένη

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Allix, M. N. (2000). Transformational leadership: Democratic or despotic? *Educational Management Administration Leadership, 28*(1), 7-20.

Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement, 75*(1), 97-113.

Andrews, D., & Conway, J. (2018). *IDEAS: The way to sustainable school improvement. Toowoomba* Qld: Leadership Research International.

Angelle, P.S., & Beaumont, J. (2008). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership, 17*(6), 771-799.

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin, 95*(2), 141-160.

Arrowsmith, T. (2005). Distributed Leadership: Three Questions, Two Answers-A Review of the Hay Group Education Research. *Management in Education, 19*(2), 30-33.

Avidov-Ungar, O., Friedman, I., & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching, 20*(6), 704-720.

Bailey, K. M. (2008). Passing on the light: Encouragement as a leadership skill. In C. Coombe, M. McClaskey, L.L. Stephenson, & N. Anderson, (Eds.). *Leadership in English Language Teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Barfield, C. S. H. (2011). *The perceptions of teachers and principals in regard to teacher leadership and school improvement* (Doctoral dissertation). Louisiana Tech University. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2022 από: https://core.ac.uk/download/pdf/236621758.pdf

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan, 82*(6), 443-449.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Gloucestershire: National College for School Leadership.

BERA- British Educational Research Association (2004). *Revised ethical guidelines for educational research.* Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2022 από: https://www.bera.ac.uk/publication/revised-ethical-guidelines-for-educational-research-2004

Berg, J. H., & Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community, 4*(1), 2-14.

Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (Second Edition ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Bogler, R., & Nir A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration, 50*(3), 287-306.

Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A.J., & Savoie, S. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organizational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science. 42*(4), 201-211.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101.

Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management, 29*(1), 23-37.

Burke, K. A. (2009). *The principal's role in supporting teacher leadership and building capacity: Teacher and administrator perspectives.* (Dissertations),University of California, San Diego ProQuest.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management.* London: Sage

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*: London: Sage.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush,T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publications.

Chamberland, L. (2009). *Distributed leadership: developing a new practice. An action study.* (Doctoral Thesis.) University of California, SantaCruz.

Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin, 84*(616), 27-34.

Christison, M., & Murray, D. (2008). Strategic planning for English language teachers and leaders. In C. Coombe, M. McClaskey, L.L. Stephenson, & N. Anderson (Eds.). *Leadership in English Language Teaching.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Coombe, C., England, L., & Schmidt, J. (2008). Public speaking and presentation skills for ELT educators. In C. Coombe, M. L. McLoskey, L. Stephenson, & N. J. Anderson (Eds.), *Leadership in English Language Teaching and Learning,* 50-62. Ann Arbor,MI:Universityof Michigan.

Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage Learning.

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, *65*(1), 14-19.

Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003). *A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-978). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education, 120*, 205- 231.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration, 37*(5), 441-462.

Dinham, S. (2000). *Principal leadership for outstanding educational outcomes.* AESOP.

Eaker, R., & DuFour, R. (2015). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree Press.

Ellison, J., & Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching approaches and perspectives* (pp. 70-90).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ensher, E. A., & Murphy, S. (2005). *Power mentoring: How successful mentors and protégés get the most out of their relationships*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fauzi, A. (2016). The management of teachers' empowerment of state Madrasah Aliyah in Banten Province. *Higher Education Studies, 6*(2), 99-108.

Freire, P. (2005). Paulo Freire. *Praxis, 2005*, 1-45.

Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching, 17*, 289-302.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education, 38*(2), 205-227.

Goodyear, V.A., Casey, A., & Parker, M. (2015). *Must share without fear of being judged: SNSs capacity to form engaging and impactful professional learning communities*. Paper presented at the European Educational Research Association Conference, Budapest, Hungary, 8-11th September 2015. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2021 από:https://www.researchgate.net/publication/282733430_Must_share_without_fear_of_being_judged_SNSs_capacity_to_form_engaging_and_impactful_professional_learning_communities.

Fullan, M. (2014). *The principal.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423-451.

Gronn, P. & Lacey, K. (2004). Positioning oneself for leadership: feelings of vulnerability among aspirant school principals. *School Leadership & Management, 24*(4), 405-424.

Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*, (pp. 118-131). London: Sage.

Gunter, H. M. (2012). The Field of Educational Administration. *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 337-356.

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

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(5), 545-554.

Harris, A., & Muijs, D. (2005*). Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.

Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership, 65*(1), 74-77.

Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 202-214.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal, 46*, 659-689.

Hobbs, M.E., & Moreland A. (2009). *Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development*. Paper presented at the International Conference of the Association for Science Teacher Education, Hartford, CT.

Howitt, D. (2010). *Qualitative methods in psychology.* Essex: Pearson Education.

Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *Journal of Educational Research, 103*, 40-52.

Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning* (Doctoral dissertation), National University of Ireland Maynooth, Maynooth, Ireland: Faculty of Social Sciences.

Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education, 38*(2), 267-289.

Jackson, K. M., & Marriott, C. (2012). The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 230-258.

Janssen, O. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment. *Work & Stress, 18*(1), 56-65.

Katzenmeyer, M. H., & Moller, G. V. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. V. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*: Corwin Press.

Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership* (Doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, GA . Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2022 από: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=eps_diss

Kenjarski, M. (2015). *Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and the Conditions Which Influence its Development*. (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου 2022 από: https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/10097/etd.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Killion, J., & Harrison, C. (2006). *Taking the lead: New lead roles for teachers and school-based coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Kwan, P. (2013). Am I their cup of tea? Vice-principals' perception of suitability for principalship. *Asia Pacific Education Review*, *14*(3), 325-336.

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

Lambert, L. (2005). Leadership for lasting reform. *Educational Leadership, 2,* 62-65.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 41*, 67-79.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teaches' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 260-283

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

Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership. Philadelphia*. PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning.* Nottingham: NCSL.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*, 27-42.

Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.

Lemons, R. W. (2005). *From the principal's office to the classroom: An examination of instructional leadership practice in three high schools*. (doctoral dissertation), Harvard University.

Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum, 69*, 151-159.

Lincoln, Y. S. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. *Higher Education-New York, 16*, 25-72.

Locke, E. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership* (pp. 271-284). Thousand Oaks, CA: Sage.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning.* New York: The Wallace Foundation.

Margolis, J., & Huggins, S. K. (2012). Distributed but undefined: New teacher leader roles to change schools. *Journal of School Leadership, 22*, 953-98.

Margolis, J., & Strom, K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: the case for asking new questions. *Professional Development in Education, 46*(4), 607-621.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13*(6), 522-525.

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(1), 111-134.

Murphy, T. & Brogan, J. (2008). The active professional's balancing act: Time and self management. In C. Coombe, McClaskey, M.L.L. Stephenson, & N. Anderson, J. (Eds.), *Leadership in English Language Teaching and Learning*, 79-89. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity, promises and practicalities*. Washington, DC: Aspen Institute Program on Education and Annenberg Institute for School Reform.

Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappa, 82*(1), 9-12.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration, 58*(1), 60-80.

Normand, R. (2008). School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory. *British Journal of Sociology of Education, 29*(6), 665-676.

O'Gorman, L., & Hard, L. (2013). Looking back and looking forward: exploring distributed leadership with Queensland prep teachers. *Austral. J. Early Childhood* 38, 77-84.

Ololube, N. P. (2013*). Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri: SpringField Publishers.

Othman, A., & Wanlabeh, N.(2012). Teachers' perspectives on leadership practices and motivation in Islamic private schools, Southern Thailand. *Asian Education and Development Studies, 1*(3), 237-250.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pitts, D. (2005). Leadership, empowerment, and public organizations. *Review of Public Personnel Administration, 25*(1), 5-28

Riel, M., & Becker, H. J. (2008). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 397–417). New York: Springer Science + Business Media.

Rizvi, M. (2008). The Role of School Principals in Enhancing Teacher Professionalism: Lessons from Pakistan. *Educational Management Administration and Leadership, 36,* 85-100.

Robinson, V. M. (2008). Forging the Links between Distributed Leadership and Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration 46* (2), 241–256.

Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education, 131*(4), 782-790.

Saucedo, M. M. (2014). *Teacher leadership: Developing the ability of teachers to move forward independently–A Delphi study of selected secondary teachers in Riverside County, California* (Doctoral dissertation). Brandman University. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2022 από: https://digitalcommons.umassglobal.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1088&context=edd_dissertations

Sawyer, J. M. (2005). A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change. (Doctoral dissertation), Boston College.

Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Seed, A. H. (2006). Making empowerment and collaboration part of the lives of highly qualified team teachers. *Middle School Journal, 37*(5), 40-44.

Sergiovanni, T.J. (2000). Changing Change: Toward a Design Science and Art. *Journal of Educational Change, 1*(1), 57-75.

Shah, S. (2019). Teachers as Leaders: Equipping English Language Teachers with Leadership Knowledge and Skills in TESOL. *Journal of Education in Black Sea Region, 4*(2), 172-190.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School Participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*(6), 951 -960.

Short, P., & Greer, J. (1997). *Leadership in empowered schools: Themesfrom innovative efforts.* Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Silins, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 635-658). Netherlands: Springer.

Siskin, C.B. & Reynolds, E. (2008). TechnologiesforleadersinELT.InC.Coombe,M. McClaskey, L.L. Stephenson, & N. Anderson (Eds.). *Leadership in English Language Teaching and Learning*, 141-153. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*, 53-67.

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(4), 556-577.

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143-150.

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

Stephenson, L., Dada, R., & Harold, B. (2012). Challenging the traditional idea of leadership in *Horizon, 20*(1), 54-63.

Sterrett, W. (2015). Maximizing teacher leadership: The principal as facilitator. In N. Bond, Ed. *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact.* New York: Routledge.

Sterrett, W. (2016). *Igniting teacher leadership: How do I empower my teachers to lead and learn?* Alexandria, VA: ASCD.

Stock, M. J., & Duncan, H. E. (2010). Mentoring as a professional development strategy for instructional coaches: Who mentors the mentors? *Planning and Changing*, *41*(1-2), 57-69.

Tam, W.-M., & Cheng, Y. C. (2007). Teacher Education and professional development for Sustainable School Effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook* of *School Effectiveness and Improvement* (pp. 751-766). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leadership model standards.* Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2022 από: http://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/07/Exploratory-Consortium.pdf

Tennett, J. (2019). *Teachers as leaders: empowering teachers to lead instructional change.* Thesis. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.

Thomson, P. (2004). Severed heads and compliant bodies? A speculation about principal identities, *Discourse*, *25*(1), 43-59.

Timperley, H.S. (2009). Distributed Leadership to Improve Outcomes for Students. In Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (eds.) *Distributed Leadership According to the Evidence.* London: Routledge, (pp197-222).

Torrance, D. (2013). Distributed Leadership: challenging five generally held assumptions. *School Leadership and Management*, *33*(4), 354-372. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2022 από: https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/14610379/Torrance_2013_DL_Challenging_Assumptions_final_article.pdf

Visone, J. D. (2022). *Empowering teacher leadership: Strategies and Systems to Realize Your School's Potential.* Routledge.

Vlachadi, M., & Ferla, M. (2013). Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, *2*(4), 19-30.

Wallace, J. D., Nesbit, C. R., & Miller, A. C. S. (1999). Six leadership models for professional development in science and mathematics. *Journal of Science Teacher Education, 10*(4), 247-268.

Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19*(2) 139-156.

Weiner, J. M. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership, 21*, 7-41.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 20*(10), 1-38.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2018). Thick and thin: Variations in teacher leader identity. *International Journal of Teacher Leadership, 9*(2), 5-21.

Wrigley, T. (2008). School improvement - a diversity of aims and approaches. *Improving Schools, 11*(2), 99-100.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Publications.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 433-459.

Παράρτημα Α: «Συνοδευτική Επιστολή»

Ονομάζομαι Παπανδρέου Κονδυλένια και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία». Στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, με θέμα: *«Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη ηγετικών ρόλων: η συμβολή της σχολικής ηγεσίας»*, καλείστε, αν το επιθυμείτε, να συμμετάσχετε ως συνεντευξιαζόμενος/η στην έρευνά μου.

Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος και η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

Διασφάλιση της εμπιστευτικότητας

Η συμμετοχή σας στην έρευνα, αν και πολύτιμη, είναι προαιρετική και εθελοντική. Θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια, εμπιστευτικότητα και ανωνυμία ως προς τα προσωπικά σας στοιχεία, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Τα μοναδικά προσωπικά στοιχεία που ζητούνται αφορούν αποκλειστικά δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και η εκπαίδευση.

Οδηγίες διεξαγωγής της συνέντευξης

Η διαδικασία της συνέντευξης θα διεξαχθεί τηλεφωνικώς ή δια ζώσης και δε θα διαρκέσει παραπάνω από 30 λεπτά. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, στις οποίες χωρίς περιορισμούς μπορείτε να εκφράσετε ελεύθερα τις απόψεις σας. Σας ενημερώνω εκ των προτέρων ότι η συνέντευξη πρόκειται να μαγνητοφωνηθεί έπειτα από την έγκρισή σας, ώστε να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα των συνεντεύξεών σας για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας. Αποσπάσματα της συνέντευξης δύνανται να συμπεριληφθούν στην εργασία χωρίς, ωστόσο, να αποκαλύπτονται στοιχεία που θα παραπέμπουν στην ταυτότητά σας. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και εθελοντική. Έχετε τη δυνατότητα να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση ή και να αποχωρήσετε όποια στιγμή θελήσετε ή κρίνετε ότι είναι αναγκαίο, δεδομένου ότι η συμμετοχή σας είναι απόλυτα οικειοθελής. Την ίδια δυνατότητα έχει και η ερευνήτρια, η οποία, αν το κρίνει

απαραίτητο, μπορεί να διακόψει τη συμμετοχή σας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας αποσταλούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την παρούσα έρευνα, το τηλέφωνο επικοινωνίας της ερευνήτριας είναι το 6972821444 και το e-mail επικοινωνίας το lenia@me.com.

Με εκτίμηση,

Παπανδρέου Κονδυλένια

Παράρτημα Β: «Οδηγός Συνέντευξης»

<u>Α Μέρος: Δημογραφικές ερωτήσεις:</u>

Ερ.1. Φύλο:

Ερ.2. Ηλικία:

Ερ.3. Πρόσθετες Σπουδές (β πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό):

Ερ.4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Ερ.5. Έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση:

Ερ.6. Κατάρτιση/Επιμόρφωση σε θέματα: Διοίκησης Σχολικών Μονάδων: Ναι Όχι

<u>Β. Μέρος: Κεντρικά ερωτήματα:</u>

Ερ.7. Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν μέλη στη σχολική σας μονάδα, τα οποία βοηθούν/συμβάλλουν στην άσκηση της ηγεσίας;

Ερ.8. Υπάρχουν μέλη στο σχολείο σας, τα οποία ασκούν ηγετικό ρόλο, παρόλο που δεν κατέχουν μια τυπική θέση ηγεσίας;

Ερ.9. Διαμοιράζετε ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, πέραν από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

Ερ.10. Ποια είναι τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία αναθέτετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας, πέρα από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

Ερ.11. Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν;

Ερ.12. Υπάρχει κάποια διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας σε αυτήν;

Ερ.13. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους θεωρείτε ότι εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής σας λειτουργίας;

Ερ.14. Με ποιες στρατηγικές μπορεί ο διευθυντής/ρια να εμπλέξει στην ηγεσία του σχολείου τους εκπαιδευτικούς;

Ερ.15. Πώς νομίζετε ότι ο διευθυντής/ρια μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, προκειμένου εκπαιδευτικοί και διευθυντής να διαμοιράζονται τι ευθύνες;

Ερ.16. Με ποιον τρόπο ο διευθυντής/ρια δύναται να ηγηθεί με το παράδειγμά του/της, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς για την άσκηση εξουσίας στις σχολικές μονάδες, όπου εργάζονται;

Ερ.17. Στο σχολείο σας έχουν υλοποιηθεί επιμορφώσεις και σεμινάρια για την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών;

Ερ.18. Εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς σας στη διαδικασία λήψη των αποφάσεων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Ερ.19. Θεωρείτε ότι ο διεθυντής/ρια του σχολείου δύναται να επηρεάσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε μελλοντικούς ηγέτες; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Ερ.20. Ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή/ρια θεωρείτε σημαντικά για την αποτελεσματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες;

Ερ.21. Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ριες προκειμένου να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

Ερ.22. Θεωρείτε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες-εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή/ρια ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;

Ερ.23. Υπάρχουν αντίστοιχα παράγοντες που βοηθούν το έργο του διευθυντή;

Ερ.24. Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος/η, στην προσπάθειά σας να εκχωρήσετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σας;

Ερ.25. Γιατί θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

Ερ.26. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο, πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη; Κάποιο τελευταίο σχόλιο;

Ερ.27. Μπορώ να επικοινωνήσω εκ νέου μαζί σας, σε περίπτωση που αναδυθούν νέα ζητήματα προς διερεύνηση;

Παράρτημα Γ: «Πρωτόκολλο Συνέντευξης»

Θέμα: «Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη ηγετικών ρόλων: η συμβολή της σχολικής ηγεσίας»

Ώρα:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Συνεντευξιαζόμενος (ΑΡΙΘΜΟΣ):

Μέρος/Τρόπος που δίνει τη συνέντευξη:

Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πολύ για την εθελοντική συμμετοχή σας και τον διαθέσιμο χρόνο σας. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος και η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Θα ήθελα, επίσης, να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη πρόκειται να μαγνητοφωνηθεί έπειτα από την έγκρισή σας. Αν συμφωνείτε σε αυτό, είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε.

(Ανάβω το μαγνητόφωνο και το ελέγχω)

<u>Ερωτήσεις συνεντεύξεων</u>

<u>Α Μέρος: Δημογραφικές ερωτήσεις:</u>

Ερ.1. Φύλο:

Ερ.2. Ηλικία:

Ερ.3. Πρόσθετες Σπουδές (β πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό):

Ερ.4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Ερ.5. Έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση:

Ερ.6. Κατάρτιση/Επιμόρφωση σε θέματα: Διοίκησης Σχολικών Μονάδων: Ναι Όχι

<u>Β. Μέρος: Κεντρικά ερωτήματα:</u>

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: <u>Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;</u>

Ερωτήσεις:

Ερ.7. Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν μέλη στη σχολική σας μονάδα, τα οποία βοηθούν/συμβάλλουν στην άσκηση της ηγεσίας;

Ερ.8. Υπάρχουν μέλη στο σχολείο σας που ασκούν ηγετικό ρόλο, παρόλο που δεν κατέχουν μια τυπική θέση ηγεσίας;

Ερ.9. Διαμοιράζετε ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, πέραν από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

Ερ.10. Ποια είναι τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία αναθέτετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας, πέρα από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

Ερ.11. Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν;

Ερ.12. Υπάρχει κάποια διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας σε αυτήν;

Ερ.13. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους θεωρείτε ότι εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής σας λειτουργίας;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιες πρακτικές οι σχολικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;

Ερωτήσεις:

Ερ.14. Με ποιες στρατηγικές μπορεί ο διευθυντής/ρια να εμπλέξει στην ηγεσία του σχολείου τους εκπαιδευτικούς;

Ερ.15. Πώς νομίζετε ότι ο διευθυντής/ρια μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, προκειμένου εκπαιδευτικοί και διευθυντής να διαμοιράζονται τι ευθύνες;

Ερ.16. Με ποιον τρόπο ο διευθυντής/ρια δύναται να ηγηθεί με το παράδειγμά του/της, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, για την άσκηση εξουσίας στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται;

Ερ.17. Στο σχολείο σας έχουν υλοποιηθεί επιμορφώσεις και σεμινάρια για την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών;

Ερ.18. Εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς σας στη διαδικασία λήψη των αποφάσεων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια χαρακτηριστικά των ηγετών επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες του μέλλοντος;

Ερωτήσεις:

Ερ.19. Θεωρείτε ότι ο διεθυντής/ρια του σχολείου δύναται να επηρεάσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε μελλοντικούς ηγέτες; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Ερ.20. Ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή/ρια θεωρείτε σημαντικά για την αποτελεσματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες;

Ερ.21. Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες, που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ριες, προκειμένου να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού ηγέτη να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες;

Ερωτήσεις:

Ερ.22. Θεωρείτε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες-εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή/ρια, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;

Ερ.23. Υπάρχουν αντίστοιχα παράγοντες που βοηθούν το έργο του διευθυντή;

Ερ.24. Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος/η στην προσπάθειά σας να εκχωρήσετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σας;

Ερ.25. Γιατί θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

Κλείνοντας την συνέντευξη:

Ερ.26. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη; Κάποιο τελευταίο σχόλιο;

Ερ.27. Μπορώ να επικοινωνήσω εκ νέου μαζί σας, σε περίπτωση που αναδυθούν νέα ζητήματα προς διερεύνηση;

Για ακόμη μία φορά σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και τη διάθεσή σας να συνεισφέρετε στην παρούσα μελέτη. Σας διαβεβαιώνω εκ νέου ότι τα στοιχεία σας και οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα ήταν πολύτιμη.

Παράρτημα Δ : «Κώδικας σημειογραφίας»

Σύμβολα Μετεγγραφής

(…)	Σημαντική Παύση
Κεφαλαία	Ανύψωση τόνου φωνής
(.)	Μικρή παύση
Υπογράμμιση	Επιτονισμός
<Ε>	Ερευνήτρια
<Σ>	Συνεντευξιαζόμενος

Παράρτημα Ε : «Υπόδειγμα Απομαγνητοφώνησης Συνέντευξης»

<Ε> Φύλο

<Σ> Άνδρας.

<Ε> Ηλικία;

<Σ> 52.

<Ε>Έχετε Πρόσθετες Σπουδές (β πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό);

<Σ> Μεταπτυχιακό.

<Ε>. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση;

<Σ> 20.

<Ε> Έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση;

<Σ. 5.

<Ε> Υπάρχει κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων;

<Σ> Ναι.

<Ε> Κατά τη γνώμη, σας υπάρχουν μέλη στη σχολική σας μονάδα, τα οποία βοηθούν/συμβάλλουν στην άσκηση της ηγεσίας;

<Σ> Και βέβαια υπάρχουν. Είναι κυρίως εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται πολλά χρόνια στο σχολείο και έχουν την εμπειρία να διαχειριστούν καταστάσεις και γεγονότα.

<Ε> Υπάρχουν μέλη στο σχολείο σας που ασκούν ηγετικό ρόλο παρόλο που δεν κατέχουν μια τυπική θέση ηγεσίας;

<Σ> Ναι ναι. Είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν επιρροή θα λέγαμε, που έχουν κάποιο κύρος και η άποψή τους επηρεάζει τους συναδέρφους. Αν μπορούσαμε να πούμε, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν τον δυναμισμό να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

<Ε> Διαμοιράζετε ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, πέραν από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

<Σ> Πλέον μπορώ να πω ότι το κάνω. Στην αρχή δεν σας κρύβω ότι δεν το έκανα, ήθελα να περνάνε τα πάντα από εμένα, να ελέγχω τα πάντα. Στην πορεία αντιλήφθηκα πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Είναι τόσες οι αρμοδιότητες που πρέπει να διεκπεραιώσω καθημερινά, που δεν γίνεται, αν δε διαμοιράσω τις ευθύνες. Αναγνώρισα σε αρκετούς συναδέρφους την ικανότητα να αναλάβουν ευθύνες και έτσι προχώρησα στην κατανομή αρμοδιοτήτων. Θεωρώ ότι στο σχολείο όλοι πρέπει να βοηθούν και να μοιράζονται τις ευθύνες, άσχετα αν την τελική απόφαση πάντα θα την έχει ο διευθυντής. Διανέμω και παρακολουθώ όσο μπορώ διακριτικά γιατί πιστεύω ότι όλοι είναι εν δυνάμει διευθυντές.

<Ε> Ποια είναι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αναθέτετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας, πέρα από αυτές που ορίζονται στο καθηκοντολόγιό τους;

<Σ> Χμ.. Κοιτάξτε το κυριότερο θεωρώ ότι είναι διάθεση, το να επιθυμεί κανείς δηλαδή να αναλάβει επιπλέον ευθύνες. Γιατί, αν το θέλει να το κάνει, τότε θα το κάνει και καλά. Επίσης, σημαντικό είναι να έχει φυσικά και τις γνώσεις και τις απαραίτητες δεξιότητες. Λίγο πολύ γνωρίζουμε τι μπορεί να κάνει ο καθένας. Επίσης, συνήθως οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται πολλά χρόνια στο σχολείο μπορούν να βοηθήσουν ίσως λίγο περισσότερο.

<Ε> Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν;

<Σ> Σίγουρα. Πώς; Με το να τους δείχνω εμπιστοσύνη. Και αυτό από μόνο του τους ενεργοποιεί για ανάληψη ηγετικών ρόλων. Ξέρετε είναι πολύ σημαντικό να πιστεύει κάποιος σε σένα και στις δυνατότητές σου. Νοιώθουν με αυτόν τον τρόπο ότι τους στηρίζω, νιώθουν σίγουροι ότι θα ανταποκριθούν στις ευθύνες. Αλλά και έξω από την τάξη ναι, πρέπει να αναλάβουν ευθύνες, γιατί το πιο σημαντικό είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

<Ε> Υπάρχει κάποια διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας σε αυτήν;

<Σ> Διαδικασία όχι, δεν θα το έλεγα. Όπως είπα, διαμοιράζω τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Τους συμπεριφέρομαι σαν να συμμετέχουν και αυτοί στην ηγεσία. Αυτός είναι ο δικός μου ρόλος. Από εκεί και πέρα διαφαίνεται ποιος μπορεί να αντεπεξέλθει και ποιος όχι. Πολλές φορές, λαμβάνοντας υπόψη και τις γνώσεις αλλά και αν υπάρχουν αντίστοιχες επιμορφώσεις, αντιλαμβάνεσαι ποιος μπορεί να επωμιστεί περισσότερες ευθύνες και ποιος όχι. Είναι καθαρά θέμα διευθυντή να διακρίνει ποιος μπορεί να ηγηθεί και ποιος όχι.

<Ε> Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους θεωρείτε ότι εντάσσεται στη σφαίρα επιρροής της διευθυντικής σας λειτουργίας;

<Σ> Σίγουρα το πιστεύω αυτό. Ο διευθυντής κινεί τα νήματα, είναι ο κινητήριος μοχλός αν μπορώ να το θέσω έτσι. Ο διευθυντής με το παράδειγμα του, με τον τρόπο του και την συμπεριφορά του είναι εκείνος που θα κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό να γίνει ηγέτης. Αν δεν το κάνει ο διευθυντής ποιος θα το κάνει; Είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τέτοια πρωτοβουλία από μόνοι τους.

<Ε> Με ποιες στρατηγικές μπορεί ο διευθυντής/ρια να εμπλέξει στην ηγεσία του σχολείου τους εκπαιδευτικούς;

<Σ> Πρώτα από όλα δίνοντας χώρο στους εκπαιδευτικούς. Με το να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης. Με το να αναγνωρίζει τις ανάγκες τους. Με το να τους επιβραβεύει. Με το να επιδιώκει τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, να τους αφήνει περιθώρια αυτονομίας. Να τους εμψυχώνει. Αν το θέλει ο διευθυντής, υπάρχουν χίλιοι τρόποι να διαμοιράσει την εξουσία στους εκπαιδευτικούς.

<Ε> Πώς νομίζετε ότι ο διευθυντής/ρια μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, προκειμένου εκπαιδευτικοί και διευθυντής να διαμοιράζονται τι ευθύνες;

<Σ> Το κυριότερο είναι να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας, να νιώθουν ασφάλεια, να μην φοβούνται να κάνουν λάθος. Αυτό πρέπει να τους εμφυσήσει ο διευθυντής.

<Ε> Με ποιον τρόπο ο διευθυντής/ρια δύναται να ηγηθεί με το παράδειγμά του/της, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς για την άσκηση εξουσίας στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται;

<Σ> Χρησιμοποιώντας τον εαυτό του και δίνοντας το καλό παράδειγμα. Πώς; Προσπαθώντας να εμπνεύσει και τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Με την επιμόρφωση και τη βελτίωση πρώτα τη δική του μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν.

<Ε> Στο σχολείο σας έχουν υλοποιηθεί επιμορφώσεις και σεμινάρια για την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών;

<Σ> Όχι δυστυχώς.

<Ε> Εμπλέκετε τους εκπαιδευτικούς σας στη διαδικασία λήψη των αποφάσεων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

<Σ> Φυσικά και το κάνω. Το απαιτώ μάλιστα. Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες θα έλεγα. Ζητώ την άποψή τους, την ακούω και τους ενθαρρύνω να προτείνουν λύσεις. Τους δίνω όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται και κυρίως δεν κρίνω. Είμαι καλός ακροατής, τους ακούω και τους ενθαρρύνω να εκφράζουν την γνώμη τους. Τις περισσότερες φορές συζητάμε όλοι μαζί, πριν πάρουμε τις αποφάσεις μας στις συνεδριάσεις.

<Ε> Θεωρείτε ότι ο διεθυντής/ρια του σχολείου δύναται να επηρεάσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε μελλοντικούς ηγέτες; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

<Σ> Ναι το πιστεύω αυτό. Επηρεάζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να γίνουν ηγέτες με τις πράξεις και το παράδειγμά του. Βέβαια, ας μην ξεχνάμε, ότι επηρεάζει αυτούς που θέλουν να επηρεαστούν. Όποιος δεν έχει καμία διάθεση για έξτρα ευθύνες, δεν πρόκειται κανένας διευθυντής να του αλλάξει την άποψη.

<Ε> Ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή/ρια θεωρείτε σημαντικά για την αποτελεσματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ηγέτες;

<Σ> Να είναι ειλικρινής, φιλικός, δίκαιος, δημοκρατικός, άμεσος, ικανός, εργατικός μα πάνω από όλα να έχει ενσυναίσθηση.

<Ε> Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ριες, προκειμένου να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

<Σ> Σαφέστατα. Δεξιότητες επικοινωνίας κυρίως και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αν δεν μπορείς να καταλάβεις τις ανάγκες του προσωπικού σου και αν δεν μπορείς να τους επικοινωνήσεις το όραμά σου, τότε όσο και να προσπαθείς, δε θα ενδυναμώσεις κανέναν. Μόνο θα αποδυναμώσεις.

<Ε> Θεωρείτε ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες-εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή/ρια, ώστε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων;

<Σ> Σίγουρα υπάρχουν και, όπως είπα, έχει να κάνει με τη διάθεση και τη θέληση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Πρέπει να επιθυμεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναλάβει ευθύνες και να εξελιχθεί. Πρέπει να έχει κίνητρο να το κάνει. Ξέρετε δεν επιθυμούν όλοι ευθύνες. Οι ευθύνες απαιτούν χρόνο, προϋποθέτουν να εργάζεσαι ώρες πέρα από τις προβλεπόμενες. Και γιατί να το κάνουν άλλωστε; Σκέφτονται ότι οι απολαβές να μείνουν ίδιες. Δεν έχουν να το πω έτσι κάποιο κίνητρο που να τους παρωθεί. Επίσης, μου έχει τύχει στη σχολική μου μονάδα, εκπαιδευτικός με όλες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα διοίκησης αρνούνταν -αν και κατά βάθος το επιθυμούσε- την ανάληψη ηγετικών ρόλων, επειδή δεν είχε την ανάλογη υποστήριξη από τους συναδέρφους του.

<Ε> Υπάρχουν αντίστοιχα παράγοντες που βοηθούν το έργο του διευθυντή;

<Σ> Το κάλο κλίμα συνεργασίας. Που και αυτό εξαρτάται από τον διευθυντή. Γιατί αν αυτός δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, προωθήσει μια κουλτούρα συνεργασίας και εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης και ανταλλαγής πρακτικών, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θα θέλουν αν συμμετέχουν στη διοίκηση.

<Ε> Με ποιες προκλήσεις ήρθατε αντιμέτωπος/η, στην προσπάθειά σας να εκχωρήσετε αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σας;

<Σ> Αντιμέτωπος με αμετάκλητες αρνήσεις οι οποίες έγιναν με τον καιρό αποδοχή ηγετικών αρμοδιοτήτων. Τι θέλω να πω. Υπάρχουν πάντα περιπτώσεις, όπου εκπαιδευτικοί αρνούνται οποιαδήποτε ευθύνη. Θέλουν απλά να μπαίνουν στην τάξη τους, να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους αλλά μέχρι εκεί. Τίποτα παραπάνω, τίποτα περισσότερο. Όταν λοιπόν αυτούς τους μεταπείσεις, όταν τους κοινοποιήσεις το όραμά σου και τους δείξεις εμπιστοσύνη, θα ακολουθήσουν το παράδειγμά σου και τότε είσαι πραγματικά ηγέτης, γιατί τους έχεις επηρεάσει για το καλό του σχολείου σου.

<Ε> Γιατί θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

<Σ> Ίσως γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Θεωρούν ότι, για να το κάνεις αυτό, πρέπει να έχεις και την κατάλληλη επιμόρφωση. Ίσως γιατί δεν έχουν την εμπειρία και θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που το αποκτάς με την τριβή στο επάγγελμα. Έχει να κάνει πάντα με την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

<Ε> Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη; Κάποιο τελευταίο σχόλιο;

<Σ> Όχι σας ευχαριστώ. Ήταν μία πολύ ωραία συνέντευξη και ειλικρινά έχω μεγάλη περιέργεια για τα πορίσματα της έρευνά σας.

<Ε> Μπορώ να επικοινωνήσω εκ νέου μαζί σας σε περίπτωση που αναδυθούν νέα ζητήματα προς διερεύνηση;

<Σ> Με μεγάλη μου χαρά.

<Ε> Σας ευχαριστώ πολύ.