



## περιεχόμενα

Η θεωρία και η πρακτική της διαχείρισης της αλλαγής στο σχολείο ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΛΟΥΒΑΤΟΥ	2
Η θεωρία και η πρακτική της διαχείρισης της αλλαγής του σχολικού κλίματος στο δημοτικό σχολείο ΑΓΓΕΛΑΣ ΚΑΪΜΑΚΛΙΩΤΗ	4
Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου ΜΑΡΙΑ ΚΟΝΤΑΞΗ	7
Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου ΠΕΤΡΟΥ ΠΑΣΙΑΡΔΗ, ΒΑΣΟΥ ΣΑΒΒΙΔΗ	9
Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ ΑΒΕΡΚΙΟΥ	12

### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου  
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
Μαρία Γεωργίου  
Όλγα Παπαγιάννη

### ΧΟΡΗΓΟΙ:

Φ.Ε.ΠΑΝ.  
Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου  
Παιδείας και Πολιτισμού

## Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

σε έναν κόσμο όπως ο σύγχρονος στον οποίο συντελούνται αλλαγές με ραγδαίους ρυθμούς το σχολείο δεν μπορεί να μένει ανεπηρέαστο στην πορεία του. Οι εισροές από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αναπόδραστα επηρεάζουν, αλλάζουν τα δεδομένα, το υλικό, και τα κριτήρια με τα οποία το σύγχρονο σχολείο καλείται να λειτουργεί και να προωθήσει την αποστολή του. Ως εκ τούτου ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου γίνεται πιο σύνθετος και παράλληλα κομβικός, ο εκπαιδευτικός ηγέτης γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγής, καλείται να εισαγάγει αλλαγές και να διαχειριστεί αλλαγές στο δικό του χώρο. Το θέμα αλλαγή απασχολεί μια μικρή ενότητα σε αυτή την έκδοση του δελτίου. Παρουσιάζονται δύο προτάσεις διαχείρισης της αλλαγής που αφορούν δύο περιπτώσεις σχολικών μονάδων από το κυπριακό και το ελλαδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τα δύο σχολεία – περιπτώσεις είναι μονάδες που προέρχονται από το χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης.

Ο Κωνσταντίνος Κλουβάτος στο κείμενό του αναφέρεται στο σχέδιο και στη διαχείριση συγκεκριμένης αλλαγής σε σχολείο της Νάξου με σκοπό την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Στο κείμενο της Αγγέλας Καϊμακλιώτη διαβάστε μια πρόταση για αλλαγή του σχολικού κλίματος με έμφαση στις παραμέτρους συνεργασία και επικοινωνία. Πέρα από τη θεωρία για την αλλαγή και την αναγκαιότητά της, στο κείμενο υπογραμμίζεται η σημασία της ηγεσίας στην προώθησή της αλλαγής.

Η ηγεσία και συγκεκριμένα η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας απασχολούν τη Μαρία Κονταξή σε ένα κείμενο που προσεγγίζει το θέμα αυτό σε σχέση με το πολυπολιτισμικό σχολείο. Παράλληλα προβάλλονται χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν το στυλ ηγεσίας του σχολείου.

Μια ερευνητική προσπάθεια με θέμα την επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου στην Κύπρο είναι το θέμα της ενδιαφέρουσας εργασίας του Πέτρου Πασιαρδή και του Βάσου Σαββίδη. Η έρευνα αποτελεί μέρος ενός διεθνούς προγράμματος για τους επιτυχημένους διευθυντές σχολείων στο οποίο συμμετέχει η Κύπρος μαζί με άλλες 15 χώρες.

Τέλος στο υλικό του δελτίου συμπεριλαμβάνεται μια πρόταση για ενδοσχολική επιμόρφωση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη δημοτική εκπαίδευση. Το κείμενο είναι γραμμένο από το Χάρλαμπο Αβερκίου και θίγει μια από τις σημαντικές παραμέτρους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία αποσκοπεί στην ομαλότερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Με αφορμή το πρόσφατο διεθνές συνέδριο του Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) που έγινε στο Durban της Νοτίου Αφρικής δείτε στο οπισθόφυλλο του δελτίου φωτογραφικό υλικό από τη συμμετοχή του ΚΟΕΔ.

Εκδοτική επιτροπή

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις: Γιάννης Σαββίδης, Αμρογού 4Α, 1048 Λευκωσία, και [i.savvides@cynet.com.cy](mailto:i.savvides@cynet.com.cy)

Οι απόψεις που παρατίθενται στα ενυπόγραφα άρθρα δεν εκφράζουν απαραίτητα τον ΚΟΕΔ.

# Η θεωρία και η πρακτική της διαχείρισης της αλλαγής στο σχολείο

Κωνσταντίνος Κλουβάτος, Εκπαιδευτικός

## Περίληψη

**Η** παρούσα εργασία παρουσιάζει τη διαχείριση συγκεκριμένης αλλαγής σε σχολείο. Το σχέδιο αλλαγής αναφέρεται στην έρευνα δράσης, η οποία έχει ως σκοπό τον αρχικό εντοπισμό προβλήματος και στη συνέχεια την αντιμετώπιση συγκεκριμένου προβλήματος. Το πρόβλημα που αναδείχθηκε μέσα από την αρχική έρευνα και για το οποίο εφαρμόζεται η έρευνα δράσης είναι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό χώρο, σε επίπεδο τάξης και σχολείου γενικότερα. Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου τροποποίησης συμπεριφοράς, της ανάλυσης έργου (*task analysis*). Η υλοποίηση του σχεδίου αλλαγής έδειξε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος τροποποίησης συμπεριφοράς μπορεί να εφαρμοστεί με πλήρη επιτυχία, όταν έχουν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες.

## 1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο μοντέλο διαχείρισης αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, έχει επιλεχθεί η εφαρμογή του μοντέλου έρευνας δράσης για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ενός από τα σημαντικότερα προβλήματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Το πρόβλημα που αναδείχθηκε και επιλέχθηκε μέσα από τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η κατάρτιση του σχεδίου αλλαγής βασίστηκε στη μελέτη των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διαχείριση της αλλαγής και στα δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας που διενεργήθηκε σε συγκεκριμένο σχολείο της Ελλάδας, το 1ο Οκταθέσιο Δημοτικό Σχολείο Νάξου. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή της νησιωτικής χώρας με μαθητικό δυναμικό 150 περίπου μαθητές η πλειονότητα των οποίων προέρχεται από οικογένειες που απασχολούνται στον τουρισμό και την παροχή υπηρεσιών. Ένα ποσοστό 10% περίπου είναι αλλοδαποί. Η κατανόηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο, ως μελέτη περίπτωσης, δεν περιορίζει τις δυνατότητες εφαρμογής και γενίκευσης του σχεδίου αλλαγής σε παρεμφερείς καταστάσεις που παρουσιάζονται στις σχολικές μονάδες.

Αφού γίνει παρουσίαση των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική αλλαγή, θα αναπτυχθούν τα επιμέρους στάδια του εφαρμοζόμενου μοντέλου αλλαγής, της έρευνας δράσης. Τέλος ακολουθεί συζήτηση για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του συγκεκριμένου σχεδίου αλλαγής.

## 2. Η εκπαιδευτική αλλαγή

Η αλλαγή θεωρείται θεμελιακό στοιχείο για την επιβίωση και περαιτέρω ανάπτυξη κάθε οργανισμού. Η ραγδαία και συνεχής αλλαγή που συντελείται τα τελευταία χρόνια σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας σε παγκόσμιο και εθνικό

«Η πραγματική αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας προϋποθέτει την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Hinde, 2004)»

επίπεδο, εξαιτίας της επέλασης των νέων τεχνολογιών είναι φυσικό να επηρεάζει και την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συντελούμενες αλλαγές διατρέχουν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αλλαγή αναφέρεται στη συνεχή προσαρμογή στις νέες κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές, μορφωτικές συνθήκες που διαμορφώνονται στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον. Η αλλαγή αφορά τόσο στους σκοπούς, τα προγράμματα και τα μέσα, όσο και στο ανθρώπινο δυναμικό.

Η θεωρία της αλλαγής επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα, στο σχεδιασμό και στους παράγοντες επίδρασης στην αλλαγή (Πασιαρδής, 2007· Everard & Morris, 1999). Η αλλαγή, σύμφωνα με το Morrison (1998, όπως αναφ. στο Πασιαρδής, 2007, σελ. 6), «είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει στόχους και λειτουργίες, οργάνωση και διοίκηση, δομές, γνώση, δεξιότητες, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αξίες, ρόλους και σχέσεις, σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος (περιεχόμενο, οργάνωση, μεθοδολογία, πόρους και αξιολόγηση)». Η πραγματική εκπαιδευτική αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας προϋποθέτει την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Hinde, 2004), για τη διαμόρφωση της οποίας κύριος υπεύθυνος είναι ο διευθυντής του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999) χωρίς αυτό να αποκλείει αλλαγές που προέρχονται από πρωτοβουλίες των «μάχιμων» εκπαιδευτικών, τις οποίες οφείλει να υποστηρίξει ο διευθυντής.

Οι προσεγγίσεις και η ποικιλομορφία του φαινομένου της αλλαγής έχουν διαμορφώσει διάφορα μοντέλα αλλαγής, τα κυριότερα από τα οποία είναι: (α) το μοντέλο των τριών σταδίων του Lewin, (β) τα μοντέλα εξελικτικής αλλαγής, (γ) τα μοντέλα αλλαγής ως ανάπτυξη του οργανισμού, (δ) το μοντέλο επίλυσης προβλήματος (ε) η έρευνα δράσης και (στ) τα μοντέλα αλλαγής στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2007).

## 3. Η έρευνα δράσης (action research)

Το σχέδιο αλλαγής που εφαρμόζουμε εδώ είναι η έρευνα δράσης, επειδή με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει εξυπηρετεί πλήρως την επίλυση του προβλήματος. Επιλέγουμε το συνεργατικό μοντέλο έρευνας δράσης, διευρυμένο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αφού το πρόβλημα αφορά όλο το σχολείο (Ferrance, 2000).

Η έρευνα δράσης είναι ερευνητική μέθοδος που συνδυάζει τη θεωρία με τη διδακτική πράξη, μέσω κριτικής αυτοδιερεύνησης (Δάλκος, 2001), παράγοντας άμεσα χρήσιμη γνώση και δράση (Dewara & Sharp, 2006). Σύμφωνα με το Morrison (1998, όπως αναφ. στο Πασιαρδής, 2007) τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ότι (α) ασχολείται με τον εντοπισμό

του προβλήματος και έχει τις ρίζες της στην πραγματικότητα, (β) εμπλέκει τη μετακίνηση από την ανάλυση στην πρακτική και (γ) βασίζεται στην ιδιοκτησία και την εμπλοκή. Το θετικότερο ίσως στοιχείο της είναι ότι η επιλογή του μοντέλου δε γίνεται με βάση το πρόβλημα, αλλά αντίθετα, ο εντοπισμός του προβλήματος αποτελεί μέρος του σχεδίου.

Εδώ χρησιμοποιούμε το μοντέλο έρευνας-δράσης που προτείνει η Ferrance (2000), το οποίο παρουσιάζουμε παρακάτω:

#### 4. Το σχέδιο αλλαγής

**1ο στάδιο:** Εντοπισμός του προβλήματος. Αρχικά, στο πλαίσιο του σχεδιασμού, διεξήχθη μικρή (προκαταρκτική) έρευνα στο σχολείο. Το βασικό θέμα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς υποβλήθηκε με το εξής ανοικτό ερώτημα:

«Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζετε στη λειτουργία της τάξης σας ή του σχολείου μας;»

**2ο στάδιο:** Συγκεντρώθηκαν πέντε φύλλα από ισάριθμους εκπαιδευτικούς με απαντήσεις στο αρχικό ερώτημα του 1ου σταδίου. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε εννέα κύρια προβλήματα, τα οποία ζητήθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα (1=καθόλου σημαντικό έως 5=πολύ σημαντικό). Οι απαντήσεις αφορούσαν προβλήματα σχετικά με την καταλληλότητα του σχολικού χώρου, την ασφάλεια των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σχέση με τους γονείς, τη συμπεριφορά των μαθητών, το σχολικό κλίμα, τις κατ' οίκον εργασίες, κ.ο.κ. Η ιεράρχηση των προβλημάτων, μετά την αξιολόγηση των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Κυριότερα προβλήματα του σχολείου	Μ.Ο.	Τυπ. Απόκ.
Σχολικό κλίμα - συνεργασία εκπαιδευτικών - διευθυντή	1,42	0,64
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	1,50	0,65
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων	2,33	0,62
Κατ' οίκον εργασίες μαθητών - προετοιμασία στο σπίτι	2,75	0,92
Υλικοτεχνική υποδομή - ελλείψεις υλικού	3,50	0,76
Συμπεριφορά μαθητών	4,08	0,86
Μαθησιακές δυσκολίες	3,17	0,90
Κτηριακά προβλήματα-καταλληλότητα / επάρκεια κτηρίου	3,00	1,15
Ασφάλεια μαθητών	2,00	0,91

**3ο στάδιο:** Η ανάλυση των δεδομένων μετά την ομαδοποίηση και ιεράρχηση των απαντήσεων ανέδειξε ως σημαντικότερο πρόβλημα τη συμπεριφορά των μαθητών. Η εξέταση των στοιχείων και η συζήτηση έδειξαν ότι το πρόβλημα της συμπεριφοράς παρουσιάζεται τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον υπόλοιπο σχολικό χώρο και λαμβάνει τη μορφή διατομικής ή διομαδικής σύγκρουσης ή σύγκρουσης ανάμεσα σε ένα μαθητή και ομάδα μαθητών.

**4ο στάδιο:** Μετά τον εντοπισμό του προβλήματος διατυπώθηκαν πιθανές εναλλακτικές προτάσεις παρεμβάσεων-δράσεων για επίλυση του προβλήματος, όπως: αλλαγή σύνθεσης μαθητικών ομάδων, διεύρυνση χρήσης εποπτικών μέσων διδασκαλίας, κατάλληλες διευθετήσεις στο σχολικό χώρο, επιβολή ποινών, τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς, διερεύνηση αιτιών, κ.ά..

Από τις παραπάνω προτάσεις επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η διερεύνηση των αιτιών σε συνδυασμό με την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου τροποποίησης συμπεριφοράς, της ανάλυσης έργου (Task analysis) (Kirwan & Ainsworth, 1992). Η ανάλυση έργου είναι μια από τις εναλλακτικές μεθόδους σταδιακής τροποποίησης συμπεριφοράς που γίνεται με μικρά βήματα-στόχους, τα οποία απαιτούν σωστό σχεδιασμό.

Οι προϋποθέσεις και απαιτήσεις του σχεδίου υπέδειξαν ως καθοριστική την εμπλοκή και ενιαία στάση όλων των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα, εφόσον επηρεάζει το σύνολο του σχολείου (Ferrance, 2000), καθώς και την ενεργό εμπλοκή των συμμαθητών και γονέων στη διαδικασία.

Παράλληλα, η όλη προσπάθεια αποφασίστηκε να υποστηριχτεί και μέσω σχετικών δράσεων στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων. Έτσι, καταρτίστηκαν σχέδια εργασίας (projects) από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με κεντρικό θέμα το σεβασμό. Ο γενικός τίτλος του προγράμματος ήταν «ΣΕΒΟΜΑ!» με επιμέρους υπο-θέματα: «Σέβομαι τον εαυτό μου», «Σέβομαι τους άλλους», «Σέβομαι το περιβάλλον», κ.ο.κ. Η εμπέδωση της έννοιας του σεβασμού κρίθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά.

Τέλος, παρακολουθείται η εφαρμογή του σχεδίου δράσης με συστηματικό τρόπο με αλληλοενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίθηκαν κι έδειξαν ενδιαφέρον για την πορεία και τα αποτελέσματα του εγχειρήματος.

**5ο στάδιο:** Η αξιολόγηση του σχεδίου γίνεται τόσο διαμορφωτικά (διαμορφωτική αξιολόγηση) για τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της διαδικασίας, όσο και στο τέλος. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, κλειδες παρατήρησης συμπεριφοράς, ερωτηματολόγια αυτοδιερεύνησης σε μαθητές και γονείς.

Η εφαρμογή των σταδίων δεν είναι απόλυτα γραμμική, αφού είναι δυνατή η μετάβαση από ένα στάδιο σε ένα άλλο προηγούμενο.

**6ο στάδιο:** Για να γίνει εφικτή η εμπέδωση και μονιμοποίηση της αλλαγής στη συμπεριφορά των μαθητών απαιτείται η συνέχιση της εφαρμογής του σχεδίου. Έτσι, το σχέδιο μπορεί να εφαρμοστεί εξαρχής, αφού έχει υποβληθεί στις απαραίτητες τροποποιήσεις, στους ίδιους μαθητές ή σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον, π.χ. στο ίδιο σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά ή σε άλλη εκπαιδευτική μονάδα.

#### 5. Συμπεράσματα

Κάθε προσπάθεια αλλαγής έχει ανάγκη την πλήρη αποδοχή της από τους εμπλεκόμενους, και προϋποθέτει τη συνεργασία, προϋποθέσεις όμως δύσκολες και όχι πάντοτε δεδομένες, καθώς η αντίσταση αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε αλλαγής (Πασιαρδής, 2007).

Η έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε στην περίπτωση μας συγκέντρωνε όλα εκείνα τα στοιχεία που επέτρεπαν την επιτυχή εφαρμογή της (Πασιαρδής, 2007):

- Υπήρξε διάθεση συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και ανάμεσα στους μαθητές.
- Η γνώση του προβλήματος και η αποδοχή της ανάγκης για δράση και αλλαγή ήταν καθολική.

- Το σχέδιο δράσης βασίστηκε τόσο στο θεωρητικό υπόβαθρο όσο και στην εμπειρία και προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου.
- Υπήρξε συνεχής παρακολούθηση, αλληλοενημέρωση, αξιολόγηση και προσαρμογή του σχεδίου.
- Αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους τροποποίησης συμπεριφοράς και ιδιαίτερα της ανάλυσης έργου.
- Τα οφέλη από την επιχειρούμενη αλλαγή ήταν ορατά, σημαντικά και συμβατά με τις αξίες και πρακτικές του οργανισμού.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης έδειξε ότι δεν αρκεί μόνο η καλή γνώση χρήσης των μεθόδων, αλλά απαιτείται επίσης ο σωστός σχεδιασμός του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου στην πράξη. Η επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης απαιτεί την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, συνεχή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής, βελτίωση και αναπροσαρμογή του. Επίσης, η γνώση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση η κατανόηση των αιτίων δημιουργίας προβληματικής συμπεριφοράς είναι σημαντικότερη για την αντιμετώπισή της.

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι και οφείλει να γίνει ερευνητής των πρακτι-

κών του και δυναμικός διαμορφωτής αλλαγών στο μικρο-επίπεδο της τάξης και του σχολείου του.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dewara, B. and Sharp, C. (2006). Using evidence: how action learning can support individual and organizational learning through action research. *Educational Action Research*, 14 (2), 219-237.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence, RI: Brown University, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory
- Hinde, E. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12.
- Kirwan, B. & Ainsworth, L.K. (Eds.) (1992). *A Guide to Task Analysis*. London: Taylor and Francis.
- Ανθοπούλου Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β'*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6.
- Πασιαρδής, Π. (Επιμ.), (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Τομ. 1: Εισαγωγή και Διαχείριση Αλλαγής, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

## «Η θεωρία και η πρακτική της διαχείρισης της αλλαγής του σχολικού κλίματος στο δημοτικό σχολείο»

Αγγέλα Καϊμακλιώτη, Εκπαιδευτικός

#### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Η** αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μέσα στο σχολικό χώρο και ο αμοιβαίος σεβασμός είναι εκ των ων ουκ άνευ για την εδραίωση των ανθρώπινων σχέσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας. Όπου αυτό δεν είναι επικτό προτείνεται η αλλαγή του οργανισμιακού κλίματος. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας γίνεται αναφορά στη θεωρία για την αλλαγή και την αναγκαιότητά της και υπογραμμίζεται η σημασία της ηγεσίας στην προώθησή της, ενώ εξετάζονται παράλληλα οι παράμετροι του σχολικού κλίματος, συνεργασία κι επικοινωνία. Τέλος, προτείνεται ένα σχέδιο αλλαγής προσαρμωμένο στις συνθήκες μιας εκπαιδευτικής μονάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης, με βάση την προσέγγιση-μοντέλο που εισηγείται ο Everard (Everard & Morris, 1999) για αλλαγή και βελτίωση του σχολικού οργανισμιακού κλίματος.

Όπως αναφέρεται στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία (2007), του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, το σχολικό κλίμα είναι βασικός

«Όταν η αλλαγή προτείνεται και εισάγεται χωρίς τη συμμετοχή των επηρεαζόμενων εκπαιδευτικών, είναι πιθανό να μη φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για να επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή πρέπει να έχει γι' αυτούς πραγματικό νόημα, να είναι δηλαδή προσωπική υπόθεση (Roettger, 2006)».

παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και παίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία και την παραγωγικότητά της. Στο Στρατηγικό Σχεδιασμό ανάμεσα σε άλλα, προτείνεται η αλλαγή του σχολικού κλίματος με έμφαση στη δημιουργία ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης, συνεργασίας κι επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών των σχολείων. Όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εντοπίσουν διαδικασίες στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού που χρειάζονται αλλαγή οφείλουν να

προχωρήσουν σε σχεδιασμό και εφαρμογή της αλλαγής. Αν αυτές οι διαδικασίες αφορούν στα συστήματα επικοινωνίας και το επίπεδο συνεργασίας των μελών του οργανισμού σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007), αντανακλούν αποτυχίες ή αδυναμίες στη διαδικασία μετασχηματισμού του μοντέλου του ανοικτού συστήματος και ενδεχομένως την ανάγκη για αλλαγή.

Η προώθηση κάποιας αλλαγής σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι συνήθως αποτέλεσμα εσωτερικών ή εξωτερικών πιέσεων που ασκούνται στον οργανισμό αφού το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Όταν η αλλαγή προτείνεται και εισάγεται χωρίς τη συμμετοχή των επηρεαζόμενων εκπαιδευτικών, είναι πιθανό να μη φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για να επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή πρέπει να έχει γι' αυτούς πραγματικό νόημα, να είναι δηλαδή προσωπική υπόθεση (Roettger, 2006). Πρέπει ακόμα να συνδέεται με την υποστηρικτική διεύθυνση, τη συμμετοχική εργασία και την ανοικτή επικοινωνία (Πασιαρδής, 2007).

Η επικοινωνία, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999), είναι μια κοινωνική

δραστηριότητα, ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο οργανισμών και αφορά στη μετάδοση και λήψη πληροφοριών-μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και ομάδων. Έρευνες (Pitner & Ogana, 1981) όπως αναφέρει η Πασιαρδή (2001), που έχουν υπογραμμίσει ότι οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι δαπανούν περίπου το 70% του εργάσιμου χρόνου τους για να επικοινωνούν, φανερώνουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας. Η επικοινωνία σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Day, 2003· Everard & Morris, 1999· Goleman 2000) θεωρείται ένα από τα κομβικά σημεία για την επίτευξη των στόχων όλων των οργανισμών. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία στην εκπαιδευτική μονάδα την καθιστά θετική ή αρνητική δύναμη. Σε ένα ανοικτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα προωθείται η συνεργασία στις εργασιακές σχέσεις, προάγεται η αλληλοκατανόηση, αυξάνεται η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση των εργαζομένων και προωθείται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Οι δράσεις εστιάζονται στη λύση των προβλημάτων, υπάρχει ισοτιμία στις επικοινωνιακές σχέσεις και εφαρμόζεται η πολιτική των ανοικτών θυρών που οδηγεί συνήθως σε συμμετοχικές διαδικασίες αντιμετώπισης και λύσης των προβλημάτων του οργανισμού.

Η συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών βελτιώνει σημαντικά την επίδοσή τους και συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999· Day, 2003· Everard & Morris, 1999). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή ιδεών, τους βοηθά να αναλύουν και να λύουν προβλήματα, να ασκούν εποικοδομητική κριτική και να απολαμβάνουν τις επιτυχίες της ομάδας. Έχει άλλωστε αποδειχτεί ερευνητικά ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων αποτελεί μεταβλητή, που επηρεάζει την ομαδική αποτελεσματικότητα (Γαλανάκης & Σταλίκας, 2007). Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2007), όσοι διαχειρίζονται την αλλαγή πρέπει να γνωρίζουν την πορεία των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της αλλαγής και να υιοθετούν μηχανισμούς και τρόπους για ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων από τη μια και αντιμετώπιση των αρνητικών από την άλλη.

Στην περίπτωση που το σχολικό κλίμα δεν είναι θετικό, επιδιώκεται η αλλαγή. Αλλαγή όμως που για να πετύχει, προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από ετοιμότητα, επάρκεια και ικανότητα να τη

σχεδιάζουν, να την προωθούν και να την εφαρμόζουν. Ακόμη προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στην ευέλικτη προσαρμογή σε νέα δεδομένα καθώς αξιολογούν το περιεχόμενο και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν μέσα στη σχολική μονάδα (Butt & Retallick, 2002). Η αλλαγή φυσικά είναι μια πολύπλοκη διαδικασία γιατί εμπλέκονται σ' αυτήν πολλοί παράγοντες (δομές, άνθρωποι, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον) και ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας της εξαρτάται συνήθως από αυτούς. Ενδεχομένως η εισαγωγή του καινούριου να προκαλέσει συγκρούσεις με υφιστάμενες διαστάσεις του οργανισμού με αποτέλεσμα η αντίδραση και η αντίσταση στην αλλαγή να είναι αναπόφευκτη.

Η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ενεργητικές και παθητικές. Ο συντονιστής ή ηγέτης της αλλαγής οφείλει να γνωρίζει τους ανασταλτικούς παράγοντες ώστε να σχεδιάσει και να εφαρμόσει στρατηγικές για να τους αντιμετωπίσει. Και φυσικά η επιβολή της αλλαγής δεν επιλύει το πρόβλημα της αντίστασης προς την αλλαγή. Από την άλλη, η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητα αρνητική καθώς εξασφαλίζει πως όλα τα στάδια θα εξεταστούν προσεκτικά (Iorδανίδης, 2006). Μερικοί παράγοντες που εμποδίζουν την αλλαγή είναι ο συντηρητισμός των σχολείων, οι πόροι, ο όγκος των απαιτήσεων της αλλαγής και η ακατάλληλη διαχείριση. Όπως επισημαίνουν σε έρευνά τους οι Boney και Hede (2001), μερικοί από τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, σχετίζονται με το σύστημα οργάνωσης του σχολείου, τα πολιτικά και τις διαπροσωπικές σχέσεις και άλλοι με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα κίνητρά τους αλλά και την ικανότητα του ηγέτη να επιφέρει την αλλαγή.

Ο ρόλος του ηγέτη στο σχεδιασμό και την προώθηση της αλλαγής είναι ζωτικής σημασίας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007), ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι φορέας αλλαγής. Όπως αναφέρει ο Iorδανίδης (2006), μελέτες της έννοιας της ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία του να έχει ο ηγέτης οραματιστεί τη διαδικασία της αλλαγής. Ο ηγέτης οφείλει να εφαρμόσει την όποια αλλαγή όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Πρόσφατες μελέτες και έρευνες στην εκπαιδευτική διοίκηση (Day, 2003) αναφέρουν ως απαραίτητα προσόντα των διευθυντικών στελε-

«Ο ηγέτης οφείλει να εφαρμόσει την όποια αλλαγή όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις».

κών στη διαχείριση των αλλαγών, την πίστη σε προσωπικές αξίες, την ανθρωποκεντρική άσκηση ηγεσίας, την ικανότητα διαχείρισης εντάσεων καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εργάζονται για την υιοθέτηση και τη διατήρηση της αλλαγής και για τη βελτίωση του σχολείου.

Για το σχεδιασμό της αλλαγής αναλύονται πολλές μέθοδοι στη διεθνή βιβλιογραφία. Μια από αυτές είναι η προσέγγιση-μοντέλο που εισηγείται ο Everard. Βασίζεται σε θεωρίες οργανισμιακής συμπεριφοράς και αποδίδει στον τομέα της παιδείας (Everard & Morris, 1999). Τα στάδια που εισηγείται η προσέγγιση έχουν ως εξής:

**1. Προκαταρκτική διάγνωση:** Αρχικά εντοπίζεται το πρόβλημα μέσα από ερωτηματολόγια διαφόρων τύπων με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται παράλληλα για κάθε φάση του προγράμματος αλλαγής και εκφράζουν τη γνώμη τους. Το θέμα συζητείται εκτενώς και σε συνεδρίες προσωπικού. Χρήσιμες είναι και οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η αλλαγή θεωρείται αναγκαία δεδομένου ότι η βελτίωση του κλίματος του σχολείου θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητά και στην επιτυχία των στόχων του σχολείου αλλά και στη σχολική μάθηση.

**2. Προδιαγραφή του μέλλοντος:** Σημαντική επιδίωξη του σχεδίου αλλαγής είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό τους έργο και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, η αύξηση του βαθμού συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου έτσι ώστε να αυξηθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Στόχος είναι να εδραιωθεί η ανταλλαγή πληροφοριών και να επιτευχθεί μεγαλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού.

**3. Περιγραφή του χρόνου:** Μέσα από ειλικρινή και ρεαλιστική περιγραφή του παρόντος τίθεται ο σκοπός του σχεδίου αλλαγής που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η βελτίωση του οργανισμια-

κού κλίματος της εκπαιδευτικής μονάδας, βελτιώνοντας πρώτιστα την επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και ενθαρρύνοντας και καλλιεργώντας παράλληλα περαιτέρω συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για επιτυχή πραγμάτωση των στόχων του σχολείου.

#### 4. Εντοπισμός κενών μεταξύ παρόντος και μέλλοντος:

Στην προσπάθεια αυτή είναι αναγκαίο να εντοπιστούν άτομα, ομάδες, δυνάμεις ή συστήματα που μπορεί να επηρεάσουν ή να εμποδίσουν την αλλαγή (Roettger, 2006). Είναι χρήσιμο να εξεταστεί το πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής να συμμετέχουν στην αλλαγή και ποια είναι τα κίνητρα και οι ανάγκες τους. Ακόμα είναι απαραίτητο να διαπιστωθεί ποιοι θα εμπλακούν στη διαδικασία προώθησης της αλλαγής και πόσο ικανοί είναι για να το πράξουν, στοχεύοντας, όπου είναι δυνατό, σε εκπαιδευτικούς που διαθέτουν επιτυχημένες καινοτομίες στο ενεργητικό τους.

#### 5. Διαχείριση της μετάβασης από το παρόν προς το μέλλον.

Είναι σημαντικό στα πρώτα βήματα της αλλαγής να συγκροτηθούν οι ομάδες εργασίας έτσι ώστε αν εντοπιστούν προβλήματα στην πορεία της αλλαγής να αντιμετωπιστούν έγκαιρα. Προτείνεται συνήθως ως ομάδα παρακολούθησης της προώθησης της αλλαγής, η διευθυντική ομάδα του σχολείου (διευθυντής και βοηθοί διευθυντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα για τους νεαρούς συναδέλφους αλλά και ρόλο συντονιστών). Το σχέδιο διαδικασίας πρέπει να είναι ξεκάθαρο. Ο σκοπός μεταφράζεται σε στόχους, τίθενται κριτήρια επιτυχίας για κάθε στόχο και προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες.

#### 6. Αξιολόγηση και παρακολούθηση της αλλαγής.

Όπως αναφέρουν οι Αυγητίδου και Χατζηπαναγιώτου, (2000), η διεξαγωγή της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως εκτίμηση αναγκών, στο στάδιο της προετοιμασίας και πριν από την εφαρμογή του προγράμματος αλλαγής, αλλά και ως αξιολόγηση διαδικασίας, στο στάδιο κατά την εκτέλεση του προγράμματος. Χρήσιμη είναι η εκπόνηση σχεδίου τελικής αξιολόγησης με στόχο τη σταθεροποίηση της αλλαγής μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Φυσικά η αλλαγή εδραιώνεται μόνο όταν τα άτομα αλλάξουν αντιλήψεις και αξίες. Αυτό απαιτεί χρόνο και συστηματική οργανωμένη προσπάθεια.

Κεντρικά ερωτήματα για την αξιολόγηση κάθε φάσης μπορούν να αποτελέσουν και οι προβληματισμοί που αφορούν

στο βαθμό και στην έκταση επίτευξης των στόχων αλλά και στο βαθμό της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου στην εξέλιξη του προγράμματος αλλαγής. Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (2006), ο βασικότερος παράγοντας εφαρμογής μιας διαδικασίας αλλαγής πρέπει να είναι το άτομο. Το ζητούμενο δεν είναι αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αλλαγής ούτε εάν μπορούν να καταστρώσουν ένα σχέδιο. Το σημαντικότερο είναι να θέλουν και να μπορούν να εφαρμόσουν αυτή την αλλαγή συμμετέχοντας στη διαδικασία ανάπτυξης της αλλαγής (Hargreaves, 1998- Θεοφιλίδης, 1999). Η συμμετοχή αυτή συμβάλλει στην κατανόηση της φιλοσοφίας και των επιδιώξεων του σχεδίου της αλλαγής και προάγει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να εργαστούν για την υλοποίησή του στην πράξη.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.137-185). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση προσωπικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αυγητίδου, Σ. και Χατζηπαναγιώτου, Π. (2000). Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας-Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Παπαναούμ, (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (σελ.113-119). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Butt, R. & Retallick, J. (2002). Professional well-being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, (1).17-34

Boney, W. H. & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16, (7). 534-548

Γαλανάκης, Μ., & Σταλάκης, Α. (2007). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. Στο *Ψυχολογία*, τεύχος 14 (1), 42 - 57

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω

Everard K. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315-336

Θεοφιλίδης, Χ. (1999). Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθοδολογία αλλαγής. Στο Χ. Θεοφιλίδης, *Εκπαιδευτικοί Στοχασμοί* (σελ.43-64). Λευκωσία

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο (Επιμ.) Γ. Μπαγάκης, *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ.90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο Επιτυχημένος Διευθυντής Σχολείου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Επιφανίου

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

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

Πασιαρδής, Π. (2007). *Εισαγωγή και Διαχείριση Αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The Journal for Quality & Participation*, (Summer), 18-20

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία*. Λευκωσία

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία – Το Σκεπτικό πίσω από τις Προτεινόμενες Αλλαγές*. Λευκωσία

# Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου

Μαρία Κονταξή, Εκπαιδευτικός

**Η** συμπεριφορά και η δράση της ηγεσίας απαιτεί μια ξεκάθαρη φιλοσοφία και αυτό γιατί η φιλοσοφία της ηγεσίας καθορίζει το πώς ο ηγέτης αντιδρά στους ανθρώπους και στις καταστάσεις. Η φιλοσοφία της ηγεσίας που υιοθετεί κάποιος επηρεάζει τη συμπεριφορά του και σε τελική ανάλυση την ηγετική του αποτελεσματικότητα. Τι είναι όμως η φιλοσοφία;

*Ούτως ο Πλάτων ώρισεν ότι φιλοσοφία είναι η γνώσις του αεί όντως όντος, ο Αριστοτέλης ότι είναι η έρευνα περί των αιτίων και των αρχών των όντων, οι Στωϊκοί ότι αντικείμενον, σκοπός, και λόγος της φιλοσοφίας είναι η θεωρητική και πρακτική αρετή, οι Επικούρειοι δε ότι αφετηρία άμα και τέλος αυτής είναι η δια της λογικής πρόσκτησις της ικανότητας προς ευδαιμονίαν (Δημητράκος, Δ. 1936-1950).*

Εκτός από τον πλατωνικό ορισμό της φιλοσοφίας όπως φαίνεται παραπάνω, υπάρχουν και άλλοι πολλοί που οφείλονται στην περιεκτικότητα της έννοιας της φιλοσοφίας, αλλά και στην άποψη κάθε φιλοσόφου. Κανένας ορισμός δεν μπορεί να εξαντλήσει το νόημά της, και γι' αυτό κανένας δεν αποδεικνύεται μοναδικός.

Παρά την ποικιλία των ορισμών της έννοιάς της, η φιλοσοφία χαρακτηρίζεται από όλους τους φιλοσόφους ως έρευνα και αναζήτηση όχι μόνο της γνώσης, αλλά κυρίως των αρχών της γνώσης, του πνεύματος του ανθρώπου, της ουσίας των όντων και των φαινομένων (Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη 1980).

Ερχόμαστε τώρα να απαντήσουμε στο ερώτημα τι είναι ο ηγέτης; Σε απλή γλώσσα ηγέτης είναι αυτός που πείθει τους άλλους να τον ακολουθήσουν! Ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς όρους είναι το άτομο που ενεργεί ως φάρος, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε ένα κοινό όραμα ή στό-

χο προς όφελος των μαθητών. Όταν κάποιος τοποθετείται σε θέση εξουσίας ή διοίκησης δε σημαίνει αυτόματα ότι έχει γίνει και ηγέτης. Κατά τη γνώμη μας οι ηγέτες γεννιούνται, δεν κατασκευάζονται ούτε διορίζονται ή τουλάχιστον γεννιούνται με κάποιες ικανότητες που ξεπροβάλλουν όταν υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον. Η ιστορία άλλωστε μας αποδεικνύει πως αρκετά άτομα στο πέρασμα των αιώνων ορίστηκαν ως αρχηγοί αλλά δεν υπήρξαν ποτέ ηγέτες!

Ο ηγέτης τείνει να είναι ιδιαίτερα ευφυές άτομο. Διαθέτει «φωτεινό» μυαλό και ευφράδεια λόγου και είναι διαβίου «μαθητής». Μπορεί να επικοινωνεί με σαφήνεια τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Ο ηγέτης όχι μόνο ακούει όταν οι άλλοι μιλούν αλλά προσέχει και αυτά που λένε. Είναι ικανός στο να διαφωνήσει με τους άλλους χωρίς όμως να γίνεται εριστικός και σέβεται τις διαφορετικές απόψεις. Ένας ηγέτης δεν φοβάται να κάνει ερωτήσεις. Είναι ανοιχτό μυαλό και αντιλαμβάνεται ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις σε όλους τους τομείς. Διαθέτει τη σοφία να αναζητεί απαντήσεις και συμβουλές όταν τις χρειάζεται. Ο ηγέτης σέβεται τη γνώμη των συνεργατών του και τη λαμβάνει υπόψη πριν πάρει τις τελικές αποφάσεις. Αντιλαμβάνεται τότε κάτι πρέπει να γίνει κι έχει και τη θέληση να το πραγματοποιήσει.

Ιδιαίτερα στη σχολική κουλτούρα ο ηγέτης παίζει καθοριστικό ρόλο και επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο τι είναι καλύτερο για το σχολείο και ειδικότερα για τους μαθητές. Ο ηγέτης καλλιεργεί μια θετική ατμόσφαιρα στο σχολικό περιβάλλον (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Οι αξίες και οι αρχές του είναι έκδηλες. Εργάζεται για να διατηρήσει ένα ηθικό ακμαίο και γνωρίζει πως μικρές καθημερινές «δόσεις» καλοσύνης προλαμβάνουν τα όποια καθημερινά σχολικά συμβάντα. Ο αποτελεσματικός ηγέτης

«Ένας ηγέτης δε φοβάται να κάνει ερωτήσεις. Είναι ανοιχτό μυαλό και αντιλαμβάνεται ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις σε όλους τους τομείς. Διαθέτει τη σοφία να αναζητεί απαντήσεις και συμβουλές όταν τις χρειάζεται».

γνωρίζει τη σπουδαιότητα των συναισθημάτων τόσο των ενθλίκων όσο και των μαθητών. Δείχνει συμπάρασταση και κατανόηση. Αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα της επιβράβευσης για κάθε προσπάθεια του προσωπικού και των μαθητών και είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζει πως να διατηρεί συνέπεια στα λεγόμενα και τις πράξεις του. Και αυτό γιατί το προσωπικό θα πρέπει να γνωρίζει τις αντιδράσεις του στις περισσότερες περιστάσεις όπως και να υπολογίζει στη συμπάραστασή του όταν τη χρειαστεί.

Ο ηγέτης που έχει αυτοπεποίθηση καταλαβαίνει πως από καιρό σε καιρό κάνει λάθη αλλά έχει το σθένος να τα παραδεχτεί και δεσμεύεται πως θα προσπαθήσει ακολουθώντας διορθωτική πορεία να επανορθώσει. Με αυτό το σκεπτικό επιτυγχάνει δύο πολύ ουσιαστικά πράγματα: πρώτον κατανοεί πως και οι άλλοι μπορούν να κάνουν λάθη και αντί να τους επιπλήξει προσπαθεί να τους βοηθήσει να μάθουν από τις εμπειρίες-δοκιμασίες τους και δεύτερον και πιο σημαντικό μπορεί να εντυφώσει στην ιδέα της αλλαγής και της καινοτομίας χωρίς να εγκλωβίσει το προσωπικό σε αισθήματα φόβου, άγχους, ανασφάλειας και αποτυχίας για το άγνωστο και το καινούργιο. Με αυτό τον τρόπο όχι μόνο δεν επιβάλλει την αλλαγή αλλά διευκολύνει την εισαγωγή της.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε πως θα άξιζε η αναφορά σε σχολεία που γνώ-

ρισαν την επίδραση ενός Ηγέτη (Peterson & Deal, 1998). Οι Peterson και Deal (1998) περιγράφουν σε άρθρο τους πως μπορεί ο ηγέτης να επηρεάσει την κουλτούρα του σχολείου.

Αρχικά οι αρθρογράφοι αναφέρονται σε ένα σχολείο του Ganado στην Αριζόνα όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι απόγονοι της ινδιάνικης φυλής Navajo. Το σχολείο εκεί θεωρείτο ένα από τα χειρότερα της Πολιτείας. Ο διευθυντής ακολουθώντας την εσωτερική προσέγγιση (Πασιαρδής, 2000) «διάβασε» την κουλτούρα των κατοίκων δημιουργώντας ένα σχολείο που ενέταξε στους κόλπους του τη φιλοσοφία και τη στάση ζωής αυτής της φυλής. Χαρακτηριστικά θα αναφέραμε ότι η αρχιτεκτονική του σχολείου συμβόλιζε τις τέσσερις κατευθύνσεις των "πιστεύω" των Navajo. Με αυτό τον τρόπο η τοπική κοινωνία ενεργοποιήθηκε και δημιούργησε δεσμούς στήριξης στο σχολείο.

Ένα άλλο παράδειγμα σχολείου που αναδύθηκε από τις στάχτες της παρακμής ήταν το σχολείο Joyce στο Detroit και μάλιστα σε μια περιοχή όπου η πλειοψηφία των κατοίκων ήταν χαμηλών εισοδημάτων αλλά παράλληλα διατηρούσαν κοινωνικές αξίες. Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής εφαρμόζοντας την κουλτούρα της «παρέας» (Πασιαρδής, 2000), πέτυχε να αποκαλύψει και να ενισχύσει μέσα από εκδηλώσεις το ρόλο όχι μόνο των μαθητών αλλά και των γονέων καταφέροντας να αγκαλιάσει καινοτόμα προγράμματα όπου η συμμετοχή όλων ήταν ουσιαστική.

Τέλος, σε ένα σχολείο στο Hollibrook του Texas ο Διευθυντής εφαρμόζοντας την «παρατηρήσιμη» κουλτούρα (Πασιαρδής, 2000), πρόβαλε στοιχεία που είχαν μεγάλη σημασία για το σχολείο όπως μαθητικές δραστηριότητες, τελετές και βραβεύσεις δίνοντας νόημα και ταυτότητα στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία Ισπανόφωνων. Το θετικό κλίμα δημιούργησε παραδόσεις υψηλών προσδοκιών για μαθητές και καθηγητές ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και καινοτόμοι, προάγοντας αισθήματα υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου, και επιθυμίες για βελτίωση.

Στο άρθρο των Paterson και Deal (1998) δεν παρουσιάζονται στατιστικά αποτελέσματα ερευνών και δε χρησιμοποιείται επιστημονική γλώσσα και αυτό γιατί μια εικόνα ισοδυναμεί στην περίπτωση ενός σχολείου με χίλια νούμερα. Αν μπορούσαμε νοερά να «περάσουμε» για λίγα λεπτά σε καθένα από τα σχολεία που περιγράψαμε παραπάνω θα αφουγκραζόμασταν το ρόλο του ηγέτη. Οραματιστής, ιστορικός, καλλιτέχνης, θεραπευτής, ανθρωπολόγος.

Θεωρούμε πως κάποιος που ήδη εργάζεται στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τη χώρα που διαμένει μπορεί να αντιληφθεί το ρόλο του επιτυχημένου ηγέτη. Δεν αναφέρεται σε πολύπλοκα συστήματα. Δίνει προτεραιότητα στο ήθος και τις ποιοτικές ανθρώπινες σχέσεις. Δεν περιμένει θαύματα αλλά είναι θαυμαστά αυτά που παρουσιάζει. Στην Ελλάδα για παράδειγμα υπάρχουν σχολεία όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι Αθίγγανοι, Πομάκοι καθώς και Οικονομικοί μετανάστες. Διευθυντές που υπηρετούν σε τέτοια σχολεία θα μπορούσαν να δουν το ρόλο του σχολείου, πέραν της βασικής του αποστολής, σαν ένα χώρο δημιουργίας εσωτερικής κουλτούρας που προσπαθεί να ανακαλύψει παρεμφερείς αποστολές τόσο για τη γύρω περιοχή όσο και για τις ρίζες των κατοίκων, έτσι ώστε να προσφέρει ολόπλευρα στην κοινωνία.

Κλείνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε επιγραμματικά τις αρχές που περιγράψαμε παραπάνω και που θεωρούμε πως διέπουν τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και το στυλ ηγεσίας του σχολείου.

*Ένας ηγέτης χρειάζεται:*

- *Να γνωρίζει τον εαυτό του και να αναζητά βελτίωση των προσόντων του*
- *Να είναι επιστημονικά και τεχνικά καταρτισμένος*
- *Να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του*
- *Να είναι αποφασιστικός*
- *Να δίνει το καλό παράδειγμα*
- *Να γνωρίζει το προσωπικό και να φροντίζει για αυτό*

- *Να ενημερώνει τακτικά το προσωπικό για την πορεία της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου*
- *Να αναπτύσσει αίσθημα αυτονομίας και υπευθυνότητας στο προσωπικό*
- *Να διασφαλίζει την κατανόηση, επίβλεψη και ολοκλήρωση των καθηκόντων που αναθέτει*
- *Να απασχολεί τους εργαζόμενους σύμφωνα με τις ικανότητές τους*
- *Να δημιουργήσει την ομάδα του σχολείου που έχει στην καρδιά της το όφελος του σχολείου*

ο ηγέτης δεν πρέπει να ξεχνά πως ηγείται αλλά ταυτόχρονα υπηρετεί γιατί του επιτρέπεται να ηγείται.

Θα θέλαμε επίσης να τονίσουμε πως ο ηγέτης δεν πρέπει να ξεχνά πως ηγείται αλλά ταυτόχρονα υπηρετεί γιατί του επιτρέπεται να ηγείται. Μπορεί να του δίνεται εξουσία αλλά πρέπει να κερδίσει το σεβασμό αυτών που ηγείται και ειδικότερα στο σχολείο ο ρόλος του συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα της κάθε σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει άορατα, συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, πεποιθήσεις), αλλά και ορατά, υπαρκτά στοιχεία (προγράμματα, σκοπούς, δομές και κανόνες). Κλείνοντας αξίζει να αναφέρουμε ένα απόφθεγμα του Μαχάτμα Γκάντι που αναφέρεται στον Ηγέτη: «Φρόντισε να φέρεις εσύ την αλλαγή που θέλεις να δεις στον κόσμο...»

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημητράκος, Δ. (1936-1950). *Μέγα λεξικόν όλης της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Ζερβός.
- Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη (1980), Αθήνα: Εκδόσεις Γιοβάνη.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Πασιαρδής, Π., (2000). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peterson, K., Deal, T. (1998) "How leaders influence the culture of schools", *Educational Leadership*, 56, 28-30



# Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της υπαίθρου: Η περίπτωση της Κύπρου

Πέτρος Πασιαρδής και Βάσος Σαββίδης

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στα πλαίσια του πρόσφατου συνεδρίου του CCEAM (Commonwealth Council for Educational Administration and Management) στο Durban της Ν. Αφρικής έγινε παρουσίαση έρευνας η οποία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της επιτυχημένης ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της υπαίθρου στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, η προσοχή μας εστιάστηκε στον εντοπισμό των δεξιοτήτων, ιδιοτήτων, πρακτικών, και αξιών που διέπουν τους διευθυντές έτσι ώστε να κατανοήσουμε την καθημερινή τους δράση στα σχολεία.

Η έρευνα που παρουσιάζεται αποτελεί μέρος του διεθνούς προγράμματος ISSPP (International Successful School Principals' Project) στο οποίο συμμετέχουν συνολικά 16 χώρες παγκοσμίως. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποσκοπεί στη δημιουργία μίας πλούσιας βάσης δεδομένων η οποία θα αντικατοπτρίζει την εικόνα του σχολικού ηγέτη σε διαφορετικά συγκείμενα και μέσα από πολλές προοπτικές.

Για το σκοπό της έρευνας έγινε σκόπιμη δειγματοληψία, επιλέχθηκαν πέντε επιτυχημένοι διευθυντές οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της υπαίθρου της Κύπρου. Λόγω της απουσίας μετρήσιμων δεικτών για τη μαθησιακή επίδοση, οι διευθυντές επιλέχθηκαν με βάση τις συστάσεις επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας των πρώτων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της πολυ-περιπτώσιακής μελέτης κατά την οποία συλλέγονται πρωτογενή δεδομένα από συνεντεύξεις με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς σε κάθε σχολείο χρησιμοποιώντας ένα κοινό, ημι-δομημένο πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο αναπτύχθηκε ειδικά για το ISSPP. Η επικοινωνία με το διευθυντή έγινε απευθείας από τους ερευνητές ενώ η προσέγγιση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων έγινε από το διευθυντή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Στην περίπτωση των μαθητών ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων ως προϋπόθεση για να λάβουν μέρος στην έρευνα. Βασικός σκοπός ήταν να καθορίσουμε κατά πόσο οι βασικοί εμπλεκόμενοι πιστεύουν ότι ο διευθυντής έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου τους και αν ναι, ποια χαρακτηριστικά, στάσεις, πεποιθήσεις και γενικότε-

ρα ποιες συμπεριφορές του οδήγησαν το σχολείο σε αυτή την επιτυχία. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν σε βασικά θέματα και πτυχές της επιτυχημένης ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, συνελέγησαν δευτερογενή δεδομένα από τα σχολεία τα οποία περιλάμβαναν επίσημα σχολικά έγγραφα, αλληλογραφία με το Υπουργείο Παιδείας καθώς και εργαλεία αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν από τους διευθυντές. Η συλλογή δεδομένων μέσα από πολλαπλές προοπτικές θεωρήθηκε αναγκαία για την παροχή μίας πλούσιας βάσης δεδομένων σε σχέση με τις ιδιότητες και πρακτικές που υιοθετούνται από τους επιτυχημένους διευθυντές καθώς και στη διαπίστωση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα βασικά αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα.

Αρχικά, οι πέντε περιπτώσιακές μελέτες παρέιχαν σημαντική πληροφόρηση σε σχέση με το δυναμικό και επικοινωνιακό τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές συνδυάζουν τις ατομικές ιδιότητές τους με κατάλληλες στρατηγικές έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις στα σχολεία τους. Συνοπτικά, φαίνεται ότι οι διευθυντές ακολουθούν παρόμοια πρότυπα ηγεσίας στα σχολεία τους με ορισμένες μόνο αποκλίσεις.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η ηγεσία των διευθυντών τριών από τα σχολεία (Α, Β, και Γ) ήταν σχεδόν πανομοιότυπη, ενώ η διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Δ παρουσίασε μικρή απόκλιση σε συγκεκριμένη πτυχή ηγεσίας. Ωστόσο, ο διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Ε έδειξε να αποκλίνει σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους διευθυντές αφού δεν φάνηκε να συνδυάζει όλα τα στοιχεία επιτυχημένης ηγεσίας που υιοθετήθηκαν από τους υπόλοιπους αλλά έκανε χρήση μόνο ορισμένων επιτυχημένων στρατηγικών. Επομένως, θα δοθεί έμφαση κυρίως στην περιγραφή των ηγετικών πρακτικών που υιοθετήθηκαν από τους τέσσερις επιτυχημένους διευθυντές ενώ η περίπτωση του διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Ε θα χρησιμοποιηθεί ως αντι-παράδειγμα. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι ιδιότητες και πρακτικές των επιτυχημένων διευθυντών δημοτικών σχολείων υπαίθρου στην Κύπρο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα πλαίσια τα οποία αναλύονται πιο κάτω.

«Οι επιτυχημένοι ηγέτες σχολείου καθοδηγούνται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών και δημιουργούν μια ξεκάθαρη αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης στο σχολείο.

Το πρώτο πλαίσιο που εντοπίστηκε αφορά στη χρήση ανθρωποκεντρικής ηγεσίας. Όλοι οι διευθυντές φάνηκε ότι έδιναν μεγάλη προσοχή στη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς και όλους τους εσωτερικούς εμπλεκόμενους. Με την άφιξή τους στο σχολείο, όλοι οι διευθυντές επικεντρώθηκαν κυρίως στον ανθρώπινο παράγοντα με τη δημιουργία ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι διευθυντές ήταν ορατοί στο σχολείο και επεδείκνυαν ατομικό ενδιαφέρον καθώς και σταθερή υποστήριξη προς όλους. Συνεπώς, όλοι οι διευθυντές ήταν επιτυχημένοι στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος το οποίο βασιζόταν στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία με όλους τους εσωτερικούς εμπλεκόμενους. Η δημιουργία και διατήρηση εποικοδομητικών σχέσεων με τους σχολικούς εμπλεκόμενους έχει τονιστεί και σε προηγούμενα ευρήματα σε σχέση με την επιτυχημένη ηγεσία (π.χ. Kythreotis & Pashiardis, 2006· Day et al, 2000· Leithwood et al, 2006).

Το δεύτερο πλαίσιο ηγεσίας αναφέρεται στις αξίες και το όραμα του διευθυντή. Η ανθρωποκεντρική ηγεσία συνδυάστηκε με τις υψηλές προσδοκίες και την εντατική εργασία έτσι ώστε να τεθούν υψηλά επίπεδα αριστείας για τους εσωτερικούς εμπλεκόμενους στο σχολείο. Το εξαιρετικό σχολικό κλίμα αξιοποιήθηκε από τους διευθυντές για να μεταφέρουν αποτελεσματικά τις προσωπικές τους αξίες και το ατομικό τους όραμα για το σχολείο. Το πάθος και η αφοσίωση που επιδείκνυαν οι διευθυντές λειτούργησαν υποδειγματικά για την υιοθέτηση αυτών των αξιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η συμπεριληπτική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ενίσχυσης της υιοθέτησης των στόχων του σχολείου. Παράλληλα, γινόταν προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων όπου κρινόταν απαραίτητο. Το σχολικό όραμα μεταφέρθηκε με τρόπο σαφή σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ενώ οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν ενεργό υποστήριξη στην προσπάθειά τους για πραγματοποίηση του οράματος. Περαιτέρω, όλοι οι διευθυντές, με εξαίρεση το διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Ε, επιδείκνυαν την αφοσίωσή τους μέσα από τη σκληρή δουλειά έτσι ώστε να αποτελούν παράδειγμα στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Επομένως, έθεταν υψηλούς στόχους στο σχολείο τους και παρωθούσαν αποτελεσματικά μαθητές και εκπαιδευτικούς να προσπαθούν για το καλύτερο. Το συγκε-

κρίμενο πλαίσιο επιτυχημένης ηγεσίας υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Day et al., 2000· Gold et al., 2003) σύμφωνα με τις οποίες, οι επιτυχημένοι ηγέτες σχολείου καθοδηγούνται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών και δημιουργούν μία ξεκάθαρη αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης στο σχολείο.

Το τέταρτο πλαίσιο ηγεσίας περιλαμβάνει τις πτυχές της μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές συμπεριφέρονταν στους εκπαιδευτικούς ως διευρυμένους επαγγελματίες και τους ενθάρρυναν να επιζητούν τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, οι ίδιοι οι διευθυντές ήταν άτομα τα οποία επιζητούσαν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Από την άλλη, η μάθηση των παιδιών προωθούνταν μέσα από τη χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας, μέσα από τον έπαινο και τις αμοιβές καθώς και μέσα από την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών των παιδιών. Η έμφαση στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για εκπαιδευτικούς και μαθητές υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Gurr et al., 2003· Jacobson et al., 2005· Leithwood, & Jantzi, 2005). Επομένως, ενώ ο διευθυντής του σχολείου Ε ήταν ικανοποιημένος απλά με τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος βασισμένο στις ανθρώπινες σχέσεις, οι υπόλοιποι διευθυντές χρησιμοποίησαν το κλίμα αυτό για να προωθήσουν το τεχνικό μέρος της αποστολής τους, δηλαδή, τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου Ε φάνηκαν να είναι ικανοποιημένοι από την απουσία πίεσης για αποτελεσματική εργασία αλλά οι γονείς ήταν ιδιαίτερα κριτικοί απέναντι στην έλλειψη αφοσίωσης και σκληρής δουλειάς από μέρος του διευθυντή.

Επιπλέον, η δημιουργία και αξιοποίηση δικτύων θεωρείται σημαντικό συστατικό της επιτυχημένης ηγεσίας. Όπως φάνηκε, όλοι οι διευθυντές, εκτός από το διευθυντή του σχολείου Ε, έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Όλοι οι διευθυντές δημιούργησαν δίκτυα αλληλεπίδρασης με τις τοπικές κοινότητες όπου τα μέλη της κοινότητας και οι γονείς καλούνταν να συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα. Από την άλλη, οι μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα της κοινότητας δείχνοντας έτσι την αφοσίωσή τους σε αυτή. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές συμμετείχαν ενεργά στη ζωή της κοινότητας κάνοντας τα μέλη της να αισθάνονται την εκτίμησή τους. Με αυτό τον τρόπο διευκολυνόταν και η συνεργασία σε θέματα χρηματοδότησης για την υποδομή των

**Η δημιουργία δικτύων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στοιχείο της επιτυχημένης ηγεσίας**

σχολείων. Η δημιουργία δικτύων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στοιχείο της επιτυχημένης ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Day et al., 2000). Η έλλειψη έμφασης στη δημιουργία δικτύων από μέρος του διευθυντή του σχολείου Ε αποτελεί ίσως έναν από τους κυριότερους περιορισμούς του καθώς στέρησε το σχολείο από τη ζωτικής σημασίας υποστήριξη της κοινότητας και έκανε τους γονείς να αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη σχολική ζωή.

Τέλος, από τις μελέτες περίπτωσης φάνηκε ότι υπήρχε μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αντίληψη των διευθυντών για το συγκείμενο του σχολείου και την αντίληψή τους για τις ανάγκες του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές έκαναν χρήση δημιουργικών διοικητικών στρατηγικών έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση ανάμεσα στις αξίες που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας και τις αξίες των ίδιων των διευθυντών. Ήταν εμφανές ότι οι συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε σχολείου δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν από τις αξίες που προωθούσε το κατά πολύ συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Για να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών στα σχολεία τους, οι διευθυντές εισήγαγαν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στις περιπτώσεις όμως όπου τα προγράμματα αυτά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, οι διευθυντές παρέκκλιναν από τους κανονισμούς του Υπουργείου έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του σχολείου. Αυτό ήταν έκδηλο στην περίπτωση του διευθυντή του σχολείου Α, ο οποίος εντόπισε την ανάγκη ορισμένων παιδιών για ενισχυτική διδασκαλία. Παρόλο που οι ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχονται από το Υπουργείο είναι ανεπαρκείς, ο διευθυντής ανακάλυψε ένα δημιουργικό τρόπο για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε τις επιπρόσθετες ώρες θηλασμού που δίνονται στις εγκύους, ως ενίσχυση για τους αδύνατους μαθητές μέχρι αυτές να γεννήσουν. Παρόμοια, ο διευθυντής του σχολείου Γ εντόπισε την ανάγκη για δημιουργία τάξεως υποδοχής για τα αλλόγλωσσα παιδιά. Παρόλο που οι τάξεις υποδοχής δεν προβλέπονται από το Υπουργείο, ο διευθυντής αξιοποίησε αποτελεσματικά τις επιπρόσθετες ώρες που δίνονται για ενίσχυση έτσι ώστε να δημιουργήσει μία τάξη υποδοχής για τα αλλόγλωσσα παιδιά που χρειάζονταν βοήθεια. Αυτή η ευελιξία και δημιουργικότητα ίσως να ήταν αυτό που έλειπε από τη διευθύντρια του σχολείου Δ. Παρόλο που ήταν μια επιτυχημένη διευθύντρια, οι γονείς του σχολείου διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν έδειχνε αρκετή ευελιξία και ότι τηρούσε κατά γράμμα τους κανόνες του Υπουργείου.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η επιτυχημένη ηγεσία προκύπτει όχι μέσα από μονοδιάστατες στρατηγικές αλλά μέσα από ένα πολυδιάστατο, δυναμικό συνδυασμό των προ-

«Η ανθρωποκεντρική ηγεσία και η σαφής κοινοποίηση αξιών και οράματος για τα σχολεία, η ισχυρή έμφαση στην προώθηση της μάθησης, η αξιοποίηση δικτύων ηγεσίας και η δημιουργική διαχείριση συγκρουόμενων αξιών παρέχουν μια σύνοψη των βασικών στοιχείων της επιτυχημένης ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της υπαίθρου στην Κύπρο».

ναφερθέντων πτυχών ηγεσίας οι οποίες εντοπίστηκαν σε αυτές τις περιπτώσιακές μελέτες. Η ανθρωποκεντρική ηγεσία και η σαφής κοινοποίηση αξιών και οράματος για το σχολείο, η ισχυρή έμφαση στην προώθηση της μάθησης, η αξιοποίηση δικτύων ηγεσίας και η δημιουργική διαχείριση συγκρουόμενων αξιών παρέχουν μία σύνοψη των βασικών στοιχείων της επιτυχημένης ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της υπαίθρου στην Κύπρο. Κατά συνέπεια, οι επιπτώσεις από αυτό το πλαίσιο ηγεσίας είναι σημαντικές για αυτούς που χαράζουν πολιτική καθώς και για τα άτομα που την εφαρμόζουν. Μέσα από την αναδιάρθρωση ή/και τον εμπλουτισμό των υφιστάμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών είναι δυνατόν να ενδυναμωθεί η ηγετική επάρκεια στο σχολικό χώρο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of "Outstanding" school leaders. *Educational Management and Administration*, 31 (2), 127-138.
- Gurr, D., Drysdale, L., Di Natale, E., Ford, P., Hardy, R. & Swann, R. (2003). Successful school leadership in Victoria: Three case studies. *Leading & Managing*, 9 (1), 18-37.
- Jacobson, S.L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 607-618.
- Kythreotis, A. & Pashiardis, P. (2006, October). *Exploring Leadership Role in School Effectiveness and the Validation of Models of Principals' Effects on Students' Achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership", Nicosia, Cyprus.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.

# Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτών: Μιά πρόταση για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης

*Χαράλαμπος Αβερκίου, Εκπαιδευτικός*

## 1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις όσον αφορά στην παραγωγή και απόκτηση της γνώσης και ταυτόχρονα από την αύξηση του αριθμού των ξενόγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας (Tiffin & Rajasingham, 1995· Δημητρόπουλος, 1998), τόσο για τη συνεχή τους εξέλιξη, όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Fullan, 1991· Fullan & Hargreaves, 1992· Doyle, 1996· Ρες, 2005α· Μηνά, 2006). Η επιμόρφωση λειτουργεί ως μέσο στήριξης, ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, προσβλέποντας στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, όπου τελικοί αποδέχτες είναι οι μαθητές (Παπαναούμ, 2003).

Το άρθρο που ακολουθεί, εξετάζει μία μόνο παράμετρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που είναι η ενδοσχολική στήριξη των νεοεισερχομένων, ούτως ώστε να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και παράλληλα η αναγκαιότητα συστηματικής διαπολιτισμικής επιμόρφωσης τους, για να είναι σε θέση να χειρίζονται σωστά την ετερότητα και τη διαφορετικότητα.

## 2. Η αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν πολλοί μελετητές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 1999· Ξωχέλλης, 2001). Οι υποστηρικτές της επιμόρφωσης τονίζουν, πως η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να σταματά με τον πρώτο διορισμό, αλλά συστήνεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του (Λιγνός, 2006· Ρες & Βαρσαμίδου, 2006). Η επιμόρφωση

εντάσσεται στη φιλοσοφία της διά βίου παιδείας, που είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας της μάθησης (Τρούλης, 1985· Fullan & Hargreaves, 1993, Day, 1999). Οι Ψυχάρης και Ντάλφος (2003), θεωρούν ότι η διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, καθώς και η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, είναι μερικά από τα επιχειρήματα που συνηγορούν για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση στοχεύει επίσης, όπως υποστηρίζει ο Ανδρέου (1992), στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να ικανοποιήσει τις προσωπικές και επαγγελματικές του ανάγκες, ενθαρρύνοντας έτσι την ανάπτυξη της αυτονομίας του (Χαράλαμπος & Μιχαηλίδου, 2001). Τέλος, η στήριξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, εξαιτίας των προβλημάτων που συναντούν στο διάστημα προσαρμογής τους στη σχολική πραγματικότητα (Γκούσια- Ρίζου, 2005).

Οι Τζαβάρια και Βεργίδης (2005), προσθέτουν στο μακρύ κατάλογο των επιχειρημάτων για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, την επιδίωξη της βελτίωσης του σχολείου, ενώ η Λανάρη (2005), επισημαίνει και μια άλλη διάσταση, που αφορά στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, η υποστήριξη της επιμόρφωσής τους, είναι αναπόσπαστο και σημαντικότερο μέρος της προσπάθειας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για την άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης (Day, 2003).

## 2.1 Η επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Ένα από τα βασικά στοιχεία βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με το Μανωλάκο (2006), είναι η επιμόρφωση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Η εισαγωγική επιμόρφωση, αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διευρύνουν τις επιστημονικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε ποικίλους τομείς, ακόμη η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στη διαμόρφωση των στάσεων και των ενδιαφερόντων τους ούτως ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους (Μαυρογιώργος, 1982· Ανθοπούλου, 1999).

Αρχικός στόχος της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών και η αξιοποίησή τους κατά το σχεδιασμό της επιμόρφωσης (Βεργίδης, 1993· Κόκκος, 2005· Ρες, 2005β). Ο Elliott (1991), τονίζει, ότι τα σχολεία που έχουν ξεκάθαρα σχέδια για το πρόγραμμα επιμόρφωσης, είναι πιθανότερο να επιτρέψουν στους νέους εκπαιδευτικούς, να έχουν ένα επιτυχές ξεκίνημα στην καριέρα τους.

Έρευνες έχουν δείξει (Sachs, 2000), ότι η συντριπτική πλειοψηφία των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, επιθυμούν ηθική υποστήριξη, καθώς και καθοδήγηση από κάποιο σύμβουλο, πάνω σε θέματα πειθαρχίας, προγραμματισμού ύλης, σχεδιασμού μαθήματος. Σύμφωνα με τους Παντελή και Τζιαούρη (2006), τα σχολεία αναμένεται να αναθέσουν σε κάθε πρωτοδιοριστο εκπαιδευτικό, ένα σύμβουλο – μέντορα, για να καθοδηγήσει και να στηρίξει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Έτσι, ο πρωτοδιοριζόμενος αισθάνεται ασφαλής, διότι δεν είναι πλέον μόνος του, αλλά έχει ένα δικό του άνθρωπο, που τον υποστηρίζει (Ζουρελίδης, 2006).

Κατά τους Tang και Choi (2005), ο θεσμός του μέντορα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, γι' αυτό είναι σημαντικό οι μέντορες να είναι πολύ καλά ενημερωμένοι τόσο για τους σκοπούς του θεσμού, όσο και για τις ανάγκες των νεοδιόριστων (Γκόλιαρης, 1997). Η προετοιμασία τους πρέπει να περιλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες, που να υποστηρίζουν και τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ούτως ώστε να είναι ικανοί να συζητούν και να απαντούν στα ερωτήματα των νέων εκπαιδευτικών. Με τη συμμετοχή τους στο θεσμό, οι μέντορες έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν και οι ίδιοι σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης, ανανεώνοντας τις γνώσεις τους (Ράπτης, 2004).

## 2.2 Κατάρτιση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η συνεχώς αυξανόμενη εισδοχή μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής στα κυπριακά σχολεία επιβάλλει, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό των εκπαιδευτικών. Στην παγκόσμια εκπαίδευση προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως κατεύθυνση με στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προάγοντας την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και βοηθώντας τους να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα με όλους (Γκόβαρης, 2001· Ηλία, 2003· Μάγος, 2005).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δυστυχώς δε συμπεριλαμβάνει θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η νέα πραγματικότητα που καλούνται οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν, σύμφωνα με τη Σάλτε-Δημητριάδου (2003), επιβάλλει την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να λειτουργούν μέσα στο πνεύμα του σεβασμού της διαφορετικότητας. Είναι απαραίτητο λοιπόν, να ενταθούν και να οργανωθούν προσπάθειες επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από όλους τους συναρμόδιους φορείς, ούτως ώστε να αποκτή-

σουν οι ίδιοι πολυπολιτισμική συνείδηση και διαπολιτισμική επάρκεια, βελτιώνοντας έτσι τις πρακτικές τους για όλους τους μαθητές (Οικονομίδου, 2003).

Μέσα στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου έχουν τις ακόλουθες επιμορφωτικές δυνατότητες: σεμινάρια με ειδικούς πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα κληθούν να παρακολουθήσουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, οργάνωση ημερίδας με παρουσίαση των περιπτώσεων δημοτικών σχολείων της Κύπρου που ανήκουν σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία, μελέτη επιστημονικών βιβλίων και άρθρων, παρακολούθηση σχετικών συνεδρίων που διοργανώνουν διάφοροι φορείς επιμόρφωσης, και τέλος, εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης δασκάλου με σχετικά βιβλία.

Με στόχο την εφαρμογή αποτελεσματικότερων προγραμμάτων κατάρτισης πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης τα ηλεκτρονικά δίκτυα ομάδων εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκών ιδρυμάτων ή εκπαιδευτικών οργανισμών, όπου οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής της έρευνας σε συνεργασία με «μάχιμους» εκπαιδευτικούς, καθώς και τη δυνατότητα επαφής με τις νέες διδακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις.

Μέσα από τα δίκτυα αυτά, δίνεται επίσης το έναυσμα για εναλλακτικά συστήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (π.χ. οι εμπειρίες από τη συμμετοχή ενός σχολείου με μεγάλο ποσοστό παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ανταλλαγής επισκέψεων σε σχολεία του εξωτερικού με παρόμοιο μαθητικό πληθυσμό, να διαχυθεί και στα υπόλοιπα σχολεία του δικτύου) (Delannoy, 2000). Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν οι προσπάθειες αξιολόγησης εκπαιδευτικών οι οποίοι δημιούργησαν προσωπικές ιστοσελίδες όπου θα ανταλλάζουν απόψεις, ιδέες και μεθόδους, οδηγώντας στην ανάπτυξη δια-

πολιτισμικών πρακτικών, επιφέροντας καλύτερα αποτελέσματα (Αγγελίδης κ.ά., 2007).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, σχετική έρευνα των Παναγιωτόπουλου & Νικολαΐδου (2007), η οποία καταλήγει σε κάποιες προτάσεις που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών καθώς και την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι η δημιουργία τάξεων υποδοχής για τους μη γηγενείς μαθητές, δημιουργία πολυπολιτισμικών «χώρων» στο σχολικό περιβάλλον, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας στους γονείς και ενδοσχολική υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των δασκάλων, με προτεραιότητα σ' αυτούς που στα σχολεία τους περιλαμβάνεται αυξημένος αριθμός αλλοδαπών μαθητών.

Μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, η σχολική μονάδα σύμφωνα με το Στυλιανίδη (2007), καταφέρνει να οργανωθεί κατά το πρότυπο της κοινότητας μάθησης που προάγει τη συλλογικότητα και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, δεσμεύοντας όλους στη συλλογική εργασία και προσπάθεια, έτσι που να πολλαπλασιάζονται οι ικανότητες και η απόδοσή τους. «Αναπτύσσεται έτσι, ένα ανοικτό, υγιές κλίμα με τους εκπαιδευτικούς και μια ισχυρή θετική κουλτούρα» (Κυθραιώτης, 2007, σ. 17), η οποία επηρεάζει θετικά τη θέληση για λήψη πρωτοβουλιών και την πιθανότητα δέσμευσης για συνεχή βελτίωση (Hargreaves, 2000).

## 3. Συμπεράσματα

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αυτό, αναδεικνύονται ζητήματα, τα οποία ενδεχομένως απασχολούν πολλές εκπαιδευτικές μονάδες στην Κύπρο, όπως το θέμα της στήριξης και ανάπτυξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών κατά την πρώτη φάση της σταδιοδρομίας τους (Χαραλάμπους, 2001), ώστε να ενταχθούν ομαλά στο επάγγελμα, καθώς και η διαπολιτισμική επιμόρφωσή τους (Παπιάς, 1998), η οποία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την εποικοδομητική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Ενδεχομένως, ενδείκνυται η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου που

θα συντονίζει και ενισχύει τις διάφορες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στο οποίο να έχουν λόγο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξής τους, έχει θετικές επιδράσεις στους ίδιους, στο σχολείο και κυρίως στους μαθητές (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Κλείνω, με την εύστοχη διαπίστωση της Χατζηπαναγιώτου, (2001, σ.28), πως «η μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και κατ' επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της εποχής μας».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30, (2), 135-149.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α, Κουτούζης, Μ. & Χατζηνευστρατίου, Ι. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ', Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα : Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση : Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 69-78), Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Ρέππα - Αθανασούλα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες - Τόμος Β'*: (σελ. 17-92), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 67-73.
- Γκόλιαρης, Χ. (1997). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-87.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ατραπός.
- Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μια επαγγελματικής ψυχολογίας του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doyle, C. (1996). Information literacy, status, report from the United States. In D. Booker (Ed), *Learning for life: information literacy and the autonomous learner*. Adelaide: University of South Australia.
- Elliott, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Education Research Journal*, 17 (4), 309-318.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1993). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. (2000). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Α. Ρέππα - Αθανασούλα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τόμος Α'*: (σελ. 47-65), Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο .
- Κυθραιώτης, Α. (2007). Το έργο του παιδαγωγικού συμβούλου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 5, 17.
- Λανάρης, Μ. (2005). *Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική*. Στο Μπαγάκη, Γ. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (104-111)*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Μανωλάκος, Π. (2006). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 6, 13-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1982). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, Προοπτικές, Προτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μηνά, Ε. (2006). Αρχές, όροι και προϋποθέσεις μιας συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 6, 2-8.
- Ξωκέλλης, Π. (2001). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Οικονομίδου, Μ. (2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο. *Παρουσία*, (13), 44-50.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18 (1), 65-79.
- Παντελή, Μ. & Τζιαούρη, Β. (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Άνοιξη*, 11, 18-19.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπάς, Ε.Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Τόμος Α'*. Αθήνα : έκδ. ιδίου.
- Σάλτε-Δημητριάδου, Β. (2003). Παγκόσμια εκπαίδευση . *Παρουσία*, (13), 19-29.
- Στυλιανίδης, Μ. (2007). Σκέψεις για το σχολικό σύμβουλο και το έργο του. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 5, 15-19.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Tang, S. & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13, 3, 383-401.

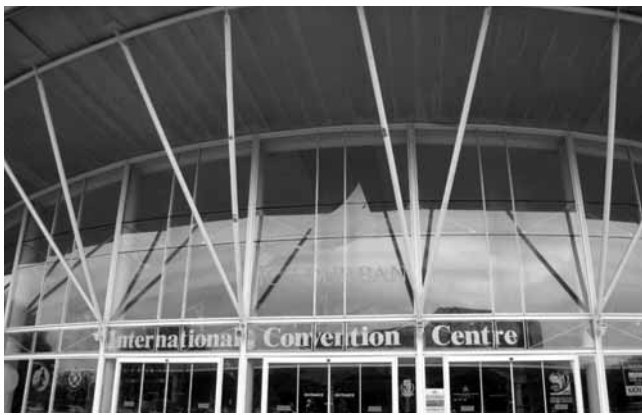
**Σημείωση:** Η βιβλιογραφία είναι ενδεικτική.

**CCEAM - ΚΟΕΔ****ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ****CCEAM CONFERENCE DURBAN-SOUTH AFRICA 2008**

Με την ευκαιρία της διοργάνωσης του πρόσφατου διεθνούς συνεδρίου του Commonwealth Council for Educational Administration and Management που έγινε στο Durban της Νοτίου Αφρικής πραγματοποιήθηκαν υπό την προεδρία του καθηγητή Πέτρου Πασιαρδή, προέδρου του CCEAM κοινές διήμερες συνεδριάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου του CCEAM και των εθνικών αντιπροσώπων των χωρών, μελών. Οι συνεδριάσεις φιλοξενήθηκαν όπως και το συνέδριο στους χώρους του International Convention Center (ICC) του Durban.

**CCEAM CONFERENCE SYDNEY 2010**

Το επόμενο συνέδριο του CCEAM θα πραγματοποιηθεί στο Sydney της Αυστραλίας στα τέλη Σεπτεμβρίου 2010. Στη Νότια Αφρική οι εθνικοί αντιπρόσωποι της Αυστραλίας κατά τη διάρκεια συνεδρίας του Διοικητικού Συμβουλίου υπέγραψαν τα επίσημα έγγραφα ανάληψης του συνεδρίου.

**ΕΚΛΟΓΗ ΝΕΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ CCEAM**

Σε γενική συνέλευση των μελών του CCEAM που πραγματοποιήθηκε κατά την τελευταία μέρα του συνεδρίου διεξήχθησαν εκλογές για την ανάδειξη νέου προέδρου και αντιπροέδρου για την επόμενη τετραετία 2009-2012. Νέα Πρόεδρος χωρίς ανθυποψήφιο αναδείχθηκε η Zandile Kuyene από τη Νότια Αφρική. Είναι η πρώτη φορά στη ιστορία του CCEAM που η προεδρία θα ασκείται από χώρα της Αφρικής και μάλιστα από γυναίκα έγχρωμη.

Μεγάλη επιτυχία για τον ΚΟΕΔ και για την Κύπρο ήταν η ανάδειξη του Αντρέα Τσιάκκιρου, στη θέση του αντιπροέδρου. Ο Αντρέας Τσιάκκιρος πρόσφερε με εξαιρετική επιτυχία τις πολύτιμες υπηρεσίες του στο CCEAM από τη θέση του Business Manager κατά τη διάρκεια της κυπριακής προεδρίας υπό τον καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή. Στη νέα τετραετία ο καθηγητής Πασιαρδής από τη θέση του αμέσως προηγούμενου προέδρου και ο Αντρέα Τσιάκκιρος από τη θέση του αντιπροέδρου θα εκπροσωπούν επάξια την Κύπρο στο διοικητικό συμβούλιο του CCEAM.

**ΑΚΟΜΑ ΕΝΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΟΥ CCEAM ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ****CCEAM CONFERENCE CYPRUS 2012**

Ο ΚΟΕΔ ανακοινώνει στα μέλη του ότι το 2012 θα πραγματοποιηθεί ξανά στην Κύπρο το συνέδριο του CCEAM. Έξι χρόνια μετά την εξαιρετικά επιτυχημένη διοργάνωση του συνεδρίου στη Λευκωσία τον Οκτώβριο του 2006 η επιτροπή συνεδρίων του CCEAM εμπιστεύτηκε και πάλι στην Κύπρο και τον ΚΟΕΔ τη διεξαγωγή του επιστημονικού του συνεδρίου. Μια μοναδική ευκαιρία για τα εκατοντάδες μέλη του ΚΟΕΔ να παρακολουθήσουν ένα συνέδριο υψηλού επιστημονικού επιπέδου σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης.



Κοινή συνεδρίαση του διοικητικού συμβουλίου του CCEAM και των εθνικών αντιπροσώπων των χωρών μελών



Ο απερχόμενος πρόεδρος και η νέα πρόεδρος του CCEAM μαζί με τα εκλεγμένα μέλη του νέου Διοικητικού Συμβουλίου



Ανακοίνωση επιστημονικής έρευνας από το Γ. Σαββίδη, πρόεδρο του Κ.Ο.Ε.Δ.



Ο πρόεδρος του CCEAM μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου και εθνικοί αντιπρόσωποι ανάμεσα στο ακροατήριο.



Τελετή έναρξης του συνεδρίου. Σκηνή από το καλλιτεχνικό πρόγραμμα.



Ο πρόεδρος και τα μέλη του απερχόμενου διοικητικού συμβουλίου κατά τη Γενική Συνέλευση



Ο καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής και η νέα πρόεδρος του CCEAM Zandile Kunene