

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Κατανεμημένη Ηγεσία και Οργανωσιακή Δέσμευση στα Σχολεία
Δημοτικής Εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων
Η περίπτωση του νησιού της Κεφαλονιάς

Μαρία Παναγιωτίδου

Επιβλέπων Καθηγητής
Γεώργιος Ιορδανίδης

Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Κατανεμημένη Ηγεσία και Οργανωσιακή Δέσμευση στα
Σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων
Η περίπτωση του νησιού της Κεφαλονιάς**

Μαρία Παναγιωτίδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Γεώργιος Ιορδανίδης**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2017

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό της σχέσης, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Κεφαλονιάς.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εξέτασε τους λόγους για τους οποίους η κατανεμημένη ηγεσία έχει αναδειχθεί σε πολλά σχολεία. Η αποτυχία του χαρισματικού ηγέτη και οι ολοένα αυξανόμενες και σύνθετες απαιτήσεις από τους διευθυντές είναι οι βασικότεροι παράγοντες που συνέβαλλαν στην ανάδειξή της.

Έτσι, προέκυψε η ανάγκη ορισμού της κατανεμημένης ηγεσίας και η εξέταση των ρόλων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε σχέση με την κατανομή της ηγεσίας. Παράλληλα, ορίστηκε η οργανωσιακή δέσμευση και συζητήθηκαν οι διαστάσεις της. Ταυτόχρονα, εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 127 (84.6%). Το δείγμα αποτελούνταν από 77 γυναίκες (60.6%) και 50 άντρες (39.4%). Για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το Distributed Leadership Inventory – DLI το οποίο δημιουργήθηκε από τους Huljia, Devos και Rossel (2009) και για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης χρησιμοποιήθηκε το Organizational Commitment Questionnaire – OCQ που δημιουργήθηκε από τους Mowday, Steers και Porter (1979). Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS, v. 24, Statistical Package for the Social Science) για Windows. Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει ελέγχους t-test, μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA) και συσχέτισης (Pearson's correlation coefficient).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων 'στήριξη από την ηγεσία', 'συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας' και 'συμμετοχική λήψη αποφάσεων' της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας 'επίβλεψη από την ηγεσία' της κατανεμημένης ηγεσίας δε σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, και οι δημογραφικοί παράγοντες φύλο και χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Summary

The purpose of this study is to examine the influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment. More specifically, the present study aims to examine how the four factors of distributed leadership are related to the organizational commitment of teachers in Kefalonia.

In the recent research literature, the traditional leadership models are replaced by shared leadership models, which stress the distribution of leadership and participative decision making of the school team. The school principal can no longer develop his leadership alone through daily interactions with all school members.

This implies the need to theoretically define the distributed leadership and examine the teachers' and principals' role in distribution of leadership. Moreover has defined the organizational commitment. The factors that influence organizational commitment are examined.

150 questionnaires were distributed, 127 of which were returned completed (84.6%). The sample consisted of 77 (60.6%) women and 50 men (39.4%). To collect the data for distributed leadership was used the Distributed Leadership Inventory – DLI (Hulpia, Devos & Rossel, 2009), which is a quantitative tool for measuring distributed leadership. To collect the data for organizational commitment was used Organizational Commitment Questionnaire – OCQ (Mowday, Steers & Porter, 1979). The statistical analysis was performed using the program Statistical Package for the Social Science (SPSS, v. 24). The statistical analysis of data was performed using the statistical control test (t-test), the analyses of variance (One-way ANOVA) and the Pearson's correlation coefficient.

The findings indicate that school distributed leadership has considerable effect on teachers' organizational commitment. The study reveal a positive relation between the factor 'leadership support', 'cohesive leadership team' and 'participative decision - making' of distributed leadership and teachers' organizational commitment.

In contrast, the factor 'leadership supervision' of distributed leadership has not a considerable effect on teachers' organizational commitment. Moreover, teachers' organizational commitment isn't influenced by their gender or their teaching experience.

Ευχαριστίες

Με την ευκαιρία ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής μου διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Ιορδανίδη για τη στήριξη του. Ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, την κ. Αγγελική Λαζαρίδου και τον κ. Μάριο Στυλιανίδη για τα εποικοδομητικά τους σχόλια.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την κατανόηση που έχουν δείξει το τελευταίο διάστημα.

Περιεχόμενα

1 Προβληματική

1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Διατύπωση Προβλήματος.....	1
1.3 Σκοπός της Έρευνας.....	5
1.3.1 Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.....	6
1.4 Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας.....	6

2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....7

2.1 Εισαγωγή.....	7
2.2 Κατανεμημένη Ηγεσία.....	11
2.2.1 Επίσημη και ανεπίσημη κατανεμημένη ηγεσία.....	12
2.3 Οργανωσιακή Δέσμευση.....	17
2.3.1 Ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης.....	20
2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση.....	23
2.4 Κατανεμημένη Ηγεσία και Οργανωσιακή Δέσμευση.....	26

3. Μεθοδολογία.....30

3.1 Επιλογή Είδους Έρευνας.....	30
3.2 Λειτουργικοί Ορισμοί.....	30
3.3. Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες Μεταβλητές της Έρευνας.....	31
3.4 Πληθυσμός και Καθορισμός του Δείγματος.....	31
3.5 Διαδικασία Εκτέλεσης Έρευνας.....	32
3.5.1 Πιλοτική μελέτη.....	32
3.5.2 Χορήγηση ερωτηματολογίων.....	32
3.6. Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	33
3.6.1 Εργαλείο μέτρησης κατανεμημένης ηγεσίας.....	33
3.6.2 Εργαλείο μέτρησης οργανωσιακής δέσμευσης.....	34
3.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	34
3.8 Στατιστικές Τεχνικές.....	35

4. Αποτελέσματα.....36

4.1 Εισαγωγή.....	36
-------------------	----

4.2 Έλεγχος Παραμετρικών Κριτηρίων	36
4.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	38
4.4 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Στήριξη από την ηγεσία’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση.....	40
4.5 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Επίβλεψη από την ηγεσία’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση.....	41
4.6 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση.....	42
4.7 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Συμμετοχική λήψη αποφάσεων’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση.....	44
4.8 Συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) με την οργανωσιακή δέσμευση.....	46
5. Συμπεράσματα.....	48
5.1 Σχολιασμός και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων.....	48
5.2 Συμπεράσματα.....	52
5.3 Περιορισμοί.....	54
5.4 Επιπτώσεις.....	55
5.5 Μελλοντικές Κατευθύνσεις και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	56
 Παραρτήματα	
A Ερωτηματολόγιο.....	58
B Πίνακες.....	61
Βιβλιογραφία.....	68

Κεφάλαιο 1

Προβληματική

1.1 Εισαγωγή

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της ηγεσίας ως ένα μέσο χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολείων. Όσο ο κόσμος της εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο περίπλοκος απαιτούνται διαφορετικοί τύποι ηγεσίας αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Harris, 2008). Η παραδοσιακή έννοια της σχολικής ηγεσίας, που περιορίζεται στα μεμονωμένα άτομα που καταλαμβάνουν τις επίσημες θέσεις, παραμερίζεται σταδιακά, ενώ η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας κερδίζει έδαφος προσελκύοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών (Gronn, 2002· Harris, 2009· McBeath, 2005· Spillane, 2006).

Η συμμετοχή πολλών ανθρώπων στη δραστηριότητα της ηγεσίας, αποτελεί τον πυρήνα δράσης της κατανεμημένης ηγεσίας (Spillane, 2006). Σύμφωνα με τον Leithwood (2004), δύο ή περισσότερα άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ή χρησιμοποιούν πρακτικές με σκοπό να επηρεάσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ένα επιχείρημα που συνηγορεί υπέρ της κατανεμημένης ηγεσίας είναι ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με τη δέσμευση να συνεργαστούν για τη βελτίωση του σχολείου.

1.2 Διατύπωση Προβλήματος

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει σημαντικές επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Dee, Henkin & Singleton, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που είναι αφοσιωμένοι στον εκπαιδευτικό τους οργανισμό έχουν καλύτερη εργασιακή απόδοση και εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά παραίτησης (Singh & Billingsley, 1998). Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι η οργανωσιακή

δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τις πρακτικές ηγεσίας (Meyer & Allen, 1997). Το ίδιο ισχύει και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη μορφή ηγεσίας που ασκείται στα σχολεία (Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Αρχικά, οι έρευνες που μελετούσαν τη σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης εστίαζαν στην παραδοσιακή έννοια της ηγεσίας, όπου η ηγεσία συναρτάται με ένα μόνο πρόσωπο.

Όμως, στη σύγχρονη βιβλιογραφία το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας αντικαθίσταται από μοντέλα συλλογικής ηγεσίας που δίνουν έμφαση στην κατανομή της ηγεσίας και στα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Bush & Glover, 2003· Goleman, 2002· Gronn, 2002· Leithwood & Riehl, 2003).

Η ηγεσία δεν θεωρείται πλέον ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ενός και μόνο σχολικού ηγέτη, αλλά ως μια πρακτική κατανομής. Οι Spillane, Halverson & Diamond (2004) αναφέρονται στην ηγεσία ως την πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες στους υφιστάμενους και ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων. Η ηγεσία δεν ασκείται πλέον από μεμονωμένα άτομα, ούτε βασίζεται στις αρχές της ιεραρχίας των παραδοσιακών μοντέλων.

Η εξουσία και το πεδίο εφαρμογής των δραστηριοτήτων είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν προκειμένου να συμπεριλάβουν πολλαπλούς εκτελεστές, των οποίων οι ενέργειες εναρμονίζονται για να εκφράσουν νέες σχέσεις αλληλεξάρτησης (Gronn, 2000). Όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να συμμετέχουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις και η ηγεσία πρέπει να διανέμεται (Firestone & Martinez, 2007).

Οι πρακτικές κατανομής της ηγεσίας προκύπτουν από την αλληλεπίδραση, το περιβάλλον και τις συνθήκες που ασκείται η ηγεσία (Spillane et al., 2007). Η κατανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει το πιο κατάλληλο μέσο για τη διαχείριση των σχολικών οργανισμών και σύμφωνα με τον Lumpy (2003) αποτελεί αναγκαίο αντίδοτο στις αυστηρές ιεραρχικές δομές των παραδοσιακών μοντέλων ηγεσίας.

Στην κατανεμημένη ηγεσία ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού καλείται σε συνάσκηση δραστηριοτήτων με έναν ή περισσότερους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες και όλοι μαζί αποτελούν μια ηγετική ομάδα (Spillane & Diamond, 2007). Οι

αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα και έτσι κάθε μέλος της σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή στην ηγεσία βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και συμβάλει στην οργανωσιακή τους δέσμευση (Hulria & Devos, 2010b). Η ηγεσία δεν ασκείται μόνο από πρόσωπα που κατέχουν θεσμοθετημένες θέσεις εξουσίας, αλλά από οποιοδήποτε μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ερευνητικά συμπεράσματα παρουσιάζουν τη θετική σχέση μεταξύ της κατανομής των ρόλων της ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας (self – efficacy) των εκπαιδευτικών (Harris, 2008). Η κατανεμημένη ηγεσία προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης σε κάθε μέλος του οργανισμού και συμβάλει στο υψηλό επίπεδο παρακίνησης των εκπαιδευτικών, επίσης η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας παράγοντας που επιδρά θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Harris, 2008). Έτσι, προκύπτει ότι σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αποτελεσματικότερα όταν υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, έτσι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

Από την άλλη πλευρά τα σχολεία τα οποία διοικούνται με μη αποτελεσματικό τρόπο έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Firestone & Pennell, 1993).

Η ηγεσία αντιμετωπίζονταν ως παράγοντας κλειδί για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, αλλά το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες λόγω των πολιτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών (Mujis, 2012). Από την άλλη, όταν αναπτύσσονται καινούριες θεωρίες και προωθούνται στα σχολεία χωρίς να έχουν γίνει εξονυχιστικοί έλεγχοι, δημιουργούνται συγχύσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Harris, 2008).

Οι Moos, Krejsler, Kofod και Jensen (2005) υποστηρίζουν ότι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι πρακτικές της ηγεσίας μεταφέρονται από τον διευθυντή στον υποδιευθυντή, στους υπεύθυνους των τμημάτων και στους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το σχολείο ως μια κοινότητα όπου οι αλληλεπιδράσεις και η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών ακμάζουν.

Οι Leithwood et al. (2007) αναφέρουν περιπτώσεις σχολείων που αντιμετώπισαν τις δυσκολίες στην εφαρμογή των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων, έχοντας τη στήριξη ενός καλού, ενημερωμένου και αποτελεσματικού ηγέτη. Οι ίδιοι συμφωνούν ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλή εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά κανένας δεν είναι τόσο καθοριστικός όσο η εκπαιδευτική ηγεσία.

Παράλληλα, οι Pont, Nushe και Moorme (2008) υποστηρίζουν ότι σε κάθε σχολείο η ηγεσία μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών με το να τους παρέχει τις συνθήκες εκείνες και το κατάλληλο κλίμα για να ευδοκιμήσει η αποτελεσματική διδασκαλία.

Οι Razak et al. (2009) υποστηρίζουν ότι δε νοείται ποιοτική εκπαίδευση χωρίς τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών που είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό τους. Επίσης, ο Graham (1996) ισχυρίζεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία διδασκαλία – μάθηση. Η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται θετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος (Razak et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί που είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό τους και έχουν την υποστήριξη των συναδέλφων και του διευθυντή τους, νιώθουν ότι εκπληρώνουν τον επαγγελματικό τους στόχο (Eginli, 2009). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι δεσμευμένοι με τον οργανισμό τους θέλουν να παραμείνουν στη σχολική μονάδα και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών. Σε έρευνα σχετικά με τη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οι Wiener και Verdi διαπίστωσαν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με δείκτες της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, ο Sulliman (2002) σε μελέτη του για τον μεσολαβητικό ρόλο της οργανωσιακής δέσμευσης στις εργασιακές σχέσεις και στις εργασιακές αποδόσεις βρήκε ότι η οργανωσιακή δέσμευση επιδρά θετικά.

Σύμφωνα με τον Eacott (2010) οι ακαδημαϊκές μελέτες του όρου ηγεσία έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον διαφορετικών επιστημονικών πεδίων συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ηγεσία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας, των επιτευγμάτων ή της αποτυχίας ενός οργανισμού (Bass, 1985).

Οι Hulpria και Devos (2010) υποστηρίζουν ότι οι προκλήσεις που δέχονται καθημερινά τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πιο έντονο ενδιαφέρον όταν συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αισθάνονται ότι ανήκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και αποτελούν ενεργά μέλη του και γι' αυτό καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από κοινού (Weiss et al., 1992). Σύμφωνα με τον Duke (1994), η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη χάραξη προσανατολισμού του σχολείου αποτελεί το αντίδοτο στην αδιαφορία ή την αποστασιοποίηση πολλών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Από όσα προαναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η ηγεσία σε έναν σχολικό οργανισμό είναι επιτυχημένη όταν μοιράζεται, ως εκ τούτου οι διευθυντές των σχολείων οδηγούνται στο να εφαρμόσουν την κατανεμημένη ηγεσία (Hartley, 2007). Ταυτόχρονα, η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επιδρά θετικά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Hulpria, Devos, Van Keer, 2010).

Δεδομένου ότι δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες στον ελλαδικό χώρο, που να μελετούν πως σχετίζεται η κατανεμημένη ηγεσία με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, έχει προκύψει η ανάγκη διερεύνησης αυτής της σχέσης. Διερευνώντας αυτή τη σχέση οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού.

1.3 Σκοπός της Έρευνας

Η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων και πιο συγκεκριμένα της Κεφαλονιάς.

1.3.1 Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) Πώς σχετίζεται ο παράγοντας “στήριξη από την ηγεσία” της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών;
- (2) Πώς σχετίζεται ο παράγοντας “επίβλεψη από την ηγεσία” της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών;
- (3) Πώς σχετίζεται ο παράγοντας “συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας” της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών;
- (4) Πώς σχετίζεται ο παράγοντας “συμμετοχική λήψη αποφάσεων” της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών;
- (5) Πώς σχετίζονται οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή τους δέσμευση;

1.4 Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι έρευνες που ασχολούνται με διάφορες παραμέτρους της κατανεμημένης ηγεσίας είναι περιορισμένες στον ελλαδικό χώρο, ενώ η έρευνα των Parageorgiou και Kythreotis (2010) που εξετάζει τη σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών περιορίζεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη εξέτασης αυτής της σχέσης στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας έχει διερευνηθεί σε θεωρητικό επίπεδο, οι διεθνείς εμπειρικές μελέτες πάνω σε αυτήν είναι λιγοστές (Hulpria et al.,2007), πόσο μάλλον στο ελληνικό συγκείμενο. Σκοπός αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής είναι να γεμίσει αυτό το κενό και να διερευνήσει πώς η επίσημη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, που αποτελεί την ανεπίσημη μορφή, της σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεφαλονιάς.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Η αποτυχία του χαρισματικού, ηρωικού ηγέτη να ανταπεξέλθει στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις οδήγησαν στην εμφάνιση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία (Hartley, 2007). Στοιχεία από πολλαπλές πηγές δείχνουν ότι αυτοί οι δύο παράγοντες δεν αλληλοαποκλείονται (Harris & Spillane, 2008· Hartley, 2007· Professional Association of Georgia Educators (PAGE), 2006· Specialist Schools Trust (SST), 2005). Πιο συγκεκριμένα, από αυτές τις έρευνες προέκυψε ότι στην πραγματικότητα οι νέες και πολυπλοκότερες απαιτήσεις από τους διευθυντές οδήγησε στην αδυναμία τους να φέρουν εις πέρας όλες τις υποχρεώσεις από μόνοι τους.

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ηγετών υποδεικνύουν μια ηρωική ποιότητα. Σύμφωνα με τον Northouse (2007), οι χαρισματικοί ηγέτες είναι κυρίαρχοι, διακατέχονται από ισχυρές αξίες και έχουν αυτοπεποίθηση. Η χαρισματική ηγεσία σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Hoy & Miskel, 2008), ενώ ο House (1971) θεωρεί τη χαρισματική ηγεσία συνώνυμη με την μετασχηματιστική ηγεσία. Ο Weber (1968) έχει ορίσει το χάρισμα ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο δίνει στο άτομο υπεράνθρωπες και εξαιρετικές δυνάμεις. Ο Ghandi αποτελεί ένα παράδειγμα χαρισματικού ηγέτη ο οποίος επηρέασε και ενέπνευσε πολλούς ανθρώπους και οδήγησε σε θετικές αλλαγές. Πολλοί χαρισματικοί ηγέτες αντέστρεψαν αποτυχημένα σχολεία με το να θέσουν νέες προσδοκίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Pricewaterhouse Coopers, 2008). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι σχολεία στα οποία γίνονταν αλλαγές σύντομα επανέρχονταν στην προηγούμενη τους κατάσταση, λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων για τους χαρισματικούς ηγέτες που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις ανάγκες των σχολείων τους (Collins, 2001).

Από την εφαρμογή του Προγράμματος No Child Left Behind (NCLB) (2001) οι απαιτήσεις για τους σχολικούς ηγέτες έχουν αλλάξει. Σύμφωνα με τον Bossi (2007) οι προκλήσεις για τη σχολική ηγεσία στις αρχές του 1980 έχουν μικρή ομοιότητα με αυτές που οι σχολικοί ηγέτες είναι αντιμέτωποι κατά την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις για την επιτυχία των μαθητών όλων των βαθμίδων, η βελτίωση της διδασκαλίας, η ανάλυση των δεδομένων, η σωστή επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και με όλη την κοινότητα έχει οδηγήσει σε πιο πολύπλοκες επαγγελματικές απαιτήσεις για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Council of Chief State School Officers - CCSSO, 2008). Επιπλέον, τα παραδοσιακά καθήκοντα διαχείρισης των σχολικών μονάδων όπως η διαχείριση των οικονομικών, η μεταφορά των μαθητών και η πρόσληψη εκπαιδευτικών δεν έχουν περιοριστεί.

Ποιοτική έρευνα (Pricewaterhouse Coopers, 2007) που διεξήχθη σε 50 σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας όχι μόνο έφερε στο φως τις αλλαγές στο ρόλο των σχολικών ηγετών, αλλά αναγνώρισε και εκπαιδευτικές πολιτικές της κυβέρνησης και προγράμματα όπως το Every Child Matters (ECM) ως παράγοντες κλειδιά για την αύξηση της πολυπλοκότητας και του εύρους των ευθυνών που επωμίζονται οι σχολικοί ηγέτες.

Παρομοίως, στις ΗΠΑ, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα No Child Left Behind (NCLB) και άλλα ομοσπονδιακά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν κατηγορηθεί για πολλά από τα επιπλέον καθήκοντα τα οποία θα πρέπει να διαχειριστούν οι διευθυντές σε καθημερινή βάση (Professional Association of Georgia Educators -PAGE, 2006). Ως εκ τούτου έχει προκύψει η ανάγκη για ένα νέο μοντέλο σχολικού ηγέτη, το οποίο θα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανάθεση αρμοδιοτήτων, η καθοδηγητική ηγεσία, η ανάλυση δεδομένων, η ανάπτυξη προσωπικού και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με τους γονείς και με την κοινότητα (National Education Association - NEA, 2008). Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί οραματιστές.

Οι διευθυντές άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για τη μετάβαση από το ρόλο τους ως λειτουργικοί διευθυντές σε καθοδηγητικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές (National Education Association - NEA, 2008), αλλά καταβάλλονταν από τον όγκο των διαχειριστικών τους καθηκόντων που απαιτούσαν χρόνο και προσοχή. Ο Fullan (2002) τόνισε ότι ήταν ζωτικής σημασίας για τους διευθυντές, ως φορείς αλλαγής των σχολείων, να αλλάξουν τον οργανισμό μέσω των ανθρώπων και

των ομάδων. Έτσι, η κατανεμημένη ηγεσία είχε αναγνωριστεί ως ένα μέσο το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη σχολική βελτίωση.

2.2 Κατανεμημένη Ηγεσία

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που ορίζουν την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Gronn (2002), η κατανεμημένη ηγεσία αφορά το σύνολο των δράσεων και πρακτικών ηγεσίας που ασκούν διάφορα άτομα, μέσα και έξω από το σχολείο. Επίσης, διακρίνει ένα ασυντόνιστο σχέδιο κατανομής της ηγεσίας με βάση το οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν σε λειτουργίες της ηγεσίας (Gronn, 2008).

Η ηγεσία ασκείται μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Spillane et al., 2006). Η κατανεμημένη ηγεσία δεν περιορίζεται σε επίσημους ρόλους (Goleman, 2002), ενώ κατά τους Leithwood και Riehl (2003) είναι περισσότερο μια λειτουργία παρά απλά ένας ρόλος.

Η κατανεμημένη ηγεσία εκφράζει μια μορφή συλλογικής αντιπροσωπείας, ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα και συμβάλλουν στην καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας αλλαγής (Spillane, 2006). Η ηγεσία ασκείται μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Ασκείται, δηλαδή, μέσω ενός πολύπλοκου δικτύου σχέσεων μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στο σύστημα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, μη διδακτικό προσωπικό, κ.α.). Αυτό υπονοεί έναν ισχυρό ρόλο ηγεσίας για τους συντονιστές και επαναπροσδιορισμό των ευθυνών των πυρήνων μάθησης (Harris & Spillane, 2008).

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων, όσο και στην επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας που είναι η αποτελεσματικότητα (McBeath, 2005). Παράλληλα, φαίνεται να ενισχύει τα κίνητρα για δράση των εκπαιδευτικών, να ενισχύει τη συμμετοχή, τον αυτοσεβασμό και την οργανωτική τους ικανότητα (McBeath, 2005· Ritchie & Woods, 2007).

Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» είναι επίκαιρος και δημοφιλής τόσο στους ερευνητές όσο και στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ χρησιμοποιείται όλο και

πιο συχνά για να περιγράψει τις προσεγγίσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική ηγεσία και συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων (Ritsie & Woods, 2007).

Πυρήνας δράσης της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελεί η συμμετοχή πολλών ανθρώπων στη δραστηριότητα της ηγεσίας. Αυτό σύμφωνα με τους Harris et al. (2003) υπονοεί έναν ισχυρό ρόλο ηγεσίας για τους συντονιστές εκπαιδευτικούς και κάποιον επαναπροσδιορισμό των ευθυνών των πυρήνων μάθησης.

Ένας από τους στόχους της διεύθυνσης ενός σχολικού οργανισμού και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων, που μπορεί να επιτευχθεί με την άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στοχεύει στη συμμετοχή όλου του προσωπικού και υποστηρίζει ότι όλοι οι εργαζόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι σημαντικοί για την αποτελεσματικότητα του. Παράλληλα, στοχεύει στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων αλλά και στην επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας που είναι η αποτελεσματικότητα της μάθησης (MacBeath 2005· Oduro, 2004).

Οι ανάγκες των μαθητών πρέπει να είναι το κέντρο του σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας και η κατανεμημένη ηγεσία αποδεικνύει πως η συμμετοχή όλων είναι ταυτόχρονα και ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας βασίζεται στις πολλαπλές μορφές πλευρικής επιρροής, δηλαδή από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Επίσης, υποστηρίζει ότι οι κάθετες πηγές ιεραρχικής ηγεσίας είναι αναπόφευκτες για την επιτυχή οργάνωση και ομαλή λειτουργία των σχολείων (Locke, 2003).

Ο Gronn (2003) διακρίνει πρόσθετες μορφές κατανομής της ηγεσίας, οι οποίες περιγράφουν ένα ασυντόνιστο σχέδιο ηγεσίας με βάση το οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν σε λειτουργίες της ηγεσίας, χωρίς να καταβάλλεται οποιαδήποτε προσπάθεια στην οργάνωση τους.

Η ηγεσία ως συλλογική μορφή αντιπροσωπείας αναφέρεται στις συνειδητά ρυθμισμένες και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ μερικών, πολλών ή όλων των πηγών ηγεσίας στην οργάνωση (Spillane, 2006). Ο Spillane (2006) αποκαλεί αυτή τη μορφή

ηγεσίας ως παράλληλη και αφήνει να εννοηθεί ότι υπάρχει ένα ασυντόνιστο σχέδιο κατανομής της.

Ταυτόχρονα, επισημαίνεται ο ρόλος και η ορθή πρακτική εφαρμογή του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Oduro, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνες, το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ η εφαρμογή του απαιτεί την αξιοποίηση της πείρας (MacBeath, 2005).

Η κατανεμημένη ηγεσία κατέχει εξέχουσα θέση στη διεθνή βιβλιογραφία (Bolden, 2011). Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει πως η κατανεμημένη ηγεσία επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών, κυρίως μέσω των κινήτρων που παρέχονται (Elmore, 2000· Harris, 2004· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004· Leithwood et al., 2007).

Επίσης, πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην κατανεμημένη ηγεσία και τη σημασία της στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, οράματος και αποστολής εντός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (DuFour, 2005· Elmore, 2000).

Οι περισσότερες μελέτες υιοθετούν μια προσέγγιση εστιασμένη στον ηγέτη «ήρωα», σύμφωνα με την οποία η επίδραση της ηγεσίας ενός μόνο ατόμου, του σχολικού διευθυντή, διερευνάται ως προς τα οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό.

Όμως, σε πρόσφατες έρευνες αυτό το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας αντικαθίσταται από μοντέλα συνεργατικής ηγεσίας, τα οποία τονίζουν την ανάγκη κατανομής της ηγεσίας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων των ομάδων του σχολείου (Bush & Glover, 2003).

Η ηγεσία δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός και μόνο σχολικού ηγέτη, αλλά περισσότερο ως μια διαδικασία η οποία διαμορφώνεται από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των μελών του σχολικού οργανισμού (Spillane et al., 2001)

Ειδικότερα στις μεγάλες σχολικές μονάδες ο διευθυντής δεν μπορεί πλέον να ασκεί ηγεσία μόνος. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει και άλλα μέλη της σχολικής ομάδας να

συμμετέχουν σε αυτή την αλληλεπίδραση και η ηγεσία θα πρέπει να κατανοηθεί μεταξύ των διαφόρων μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Firestone & Martinez, 2005).

Αυτό υποδεικνύει μια κοινωνική κατανομή της ηγεσίας κατά την οποία η λειτουργία της ηγεσίας μοιράζεται σε έναν αριθμό ατόμων και τα καθήκοντα ολοκληρώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών ηγετών.

Ομοίως ο Gronn (2002), ισχυρίζεται ότι η κατανομημένη ηγεσία είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση υποδεικνύει πως το κοινωνικό περιεχόμενο και οι αλληλοσχετίσεις σε αυτό αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της άσκησης της ηγεσίας (Harris & Spillane, 2008). Παρά το γεγονός ότι ο Gronn (2002) και ο Spillane (2006) έχουν αποδώσει θεωρητικά τον ορισμό της κατανομημένης ηγεσίας, παραμένει ακόμα μια ασαφής έννοια ως προς το να είναι λειτουργική σε μια εμπειρική έρευνα.

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή αντιλαμβάνεται την κατανομημένη ηγεσία ως το βαθμό στον οποίο λειτουργίες της ηγεσίας κατανέμονται μεταξύ των επίσημων μελών της ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Leithwood (2006), η ηγεσία κατανέμεται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία σε διάφορες χώρες. Η μορφή της κατανομής των καθηκόντων και ηγετικής εξουσίας διαφοροποιείται ανάλογα με το τοπικό πλαίσιο. Η κατανομημένη ηγεσία επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών, κυρίως μέσω των κινήτρων που παρέχονται (Leithwood, 2006).

2.2.1 Επίσημη και ανεπίσημη κατανομημένη ηγεσία

Σύμφωνα με τους Camburn, Rowan και Taylor (2003), οι λειτουργίες της ηγεσίας, κυρίως, κατανέμονται σε τρία με επτά μέλη σε θέση ευθύνης. Βασισμένοι στους ορισμούς των Gronn (2002) και Spillane (2006) η κατανομημένη ηγεσία είναι κάτι παραπάνω από την επίσημη κατανομή των λειτουργιών ηγεσίας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να εξεταστεί η συνεργασία της ομάδας ηγεσίας ως σύνολο.

Παρουσιάζονται δύο μορφές κατανεμημένης ηγεσίας. Περισσότερο επίσημες και μόνιμες ομάδες ηγεσίας σχηματίζονται για τη λειτουργία του σχολείου για ολόκληρη τη χρονιά, ενώ περισσότερο ανεπίσημες και προσωρινές ομάδες ηγεσίας σχηματίζονται για έναν ειδικό βραχυπρόθεσμο σκοπό και λειτουργούν μέχρι να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Ο Wasley (1991) υποστηρίζει ότι τα άτομα που ασκούν ανεπίσημη ηγεσία είναι πιο εύκολο να γίνουν αποδεκτά από τους συναδέλφους τους παρά τα άτομα που ασκούν επίσημη ηγεσία.

Στη βιβλιογραφία για την κατανεμημένη ηγεσία, η ηγεσία δε θεωρείται πλέον ως η δουλειά ενός μόνο ατόμου, αλλά ως μια διαδικασία που απαιτεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία μιας ομάδας ατόμων μπροστά στη επίτευξη ενός κοινού στόχου. Από τη μία πλευρά, αυτή η συνεργατική δομή υποδεικνύει ότι οι σχολικοί ηγέτες δέχονται υποστήριξη από άλλους σχολικούς ηγέτες και βασισμένοι στην κοινή αυτή ενθάρρυνση δημιουργείται μια αποτελεσματική ομάδα ηγεσίας που διοικεί τη σχολική μονάδα (Hackman, 1990). Από την άλλη πλευρά όμως, ως διαχειριστική δομή γίνεται πιο περίπλοκη και μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας ηγεσίας. Ως εκ τούτου, η ομάδα ηγεσίας θα πρέπει να συνεργάζεται, να χαρακτηρίζεται από συνοχή και να έχει ξεκαθαρίσει το διαχωρισμό των ρόλων και τον προσανατολισμό της σε συγκεκριμένους στόχους.

Επιπλέον, εκτός από την κατανομή της ηγεσίας ανάμεσα σε άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις ευθύνης, η ηγεσία μπορεί να κατανεμηθεί ανάμεσα σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν τον οργανισμό. Σε αυτήν την περίπτωση η λήψη των αποφάσεων είναι μια διαδικασία που προέρχεται από την αλληλεπίδραση αυτών των ατόμων (Gronn, 2002· Spillane, 2006) και η ηγεσία ασκείται από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, και όχι μόνο από έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων που βρίσκονται ψηλά στη θέση της ιεραρχίας του οργανισμού (Copland, 2003· Elmore, 2000· Lashway, 2003). Έτσι, η προσοχή στρέφεται στις πιο ανεπίσημες μορφές ηγεσίας μέσα από την αλληλεπίδραση όλων των μελών του σχολικού οργανισμού. Οι Hulria, Devos και Van Keer (2010) για να διαχωρίσουν την ανεπίσημη αυτή μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας από την επίσημη κατανεμημένη ηγεσία, τη χαρακτηρίζουν ως συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Όλα αυτά δεν μπορούν να επιτευχθούν με εκ των άνω (top down) διαδικασίες, ούτε με τις ενέργειες ενός μόνο ηγέτη, αλλά συλλογικά. Σε αντίθετη περίπτωση δεν είναι εύκολο να εξασφαλιστεί η δέσμευση και η ετοιμότητα που απαιτείται για την επίτευξη και διατήρηση της βελτίωσης. Έτσι αναδύεται η σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας ως μια δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας έχοντας ως βασικό στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Έρευνες που είχαν γίνει σχετικά με τη σχολική ηγεσία εστίαζαν αρχικά στις δραστηριότητες του διευθυντή και υποστήριζαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή (instructional leadership) είναι σημαντική για τη βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία για την εξέλιξη του σχολείου και την επίτευξη καινοτομιών (Hallinger & Murphy, 1985).

Όμως με τις μορφές ηγεσίας που προαναφέρθηκαν παραπάνω δεν αξιοποιούνται οι επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, ούτε οι απόψεις των γονέων και των μαθητών. Η γνώση είναι κατανεμημένη σε ολόκληρο το δίκτυο του σχολείου. Ως εκ τούτου υποβαθμίζεται ο ρόλος των προσώπων που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και εστιάζει σε αυτό που ο Rowan (1990) ονομάζει δίκτυα ελέγχου. Οι δραστηριότητες άσκησης ηγεσίας είναι κατανεμημένες σε ολόκληρο το σχολείο και είναι πολλαπλοί οι ρόλοι (Heller & Firestone, 1995· Hart, 1994· Smylie & Denny, 1990). Η κατανεμημένη ηγεσία βρίσκεται στον αντίποδα της «ηρωικής ηγεσίας», του ηγέτη δηλαδή που από την κορυφή της ιεραρχίας καθοδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα προς την κατεύθυνση που έχει ο ίδιος διαμορφώσει ή προς τον στόχο που έχει αναλάβει την υποχρέωση να εκπληρώσει (Smylie et al., 2002· Spillane et al., 2001· Elmore, 2000· Gronn, 2002· Ogawa & Bossert, 1995).

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οικοδόμηση της ικανότητας ηγεσίας, γιατί σύμφωνα με τους Fullan (2001) και Sergiovanni (2001) η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να επιδρά θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και στην ικανότητα των

σχολείων να βελτιώνονται. Η ηγεσία ορίζεται ως ευρεία συμμετοχή και επιδέξια εμπλοκή σε ηγετικές δραστηριότητες (Lambert, 1998).

Παράλληλα, η αντίληψη της ηγεσίας ως συντονισμένης προσπάθειας, συνδέεται με την επίτευξη κοινών στόχων, την ανάληψη ρόλων ευθύνης, την κοινή δέσμευση και με την ανακατανομή της εξουσίας και της δύναμης (Frost & Durrant, 2003· Fullan, 2002· Lambert, 1998). Συμπερασματικά, η ηγεσία ως κατανεμημένη αποτελεί το νέο εννοιολογικό πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού.

Αναμφισβήτητα η θέση του διευθυντή είναι σημαντική, όμως είναι δύσκολο να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, όταν δεν αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του (Kimball & Sirotnik, 2000). Οι διευθύνσεις και τα σχολεία χρειάζονται ηγέτες σε πολλά επίπεδα (Fullan, 2000).

Η ανάγκη για κατανεμημένη ηγεσία προέκυψε επειδή πολλά σχολεία αποτύγχαναν επανειλημμένως να ανταποκριθούν στις βασικές τους υποχρεώσεις (Spillane et al., 2004· Gronn, 2000). Ο διευθυντής ασχολείται με γραφειοκρατικά καθήκοντα και αποστασιοποιείται από τον πραγματικό στόχο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, προκύπτει ότι το πιο άμεσο αποτέλεσμα της κατανεμημένης ηγεσίας είναι ότι οι διευθυντές δεν μοιράζονται μόνο την ηγεσία, αλλά και το φορτίο των υποχρεώσεών τους και των απαιτήσεων του οργανισμού.

Γίνεται αντιληπτό ότι δεν πρόκειται για εκχώρηση εξουσίας, αλλά κατανομή κατά την οποία η ηγεσία είναι απλωμένη σε όλον τον οργανισμό και πολλά άτομα ασκούν ηγετικούς ρόλους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Spillane et al., 2002).

Η κατανομή της ηγεσίας σε όλη την επαγγελματική κοινότητα του σχολείου είναι ένας τρόπος για τους ηγέτες να αφήσουν μια κληρονομιά με διάρκεια, ως εκ τούτου δεν πρέπει να αποτελεί μοναδικό μέλημα η εκπαίδευση των ηγετών που θα διαδεχθούν (Spillane et al., 2001). Αφού εκ των πραγμάτων ο διευθυντής δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του, η κατανεμημένη ηγεσία αναπόφευκτα είναι αναγκαίο να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές δομές (Smylie et al., 2002).

Εν συντομία, η κατανεμημένη ηγεσία ισούται με τη μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό (Harris, 2004). Κατά συνέπεια, προκύπτει η ανάγκη για συλλογική δράση από όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Όμως μια τέτοια προσέγγιση υπαγορεύει τη δημιουργία και διατήρηση συστημάτων κατανεμημένης ηγεσίας.

Υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία για την ηγεσία των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2003), αν και έχει αμφισβητηθεί η ικανότητά τους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Frost & Durrant, 2003· Frost & Harris, 2003).

Με την κατανεμημένη ηγεσία περιορίζεται η συνήθης τακτική των εκπαιδευτικών να εργάζονται μόνοι τους. Παρακινούνται να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν πάνω στις πρακτικές τους λόγω των ευκαιριών που τους δίνονται να απομακρυνθούν από τους έντονους ρυθμούς της καθημερινής διδασκαλίας (Porter, 1986). Έτσι αναβαθμίζουν τον επαγγελματισμό τους και ξεφεύγουν από την παραδοσιακή απομόνωση (Bart, 2001· Lieberman & Miller, 1999· Talbert & McLaughlin, 1994· Hart, 2001· Weiss et al., 1992).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αυτοί οι μηχανισμοί αναστοχασμού και βελτίωσης να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και έτσι να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματός τους (Katzmeyer & Moller, 2001· Lieberman et al., 2000· Ovando, 1996).

Συνοψίζοντας, η κατανεμημένη ηγεσία βοηθάει τους διευθυντές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις άλλων εκπαιδευτικών και άλλων διευθυντικών στελεχών, για να βελτιώσουν τα σχολεία μέσα από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Hoy and Miskel (2008), η κατανεμημένη ηγεσία υφίσταται όταν άτομα και ομάδες ατόμων μοιράζονται τις ευθύνες που παραδοσιακά επωμιζόταν ένα και μόνο άτομο. Παράλληλα, τονίζεται ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι απαραίτητη λόγω της πολυπλοκότητας των σχολικών οργανισμών και των πολυάριθμων καθηκόντων που έχουν ένα τόσο ευρύ φάσμα, ώστε κανένα άτομο από μόνο του να μην έχει την ενέργεια ή τις ικανότητες να διαχειριστεί όλες τις λειτουργίες της ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2008).

Οι διευθυντές που προσπαθούν να τα κάνουν όλα είναι ανίκανοι να διαχειριστούν όλα αυτά τα διαφορετικά καθήκοντα που αναμένεται να φέρουν εις πέρας, γι' αυτό και η θητεία τους μειώνεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της εξουθένωσης, του άγχους και της κακής παρουσίας τους γενικότερα.

Όταν υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αποτελεσματικότερα και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

2.3 Οργανωσιακή Δέσμευση

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει οριστεί από τους Mowday, Steers και Porter (1979), ως η σχετική ισχύς της ταυτοποίησης από πλευράς ατόμου με τον οργανισμό και η εμπλοκή του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό.

Οι Layman and Porter (1968) αποδίδουν την οργανωσιακή δέσμευση ως την προθυμία του εργαζομένου να προσπαθεί και να προσφέρει, ως υψηλό βαθμό επιθυμίας να παραμείνει μέλος του οργανισμού και ως αποδοχή των βασικών στόχων και αξιών της. Ενώ ο Kantor (1968), την θεωρεί ως την προθυμία του εργαζομένου να διαθέσει ενέργεια και διάθεση να παραμείνει στον οργανισμό και διακρίνει τρεις τύπους δέσμευσης: α) δέσμευση συμφέροντος, η οποία σχετίζεται με τα συμφέροντα που κάνουν τον εργαζόμενο να επιθυμεί να παραμείνει στον οργανισμό, β) δέσμευση συνοχής, η οποία αναφέρεται στη θετική αφομοίωση του ατόμου στον κοινωνικό ιστό του εργασιακού περιβάλλοντος και γ) δέσμευση ελέγχου, η οποία σχετίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές και αρχές που διαμορφώνουν τύπους ορθής εργασιακής συμπεριφοράς με τους οποίους ο εργαζόμενος συμμορφώνεται.

Παράλληλα, ο Lee (1971) εισήγαγε τον όρο «ταύτιση» ως τον βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος διακατέχεται από το αίσθημα του «ανήκειν» στον οργανισμό. Οι Porter, Steers, Mowday and Boulian (1974) όρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ως το βαθμό ταύτισης, συμμετοχής και εμπλοκής του ατόμου στον οργανισμό. Ενώ κατά τον Buchanan (1974), αντιμετωπίζεται ως αποδοχή και ισχυρή συναισθηματική ταύτιση

με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και τη θεωρεί ως συνισταμένη τριών παραγόντων: α) ταύτιση με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, β) συμμετοχή και ψυχική εμπλοκή στη διεκπεραίωση του έργου και γ) θετική αξιολόγηση του γενικού περιβάλλοντος εργασίας..

Το αρχικό μοντέλο της οργανωσιακής δέσμευσης αναπτύχθηκε από τους Mowday, Steers και Porter (1979), οι οποίοι όριζαν εννοιολογικά τη σύνδεση του ατόμου με τον οργανισμό και τη συμπεριφοριστική δέσμευση ή τη σύνδεση των αξιών του εργαζομένου με αυτές του οργανισμού. Ο όρος «οργανωσιακή δέσμευση» περιλαμβάνει τρία στοιχεία: α) την αποδοχή των στόχων του οργανισμού, β) την προθυμία να εργαστεί σκληρά για τον οργανισμό και γ) την επιθυμία να παραμείνει στον οργανισμό. Το άτομο μένει στον οργανισμό λόγω των συσσωρευμένων ωφελειών που ενδεχομένως χάνει αν εγκαταλείψει τη θέση του, όπως σύνταξη ή κοινωνικές επαφές.

Σύμφωνα με τους Hunt και Morgan (1994), ο τρόπος μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης θα έπρεπε να ήταν ένα πολυδιάστατο κατασκευάσμα το οποίο θα αντανάκλούσε τη δέσμευση τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και τη δέσμευση σε περιφερειακές υπό-ομάδες. Αυτή που δίνει τα οργανωσιακά αποτελέσματα είναι η οργανωσιακή δέσμευση σε γενικό επίπεδο.

Οι Angle και Perry (1981) υιοθέτησαν το μοντέλο των δυο διαστάσεων για την οργανωσιακή δέσμευση. Βασισμένοι στην ιδέα του Porter (1981), ανακάλυψαν δύο ξεχωριστές διαστάσεις, τη δέσμευση στην αξία και τη δέσμευση στην παραμονή. Η δέσμευση στην αξία έχει την έννοια της συναισθηματικής δέσμευσης (affective commitment), ενώ η δέσμευση στην παραμονή αντανάκλα τη σημασία της οικονομικής συναλλαγής των εργαζομένων και του οργανισμού (Angle & Perry, 1981).

Το μοντέλο δύο παραγόντων των Mayer και Schoorman (1998) έχει τη δυνατότητα να προβλέπει σημαντικά συμπεριφοριστικά αποτελέσματα και αντιπροσωπεύει δύο καθαρά ορισμένες διαστάσεις.

Αρκετοί ερευνητές ανέπτυξαν μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης τα οποία περιελάμβαναν τρεις παράγοντες (Penley & Gould, 1988 Jans, 1989 Meyer & Allen, 1997). Οι Penley και Gould (1988) προτείνουν τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης: την ηθική δέσμευση, που είναι η ταυτοποίηση με τους στόχους του οργανισμού, την υπολογιστική δέσμευση η οποία εμφανίζεται ως η συναλλαγή των οργανωσιακών κινήτρων με σκοπό τη συνεισφορά των εργαζομένων και τη δέσμευση της απομάκρυνσης που είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ελέγχου και εναλλακτικών. Η οργανωσιακή δέσμευση πηγάζει από διάφορες πηγές όπως η προδιάθεση του ατόμου, η επιρροή των προϊσταμένων και η οργανωσιακή κουλτούρα (Penley & Gould, 1988).

Οι Meyer, Allen and Smith (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο των τριών συνιστωσών, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις τύποι δέσμευσης: α) η συναισθηματική δέσμευση (affective commitment), β) η δέσμευση λόγω συνέχειας (continuance commitment) και γ) η κανονιστική δέσμευση. Η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται σε μια θετική συναισθηματική προσκόλληση του εργαζομένου στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος που είναι δεμένος συναισθηματικά με τον οργανισμό, εναρμονίζει τους προσωπικούς του στόχους με τους οργανωσιακούς και εύχεται να παραμείνει στον οργανισμό. Ως εκ τούτου η συναισθηματική δέσμευση πηγάζει από τις προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος από τον οργανισμό. Παράλληλα, η δέσμευση λόγω συνέχειας αναφέρεται στην επίγνωση του κόστους φυγής από τον οργανισμό, είτε για οικονομικούς λόγους, γιατί ο εργαζόμενος έχει ανάγκη το μισθό και τις παροχές του οργανισμού, είτε για κοινωνικούς λόγους λόγω κοινωνικού γοήτρου, φιλικών δεσμών ή επειδή θα είναι δύσκολο να βρει άλλη δουλειά. Τέλος, η κανονιστική δέσμευση αντανακλά το αίσθημα της υποχρέωσης για να συνεχίσει κάποιος να εργάζεται στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος αισθάνεται υποχρεωμένος να παραμείνει στον οργανισμό, γιατί αυτό είναι το ηθικά σωστό. Το αίσθημα αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες.

Η πρώτη διάσταση της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η συναισθηματική δέσμευση, η οποία αντιπροσωπεύει το συναισθηματικό δέσιμο του ατόμου με τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1991), τα μέλη ενός οργανισμού που είναι δεσμευμένα με τον οργανισμό σε συναισθηματική βάση εξακολουθούν να εργάζονται στον οργανισμό επειδή το θέλουν. Άτομα τα οποία είναι αφοσιωμένα σε

συναισθηματικό επίπεδο, παραμένουν στον οργανισμό επειδή βλέπουν τους προσωπικούς και επαγγελματικούς τους στόχους να συμβαδίζουν με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού (Beck & Wilson, 2000).

Η θεώρηση των Harris & Eyoang (1997) αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης σύμφωνα με την οποία υφίσταται μια τυπολογία τύπων δέσμευσης που καθορίζονται από δύο χαρακτηριστικά της στάσης του εργαζομένου: α) την πρόθεση τους να παραμείνουν και β) την πρόθεση τους να συνεισφέρουν. Ως εκ τούτου αναγνωρίζονται τέσσερις τύποι δέσμευσης η ενεργητική δέσμευση, η παθητική δέσμευση, ο συμβιβασμός και η απόρριψη.

Η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης έχει αναπτυχθεί ευρέως στη βιβλιογραφία στη βιομηχανική και οργανωσιακή ψυχολογία (Cohen, 2003). Οι πρώτες έρευνες πάνω στην οργανωσιακή δέσμευση, την παρουσίαζαν ως έννοια με μια μόνο διάσταση, η οποία βασίζεται στη συμπεριφορική προοπτική, συμπεριλαμβάνοντας έννοιες όπως ταυτοποίηση, ανάμειξη και αφοσίωση (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974). Σύμφωνα με τους Porter et al. (1974) μια συμπεριφορική προοπτική αναφέρεται στο ψυχολογικό δέσιμο ή στη συναισθηματική δέσμευση η οποία υφίσταται ένας υπάλληλος σε σχέση με την ταύτισή του και την εμπλοκή του με τον σχετικό οργανισμό.

2.3.1 Ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης

Οι Porter et al. (1974 p 160) περιγράφουν την οργανωσιακή δέσμευση ως την προσήλωση στον οργανισμό, η οποία χαρακτηρίζεται από την πρόθεση του υπαλλήλου να παραμείνει σε αυτόν, από την ταύτισή του με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού και από τη διάθεση να ασκήσει τη μέγιστη προσπάθεια για λογαριασμό του. Τα άτομα θεωρούν τον βαθμό στον οποίο συμβαδίζουν οι προσωπικές τους αξίες και στόχοι με αυτούς του οργανισμού, ως μέρος της οργανωσιακής τους δέσμευσης. Γι' αυτόν το λόγο αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στους υπαλλήλους και στον οργανισμό.

Μια άλλη αντίληψη για την οργανωσιακή δέσμευση είναι η “exchanged – based definition” ή “side-bet” θεωρία (Becker, 1960· Alluto, Hrebiniak & Alonso, 1973).

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι τα άτομα είναι αφοσιωμένα στον οργανισμό τους όσο έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τη θέση τους, ανεξάρτητα από τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν. Από την άλλη πλευρά, αν τους δοθούν εναλλακτικά προνόμια είναι σε θέση να εγκαταλείψουν τον οργανισμό.

Οι Mowday, Porter and Steers (1982) υποστηρίζουν τη “side-bet” θεωρία, περιγράφοντας την οργανωσιακή δέσμευση ως μια συμπεριφορά η οποία σχετίζεται με τη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα προσκολλούνται σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό και με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα. Αυτή η συμπεριφοριστική θεώρηση της οργανωσιακής δέσμευσης εξηγείται μέσω υπολογιστικών και κανονιστικών δεσμεύσεων.

Η υπολογιστική ή κανονιστική θεώρηση της οργανωσιακής δέσμευσης αναφέρεται στη δέσμευση ενός υπαλλήλου να συνεχίζει να εργάζεται, η οποία βασίζεται στην έννοια του να ζυγίζει τα πλεονεκτήματα του να εγκαταλείψει τον οργανισμό (Hrebiniak & Alutto, 1972). Οι Wiener and Valdi (1984) περιγράφουν την οργανωσιακή δέσμευση ως μια συμπεριφορική πρόθεση ή αντίδραση, η οποία καθορίζεται από την αντίληψη του ατόμου για την κανονιστική πίεση.

Ο Jans (1989) ορίζει την οργανωσιακή δέσμευση ως τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο δέχεται, ενστερνίζεται και βλέπει τον ρόλο του μέσα στον οργανισμό. Η διαδικασία δέσμευσης στον οργανισμό περιλαμβάνει το να ενστερνιστεί ένας εργαζόμενος τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, καθώς και την επιθυμία να παραμείνει μέλος του οργανισμού (Hunt & Morgan, 1994 · Jans, 1989· Mowday et al., 1979).

Ο O’ Reilly (1989) ορίζει την οργανωσιακή δέσμευση ως το ψυχολογικό δέσιμο ενός ατόμου με τον οργανισμό, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ενασχόλησης, της αφοσίωσης και της πίστης στις αξίες του οργανισμού. Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από την αποδοχή των οργανωσιακών στόχων από την πλευρά του υπαλλήλου και από τη διάθεση του να προσφέρει για χάρη του οργανισμού (Miller & Lee, 2001).

Ο Cohen (2003) υποστηρίζει ότι η δέσμευση είναι μία δύναμη που δένει το άτομο σε μία σειρά από ενέργειες με σκοπό την επίτευξη ενός ή περισσότερων στόχων. Αυτός

ο ορισμός της δέσμευσης σχετίζεται με τον ορισμό του Arnold (2005) για την οργανωσιακή δέσμευση, που την περιγράφει ως τη δύναμη της ταυτοποίησης και ενασχόλησης ενός ατόμου με τον οργανισμό.

Ο Miller (2003) περιγράφει την οργανωσιακή δέσμευση ως μια κατάσταση κατά την οποία ένας υπάλληλος ταυτίζεται με έναν συγκεκριμένο οργανισμό και τους στόχους του και επιθυμεί να παραμείνει μέλος του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η οργανωσιακή δέσμευση είναι ο βαθμός στον οποίο ένας υπάλληλος είναι διατεθειμένος να παραμείνει στον οργανισμό εφόσον οι σκοποί και οι στόχοι του οργανισμού συγχρωτίζονται με τους δικούς του.

Επιπροσθέτως, ο Morrow (1993) περιγράφει την οργανωσιακή δέσμευση όπως χαρακτηρίζεται από τη στάση (attitude) και τη συμπεριφορά (behavior). Ο Miller (2003) ορίζει τη στάση ως τις αξιολογικές δηλώσεις ή κρίσεις - είτε ευνοϊκές είτε δυσμενείς - που αφορούν ένα φαινόμενο. Η οργανωσιακή δέσμευση ως στάση αντανακλά συναισθήματα όπως προσκόλληση, ταυτοποίηση και αφοσίωση στον οργανισμό ως αντικείμενο της δέσμευσης (Morrow, 1993). Επίσης οι Meyer, Allen και Gellantly (1990) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση ως στάση χαρακτηρίζεται από θετικά νοητικά και συναισθηματικά στοιχεία για τον οργανισμό.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της έννοιας της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η συμπεριφορά (Morrow, 1993). Τα αφοσιωμένα άτομα υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές λόγω της πίστης ότι αυτό είναι ηθικώς σωστό και όχι λόγω προσωπικού οφέλους (Best, 1994). Ο Reichers (1985) είναι της γνώμης ότι η οργανωσιακή δέσμευση ως συμπεριφορά είναι εμφανής όταν τα μέλη του οργανισμού είναι αφοσιωμένα σε ήδη υπάρχουσες ομάδες εντός του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η οργανωσιακή δέσμευση είναι μια κατάσταση σύμφωνα με την οποία τα μέλη ενός οργανισμού δεσμεύονται με τις πράξεις και τα πιστεύω τους, που επιβεβαιώνονται μέσα από τις ενέργειες και την εμπλοκή τους με τον οργανισμό (Miller & Lee, 2001).

Η οργανωσιακή δέσμευση περιγράφεται ως μια θετική κατάσταση του νου, σχετική με την εργασία, που προσφέρει ικανοποίηση στον εργαζόμενο και χαρακτηρίζεται από σφρίγγος, αφοσίωση και απορρόφηση (Schaufeli & Bakker, 2010). Με την πρώτη

διάσταση το σφρίγος εννοούνται τα υψηλά επίπεδα ενέργειας και ψυχικής ανθεκτικότητας, με την αφοσίωση αποδίδεται η αίσθηση ενθουσιασμού σημαντικότητας και υπερηφάνειας για την εργασία. Τέλος, ως απορρόφηση θεωρείται η πλήρης συγκέντρωση και ενασχόληση του ατόμου με την εργασία του (Schaufeli et al., 2006).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε ένα ασφαλές περιβάλλον εργασίας στο οποίο υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή καθορισμού στόχων, υπάρχει επικοινωνία, αναγνώριση και επιβράβευση της προσπάθειάς τους, διατηρούν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και με τους προϊσταμένους τους, παραμένουν χρόνια στον ίδιο οργανισμό και είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζονται.

2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως ένας αποτελεσματικός δρόμος προς τη σχολική επιτυχία (Fink, 1992). Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Dee, Henkin & Singleton, 2006· Tsui & Cheng, 1999).

Ταυτόχρονα, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό επηρεάζεται από τη μορφή της ηγεσίας που ασκείται στον οργανισμό (Hoy, Tarter & Bliss, 1990· Koh, Steers & Terborg, 1995· Nguni, Slegers & Denessen, 2006).

Παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας, το εργασιακό κλίμα και η εκπαίδευση είναι σημαντικοί για τη δημιουργία οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης (Mowday et al., 1982 · Meyer & Allen, 1991 · Rust et al., 1996). Παράλληλα, το στυλ ηγεσίας και επικοινωνίας σε έναν οργανισμό επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την οργανωσιακή δέσμευση (Decottis & Summers, 1987).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την οργανωσιακή δέσμευση ενός εργαζομένου στον οργανισμό. Οι Mowday and Stears (1992) μελέτησαν το ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών και διαπίστωσαν ότι οι εμπειρίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που έχει ένας άνθρωπος επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση.

Επιπλέον, από έρευνες (Perry, 1997· Meyer & Allen, 1997) διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης λόγω συνέχειας και αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που είναι η δεοντολογία και η εργασιακή ασφάλεια. Οι εργαζόμενοι επιθυμούν να παραμείνουν στον οργανισμό και είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν προσπάθεια χάρη στις θετικές εμπειρίες στο χώρο εργασίας και τα οφέλη που αποκομίζουν από τη σχέση τους με τον οργανισμό.

Η οργανωσιακή δέσμευση είναι ένας ισχυρός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Dee, Hankin & Singleron, 2006). Οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ευχέρεια και συμμετοχή και έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη θέση τους και να εμφανίσουν τάσεις αποχώρησης, όπως αδικαιολόγητη απουσία από τον εργασιακό χώρο (Singh & Billingsley, 1998).

Παράλληλα, η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να προβλεφθεί μεταξύ άλλων από την υποστήριξη των προϊσταμένων και την εναλλαγή καθηκόντων (Adrianssens et al., 2011). Επιπλέον, η υποστήριξη από τους συναδέλφους σχετίζεται θετικά με τις διαστάσεις σφρίγγους και της αφοσίωσης (Schaufelli & Bakker, 2004). Τέλος, η αξιολόγηση της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση (Schaufelli & Bakker, 2010 · Hakannen, Bakker & Schaufelli, 2006).

Αυτοί οι παράγοντες υποδεικνύουν ότι τα μέλη ενός οργανισμού εύχονται να είναι ενεργά μέσα στον οργανισμό, ασκούν επιρροή πάνω στα πράγματα που συμβαίνουν και νιώθουν ότι έχουν υψηλό κοινωνικό γόητρο μέσα σε αυτόν και είναι διατεθειμένα να συνεισφέρουν πέρα από το προσδοκώμενο (Bogler & Somech, 2001). Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών έχει δείξει ότι υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και μεγαλύτερη αφοσίωση στην επίτευξη των

οργανωσιακών στόχων του οργανισμού, κάτι που σχετίζεται με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Dee, Henkin & Singleton, 2006· Dee et al., 2006).

Πολλές από τις έρευνες πάνω στην οργανωσιακή δέσμευση έχουν δείξει ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται με τη δέσμευσή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Άλλες έρευνες (Alten & Meyer, 1993· Buchanan, 1974· Hall, 1977), έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ηλικίας του εργαζομένου και του χρόνου υπηρεσίας σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό με το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης.

Παράλληλα, έρευνες (Reyers, 1992 · Singh & Billingsley, 1998) έχουν δείξει ότι ο βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας νιώθουν λιγότερο δεσμευμένοι με τη σχολική μονάδα σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Μέσα από έρευνες (Gowri & Mariammal, 2012· Meesala, 2011), παρατηρείται υψηλότερη οργανωσιακή δέσμευση σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να δεσμεύονται περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους (Μπέλιας, 2013). Οι ανύπαντροι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης από τους παντρεμένους (Ying Yong, 2009). Τέλος, η απουσία μεγάλου όγκου καθηκόντων και η έλλειψη φόρτου εργασίας επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη εργασιακής δέσμευσης (Freenay & Tiernan, 2009).

Επιπλέον, δομικά χαρακτηριστικά των σχολείων, όπως το μέγεθος και ο τύπος του σχολείου θεωρείται ότι επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Mathieu & Zajak, 1990 Vandenberghe & Hubermann, 1999). Από την άλλη πλευρά έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επίδραση των μεταβλητών περιεχομένου είναι σχεδόν αμελητέες (Bogler, 2005 · Culver, Wolfle & Cross, 1990).

Λόγω αυτών των διαφορούμενων ευρημάτων από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι και να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των

εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας) και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

2.4 Κατανεμημένη Ηγεσία και Οργανωσιακή Δέσμευση

Η δέσμευση στην ανώτατη διοίκηση ή στους προϊσταμένους ήταν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρέαζαν την οργανωσιακή δέσμευση (Hunt & Morgan, 1994). Προγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει την προθυμία και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην οργανωσιακή δέσμευση (Nguni et al., 2006 · Park, 2005).

Οργανωσιακά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως η σχολική ηγεσία, έχει αποδειχθεί ότι έχει επιρροή στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Louis, 1988). Σε έρευνα τους οι Parageorgiou και Kythreotis (2010) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι υπάρχουν μέσου μεγέθους συσχετίσεις μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Και πιο συγκεκριμένα οι πιο υψηλές συσχετίσεις αφορούσαν τη σχέση μεταξύ του παράγοντα «οικοδόμηση της διοίκησης» της κατανεμημένης ηγεσίας και των τριών παραγόντων της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον εστιάζεται σε δύο βασικές λειτουργίες της επιτυχημένης επίσημης ηγεσίας, στη στήριξη (support) και την επίβλεψη (supervision) των εκπαιδευτικών. Αυτός ο διαχωρισμός έχει βασιστεί στα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της καθοδηγητικής ηγεσίας (Hallinger, 2003· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstorm, 2004).

Τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας εστιάζουν στο ρόλο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα συλλογικό όραμα για το σχολείο καθώς και στο να παρακινήσουν και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μελών του οργανισμού (Bass, 1985· Burns, 1978). Στην παρούσα έρευνα οι

μετασχηματιστικές λειτουργίες της ηγεσίας – δημιουργία οράματος και παρακίνηση των υφισταμένων - έχουν οριστεί ως στήριξη από την ηγεσία.

Η επιτήρηση των εκπαιδευτικών άπτεται περισσότερο στην καθοδηγητική ηγεσία και εστιάζει κυρίως στο ρόλο που έχει ο ηγέτης να κατευθύνει, να ελέγχει και να παρακολουθεί τον σχολικό οργανισμό (Bamburg & Andrews, 1990· Hallinger & Murphy, 1985).

Γενικότερα, οι λειτουργίες της υποστηρικτικής ηγεσίας σχετίζονται θετικά με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Billingsley & Cross, 1992 · Littrell & Billingsley, 1994 · Rosenholtz, 1989· Singh & Billingsley, 1998).

Επιπλέον, ο Somech (2005) υποστηρίζει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ καθοδηγητικής ηγεσίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την παρακολούθηση και την επίβλεψη των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής δέσμευσής τους. Ως εκ τούτου η επιβλέπουσα ηγεσία σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πολλοί ερευνητές (Harris, 2005· Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002· Macbeath, 1998) έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχει θετική επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα της ηθικής τους, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν θετικά την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Από την άλλη πλευρά, η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να κάνει πιο πολύπλοκη τη δομή της ηγεσίας και την επικοινωνία, γιατί εμπλέκονται περισσότερα μέλη στην ηγεσία του σχολικού οργανισμού (Oswald, 1997· Smith & Piele, 1997). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις στην ομάδα ηγεσίας το οποίο με τη σειρά του μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με την ηγεσία έδειξε ότι η συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών (Wech, Mosshelder, Steel & Bennett, 1998), η οποία ανταποκρίνεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Holtz, 2004 · Kozlowki & Ilgen, 2006) έχει θετική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών (Mathieu & Zajac, 1990 · Tao, Tagaki, Ishida &

Mesuda, 1998) και η προσήλωση σε έναν κοινό στόχο (Meyer & Allen, 1997) σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση.

Σύμφωνα με τον Somech (2005), η συμμετοχική λήψη αποφάσεων δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ασχοληθούν και να ασκήσουν επιρροή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με αυτόν τον τρόπο δεσμεύονται στις αποφάσεις που παίρνουν και δέχονται με μεγαλύτερη άνεση, πληροφορίες που προέρχονται από τους ίδιους. Επίσης, ο Somech (2005) θεωρεί ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αυξάνει το αίσθημα ελέγχου και της αυτονομίας στη δουλειά των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνει τον επαγγελματισμό τους, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευσή τους στον οργανισμό. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες (Bogler, 2001 · Byrne, 1999· Diosdado, 2008 · Firestone & Pennel, 1993· Kushman, 1992 · Mathieu & Zajac, 1990 · Park, 2005).

Παρά το γεγονός ότι προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει σημαντική συσχέτιση μεταξύ συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και οργανωσιακής δέσμευσης, κάποιες άλλες δεν επιβεβαιώνουν κάτι αντίστοιχο (Bogler & Somech, 2004· Louis, 1998· Nir, 2002). Κάτι που αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με τους Hulrria et al (2010), το μέγεθος της ομάδας ηγεσίας σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι τα περισσότερα μέλη της ομάδας ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσουν μεγαλύτερη στήριξη από τους συναδέλφους, περισσότερη συνεργασία και επομένως επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση. Αντιθέτως, όσα περισσότερα άτομα εμπλέκονται στις λειτουργίες της ηγεσίας και στην αλυσίδα της επικοινωνίας, τόσο μειώνεται η ποιότητα της επικοινωνίας. Παράλληλα, μεγαλύτερες ομάδες ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα με το χτίσιμο στενών εργασιακών σχέσεων (Conger & Pearce, 2003). Κάτι το οποίο μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Με το να δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και προϊσταμένους να συνεισφέρουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι διευθυντές θα μπορούσαν να παρέχουν στους μελλοντικούς ηγέτες αξιόλογες εμπειρίες πάνω στη σχολική ηγεσία.

Η κατανομημένη ηγεσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, με ειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς που χρειάζεται, να έχουν μια γνώμη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου. Η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στα σχολεία που εφαρμόζεται η κατανομημένη ηγεσία περιμένει κανείς ότι θα είναι υψηλή από τη στιγμή που έχουν λόγο στις αποφάσεις για το σχολείο τους. Η συναισθηματική δέσμευση είναι παράγοντας της οργανωσιακής δέσμευσης που αναφέρεται στο συναισθηματικό δέσιμο των εργαζομένων με τον οργανισμό (Allen & Meyer, 1990). Αυτό το γεγονός ωφελεί τα σχολεία σε μεγάλο βαθμό, από τη στιγμή που η επένδυση σε χρόνο, χρήμα και προσωπικό για την ανάπτυξη μελλοντικών ηγετών εξασφαλίζεται από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να μείνουν στον οργανισμό.

Τέλος, οι Brauckman και Pashiardis (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προωθούν την ομαδική ηγεσία καθώς και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία ηγεσία με τη σειρά της έχει επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών, στη σχολική μονάδα και στην εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως συνέπεια τα μέλη του σχολείου να αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση και αφοσίωση για να πετύχουν τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina, 2007).

Στο Κεφάλαιο 3 ξεκινάει το ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1 Επιλογή Είδους Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο ποσοτικός συσχετιστικός ερευνητικός σχεδιασμός. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν το συσχετιστικό στατιστικό έλεγχο για να περιγράψουν και να μετρήσουν το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές ή σύνολα τιμών (Creswell, 2011). Μια συσχέτιση (correlation) είναι ένας στατιστικός έλεγχος για να προσδιοριστεί η τάση ή το επαναλαμβανόμενο σχήμα που έχουν δύο ή περισσότερες μεταβλητές ή δύο σύνολα δεδομένων να μεταβάλλονται με συνέπεια (Creswell, 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει πως σχετίζεται η κατανεμημένη ηγεσία και πιο συγκεκριμένα οι τέσσερις παράγοντες της (‘στήριξη από την ηγεσία’, ‘επίβλεψη από την ηγεσία’, ‘συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας’ και ‘συμμετοχική λήψη αποφάσεων’) με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης της Κεφαλονιάς. Παράλληλα, γίνεται διερεύνηση της σχέσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

3.2 Λειτουργικοί Ορισμοί

Για την παρούσα εργασία ο όρος κατανεμημένη ηγεσία εκφράζει μια μορφή συλλογικής αντιπροσωπείας που ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων που εργάζονται σε ένα σχολείο και συμβάλλει στην κινητοποίηση και την

καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αλλαγής (Spillane, 2006).

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει οριστεί ως η σχετική ισχύς της ταυτοποίησης από πλευράς ατόμου με τον οργανισμό και η εμπλοκή του ατόμου σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό (Mowday, Steers και Porter, 1979).

3.3 Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες Μεταβλητές της Έρευνας

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν η κατανεμημένη ηγεσία, οι τέσσερις παράγοντες της κατανεμημένης ηγεσίας (στήριξη από την ηγεσία, επίβλεψη από την ηγεσία, συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας, συμμετοχική λήψη αποφάσεων), καθώς και οι δημογραφικοί παράγοντες φύλο και χρόνια προϋπηρεσίας. Ως εξαρτημένη μεταβλητή έχει οριστεί η οργανωσιακή δέσμευση.

3.4 Πληθυσμός και Καθορισμός του Δείγματος

Οι 320 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Κεφαλονιάς αποτέλεσαν τον πληθυσμό - στόχο. Από τους 320 εκπαιδευτικούς οι 248 ήταν γυναίκες (77.5%) και οι 72 ήταν άντρες (22.5%). Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί και επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία ανήκει στην κατηγορία της δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, όπου επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα ως συμμετέχοντες. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το μέγεθος του δείγματος που απαιτείται. Στη βολική δειγματοληψία ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει (Creswell, 2011).

3.5 Διαδικασία Εκτέλεσης Έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος 2016. Χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή στοιχεία που συγκεντρώθηκαν σε δείγμα δασκάλων που εργάζονταν στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σε δημοτικά σχολεία της Κεφαλονιάς. Δεν χρειάστηκε να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες άδειες από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεφαλονιάς & Ιθάκης για την είσοδο στα σχολεία, καθώς η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε στους εκπαιδευτικούς από την υπεύθυνη της έρευνας εκτός σχολικού ωραρίου.

3.5.1 Πιλοτική μελέτη

Πριν την έναρξη της διεξαγωγής της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου. Προηγήθηκε πιλοτική μελέτη σε 10 εκπαιδευτικούς που δεν αποτελούσαν μέρος του δείγματος. Από την πιλοτική μελέτη προέκυψε ότι οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ήταν αρκετά σαφείς. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφερόταν ότι έπρεπε να κυκλώσουν μόνο μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες βελτιώσεις, τα ερωτηματολόγια ήταν έτοιμα να χορηγηθούν στους συμμετέχοντες.

3.5.2 Χορήγηση ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς των κατά τόπους σχολείων εκτός σχολικού ωραρίου. Συγκεκριμένα χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς τους οποίους γνώριζε προσωπικά η υπεύθυνη της έρευνας και αυτοί με τη σειρά τους τα χορήγησαν στους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν. Με τη συνοδευτική επιστολή οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ότι επρόκειτο να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Επίσης, ότι θα προστατεύονταν οι εμπιστευτικές πληροφορίες που θα έδιναν και ότι θα χρησιμοποιούνταν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στις φόρμες των ερωτηματολογίων υπήρχαν λεπτομερείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους και όπου κρίνονταν αναγκαίο, δίνονταν και συμπληρωματικές οδηγίες. Ο μέσος χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν 5-7 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλο το δείγμα (n=150) με πολύ υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης της τάξης του 84,6% (n=127). Η

ανταπόκριση του δείγματος θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή καθώς αντιπροσωπεύει το 39,6% του συνολικού πληθυσμού.

3.6 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ως διαδεδομένο, εύχρηστο εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων, παρέχει δομημένες αριθμητικές πληροφορίες που αναλύονται εύκολα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, παρέχει κοινό πλαίσιο αναφοράς για όλα τα υποκείμενα και αποτελεί φθηνό τρόπο συλλογής δεδομένων (Βάμβουκας, 2006).

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας αποτελείται από τρία μέρη (Βλέπε Παράρτημα Α). Το πρώτο μέρος ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο και το τρίτο μέρος ήταν ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

3.6.1 Εργαλείο μέτρησης κατανεμημένης ηγεσίας

Για τη μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο “Distributed Leadership Inventory – DLI” το οποίο δημιουργήθηκε από τους Hulria, Devos και Rossel (2009). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν και οι 27 προτάσεις. Οι τέσσερις παράγοντες της κατανεμημένης ηγεσίας που αναπτύχθηκαν σε 27 προτάσεις και σε δύο ομάδες ερωτήσεων ήταν οι εξής: α) στήριξη από την ηγεσία (9 προτάσεις), β) επίβλεψη από την ηγεσία (3 προτάσεις), γ) συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας (10 προτάσεις) και δ) συμμετοχική λήψη αποφάσεων (5 προτάσεις). Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 12 προτάσεις (δραστηριότητες). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν σε μια κλίμακα 5 σημείων τη συχνότητα με την οποία ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου κάνει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπου 0: ποτέ και 4: πάντα. Στο τρίτο μέρος

παρουσιάζονταν μια σειρά από δηλώσεις όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 5 σημείων, όπου 0: Διαφωνώ έντονα και 5: Συμφωνώ έντονα.

3.6.2 Εργαλείο μέτρησης οργανωσιακής δέσμευσης

Για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης χρησιμοποιήθηκε το Organizational Commitment Questionnaire – OCQ που δημιουργήθηκε από τους Mowday, Steers και Porter (1979). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του βαθμού της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο αποτελείται από 6 προτάσεις. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονταν οι 6 δηλώσεις, όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 5 σημείων, όπου 0: Διαφωνώ έντονα και 5: Συμφωνώ έντονα. Η συνολική οργανωσιακή δέσμευση υπολογίστηκε από το μέσο όρο όλων των προτάσεων του ερωτηματολογίου.

3.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Για τη διασφάλιση της φαινομενικής εγκυρότητας έγινε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό που υποτίθεται ότι μετρά. Εξασφαλίζεται η φαινομενική εγκυρότητα από τη στιγμή που έγινε κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής φάσης. Η εξασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου επιχειρήθηκε μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνάφεια των εξαγόμενων παραγόντων αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τον Field (2009), για να έχει εσωτερική συνοχή/αξιοπιστία η κλίμακά μας θα πρέπει ο δείκτης να είναι μεγαλύτερος από .70 (αποδεκτές τιμές για τον α είναι πάνω από 0.70). Οι δείκτες α του Cronbach για το DLI βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα να είναι 0.903 για την υποκλίμακα “στήριξη από την ηγεσία”, 0.875 για την υποκλίμακα “επίβλεψη από την

ηγεσία”, 0.935 για την υποκλίμακα “συνεκτικότητα ομάδα ηγεσίας” και 0.859 για την υποκλίμακα “συμμετοχική λήψη αποφάσεων” (Βλέπε Παράρτημα Β: Πίνακα 1-4).

Για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία των έξι δηλώσεων που αφορούσαν στην οργανωσιακή δέσμευση, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α και βρέθηκε να παίρνει την τιμή 0.916. Ως εκ τούτου ο συνθετικός μέσος όρος των έξι δηλώσεων του OCQ έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (Βλέπε Παράρτημα Β: Πίνακα 5).

3.8 Στατιστικές Τεχνικές

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου έγινε χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS, v. 24, Statistical Package for the Social Science) για Windows. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής. Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει ελέγχους t-test, μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA) και συσχέτισης (Pearson’s correlation coefficient).

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

4.1 Εισαγωγή

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, χρησιμοποιήθηκε το SPSS 24. Στην παρούσα μελέτη αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της οργανωσιακής δέσμευσης μεταξύ γυναικών και αντρών. Για τη μελέτη πιθανών διαφορών για την οργανωσιακή δέσμευση ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής χρόνια προϋπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One – way ANOVA). Τέλος, για να γίνουν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της κατανομημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson (Pearson’s correlation coefficient).

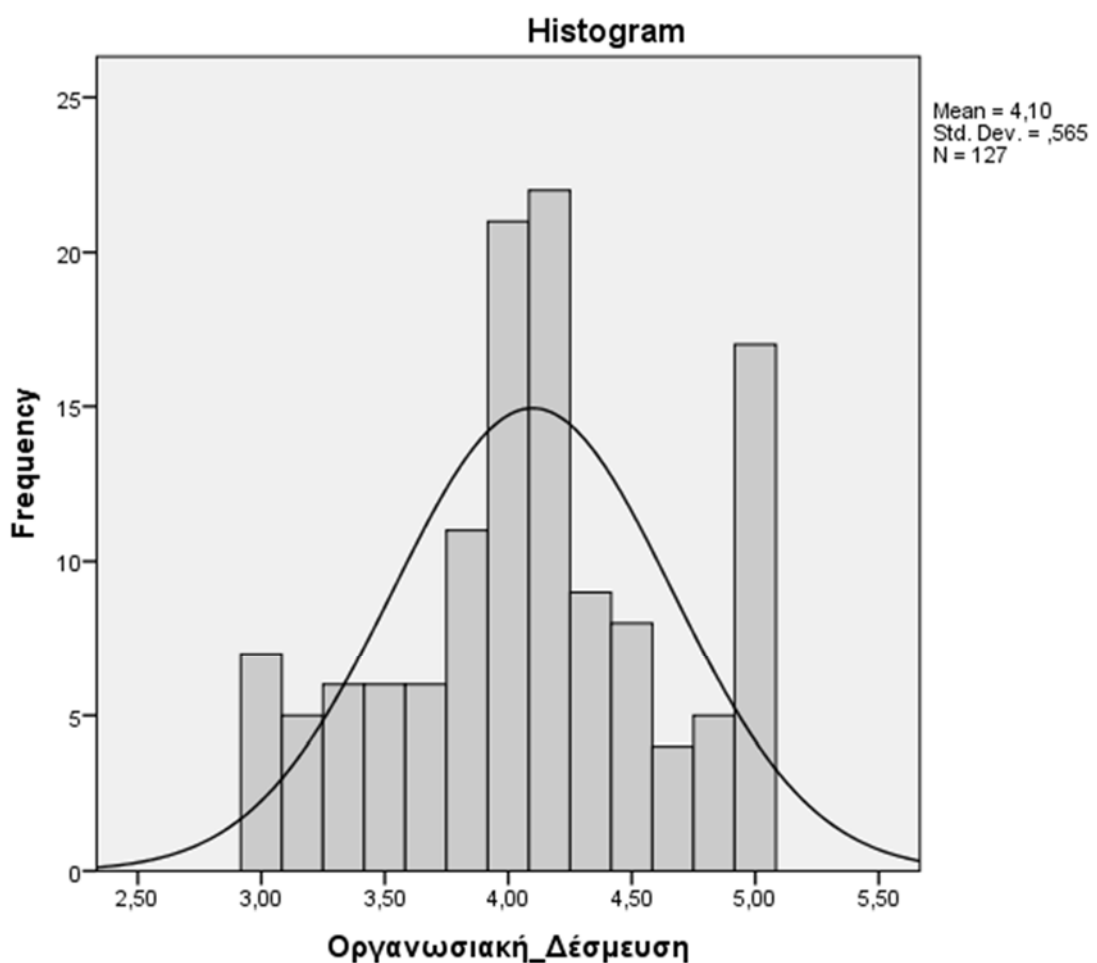
Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί στο $p < 0.05$.

4.2 Έλεγχος Παραμετρικών Κριτηρίων

Αρχικά για να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να γίνει η εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων πρέπει η εξαρτημένη μεταβλητή (οργανωσιακή δέσμευση) να είναι σε ισοδιαστημική ή αναλογική κλίμακα και να έχει κανονική κατανομή (Λουκαϊδής, 2011). Για να ελέγξει η ερευνήτρια κατά πόσο η κατανομή της εξαρτημένης μεταβλητής είναι κανονική προχώρησε στη δημιουργία ενός

ιστογράμματος καθώς και στον υπολογισμό των τιμών της λοξότητας (skewness) και της κύρτωσης (kurtosis).

Όπως φαίνεται στο Ιστόγραμμα (Βλέπε Διάγραμμα 1), η κατανομή της μεταβλητής οργανωσιακή δέσμευση φαίνεται να είναι κανονική, αφού η πλειονότητα των απαντήσεων είναι στο μέσο της κλίμακας. Το ιστογράμμα φαίνεται αρκετά συμμετρικό. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις χαμηλές τιμές skewness = 0.098 και kurtosis = 0.593 (Βλέπε Πίνακα 6). Σύμφωνα με τους Chen και Zu (2001), τιμές της λοξότητας μικρότερες από το 1.5 καταδεικνύουν κανονική κατανομή.



Διάγραμμα 1: Έλεγχος κατανομής της μεταβλητής 'Οργανωσιακή δέσμευση'

Επιπλέον, αν το πηλίκο της λοξότητας με το τυπικό σφάλμα της λοξότητας (Skewness / Std Error of Skewness) και το πηλίκο της κύρτωσης με το τυπικό σφάλμα της κύρτωσης (Kurtosis/ Std Error of Kurtosis) είναι μικρότερα από 1.96

για μικρά δείγματα, τότε η κατανομή της μεταβλητής θα προσεγγίζει την κανονική (Tabachnik και Fidell, 1996· Munro, 2001· Field, 2009). Στην περίπτωση της οργανωσιακής δέσμευσης το πηλίκο της λοξότητας είναι .45 και της κύρτωσης 1.38. Και οι δύο τιμές είναι μικρότερες από το 1.96 που είναι το όριο για μικρά δείγματα. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι προσεγγίζει η κατανομή της μεταβλητής «οργανωσιακή δέσμευση» την κανονική.

Οργανωσιακή Δέσμευση		
N	Valid	127
	Missing	0
	Skewness	-,098
	Std. Error of Skewness	,215
	Kurtosis	-,593
	Std. Error of Kurtosis	,427

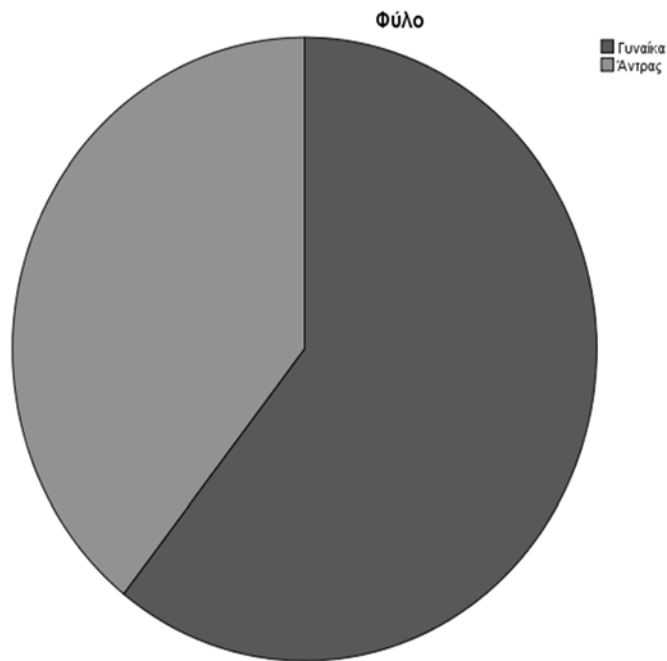
Πίνακας 6: Έλεγχος κατανομής της μεταβλητής 'Οργανωσιακή Δέσμευση'

Μια άλλη σημαντική προϋπόθεση για τη χρήση παραμετρικών κριτηρίων είναι και το μέγεθος του δείγματος. Σύμφωνα με τον Salkind (2004), ο ελάχιστος αριθμός είναι το 30. Σύμφωνα με τους Chen και Zhu (2001) ο αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα να είναι περίπου ίδιος και η κάθε ομάδα να έχει τουλάχιστον 25 συμμετέχοντες. Το δείγμα μας n=127, οι γυναίκες είναι 77 και οι άντρες 50.

4.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

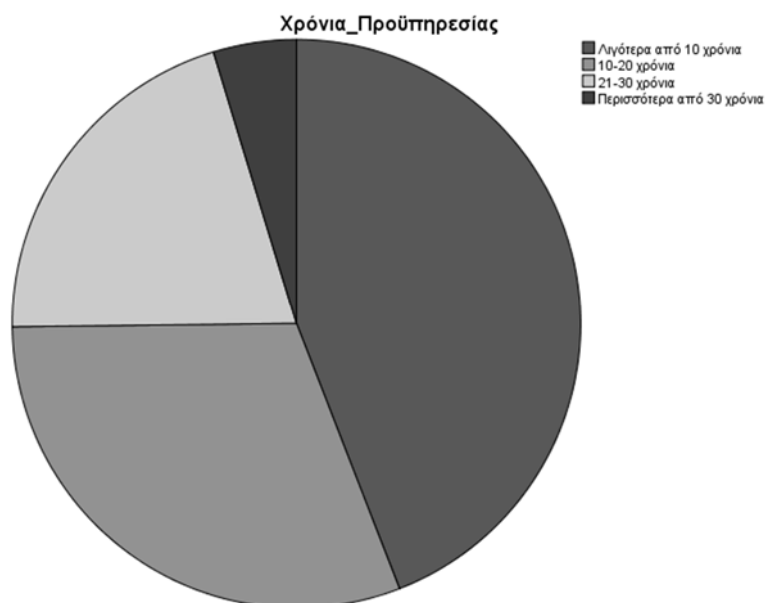
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος διερευνήθηκαν μέσα από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, με δύο ερωτήματα που ζητούσαν πληροφορίες για το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία. Φαίνεται ότι το 60.6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες και το 39.4% είναι άντρες.



Διάγραμμα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 44.1% έχει 'λιγότερο από 10 χρόνια προϋπηρεσίας'. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν '10 - 20 χρόνια' προϋπηρεσίας που είναι το 30,7% του δείγματος, το 20,5% έχουν '21 - 30 χρόνια' και μόλις το 4.7% έχει προϋπηρεσία 'περισσότερο από 30 χρόνια'.



Διάγραμμα 3: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά χρόνια προϋπηρεσίας

4.4 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Στήριξη από την ηγεσία’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ του παράγοντα ‘Στήριξη από την ηγεσία’ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson’s r.

Η στήριξη από την ηγεσία ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των μεταβλητών ‘Στηρίζει ένα μακροπρόθεσμο όραμα’, ‘Σκέφτεται το σχολικό όραμα’, ‘Κάνει φιλοφρονήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς’, ‘Βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς’, ‘Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική’, ‘Είναι διαθέσιμος να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς όταν χρειάζεται’, ‘Ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών’, ‘Με ενθαρρύνει να δοκιμάζω νέες πρακτικές που συνάδουν με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα’ και ‘παρέχει οργανωτική στήριξη για αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών’ ($\alpha = 0.903$).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της στήριξης από την ηγεσία και της οργανωσιακής δέσμευσης, $r = 0.53$, $p < 0.01$ (Πίνακας 7).

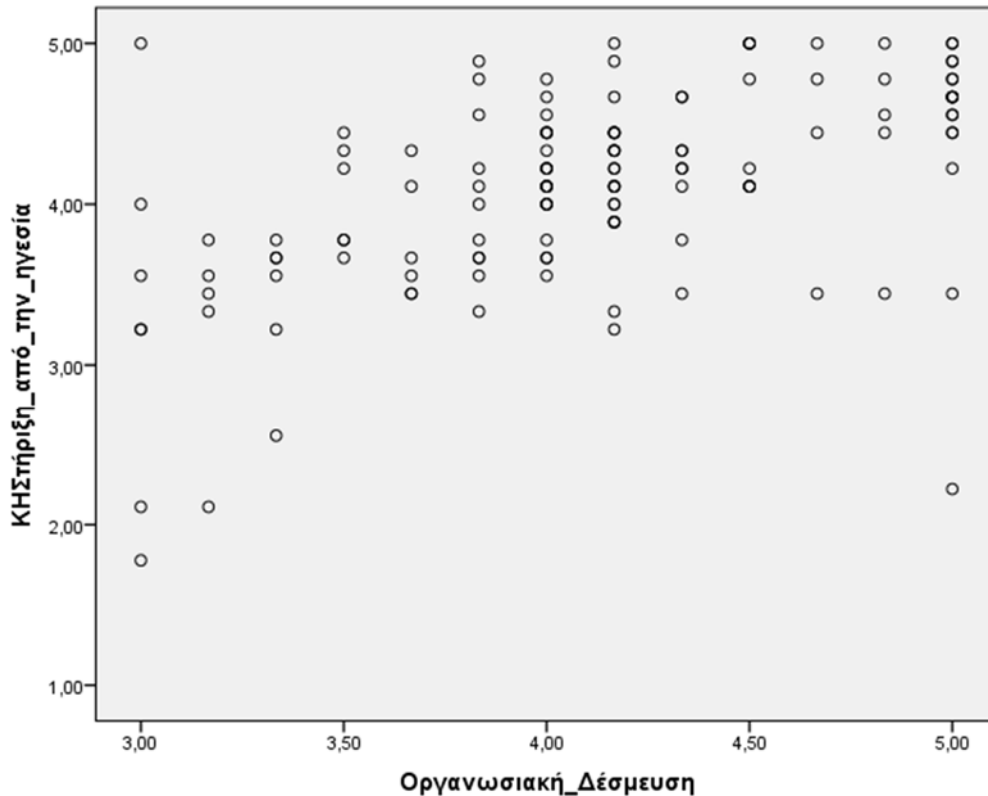
Στήριξη από την ηγεσία	Στήριξη από την ηγεσία			Οργανωσιακή δέσμευση		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
Οργανωσιακή δέσμευση	.53**	.000	127	1	.000	127
	1		127	.53**	.000	127

N=Αριθμός περιπτώσεων

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.01$

Πίνακας 7. Συσχέτιση των μεταβλητών “Στήριξη από την ηγεσία” της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης

Η θετική συσχέτιση φαίνεται και στο Διάγραμμα 4 που ακολουθεί.

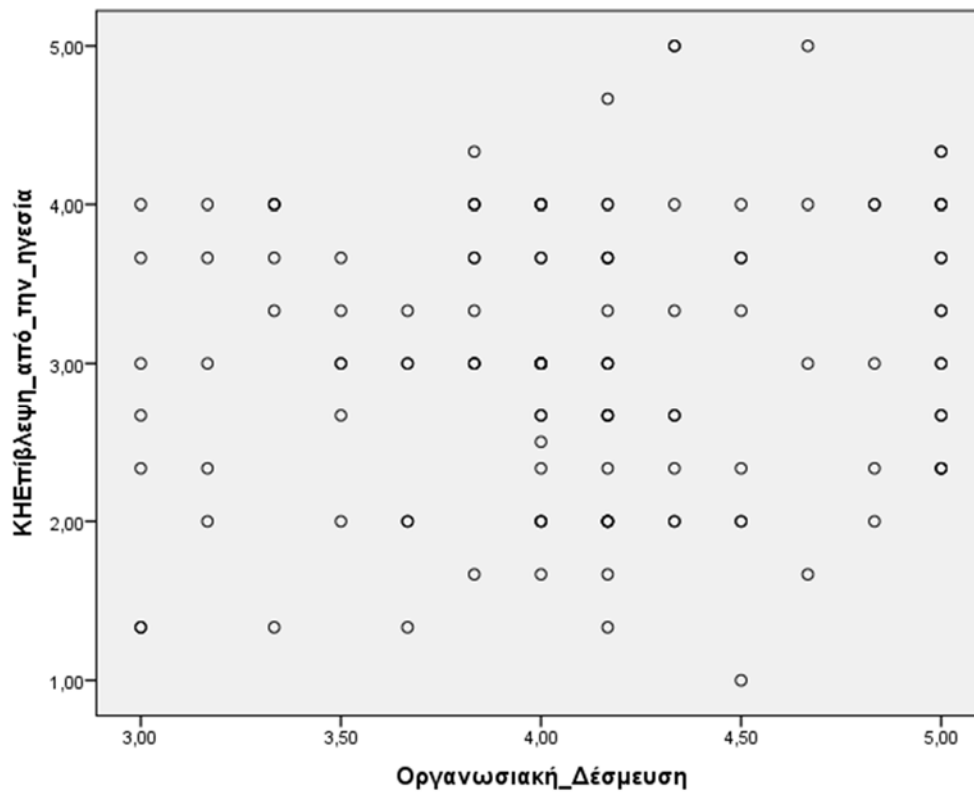


Διάγραμμα 4: Συσχέτιση Παράγοντα ‘Στήριξη από την ηγεσία’ με την Οργανωσιακή Δέσμευση

4.5 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Επίβλεψη από την ηγεσία’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ του παράγοντα ‘Επίβλεψη από την ηγεσία’ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson’s r . Η επίβλεψη από την ηγεσία ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των μεταβλητών ‘Αξιολογεί την επίδοση του προσωπικού’, ‘Ασχολείται με την τελική αξιολόγηση’ και ‘Ασχολείται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση’ ($r = 0.875$).

Η ανάλυση, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 5, έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επίβλεψης από την ηγεσία και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Βλέπε Παράρτημα Β: Πίνακα 8).



Διάγραμμα 5: Συσχέτιση Παράγοντα 'Επίβλεψη από την ηγεσία' με την Οργανωσιακή Δέσμευση

4.6 Συσχέτιση του Παράγοντα 'Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας' της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Παράλληλα, για να γίνει η διερεύνηση της συσχέτισης του παράγοντα 'συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας' της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r . Η συνεκτικότητα της ομάδας ηγεσίας ήταν ο συνθετικός όρος των μεταβλητών 'Υπάρχει μια καλά οργανωμένη ομάδα ηγεσίας', 'Η ομάδα ηγεσίας προσπαθεί να λειτουργήσει όσο το

δυνατόν καλύτερα', 'Η ομάδα ηγεσίας υποστηρίζει τους στόχους τους οποίους θέλουμε να πετύχουμε για το σχολείο μας', 'Όλα τα μέλη της ομάδας ηγεσίας δουλεύουν με τον ίδιο ζήλο για να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι του σχολείου', 'Στο σχολείο μας ο καθένας μας έχει αναλάβει την κατάλληλη θέση, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του', 'Τα ηγετικά μέλη διαχειρίζονται σωστά τον χρόνο τους', 'Τα ηγετικά μέλη έχουν ξεκάθαρους στόχους', 'Η ομάδα ηγεσίας είναι πρόθυμη να υλοποιήσει μια καλή ιδέα' και 'Είναι ξεκάθαρο το τι είναι εξουσιοδοτημένο να κάνει το κάθε μέλος της ομάδας' ($\alpha=0.935$).

Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας	Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας			Οργανωσιακή δέσμευση		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
Οργανωσιακή δέσμευση	.63**	.000	127	.63**	.000	127
Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας	1		127	1		127

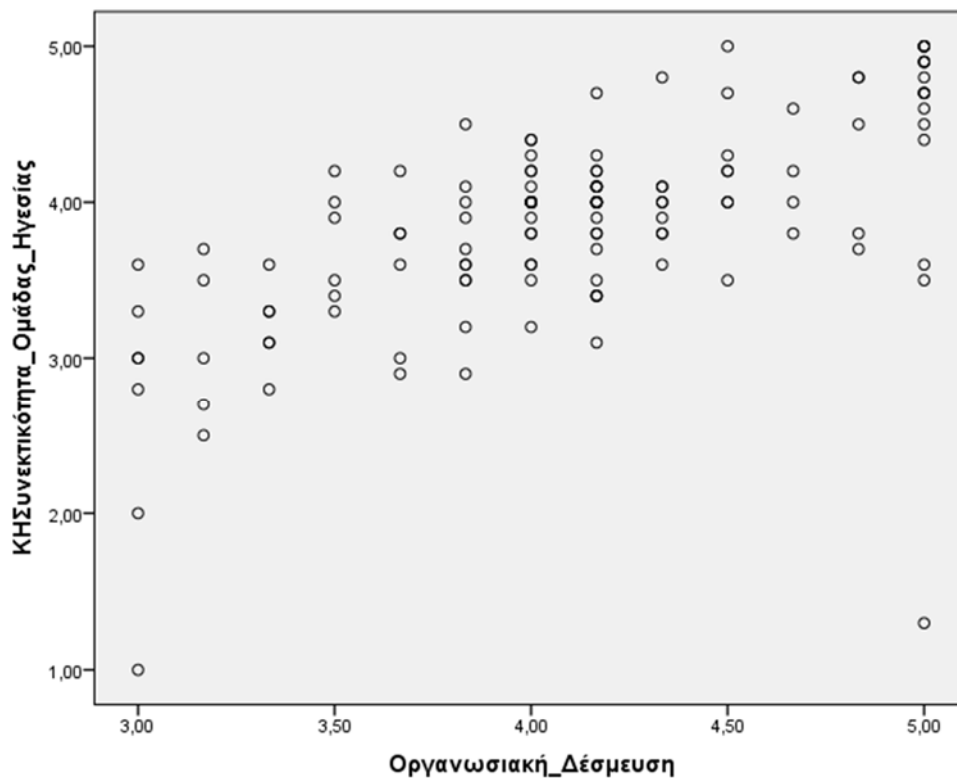
N=Αριθμός περιπτώσεων

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p<0.001$

Πίνακας 9. Συσχέτιση των μεταβλητών "Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας" της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης

Από τα αποτελέσματα (Πίνακας 9) προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεκτικότητας της ομάδας ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών $r = 0.63, p<0.01$.

Στο Διάγραμμα 6 παρακάτω φαίνεται η θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεκτικότητας της ομάδας ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης.



Διάγραμμα 6: Συσχέτιση Παράγοντα ‘Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσία’ με την Οργανωσιακή Δέσμευση

4.7 Συσχέτιση του Παράγοντα ‘Συμμετοχική λήψη αποφάσεων’ της Κατανεμημένης Ηγεσίας με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Για να γίνει συσχέτιση του παράγοντα ‘συμμετοχική λήψη αποφάσεων’ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson’s r.

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των μεταβλητών ‘Η ηγεσία έχει ως βασική αποστολή την υλοποίηση δράσεων σημαντικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου’, ‘Η ηγεσία κατανέμεται σε ευρύ επίπεδο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς’, ‘Έχουμε μια επαρκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων’, ‘Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού’, ‘Υπάρχει το κατάλληλο επίπεδο αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων’ ($\alpha=0.859$).

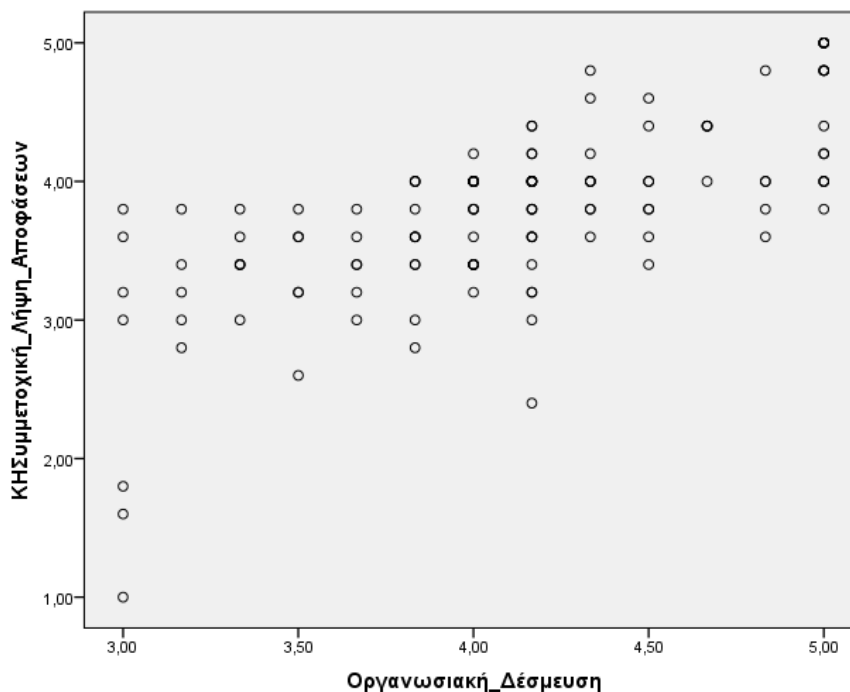
	Συμμετοχική λήψη αποφάσεων			Οργανωσιακή δέσμευση		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	1		127	.70**	.000	127
Οργανωσιακή δέσμευση	.70**	.000	127	1		127

N=Αριθμός περιπτώσεων

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο $p < 0.01$

Πίνακας 10. Συσχέτιση των μεταβλητών “Συμμετοχική λήψη αποφάσεων” της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης

Η ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 10) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχική λήψη αποφάσεων και οργανωσιακής δέσμευσης, $r = 0.7$, $p < 0.01$. Η θετική αυτή συσχέτιση απεικονίζεται και στο Διάγραμμα 7 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 7: Συσχέτιση Παράγοντα ‘Συμμετοχική λήψη αποφάσεων’ με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Τέλος, έγινε συσχέτιση της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση. Η κατανεμημένη ηγεσία ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των 27 μεταβλητών του DLI που αφορούσαν στην κατανεμημένη ηγεσία ($\alpha = 0.94$).

4.8 Συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) με την οργανωσιακή δέσμευση

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της οργανωσιακής δέσμευσης μεταξύ γυναικών και ανδρών διενεργήθηκε έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, κατέδειξε ότι δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες ως προς την οργανωσιακή τους δέσμευση, $t(124.56)=1.3$, $p= 0.194.$, με τους μέσους όρους για τις γυναίκες να είναι 4.1 ± 0.6 και για τους άντρες 4.0 ± 0.4 (Βλέπε Παράτημα Β: Πίνακα 12).

	Φύλο	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής
Οργανωσιακή Δέσμευση	Γυναίκες	77	4,1	0.6	0.72
	Άντρες	50	4,0	0.4	0.61

Πίνακας 11 . Διαφορές της οργανωσιακής δέσμευσης ως προς το φύλο (Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής)

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών της μεταβλητής χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Η οργανωσιακή δέσμευση ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των μεταβλητών 'Το σχολείο μου με εμπνέει να δώσω τον καλύτερο αυτό μου', 'Είμαι περήφανος/η που είμαι μέρος αυτής της σχολικής μονάδας', 'Πραγματικά νοιάζομαι για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας', 'Βρίσκω τις αξίες μου να συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού', 'Μιλώ με τους φίλους/ες μου για το σχολείο ως ένα μέρος που είναι υπέροχο να δουλεύεις' και 'Είμαι πραγματικά

ευτυχισμένος/η που διάλεξε αυτό το σχολείο για να δουλέψω' ($\alpha = .916$). Η ανάλυση κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των τεσσάρων κατηγοριών των χρόνων προϋπηρεσίας, $F(3,123) = .521$, $p = .669 > .05$ (Βλέπε Παράρτημα Β: Πίνακα 13).

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

5.1 Σχολιασμός και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Οι διευθυντές των σχολείων της τελευταίας δεκαετίας έρχονται αντιμέτωποι με νέες απαιτήσεις που προέρχονται από διαφορετικά πεδία όπως η διδασκαλία, το πρόγραμμα σπουδών, η αξιολόγηση, οι δημόσιες σχέσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη (National Education Association, 2008). Είναι δύσκολο να βρεθεί ένα άτομο το οποίο θα έχει τον απαραίτητο χρόνο για να μπορέσει να διευθύνει τον σχολικό οργανισμό και να φέρει εις πέρας όλες αυτές τις σημαντικές αρμοδιότητες. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές οδηγούνται στην εφαρμογή των πρακτικών της καταναεμημένης ηγεσίας (Hartley, 2007).

Η καταναεμημένη ηγεσία είναι το μέσο με το οποίο οι διευθυντές μπορούν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και άλλων διευθυντικών στελεχών για να βελτιώσουν τα σχολεία μέσα από τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων. Οι Hoy και Miskel (2008) εξηγούν ότι η καταναεμημένη ηγεσία λαμβάνει χώρα όταν πολλά άτομα ή ομάδες ατόμων μοιράζονται τις ευθύνες που παραδοσιακά αποδίδονταν σε ένα και μόνο άτομο.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), η καταναεμημένη ηγεσία είναι απαραίτητη εξαιτίας της πολυπλοκότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών και των πολυάριθμων καθηκόντων που καλείται να φέρει εις πέρας ένα μόνο άτομο. Είναι κατανοητό ότι αυτό το άτομο δε δύναται να έχει την ενέργεια ή τις ικανότητες να διαχειριστεί όλες αυτές τις λειτουργίες της ηγεσίας. Διευθυντές που προσπαθούν να τα κάνουν όλα μόνοι τους αποτυγχάνουν, έτσι μειώνεται η θητεία τους εξαιτίας της εξουθένωσης, του άγχους και της χαμηλής απόδοσης.

Με το να δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και υποδιευθυντές να έχουν ηγετικούς ρόλους στη λήψη αποφάσεων, οι διευθυντές παρέχουν στους μελλοντικούς ηγέτες των σχολικών μονάδων αξιόλογη εμπειρία εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες να έχουν λόγο και να ασκούν επιρροή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στων οποίων τα σχολεία ασκείται κατανεμημένη ηγεσία είναι υψηλή, αφού και οι ίδιοι έχουν μερίδιο ευθύνης στις αποφάσεις που έχουν ληφθεί. Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό οργανισμό, γιατί οι επενδύσεις σε χρήμα, χρόνο και ανάπτυξη προσωπικού διασφαλίζονται από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στον οργανισμό (Allen & Meyer, 1990).

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στόχευε στη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Κεφαλονιάς.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κεφαλονιάς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα υποδεικνύουν ότι εφαρμόζονται πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δηλώνουν ότι νιώθουν δεσμευμένοι με το σχολείο τους. Τα ευρήματα είναι σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια.

Τα σημαντικότερα ευρήματα ήταν τα εξής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων 'στήριξη από την ηγεσία', 'συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας' και 'συμμετοχική λήψη αποφάσεων' της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, επιβεβαιώθηκε η συσχέτιση της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων είναι σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα 'συμμετοχική λήψη αποφάσεων' και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001 · Byrne, 1999· Diosdado, 2008 · Firestone & Pennel, 1993· Kushman, 1992 · Mathieu & Zajac, 1990 · Park, 2005). Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας 'επίβλεψη από την ηγεσία' της κατανεμημένης ηγεσίας δε φαίνεται να σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι δημογραφικοί παράγοντες φύλο και χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Gowri & Mariammal, 2012· Meesala, 2011), σύμφωνα με τις οποίες παρατηρείται υψηλότερη οργανωσιακή δέσμευση σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να δεσμεύονται περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους (Μπέλιας, 2013).

Στον ελλαδικό έχουν διεξαχθεί έρευνες που μελετάνε τα επίπεδα της κατανεμημένης ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, άλλα όχι το πως σχετίζεται η κατανεμημένη ηγεσία με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ενώ έρευνα των Iordanidis, Tsakiridou και Sagiadinou (2014), που είχε διεξαχθεί στα Ιόνια Νησιά μελετούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή τους δέσμευση. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν στην υπάρχουσα γνώση και έχουν πρακτικές συνέπειες για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα με ευρήματα προγενέστερων ερευνών που δείχνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Hulpria et al., 2010· Hulpria & Devos, 2010· Nguni et al., 2006· Tsui & Cheng, 1999). Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι το σχολείο τους ηγείται από μια ομάδα ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από συνοχή, έχει ξεκάθαρους ρόλους και μοιράζεται κοινούς στόχους και όραμα, εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

Παράλληλα, η στήριξη των εκπαιδευτικών από την ομάδα ηγεσίας επιδρά σημαντικά στην οργανωσιακή τους δέσμευση, κάτι που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Hulpria et al., 2010· Hulpria & Devos, 2010· Nguni et al., 2006· Singh & Billingsley, 1998). Από την άλλη πλευρά, η επίβλεψη από την ηγεσία δεν έχει σημαντική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών εύρημα που συμφωνεί με τους Hulpria et al. (2010), αλλά έρχεται σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζει ο Somech (2005). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίζονται από την ομάδα ηγεσίας είναι πιο σημαντικός από τον βαθμό επίβλεψης από την ομάδα ηγεσίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τον βαθμό κατά τον οποίο η ομάδα ηγεσίας επιβλέπει

και παρακολουθεί τους εκπαιδευτικούς μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, δεν έχουν καμία επίδραση στην οργανωσιακή τους δέσμευση.

Όσον αφορά στον καταμερισμό των λειτουργιών της εκπαιδευτικής ηγεσίας προκύπτει ότι η στήριξη των εκπαιδευτικών από την ομάδα ηγεσίας έχει σημαντική επίδραση στην οργανωσιακή τους δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι η υποστήριξη προέρχονταν από όλα τα μέλη της ομάδας ηγεσίας είχαν μεγαλύτερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που πίστευαν ότι η στήριξη προέρχονταν από ένα μόνο άτομο. Συνοψίζοντας, μια αποτελεσματική ομάδα ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από συνοχή και υποστηρικτικότητα ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων αυξάνει την οργανωσιακή τους δέσμευση. Αυτό υποδεικνύει ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι έχουν λόγο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας νιώθουν περισσότερο αφοσιωμένοι σε σχέση με αυτούς που θεωρούν ότι δεν έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Hulpia & Devos, 2010· Diosdado, 2008· Kushman, 1992).

Ο παράγοντας 'συμμετοχική λήψη αποφάσεων' της κατανεμημένης ηγεσίας ήταν αυτός που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Ενώ από την έρευνα των Hulpia και Devos (2010), προκύπτει ότι η επίδραση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ήταν μικρή σε σχέση με τη συνεκτικότητα της ομάδας ηγεσίας. Αυτό ανταποκρίνεται και στα ευρήματα των ερευνών που συζητήθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου σε κάποιες περιπτώσεις αποδείχτηκε η σημαντικότητα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στον σχολικό οργανισμό, ενώ σε κάποιες άλλες όχι. Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την προσωπική τους ενδυνάμωση συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων, επηρεάζουν περισσότερο την οργανωσιακή τους δέσμευση σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τη συνεκτικότητα της ομάδας ηγεσίας και σε σχέση με το βαθμό που δέχονται στήριξη από αυτή την ομάδα ηγεσίας.

Αναφορικά με τις μεταβλητές περιεχομένου, από την έρευνα προκύπτει ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με την οργανωσιακή τους

δέσμευση. Ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με έρευνες των Hulria και Devos (2010), του Reyes (1992), που υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας νιώθουν λιγότερο δεσμευμένοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Iordanidis et al. (2014) οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων των Ιόνιων Νησιών που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 21 χρόνια εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά οργανωσιακής δέσμευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Επίσης, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν σχετίζεται με την οργανωσιακή τους δέσμευση, εύρημα που συμφωνεί με τους Iordanidis et al. (2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αυξάνεται καθώς οι ευθύνες κατανέμονται μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

5.2 Συμπεράσματα

Τα πλεονεκτήματα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι ορατά μόνο μέσα από την κατανοημένη ηγεσία, γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία δυνατοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί να διαπεράσει κάθε επίπεδο του οργανισμού. Η έκταση της επιρροής εξαρτάται από το βαθμό που τα μέλη του οργανισμού έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο αν υπάρχουν θεσμοθετημένες δομές, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα μέλη του οργανισμού να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συμβάλλουν στη δημιουργία σχολείων που εστιάζουν στη μάθηση, να αξιοποιούν δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων, ώστε να προωθούν τις καλύτερες πρακτικές.

Η κατανεμημένη ηγεσία βαθαίνει το αίσθημα της ευθύνης και δραστηριοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να δημιουργούνται δομές οι οποίες θα προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή όλων. Αυτές οι δομές θα πρέπει να υπερβαίνουν το ρόλο της ιεραρχικής θέσης των ατόμων. Η σχολική ηγεσία πρέπει να κατανεμηθεί σε όλη τη σχολική κοινότητα και να μην αποδίδεται σε ένα μεμονωμένο άτομο (Harris, 2000).

Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ειδικότερα σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συμπερασματικά, πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν υποδείξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της οργανωσιακής τους δέσμευσης (Hulpia & Devos, 2010).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των ηγετών όσο και των ακολούθων τους και αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, στην αυτοαποτελεσματικότητα τους και στη δέσμευση των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2000· Leithwood et al., 2007). Παράλληλα, αναφέρεται ότι οι πρακτικές άσκησης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης.

Τέλος, έρευνα των Mujis (2011) έδειξε τη θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την παρότρυνση των μαθητών, την αυτοεκτίμησή τους και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά στην αρνητική συσχέτιση του παράγοντα 'επίβλεψη από την ηγεσία' της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσής των εκπαιδευτικών, αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η έννοια της επίβλεψης από την ηγεσία συνδέθηκε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είτε αυτή ήταν διαμορφωτική είτε τελική. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο παράγοντας 'Επίβλεψη από την ηγεσία' ήταν ο συνθετικός μέσος όρος των προτάσεων ο Διευθυντής/ντρια 'Αξιολογεί την επίδοση του προσωπικού', 'Ασχολείται με την τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών' και 'Ασχολείται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση'. Λόγω του ότι δεν έχει καλλιεργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, υπάρχει καχυποψία από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Μπορούμε να

δεχθούμε ότι η άρνηση θέσης σε ένα ερωτηματολόγιο και στις τρεις προτάσεις του παράγοντα Έπίβλεψη από την ηγεσία, σχετίζεται με τη στάση κατά της αξιολόγησης.

Προτού ένας σχολικός οργανισμός απαιτήσει αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς θα πρέπει ο διευθυντής του οργανισμού να εξασφαλίσει ένα ευνοϊκό εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον μέσα από παροχές διευκολύνσεων, καλλιέργεια θετικού κλίματος, ενθαρρύνοντας την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Με άλλα λόγια, οι διευθυντές θα πρέπει να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν με τον οργανισμό. Σύμφωνα με την Angelle (2010), το παραδοσιακό μοντέλο του ηγέτη δεν μπορεί να αλλάξει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και έτσι δεν είναι σε θέση να προκαλέσει την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η ηγεσία που κατανέμεται σε όλα τα μέλη του οργανισμού είναι αυτή που θα οδηγήσει στη βελτίωση του οργανισμού.

5.3 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υφίσταται κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες οι οποίες πιθανόν να απορρέουν από το μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού ή της επαγγελματικής κατηγορίας που εξετάστηκε. Αφορά μόνο εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Κεφαλονιάς, έτσι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Επίσης, λόγω του ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν μεταξύ τους, υπάρχει περίπτωση οι απαντήσεις τους να είναι πιο κοντά η μία στην άλλη, παρά αν ήταν άγνωστοι, οπότε τα αποτελέσματα θα πρέπει να διαβαστούν με κάποια επιφύλαξη. Καλό θα ήταν να χρησιμοποιηθεί η αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία, επειδή ο πληθυσμός αντικατοπτρίζει μια ανισορροπία σε σχέση με το φύλο. Η διαστρωμάτωση εξασφαλίζει ότι το επιθυμητό στρώμα (άντρες) θα αντιπροσωπευτεί στο δείγμα αναλογικά με την ύπαρξή του στον πληθυσμό (Creswell, 2011).

Μία ακόμη αδυναμία αφορά στη μέθοδο συλλογής δεδομένων η οποία χρησιμοποιήθηκε. Η φύση του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς υπόκειται σε

αδυναμίες και επιφυλάξεις για τέτοιου είδους μεθόδους. Σύμφωνα με τον Robson (2007) τα κίνητρα των υποκειμένων παραμένουν άγνωστα, καθιστώντας ανέφικτο τον έλεγχο εγκυρότητας των απαντήσεων. Ταυτόχρονα, παρατηρείται η τάση των υποκειμένων να απαντούν με βάση τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η απάντηση και όχι τι είναι πραγματικά, ενώ πολλά υποκείμενα παραλείπουν να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια με αποτέλεσμα να μειώνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Παράλληλα, προέκυψαν θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των μετρήσεων. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των εργαλείων έγινε μόνο με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας και δεν ακολουθήθηκε η διαδικασία εξέτασης της αξιοπιστίας με “χορήγηση και επαναχορήγηση”. Τέλος, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε μόνο η προσέγγιση της φαινομενικής εγκυρότητας και της εγκυρότητας περιεχομένου, ενώ δεν έχει αποδειχθεί ότι τα εργαλεία μέτρησης έχουν εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.

5.4 Επιπτώσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές επιπτώσεις. Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα έρευνα διεύρυνε την υπάρχουσα βιβλιογραφία, δεδομένου ότι στον ελλαδικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί μελέτη που να διερευνά πως σχετίζεται η κατανεμημένη ηγεσία με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνήθηκε ο τρόπος που συσχετίζονται οι παράγοντες ‘στήριξη από την ηγεσία’, ‘επίβλεψη από την ηγεσία’, συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας’ και ‘συμμετοχική λήψη αποφάσεων’ της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση. Τέλος, εμπλουτίζεται η βιβλιογραφία που εξετάζει τη συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη έχει και πρακτικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και για τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για να πετύχουν υψηλά ποσοστά οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι ανάγκη να ορίζουν με σαφήνεια το όραμα τους για τον οργανισμό και να λειτουργούν σε ομάδες που χαρακτηρίζονται από συνοχή προκειμένου να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να νιώθουν ότι στηρίζονται από την ομάδα ηγεσίας. Κατά τη συγκρότηση των ομάδων ηγεσίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πέρα από τις επαγγελματικές δεξιότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Τα μέλη της ομάδας ηγεσίας θα πρέπει να είναι σε θέση να εργαστούν συλλογικά. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι ανάγκη να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να ενισχύουν τη στήριξη τους στους εκπαιδευτικούς, να είναι προσιτοί και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επίσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ώστε οι απόψεις και οι προτάσεις τους να αναγνωρίζονται από όλα τα μέλη της ομάδας ηγεσίας.

Οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής καλό θα ήταν να εστιάσουν στις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας και να προχωρήσουν στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας που σκοπό θα έχουν να προβάλλουν το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας. Προκύπτει η ανάγκη για επένδυση σε χρήμα και χρόνο για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών ηγετών της εκπαίδευσης.

Όσα έχουν προαναφερθεί απαιτούν την αφιέρωση χρόνου και την καταβολή μεγάλης προσωπικής προσπάθειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ηγετών, αλλά αξίζει τον κόπο προκειμένου να ενισχυθεί η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Χωρίς αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, δεν μπορεί να επιτευχθεί καμία ουσιαστική πρόοδος στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hulpria et al., 2010).

5.5 Μελλοντικές Κατευθύνσεις και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ανοίγει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα πάνω στη διερεύνηση της σχέσης κατανεμημένης ηγεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης όχι μόνο στον εργασιακό χώρο των δασκάλων αλλά και των καθηγητών δευτεροβάθμιας

και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συσχετίσουν την κατανεμημένη ηγεσία στο σύνολο της με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Χρήσιμη θα ήταν και η συσχέτιση άλλων δημογραφικών παραγόντων όπως, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών τόσο με την οργανωσιακή τους δέσμευση όσο και με την κατανεμημένη ηγεσία.

Παράλληλα, θα μπορούσε να μελετηθεί η επιρροή που έχει η κατανεμημένη ηγεσία στην σχολική αποτελεσματικότητα. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Οργανωσιακοί παράγοντες όπως η οργανωσιακή σταθερότητα (Mayrowtz, Murphy, Louis & Smylie, 2007) και το σχολικό κλίμα (Reyes, 1992) μπορούν να επηρεάσουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο νησί της Κεφαλονιάς. Καλό θα ήταν να γίνει επαναληπτική έρευνα που αφορά στα Ιόνια Νησιά γενικότερα. Επίσης, μπορούν να διερευνηθούν οι αντίστοιχες σχέσεις στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, τόσο σε σχολεία της επαρχίας όσο και σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων.

Τέλος, διαφορετικά είδη έρευνας θα πρέπει να πραγματοποιηθούν, όπως η ποιοτική έρευνα, ούτως ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω και σε μεγαλύτερο βάθος το πώς σχετίζονται οι παράγοντες της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, μικτές μέθοδοι ερευνητικών σχεδιασμών που συνδυάζουν ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων θα έδιναν πιο σφαιρική εικόνα του θέματος.

Η διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση αυτής της σχέσης και θα μπορούσε να συμβάλει στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έχει καλύτερα αποτελέσματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Η ενεργή στήριξη για εκπαιδευτική αλλαγή και σχολική βελτίωση μπορεί να προωθηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνεισφέρουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης πολιτικής. Πράγμα που είναι δυσκολότερο να συμβεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί αποδέκτες μιας αυστηρής ιεραρχικής εντολής.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγράψει τα επίπεδα της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του είναι 5-7 λεπτά. Απαντήστε αυθόρμητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν με βάση την κλίμακα. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Η ειλικρινής και υπεύθυνη συμπλήρωση του από μέρος σας θα συμβάλει στη διεξαγωγή της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Παναγιωτίδου Μαρία

I. Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

2. Χρόνια Υπηρεσίας:

Λιγότερα από 10 χρόνια 10-20 χρόνια 21-30 χρόνια Περισσότερα από 30 χρόνια

II. Παρακαλώ υποδείξτε τη συχνότητα με την οποία ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας κάνει τις εξής δραστηριότητες. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Κυκλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει. Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες:

No	Δραστηριότητες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συνήθως	Πάντα
1	Στηρίζει ένα μακροπρόθεσμο όραμα.	0	1	2	3	4
2	Σκέφτεται το σχολικό όραμα.	0	1	2	3	4

3	Κάνει φιλοφρονήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4
4	Βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4
5	Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους/στις εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4
6	Είναι διαθέσιμος/η να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς όταν χρειάζεται.	0	1	2	3	4
7	Ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4
8	Με ενθαρρύνει να δοκιμάζω νέες πρακτικές που συνάδουν με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα.	0	1	2	3	4
9	Παρέχει οργανωτική στήριξη για αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4
10	Αξιολογεί την επίδοση του προσωπικού.	0	1	2	3	4
11	Ασχολείται με την τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4
12	Ασχολείται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.	0	1	2	3	4

III. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, σας παρουσιάζεται μια σειρά από δηλώσεις. Σας ζητείτε να υποδείξετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση. Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που σας εκφράζει.

No	Δηλώσεις	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Αναποφά - σιστος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα
1	Υπάρχει μια καλά οργανωμένη ομάδα ηγεσίας στο σχολείο.	0	1	2	3	4
2	Η ομάδα ηγεσίας προσπαθεί να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα.	0	1	2	3	4
3	Η ομάδα ηγεσίας υποστηρίζει τους στόχους τους οποίους θέλουμε να πετύχουμε για το σχολείο μας.	0	1	2	3	4
4	Όλα τα μέλη της ομάδας ηγεσίας δουλεύουν με τον ίδιο ζήλο για να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι του σχολείου.	0	1	2	3	4
5	Στο σχολείο μας ο καθένας έχει αναλάβει την κατάλληλη θέση, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του.	0	1	2	3	4
6	Τα ηγετικά μέλη διαχειρίζονται σωστά τον χρόνο τους.	0	1	2	3	4
7	Τα ηγετικά μέλη έχουν ξεκάθαρους στόχους.	0	1	2	3	4
8	Τα ηγετικά μέλη ξέρουν ποια είναι τα καθήκοντα που πρέπει να φέρουν εις πέρας.	0	1	2	3	4
9	Η ομάδα ηγεσίας είναι πρόθυμη να υλοποιήσει μια καλή ιδέα.	0	1	2	3	4
10	Είναι ξεκάθαρο το τι είναι εξουσιοδοτημένο να κάνει το κάθε μέλος της ομάδας ηγεσίας.	0	1	2	3	4
11	Η ηγεσία έχει ως βασική αποστολή την υλοποίηση δράσεων σημαντικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	0	1	2	3	4
12	Η ηγεσία κατανέμεται σε ευρύ επίπεδο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4

13	Έχουμε μια επαρκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4
14	Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού.	0	1	2	3	4
15	Υπάρχει το κατάλληλο επίπεδο αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4
16	Το σχολείο μου με εμπνέει να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό.	0	1	2	3	4
17	Είμαι περήφανος/η που είμαι μέρος αυτής της σχολικής ομάδας.	0	1	2	3	4
18	Πραγματικά νοιάζομαι για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας.	0	1	2	3	4
19	Βρίσκω ότι οι αξίες μου συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού	0	1	2	3	4
20	Μιλώ στους/στις φίλους/ες μου για το σχολείο ως ένα μέρος όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις.	0	1	2	3	4
21	Είμαι πραγματικά ευτυχισμένος/η που διάλεξα αυτό το σχολείο για να δουλέψω.	0	1	2	3	4

Παράρτημα Β

Πίνακες

Πίνακας 1. Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha) Παράγοντα
 'Στήριξη από την ηγεσία' της κατανεμημένης ηγεσίας

Reliability Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Στηρίζει ένα μακροπρόθεσμο όραμα	32,8346	25,552	,718	,889
Σκέφτεται το σχολικό όραμα	32,7795	25,872	,696	,890
Κάνει φιλοφρονήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς	33,0709	26,701	,476	,908
Βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς	32,5354	26,600	,696	,891
Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους/στις εκπαιδευτικούς	32,7402	25,162	,685	,891
Είναι διαθέσιμος/η να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς όταν χρειάζεται	32,4331	27,263	,618	,896
Ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών	32,9055	25,181	,761	,885
Με ενθαρρύνει να δοκιμάζω νέες πρακτικές που συνάδουν με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα	32,9685	23,983	,743	,887
Παρέχει οργανωτική στήριξη για αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών	32,8504	24,604	,726	,888

Cronbach's Alpha	N of Items
,903	9

Πίνακας 2 .Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha) Παράγοντα 'Επίβλεψη από την ηγεσία' της κατανεμημένης ηγεσίας

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Αξιολογεί την επίδοση του προσωπικού	5,9435	3,972	,636	,926
Ασχολείται με την τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	6,1129	2,930	,857	,730
Ασχολείται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	6,0242	3,195	,804	,783

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	3

**Πίνακας 3 .Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha) Παράγοντα
'Συνεκτικότητα ομάδας ηγεσίας' της κατανεμημένης ηγεσίας**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Υπάρχει μια καλά οργανωμένη ομάδα ηγεσίας στο σχολείο	34,7008	37,307	,731	,929
Η ομάδα ηγεσίας προσπαθεί να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα	34,5591	37,550	,756	,928
Η ομάδα ηγεσίας υποστηρίζει τους στόχους τους οποίους θέλουμε να πετύχουμε για το σχολείο μας	34,5118	37,522	,773	,927
Όλα τα μέλη της ομάδας ηγεσίας δουλεύουν με τον ίδιο ζήλο για να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι του σχολείου	34,9449	35,354	,761	,928
Στο σχολείο μας ο καθένας έχει αναλάβει την κατάλληλη θέση, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του	34,8898	38,178	,633	,934
Τα ηγετικά μέλη διαχειρίζονται σωστά τον χρόνο τους	34,8268	37,319	,711	,930
Τα ηγετικά μέλη έχουν ξεκάθαρους στόχους	34,7638	36,214	,830	,924
Τα ηγετικά μέλη ξέρουν ποια είναι τα καθήκοντα που πρέπει να φέρουν εις πέρας	34,6063	37,114	,794	,926
Η ομάδα ηγεσίας είναι πρόθυμη να υλοποιήσει μια καλή ιδέα	34,5276	37,854	,702	,930
Είναι ξεκάθαρο το τι είναι εξουσιοδοτημένο να κάνει το κάθε μέλος της ομάδας ηγεσίας	34,8425	37,308	,746	,928

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,935	10

**Πίνακας 4 .Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha) Παράγοντα
 'Συμμετοχική λήψη απόφασης' της κατανεμημένης ηγεσίας**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η ηγεσία έχει ως βασική αποστολή την υλοποίηση δράσεων σημαντικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου	15,0472	7,315	,577	,853
Η ηγεσία κατανέμεται σε ευρύ επίπεδο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	15,4803	6,537	,658	,836
Έχουμε μια επαρκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	15,1260	6,984	,657	,834
Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού	14,9370	6,726	,755	,809
Υπάρχει το κατάλληλο επίπεδο αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων	15,0000	6,873	,747	,813

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	5

Πίνακας 5 .Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach's alpha) των έξι δηλώσεων της οργανωσιακής δέσμευσης

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Το σχολείο μου με εμπνέει να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό	20,4803	8,029	,761	,892
Είμαι περήφανος/η που είμαι μέρος αυτής της σχολικής ομάδας	20,4567	7,885	,770	,890
Πραγματικά νοιάζομαι για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας	20,3543	8,643	,673	,904
Βρίσκω ότι οι αξίες μου συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού	20,6929	8,119	,741	,895
Μιλώ στους/στις φίλους/ες μου για το σχολείο ως ένα μέρος όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις	20,5591	7,915	,784	,888
Είμαι πραγματικά ευτυχημένος/η που διάλεξα αυτό το σχολείο για να δουλέψω	20,4094	8,180	,764	,891

Πίνακας 8. Συσχέτιση των μεταβλητών 'Επίβλεψη από την ομάδα ηγεσίας' και οργανωσιακή δέσμευση

	Επίβλεψη από την ηγεσία			Οργανωσιακή Δέσμευση		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
Επίβλεψη από την ηγεσία	1		126	.107	2.32	126
Οργανωσιακή Δέσμευση	.107	2.32	126	1		127

Πίνακας 12. Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την οργανωσιακή τους δέσμευση

	Levene's Test για την Ισότητα της Διακύμανσης		t-test						
	F	Sig.	Τιμή t	Df	Sig. (2-tailed)	Μέγεθος Επίδρασης	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%	
								Κάτω	Άνω
Οργανωσιακή Δέσμευση	10.913	0.001	1.209	0.125	0.229	0.123	0.102	0.789	0.326
			1.306	124.56	0.194	0.123	0.094	0.063	0.311

**Πίνακας 13. Αποτελέσματα ανάλυσης μονόδρομης διακύμανσης (one-way ANOVA)-
Σύγκριση μεταξύ χρόνων προϋπηρεσίας και οργανωσιακής δέσμευσης
εκπαιδευτικών**

Οργανωσιακή_Δέσμευση

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Λιγότερα από 10 χρόνια	56	4,1012	,51314	,06857	3,9638	4,2386	3,17	5,00
10-20 χρόνια	39	4,1667	,57226	,09164	3,9812	4,3522	3,00	5,00
21-30 χρόνια	26	3,9872	,67811	,13299	3,7133	4,2611	3,00	5,00
Περισσότερα από 30 χρόνια	6	4,1111	,51280	,20935	3,5730	4,6493	3,33	4,83
Total	127	4,0984	,56514	,05015	3,9992	4,1977	3,00	5,00

ANOVA

Οργανωσιακή_Δέσμευση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,505	3	,168	,521	,669
Within Groups	39,737	123	,323		
Total	40,242	126			

Βιβλιογραφία

- Angle, H. & Perry, J. (1981) An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-14.
- Bamburg, J. & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175-191.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Billingsley, B. S. & Cross, L. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25, 435-471.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145, 19-33.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289
- Bolden R., Petrov G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership* 37(2), 257-277.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organisations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bossi, M. (2007). Revolutionary leadership. *Leadership*, 36 (5), 32-38.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence* (Full Report). Nottingham, UK: National College for School Leadership.

- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Camburn, E., Rowan, B. & Taylor, J. E. (2003). Distributed Leadership in schools: the case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 347-373.
- Chen, A. & Zhu, W. (2001). Revisiting the assumptions for inferential statistical analyses: A conceptual guide. *Quest*, 53, 418-439.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Conger, J.A., & Pearce, C.L. (2003). A landscape of opportunities. In C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 285-303). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culver, S.M., Wolfle, L.M., & Cross, L.H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323-349.
- Copland, M. A. (2003). The bay area school reform collaborative: building the capacity to lead. In J. Murphy, & A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 159-183). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (1^η ελληνική έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Diosdado, M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(1), 43-62
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41, 603-627.
- DuFour, R. (2005). Beyond instructional leadership: The learning-centered principal. Retrieved January. *Association of Supervision and Curriculum Development*, 10(1), 167-169.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd dition)*. CA: Sage
- Fin, S. L. (1992). *High commitment workplaces*. New York: Quorum Books.

- Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Firestone, W.A., & Martinez, M.C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 3-35.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edition). London: Routledge – Falmer Publications.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration: Journal of the British Educational Management and Administration Society*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13 (4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141-158.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work and those that don't. Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217-248.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: Developing tomorrow's leaders*. New York: Routledge.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and Future Directions*. Penrith NSW: ACEL.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: friend or foe? *Educational management and administration*, 41, 545-554
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31, 437-448.

- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J.P. (2008). Distributed Leadership Through Looking Glass. *Management in Education, 22(1)*, 31-34.
- Heller, M.J., & Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal, 96*, 65-86.
- Holtz, R. (2004). Group cohesion, attitude projection, and opinion certainty: Beyond interaction. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 8*, 112-125.
- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational administration* (3rd edition). New York: McGraw Hill.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2010). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational Psychological Measurement*.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research, 103*, 40-52.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 26*, 565-575.
- Iordanidis, G., Tsakiridou, H. & Sagiadinou, G. (2014). Greek teachers' views about their organizational commitment to Primary School. *American Journal of Educational Research, 2(8)*, 603-611.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Koh, W.L., Steers, R.M., & Terborg, J.R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 319-333.
- Kushman, J.W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly, 28*, 5-42.
- Lashway, L. (2003). Distributed Leadership (Research Roundup, 19, 4) Eugene, OR: Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477356).

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 451-479.
- Leithwood, K., Louis, K. L., Anderson, S., & Wahlstrom, C. (2004). *How leadership influences student learning. Learning from Leadership Project*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In Firestone, W. A. & Riehl, C. (Eds), *A new Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Lieberman, A. (2009). Inquiring teachers: Making experience and knowledge public. *Teachers college record*, 111(8), 1876-1881.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: A Matter of Practise. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrow, P. (1983). Concept redundancy in organizational research. The case of work commitment. *Academy of Management review*, 8, 486-500.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and leadership*, 35, 111-134.
- Muijs, D. (2010). [Leadership and organisational performance: from research to prescription?](#) *International Studies in Educational Administration and Management*, 38(3), 45-60
- National Education Association (NEA) (2008). Changing role of school leadership. (Policy brief No 9), Washington, DC:

National College for School Leadership. (2003). Distributed leadership. (Summary report), London

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*, 145-177.

Nir, A.E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education, 5*, 323-341.

Oduro, G.K.T. (2004). Distributed leadership in schools. *Education Journal, 80*, 23-25

O' Reily, C. & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology, 71* (3), 492-499.

Oswald, L.J. (1997). School-based management. In S.C. Smith & P. K. Piele (Eds.), *School leadership. Handbook for excellence* (pp. 181-203). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Papageorgiou, R. & Kythreotis, A. (2010, May). *The investigation of the relationships between distributed leadership and teacher commitment in Cyprus public elementary education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, Denver, CO.

Porter, L.W., Steers, R. M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology, 59*, 603-609.

Pricewaterhouse Coopers (PwC). (2007). Independent study into school leadership. London:

Professional Association of Georgia Educators (PAGE). (2006). Distributed leadership: An evolving view of school leadership. (Issue Brief No 1). Atlanta, GA:

Reyes, P., & Shin, H.S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership, 5*, 22-39.

Ritchie, R. & Woods, P. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools, *School Leadership and Management, 27* (4), 363 - 381.

- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Smith, S.C., & Piele, P.K. (Eds.). (1997). *School leadership. Handbook for excellence*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, *41*, 777-800.
- Specialist Schools Trust (SST) (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers. Distributing leadership in schools*. London: Author
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, *30*(3), 23–28.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *36*(1), 3–34.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., E. M. Camburn, and A. S. Pareja. (2007). Taking Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, *6*(1), 103–125.
- Tao, M., Takagi, H., Ishida, M., & Masuda, K. (1998). A study of antecedents of organizational commitment. *Japanese Psychological Research*, *40*, 198-205.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: University Press.
- Wech, B.A., Mossholder, K.W., Steel, R.P., & Bennett, N. (1998). Does work group cohesiveness affect individuals' performance and organizational commitment? A cross-level examination. *Small Group Research*, *29*, 472-494.
- Woods, P. A., and P. Gronn. (2009). Nurturing Democracy: The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape. *Educational Management Administration and Leadership*, *37*(4), 430–451.

