

**ΤΙΜΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ**  
**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ**

Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Δ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

#### Περίληψη

*Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα συζητείται ευρέως κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ενώ αποδίδεται μεγάλη σημασία στο θέμα, μόνο ένα μικρό ποσοστό των διαθέσιμων μελετών για τη σχολική ηγεσία εξετάζει τις επιδράσεις της σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και σχολικά αποτελέσματα. Το άρθρο έχει ως στόχο να δώσει μια επισκόπηση της έρευνας σχετικά με την επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, επιχειρεί να αναλύσει τους κύριους περιορισμούς της θεωρίας της κατανεμημένης ηγεσίας και να εκτιμήσει τη σημασία τους για την έρευνα των επιδράσεων της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η επισκόπηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με τις επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας αξιοποιείται ως βάση για προτάσεις και εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα.*

#### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η βιβλιογραφία στην εκπαιδευτική διοίκηση έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των εννοιών της ηγεσίας, των μοντέλων και των πρακτικών της. Παρά την πληθώρα των ερευνών για την εκπαιδευτική ηγεσία, πολύ λίγες μελέτες έχουν προσπαθήσει να μετρήσουν την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η Robinson (2008) αναφέρει ότι λιγότερες από 30 δημοσιευμένες μελέτες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και των σχολικών αποτελεσμάτων. Η περιορισμένη έρευνα επί του θέματος δεν επιτρέπει την τεκμηριωμένη υιοθέτηση μοντέλων ηγεσίας και ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση.

Το άρθρο έχει ως στόχο να παράσχει μια επισκόπηση της έρευνας σχετικά με τις επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέ-

σηματα. Θα γίνει μια εξέταση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις επιδράσεις της συγκεκριμένης μορφής ηγεσίας σε σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το άρθρο επικεντρώνεται κυρίως σε μεταβλητές των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως η επίδοση του μαθητή. Επιπλέον, γίνεται μια προσπάθεια να αξιολογηθεί κριτικά η συνεισφορά της θεωρίας στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη μέσω της εξέτασης των περιορισμών και των αδυναμιών της. Στο πλαίσιο αυτό, θα επιχειρηθεί μια σύνθεση των διαθέσιμων ερευνών, η οποία θα χρησιμεύσει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συμβολή της θεωρίας στη διερεύνηση των επιδράσεων της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

### Κατανομημένη Ηγεσία: Η Θεωρία

Ο όρος «κατανομημένη ηγεσία» πιστεύεται ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Gibb (1954), ένα Αυστραλό ψυχολόγο, ο οποίος επέστησε την προσοχή στη δυναμική των διαδικασιών επιρροής που επηρεάζουν το έργο των ομάδων. Σύμφωνα με τον Gibb, η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως το μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων. Η πεποίθηση ότι η ηγεσία πρέπει να συνδέεται με ομάδα και όχι με άτομο, έχει κερδίσει ευρεία αποδοχή στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι Harris, Leithwood, Day, Sammons και Hopkins (2007) περιγράφουν την κατανομημένη ηγεσία ως τη σύγχρονη ιδέα της ηγεσίας ενώ ο Peter Gronn (2000) αναφέρεται στην κατανομημένη ηγεσία ως «τη νέα άφιξη» στον τομέα της ηγεσίας. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής διοίκησης δείχνει ότι η έννοια της κατανομημένης ηγεσίας έχει αγκαλιαστεί με ενθουσιασμό από εκπαιδευτικούς στοχαστές και ακαδημαϊκούς.

Στο έργο των Peter Gronn και James Spillane, βρίσκουμε δύο δημοφιλείς ερμηνείες της θεωρίας της κατανομημένης ηγεσίας. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2004) αναφέρονται στην ηγεσία ως μια πρακτική κατανομή. Ο Spillane (2006), βασισμένος σε εργασίες της γνωστικής ψυχολογίας, δίνει έμφαση στην κατανομημένη γνωστική λειτουργία και το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου ως επιρροές πάνω στην ανθρώπινη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στους οργανισμούς, πιστεύεται ότι επίσημες και ανεπίσημες ομάδες αλληλεπιδρούν συνεχώς, με αποτέλεσμα τις κοινές μορφές επικοινωνίας, μάθησης και δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κατανομημένη ηγεσία αναδύεται ως μια κοινή πρακτική από άτομα που επιδιώκουν να επιλύσουν οργανωτικά ζητήματα και προβλήματα. Στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρηθεί ότι ασκούν πρακτικές κατανομημένης ηγεσίας όταν, για παράδειγμα, συνεργάζονται σε μια προσπάθεια να αναλάβουν δράση για συγκεκριμένα προβλήματα.

Μια κατανομημένη προοπτική μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της ηγεσίας και διοίκησης του σχολείου. Αυτό περιλαμβάνει δύο πτυχές: την ηγετική πτυχή και την πρακτική πτυχή. Η ηγετική πτυχή αναγνωρίζει ότι το έργο της διοίκησης σχολικών μονάδων περιλαμβάνει πολλά άτομα και δεν περιορίζεται μόνο σε εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της οργανωσιακής ιεραρχίας ή σε εκείνους που έχουν αναλάβει επίσημα καθήκοντα ηγεσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η πρακτική εφαρμογή της ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, των υφισταμένων και των καταστάσεων (Spillane, Hunt & Healey, 2008). Συνεπώς, η κατανομημένη άποψη της ηγεσίας είναι υπεύθυνη για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τους διευθυντές σχολείων και άλλους τυπικούς και άτυπους ηγέτες σε ένα ιστό από τα ενδιαφερόμενα μέρη και τις καταστάσεις τους (Spillane & Diamond, 2007).

Ο Gronn (2002α) υποστηρίζει ότι η προοπτική της κατανομής εισάγει μια δυναμική κατανόηση της ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία, η ηγεσία δεν ασκείται πλέον από μεμονωμένα άτομα. Ταυτόχρονα, απορρίπτει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ηγεσίας που βασίζονται στην παραδοχή της ανωτερότητας του ηγέτη και την εξάρτηση των υπολοίπων από αυτόν. Προτείνεται λοιπόν, μια νέα προοπτική της ηγεσίας, βασισμένη σε μια θεωρία δράσης. Σύμφωνα με τον Gronn (2000), μια κατανομημένη άποψη των οργανωτικών δραστηριοτήτων και καθηκόντων συνδέεται με μια νέα μορφή καταμερισμού εργασίας στους οργανισμούς. Εκεί, «η εξουσία και το πεδίο εφαρμογής των δραστηριοτήτων που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, πρέπει να επαναπροσδιοριστούν για να συμπεριλάβουν πολλαπλούς εκτελεστές, των οποίων οι ενέργειες συμβαδίζουν ή εναρμονίζονται για να εκφράσουν νέες μορφές σχέσεων αλληλεξάρτησης» (Gronn, 2000, σ. 325).

Ο Gronn (2002β) διακρίνει δύο μορφές κατανομημένης ηγεσίας, την "προσθετική" και την "ολιστική". Οι προσθετικές μορφές κατανομής παρέμπουν σε ένα ασυντόνιστο πλάνο ηγεσίας, στο οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να αναλαμβάνουν δραστηριότητες ηγεσίας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις δραστηριότητες ηγεσίας των άλλων που εμπλέκονται στον οργανισμό. Η ολιστική ηγεσία αναφέρεται σε συνειδητά υφιστάμενα μοντέλα συνεργασίας, στα οποία εμπλέκονται μερικές ή όλες οι πηγές ηγεσίας του οργανισμού. Αυτή η μορφή της κατανομημένης ηγεσίας, υποθέτει ότι το σύνολο των εργασιών που εκτελούνται από τους ηγέτες του οργανισμού είναι μεγαλύτερο από τις επιμέρους εργασίες και ότι σε αυτές τις περιπτώσεις επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα αλληλεξάρτησης μεταξύ εκείνων που ασχολούνται με την ηγεσία.

Σε μια προσπάθεια να καταλήξει σε μια ταξινόμηση των κατανομημένων

μορφών ηγεσίας, ο Gronn (2003) εστιάζει στις εργασιακές σχέσεις και πρακτικές. Η ταξινόμηση βασίζεται κυρίως στη διάκριση μεταξύ της συνεργατικής και συλλογικής εκτέλεσης της εργασίας καθώς και του είδους της συμφωνημένης δράσης (άτυπες σχέσεις εργασίας έναντι θεσμοθετημένων πρακτικών). Πιο πρόσφατα, ο Gronn (2008) υποστηρίζει ότι η ηγεσία σε ορισμένες περιπτώσεις είναι «υβριδικά», παρόρα πραγματικά, καταναμημένη. Χρησιμοποιεί τον όρο «υβριδικά καταναμημένη», για να αναφερθεί στη μίξη ατομικών, δυαδικών, τριαδικών και ομαδικών συνόλων που εμφανίζονται σε κάποια σχολεία και αναγνωρίζει ότι μπορεί να υπάρχουν κάποια άτομα με μεγάλη επιρροή που εργάζονται παράλληλα με τα σύνολα (collectivities) (Gronn, 2008).

Τόσο ο ορισμός του Spillane για την καταναμημένη ηγεσία όσο και αυτός του Gronn είναι περιγραφικοί υπό την έννοια ότι επιχειρούν να διαμορφώσουν μια συνεκτική εννοιολογική βάση για την ιδέα της ηγεσίας. Ωστόσο, ο τρόπος προσέγγισης δεν είναι ο ίδιος (Timperley, 2005). Ο Spillane (2006, σελ. 9) αναφέρεται σε «άτομα σε καταστάσεις που εργάζονται με αντικείμενα», ενώ ο Gronn (2003, σ. 24.) αναφέρεται στην «ιδέα ενός συνόλου στοιχείων που περιλαμβάνει τα στοιχεία που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας». Αυτή είναι μια ένδειξη των σημαντικών διαφορών στις προσεγγίσεις διαφορετικών συγγραφέων για την καταναμημένη ηγεσία. Σε γενικές γραμμές, η έννοια «καταναμημένη ηγεσία» έχει διαφορετική σημασία στη βιβλιογραφία (Mayrowetz, 2008; Woods, Bennett, Harvey, & Wise, 2004), ενώ ο όρος χρησιμοποιείται συχνά για αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής ή/και επιμερισμένης δραστηριότητας ηγεσίας (Harris et al., 2007). Μια διαφορά στις περιγραφές ή τους ορισμούς της καταναμημένης ηγεσίας που βρέθηκε στη βιβλιογραφία αφορά στη σχέση της με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως σημείωσε ο Timperley (2005, σ. 397), ένα σημαντικό θέμα αφορά το ερώτημα «αν η μια θεωρία είναι υποσύνολο της άλλης, και ποια εμπερικλείει ποια».

### Τα Πορίσματα Ερευνών

Η έρευνα σχετικά με τις καταναμημένες μορφές ηγεσίας είναι ακόμα στα πρώιμα στάδια της (Spillane & Diamond, 2007). Παρόλο που τα πορίσματα υποδεικνύουν ότι η καταναμημένη ηγεσία είναι πιθανότερο να έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά επιτεύγματα/αποτελέσματα σε σχέση με άλλες μορφές ηγεσίας (Gronn, 2000; Spillane et al., 2004), τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία δεν είναι επαρκή. Σε αυτή την ενότητα, θα συζητηθούν τα πορίσματα ενός μικρού αριθμού μελετών που έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν την καταναμημένη ηγεσία με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η επίδραση της καταναμημένης ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία. Σε μια συζήτηση των ερευνητικών στοιχείων όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της καταναμημένης ηγεσίας και των οργανωσιακών αποτελεσμάτων, οι Harris et al. (2007) επέστησαν την προσοχή σε δύο μελέτες για τις επιδράσεις της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, τη μελέτη των Leithwood και Jantzi (1999, 2000) στον Καναδά και τη μελέτη των Silins και Mulford (2002) στην Αυστραλία. Οι Leithwood και Jantzi (1999, 2000) εξέτασαν την επίδραση της ηγεσίας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή (σύνδεση) μαθητών με το σχολείο. Αξιοποίησαν ερευνητικά δεδομένα από ένα δείγμα 1762 εκπαιδευτικών και 9941 μαθητών σε μια μεγάλη επαρχία του Καναδά. Βρήκαν ότι η ηγεσία του διευθυντή είχε μεγαλύτερη επίδραση στην εμπλοκή μαθητών από την ηγεσία του εκπαιδευτικού.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, οι Leithwood και Mascall (2008) ερεύνησαν τις επιδράσεις της συλλογικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως συλλογική ηγεσία θεωρήθηκε «μια μορφή καταναμημένης επιρροής και ελέγχου». Σε αυτή την έρευνα, τα δεδομένα των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν 2570 ερωτηματολόγια, ενώ τα δεδομένα των μαθητών για τις επιδόσεις τους στη γλώσσα και τα μαθηματικά αντλήθηκαν μέσω των σχολικών ιστοσελίδων. Η επίδραση της συλλογικής ηγεσίας βρέθηκε να είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία με μαθητές που ανήκαν στην υψηλότερη (20%) κατηγορία επιτευγμάτων, ανέφεραν ότι οι πιο συλλογικές πηγές επιρροής είχαν σημαντικά μεγαλύτερη επίδραση. Οι Leithwood και Mascall (2008) παρουσίασαν τις διαφορές στα ερευνητικά αποτελέσματα ανάμεσα σε αυτή τη μελέτη και σε παλαιότερες και απέδωσαν αυτές τις διαφορές στην επιλογή των μεταβλητών διαμεσολάβησης στη διερεύνηση των επιδράσεων της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια άλλη σημαντική μελέτη πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τους Silins και Mulford (2002). Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση δεδομένα από 2500 εκπαιδευτικούς και 35000 15χρονους Αυστραλούς μαθητές. Οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο πιθανό να βελτιωθούν όταν η ηγεσία κατανέμεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι κατέχουν την εξουσία σε θέματα που θεωρούν οι ίδιοι σημαντικά. Η έρευνά τους παρέχει επιπλέον στοιχεία για την έμμεση επιρροή της σχολικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, επισημαίνοντας την πολυπλοκότητα των διαδικασιών μέσω των οποίων οι καταναμημένες μορφές ηγεσίας έχουν αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Με βάση τα ευρήματά τους, πρότειναν την έννοια της «βαθιάς» δημοκρα-

τίας, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το σεβασμό για την αξία του ατόμου και των πολιτιστικών του παραδόσεων και τη σημασία που αποδίδεται στις συλλογικές επιλογές και στις δράσεις του οργανισμού.

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη συμβολή του έργου Μελέτη Κατανεμημένης Εξουσίας ("The Distributed Leadership Study"), μιας συλλογής ερευνών που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία των ΗΠΑ για να διερευνηθεί η πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας. Πρόκειται για τετραετή μελέτη που επικεντρώθηκε σε 13 δημοτικά σχολεία στο Σικάγο και επέστησε την προσοχή στη σημασία του σχολείου και όχι του ατομικού ηγέτη ως την πλέον κατάλληλη μονάδα για την ανάπτυξη της ηγετικής εμπειρογνωμοσύνης (Spillane & Zoltners Sherer, 2004; Spillane et al., 2004). Οι Spillane και Zoltners Sherer (2004) τόνισαν τη σύνδεση της κατανεμημένης ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σε μικρότερες μελέτες, οι Harris και Muijs (2004) ανέφεραν ότι υπάρχει θετική σχέση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με τα κίνητρα των μαθητών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι κατανεμημένες μορφές ηγεσίας είχαν θετικό αντίκτυπο όσον αφορά την εμπλοκή των μαθητών. Η Harris (2008), βασισμένη σε μελέτες περιπτώσεων, παρείχε δεδομένα που υποστηρίζουν τις θετικές συνέπειες της κατανεμημένης ηγεσίας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτών των μελετών περιπτώσεων έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας και οργανωσιακής και ατομικής μάθησης.

Εκτός από τις προσπάθειες για διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ένας μικρός αριθμός μελετών έχει επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ κατανεμημένης ηγεσίας και άλλων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, οι Mascall, Leithwood, Straus και Sacks (2008) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 1640 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Οντάριο του Καναδά μέσω μιας έρευνας στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ των προγραμματισμένων προσεγγίσεων των κατανεμημένης ηγεσίας και των υψηλών επιπέδων της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Σε αντίθεση, η απρογραμμάτιστη και μη συγκροτημένη προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας συνδεόταν αρνητικά με τα επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Σε μια άλλη μελέτη, οι Huljia και Devos (2010) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωτικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών

μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αφοσιωμένοι στο σχολείο όταν οι ηγέτες των σχολείων ήταν ιδιαίτερα προσοιτοί και ενθάρρυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται πιο πάνω παρέχουν μια ένδειξη για μια θετική σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η συστηματική έρευνα για το θέμα εξακολουθεί να είναι περιορισμένη. Επομένως, είναι αναγκαία περισσότερα στοιχεία για να εκτιμηθεί η επίδραση των μορφών κατανεμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

### Περιορισμοί και Αδυναμίες

Παρά την ευρεία χρήση της σε μελέτες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας παραμένει ασαφής, με διαφορετικούς ορισμούς να υπάρχουν στη βιβλιογραφία. Ο Mayrowetz (2008) εντοπίζει τις ακόλουθες τέσσερις κοινές χρήσεις του όρου «κατανεμημένη ηγεσία» και συζητά τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της κάθε μιας. Η πρώτη χρήση του όρου συνδέεται με τη θεωρητική προσέγγιση που προτείνουν οι Gronp και Spillane, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο για να ξετάσουν τη δράση της ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη άλλους τομείς των κοινωνικών επιστημών. Στη δεύτερη χρήση του όρου, η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με την προώθηση των δημοκρατικών ιδεωδών, ενώ στην τρίτη, παρουσιάζεται ως ένας τρόπος για τη βελτίωση της οργανωσιακής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει τη χρήση πολλαπλών πηγών γνώσης και εμπειρογνωμοσύνης. Η τέταρτη χρήση παρουσιάζει την κατανεμημένη ηγεσία ως το μέσο για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων κάθε ανθρώπου στον οργανισμό. Αυτό συμβαίνει μέσω της έμφασης που δίνεται στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή στην άσκηση εξουσίας. Ο Mayrowetz (2008, σ. 432) επισημαίνει την ανάγκη για «ένα κοινό, θεωρητικά τεκμηριωμένο ορισμό της κατανεμημένης ηγεσίας που είναι καλά συνδεδεμένος με τα προβλήματα εκπαιδευτικής πράξης, ειδικά όσον αφορά τη σχολική βελτίωση και την ανάπτυξη της ηγεσίας». Παρόλο που κάποιοι ορισμοί μπορεί να ξεπληρωτούν το σκοπό αυτό καλύτερα από άλλους (π.χ. η άποψη της κατανεμημένης ηγεσίας ως η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού), τα στοιχεία της έρευνας δεν επαρκούν για να τεκμηρωθεί η σχέση μεταξύ αυτής της μορφής ηγεσίας και της σχολικής βελτίωσης.

Η έλλειψη μιας σαφούς προσέγγισης για τον ορισμό της κατανεμημένης ηγεσίας έχει επισημανθεί και από άλλους συγγραφείς. Σύμφωνα με τους

Harris et al. (2007, σελ. 338), ο όρος χρησιμοποιείται για να παρέχει μια περιγραφή των «πολλών μορφών μιας κοινής ή συνεργατικής εφαρμογής της ηγεσίας». Οι συγγραφείς σημειώνουν επίσης ότι ο όρος καταναμημένη ηγεσία που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία αναφέρεται στο αντίθετο της ιεραρχικής ηγεσίας και έχει συνδεθεί με τις ομάδες χωρίς ηγέτη ή τις «αυτοδιαχειριζόμενες» ομάδες. Η Robinson (2008) διακρίνει δύο κύριες εναλλακτικές αντιλήψεις της καταναμημένης ηγεσίας: «την καταναμημένη ηγεσία ως διαδικασία κατανομής καθηκόντων» και «την καταναμημένη ηγεσία ως διαδικασία καταναμημένης επιρροής». Έτσι, δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία στη βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια του όρου. Στην πραγματικότητα, η βιβλιογραφική επισκόπηση δεν επιβεβαιώνει ούτε τον ισχυρισμό του Timperley (2005, σ. 396) ότι «ένα είναι το σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν διαφορετικοί συγγραφείς, ότι δηλαδή η καταναμημένη ηγεσία δεν είναι το ίδιο με τη διαίρεση αρμοδιοτήτων μεταξύ των ατόμων που εκτελούν καθορισμένους, ξεχωριστούς οργανωτικούς ρόλους».

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν στον ορισμό της καταναμημένης ηγεσίας υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το θέμα. Οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μελετητές αναλαμβάνονται την έννοια συνδέονται με διαφορές στο λειτουργικό ορισμό και τη μέτρησή της. Έτσι, τα ευρήματα των διαφόρων μελετών μπορεί να μην είναι συγκρίσιμα, εάν οι μελετητές χρησιμοποιούν διαφορετικές μεταβλητές για να ορίσουν και να μετρήσουν την καταναμημένη ηγεσία. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα από τις λίγες διαθέσιμες μελέτες που ασχολούνται με τις επιδράσεις της καταναμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν μπορούν να μας δώσουν μια αξιόπιστη ένδειξη για το ρόλο της στην προώθηση ορισμένων αποτελεσμάτων ή συμπεριφορών στη σχολική μονάδα. Στην περίπτωση της μετασηματιστικής ηγεσίας, η ανάπτυξη ενός ερευνητικού εργαλείου (Multifactor Leadership Questionnaire) έχει προωθήσει την έρευνα στο θέμα σε διάφορες χώρες, παρέχοντας μια κοινή βάση για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Ένα ανάλογο ερευνητικό εργαλείο απουσιάζει στην περίπτωση της καταναμημένης ηγεσίας, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο μέσο (βλ., Hulpria, Devos & Roseel, 2009).

Μια επιπλέον ανησυχία σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο ορισμένες υποθέσεις που συνδέονται με την θεωρία της καταναμημένης ηγεσίας είναι έγκυρες. Για παράδειγμα, είναι ευρέως παραδεκτό ότι η καταναμημένη ηγεσία είναι μια επιτυχημένη ηγεσία, ακόμη και αν αυτό δεν είναι αυτονόητο. Πολλά εξαρτώνται από την ποιότητα της κατανομής, τη μέθοδο και τον σκοπό της (Harris et al., 2007). Όπως προτείνεται από τον Timperley (2005, σ. 417), «το να κατανέμεις την ηγεσία σε περισσότερους ανθρώπους δεν έχει

πάντα θετικά αποτελέσματα και πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη κατανομή της ανεπάρκειας». Επιπλέον, η κατανομή της ηγεσίας σε οργανισμούς έχει συνδεθεί με την αναποτελεσματικότητα που απορρέει από το μεγάλο αριθμό ηγετών και τις πιθανές διαφωνίες ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες του οργανισμού (Harris et al., 2007). Υπάρχει επίσης το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες να μην κερδίσουν το σεβασμό των τυπικών ηγετών (διευθυντών), οι οποίοι με τη σειρά τους ενδέχεται να αμφισβητήσουν ή να υποτιμήσουν τους εκπαιδευτικούς-ηγέτες (Timperley, 2005). Είναι επίσης πιθανό, σε αντίθεση με το αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν πάντα τη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δείχνει ότι αυτό μπορεί να συμβεί, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην αναμένουν ή να επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε όλες τις αποφάσεις (Hoy & Miskel, 2005).

Οι αδυναμίες που αναφέρονται πιο πάνω παρουσιάζουν τους διάφορους περιορισμούς που ισχύουν για τις ερμηνείες της καταναμημένης ηγεσίας που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία. Οι πιο σημαντικοί περιορισμοί περιλαμβάνουν θέματα εννοιολογικού υποβάθρου και ορισμών, θέματα έρευνας και μετρήσεων, καθώς και εγκυρότητας των βασικών υποθέσεων. Οι περιορισμοί αυτοί ενισχύονται περαιτέρω από την έλλειψη επαρκών εμπειρικών στοιχείων σχετικά με τις επιδράσεις της καταναμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

### Συμπεράσματα

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας μπορεί να αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό νέων ερευνητικών έργων στην εκπαίδευση. Όσον αφορά την καταναμημένη ηγεσία, είναι σημαντικό να επιλυθούν τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα που σχετίζονται με αυτή τη μορφή της ηγεσίας. Ακόμα και αν μπορεί να είναι αδύνατο να καταλήξουμε σε μια «καθολικά αποδεκτή» χρήση του όρου (Mayrowetz, 2008), η έρευνα σχετικά με τις επιδράσεις της εν λόγω μορφής ηγεσίας θα πρέπει να καθοδηγείται από μια κοινή αντίληψη του τι σημαίνει η κατανομή της ηγεσίας. Αυτό είναι απαραίτητο προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα ευρήματα είναι συγκρίσιμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία μιας αξιόπιστης βάσης δεδομένων που μπορεί στη συνέχεια να αξιοποιηθεί για τη χάραξη πολιτικής.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει μια τάση επικέντρωσης αποκλειστικά στη θεωρητική θεμελίωση της καταναμημένης ηγεσίας, αποσπώντας την από την πρακτική. Για παράδειγμα, η σχέση μεταξύ της καταναμη-

μένης ηγεσίας και δημοκρατικής ηγεσίας έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές (βλ., για παράδειγμα, Gronn, 2008). Ακόμη και αν η βελτίωση της εννοιολογικής βάσης της κατανεμημένης ηγεσίας απαιτεί τη διερεύνηση των σχέσεων της με άλλες έννοιες, το βασικό ζήτημα για κάθε μοντέλο ηγεσίας παραμένει το κατά πόσον μπορεί να συμβάλει σημαντικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως η Robinson (2008, σ. 253.) επισημαίνει: «Τα επιχειρήματα για πιο δημοκρατικές μορφές οργάνωσης του σχολείου και για τη σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι, από μόνα τους, ακατάλληλα για υποστήριξη της μεγαλύτερης κατανομής της ηγεσίας στα σχολεία. Είναι ακατάλληλα, διότι η ηθική υποχρέωση της σχολικής ηγεσίας είναι να προωθήσουμε αυτό που είναι προς το συμφέρον των παιδιών και όχι αυτό που είναι προς το συμφέρον του προσωπικού».

Ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση για τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας έγκειται στην αντιμετώπιση των υφιστάμενων μεθοδολογικών προβλημάτων, η επίλυση των οποίων θα οδηγήσει σε περισσότερη έρευνα σχετικά με τις επιδράσεις συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει σαφώς η ανάγκη για περισσότερες μελέτες των επιδράσεων της κατανεμημένης ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Χωρίς περισσότερα στοιχεία σχετικά με τις επιδράσεις της στα μαθησιακά αποτελέσματά, η κατανεμημένη ηγεσία διατρέχει τον κίνδυνο να παραμείνει διαισθητικά αποδεκτή αντίληψη ηγεσίας, με περιορισμένη ή και καμία επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.

#### Αναφορές

- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, pp. 877-917. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.
- Gronn, P. (2002α). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2002β). Distributed Leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 653-696. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2003). Distributing and Intensifying School Leadership. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions*, pp. 60-73. London: Sage.
- Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141-158.

- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organisational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teachers' Organisational Commitment? A Qualitative Study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, XX, 1-22.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The Effects of Different Sources of Leadership on Student Engagement in School. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*, pp. 50-66. London: Routledge.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Mascal, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). The Relationship between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. *Journal of Educational Administration*, 46, 214-228.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 4, 424-435.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the Links between Distributed Leadership and Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46, 241-256.
- Sillins, H. & Mulford, W. (2002). *Leadership and School Results*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Spillane, J. P., Hunt, B. & Healy, K. (2008, September). Managing and Leading Elementary Schools: Attending to the Formal and Informal Organisation. Paper presented at The Annual Meeting of the European Educational Research Association, Gottenburg, Sweden.
- Spillane, J. & Zoltners Sherer, J. (2004, April). A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as Stretched over People and Place. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 395-420.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32, 439-457.