



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΜΣ «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)»

*Ενδυναμώνοντας την Ηγεσία του Εκπαιδευτικού μέσα
από την Ανάπτυξη Επιτυχημένων Ομάδων: το
παράδειγμα του International Teacher Leadership*

Σεβαστή Ιωσηφίδου

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Επιβλέπων: Γεώργιος Μπαγάκης

Κόρινθος, Ιούνιος 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Γεώργιο Μπαγάκη για την εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον που έδειξε κατά την ανάθεση της εργασίας, αλλά και για τη βοήθεια και καθοδήγησή του ούτως ώστε να είναι δυνατή η ολοκλήρωσή της.

Επίσης, ευχαριστώ τους υπεύθυνους καθηγητές μου κατά το χειμερινό εξάμηνο σπουδών στο Oxford Brookes University, Stephen Rayner και Linett Arthur, οι οποίοι με βοήθησαν στην αρχική φάση της διπλωματικής μου εργασίας μέσα από τα ακαδημαϊκά μαθήματα “Teacher leadership” και “Leading and Managing People in Education”.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω στον ιδρυτή του διεθνούς προγράμματος International Teacher Leadership, David Frost, ο οποίος με καλωσόρισε στη γενέτειρα του προγράμματος κατά τη συμμετοχή μου στο σεμιναριακό μάθημα στο Cambridge και μου προσέφερε επίσημο έγγραφο υλικό για τη μελέτη του προγράμματος. Ευχαριστώ για άλλη μια φορά τον Γεώργιο Μπαγάκη που με έφερε σε πρώτη επαφή με το πρόγραμμα, μέσω του ακαδημαϊκού μαθήματος «Νέες Μορφές Μάθησης», αλλά και με τον ίδιον τον David Frost.

Θερμές ευχαριστίες αρμόζουν στην καθηγήτρια Άννα Τσατσαρώνη που με ώθησε στο να βρεθώ σε ένα διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως αυτό της Οξφόρδης, και να γευθώ εμπειρίες μοναδικές που θα με συντροφεύουν για πάντα.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου που στήριζαν και συνεχίζουν να στηρίζουν την κάθε απόπειρα επαγγελματικής μου εξέλιξης.

Σέβη Ιωσηφίδου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | | |
|--|---------|---------|
| Εισαγωγή | σελ. 4 | |
| Κεφάλαιο 1^ο | | |
| Η Ηγεσία του Εκπαιδευτικού ως μια από τις σημαντικότερες πτυχές της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας | | σελ. 6 |
| 1.1. Διαμοιραζόμενη Ηγεσία..... | σελ. 6 | |
| 1.1.1. Κριτική του μοντέλου της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας | σελ. 8 | |
| 1.1.2. Θετικά αποτελέσματα της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας | σελ. 12 | |
| 1.2. Από τη Διαμοιραζόμενη Ηγεσία στην Ηγεσία του Εκπαιδευτικού | σελ. 14 | |
| 1.3 Το μοντέλο της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού | σελ. 15 | |
| Κεφάλαιο 2^ο | | |
| Ανάπτυξη Ομάδων στο Σχολικό Οργανισμό | | σελ. 19 |
| 2.1. Εισαγωγικά περί ομάδων | σελ. 19 | |
| 2.2. Ορισμοί..... | σελ. 20 | |
| 2.3. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών ομάδων..... | σελ. 21 | |
| 2.4. Στάδια ανάπτυξης ομάδων- Μοντέλο Tuckman | σελ. 24 | |
| 2.4.1. Η κατανομή ρόλων στα μέλη της ομάδας | σελ. 26 | |
| 2.4.2. Κριτική του μοντέλου Tuckman | σελ. 28 | |
| 2.5. Ο ρόλος της ηγεσίας στην ομάδα | σελ. 29 | |
| 2.6 Η αξία της ομάδας εργασίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές | σελ. 31 | |
| 2.7. Αντιμετωπίζοντας δυσκολίες και προβλήματα | σελ. 32 | |

| | |
|--|---------|
| 2.8. Θετικά αποτελέσματα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών | σελ. 35 |
|--|---------|

Κεφάλαιο 3^ο

| | |
|--|----------------|
| Το πρόγραμμα ‘International Teacher Leadership’ | σελ. 39 |
| 3.1. Εισαγωγικά περί του προγράμματος | σελ. 39 |
| 3.1.1. Πλαίσιο ανάπτυξης της μελέτης για το πρόγραμμα | σελ. 40 |
| 3.1.2. Καταγωγή του προγράμματος | σελ. 43 |
| 3.2. Στόχοι και Μεθοδολογία του προγράμματος | σελ. 44 |
| 3.3. Επίδραση και αποτελεσματικότητα του προγράμματος | σελ. 49 |
| 3.3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών | σελ. 50 |
| 3.3.2. Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης | σελ. 51 |
| 3.3.3. Εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή | σελ. 52 |
| Συμπεράσματα | σελ. 56 |
| Βιβλιογραφία | σελ. 60 |

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει υποστηριχθεί ότι μονοδιάστατα μοντέλα ηγεσίας δεν θεωρούνται πλέον ως παράγοντες κλειδιά για τη βελτίωση του σχολείου (MacBeath 2011). Συνεπώς, νέα μοντέλα ηγεσίας αναδύονται, όπως το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, τα οποία προσπαθούν να αποτυπώσουν τα «θεραπευτικά» χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μοντέλου ηγεσίας ικανού να βρει λύση σε πολλά κοινά προβλήματα και να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιωθούν (Townsend 2011). Από την άλλη μεριά, είναι γνωστό ότι δεν υπάρχει μια και μόνη θεωρία ηγεσίας που να μπορεί να αντιμετωπίσει και να φέρει εις πέρας όλα τα θέματα που προκύπτουν στα πλαίσια της διοίκησης και ηγεσίας ενός σχολείου. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι ο συνδυασμός πολλών θεωριών ηγεσίας, με τον οποίο επιτυγχάνονται τα πιο θετικά αποτελέσματα (Harris 2003; Riley and MacBeath 1998).

Μια από τις πιο πρόσφατες τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η συνεισφορά της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας στη βελτίωση και ανάπτυξη των σχολείων (Frost 2011b). Η Ηγεσία του Εκπαιδευτικού έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες πτυχές της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας καθώς προέρχεται και αναδύεται μέσα από το ίδιο το μοντέλο της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας (Harris 2003).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση¹ στοχεύει, αρχικά, στη απόδοση του θεωρητικού πλαισίου της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας (Distributed Leadership) όσον αφορά τα κύρια χαρακτηριστικά της. Εν συνεχεία, γίνεται συζήτηση για το πώς το

¹ Η παρούσα εργασία συμπληρώνει τα modules από το Oxford Brookes University (*Teacher Leadership- Independent Study* και *Leading and Managing People in Education*) κατά το χειμερινό εξάμηνο σπουδών 2011 στα πλαίσια του προγράμματος ανταλλαγής φοιτητών “Erasmus”.

μοντέλο της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού (Teacher Leadership) μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την καθημερινή ανάγκη που προκύπτει για επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, εξετάζεται το θέμα της δημιουργίας αποτελεσματικών ομάδων καθώς η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των πρακτικών τους θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, και κατ' επέκταση της ηγεσίας του εκπαιδευτικού.

Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια να δοθεί φως στο εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας καινοτομώντας και εισάγοντας νέες μεθόδους. Δε παραλείπεται η αναφορά σε διαφορετικές αντιλήψεις, η άσκηση κριτικής καθώς και τα προβλήματα και οι δυσκολίες που καλούνται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους σε νέες πρακτικές ηγεσίας και μάθησης.

Στο τρίτο μέρος της ανασκόπησης αναλύονται στοιχεία περιεχομένου του Διεθνούς Προγράμματος για την Ηγεσία του Εκπαιδευτικού (*International Teacher Leadership - ITL*). Το πρόγραμμα λειτουργεί ως μια μορφή επιμόρφωσης καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν της μάθησής τους μέσα από την εισαγωγή και εφαρμογή νέων καινοτόμων δράσεων με στόχο τη μεταμόρφωση των σχολικών οργανισμών σε κοινότητες μάθησης, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς-προσωπικό κ.ά.) καλούνται να συμμετέχουν στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αλλαγή καθώς οι πρακτικές τους «μπορούν να κάνουν τη διαφορά» και να αλλάξουν τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα. Το πρόγραμμα συμπληρώνει τη παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επειδή αναδεικνύει την πρακτική πλευρά της εφαρμογής της θεωρίας για την Ηγεσία του Εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 1^ο

Η ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΩΣ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ

ΔΙΑΜΟΙΡΑΖΟΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

1.1. Διαμοιραζόμενη Ηγεσία

Η ηγεσία στο σχολείο παίζει τον πρωταρχικό ρόλο και σχετίζεται με το επίπεδο της επιρροής (Leithwood et al. 1999). Ωστόσο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εικόνες ενός ηγέτη «υπερήρωα» πλέον δεν αποδίδουν (Sergiovanni 2001) καθώς αυτό το μοντέλο ηγεσίας δε εξυπηρετεί στο μέγιστο τη βελτίωση του σχολείου επειδή «αδυνατεί να χτίσει την ικανότητα του σχολείου για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις» (Frost 2009: 7) . Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία δε πρέπει να βασίζεται στους ποικίλους ρόλους ενός και μόνο ατόμου που αποτελεί τη διεύθυνση ενός σχολείου (heroic principal), εφόσον οι υπευθυνότητες και αρμοδιότητες αυτού είναι τόσες πολλές που δύσκολα μπορούν να ολοκληρωθούν με επιτυχία (Fullan 2002; Lashway 2003; Harris 2003; O'Donoghue and Clarke 2010). Αυτό που χρειάζεται είναι η αναδιανομή της εξουσίας και των αρχών μέσα σε όλα τα οργανωτικά επίπεδα του σχολείου (Harris 2003). Αυτό υπονοεί την ανάπτυξη ενός «μετα-ηρωϊκού» (post-heroic) μοντέλου ηγεσίας σαν εναλλακτική στην ήδη υπάρχουσα θεωρία ηγεσίας, τη διαμοιραζόμενη ηγεσία (Woods and Gronn 2009).

Ο όρος «διαμοιραζόμενη ηγεσία» δεν χρησιμοποιείται για πρώτη φορά. Σύμφωνα με τον Gronn (2002), ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αυστραλό θεωρητικό Gibb τη δεκαετία του 1950, ο οποίος είχε προτείνει τη διαμοιραζόμενη διάταξη της ηγεσίας. Αρχικά, αυτή η σκέψη αντιμετωπίστηκε ως μια απλή διανομή εργασιών ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του σχολείου (Lashway 2003). Παρολαυτά, η σκέψη του Gibb, καθώς και όσων ακολούθησαν, προχωρά πέρα από την απλή ανάθεση καθηκόντων των αρμοδιοτήτων της διεύθυνσης του σχολείου. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αφορά τον συνυφασμένο ελιγμό των ηγετικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας αλληλοδράσεις ανάμεσα στους ηγέτες και εκείνους που τους ακολουθούν, καθώς και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Spillane 2005). Πιο συγκεκριμένα, η διαμοιραζόμενη μορφή ηγεσίας βασίζεται όχι στις πράξεις μιας και μοναδικής φυσιογνωμίας, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης όλων των συντελεστών ανάλογα με τις συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Spillane 2011).

Οι πρακτικές ηγεσίας πρέπει να εφαρμόζονται μέσα από τη συνεργασία των ατόμων που απαρτίζουν τον σχολικό οργανισμό ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση του σχολείου. Κρίνεται απαραίτητο αυτές οι πρακτικές να μοιράζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές με στόχο την επίτευξη της ανάπτυξης και αλλαγής του σχολείου (Harris 2003). Οι ηγέτες του σχολείου είναι εκείνοι που θα εκθέσουν τους στόχους και το προσανατολισμό του σχολείου σε όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό, π.χ. το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και την τοπική κοινωνία (Dempster 2009), και θα παροτρύνουν τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία μεταμόρφωσης του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης (learning community), σε ένα «τόπο μάθησης για όλους» τους εμπλεκόμενους στο σχολικό

οργανισμό, από το δάσκαλο και το μαθητή μέχρι το γονιό και τον επιστάτη (Δεμερτζή και Μπαγάκης 2006: 136).

Ωστόσο, η επίτευξη της διαμοιραζόμενης οπτικής της σχολικής ηγεσίας δεν είναι μια απλή διαδικασία. Αυτό που απαιτείται σε πρώτη φάση είναι η θετική πρόθεση και προθυμία των σχολείων να αναδιαμορφώσουν την εσωτερική τους «αρχιτεκτονική» σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την οργάνωση του σχολικού οργανισμού (Fullan 2001, αναφέρεται στο O'Donoghue and Clarke 2010; Lashway 2003). Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναμένεται η απροθυμία συμμετοχής κάποιων μελών μιας και η διαμοιραζόμενη ηγεσία, αν και εμπυχώνεται από πολλές ηγετικές φιγούρες, δεν είναι κάτι που επιβάλλεται σε όλους όσους συμμετέχουν σε ένα σχολικό οργανισμό (Spillane 2005). Η ύπαρξη μικτών προσωπικοτήτων στα μέλη μιας ομάδας πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη (Vogt 2003) εφόσον εξαιτίας τους καθίσταται δυνατή η απόδοση υψηλών επιδόσεων μέσω της συλλογικότητας σε σχέση με τα αποτελέσματα των ατομικών επιτευγμάτων (O'Donoghue and Clarke 2010).

1.1.1. Κριτική του μοντέλου της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας

Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας 'είναι της μόδας' (Harris 2004: 13), αυτό δε σημαίνει ότι έχει γίνει παγκοσμίως και οικουμενικώς αποδεκτό χωρίς κριτική. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι υπάρχει περιορισμένη εμπειρική γνώση όσον αφορά τα αποτελέσματα ερευνών στο πεδίο αυτό (Bennett et al. 2003; Smylie et al. 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες μελέτες που εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αφορούσαν μελέτες περίπτωσης ποιοτικών δεδομένων κυρίως σε δραστηριότητες μικρής κλίμακας,

δηλαδή έρευνες σε μεμονωμένα σχολεία (Bryant and Khatiashvili 2011; Pashiardis et al. 2011; Angelides 2010; OfSTED 2010; Μπαγάκης κ.ά. 2007). Τα αποτελέσματα αυτών, αν και θετικά, αποτελούν βασικές ενδείξεις προς το παρόν και δε μπορούν να αντιληφθούν ως συμπερασματικά. Ωστόσο, αυτά θέτουν τις βάσεις για περαιτέρω μελέτη και διεξαγωγή ευρύτερων ερευνών με στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Σε ένα από τα σημαντικά σημεία της μελέτης των Bennett et al. (2003) τίθεται ο ρόλος του ατόμου στη θέση του ηγέτη, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εγκαθίδρυση του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Η ύπαρξη ενός χαρισματικού ηγέτη κρίνεται πολλές φορές απαραίτητη για τη σωστή διαμοίραση και κατανομή ρόλων στα μέλη ενός σχολικού οργανισμού. Για παράδειγμα, ένας υποδειγματικός διευθυντής θα βοηθήσει στην αλλαγή κουλτούρας του σχολείου και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτός ο ρόλος συγκρούεται με το βασικό στοιχείο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, δηλαδή την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων σε όλα τα μέλη της ομάδας εξίσου, και μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη των σχέσεων των μελών.

Εν συνεχεία, οι Woods και Gronn (2009) προχωρούν την έρευνά τους πέρα από τις νόρμες της διαμοιραζόμενης ηγεσίας υποστηρίζοντας ότι αυτό το μοντέλο έχει έλλειψη δημοκρατικών ιδεών σε σχέση με τις καθημερινές οργανωσιακές πρακτικές και προτείνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, το δημοκρατικό. Η αντίληψη περί «δημοκρατικών ιδανικών» προέρχεται από το ρόλο που κατέχει η δημοκρατία στον εργασιακό χώρο. Η σχέση εργαζομένων και εργοδοτών δεν έχει δημοκρατική βάση καθώς είναι το αποτέλεσμα μιας συμβατικής συμφωνίας όπου οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν την εκπλήρωση των καθηκόντων τους μέσα από τη

χρηματική αποζημίωση. Επομένως, η Διαμοιραζόμενη Ηγεσία δε συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικών οργανισμών, στους οποίους όλοι οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων χωρίς να υποβάλλονται σε ιεραρχικές δομές. Ωστόσο, και οι ίδιοι οι Woods και Gronn αναγνωρίζουν πως το Δημοκρατικό μοντέλο Ηγεσίας που προτείνουν έχει μειονεκτήματα, όπως για παράδειγμα η ανάγκη περισσότερου χρόνου και η αργοπορία στη διαδικασία λήψεων αποφάσεων.

Επιπλέον, ο Spillane (2005) υποστηρίζει ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία δεν είναι η «μαγική» συνταγή για όλα τα προβλήματα των σχολείων, αλλά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση αυτών και εύρεση λύσεων. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και μια ακόμη κριτική οπτική ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική αποτελεσματική θεωρία ηγεσίας παρά μόνο κοινά συστατικά σε διάφορα μοντέλα ηγεσίας (O'Donoghue and Clarke 2010; Harris 2003; Riley and MacBeath 1998). Με άλλα λόγια, τα ποικίλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη Διαμοιραζόμενη Ηγεσία κρίνονται πολλές φορές ως συμπληρωματικά στη γενικότερη άσκηση ηγεσίας σε έναν οργανισμό. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά μέλη πως μια και μοναδική θεωρία δεν είναι αρκετή να ανταποκριθεί σε ένα συνεχόμενα μεταβαλλόμενα περιβάλλον όπως είναι το σχολείο.

Ένα επίσης σημαντικό μειονέκτημα θεωρείται το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε σχολείο. Πέρα από τις διαφορές ανάμεσα σε σχολεία της ίδιας ευρύτερης περιοχής, υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών περιοχών και χωρών. Για παράδειγμα, οι Bryant και Khatiaashvili (2011) καταλήγουν συμπερασματικά στην έρευνά τους, η οποία διεξήχθη στη Γεωργία σχετικά με το εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματικό το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, ότι παρόλο που τα στοιχεία του μοντέλου

μπορούν να επιφέρουν επιτυχώς την αλλαγή και βελτίωση του σχολείου, αυτά προέρχονται από δυτικές κουλτούρες και πολιτισμούς, και σαν αποτέλεσμα, δε μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Έγιναν προσπάθειες αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος από τις Γεωργιανές αρχές, οι οποίες στόχευαν στον εκσυγχρονισμό του συστήματος μέσα από την αποκέντρωση της διοίκησης των σχολείων με το διορισμό σχολικών συμβούλων και τη συνεχή εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, τα σχολεία διοικούνταν σχεδόν πάντα με βάση ένα κεντροποιημένο, απολυταρχικό και άκρως ιεραρχικό σύστημα, με αποτέλεσμα, οι αλλαγές που προσπάθησε να φέρει η κυβέρνηση να μην έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συνηθίσει να λειτουργούν σε αυτό το κεντροποιημένο σύστημα, συνέχιζαν να ακολουθούν εντολές από τη διοίκηση του σχολείου και δεν αναλάμβαναν ατομικές πρωτοβουλίες, όπως όριζε το νέο σύστημα. Οι σχολικοί σύμβουλοι, στη προσπάθειά τους να επιφέρουν την αλλαγή, έβρισκαν πολλαπλά εμπόδια, όπως λ.χ. την απροθυμία της διοίκησης να συνεργαστεί έχοντας την αντίληψη του «εμείς τόσα χρόνια ξέρουμε να διοικούμε το σχολείο».

Ένα επιπλέον θέμα που τέθηκε στην έρευνά τους ήταν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που υπάρχουν στη Γεωργία, τα οποία αγγίζουν βιοποριστικά και κοινωνικο-οικονομικά θέματα (λ.χ. οι πολύ χαμηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών), τα οποία καθιστούν την εκπαιδευτική αλλαγή μια πολύ επίμονη διαδικασία. Οι Bryant και Khatiaashvili πιστεύουν ότι η αλλαγή είναι εφικτή καθώς το μοντέλο της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας που αποπειράθηκε στη Γεωργία δεν ήταν εντελώς αναποτελεσματικό, αλλά έθεσε τις βάσεις για τη προσαρμογή του συστήματος σε νέες και σύγχρονες συνθήκες.

1.1.2. Θετικά αποτελέσματα του μοντέλου της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας

Είναι φανερό ότι η κριτική που ασκείται δεν είναι απόλυτα αρνητική, αλλά προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση της θεωρίας της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας. Παρά τα μειονεκτήματα που προέκυψαν από τη διαμοιραζόμενη οπτική της σχολικής ηγεσίας, έχει αναγνωριστεί η θετική επίδραση ως προς τη βελτίωση του σχολείου μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα. Τα ευρήματα ερευνών είναι ενθαρρυντικά αλλά υποδειγματικά, ούτως ώστε η έρευνα να συνεχιστεί για να είναι δυνατή η γενίκευση συμπερασμάτων σε μεγάλη κλίμακα.

Για παράδειγμα, η έκθεση του NCSL² το 2006 αναγνώρισε τα θετικά αποτελέσματα των πρακτικών της συλλογικής ηγεσίας μεταξύ των μαθητών, των μελών του προσωπικού, και των γονέων, τα οποία είναι πολύ υψηλότερα από εκείνα του ενός ηγέτη. Όταν ο σχολικός ηγέτης συνεισφέρει στην ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού, τότε οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν θετικά την αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας τους στις σχολικές αίθουσες, και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές διαμοιραζόμενης ηγεσίας επηρεάζουν την ικανότητα δράσης και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, και αυτά με τη σειρά τους ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης (NCSL 2006 αναφέρεται στο Dempster 2009: 28-29).

² Το **National College of School Leadership (NCSL)** ιδρύθηκε το 2000 και είναι ένα ανεξάρτητο διοικητικό τμήμα του Υπουργείου Εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στο τομέα της Ηγεσίας σε εκπαιδευτικό προσωπικό, λ.χ. διευθυντές σχολείων/ σχολικούς ηγέτες κτλ, καθώς και συμβουλευτικές υπηρεσίες στη κυβέρνηση.

Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.nationalcollege.org.uk/>

Μια επιπλέον μικρής κλίμακας έρευνα που διεξήχθη από το OfSTED³ το 2010 σε 24 σχολεία διαφορετικών περιοχών στη Μεγάλη Βρετανία, στα πλαίσια ανάπτυξης στρατηγικών για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων της ηγεσίας στα σχολεία και κατ' επέκταση ενός μοντέλου αποτελεσματικής ηγεσίας, αναγνωρίζει τη θετική δράση των πρακτικών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και τις συγκαταλέγει μεταξύ των καλύτερων πρακτικών ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα ευρήματα της μελέτης ήταν ο δυνατός ρόλος της διοίκησης των σχολείων καθώς οι διευθυντές δημιουργούσαν συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανάληψης καινοτόμων ιδεών στους εκπαιδευτικούς ακολουθώντας ξεχωριστά τη πορεία και τις ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού μέλους αποφεύγοντας πατενταρισμένες πρακτικές. Το κάθε σχολείο διαμόρφωνε τις πρακτικές του μέσα από τις ανάγκες του. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν πρακτικές ηγεσίας μέσα από τη συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση (coaching and mentoring).

Τα θετικά αποτελέσματα διαφαίνονται και σε εθνικό επίπεδο, στο πλαίσιο ερευνών για την Ηγεσία (Μπαγάκης κ.ά. 2007). Μέσα από τη συμμετοχή ενός ελληνικού σχολείου στο διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning, αποδείχθηκε η θετική επίδραση της κατανομής της ηγεσίας στο σχολείο. Στο βιβλίο τους για ένα σχολείο που μαθαίνει ο Μπαγάκης και οι συνεργάτες του καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική αλλαγή, αν και δεν είναι καθόλου εύκολο εγχείρημα, είναι εφικτή αρκεί να συνοδεύεται από «σκληρή δουλειά, συλλογικό

³ Το **Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OfSTED)** είναι το ανεξάρτητο σώμα επιθεωρητών εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία το οποίο λογοδοτεί μόνο στο Κοινοβούλιο και στοχεύει στην επιθεώρηση, σύνταξη αναφορών και κανονισμών των υπηρεσιών που σχετίζονται με τα παιδιά και τους νέους, καθώς και με την εκπαίδευση όλων των ηλικιών. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.ofsted.gov.uk/>

πνεύμα [και] μεράκι για την εκπαίδευση» (σ.268). Παρά τις όποιες αντιξοότητες (λ.χ. έλλειψη οικονομικών πόρων) το πρόγραμμα λειτούργησε για τέσσερα χρόνια (2002-2006), αναπτύχθηκε βήμα- βήμα από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, μαθητές, μέλη της ερευνητικής υποστηρικτικής ομάδας) και συνέβαλλε στη συνέχιση των πειραματισμών στις σχολικές αίθουσες με στόχο την αλλαγή στα πλαίσια της θεωρίας για την ηγεσία και μάθηση μέσα από το διεθνές πρόγραμμα «Ηγεσία του Εκπαιδευτικού».

1.2. Από τη Διαμοιραζόμενη Ηγεσία στην Ηγεσία του Εκπαιδευτικού

Οι Spillane et al. (2004) προχωρούν το θέμα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας από το σχολικό επίπεδο σε μια άλλη οπτική βελτίωσης, την ευκαιρία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Όπως υποστηρίζουν, είναι ευθύνη του ίδιου του σχολείου να προωθεί το κοινό όραμα και στόχους στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσον αφορά τη συνεργασία τους ούτως ώστε να γίνονται ολοένα και καλύτεροι καθώς μαθαίνουν να εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και να λειτουργούν ως παράγοντες «κλειδιά» για την αλλαγή και βελτίωση του σχολείου. Με άλλα λόγια, αποτελεσματικά σχολεία θεωρούνται εκείνα τα οποία παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, και απαρτίζονται από καλούς ηγέτες οι οποίοι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στις αλλαγές των σχολείων τους (Riley and MacBeath 1998). Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας προϋποθέτει μια σειρά ενεργειών για τους εκπαιδευτικούς που τους θέτει συγκεκριμένες κατευθύνσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους, τη συνεργασία με συναδέλφους, την οικοδόμηση μιας σχολικής κουλτούρας, κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες έχουν υψηλά κίνητρα χτίζοντας δυνατούς δεσμούς με

όλη τη σχολική κοινότητα και προωθώντας τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς (partners) μέσω της δικτύωσης (networking) (Leithwood et al. 1999).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού οφείλει να αναπροσδιοριστεί σύμφωνα με τη προαναφερθείσα νόρμα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τοποθετηθούν ανάμεσα στους ηγέτες της σχολικής κοινότητας και να συμβάλλουν στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνοντας ρόλους ηγεσίας γίνονται ηγέτες αρχικά της δικής τους μάθησης και, δευτερευόντως, δημιουργούν καλύτερες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Δηλαδή, υπάρχει ανάγκη να δοθεί έμφαση στο μοντέλο Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού (Teacher Leadership) ως μια από τις σημαντικότερες πτυχές της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας (Harris 2003).

1.3. Το μοντέλο της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού

Το μοντέλο της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες όχι μόνο στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας, αλλά και έξω από αυτή, ταυτίζουν το καθήκον τους και συνεισφέρουν σε μια κοινότητα όπου οι εκπαιδευτικοί γίνονται ηγέτες και μαθητές, παροτρύνουν τους συναδέλφους τους στην υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, και αποδέχονται την ευθύνη για επίτευξη των στόχων όπως διαμορφώνονται μέσα από τις πρακτικές ηγεσίας που υιοθετούν (Katzenmeyer and Moller 2011).

Μέσα από την ενασχόλησή τους σε αυτό το πεδίο, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει επίσης να εστιάσουν την προσοχή τους στο να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας, να κρίνουν (peer review) τις πρακτικές τους σε συνεργασία με τους

συναδέλφους, να είναι γνώστες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να είναι σε θέση να συμμετέχουν στο σχεδιασμό τους, να επιλέγουν το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία τους, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, να εμπλέκουν άλλους εκπαιδευτικούς στα πεδία του αναστοχασμού και της έρευνας, και να αξιολογούν την απόδοσή τους (Harris and Mujis 2005; Barth 2011).

Ένα από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά της ηγεσίας του εκπαιδευτικού κρίνεται η *δικτύωση* (networking). Ένα από τα κύρια ευρήματα της αναφοράς του Ofsted (2010) είναι η σημαντική συνεισφορά της δικτύωσης των εκπαιδευτικών η οποία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολλές ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους (skills) μέσω της συνεργασίας, να μοιραστούν γνώσεις και πρακτικές με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.

Επιπλέον, δύο έρευνες που διενεργήθηκαν στην Κύπρο (Pashiardis et al. 2011; Angelides 2010) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ανάπτυξης δικτύου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Pashiardis και οι συνεργάτες του (2011) αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο για την επιτυχημένη μορφή ηγεσίας στα Κυπριακά σχολεία περιλαμβάνουν τον παράγοντα της δικτύωσης ανάμεσα στα κύρια χαρακτηριστικά του επιτυχημένου μοντέλου ηγεσίας. Συγκεκριμένα, καταλήγουν ότι η στρατηγική της δικτύωσης δημιουργείται και ενισχύεται μέσα από την αποτελεσματική δράση της διεύθυνσης. Οι διευθυντές των πέντε σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων με τις τοπικές κοινωνίες, όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο και συνέβαλαν στην καθιέρωση σχέσεων συνεργασίας εκπαιδευτικών ίδιων αλλά και διαφορετικών ειδικοτήτων του ίδιου ή και διαφορετικού σχολείου.

Η έρευνα του Angelides (2010), σε δύο σχολεία στην Κύπρο για την αποτελεσματικότητα μικρών εσωτερικών δικτύων με στόχο τη βελτίωση των σχολείων, συμπεραίνει ότι η ύπαρξη τοπικών δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων, οι οποίοι μοιράζονται κοινούς στόχους, είναι αποτελεσματική και φέρνει σημαντικές αλλαγές. Σε ένα κεντροποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της Κύπρου, όπου πολλές από τις πρωτοβουλίες είναι στα «χέρια» των σχολείων, η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας συνεισφέρει σημαντικά όχι μόνο στην ανάπτυξη του σχολείου και την πραγματοποίηση της διαβίου μάθησης, αλλά και στη πορεία προς ένα πιο διαμοιραζόμενο μοντέλο ηγεσίας. Οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν μέσω της συμμετοχής τους, μαθαίνουν πώς να είναι ενεργητικοί και δημιουργικοί στη δουλειά τους, και πώς να απελευθερωθούν από τα δεσμά των παραδοσιακών αντιλήψεων περί ανάθεσης καθηκόντων από τους ανωτέρους τους. Συνεπώς, η ανάπτυξη και εμπλοκή σε δίκτυα συνεργασίας μέσα αλλά και έξω από το περιβάλλον ενός σχολείου αναγνωρίζεται θετικά όχι μόνο ως προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ως προς τους μαθητές και τους ίδιους τους σχολικούς οργανισμούς (NCSL 2006, αναφέρεται στο Angelides 2010).

Η ηγεσία του εκπαιδευτικού είναι στενά συνδεδεμένη με τη μάθηση του εκπαιδευτικού εξαιτίας της δυνατότητας ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris 2003). Εφόσον οι εκπαιδευτικοί γίνουν μαθητές ως προς τις δικές τους πρακτικές διδασκαλίας, είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο μαθησιακό περιβάλλον και για τους μαθητές τους (O'Donoghue and Clarke 2010). Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όταν ενδυναμώνεται από πρακτικές coaching και mentoring (Katzenmeyer and Moller 2011), θα οδηγήσει στην ανάπτυξη του σχολείου (Fullan 1992).

Ένα από τα διακριτά στοιχεία του μοντέλου της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού είναι η *δυναμική ομάδων* εργασίας εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια στενής συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας έχουν τη δυνατότητα να φέρουν αλλαγές στη σχολική πραγματικότητα με θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα: στο επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, της δημιουργίας καλύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος, και της σχολικής κοινότητας σε σχέση με την τοπική κοινωνία.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας είναι αφιερωμένο στο πως είναι δυνατή η ανάπτυξη ομάδων καθώς η λειτουργία ομάδων στον εργασιακό χώρο αποτελεί βασικό πυρήνα σε οποιαδήποτε θεωρία περί ηγεσίας. Στα πλαίσια της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας και της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού κατέχει μια πολύ ξεχωριστή θέση καθώς θέτει τις βάσεις και αντίστοιχες προϋποθέσεις για την ύπαρξη αυτών των μοντέλων εφόσον η κατανομή ρόλων και ειδικοτήτων στα μέλη γίνεται προς τους πολλούς και όχι λίγους. Οι ξεχωριστές ικανότητες των μελών που αναπτύσσονται είναι πιθανό να διαμορφώσουν μια συντονισμένη δυναμική, η οποία αντιπροσωπεύει περισσότερο από το σύνολο των ατομικών προσπαθειών (Bennett et al. 2003). Χωρίς την ανάπτυξη ομάδων, κανένα από τα δύο αυτά μοντέλα δε μπορούν να ενεργοποιηθούν ούτως ώστε οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση να μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή.

Κεφάλαιο 2^ο

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

2.1. Εισαγωγικά περί ομάδων

Παραδοσιακά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται μια μοναχική δραστηριότητα (Sarason et al. 1966; O'Neil 1997; Vogt 2003). Οι εκπαιδευτικοί είναι συνηθισμένοι να περνούν τη πλειοψηφία του διδακτικού χρόνου απομονωμένοι, αποφεύγοντας την αλληλόδραση με τους συναδέλφους στο σχολείο δουλεύοντας αποκλειστικά με μια ομάδα μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης. Οι Sarason et al. (1966) εξηγούν ότι «σπάνια δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν προβλήματα ή ανησυχίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία με οποιοδήποτε άλλο» (σ. 74). Αυτό συνέβη κυρίως επειδή δεν υπήρχε μια ξεκάθαρη δομή στο σχολικό περιβάλλον όσον αφορά τη συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τα καθημερινά θέματα που τους απασχολούσαν. Όταν αυτό λάμβανε χώρα, βασιζόταν σε επίσημες συναντήσεις όλων των εκπαιδευτικών μελών του σχολείου, κατά τις οποίες οι συζητήσεις αφορούσαν θέματα ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να μεταβάλλουν τη μοναχική τους ιδιότητα σε μια πιο εξωστρεφή, συνεργατική μορφή εξαιτίας εκπαιδευτικών πολιτικών αλλαγών (Hoyle and John 1998) και «άνθησης εξωτερικών αναγκών λογοδοσίας» (O'Neil 1997: 82), κάποιοι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μιας ομάδας εργασίας (teamwork) σα μια μορφή έλλειψης επαγγελματικής αυτονομίας (Hoyle and John 1998; Johnson 2003). Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν και οι Blanchard et al. (1996) αναλύοντας τα απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ομάδας,

«κανένας από εμάς δεν είναι τόσο έξυπνος όσο είμαστε όλοι μαζί» (σ. 25). Επομένως, παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν εμπόδια και περιορισμοί εξαιτίας της «αυταρχικής» νοοτροπίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ομάδες εργασίες, είναι δυνατή η δημιουργία μοντέλων στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να 'κερδίσουν πολύ περισσότερα όταν εργάζονται με συναδέλφους παρά όταν δρουν μόνοι τους' (O'Neil 1997: 85).

2.2. Ορισμοί

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση συγκεκριμένων όρων για αποφυγή παρερμηνεύσεων. Για αυτό το λόγο ακολουθεί μια μικρή ενότητα αποδίδοντας το νόημα για τους όρους 'ομάδα', 'αποτελεσματική ομάδα' 'ομάδα εργασίας' (teamwork).

Ο Trethowan (1998) ορίζει την *ομάδα* ως ένα μικρό αριθμό ατόμων με συμπληρωματικές δεξιότητες, αφοσιωμένα σε έναν κοινό σκοπό, στον οποίο όλα τα μέλη της ομάδας λογοδοτούν αμοιβαία. Ωστόσο, ο Maginn (2004) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη κοινού σκοπού καθώς παρομοιάζει μια ομάδα χωρίς στόχους με ένα πλοίο χωρίς προορισμό, επιπλέοντας στη θάλασσα μη πηγαίνοντας πουθενά. Αρκετά πρόσφατα, ο Belbin (2010) περιγράφει την ουσία της ομάδας σαν ένα παιχνίδι, οι παίκτες του οποίου έχουν αμοιβαίους ρόλους και εμπλέκονται με δυναμικό τρόπο ο ένας με τον άλλον.

Ως *αποτελεσματική ομάδα* ορίζεται «εκείνη που εκπληρώνει τους στόχους της με το πιο αποτελεσματικό τρόπο και είναι έτοιμη να αναλάβει περισσότερες και πιο περίπλοκες δραστηριότητες αν χρειαστεί» (Adair 1986: 95). Τέλος, όσον αφορά

τη σημασία της *ομάδας εργασίας* (teamwork), ο Bell (1997) την ορίζει ως «τα άτομα που συνεργάζονται για να καταφέρουν περισσότερα από αυτά που μπορούν σε ατομικό επίπεδο» (σ. 120).

Η εκπλήρωση απαιτητικών εργασιών, αποτελεσματικότητα, συνεργασία, λογοδοσία και επαγγελματική δέσμευση είναι κάποια από τα βασικά και κοινά χαρακτηριστικά των ομάδων. Ωστόσο, αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι μια πιο λεπτομερής ματιά ούτως ώστε να εκβάλλουμε όλα τα απαραίτητα μέρη και συστατικά για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής ομάδας, καθώς και τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουμε για την ανάπτυξή της.

2.3. Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικών Ομάδων

Η δημιουργία και ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων έχει απασχολήσει αρκετά το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας κυρίως διότι είναι γνωστό ότι η ανάθεση μιας εργασίας σε μια ομάδα δύναται να φέρει καλύτερα αποτελέσματα από την ατομική προσπάθεια. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που η ομαδική εργασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αρχές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας (Harris 2009) και μπορεί να φέρει αλλαγές σε ένα σχολικό οργανισμό.

Ο Hackman (1987) καθορίζει πέντε κύριους παράγοντες για την ανάπτυξη πετυχημένων ομάδων:

- ξεκάθαροι στόχοι
- καλές σχέσεις
- κατάλληλες δραστηριότητες για ομαδική εργασία

- απαραίτητοι πόροι για την εκτέλεση εργασιών
- υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον

Πιο αναλυτικά, οι ομάδες χρειάζονται στόχους για να προσπαθούν συνεχώς να πετύχουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. Οι ηγέτες/ διευκολυντές των ομάδων είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη καλών σχέσεων στα μέλη των ομάδων και την προώθηση αυτών προς την κατεύθυνση των καθορισμένων στόχων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι περίπλοκες και απαιτητικές ούτως ώστε η συνεισφορά και συμμετοχή όλων των μελών να είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωσή τους. Όσον αφορά τους πόρους, αυτοί περιλαμβάνουν τυχόν υλικό (material) που χρειάζεται για τις εργασίες, εκπαίδευση (training) και ύπαρξη προσωπικού (personnel). Τέλος, αναφορικά με το περιβάλλον του οργανισμού, ο Hackman δίνει έμφαση στην ανάγκη των ομάδων να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων μέσα από την παραχώρηση επαρκούς δύναμης και εξουσίας.

Σχεδόν μια δεκαετία αργότερα, ο Chivers (1995: 18-29) επεκτείνει τη θεωρία του Hackman και εισάγει επτά παράγοντες κλειδιά για την ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η *ύπαρξη ξεκάθαρων αποτελεσμάτων* των στόχων, τα οποία να είναι θετικά και συγκεκριμένα. Εν συνεχεία, οι σχέσεις των μελών θα πρέπει να βασίζονται στην *ειλικρινή επικοινωνία*. Ο ηγέτης της ομάδας καλείται να γνωρίζει τα *δυνατά και αδύναμα σημεία* της ομάδας, όπως επίσης τις *δυνατότητες* και τυχόν *απειλές* που προκύπτουν μέσα από τη συνύπαρξη των μελών. Επιπλέον, η ομάδα πρέπει να αποτελείται από *συστήματα παρακολούθησης* (monitoring) της εξέλιξης των εργασιών και *λύσης προβλημάτων* (problem-solving), καθώς και *διαδικασιών* που διευκολύνουν την αποτελεσματική

ομαδική εργασία (λ.χ. σωστή κατανομή ρόλων στα μέλη). Το *κίνητρο* όλων των ατόμων είναι επίσης ένα από τα βασικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής ομάδας. Τέλος, *ευκαιρίες για ανάληψη ρίσκου και ανάπτυξη δημιουργικότητας* παρέχουν τη δυνατότητα εξέλιξης των μελών.

Η ομάδα του Blanchard (1996: 20-21) αναπτύσσει το ακρόνυμο **PERFORM** το οποίο παρουσιάζει με πολύ συνοπτικό και ξεκάθαρο τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ομάδας υψηλών επιδόσεων:

Purpose

Empowerment

Relationships and Communication

Flexibility

Optimal Performance

Recognition and Appreciation

Morale

Οι παραπάνω θεωρίες δηλώνουν την επιτακτική ανάγκη της ύπαρξης μιας ποικίλης και ευρείας κλίμακας βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (ποιοτικών ή/και ποσοτικών), τα οποία, μέσα από την εφαρμογή τους, καθορίζουν την επιτυχή ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων. Η ύπαρξη ποιοτικών στοιχείων όμως καθιστά την ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων ακόμα πιο δύσκολη. Αυτό δε δηλώνει το ακατόρθωτο. Αντιθέτως, δηλώνει την ανάγκη

εφαρμογής και χρήσης όλων των διαφορετικών αυτών στοιχείων. Επομένως, εφόσον όλα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά κρίνονται απαραίτητα, οι ηγετικές φιγούρες στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν όλα τα παραπάνω υπόψη για να δημιουργούν ομάδες υψηλών επιδόσεων.

Ωστόσο, είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλα στοιχεία τα οποία δεν αναφέρονται στη παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για παράδειγμα, το στοιχείο της διαμάχης (Ο' Neil 1997) ή ύπαρξη πολυσύνθετων προσωπικοτήτων (Vogt 2003) μπορούν να φέρουν θετικά στοιχεία και να φανούν πολύ χρήσιμα στην αλληλόδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας

2.4. Στάδια Ανάπτυξης Ομάδων- Μοντέλο Tuckman

Ο σχηματισμός της ομάδας μπορεί να περάσει από διάφορα στάδια. Ωστόσο, το μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο είναι τα πέντε στάδια ανάπτυξης του Tuckman (1965,1977).

Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο *σχηματισμού (forming)* κατά το οποίο τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται το λόγο εμπλοκής τους στην ομάδα και τις εργασίες που πρόκειται να εκπληρώσουν. Με άλλα λόγια, τα μέλη προσανατολίζονται ως προς τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τους στόχους της ομάδας. Πρόκειται για το στάδιο όπου «σπάει ο πάγος» ανάμεσα στα μέλη καθώς γνωρίζονται μεταξύ τους. Η διάρκεια της πρώτης φάσης μπορεί να ποικίλλει σε σημαντικό βαθμό αναλόγως με τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, στάδιο *ανακατατάξεων (storming)*, τα μέλη διερευνούν ποιοι είναι ακριβώς οι *ρόλοι* των μελών στην ομάδα, την αξία και

σκοπιμότητα των εργασιών, όπως επίσης τις αρχές και μεθόδους που θα ενστερνιστούν για την ολοκλήρωση του έργου. Σε αυτή τη φάση ενδέχεται σύγκρουση των μελών όσον αφορά το συντονισμό της ομάδας. Τα μέλη δηλαδή ελέγχουν την κατευθυντήρια γραμμή που ορίζει ο ηγέτης της ομάδας και αποφασίζουν εάν ο ηγέτης είναι κατάλληλος για αυτούς. Τέλος, ίσως δοκιμάζουν την ύπαρξη πολιτικών θέσεων στην ιεραρχία της ομάδας και χωρίζονται σε υπο-ομάδες.

Το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο *ομαλοποίησης (norming)*, το οποίο συνήθως δηλώνει την ύπαρξη μιας γερής ομάδας καθώς οι περισσότερες διαλύονται μετά το δεύτερο στάδιο. Σε αυτή τη φάση τα μέλη αρχίζουν σταδιακά να παράγουν έργο, έχοντας επιλύσει τυχόν προβλήματα από τα δύο προηγούμενα στάδια και συμφωνήσει τις αρχές και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθούν για την εκπλήρωση των εργασιών. Πρόκειται για το στάδιο συνεκτικότητας της ομάδας όπου όλα τα μέλη γνωρίζουν ξεκάθαρα τι κάνει ο καθένας και είναι έτοιμα να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση του έργου.

Στη συνέχεια, το στάδιο της *απόδοσης (performing)* αφορά εξολοκλήρου την παραγωγή και ολοκλήρωση του έργου. Η ομάδα χαρακτηρίζεται πλέον από ωριμότητα και τα μέλη από απόλυτη γνώση των καθηκόντων τους εκτελώντας αποτελεσματικά τα όσα τους έχουν ανατεθεί. Σε αυτή τη φάση τα μέλη ενδιαφέρονται να τελειοποιήσουν την απόδοσή τους μέσα από την απόκτηση και ενδυνάμωση δεξιοτήτων, όπως λ.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες. Η ομάδα μπορεί να ολοκληρώσει ένα έργο με πιο αποτελεσματικό τρόπο από το μεμονωμένο άτομο.

Το τελικό στάδιο αφορά τη φάση της *διάλυσης (adjourning)* κατά την οποία τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να αποχωρούν μετά την ολοκλήρωση του έργου τους αναζητώντας νέες συνεργασίες. Αν και το πέμπτο στάδιο ανάπτυξης προστέθηκε στη

θεωρία αργότερα από τον Tuckman and Jensen (1977), θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του μοντέλου ανάπτυξης ομάδων.

Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των φάσεων, τα μέλη καλούνται να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα συναισθημάτων: *ανησυχία*, καθότι έχουν μόλις εισέλθει στην ομάδα και δε γνωρίζουν τις προσδοκίες του έργου, *σύγκρουση* με τα υπόλοιπα μέλη στα πλαίσια της ταυτοποίησης των ρόλων τους, *αμοιβαία υποστήριξη* όταν αναγνωρίζεται η ομαδική συνοχή, *εμπιστοσύνη* και *αυτοπεποίθηση* κατά την ολοκλήρωση του έργου. Ενώ τα μέλη νιώθουν μπερδεμένα και «χαμένα», ειδικά στα δύο πρώτα στάδια ανάπτυξης, ο ηγέτης της ομάδας αναλαμβάνει ρόλους καθοδηγητή και υποστηρικτή, επιβεβαιώνοντας στα μέλη ότι «κανένα στάδιο δεν είναι κακό. Κάθε στάδιο είναι μέρος του ταξιδιού με τελικό προορισμό την παραγωγή έργου» (Blanchard et al. 1996: 49).

2.4.1. Η κατανομή ρόλων στα μέλη της ομάδας

Όσον αφορά τους *ρόλους* που καλούνται να αναλάβουν τα μέλη κάθε ομάδας, είναι απαραίτητη η αναφορά στην επικρατέστερη θεωρία που έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα και εφαρμόζεται σε ποικίλους κλάδους και ειδικότητες. Πρόκειται για τους εννέα ρόλους που έχει αναπτύξει ο Belbin (2010) και είναι οι εξής:

1. *Ο Καλλιεργητής (Plant)* είναι εσωστρεφής, δημιουργικός με φαντασία, ικανός να λύνει δύσκολα προβλήματα.

2. Ο Ερευνητής Πόρων (*Resource Investigator*) είναι εξωστρεφής, επικοινωνιακός, και διερευνητικός, ψάχνει πηγές εκτός ομάδας και εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που δημιουργούνται προς όφελος της ομάδας.
3. Ο Συντονιστής (*Coordinator*) συντονίζει την ομάδα ώστε όλοι να συμμετέχουν ισότιμα στις αποφάσεις και να ασκούν τους αντίστοιχους ρόλους.
4. Ο Διαμορφωτής (*Shaper*) είναι ιδιαίτερα προκλητικός και δυναμικός. Συνήθως επιτυγχάνει τους στόχους μέσα από πιεστικές συνθήκες και είναι ικανός να ξεπερνά δύσκολα εμπόδια.
5. Ο Ελεγκτής-Αξιολογητής (*Monitor-Evaluator*) δρα με βάση κάποιο στρατηγικό πλάνο, δίνει προσοχή σε όλες τις επιλογές και κρίνει σωστά.
6. Ο Ομαδικός Εργάτης (*Team Worker*) είναι συνεργάσιμος και αρκετά ήπιων τόνων, προσπαθεί να επιφέρει την ηρεμία στην ομάδα και αποτρέπει εντάσεις.
7. Ο Εφαρμοστής (*Implementer*) είναι πειθαρχημένος και αξιόπιστος, μετατρέπει τις ιδέες/αποφάσεις σε πρακτικές ενέργειες.
8. Ο Ολοκληρωτής (*Completer Finisher*) βρίσκει τα λάθη και τις παραλείψεις, και μένει πιστός στο χρονοδιάγραμμα.
9. Ο Ειδικός (*Specialist*) έχει εξειδικευμένες δεξιότητες και συμβάλλει στη παροχή γνώσης σε κάτι μεμονωμένο.



(Πηγή: www.google.com)

2.4.2. Κριτική του μοντέλου Tuckman

Το μοντέλο του Tuckman μας βοηθά να δούμε την εξέλιξη της ομάδας και τους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται στα διάφορα στάδια της ανάπτυξης. Ωστόσο, όπως άλλωστε σε κάθε θεωρία, υπάρχουν περιορισμοί. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι το μοντέλο είναι γραμμικό και διαδοχικό, ενώ θα ήταν πιο αποτελεσματικό ως κυκλικό εφόσον το σχολικό περιβάλλον είναι πιο περίπλοκο από οποιονδήποτε άλλο οργανισμό. Για παράδειγμα, ο Bales (1965) υποστηρίζει ότι τα μέλη της ομάδας επιδιώκουν την ισορροπία ανάμεσα στην εκπλήρωση του έργου και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Επομένως, τα μέλη θα δίνουν έμφαση σε δύο στάδια εκατέρωθεν, θα κινούνται δηλαδή ανάμεσα στα στάδια της ομαλοποίησης (norming) και της απόδοσης (performing). Η στατική ανάπτυξη των ομάδων που προτείνει ο Tuckman δε μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους ανεξαιρέτως καθώς συνήθως οι ομάδες αποτελούνται από άτομα με διαφορετικές αντιλήψεις. Με άλλα λόγια, μια ομάδα μπορεί να ακολουθήσει διαφορετική σειρά για την ανάπτυξή της από τη προτεινόμενη του μοντέλου.

Επιπροσθέτως, έχει υποστηριχθεί ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα στα στάδια δεν είναι ξεκάθαρος. Για παράδειγμα, όταν μειώνεται η σύγκρουση της ομάδας, συναισθήματα συνοχής μπορεί να αυξάνονται. Ωστόσο, αυτές οι αλλαγές που βασίζονται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, δε μπορούν να συμβούν σε ομάδες που ακολουθούν μια μη-συνεχιζόμενη ακολουθία (Forsyth 1998: 89).

Ένα τελευταίο σημείο αφορά το γεγονός ότι ο Tuckman χρησιμοποιεί έναν ελκυστικό τρόπο για την παρουσίαση του μοντέλου και αυτό έχει οδηγήσει στην ασυλλόγιστη εφαρμογή του από εκπαιδευτές χωρίς να υπάρχουν αρκετά εμπειρικά

στοιχεία υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού (Smith, 2005).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, αντιλαμβανόμαστε ότι η θεωρία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Για να χτίσουμε μια πιο δυνατή έννοια για την σωστή λειτουργία της ομάδας και της ομάδας εργασίας πρέπει να ασχοληθούμε με το ρόλο του ηγέτη μέσα στην ομάδα και τυχόν εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα μέλη.

2.5. Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη ομάδων

Οι Bell και Harrison (1998) χρησιμοποιώντας την αναλογία της ορχήστρας, εξηγούν ότι η συνεργασία των μελών μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν ενσωματώνονται 'ατομικά ταλέντα' (σ. 2) τα οποία έχουν δεσμευτεί να εργαστούν αρμονικά. Ωστόσο, γνωρίζοντας τη σημαντικότητα ύπαρξης πολυσύνθετων προσωπικοτήτων σε μια ομάδα, η Vogt (2003) δε παραλείπει να δώσει έμφαση στο ότι η ισορροπία στα μέλη της ομάδας επιτυγχάνεται μέσα από την καλή ατμόσφαιρα και τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η διατήρηση αυτής της ισορροπίας στην ομαδική εργασία, και γενικά της αποτελεσματικής ομάδας, είναι αρκετά δύσκολη διαδικασία (Maddux 1988). Το πιο δύσκολο σημείο για μια αποτελεσματική ομάδα εργασίας είναι η «αριστεία» (Morgan 1988). Δηλαδή, όλα τα μέλη να εκτελούν τέλεια τους ρόλους τους, όπως οι μουσικοί στην ορχήστρα. Οι Bell και Harrison (1998) επεκτείνουν την έννοια της αριστείας δηλώνοντας ότι μια τέλεια ομάδα «δε πρόκειται να συμβεί τυχαία. Τα άτομα χρειάζονται στήριξη, ενθάρρυνση και ευκαιρίες ανάπτυξης» (σ. 2).

Η ομάδα εργασίας πρέπει να διοικείται άριστα για να είναι αποτελεσματική. Προσωπικές ανάγκες και διαμάχες αναδύονται πολύ συχνά με αποτέλεσμα να κρίνεται η ύπαρξη μιας ισχυρής ηγετικής φιγούρας απαραίτητη συμβάλλοντας στη δημιουργία και διατήρηση μιας αποτελεσματικής ομάδας (Wheelan 2005).

Αρχικά, ο ηγέτης της ομάδας πρέπει να θέσει «υψηλές αξίες στην ομάδα» (Maddux 1988: 17) με στόχο τη συνεχιζόμενη ύπαρξη και εξέλιξή της. Επίσης, θα πρέπει πάντοτε να είναι παρών όχι μόνο στηρίζοντας όλα τα μέλη και εποικοδομώντας σταδιακά την ομάδα (Bell 1997), αλλά και διαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα, η οποία εμπνυχώνει την επαγγελματική και κοινωνική συνοχή της ομάδας (Busher 2005). Με αυτό τον τρόπο, η ομάδα στοχεύει στην απόκτηση καλύτερης ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο είναι το στυλ του ηγέτη που εφαρμόζεται στην ομάδα. Σύμφωνα με τους Blanchard et al. (1996), οι αποτελεσματικοί ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν το στυλ τους εάν επιθυμούν να προσφέρουν όσα δε μπορεί να προσφέρει η ομάδα από μόνη της.

Οι Maddux και Wheelan προχωρούν πιο αναλυτικά στο θέμα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που πρέπει να έχει η ηγετική προσωπικότητα των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η Wheelan (2005) προτείνει ότι οι ηγέτες δε πρέπει να αναλαμβάνουν κάθε καινούρια εργασία, αλλά να εμμένουν στο ρόλο του διευκολυντή για τη σωστή πρόοδο και εξέλιξη της ομάδας τους. Συμφωνεί με τους Blanchard et al. (1996) ως προς το στυλ του ηγέτη, και προσθέτει ότι η προσαρμογή πρέπει να γίνεται με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες των μελών της ομάδας και ο ρόλος του να είναι «λιγότερο διευθυντικός και περισσότερο συμβουλευτικός» (2005: 80-82). Η Wheelan ακολουθεί τις απόψεις του Maddux, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να προσπαθούν πάντα να «καταλαβαίνουν τα άτομα και τις ανάγκες τους»

(1988: 27). Εκτός από τις προσωπικές τους ανάγκες, θα πρέπει όχι μόνο να κατανοούν τα κίνητρα όσων συμμετέχουν στην ομάδα, αλλά να προσπαθούν να τα διατηρούν και να τα εμψυχώνουν συνεχώς. Καταυτό τον τρόπο, τα μέλη της ομάδας θα καλύπτουν τις προσωπικές τους ανάγκες και ταυτόχρονα θα επιτυγχάνουν το κοινό όραμα και τους στόχους της ομάδας.

Η ύπαρξη ταλαντούχων και επιδέξιων μελών στην ομάδα είναι πολύ σημαντική καθώς η ηγετική φιγούρα που θα ξεχωρίσει θα προέρχεται από την ίδια την ομάδα και αυτά όχι μόνο θα προωθήσουν την ομάδα στην επίτευξη όλων των στόχων αλλά και θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του έργου της, δηλαδή στη βελτίωση του σχολείου.

2.6. Η αξία της ομάδας εργασίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές

Η ομάδα στο σχολείο προωθεί την ευεξία του εκπαιδευτικού προσωπικού και οδηγεί ολοκληρωτικά στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών πρακτικών. Τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη δημιουργία ομάδων εργασίας είναι πολυποίκιλα (Bell 1997; Busher 2005). Η κουλτούρα συνεργασίας προσφέρει περισσότερο από μια ψυχολογική υποστήριξη ή γενικά από το αίσθημα του ομαδικού πνεύματος. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα και μαθαίνουν πολλά μέσα από τη συνεργατικότητα. Κατά συνέπεια, γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και αποδοτικοί προωθώντας τη διδασκαλία και τη μάθηση (Busher 2005). Επιπλέον, μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε συγκεκριμένα καθήκοντα μέσα από τη κοινή στοχοθεσία και διαμοίραση γνώσεων και δεξιοτήτων

μεταξύ τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τους διάφορους ρόλους (Belbin 2010) που αποκτούν και καλούνται να εκπληρώσουν (Bell 1997).

Επιπροσθέτως, το αίσθημα συλλογικότητας που αναπτύσσεται στην ομάδα θα πρέπει να είναι αυθεντικό και όχι βεβιασμένα επιβαλλόμενο από εξωτερικούς παράγοντες (λ.χ. η διεύθυνση του σχολείου). Ο Trethowan (1998) προειδοποιεί ότι η λειτουργία των ομάδων θα είναι αναποτελεσματική εάν υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς οι ίδιοι θα εστιάζουν στο να «προστατέψουν» τους ρόλους και τα καθήκοντα τους.

Η McGregor (2000), ερευνώντας τους λόγους που ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία στους εκπαιδευτικούς, παρατηρεί ότι οι ηγέτες των ομάδων διευκολύνουν και διατηρούν μια κουλτούρα συνεργασίας. Αυτές οι κουλτούρες έχουν κοινές αξίες και στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης ούτως ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών και να ενδυναμωθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.7. Αντιμετωπίζοντας δυσκολίες και προβλήματα

Υιοθετώντας μια πιο ρεαλιστική οπτική, συνήθως φαίνεται δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε καταστάσεις όπου πρέπει να λειτουργήσουν ως ηγετικές φιγούρες, να συμμετάσχουν σε σχήματα ηγεσίας, να αναλάβουν μια καινοτόμο πρωτοβουλία ή και να συμβάλλουν στη δημιουργία ομάδων. Η επίτευξη όλων αυτών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία και δεν επιτυγχάνεται αυτόματα. Εκτός από όλα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθούμε στους περιορισμούς, τα προβλήματα και τις

δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν για να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα. Επομένως, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα εμπόδια που καλούνται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη πλήρη αφοσίωση στους μαθητές και το σχολείο τους.

Αρχικά, ο χρόνος φαίνεται να είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα (Leithwood et al. 2003). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο εκτός της αίθουσας διδασκαλίας έχοντας σαν αποτέλεσμα την αύξηση φόρτου εργασίας. Κατά συνέπεια, δεν φαίνεται παράδοξο το γεγονός να υπάρχουν εκπαιδευτικοί απρόθυμοι να μείνουν περισσότερο στο χώρο του σχολείου στο τέλος των μαθημάτων τους εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου για τη προσωπική τους ζωή (Barth 2011).

Επιπροσθέτως, ένα από τα θέματα που προκύπτουν συχνά είναι η στάση της διεύθυνσης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο διευθυντής δε συμμετέχει στην από κοινού λήψη αποφάσεων με τα μέλη της ομάδας, αλλά αντιθέτως καθοδηγεί μέσα από την επίτευξη προσωπικών στόχων και φιλοδοξιών, τότε η ομάδα παύει να λειτουργεί σωστά (Belbin 2010). Σε αυτή τη περίπτωση, φυσικό επακόλουθο κρίνεται η ύπαρξη παρεξηγήσεων και η ομάδα χάνει την ενότητά της. Αυτό το εμπόδιο μπορεί να αποφευχθεί εφόσον οι συμμετέχοντες, δηλαδή τα μέλη της ομάδας, η διεύθυνση, συνάδελφοι, είναι ειλικρινή μεταξύ τους, εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, εμμένουν στους κοινούς στόχους που έχουν καθοριστεί και διατηρούν το επίπεδο καλής συνεργασίας (Ghamrawi 2011, Park et al. 2005).

Ένα επιπλέον σημείο που πρέπει να σημειωθεί είναι η ανθρώπινη ποικιλομορφία ή, όπως το αποκαλεί ο Belbin «ο ατυχής συνδυασμός χαρακτήρων» (1981: 82). Παρόλο που η ύπαρξη διαφορετικών προσωπικοτήτων έχει αποδειχτεί

σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων (Vogt 2003), ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την καλύτερη δυνατή διαμοίραση των ρόλων στην ομάδα (Belbin 2010), το πρόβλημα προκύπτει όταν τα μέλη δε μπορούν να βρουν το ρόλο που ταιριάζει περισσότερο στη προσωπικότητά τους ή δεν αξιολογούν με ακρίβεια την απόδοσή τους στην ομάδα (Asong 2005), και συνεπώς οδηγούνται σε σύγκρουση (Robbins and Finley 2000). Η λύση σε αυτό το θέμα θα μπορούσε να δοθεί καλύτερα από την ηγεσία της ομάδας. Με άλλα λόγια, ένας από τους βασικούς ρόλους του ηγέτη της ομάδας είναι να προσδιορίσει τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των μελών και να προχωρήσει στη σωστή διανομή ρόλων και καθηκόντων.

Ωστόσο, υπάρχει περίπτωση να γίνει λάθος επιλογή ηγέτη, και κατά συνέπεια, ο ηγέτης να μη μπορεί να διαχειριστεί την ομάδα ούτε να διευθετεί θέματα που προκύπτουν (λ.χ. τις προσωπικές ανάγκες των μελών). Επομένως, η λάθος επιλογή ηγεσίας είναι πιθανό να οδηγήσει στη βύθιση της συλλογικής προσπάθειας της ομάδας (Robbins and Finley 2000) και στην αποτυχία διατήρησης της αποτελεσματικότητας της ομάδας, καθότι τα μέλη θα πάντουν να συντονίζονται και να ενεργούν αρμονικά. Εάν δεν υπάρχει σωστή καθοδήγηση, η ομάδα θα επιδίδεται σε μηχανοποιημένη ολοκλήρωση των καθηκόντων, κάτι το οποίο μπορεί να σημαίνει την αποτυχημένη ολοκλήρωση όλων των δεσμεύσεων και στόχων.

Ένας, επίσης, πολύ σημαντικός παράγοντας που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα θεωρείται η ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες (Jones 2005, Robbins and Finley 2000), η οποία οδηγεί σε συγκρούσεις. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι «ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία ως προς την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα» (σ. 88). Ωστόσο, η αποτελεσματική επικοινωνία έχει αναγνωριστεί ως ένα

βασικό στοιχείο ανοικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας όχι μόνο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών, δηλαδή των μελών μιας ομάδας, μεταξύ τους. Το πρόβλημα επικοινωνίας είναι πιθανό να λυθεί όταν όλοι μοιράζονται τις πληροφορίες μέσα από διαφορετικά δίκτυα επικοινωνίας. Καταυτό τον τρόπο, τα μέλη ξεπερνούν τους φραγμούς επικοινωνίας βοηθώντας ο ένας τον άλλο, μεταδίδοντας το σωστό περιεχόμενο του μηνύματος και, κατ' επέκταση, αποφεύγοντας παρεξηγήσεις (Handy 1993).

Ένα τελευταίο εμπόδιο αλλά εξίσου σημαντικό όσον αφορά συγκεκριμένα την ανάπτυξη ομάδων εκπαιδευτικών σχετίζεται με ένα βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας. Η αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι κατεξοχήν «μοναχικό» (O'Neil 1997; Vogt 2003) αποτελεί τροχοπέδη στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συνεργατικότητας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να περνούν το περισσότερο εργασιακό τους χρόνο απομονωμένοι από συναδέλφους δουλεύοντας με μια ομάδα μαθητών μόνοι τους. Συνεπώς, αυτό τείνει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς να φαίνεται ακατόρθωτη ή και μπερδεμένη καθώς οι ίδιοι πάντα γνώριζαν τη διαδικασία του μαθήματος σε ατομικό επίπεδο.

2.8. Θετικά αποτελέσματα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών

Η έρευνα έχει δείξει (Hopkins et al. 1997, Harris 2009, Bryant and Khatiashvili 2011) ότι μόνο όταν όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού

αλλάζουν⁴, είναι δυνατή η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ιδιαίτερα όσον αφορά το επίπεδο των εκπαιδευτικών (Hopkins et al. 1997: 266), οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώσουν τις πρακτικές τους μέσα από τη συνεργασία και συμμετοχική διδασκαλία, καθώς και αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους (Ghamrawi 2011).

Η Nieto (2003), μέσα από το ερευνητικό της πρόγραμμα σε εκπαιδευτικούς στο Rhode Island, ΗΠΑ, συμπεραίνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε ομάδες με άλλους συναδέλφους έπαψαν να κατακλύζονται από το αίσθημα της μοναξιάς μπαίνοντας στη διδασκαλική αίθουσα. Οι ίδιοι συνειδητοποίησαν ότι μέσα από την απόκτηση στενών επαγγελματικών σχέσεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ένιωθαν ότι οι απόψεις και εμπειρίες των συναδέλφων τους συνοδεύουν διαρκώς κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Οι Villa & Thousand (2005) υποστηρίζουν επίσης την ατοπία του μοναχικού επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και προτείνουν την ανακατανομή του σχολικού προσωπικού σε διάφορες σχέσεις συνεργασίας, όπως λ.χ. διδασκαλία σε ομάδες, οι οποίες θα στοχεύουν στη διανομή του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των καθηκόντων. Οι ίδιοι συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι μέσα από τη δημιουργία «παζλ μοναδικών εμπειρογνώμων» στις ομάδες θα βελτιωθεί η μαθησιακή εμπειρία σε όλους τους μαθητές (Thousand και Villa 2000: 69).

⁴ Οι Hopkins et al. Καθορίζουν τρία επίπεδα στο σχολικό οργανισμό: πρώτον, το επίπεδο της «ανώτερης ομάδας» (senior team level), το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση και καθιέρωση των πρακτικών, δεύτερον, το «τμήμα ομαδικής εργασίας» (department of working group), το οποίο ασχολείται με το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και είναι υπεύθυνο για όλα τα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση, και τρίτον, το «ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού» (individual teacher level), το οποίο αναπτύσσει τις πρακτικές διδασκαλίας στη τάξη μέσα από τη προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη (1997: 266).

Επομένως, αυτό που μπορεί να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν αυτή τη δυσκολία είναι η καθιέρωση μιας σχολικής κουλτούρας μέσω γόνιμων σχέσεων συνεργασίας (Harris 2003), οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στο σχολικό βίο και συνεπιφέρουν τα θεμέλια για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Sergiovanni 2003).

Ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται απαραίτητος και σε αυτό το σημείο διότι οι σωστές πρακτικές ηγεσίας θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν νοοτροπία και να ενσωματώσουν ένα συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων στους σχολικούς οργανισμούς (Harris 2009). Το μοντέλο συνεργασίας θα οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και συλλογικότητας.

Η γνώση που αποκτά ο κάθε εκπαιδευτικός προέρχεται μέσα από τη συλλογική εργασία όπου όλοι μοιράζονται ιδέες και πρακτικές, πειραματίζονται και αναλαμβάνουν καινοτόμους δράσεις, αξιολογούν και βελτιώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας. Η Ηγεσία του Εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη, αρχικά, στην ανάπτυξη και βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, και στη συνέχεια, σε όλη την κοινότητα, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Για το λόγο αυτό, το τρίτο μέρος της εργασίας έχει στόχο να αναδείξει τη πρακτική πλευρά της βιβλιογραφίας που έχει μελετηθεί έως τώρα. Το πρόγραμμα

“International Teacher Leadership” αποδεικνύει την άρρηκτη σχέση μεταξύ ηγεσίας και καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες. Το πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή της κατανομής της ηγεσίας και εφαρμόζεται μέσα από τη στενή συνεργασία όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών- διευθυντών- ακαδημαϊκών κ.ά.).

Κεφάλαιο 3^ο

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ‘INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP’ (ITL)

3.1. Εισαγωγικά περί του προγράμματος

Ως συνέχεια των προηγούμενων μελετήθηκε το πρόγραμμα “International Teacher Leadership”, καθώς αναδείχτηκε ως η πρακτική πλευρά όσων έχουν αναφερθεί στα πλαίσια της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και ανάπτυξης ομάδων. Πολλά από τα θεωρητικά και ερευνητικά ευρήματα της βιβλιογραφίας ανταποκρίνονται πρακτικά στο πρόγραμμα “International Teacher Leadership”.

Μια από τις θεμελιώδεις αξίες του προγράμματος, η κατανομή της ηγεσίας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, εκπαιδευτικά και μη, στο σχολείο, συνδέει το πρόγραμμα με τη βασική αρχή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, δηλαδή τη διανομή ρόλων και ηγετικών καθηκόντων. Το πώς η αξία αυτή πέρασε από το στάδιο της θεωρίας σε αυτό της πράξης, βασίζεται στην απεριόριστη επιθυμία και ακατάπαυστη πίστη των φορέων που βοήθησαν μέχρι εδώ, από τον ιδρυτή του προγράμματος David Frost μέχρι τον εκπαιδευτικό ενός σχολείου της Αθήνας ή το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου στο Βελιγράδι. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την εφαρμογή του προγράμματος αποδεικνύει το πόσο συνδεδεμένη είναι η ηγεσία με την ομάδα.

Η υλοποίηση του προγράμματος δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εάν δεν υπήρχαν κοινοί στόχοι: η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου ειδικότητας και βαθμίδας, η αλλαγή των εκπαιδευτικών εμπειριών, η βελτίωση του σχολείου. Όπως επίσης, θα ήταν ανέφικτο χωρίς την ενεργή συμμετοχή και συμβολή

όλων, ο καθένας με το δικό του τρόπο. Η συνεργασία όλων αποτέλεσε απαραίτητο συστατικό και εξασφάλισε, όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα μέχρι σήμερα, την επιτυχία του προγράμματος.

3.1.1. Πλαίσιο ανάπτυξης της μελέτης για το πρόγραμμα

Οι πρώτες πληροφορίες για το πρόγραμμα σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος «Νέες μορφές Μάθησης» κατά το εαρινό εξάμηνο των μεταπτυχιακών σπουδών. Πρόκειται για την εναρκτήρια επαφή με το πρόγραμμα και την αρχή ενός ενδιαφέροντος που οδήγησε στην ενεργή συμμετοχή σε εργαστηριακά μαθήματα και συναντήσεις δικτύωσης των εκπαιδευτικών σε Αθήνα και Cambridge, στη περαιτέρω μελέτη για την Ηγεσία και στην αναζήτηση του πως είναι εφικτή η ανάπτυξη ομάδων στο σχολείο με στόχο την υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να μοιράζονται ιδέες και συμβουλές με συναδέλφους, να αναλαμβάνουν νέες πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να νιώσουν σίγουροι για τις ικανότητές τους και να πιστέψουν ότι η αλλαγή είναι εφικτή μέσα από τη συλλογικότητα και συνεργατικότητα.

Η μελέτη περίπτωσης του Διεθνούς προγράμματος για την Ηγεσία του Εκπαιδευτικού (International Teacher Leadership), το οποίο ηγείται το Πανεπιστήμιο του Cambridge, εξετάστηκε μέσα από την κριτική επισκόπηση έγγραφου κυρίως υλικού, εν μέρει της παρατήρησης λόγω προσωπικής παρακολούθησης τριών συναντήσεων σεμιναριακού τύπου του προγράμματος σε Αθήνα και Cambridge και παρακολούθησης εισηγήσεων και παρουσιάσεων σε συνέδρια.

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη παρούσα εργασία είναι η ανάλυση των ακόλουθων εγγράφων και πηγών:

- ✚ η τριετής αναφορά του ITL Project με τίτλο *‘Supporting teacher leadership in 15 countries. International Teacher Leadership project: Phase 1’*⁵, η οποία συντάχθηκε από τον David Frost και δημοσιεύθηκε το Νοέμβριο 2011 από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge,
- ✚ το επιστημονικό άρθρο *‘The International Teacher Leadership project: a case of international action research’* το οποίο παρουσιάστηκε στο 33ο συνέδριο του Collaborative Action Research Network στην Αθήνα (2009),
- ✚ πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος⁴,
- ✚ αφηγήσεις εκπαιδευτικών από το *Teacher Leadership journal* που εκδίδεται από το Πανεπιστήμιο του Cambridge.
- ✚ παρουσίαση video από τον David Frost με τίτλο *‘Promoting co-operation, initiative and creativity through teacher leadership’*⁶ το οποίο δημιουργήθηκε για συμμετοχή στο συνέδριο *‘Initiative, cooperation and creativity in contemporary education’* στο Βελιγράδι, Σερβία, στις 25-26 Νοεμβρίου 2011,

⁵ βλέπε www.leadershipforlearning.org.uk.

⁶ ηλεκτρονική πηγή στο: <http://www.sms.cam.ac.uk/media/1189880;jsessionid=4337598646429600F58AAC188FFB7304>

- ✚ εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στη 2η Δημερίδα Ο.ΕΠ.ΕΚ.⁷ (11 και 12 Μαρτίου 2011) με θέμα «Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών»,
- ✚ προσωπική παρακολούθηση των σεμιναρίων του προγράμματος στην Αθήνα (Ιούνιος και Ιούλιος 2011) και Cambridge (Νοέμβριος 2011) στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μαθήματος εαρινού εξαμήνου «Νέες Μορφές Μάθησης».

Παρά τους περιορισμούς και τυχόν προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τη επισκόπηση του υλικού, όπως λ.χ. η δυσκολία ερμηνείας του υλικού σχετικά με το περιεχόμενο, τα νοήματα και το περιβάλλον (Flick 2009), ή τη γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων (Ragin and Becker 1992, αναφέρεται στο Flick 2009), η παρούσα μελέτη διαθέτει το σημαντικό προτέρημα ότι οι περισσότερες από τις πηγές αποτελούν επίσημα αρχεία του προγράμματος ITL.

Παρολαυτά, πρέπει να αναγνωριστεί ότι η ερμηνεία και κατανόηση των πηγών είναι προϊόν προσωπικής ανάγνωσης, κατανόησης, ανάλυσης και εννοιολογικής απόδοσης.

Ο πρωταρχικός σκοπός του τρίτου μέρους της παρούσας εργασίας δεν είναι η λεπτομερής παρουσίαση πληροφοριών για την καταγωγή του προγράμματος, ωστόσο μια σύντομη αναφορά κρίνεται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των

⁷ Ηχητικά αποσπάσματα και video παρουσιάσεις είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του οργανισμού: http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=93

συνθηκών ανάπτυξης και υλοποίησής του. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση του περιεχομένου του προγράμματος σε συνάρτηση με τους στόχους της δημιουργίας και ανάπτυξής του, η μεθοδολογική προσέγγιση με στόχο την ενδυνάμωση και προώθηση της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού, και η άμεση ή/και έμμεση επιρροή στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

3.1.2 Καταγωγή του προγράμματος

Το *International Teacher Leadership project* προέρχεται από τη συνεργασία του Τμήματος Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Cambridge με τη τοπική κοινωνία του Hertfordshire και την εγκαθίδρυση ενός δικτύου συνεργασίας με τα σχολεία, το επονομαζόμενο “The HertsCam Network”. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν περίπου 1000 εκπαιδευτικοί, σε ποικίλους ρόλους, σε 150 σχολεία σε 15 διαφορετικές χώρες.⁸

Η έρευνα και ανάπτυξη της συνεργασίας συμβαδίζει με την έρευνα πάνω στο πεδίο “Leadership for Learning (LfL)” του τμήματος Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Cambridge. Η ιδέα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη δέσμευση της ομάδας του LfL για δημοκρατικές μορφές ηγεσίας και μάθησης (Frost et al. 2009). Το ITL πρόγραμμα βασίζεται στη μεθοδολογία του προγενέστερου προγράμματος που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Cambridge σε μικρότερη κλίμακα

⁸ Αλβανία, Βουλγαρία, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, Κροατία, Ελλάδα, Κόσοβο, Μακεδονία, Μολδαβία, Μαυροβούνιο, Νέα Ζηλανδία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία, Τουρκία, και Ηνωμένο Βασίλειο (Frost 2011)

από το 2002 μέχρι το 2006, το Carpe Vitam, Leadership for Learning project (για περισσότερες πληροφορίες βλ. MacBeath et al. 2006; Frost 2009).

3.2. Στόχοι και Μεθοδολογία

Όσον αφορά τους κύριους στόχους του προγράμματος, ο αρχικός σκοπός του ITL είναι ο πρακτικός ρόλος της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα μπορεί να επιφέρει την εκπαιδευτική αλλαγή μέσα από την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης (action plan) σύμφωνα με τα ποικίλα πολιτισμικά και πολιτικά περιβάλλοντα.

Το πρόγραμμα ασχολείται με την Ηγεσία και τη Μάθηση σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να καλλιεργήσει ή/ και ενδυναμώσει την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα από την άμεση εμπλοκή του να ηγηθεί αρχικά της δικής του μάθησης, και στη συνέχεια, να δημιουργήσει καλύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα για τον ίδιο και τους μαθητές του (Δεμερτζή 2011). Το σχολείο θεωρείται πλέον μια ενιαία κοινότητα μάθησης, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές, προσωπικό κτλ.) καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες ανάπτυξης, διότι η μάθηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά και όσους συμμετέχουν στο σχολικό οργανισμό. Η Ηγεσία δε πηγάζει μόνο από ένα χαρισματικό ηγέτη (το διευθυντή), αλλά από όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι λοιπόν, το πρόγραμμα εκτός από τη στενή θεωρητική σχέση με το μοντέλο Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού, συντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας, με την οποία επιτυγχάνεται και η καλή οργάνωση της σχολικής μονάδας (MacBeath 1999 : 32).

Ο αρχικός σκοπός του προγράμματος διευρύνεται και εμπλουτίζεται με επιμέρους στόχους, οι οποίοι προκύπτουν από τη διεθνή φύση του.

Αρχικά, η ομάδα του ITL δημιουργεί ποικίλα προγράμματα υποστήριξης ανάμεσα στα σχολεία και τους τοπικούς εταίρους στα πλαίσια της συνεργασίας και εμπύχωσης της ηγεσίας του εκπαιδευτικού με βάση το περιβάλλον που επικρατεί σε κάθε περίπτωση. Αυτά τα υποστηρικτικά προγράμματα διερευνούν το κατά πόσο η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Το πρόγραμμα επίσης στοχεύει στη δημιουργία ενός δικτύου ειδικών (ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών με εμπειρία, σχολικών συμβούλων, ακτιβιστών κτλ.), οι οποίοι θα στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη διαμοίραση της ακαδημαϊκής γνώσης και επαγγελματικής εμπειρίας για το πώς να αναπτύξουν την επαγγελματικότητά τους. Αυτό το δίκτυο ειδικών επανδρώνει την υποστηρικτική ομάδα του προγράμματος σε κάθε περιοχή.

Η ομάδα του ITL επίσης αναλαμβάνει την ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων εκπαιδευτικών μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να πετύχουν αλλαγές του συστήματος καθώς τα δίκτυα θα λειτουργούν ως σύνδεσμοι για ανάπτυξη σχέσεων, ανταλλαγή ιδεών, αξιών και επαγγελματικής εμπειρίας. Τα δίκτυα θα λειτουργούν επίσης ως τόποι συζητήσεων (forum) όπου επαγγελματική γνώση θα οικοδομείται όσον αφορά, αρχικά, αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, και δευτερευόντως, τη βελτίωση ήδη υπάρχουσών εκπαιδευτικών πρακτικών στα σχολεία. Η ενθάρρυνση χρήσης ευρύτερων εκπαιδευτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτου περιβάλλοντος, στοχεύει στη παροχή ευκαιριών σε ένα πιο δημοκρατικό περιβάλλον.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος ITL χωρίζεται σε ποικίλα ξεχωριστά μέρη. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια παρεκβατική και αναπτυξιακή διαδικασία καθώς βασίζεται στη συνεργασία όλων των συντελεστών. Πρόκειται για μια συνεχόμενη διαδικασία παρέμβασης με στόχο τη συλλογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη παραγωγή γνώσης.

Αρχικά, γενικός καθοδηγητής του προγράμματος είναι το Πανεπιστήμιο του Cambridge, Τμήμα Εκπαίδευσης, το οποίο διοικείται από τον Dr David Frost. Η εμπλοκή ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή εγκυρότητα και πιστοποίηση της ανοικοδόμησης επαγγελματικής γνώσης μέσα από την έμπρακτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η υποστήριξη που παρέχεται από ειδικούς, ερευνητές, έμπειρους εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς ή/ και προσωπικό σε μη κυβερνητικές οργανώσεις κρίνεται ως μία από τις πιο σημαντικές πτυχές του προγράμματος καθώς η ύπαρξη πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων εξασφαλίζει την κάλυψη όλων των επιστημονικών πεδίων. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα υποστηρίζεται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τη 3^η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το Ερευνητικό Κέντρο Εκπαίδευσης.

Παρόλο που το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της στήριξης είναι η κοινή δέσμευση στη προώθηση των αρχών της Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού και η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών με ένα άμεσο και λεπτομερή τρόπο, αυτό δε συνεπάγεται την ύπαρξη ενός δικτατορικού και αυταρχικού συστήματος. Αντιθέτως, η υποστηρικτική ομάδα λειτουργεί με δημοκρατικές διαδικασίες κατά τις οποίες τα μέλη «αναλύουν, συζητούν, διαφωνούν, καταλήγουν, σχεδιάζουν και οργανώνουν» ένα συνέδριο, μια διασχολική δικτύωση, ή μια συνάντηση εργασίας με τον επικεφαλής του προγράμματος Dr Frost (Τσεμπερλίδου 2011). Επίσης, επιλέγουν τα κατάλληλα

εργαλεία από το Tutor's Book (μια τράπεζα εργαλείων που παρέχεται από το Πανεπιστήμιο Cambridge και την ομάδα του δικτύου HertsCam) και τα προσαρμόζουν με βάση το πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, ή παίρνοντας ιδέες διαμορφώνουν δικά τους εργαλεία και τα μοιράζονται στη συνέχεια με τις υπόλοιπες υποστηρικτικές ομάδες του προγράμματος. Με άλλα λόγια, ο ρόλος της υποστηρικτικής ομάδας είναι αυτός του κριτικού φίλου και του μέντορα: δεν λέει στον εκπαιδευτικό τι να κάνει, αλλά τον υποστηρίζει στην συστηματοποίηση του τρόπου υλοποίησης των επιδιωκόμενων αλλαγών και στην ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του σχολείου.

Η ομάδα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν στο σχεδιασμό δράσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλία, κατά την οποία όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούν να μάθουν πώς να βελτιώνουν τη πρακτική τους. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μάθει «από και μαζί με το συνάδελφό του, από και μαζί με τους μαθητές του, από και μαζί με τους γονείς». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την έκθεση των εργασιών τους (development work) και να συμβάλλει στη δημιουργία μια σχολικής κουλτούρας ανοικτής στην κοινωνία. Η κουλτούρα του σχολείου μετατρέπεται και αναπτύσσεται σε μια επαγγελματικής φύσεως με στόχο την υιοθέτηση αξιών αυτό-αξιολόγησης, βελτίωσης και καινοτομίας.

Η έκθεση εργασιών των εκπαιδευτικών (development work) προέρχεται από το πλαίσιο της βασικής συνεργασίας του Πανεπιστημίου Cambridge και του The HertsCam Network. Ένα από τα βασικά στοιχεία του προγράμματος ήταν η καθιέρωση του “Teacher-Led Development Work (TLDW)” σε πολλά σχολεία, το οποίο βασιζόταν κατά πολύ στις πρακτικές ηγεσίας και μάθησης που ασκούν οι

εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους (Frost and Durrant 2003). Το πρόγραμμα TLDW βασίζεται στο να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, εκτέλεση και αξιολόγηση των εργασιών τους (development work). Όλη η διαδικασία καταγράφεται και συλλέγεται σε ένα portfolio το οποίο οδηγεί στην ακαδημαϊκή πιστοποίηση μεταπτυχιακού επιπέδου. Ο στόχος είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χτίσουν ένα αίσθημα ατομικότητας και συλλογικότητας ούτως ώστε να δρουν με στρατηγική βελτιώνοντας τις επαγγελματικές τους πρακτικές και τις επιτυχίες των μαθητών τους (Frost et al. 2009).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας του προγράμματος IPL είναι η δικτύωση (networking) καθώς έχει αποδειχθεί άκρως σημαντική για την παραγωγή επαγγελματικής γνώσης. Μέσα από τις συγκεντρώσεις δικτύωσης (network events), όπως ετήσια συνέδρια, συναντήσεις τριμήνου, εργαστηριακά σεμινάρια, εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία έχουν την ευκαιρία να συναναστραφούν και να συμμετέχουν σε δομημένες συζητήσεις με τους συναδέλφους τους, μέσα από τις οποίες αναστοχάζονται, μοιράζονται εμπειρίες και προσωπικές ανησυχίες, διαπραγματεύονται παρουσιάζοντας την εργασία τους (development work), και καθορίζουν το σχέδιο δράσης τους. Τα network events είναι εργαστήρια με ευρύτερη επιμορφωτική σημασία επειδή στοχεύουν στη διάχυση επαγγελματικής γνώσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη δικτύωση οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και οι ίδιοι στη παραγωγή επαγγελματικής πρακτικής γνώσης.

Αυτές οι άτυπες συσπειρώσεις διοργανώνονται από την υποστηρικτική ομάδα και στοχεύουν στη παροχή πολλών και διαφορετικών παραγωγικών δραστηριοτήτων για όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν πολιτισμικά-προσανατολισμένα προγράμματα καθώς πρέπει να

προσαρμόζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, η υποστηρικτική ομάδα του δικτύου HertsCam έχει δημιουργήσει και επεξεργαστεί τις στρατηγικές, τα εργαλεία και το υλικό αυτών των δραστηριοτήτων και τα έχει διαμοιράσει σε όλους τους ITL συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, για παράδειγμα μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας που έχει στήσει το Πανεπιστήμιο του Cambridge, και με αυτό τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται υλικό, ιδέες και καινοτομικές πρακτικές ακόμα και όταν δεν τους δίνεται η δυνατότητα συνάντησης πρόσωπο με πρόσωπο.

Όλες αυτές οι δράσεις χρησιμοποιούνται για να δοθεί στήριξη και ενθάρρυνση στο συνεχή αναστοχασμό και σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα από τη συνεχόμενη ανάπτυξη των εργασιών τους (development work) και τις κλιμακωτές (scaffolding) διαδικασίες για ομαδικό αναστοχασμό, συζητήσεις και καθοδήγηση με στόχο τη διαμοίραση γνώσεων και πρακτικών.

3.3. Επίδραση και Αποτελέσματα Εφαρμογής του ITL

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στη πολυδιάστατη επίδραση του ITL προγράμματος. Μέσα από το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί αποκτούν «φωνή» να ακουστούν στη προσπάθειά τους να επηρεάσουν και να ενσωματώσουν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα: στις πρακτικές της διδασκαλίας τους, τη σχολική κουλτούρα, τα εκπαιδευτικά συστήματα και κατ' επέκταση όλη την κοινωνία (Frost 2011a).

3.3.2. Σχολείο ως κοινότητα μάθησης

Η κατανομή της εξουσίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τούς εμπλέκει άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλει στη βελτίωση συνθηκών μάθησης. Τα portfolios των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν τις αλλαγές στα μαθησιακά επιτεύγματα. Οι μαρτυρίες των παιδιών δείχνουν πως θεωρούν την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο «δική τους υπόθεση» και κεντρίζεται περισσότερο το ενδιαφέρον τους με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, οι απόψεις των παιδιών, σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού, λειτουργούν επανατροφοδοτικά, βοηθούν στον αναστοχασμό των πρακτικών του και εμπλουτίζουν την συλλογή των δεδομένων του, την οποία εν συνεχεία μοιράζεται με τους συναδέλφους του.

Το σχολείο μεταβάλλεται σε κοινότητα μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς. Η συλλογικότητα και η ομαδική εργασία αποτελούν βασικούς πυλώνες σε αυτό το επίπεδο καθώς οι δράσεις του ITL επηρεάζουν άμεσα τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και έμμεσα τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζονται. Οι εκδηλώσεις δικτύωσης (network events) συνεισφέρουν στην ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας είτε μεταξύ σχολείων της ίδιας γειτονιάς είτε διαφορετικών περιοχών.

Είναι επίσης γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους. Για αυτό το λόγο η ενθάρρυνση και βοήθεια της διεύθυνσης κρίνεται πολύ σημαντική. Οι διευθυντές στο πρόγραμμα αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους είτε άμεσους είτε έμμεσους. Για παράδειγμα, η εμπλοκή της διεύθυνσης μέσα από τη διοργάνωση προωθητικών ενεργειών με στόχο τη παροχή πληροφοριών για το πρόγραμμα, ή η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Με άλλα λόγια, αναλαμβάνουν έναν απόμακρο αλλά αρκετά υποστηρικτικό ρόλο.

3.3.3. Εκπαιδευτική και Κοινωνική Αλλαγή

Το ITL συντελεί στην αλλαγή όχι μόνο της λειτουργίας ενός σχολείου, αλλά ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εκδηλώσεις δικτύωσης καθώς το ένα σχολείο επηρεάζει το άλλο. Το μοντέλο Ηγεσίας του Εκπαιδευτικού αναπτύσσεται και εξαπλώνεται με ταχύτατους ρυθμούς ακόμα και σε χώρες με «αποτελεσματικά» εκπαιδευτικά συστήματα. Ολοένα περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στα προγράμματα επιδιώκοντας μέσα από τις δικές τους δράσεις και πρακτικές να φέρουν την αλλαγή σε ξεπερασμένα συστήματα και ιεραρχίες.

Τα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος είναι τεράστια. Το ITL συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας με στόχο την αντιμετώπιση κοινών προβληματισμών. Για παράδειγμα, οι σχολικές αίθουσες ανοίγουν και οι εκπαιδευτικοί υποδέχονται τους γονείς κατά την διάρκεια μαθημάτων, οι μαθητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και συμβάλλουν στις αλλαγές μέσα από την ανατροφοδότηση. Σε ένα σχολείο της Σερβίας, οι γονείς κλήθηκαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν κοινωνικά προβλήματα που είχαν δημιουργηθεί σε σχέση με τους μειονοτικούς πληθυσμούς (Frost 2011a).

Όπως κρίνεται από όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να «προωθήσουν καινοτομίες, οικοδομήσουν επαγγελματική γνώση, αναπτύξουν τις

ηγετικές τους ικανότητες και ασκήσουν επιρροή σε συναδέλφους και συνεργάτες των σχολικών οργανισμών» (Frost 2011b).

Η ηγεσία διαμοιράζεται καταλύοντας την ιεραρχική δομή της παραδοσιακής αντίληψης, η οποία ξεκινούσε από την «επιστημονική και πολιτειακή κορυφή» και έφτανε στην Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας, για να σταματήσει στην εξουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη του, αγνοώντας τις απόψεις των μαθητών και παραγνοώντας το γεγονός ότι βρίσκονται «με το ένα πόδι στο σχολείο και το άλλο στο σπίτι».

Στην ιεραρχική αντίληψη του σχολείου, κάθε βαθμίδα κλεινόταν στον εαυτό της αποφεύγοντας το άνοιγμα στους άλλους, τους οποίους αντιμετώπιζε ως οιονεί κριτές, ενώ αδιαφορούσε για τις απόψεις των παιδιών για την μαθησιακή διαδικασία και την διδακτική πρακτική, οι οποίες αφορούν κατεξοχήν τα ίδια. Η απομόνωση των γονιών από το Σχολείο έθετε συχνά τα παιδιά στην διελκυστίνδα οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας. Η εφαρμογή του ITL δείχνει την ισχυρή θέληση της υποστηρικτικής ομάδας να πείσει τους εκπαιδευτικούς να μην την αντιμετωπίζουν ως «φυσικό ηγέτη» ή «από μηχανής θεό» (Διημερίδα ΟΕΠΕΚ 2011). Με σταθερή ώθηση προς την ανάληψη πρωτοβουλιών δράσης από εκπαιδευτικούς, κατάφερε να ενεργοποιήσει κάποια από τα «κρυμμένα κεφάλαια» και, ίσως περισσότερο δύσκολο, να πείσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πως τα διαθέτουν, και πως αρκεί να τα ενεργοποιήσουν με έναν τρόπο συστηματικό.

Η Διεύθυνση, ως εξουσία, φαίνεται πως διαχέεται και εντέλει ενσωματώνεται στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως «συνάδελφοι» και όχι ως «υφιστάμενοι». Οι εκπαιδευτικοί, αρχίζοντας να ξεπερνούν την αρχική τους ανασφάλεια, μετά την εγκατάλειψη της *ex cathedra* μετωπικής διδασκαλίας η

οποία σηματοδοτούσε τον ηγετικό τους ρόλο στην «κλειστή» τάξη τους, μοιράζονται την ηγεσία στην μάθηση και την διδασκαλία με τους μαθητές τους και ανοίγουν τις τάξεις τους στους γονείς και άλλους συναδέλφους τους.

Τα παιδιά, από δέκτες γνώσεων γίνονται συνεργοί στην μάθηση και συνεργάτες στην διδακτική διαδικασία. Ενθαρρύνονται η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία, η κριτική σκέψη, ο πειραματισμός και η πρωτοτυπία. Οι γονείς έχουν την ευκαιρία να δουν τον χώρο και τον τρόπο με τον οποίο περνούν τα παιδιά τους ένα μεγάλο μέρος της παιδικής τους ηλικίας, με αποτέλεσμα να κατανοούν περισσότερο «όσα φέρνουν τα παιδιά από το σχολείο» και να μπορούν να τα υποστηρίξουν αναλόγως.

Η δικτύωση των σχολείων επιτρέπει την διάχυση της συσσωρευμένης επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και την δημιουργία νέας επαγγελματικής γνώσης και την διάχυση της νέας νοοτροπίας του διαμοιρασμού της ηγεσίας.

Παρόλο που δεν υπάρχουν ερευνητικά εμπειρικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα του ITL προγράμματος [όσον αφορά μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes)], οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι αναφορές των υποστηρικτικών ομάδων⁹, οι απόψεις γονέων και μαθητών παρέχουν πληροφορίες και δίνουν πολύ σημαντικά στοιχεία όσον αφορά την έκβαση θετικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής του προγράμματος. Σύμφωνα με τη αναφορά του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο ITL έχουν δηλώσει ότι τα σχολεία έχουν επωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό.

⁹ «αν και αφιλοκερδής [η υποστηρικτική ομάδα] είναι αποτελεσματική» (Τσεμπερλίδου 2011).

Ο David Frost¹⁰ αναγνωρίζει το γεγονός ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος δεν έχουν υποστηριχθεί εμπειρικά στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας. Ωστόσο, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος και της υποστηρικτικής ακαδημαϊκής ομάδας είναι η στήριξη της δουλειάς των εκπαιδευτικών, και όχι η ενασχόλησή τους με ποσοτικά δεδομένα. Το βασικό μέλημα είναι η εγκαθίδρυση του προγράμματος και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών σε ποικίλα περιβάλλοντα. Άλλωστε, όταν καλλιεργούνται «αξίες αναζήτησης, βελτίωσης, καινοτομίας και αυτό-αξιολόγησης, αυτό αναπόφευκτα οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στη παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (Frost 2011a: 37).

Επομένως, το μοντέλο ηγεσίας του εκπαιδευτικού βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοποριακές δράσεις και πρακτικές, να πιστέψουν στον εαυτό τους, να αποκτήσουν ηγετικές ικανότητες, να ενθαρρύνουν και να «παρασύρουν» τους συναδέλφους και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση και να επιφέρουν την αλλαγή στη παρούσα σχολική πραγματικότητα.

¹⁰ Σύμφωνα με προσωπικές σημειώσεις από τη σεμιναριακή συνάντηση για το ITL στις 10 Νοεμβρίου 2011 στο Πανεπιστήμιο του Cambridge, Τμήμα Εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία συνέβαλλε στη προσπάθεια απόδοσης εννοιών και αρχών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και ανέδειξε μέσα από τη βιβλιογραφία τη στενή σχέση αυτού του μοντέλου ηγεσίας με την ηγεσία του εκπαιδευτικού (Frost 2012; Harris 2003) και πως είναι δυνατή η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες. Οι αρχές της ηγεσίας του εκπαιδευτικού έχουν τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουν εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και αναπτυχθούν οι απαραίτητοι μηχανισμοί υποστήριξης. Βασικά από τα ζητήματα που πρέπει να διευθετηθούν είναι το θέμα του χρόνου που επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό όλους τους εκπαιδευτικούς, η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να πιστέψουν στον εαυτό τους ώστε να λειτουργήσουν ως ηγέτες στο σχολείο.

Το διεθνές πρόγραμμα International Teacher Leadership εξασφαλίζει τη δημιουργία των συνθηκών στήριξης των εκπαιδευτικών. Στόχος του είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς μέσα από προγράμματα στήριξης, τα οποία επανδρώνουν εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία διδασκαλίας, ερευνητές, ακαδημαϊκοί, και στη συνέχεια να συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή και στη βελτίωση του σχολείου σε όλες τις συμμετέχοντες χώρες.

Η στήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς βασίζεται στις αρχές της εκπλήρωσης κοινών στόχων, της καλής επικοινωνίας, την αναγνώριση και εκτίμηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία καλού κλίματος συνεργασίας και δικτύωσης. Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συμπίπτουν με τα

απαραίτητα στοιχεία που καλείται να έχει μια ομάδα για να είναι επιτυχημένη και να λειτουργεί ομαλά.

Επομένως, μέσα από τα μέρη της παρούσας εργασίας αναδεικνύεται η άρρηκτη σχέση μεταξύ ηγεσίας και ομάδας και γίνεται αντιληπτό ότι είναι υψίστης σημασίας καθώς θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή και ομαλή λειτουργία των μοντέλων ηγεσίας. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους, το μοίρασμα των ρόλων, την κοινή επιθυμία για εκπλήρωση των στόχων, και γενικότερα τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αλλάζει σταδιακά τον τρόπο διδασκαλίας του καθώς μαθαίνει να συνεργάζεται, να «συνοικοδομεί» τη σχολική κουλτούρα αλλαγής και να δικτυώνεται. Δηλαδή, μεταμορφώνεται σε ηγέτη της σχολικής κοινότητας και της δικής του μάθησης καθώς εστιάζει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας του. Το πρόγραμμα International Teacher Leadership βασίζεται στο νέο ρόλο που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και αποδεικνύει ότι χωρίς την αλληλεπίδραση ηγετικών στρατηγικών και εξισορροπημένων ομάδων, η εκπαιδευτική αλλαγή φαντάζει αδύνατη.

Ένα επιπλέον σημείο που αναδεικνύεται μέσα από την εργασία είναι η αρμονική συνύπαρξη της ηγετικής φιγούρας με την έννοια της διαμοιραζόμενης αρχής στις ομάδες. Η αρχή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, δηλαδή η αναδιανομή της εξουσίας, επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογικότητα και τις συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας. Η επιρροή που ασκείται στα μέλη της ομάδας προέρχεται από τον ηγέτη, του οποίου ο ρόλος δεν αντικρούει την αρχή της αναδιανομής της εξουσίας, καθώς εξασφαλίζει τις ισορροπίες συνεργασίας στα μέλη με στόχο την αναδιοργάνωση της αρχιτεκτονικής του σχολείου, και συνεπώς τη δημιουργία της κατάλληλης σχολικής

κουλτούρας για να ευδοκιμήσουν οι αλλαγές στο σχολείο. Σε αυτό το σημείο φαίνεται μια ακόμη σύμπτωση του προγράμματος ITL με τις αρχές της ανάπτυξης ομάδων καθώς ο ρόλος αυτός συμπίπτει με το καθοδηγητικό ρόλο της υποστηρικτικής ομάδας του προγράμματος, ο οποίος στοχεύει στη στήριξη, ενθάρρυνση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ένας επιπλέον συνδετικός κρίκος στη παρούσα εργασία είναι το στοιχείο της δικτύωσης. Η ανάπτυξη δικτύων αναγνωρίζεται ως ένα πολύ σημαντικό μέρος στο πεδίο της ηγεσίας και της δημιουργίας ομάδων καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται πρακτικές, και να αλληλεπιδρούν. Στο διεθνές πρόγραμμα ITL οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα συσπείρωσης μέσα από τα οποία δημιουργείται μια συντονισμένη δυναμική ομάδα εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να δημιουργούν το «διαφορετικό» και να μοιράζονται τις ιδέες τους χωρίς να φοβούνται τις επικρίσεις των συναδέλφων. Αντιθέτως, μέσα από το ομαδικό πνεύμα πετυχαίνουν τη βελτίωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ωστόσο, στα πλαίσια των περαιτέρω σκέψεων, υπάρχει ακόμα ανοικτό το ερώτημα της εφικτότητας του μοντέλου ενίσχυσης της ηγεσίας του εκπαιδευτικού μέσα από την ομαδική εργασία. Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης, ενώ προέρχονται από μελέτες μικρής κλίμακας, δείχνουν πως, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, τα χαρακτηριστικά του μοντέλου ηγεσίας των εκπαιδευτικών μπορούν να ευδοκιμήσουν αρκεί να ενεργοποιηθούν οι κατάλληλες πρακτικές σε συνδυασμό με την εύρεση πρόθυμων και ικανών ατόμων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ένας από τους κρίσιμους παράγοντες κρίνεται η πολιτική και κοινωνική αλλαγή που θα στοχεύσει στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι πολιτικές αποφάσεις μπορούν να πραγματοποιήσουν τις αλλαγές στις ισχύουσες σχολικές αίθουσες. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Bryant and Khatiashvili (2011) για τη Γεωργία το κράτος αποφάσισε τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού του συστήματος και εισήγαγε νέες μεθόδους ηγεσίας. Το κατά πόσο, βέβαια, ήταν αποτελεσματική αυτή η μεταρρύθμιση, θα φανεί στο πέρασμα του χρόνου. Στην Ελλάδα, η συμμετοχή του ενός από τα σχολεία στο διεθνές πρόγραμμα *Carpe Vitam Leadership for Learning* απέδειξε ότι αν δημιουργηθεί θετικό κλίμα αλλαγής στο σχολείο, τότε το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να ενεργοποιήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να αλλάξει τη σχολική πραγματικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλο που η μετάβαση από το μικροεπίπεδο της σχολικής αίθουσας στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια χρονοβόρα και άκρως απαιτητική διαδικασία, οι προσπάθειες της έρευνας διεθνώς φαίνονται να αποδίδουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Η παρούσα μελέτη συνέβαλε στην ανάδειξη θετικών συμπερασμάτων σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες και να μελετηθούν περισσότερες περιπτώσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, ούτως ώστε να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adair, J. (1986) *Effective Teambuilding*, London: Pan Books.
- Angelides, P. (2010) "The efficacy of small internal networks for improving schools." *School Leadership and Management*, vol. 30, no 5, pp. 451-467.
- Asong, S. (2005) *Teamworking in two dissimilar secondary comprehensive schools: an account of team roles, interaction and interdependence in action*.
[Online] <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17423&filename=teamworking-in-two-dissimilar-secondary.pdf> [accessed on 6 October 2011]
- Bales, R. F. (1965) 'The equilibrium problem in small groups' in A. P. Hare, E. F. Borgatta and R. F. Bales (eds.) *Small Groups: Studies in social interaction*, New York: Knopf.
- Barth, R.S. (2011) "Teacher Leader." In Blair Hilty, E. (ed.) *Teacher Leadership. The "New" Foundations of Teacher Education*, pp. 22-33. New York: Peter Lang Publishing.
- Belbin, M. (1981) *Management Teams*, Oxford: Heinemann.
- Belbin, M. (2010) *Team Roles at Work*, 2nd edition, Oxford: Elsevier.
- Bell, J. and Harrison, B.T. (1998) *Leading People: Learning from People. Lessons from Educational Professionals*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, L. (1997) "Staff teams and their management", In Crawford, M., Kydd, L. and Riches, C. (eds.) *Leadership and Teams in Educational Management*, Buckingham: Open University Press.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. and Harvey, J. (2003) *Distributed Leadership* (Full Report). Nottingham: National College for School Leadership.
- Blanchard, K., Carew, D. and Parisi- Carew, E. (1996) *The one minute manager builds high Performing Teams*, London: HarperCollins.
- Bryant, M. and Khatiashvili (2011) "Belling the Cat: Georgia's Experiment in Distributive Leadership." *International Studies in Educational Administration*, vol. 39, no 2, pp. 33-42.
- Busher, H. (2005) "Being a middle leader: exploring professional identities", *School Leadership & Management*, vol. 25, no 2, pp. 137-153.
- Chivers, J. (1995) *Team- Building with Teachers*, London: Kogan Page.

- Δεμερτζή, Κ. και Μπαγάκης, Γ. (2006) 'Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση' (σελ. 135-145). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) 'Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου', Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ. (2011) *Παρουσίαση του προγράμματος International Teacher Leadership καθώς και των εννοιών κλειδιά των δύο προγραμμάτων (ηγεσία και μάθηση).* Video παρουσίαση στη 2η Δημερίδα Ο.ΕΠ.ΕΚ. Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Ο.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα, 11-12 Μαρτίου. [διαδικτυακά]http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=93 [πρόσβαση στις 11 Απριλίου 2011]
- Dempster, N. (2009) "What do we know about leadership?" In MacBeath, J. and Dempster, N. (eds.) *Connecting Leadership and Learning*, pp. 20-31. London: Routledge.
- Flick, U. (2009) *An introduction to Qualitative Research*, 4th edition. London: SAGE.
- Forsyth, D. R. (1998) *Group Dynamics*, 3rd edition, Pacific Grove CA.: Brooks/Cole Publishing.
- Frost, D. and Durrant, J. (2003) *Teacher-led Development Work: guidance and support*, London: David Fulton Publishers
- Frost, D. (2009) "Researching the connections, developing a methodology" in J. MacBeath, and N. Dempster (eds) *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, pp. 64-73, London: Routledge
- Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Chiriac, M., Cosic, I., Demertzi, K., Durrant, J., Flores, M., Georgiadou, S., Hill, V., Kaissari, S., Kosmidis, P., Marusic, I., Mylles, J., Penalva, J., Petrovic, L., Roberts, A., Stamatis, T., and Tsemperlidou, M. (2009) *The International Teacher Leadership project. A case of international action research.* Paper presented at: The 33rd Conference of the Collaborative Action Research Network. Athens Psychico College, Athens, Greece, 30 October- 1 November.
- Frost, D. (2011a) *Supporting teacher leadership in 15 countries. International Teacher Leadership project Phase I*, November 2011, Cambridge, University of Cambridge Faculty of Education: LfL.
- Frost, D. (2011b) "Promoting co-operation, initiative and creativity through teacher leadership", video presentation for the conference 'Initiative, cooperation and creativity in contemporary education', Belgrade, Serbia, 25-26 November 2011,

[online]<http://www.sms.cam.ac.uk/media/1189880;jsessionid=4337598646429600F58AAC188FFB7304> [accessed on 6 November 2011] Cambridge: University of Cambridge.

Frost, D. (2012) "From professional development to system change: teacher leadership and innovation." *Professional Development In Education* journal, vol. 38, no 2, pp. 205-227

Fullan, M. (1992) *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (2002) "Principals as Leaders in a Culture of Change." Paper prepared for the *Educational Leadership*, special issue, May 2002. Ontario Institute for Studies in Education: University of Toronto, [online] http://www.michaelfullan.ca/articles_02/03_02.pdf [accessed on 18 October 2011].

Ghamrawi, N. (2011). "Trust Me: Your school can be better- A message from teachers to principals", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, no 3, pp. 333-348.

Gronn, P. (2002) "Distributed leadership as a unit of analysis." *The Leadership Quarterly*, vol. 13, no 4, pp. 423-451.

Hackman, R. (1987) "The design of work teams", In Lorsh, J. (ed) *Handbook of organizational behavior*, New Jersey: Prentice hall.

Handy, C. (1993) *Understanding Organizations*, 4th edition, Harmondsworth: Penguin.

Harris, A. (2003) "Teacher Leadership and School Improvement." In Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. and Chapman, C. (eds.) *Effective Leadership for School Improvement*, pp. 72-83. London: RoutledgeFalmer.

Harris, A. (2004) "Distributed Leadership and School improvement: Leading or Misleading?" *Educational, Management, Administration and Leadership*, vol. 32, no 1, pp. 11-24.

Harris, A. (ed.) (2009) *Distributed leadership: different perspectives*, London: Springer.

Harris, A. and Mujs, D. (2005) *Improving schools through teacher leadership*. Mainhead: Open University Press.

Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1997) "School improvement- propositions for actions" In Harris, A., Bennett, N. and Preedy, M. (eds.) *Organizational effectiveness and improvement in education*, Buckingham: Open University Press.

Hoyle, E. and John, P.D. (1998) "School teaching", In Laffin, M. (ed.) *Beyond bureaucracy? The Professions in the contemporary public sector*, Aldershot: Ashgate.

- Johnson, B. (2003) "Teacher Collaboration: good for some, not so good for others", *Educational Studies*, vol. 29, no 4, pp. 337-350.
- Jones, J. (2005) *Management Skills in schools: A resource for school leaders*, London: Paul Chapman.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2011) "Understanding Teacher Leadership." In Blair Hilty, E. (ed.) *Teacher Leadership. The "New" Foundations of Teacher Education*, pp. 3-21. New York: Peter Lang Publishing.
- Lashway, L. (2003). *Distributed Leadership*.
 [online] https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3487/roundups_Summer_2003.pdf?sequence=1 [accessed on 18 October 2011].
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). Fostering teacher leadership. In Bennet, N., Crawford, M. and Cartwright, M. (eds) *Effective Educational Leadership*, pp. 186-200. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, k., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. (2011). "No lack of principles: leadership development in England and Scotland." *School Leadership and Management*, vol. 31, no 2, pp. 105-121.
- MacBeath, J., (1999) *Schools Must Speak for Themselves*, London and New York: Routledge
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., and Waterhouse, J. (2006) *Making the connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*, Cambridge, University of Cambridge Faculty of Education: LfL.
- Maddux, R. B. (1988) *Team Building*, London: Kogan Page.
- Maginn, M (2004) *Making Teams Work: 24 lessons for Working Together Successfully*, New York: The McGraw Hill Companies, Inc.
- McGregor, J. (2000) *The challenge of collaboration: what encourages joint work between teachers?* Paper presented at the BELMAS Research Conference, Robinson College, Cambridge, UK, 29- 31 March.
- Morgan, G. (1988) *Riding the Waves of Change: Developing Managerial Competencies for a Turbulent World*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Μπαγάκης, Γ. Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτο-αξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Nieto, S. (2003) *What Keeps Teachers Going?* New York: Teacher College Press.
- O' Donoghue, T. and Clarke, S. (2010) *Leading Learning*. London: Routledge.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2011) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. 2η Δημερίδα, Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα, 11-12 Μαρτίου. [διαδικτυακά] http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=93 [πρόσβαση στις 11 Απριλίου 2011]
- OfSTED. (2010) "Developing leadership: National Support Schools." [online] <http://www.ofsted.gov.uk/resources/developing-leadership-national-support-schools> [accessed on 5 December 2011].
- O'Neil, J. (1997) "Managing through teams." In Bush, T. and Middlewood, D., (eds) *Managing people in education*, pp. 76-90. London: Routledge.
- Park, S., Henkin, A. B. and Egley, R. (2005) "Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations", *Journal of Educational Administration*, vol. 43, no 5, pp. 462-479.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. and Angelidou, K. (2011) "Successful School Leadership in Rural Contexts: The case of Cyprus." *Educational, Management, Administration and Leadership*, vol. 39, no 5, pp. 536-553.
- Petrovic, L. (2009) "Building teacher leadership." *Teacher Leadership*, vol. 2, no 2, pp. 61-63.
- Riley, K. and MacBeath, J. (1998) "Effective Leaders and Effective Schools." In MacBeath, J. (ed.) *Effective School Leadership: Responding to Change*, pp. 140-152. London: Paul Chapman.
- Robins, H. and Finley, M. (2000) *Why Teams don't work*, London: Texere.
- Sarason, S.B., Levine, M., Goldenberg, I.I., Cherline, D.L. and Bennett, E.M., (1966) *Psychology in Community Settings. Clinical, Educational, Vocational, Social Aspects*. New York: John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. (2001) *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

- Sergiovanni, T.J. (2003) "The Lifeworld at the Center: Values and Action in Educational Leadership." In Bennet, N., Crawford, M. and Cartwright, M. (eds) *Effective Educational Leadership*, pp. 14-24. London: Paul Chapman Publishing.
- Smith, M. K. (2005) 'Bruce W. Tuckman - forming, storming, norming and performing in groups, *The encyclopaedia of informal education*, [online] www.infed.org/thinkers/tuckman.htm [accessed on 5 December 2011].
- Smylie, M.A., Conley, S. and Marks, H.M. (2011) "Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement". In Blair Hilty, E. (ed.) *Teacher Leadership. The "New" Foundations of Teacher Education*, pp. 265-282. New York: Peter Lang Publishing.
- Spillane, J. P. (2011) "Distributed Leadership: What's All the HOOPLA?" [online] http://www.ipr.northwestern.edu/publications/papers/Spillane_DistribLead.pdf [accessed on 1 February 2012]
- Spillane, J.P. (2005) "Distributed Leadership." *The Educational Forum*, vol. 69, no 2, pp. 143-150.
- Spillane, J.P., Halverson, R. and Diamond, J.B. (2004) "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective." *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, no 1, pp. 3-34.
- Thousand, J. and Villa, R. (2000) *Collaborative teaming: A powerful tool in school restructuring*. In R. Villa & J. Thousand (eds), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*, pp. 254-291, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Townsend, T. (2011) "School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problem?" *School Leadership and Management*, vol. 31, no 2, pp. 93-103.
- Trethowan, D. (1998) *School team development manual*. London: Financial Times Management.
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2011) *Η υποστηρικτική ομάδα του προγράμματος*. Video παρουσίαση στη 2η Διημερίδα Ο.ΕΠ.ΕΚ. Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Ο.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα, 11-12 Μαρτίου. [διαδικτυακά] http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=93 [πρόσβαση στις 11 Απριλίου 2011]
- Tuckman B. W. & Jensen M. (1977) Stages of Small Group Development Revisited, *Group and Organisation Studies*, vol. 2, pp. 419-425.
- Tuckman, B. W. (1965) 'Developmental sequence in small groups', *Psychological Bulletin*, vol. 63, pp. 384-399.

Villa, R., and Thousand, J. (2005) *Creating an Inclusive School*, 2nd edition, Alexandria, USA: ASCD.

Vogt, F. (2003) "Managerialism, Collegiality and Teamwork." In Kydd, L., Anderson, I. and Newton, W. (eds.) *Leading People and Teams in Education*, pp. 245-260. London: SAGE.

Wheelan, S. A. (2005) *Creating Effective Teams. A guide for members and Leaders*, 2nd edition, London: SAGE.

Woods, P. A. and Gronn, P. (2009) "Nurturing Democracy: The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape." *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 37, no 4, pp. 430-451.