



Ο ΚΟΕΔ ΕΙΝΑΙ ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ COMMONWEALTH COUNCIL  
FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION  
AND MANAGEMENT (CCEAM)

ΑΡ. 29 ■ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ISSN 1450-1325

## περιεχόμενα

Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights. 28 <sup>ο</sup> Συνέδριο UCEA ΒΑΣΟΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	2
Επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία: Διεθνείς και Συγκριτικές Απόψεις ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΣΙΑΡΔΗ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	4
Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην άσκηση ηγεσίας τους και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΤΑΛΙΑΔΩΡΟΥ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	7
Το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΥ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	10
Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ	14
Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον: Η περίπτωση ενός νησιώτικου Επαγγελματικού Λυκείου ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΚΑΝΑΤΣΟΣ	22

### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου  
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
Μαρία Γεωργίου  
Όλγα Παπαγιάννη

## Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

το δελτίο του ΚΟΕΔ πολυσέλιδο, το μοναδικό μέσα στο 2014, ακολουθώντας την τακτική προηγούμενων χρόνων, κυκλοφορεί στο τέλος της χρονιάς χρονικά συγχρονισμένο με μία μεγάλη διοργάνωση του ομίλου. Το επιστημονικό συνέδριο που αυτή τη φορά ο ΚΟΕΔ συνδιοργανώνει με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου φέρει τον τίτλο, «Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας». Συμπλέοντας με έναν από τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον ηγέτη της σχολικής μονάδας ως φορέα αγωγής και μάθησης, ως παιδαγωγικό ηγέτη που επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και της μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη σχολική του μονάδα.

Συγκυριακά, στην παρούσα έκδοση του δελτίου περιλαμβάνονται κείμενα που θεματικά παρουσιάζουν άμεση συνάφεια με το θέμα του συνεδρίου ενώ τα υπόλοιπα προβάλλουν άλλες ενδιαφέρουσες διαστάσεις και πτυχές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στις πρώτες σελίδες του δελτίου δημοσιεύονται δύο σύντομες αναφορές των μελών του ΚΟΕΔ Βάσου Σαββίδη, Γεωργίας Πασιαρδή και Πέτρου Πασιαρδή από την πρόσφατη συμμετοχή τους στο 28<sup>ο</sup> ετήσιο συνέδριο του UCEA στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Προβάλλονται, πρώτον οι εισηγήσεις που προέκυψαν από τις εργασίες του συνεδρίου, το οποίο είχε τον τίτλο *Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights*, και δεύτερον το περιεχόμενο του συμποσίου «Επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία: Διεθνείς και Συγκριτικές Απόψεις».

Ακολουθώντας το δελτίο φιλοξενεί δύο κείμενα τα οποία παρουσιάζουν δύο πρόσφατες ενδιαφέρουσες διδακτορικές διατριβές. Η πρώτη εκπονήθηκε από τη Νικολέττα Ταλιαδώρου και σε αυτή επιχειρείται μια σύζευξη και συνεξέταση τεσσάρων περιοχών, της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η δεύτερη εκπονήθηκε από το Θεόδωρο Θεοδώρου και ασχολείται με το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο σε σχέση με την αποκέντρωση.

Το κείμενο της Αλεξάνδρας Παπαχρήστου καταπιάνεται με την παρατήρηση της διδασκαλίας ως ένα εργαλείο βελτίωσης. Συγκεκριμένα, εστιάζεται στην παρατήρηση διδασκαλίας από εκπαιδευτικό - συνάδελφο και στην κριτική ανάλυση συγκεκριμένης διδασκαλίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραρτήματα του κειμένου και τα εργαλεία παρατήρησης που περιλαμβάνουν.

Τέλος, ο Θεόδωρος Γκανάτσος στο δικό του κείμενο εξετάζει το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μέσα από την περίπτωση ενός Επαγγελματικού Λυκείου της Ζακύνθου.

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, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία, και [i.savvides@cytanet.com.cy](mailto:i.savvides@cytanet.com.cy)

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

## “Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights”

### 28<sup>ο</sup> Συνέδριο UCEA (University Council of Educational Administration)

*Βάσος Σαββίδης και Πέτρος Πασιαρδής*

*Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Στις 20-23 Νοεμβρίου 2014 πραγματοποιήθηκε στη Washington, DC των ΗΠΑ το 28<sup>ο</sup> Ετήσιο Συνέδριο του UCEA (University Council of Educational Administration) με τίτλο “Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights”. Σκοπός του Συνεδρίου ήταν να αναπτυχθεί συζήτηση και προβληματισμός γύρω από το ρόλο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διασφάλιση και ενίσχυση της φυλετικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στο πλαίσιο των εργασιών που έλαβαν χώρα, η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως βασικό πολιτικό και ανθρώπινο δικαίωμα το οποίο είναι αναγκαίο για την άσκηση των υπόλοιπων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πολλά παιδιά όμως στερούνται ευκαιριών για μάθηση λόγω φυλετικών και άλλων κοινωνικών ανισοτήτων. Η διόρθωση αυτών των αδικιών περιλαμβάνει την επικέντρωση στις πολιτικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα που εκτείνονται ανάμεσα σε άλλα και στη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ορισμένα από τα θέματα που αναπτύχθηκαν στο Συνέδριο εμπίπτουν στις πιο κάτω περιοχές:

1. Προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία των σχολικών χώρων και του εξωτερικού κοινωνικοοικονομικού συγκειμένου.
2. Εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα που ενισχύουν την ισότητα και την μάθηση για όλα τα παιδιά.
3. Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και

ενός δημοκρατικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου.

4. Η δημιουργία συνεργασιών με εξωτερικούς εμπλεκόμενους για ενίσχυση της επάρκειας του σχολείου.
5. Η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό χώρο.

Στο εν λόγω Συνέδριο έγινε παρουσίαση της έρευνας των Σαββίδη και Πασιαρδή με τίτλο “Leadership and Democratic Citizenship Learning: An exploration of a complex relationship”. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ποσοτικής σχέσης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επίδοσης των μαθητών γυμνασίου στο γνωστικό αντικείμενο της «Αγωγής του Πολίτη». Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι τα επίπεδα του μαθητή και της τάξης διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η σχολική ηγεσία φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές προσδοκίες του σχολείου, οι οποίες εμπειρικλείουν την ακαδημαϊκή έμφαση, τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς και μαθητές (Hoy, 2012). Στη συγκριμένη περίπτωση, η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει την υιοθέτηση πέντε στυλ ηγεσίας: το Παιδαγωγικό, το Δομικό, το Συμμετοχικό, το Επιχειρηματικό, και το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014).

Η απουσία επιδράσεων στο σχολικό επίπεδο σε σχέση με τα μαθησιακά

αποτελέσματα μπορεί να ερμηνευθεί από την υποβαθμισμένη θέση του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, διδάσκεται μόνο για ένα τετράμηνο ενώ δεν είναι εξεταζόμενο στο τέλος της χρονιάς. Εδώ εντοπίζεται το παράδοξο ότι, ενώ η δημοκρατική πολιότητα εμφανίζεται στους γενικούς στόχους της παιδείας ως ιδιαίτερα σημαντική, η κύρια στρατηγική για την επίτευξη του στόχου αυτού δε λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει επίσης το πιο πάνω ζήτημα αναφέροντας ότι ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί στόχοι τίθενται σε επίσημα έγγραφα ως σημαντικοί, σε ελάχιστους δίνεται προτεραιότητα και υποστήριξη (Cranston, Mulford, Keating & Reid, 2010; Mulford, 2012).

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις διαφάνηκαν και μέσα από τις υπόλοιπες παρουσιάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο Συνέδριο. Ενώ η επίσημη ρητορική αναδεικνύει τη σημαντικότητα καλλιέργειας δημοκρατικών αξιών με έμφαση την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη εντούτοις στην πράξη δεν έχουν θεσμοθετηθεί προγράμματα και πρακτικές που να ανταποκρίνονται σε αυτή τη ρητορική. Από τις παρουσιάσεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν ορισμένες εισηγήσεις για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, οι οποίες αναφέρονται συνοπτικά πιο κάτω:

1. Αναβάθμιση του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από τη διάθεση περισσότερου διδακτικού χρόνου και τη δημιουργία κατάλληλων μηχανισμών αξιολόγησης και λογοδοσίας.
2. Διαφοροποίηση των μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρονται



Στιγμιότυπο από τη διεξαγωγή του συμποσίου το οποίο συντόνιζε ο καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής

- στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
3. Ενίσχυση της «φωνής» όλων των μαθητών στις υποθέσεις του σχολείου, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση.
  4. Ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων και ειδικότερα των γονέων που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.
  5. Η ενσωμάτωση των εννοιών της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.
  6. Η υποχρεωτική παρακολούθηση προγράμματος ηγετικής και διευθυντικής ανάπτυξης από εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την ανάληψη διευθυντικών θέσεων.
  7. Η διαμόρφωση εθνικών επιπέδων που θα παρέχουν ένα πλαίσιο επιτυχημένων ηγετικών λειτουργιών και στα οποία θα εμπεριέχονται οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

8. Η εξασφάλιση εξωτερικών πόρων από τους διευθυντές και η αξιοποίησή τους για ενίσχυση των ευάλωτων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού.
9. Ενίσχυση του δημόσιου διαλόγου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ως αποτέλεσμα των κοινωνικών ανισοτήτων.

Συμπερασματικά, για να μετουσιωθούν σε πράξη οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χρειάζεται συστηματική και συλλογική προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Τόσο το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο διαμορφώνει εκπαιδευτική πολιτική, όσο και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν για να διαμορφώσουν ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον που θα παρέχει τις ευκαιρίες για μάθηση σε όλα τα παιδιά. Οι διαπιστώσεις και εισηγήσεις που προέκυψαν από το Συνέδριο μπορούν να αποτελέσουν τροφή για περαιτέρω προβληματισμό σε σχέση με τις αλλαγές που χρειάζεται να επέλθουν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

### Βιβλιογραφία

- Brauckmann, B. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.
- Cranston, N., Mulford, B. Keating, J. & Reid, A. (2010). Primary school principals and the purposes of education in Australia: Results of a national survey. *Journal of Educational Administration*, 48 (4), 517 – 539.
- Hoy, W.K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97.
- Mulford, B. (2012). Tinkering towards Utopia: trying to make sense of my contribution to the field. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 98-124.
- Pashiardis, P. (2014) (Ed.) *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.



## Επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία: Διεθνείς και Συγκριτικές Απόψεις

*Γεωργία Πασιαρδή και Πέτρος Πασιαρδής*



*Βιωματικό εργαστήριο - Ομαδική εργασία στο πλαίσιο του συμποσίου.*

Στο ετήσιο συνέδριο του University Council for Educational Administration (UCEA) με θέμα: **“Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights”**, που πραγματοποιήθηκε στη Washington DC των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής από τις 17 μέχρι τις 23 Νοεμβρίου 2014, οργανώθηκε το συμπόσιο με τίτλο **«Successful and Effective School Leadership: International Perspectives»**, υπό την προεδρία του Καθηγητή Πέτρου Πασιαρδή και του Καθηγητή Olof Johansson, από το Umea University της Σουηδίας. Το συμπόσιο παρακολούθησαν γύρω στα 100 άτομα και είχε τεράστια επιτυχία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 5 μεγάλες ομάδες και έγιναν παρουσιάσεις στρογγυλής τραπέζης και συζητήσεις μεταξύ των διοργανωτών και των υπολοίπων συμμετεχόντων.

Σκοπός του συμποσίου ήταν να επιχειρηθεί πρώτα από τους ομιλητές μια σύντομη περιγραφή των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων των περιοχών που εκπροσωπούσαν, Ευρώ-

πη, Αυστραλία, Ασία, Αφρική και Αμερική, και δεύτερον μια ιδιαίτερη αναφορά σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στις ποικίλες επιστημολογικές θεωρίες διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς την εκπαίδευση των διευθυντών σχολείων σ' αυτές. Αφετηρία των ομιλητών αποτέλεσε τόσο η πεποίθηση ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όσο και η παγκόσμια προτεραιότητα για σωστή προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών.

Έτσι, οι συμμετέχοντες στο συμπόσιο μέσα από σύντομες δεκάλεπτες εισηγήσεις κλήθηκαν από τους επικεφαλής να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των επιτυχημένων και αποτελεσματικών διευθυντικών στελεχών στις περιοχές τους. Ακολούθως, επιχειρήθηκε διασύνδεση ανάμεσα σε παγκόσμιο και σε τοπικό επίπεδο προκειμέ-

νου να καθοριστούν, αν υπήρχαν, συγκεκριμένες όμοιες πρακτικές ηγεσίες, δράσεις, ενέργειες και αρμοδιότητες των διευθυντών που συμβάλλουν στην άσκηση επιτυχημένης και αποτελεσματικής ηγεσίας και συνεπώς, στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας παρόλο που λειτουργούν σε διαφορετικό περιβάλλον.

Για παράδειγμα, παρουσιάζοντας πληροφορίες από την ευρύτερη περιοχή της Ευρώπης για τους επιτυχημένους και αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες, οι εισηγητές υπογράμμισαν τις εξής συμπεριφορές και δράσεις των επιτυχημένων και αποτελεσματικών διευθυντών, ακολουθώντας τις βασικές διαδικασίες της συστημικής θεωρίας: Εισροές, Διαδικασίες, Εκροές/Αποτελέσματα. Βασική **εισροή** επιτυχημένης και αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας θεωρείται το όραμα της σχολικής μονάδας σε μακροπρόθεσμη βάση το οποίο συστηματικά προωθείται από τους σχολικούς ηγέτες. Οι ίδιοι

αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στο εργασιακό τους περιβάλλον, με συνεχή και σκληρή δουλειά, με ήθος, αποφασιστικότητα, αφοσίωση και κυρίως έχοντας εμπιστοσύνη στους ανθρώπους και για τους ανθρώπους, παραμένουν προσηλωμένοι στην επιτυχία του οράματος το οποίο διατυπώνεται μέσα από ένα απλό ερώτημα «Πώς θα ήθελα να είναι το σχολείο μου όταν εγώ δε θα είμαι πλέον εδώ ως ο ηγέτης του;» (Pashiardi & Pashiardis, 2011; Pashiardis & Savvides, 2014).

- Εξίσου σημαντικές είναι και οι **δικασίες** που οι ηγέτες προωθούν με βάση τη συστημική θεωρία. Στον ευρωπαϊκό χώρο οι πιο κάτω ενέργειες των διευθυντών αποτελούν τον πυρήνα της επιτυχημένης και αποτελεσματικής ηγεσίας.
- Ανάπτυξη της ομάδας προσωπικού και η δημιουργία συναντίληψης ως προς την ποιότητα με την οργάνωση ανοιχτών, διαλογικών συζητήσεων με στόχο την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων εντός του σχολείου, καθώς και η συνειδητοποίηση και η επιδίωξη για την από κοινού ευθύνη.
- Άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολικό επίπεδο με πρώτη μέριμνα τον καθορισμό υψηλών στόχων και προσδοκιών για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μέσα στο σχολικό οργανισμό (Pashiardi & Pashiardis, 2012).
- Υιοθέτηση από το σχολικό ηγέτη συμμετοχικών/παιδαγωγικών δράσεων σε θέματα προγραμματισμού διδασκαλίας και μάθησης, εφαρμογής και αξιολόγησης των μαθητών με γνώμονα πάντα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Παροχή ανατροφοδότησης και ευκαιριών αναστοχασμού σε θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας στο διδακτικό προσωπικό. Η παρατήρηση διδασκαλίας, η αλληλοπαρατήρηση και ο παιδαγωγικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργούν τις προϋποθέσεις για καλύτερη και αποδοτικότερη εργασία.
- Ανάπτυξη επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας με στόχο τη δημιουργία

συμμαχιών με διάφορους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, ούτως ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές μονάδες. Μια μεγάλη ομάδα σχολικών ηγετών σε σχολεία της Ευρώπης δηλώνουν ότι η προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς που μπορούν να στηρίξουν το έργο και την πορεία της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστική και συνειδητή (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014).

Τέλος, εξηγώντας το τρίτο στοιχείο της συστημικής θεωρίας, τα **αποτελέσματα**, φαίνεται ότι θα πρέπει να καθοριστεί τι είναι αυτό που μετρείται ως αποτέλεσμα για μια σχολική μονάδα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο; Είναι για παράδειγμα, η υψηλή επίδοση μαθητών στα μαθηματικά, στη μουσική ή στις τέχνες, ή σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα; Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικά τα αποτελέσματα πολιτότητας; Αν ναι, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και σε ποιο βαθμό; Μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να δημιουργούν ενεργούς πολίτες που ακολουθούν έναν υγιή τρόπο ζωής, προστατεύοντας το περιβάλλον, και έχοντας επίγνωση των κλιματικών αλλαγών και της καταστροφής;

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες από το ευρωπαϊκό συγκείμενο φαίνεται ότι οι παρακάτω τρεις πρακτικές είναι θεμελιώδεις για την επιτυχή και αποτελεσματική σχολική ηγεσία των σχολείων. Η **δημιουργία ενός οράματος** το οποίο καθοδηγείται από συγκεκριμένες αξίες, με προέκταση σε όλους τους εσωτερικά και εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου, προκειμένου να δεσμευτούν όλοι για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού, θεωρείται ύψιστης προτεραιότητας. Η **προώθηση της δια βίου μάθησης** συμβάλλει στη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής ως ειδικός και εξαιρετος εκπαιδευτικός σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί πρότυπο κατά την άσκηση του παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού του έργου. Τέλος, η τρίτη πρακτική αναφέρεται στη **δημιουργία συμμαχιών με άλλους εμπλεκόμενους φο-**

**ρείς**, έξω και γύρω από τα σχολεία που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών θεωρώντας ότι η εκπαίδευσή τους αποτελεί ευθύνη όλων μας, ενθουσιάζονται και την αφρικανική παροιμία: «χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό για να εκπαιδεύσεις ένα παιδί».

Με την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων δόθηκε ευκαιρία για περαιτέρω προβληματισμό και εκτενή αναφορά στην έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, στην οποία τα τελευταία χρόνια μπορεί κανείς να επισημάνει μια νέα διάσταση, ένα νέο περιεχόμενο, εφόσον πλέον μπορεί να αποδειχθεί ότι η ποιότητα και η ισότητα μπορούν να συνυπάρχουν μέσα στις σχολικές αίθουσες. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, θα μπορούσε η έννοια της ισότητας να συνδέεται με την επιτυχία του σχολείου (να είναι περισσότερο μια διαδικασία προς την κατεύθυνση του στόχου), και η έννοια της ποιότητας (ως ένα ελάχιστο αποδεκτό επίτευγμα για όλους) να συνδέεται με ένα αποτελεσματικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα, τα οποία είναι ομοίμορφα κατανομημένα στα διαφορετικά υποσύνολα του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο είναι αποτελεσματικό ανεξαρτήτως του κοινωνικό-οικονομικού υπόβαθρου του μαθητικού πληθυσμού, του φύλου τους, την προέλευσή τους κ.λπ..

Ταυτόχρονα, ακόμη ένα άλλος προβληματισμός εξίσου σημαντικός συζητήθηκε, στη διάρκεια του συμποσίου. Συγκεκριμένα πολύ απλά τέθηκε ο προβληματισμός κατά πόσον θα πρέπει να υπάρξει συμβιβασμός στα ζητήματα της ποιότητας και της ισότητας, τα οποία ενδεχομένως να αποτελούν αντικρουόμενους στόχους τους οποίους επιδιώκει μια κοινωνία, με αποτέλεσμα, όσο περισσότερο αγωνίζεται κανείς για την ποιότητα, τόσο λιγότερη ισότητα υπάρχει και αντίθετα. Εάν λοιπόν, η πιο πάνω υπόθεση θεωρείται ορθή, για ποιο λόγο τότε θα πρέπει να αγωνίζονται τα σχολεία για την επίτευξή τους; Μάλιστα, σχολιάστηκε ότι ένας πιθανός λόγος που δεν επιτυγχάνει η δημόσια εκπαίδευση σ' αυτό το

θέμα είναι γιατί γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν αντίθετοι ή αντιφατικοί και αντικρουόμενοι στόχοι. Σε ποιο βαθμό πρέπει να πετύχει μια κοινωνία βάσει των δύο παραπάνω εννοιών, προκειμένου να εξισορροπηθεί η παροχή ίσων ευκαιριών για την εκπαίδευση των πολιτών της;

Επιπλέον, όπως παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες, το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τα επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία αρχίζει να αντιστρέφεται στην εποχή μας. Είναι γνωστό ότι κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών, το επίκεντρο αφορούσε στην προσπάθεια αποδόμησης της «μεγάλης εικόνας» από το εθνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο τελευταίο στοιχείο ή κύτταρο της μαθησιακής διαδικασίας (το μαθητή). Στην παρούσα φάση, παρατηρείται μια κίνηση προς τα πίσω, μακριά από το μαθητή, καθώς επίσης μακριά από την τάξη και μακριά από το σχολείο, προς το εθνικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ανακατασκευαστεί η μεγάλη εικόνα και να αρχίσει εκ νέου η σύνθεση της διαδικασίας του τι συνιστά ένα αποτελεσματικό και επιτυχημένο σχολείο καθώς και μια επιτυχημένη και αποτελεσματική τάξη, μέσα σε ένα νέο περιβάλλον. Είναι ίσως γι' αυτό το λόγο που οι εθνικές κυβερνήσεις και οι οργανισμοί που ασχολούνται με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη, οφείλουν να συνεχίζουν να ασχολούνται με τη βελτίωση των μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης της επιτυχούς και αποτελεσματικής ηγεσίας των σχολείων εξετάζοντας τις άμεσες και τις έμμεσες επιπτώσεις της ηγεσίας στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν σημαντική πτυχή στην ευρύτερη θεματική του συνεδρίου και στην ειδική του συμποσίου προκειμένου να προσδιοριστούν οι διαφορετικοί τρόποι μέτρησης της μαθησιακής αποτελεσματικότητας, των τεστ επιτευγμάτων, της ευημερίας των μαθητών, και της πολιτότητας (Pashiardis, Georgiou & Georghiou, 2009).

Κλείνοντας, τονίστηκε ότι λόγω της συρρίκνωσης των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση διεθνώς, οι

πολιτικοί, τα εκπαιδευτικά συστήματα και η κοινωνία γενικότερα ζητούν περισσότερο από τους διευθυντές και τα σχολεία. Ο αγώνας χαρακτηρίζεται ως μια άνιση κούρσα προς τα κάτω, και η ευθύνη σίγουρα μετατοπίζεται πλέον προς τους πολιτικούς. Έτσι, ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξης μιας χώρας γενικότερα και ειδικότερα το στάδιο εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, θα εφαρμόζονται διαφορετικοί ορισμοί της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας.

Οι συμμετέχοντες στο συμπόσιο ήταν οι ακόλουθοι με τα εξής θέματα:

#### **Introduction**

*What is successful and effective school leadership? - Petros Pashiardis, Open University of Cyprus and Olof Johansson, Umea University, Sweden*

#### **African perspectives**

*Developing successful and effective school leadership - Jan Heystek, North-West University, South Africa*

#### **Asian perspectives**

*Practicing successful and effective school leadership - Alan Walker, Elson Szeto & Annie Cheng, Institute of Education, Hong Kong*

#### **Australian and Pacific perspectives**

*Developing successful and effective school leadership - David Gurr and Lawrie Drysdale, University of Melbourne*

#### **North American perspectives**

*Developing successful and effective school leadership - Elizabeth Murakami, University of Texas-Permian Basin, USA*

*Practicing successful and effective school leadership - Stephen Jacobson, University at Buffalo, Buffalo, New York, USA*

#### **European perspectives**

*Developing successful and effective school leadership - Helene Årlestig, Umea University, Sweden*

*Practicing successful and effective school leadership - Stefan Brauckmann, DIPF Germany, Petros Pashiardis, Open University of Cyprus, Georgia Pashiardis, Ministry of Education of Cyprus*

#### **The impact of successful and effective school leadership**

*Understanding the impact of successful and effective school leadership as practiced - Petros Pashiardis, Open University of Cyprus, Georgia Pashiardis, Ministry of Education of Cyprus, Olof Johansson, Umea University, Sweden*

#### **Αναφορές**

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.

Pashiardis, P. (Ed.). (2014). *Modeling School Leadership Across Europe. In search of New Frontiers*. The Netherlands: Springer.

Pashiardi, G. and Pashiardis, P. (2011). Primary Education in Cyprus: State of the Art and Future Challenges. In P. Calogiannakis, K. G. Karras, & C. C. Wolhuter (Eds.) *Education in South Eastern Europe*, (pp. 49-58). Potchefstroom: The Platinum Press.

Pashiardi, G. and Pashiardis, P. (2012). Teacher Education in Cyprus: Issues of the Past, Present and Future. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter. (Eds.) *Teacher Education In the 21<sup>st</sup> Century: Current Trends and Challenges in Teacher Education Systems in 90 Countries*, (pp. 90-99). Athens, Greece: Ellin Publishing House. (in Greek).

Pashiardis, P., Georgiou, M., & Georghiou, M. (2009). In J. Scheerens (Ed.) *Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries* (pp.51-74). The Netherlands: Springer.

Pashiardis, P. and Savvides, V. (2014). Cyprus: Trust in Leadership-Keeping promises. In Day, C. & Gurr, D. (Eds), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 129-139). London: Routledge.



# Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην άσκηση ηγεσίας τους και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Νικολέττα Ταλιαδώρου, Πέτρος Πασιαρδής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

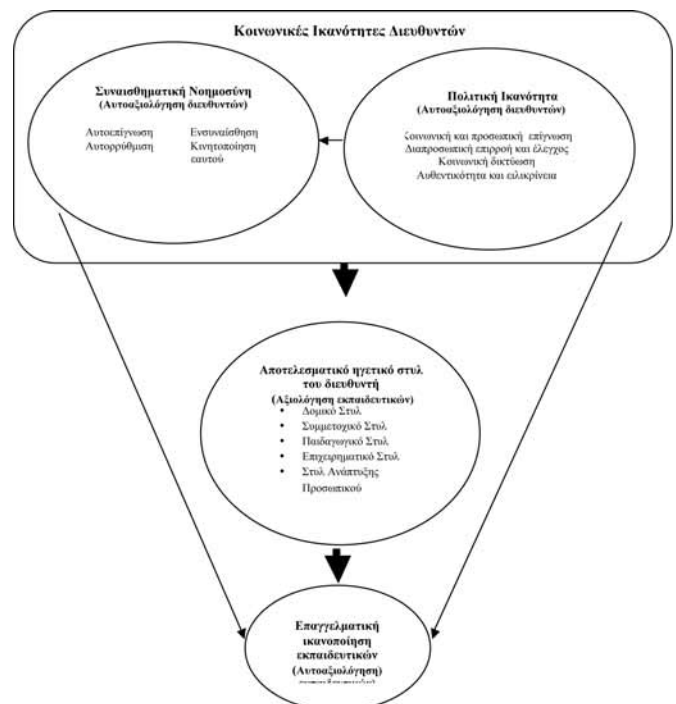
**Η** συναισθηματική νοημοσύνη, η πολιτική ικανότητα, η ακτίνα δράσης του διευθυντή δημοτικής εκπαίδευσης και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως περιοχές έρευνας συνεχίζουν να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι τέσσερις περιοχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω ερευνήθηκαν εντελώς ανεξάρτητα. Μέσα από την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου ηγεσίας επιχειρήθηκε η σύζευξη και συνεξέταση αυτών των περιοχών.

Τα σημερινά σχολεία αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τους διευθυντές να εξισορροπούν την ανάγκη για αλλαγή με τη σταθερότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό προκύπτει η ανάγκη για διερεύνηση των κοινωνικών ικανοτήτων του διευθυντή που θα τον θωρακίσουν για να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στις σύγχρονες αλλαγές. Η παρούσα έρευνα, η οποία υποστηρίζει την ανάγκη για επέκταση των θεωριών για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, διερεύνησε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου σχετίζονται με την ακτίνα δράσης του διευθυντή (τρόπο άσκησης ηγεσίας) και κατ'επέκταση την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Σημειώνεται ότι σε αυτή την έρευνα ως ακτίνα δράσης του διευθυντή εκλαμβάνονται οι ηγετικές συμπεριφορές του διευθυντή, μέσα από την υιοθέτηση ηγετικών στυλ, όπως εμφανίζονται στο Ολιστικό Μοντέλο ηγεσίας των Pashardis και Brauckmann (Pashardis, 2014). (Βλέπε σελ. 10)

Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επιδίωξε να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης τους, δηλαδή το Παιδαγωγικό Στυλ, το Συμμετοχικό Στυλ, το Δομικό Στυλ, το Επιχειρηματικό Στυλ και το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή (π.χ. η ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων) συσχετίζονται με τις πολιτικές ικανότητες του (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια), αλλά και το αντίστροφο;
- 4) Σε ποιο βαθμό η ακτίνα δράσης του διευθυντή συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Διάγραμμα 2: Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας



Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της ποσοτικής έρευνας. Έτσι, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και του προγράμματος EQS για την εξέταση του μοντέλου δομικών εξισώσεων. Η εξέταση αποσκοπούσε στον εντοπισμό του βαθμού συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας, στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

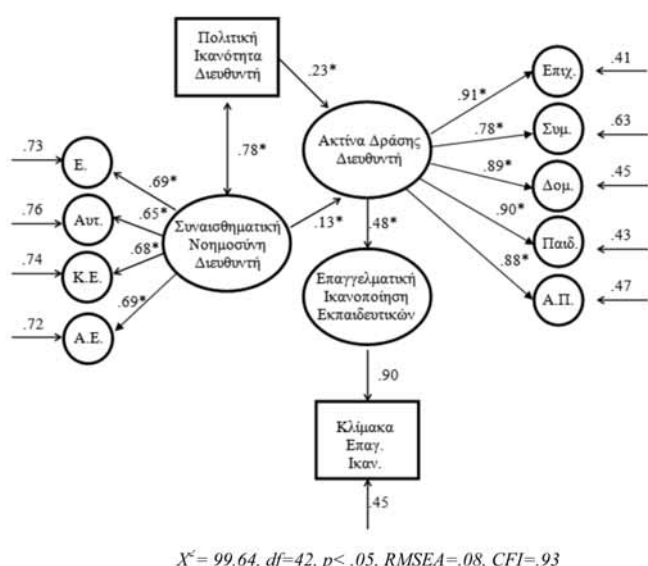
Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 σε δημόσια σχολεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μετά από σκόπιμη δειγματοληψία, αφού επιλέχθηκαν οι διευθυντές που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία που στελεχώνονται από περισσότερους από έξι εκπαιδευτικούς, έγινε χορήγηση των ερωτηματολογίων. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 182 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης και 910 εκπαιδευτικοί. Για κάθε διευθυντή αντιστοιχούσαν πέντε εκπαιδευτικοί που εργάζονταν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μαζί του. Οι διευθυντές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δύο κλίμακες

που μετρούσαν: α) τη συναισθηματική νοημοσύνη (WLEIS, Wong & Law, 2002: in Greek, Kafetsios & Zampetakis, 2008) και β) την πολιτική ικανότητα (Political skill item pool, Ferris et al, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δύο κλίμακες που μετρούσαν: α) την άσκηση ηγεσίας (School Leadership Questionnaire, Pashiardis, 2014) και β) την επαγγελματική ικανοποίηση (Brayfield, A. & Rothe, H., 1951: An index of job satisfaction).

Η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται στο ότι, ασχολήθηκε με συστηματικό τρόπο και σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή, την πολιτική ικανότητά του, την ακτίνα δράσης του και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του. Ακόμη, το ότι η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που επιχειρήθηκε στον κυπριακό, αλλά και ευρύτερο ελλαδικό χώρο, η οποία εξετάζει σε βάθος τις σχέσεις που αφορούν τις πιο πάνω έννοιες, ενισχύει τη σημαντικότητά της και τη συμβολή της στην επιστήμη. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως.

Πρώτον, αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν η ισχυρή σχέση που φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας έννοιας της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας, η οποία είναι ο συνδυασμός συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων, μέσα από τις οποίες περιγράφονται με σαφέστερο τρόπο οι κοινωνικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής προκειμένου να ενεργεί αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

**Διάγραμμα 3. Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Ακτίνας Δράσεως του διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**



**Α.Ε.:** Αυτοεπίγνωση Συναισθημάτων

**Ε.:** Ενσυναίσθηση

**Αυτ.:** Αυτορρύθμιση

**Κ.Ε.:** Κινητοποίηση Εαυτού

**Κλίμακα Επαγ. Ικαν.:** Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

**Επιχ.:** Επιχειρηματικό Στυλ

**Συμ.:** Συμμετοχικό Στυλ

**Δομ.:** Δομικό Στυλ

**Παιδ.:** Παιδαγωγικό Στυλ

**Α.Π.:** Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Δεύτερον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή έχει θετική επίδραση στην ακτίνα δράσης του. Αυτό το αποτέλεσμα δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη εκείνων των συναισθηματικοπολιτικών ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου προκειμένου να επιλέγει αποτελεσματικές συμπεριφορές ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση.

Τρίτον, σε ό,τι αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην πολιτική ικανότητα του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα από την ανάλυση δηλώνουν ότι υπάρχει θετική επίδραση των δύο πρώτων ικανοτήτων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, όταν η ακτίνα δράσης του διευθυντή λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή, η θετική επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται. Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (όπως αυτή εμφανίζεται από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών), επομένως θα έπρεπε να γίνεται η κατάλληλη επιλογή και επιμόρφωση των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση αυτή. Επίσης επιβεβαιώνεται και το γεγονός ότι η δημόσια εικόνα του διευθυντή σχολείου έχει εξαιρετική σημασία, συνεπώς πρέπει να γνωρίζει πώς να τη διαχειρίζεται.

Τέταρτον, αποτέλεσμα είναι η προσαρμογή, μετάφραση και εγκυροποίηση της κλίμακας Political skill item pool (Ferris et al, 2005), στο κυπριακό συγκείμενο. Είναι το μοναδικό εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας που βρέθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και δεδομένου ότι βρέθηκε η πολιτική ικανότητα να επιδρά θετικά στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν ότι δύο σχετικά καινούριες έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή, θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, καθώς μέσα από τη δική μας έρευνα έχουν αναδειχθεί ως δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι θεωρίες για την αποτελεσματική ηγεσία ίσως θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους και τις δύο πιο πάνω ικανότητες των ηγετών.

Τα πορίσματα της παρούσας εργασίας και οι ερμηνείες που έχουν δοθεί αναδεικνύουν τη σπουδαιότητά τους και την ενισχυτική συνεισφορά τους προς τη θεωρία γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία. Έτσι, στη συνέχεια δίνονται κάποιες εισηγήσεις που θα ενδιέφεραν αυτούς οι οποίοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στους σχολικούς οργανισμούς, αλλά και τους μάχιμους διευθυντές, αφού σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά τους στον εργασιακό τους χώρο, καθώς επίσης και με την άσκηση των ηγετικών συμπεριφορών τους.

Η παρούσα έρευνα επαναλαμβάνει την ανάγκη να τεθεί η εκπαιδευτική ηγεσία ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, διότι δυστυχώς στην Κύπρο (και στην Ελλάδα) δε δίνεται



η αναγκαία σημασία. Μέσα από τη δική μας έρευνα, αλλά και από προηγούμενες έρευνες εγείρεται η ανάγκη για την επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών σχολείων. Πιστεύουμε πως οι διευθυντές θα πρέπει να είναι καλοί στο επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας, εννοώντας ότι θα πρέπει να είναι καλοί στη δημιουργία συμμαχιών στην ευρύτερη κοινωνία για το καλό των σχολείων τους και να χρησιμοποιούν τις συναισθηματοπολιτικές ικανότητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά τα σχολεία. Συγκεκριμένα, θα ήταν επιθυμητό να χρησιμοποιούν την πολιτική ικανότητά τους, η οποία περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιότητες αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς τους στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να είναι κανείς αποτελεσματικός διοικητικός και διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης και προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές θα πρέπει να επιμορφωθεί σε θέματα ανάπτυξης και καλλιέργειας των συναισθηματικών και πολιτικών του ικανοτήτων. Συνεπώς, πρέπει να αλλάξει η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολείων στην Κύπρο και (πιθανώς) και διεθνώς.

Ίσως η δημιουργία Κέντρων Αξιολόγησης (ΚΑ) να είναι μία λύση (Pashiardis, 1993). Σύμφωνα με τον Pashiardis (1993), από το 1970, στις ΗΠΑ λειτουργούν Κέντρα Αξιολόγησης και κάθε κέντρο οργανώνεται από καλά εκπαιδευμένους αξιολογητές των οποίων πρωταρχικός στόχος είναι να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τους υποψηφίους καθώς συμπληρώνουν τις διάφορες ασκήσεις και προσομοιώσεις. Τα πλεονεκτήματα από τη δημιουργία των Κέντρων Αξιολόγησης των υποψήφιων Κύπριων διευθυντών σχολείων, έγκεινται στην ανατροφοδότηση που θα παίρνουν οι αξιολογούμενοι. Μέσα από τα κέντρα αυτά θα παίρνουν πολύτιμες πληροφορίες για τη φύση της εργασίας που τους ενδιαφέρει καθώς και για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες αυτές θα δίνονται υπό τη μορφή συμβουλών για θέματα που αφορούν την περαιτέρω επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακόμη, θα περνούν μέσα από μια σειρά από δοκιμασίες οι οποίες είναι πραγματικά πολύτιμες, διότι μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες θα μαθαίνουν πώς να παρακολουθούν τη διδασκαλία, πώς να εκθέτουν τις απόψεις τους, και πώς να αξιολογούν. Με αυτό τον τρόπο, οι αξιολογητές θα αποκτούν περισσότερες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και έτσι θα μαθαίνουν τη διοικητική επιστήμη μέσα από ένα φάσμα "πρακτικών" δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα, παρόλο που το εμπειρικό μοντέλο που προέκυψε από την παρούσα μελέτη και το οποίο εξέτασε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, της πολιτικής ικανότητάς του, της ακτίνας δράσης του και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, οδήγησε στην επιβεβαίωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της παρούσας έρευνας, μπορεί να τύχει σημαντικής βελτίωσης. Μία σημαντική συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι, τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη του δομικού μοντέλου κατέδειξαν ότι η συναισθηματοπολιτική ικανότητα του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δημιουργήσει το κατάλληλο εργαλείο το οποίο θα μετρούσε αυτή τη σημαντική ικανότητα.

Ακόμη, η ισχυρή αλληλεπίδραση που προέκυψε από τα αποτε-

λέσματα της έρευνάς μας, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, μας οδηγεί στην ανάγκη για μελλοντική διερεύνηση κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα είναι πραγματικά δύο διακριτές έννοιες. Αν όχι τότε η δημιουργία μίας νέας έννοιας όπως αυτή που αναδείξαμε εμείς, η συναισθηματοπολιτική ικανότητα, ίσως να είναι εννοιολογικά καταλληλότερη για να περιγράψουμε εκείνες τις κοινωνικές ικανότητες του ατόμου που επηρεάζουν την ακτίνα δράσης του στον εργασιακό χώρο.

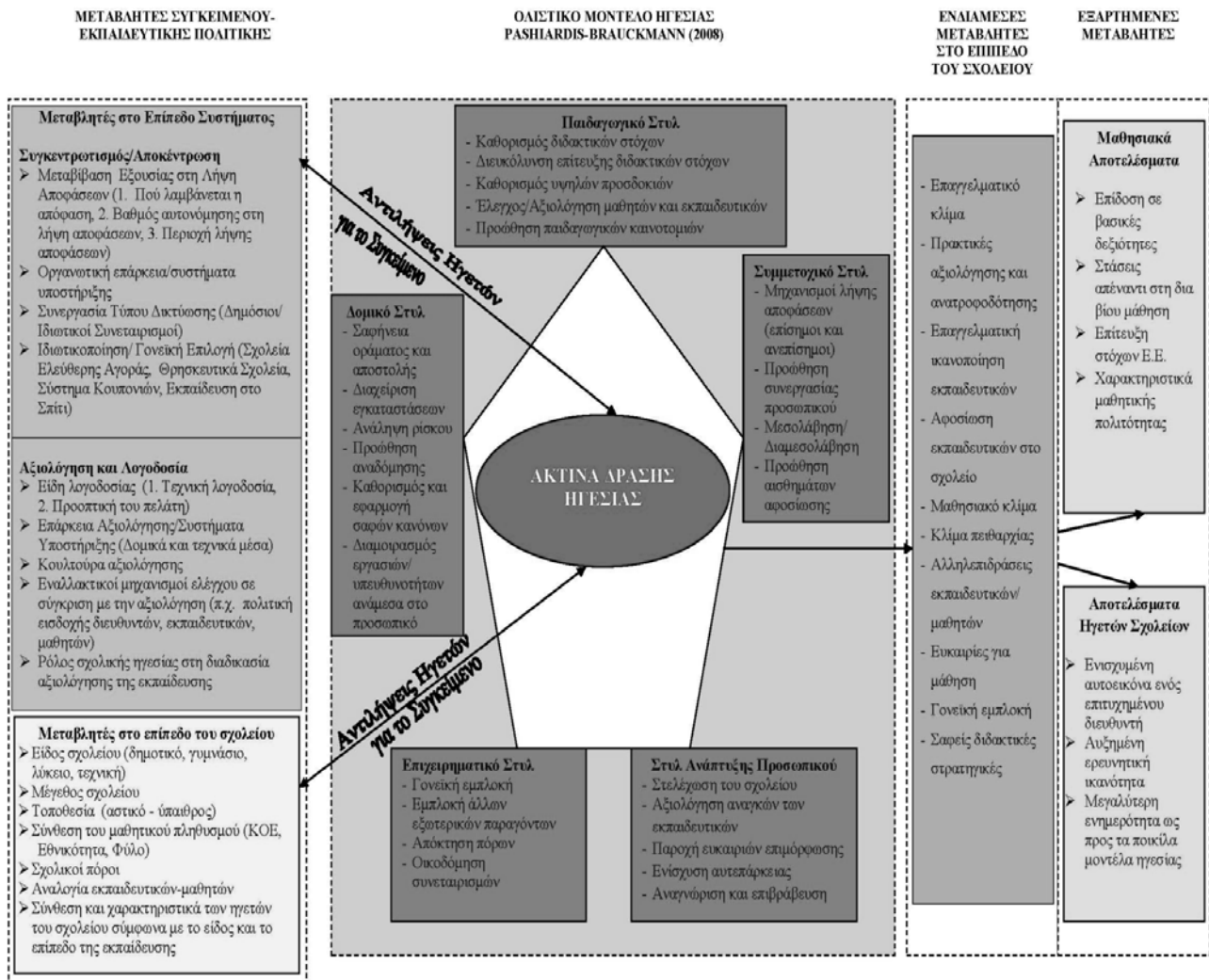
Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να ενισχυθεί με ποιοτικές μεθόδους και έτσι θα επιτυγχάνοταν τριγωνοποίηση των μεθόδων και θα ενισχυόταν η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Μέσα από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ο ερευνητής θα έχει τη δυνατότητα για μία εις βάθος μελέτη του φαινομένου, ενώ από την άλλη τα ποσοτικά δεδομένα καταδεικνύουν απλά σχέσεις. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι προκλήσεις για μελλοντική έρευνα είναι μεγάλες και η περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής θα ενισχύσει τη θεωρία και πρακτική του τομέα της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.

Ολοκληρώνοντας, οι εισηγήσεις αυτές αφορούν κυρίως την επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητάς τους. Επίσης, αυτές οι ικανότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν και κριτήριο επιλογής των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς η έρευνά μας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του διευθυντή παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας.

### Βιβλιογραφία

- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 301-311.
- Ferris, G. R., Davidson, S. L. & Perrewé, P. L. (2005). *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. Mountain View, CA: Davies-Black.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Pashiardis, P. (1993). Selection Methods for Educational Administrators in the USA. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.
- Pashiardis, P. (2014) (Ed.). *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009, April). *New Educational Governance and School Leadership - Exploring the foundation of a new relationship in an international context*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Wong, C.S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

## Διάγραμμα 1. Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Pashiardis-Brauckmann



## Το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης

*Δρ. Θεόδωρος Θεοδώρου, Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

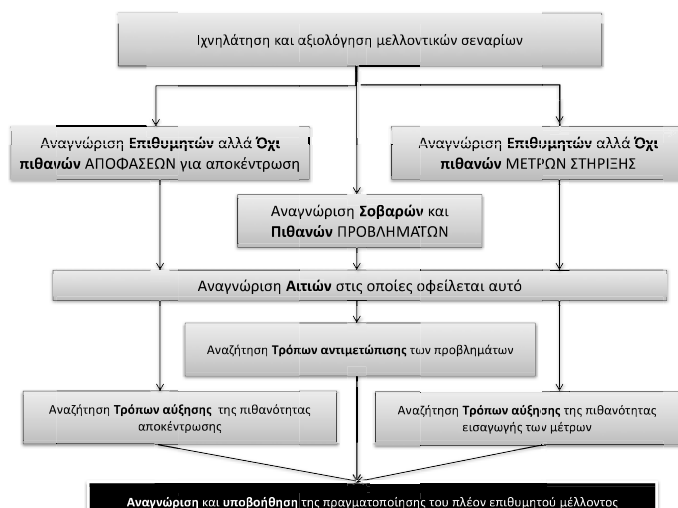
### Εισαγωγή

Στο σύντομο αυτό άρθρο εξετάζεται το σχολείο του μέλλοντος, αποσκοπώντας, αφενός, στην αναγνώριση της πλέον επιθυμητής μορφής Αυτόνομης Οικονομικής Διαχείρισης (ΑΟΔ) για τα σχολεία της Κύπρου και, αφετέρου, στην υποβοήθηση της πραγματοποιήσεώς της. Συγκεκριμένα, στο άρθρο παρουσιάζονται οι περιοχές εκείνες όπου το σχολείο του μέλλοντος ενδέχεται να λαμβάνει αυτόνομα αποφάσεις, τα προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου καθώς και μια σειρά μέτρων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την σχολική αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, μετά που τόσο το επιθυμητό όσο και το πιθανό μέλλον σκιαγραφούνται, εξετάζονται τρόποι με τους οποίους η από-

κλιση μεταξύ των δύο μπορεί να σμικρυνθεί, έτσι που το ευκαίιο να καταστεί περισσότερο εφικτό (Γράφημα 1).

### Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κυρίαρχες τάσεις παγκοσμίως (Bruns, Filmer, & Patrinos, 2011) με το «αυτόνομο σχολείο» να αποτελεί μια μορφή τοπικής αυτοδιοίκησης που κερδίζει διαρκώς έδαφος, σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης (Caldwell, 2006). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η Αυτόνομη Οικονομική Διαχείριση (ΑΟΔ) αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη κατηγορία αποφάσεων που αποκεντρώνονται στα σχολεία, αφού φαίνεται να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη αυτονομισή τους (Mestry, 2004). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η ΑΟΔ δεν



**Γράφημα 1:** Η πορεία της έρευνας προς υποβοήθηση της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος

οδηγεί πάντα στην επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων (Hanushhek & Woessmann, 2012), γεγονός που αποδίδεται σε έναν αριθμό προβλημάτων που συνήθως συνοδεύουν τη σχολική αυτονομία (Schleicher, 2012). Ως αποτέλεσμα, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αναζητούν συνεχώς κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης των πιο πάνω προβλημάτων και ευρύτερης στήριξης των αυτόνομων σχολείων, στην προσπάθεια που αυτά καταβάλλουν για επίτευξη των στόχων τους (OECD, 2006).

Σε ό,τι αφορά στο τοπικό συγκείμενο, φαίνεται ότι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνεται στους σχεδιασμούς της κυπριακής πολιτείας, μέσα στα πλαίσια των προσπαθειών εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού ο έντονος συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει μέχρι σήμερα το χώρο της εκπαίδευσης έχει επανειλημμένα κατακριθεί (Pashiaridis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011). Ως φυσικό επακόλουθο, αναδύονται μια σειρά από ερωτήματα αναφορικά με τη μορφή σχολικής αυτονομίας που είναι καταλληλότερη για τα σχολεία της Κύπρου καθώς και αναφορικά με τον τρόπο που αυτή θα διαμορφωθεί στο θεωρητικό επίπεδο και που θα μετουσιωθεί στη σχολική πραγματικότητα στα χρόνια που θα ακολουθήσουν. Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά σε πρόσφατη έρευνα, η οποία μελέτησε τα πιο πάνω ζητήματα καταφέροντας να ιχνηλατήσει το μέλλον του σχολείου, να καθορίσει το πλέον επιθυμητό πλαίσιο λειτουργίας του καθώς και να αναγνωρίσει τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να εφαρμοστεί (Θεοδώρου, 2013).

### Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας έγινε σύσταση μιας ομάδας ειδικών σε θέματα εκπαίδευσης και οικονομικής διαχείρισης, στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής, επιχειρηματικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής ελίτ της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν πρώην Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών, Μέλη της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων, υψηλόβαθμοι αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας, Πρόεδροι Σχολικών Εφορειών, εκπρόσωποι των οργανωμένων δασκάλων και γονέων, διευθυντές, ακαδημαϊκοί καθώς και διευθυντικά στελέχη τραπεζών, ομίλων εταιρειών, μεγάλων επιχειρήσεων και άλλων σχετικών με την εργασία οργανισμών (π.χ. Κυπριακό Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο, Κέντρο Παραγωγικότητας).

Οι απόψεις των 49 πιο πάνω ειδικών συνδυάστηκαν και αλληλοσυμπληρώθηκαν, με τη χρήση της μεθόδου Delphi, επιτυγχάνοντας τη συλλογή του αποστάγματος της συνολικής σοφίας και εμπειρογνωμοσύνης των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με όσα προβλέπει η Delphi, διενεργήθηκε μια διαδικασία ασύγχρονης ομαδικής

επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, η οποία κατέληξε στην αξιολόγηση του βαθμού πιθανότητας και του βαθμού επιθυμίας που συγκέντρωσαν μια σειρά από προγνωστικές δηλώσεις (Linstone & Turoff, 2002). Επιπλέον, λήφθηκε κάθε μέριμνα ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η επαναληπτικότητα και η ανατροφοδότηση, τρία χαρακτηριστικά της μεθόδου τα οποία επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράζουν τις ειλικρινείς τους απόψεις, χωρίς περιορισμούς, καθώς και να αναθεωρούν τις αρχικές τους θέσεις, υπό το φως νέων εξελίξεων οι οποίες προκύπτουν κατά την εξέλιξη της έρευνας (Στυλιανίδης, 2008).

Μέχρι την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, διενεργήθηκαν συνολικά τέσσερις γύροι συλλογής δεδομένων. Κατά τον πρώτο γύρο, ο οποίος διεξήχθη με την πραγματοποίηση 49 ημιδομημένων συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε μια ενδεδειγμένη ιχνηλάτηση του μέλλοντος, με αποτέλεσμα την καταγραφή όλων των ενδεχομένων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου του μέλλοντος, μέχρι το έτος 2025. Μέσω των επόμενων δύο γύρων ερωτηματολογίων, τα πιο πάνω ενδεχόμενα αξιολογήθηκαν από τους ειδικούς και κατατάχθηκαν βάσει του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης που αυτά είχαν συγκεντρώσει. Πιο αναλυτικά, το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το μέσο επιλογής εκείνων των ενδεχομένων που είχαν θεωρηθεί ως τα πλέον επιθυμητά, ενώ το δεύτερο ερωτηματολόγιο επέτρεψε στους ειδικούς να αναστοχαστούν, σε σχέση με τις αρχικές επιλογές τους και, ενδεχομένως, να αναθεωρήσουν, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη της πλειοψηφίας, η οποία παρεχόταν ως ανατροφοδότηση. Τέλος, με τη χρήση μιας ακόμη σειράς ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα ευρήματα των τριών πρώτων γύρων αξιοποιήθηκαν περαιτέρω, με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών που φαίνονται να αποτρέπουν την πραγματοποίηση κάποιων πολύ επιθυμητών ενδεχομένων και την εξεύρεση τρόπων με τους οποίους τα ενδεχόμενα αυτά μπορούν να καταστούν πιο πιθανά.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ήταν τόσο συντρέχουσα όσο και τελική, με τα δεδομένα κάθε γύρου συλλογής δεδομένων να αναλύονται αξιοποιώντας τις κατάλληλες ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις. Αναλυτικότερα, η ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων γινόταν μέσω συνεχούς αντιπαράβολής του περιεχομένου τους με τον υπό διαμόρφωση κατάλογο προγνωστικών δηλώσεων, ενώ στην περίπτωση των τελικών συνεντεύξεων γινόταν και πάλι ανάλυση περιεχομένου, στη βάση συγκεκριμένων αναλυτικών κατηγοριών που είχαν διαμορφωθεί. Σε ό,τι αφορά στα ερωτηματολόγια, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS και αφορούσε κυρίως στον υπολογισμό του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης που συγκέντρωνε κάθε δήλωση, με βάση μία κλίμακα Likert 1-5.

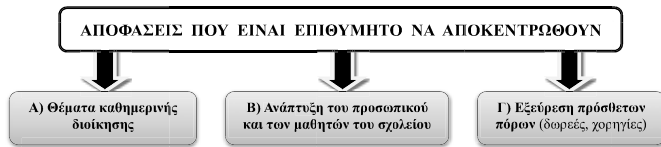
### Αποτελέσματα

#### Αποφάσεις που είναι πολύ επιθυμητό να αποκεντρωθούν

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ειδικοί επιθυμούν αποκέντρωση της διαχείρισης αρκετών αποφάσεων οικονομικής φύσης, από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο (Γράφημα 2). Οι αποφάσεις αυτές αφορούν κυρίως (α) στη διεκπεραίωση της καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου καθώς και (β) στην ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Συμπληρωματικά, παρουσιάζεται η επιζητούμενη επίσης κάποια αυτονομία (γ) σε συγκεκριμένες αποφάσεις που αφορούν στην εξεύρεση πρόσθετων πόρων, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου στους δύο προαναφερθέντες κύριους τομείς. Η εξέταση αυτών των αποφάσεων απέκλυσε ότι η δεύτερη περιοχή αποφάσεων επεδείκνυε την εντονότερη απόκλιση ανάμεσα στο επιθυμητό και στο πιθανό μέλλον, με τα ενδεχόμενα διάθεσης κονδυλίων για την λειτουργία ομίλων ενδιαφέροντος, καθορισμού και χρηματοδότησης της επιμόρ-



φωσης του προσωπικού από το σχολείο, προσφοράς κινήτρων προς το προσωπικό καθώς και αγοράς υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών να είναι μεν πολύ επιθυμητά αλλά να μη συγκεντρώνουν αρκετές πιθανότητες υλοποίησης.



**Γράφημα 2:** Οι περιοχές αποφάσεων που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας για αποκεντρωση

### Προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν

Εξάλλου, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία, η έρευνα εντόπισε ότι η εισαγωγή της ΑΟΔ ενδεχομένως να οδηγήσει στην εμφάνιση ενός αριθμού προβλημάτων (Γράφημα 3). Σε σχέση με τα προβλήματα για τα οποία γίνεται λόγος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα σοβαρότερα από αυτά εντάσσονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: (α) την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, (β) την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και (γ) την επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων. Αρχίζοντας από την πρώτη κατηγορία είναι αξιοσημείωτο ότι, όλα τα επιμέρους προβλήματα, τα οποία αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στα ενδεχόμενα αύξησης του φόρτου εργασίας καθώς και του εργασιακού άγχους των διευθυντών καθώς και της μείωσης του ενδιαφέροντος για ανάληψη της θέσης του διευθυντή, συγκέντρωσαν τόσο ψηλό βαθμό σοβαρότητας όσο και ψηλό βαθμό πιθανότητας εμφάνισης. Σε ό,τι αφορά προβλήματα που σχετίζονται με τη δεύτερη κατηγορία, αυξημένο βαθμό σοβαρότητας και αρκετές πιθανότητες εμφάνισης παρουσιάστηκαν να έχουν τα επιμέρους προβλήματα της αύξησης των διαφορών μεταξύ των σχολείων και της αυξημένης δυσκολίας στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία προβλημάτων, αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης παρουσίασαν τα ενδεχόμενα ύπαρξης συγκρούσεων κατά την κατανομή του προϋπολογισμού εντός του σχολείου καθώς και ύπαρξης αντιδράσεων προς τις αλλαγές, από τους συνδικαλιστές.



**Γράφημα 3:** Κατηγορίες προβλημάτων που είναι πιθανό να εμφανιστούν σε σχολεία με ΑΟΔ

### Μέτρα στήριξης

Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκε ότι μια σειρά μέτρων στήριξης μπορούν να αποδειχθούν κατάλληλα για αν-

τιμετώπιση των πιο πάνω προβλημάτων και υποβοήθηση της επιτυχημένης λειτουργίας του σχολείου (Γράφημα 4). Κάνοντας πρώτα αναφορά στην κατηγορία των μέτρων που σχετίζονται με την (1) εξισορρόπηση μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, παρατηρείται εκ νέου το φαινόμενο απόκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού μέλλοντος, αφού κάποια επιμέρους μέτρα της κατηγορίας δε συγκέντρωσαν μεγάλες πιθανότητες εισαγωγής. Τα μέτρα αυτά αφορούν στην κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία της κοινωνίας για αποδοχή των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων, στη σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο, στη συλλογικότητα στην άσκηση της ΑΟΔ, στην παραμονή των διευθυντών για επαρκές χρονικό διάστημα σε ένα σχολείο καθώς και στη στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας με ένα σώμα επαγγελματιών, με σκοπό την παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Περνώντας στην εξέταση της κατηγορίας επιθυμητών μέτρων στήριξης των σχολείων, η οποία σχετίζεται με την (2) αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, εντοπίστηκε ξανά το φαινόμενο η εισαγωγή κάποιων επιμέρους μέτρων να είναι μεν επιθυμητή αλλά όχι και πιθανή. Τα μέτρα αυτά έχουν να κάνουν με την εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου, τη διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο, την ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης, την επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών καθώς και την πολύπλευρη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μια τρίτη κατηγορία μέτρων, στην οποία εντοπίστηκαν επιμέρους μέτρα τα οποία είναι επιθυμητά αλλά όχι πιθανά, αφορά στη (3) στήριξη των σχολικών ηγετών. Τα επιμέρους μέτρα έχουν να κάνουν με τη μείωση των εργασιών ρουτίνας και του διδακτικού χρόνου των διευθυντών καθώς και με την ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων που να διευκολύνουν την οικονομική διαχείριση. Σε ό,τι δε αφορά στα μέτρα που σχετίζονται με την (4) επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα μέτρα, των οποίων η εισαγωγή φάνηκε να είναι πάρα πολύ επιθυμητή αλλά δε συγκεντρώνουν πολλές πιθανότητες πραγματοποίησης, αφορούν στη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών, στη διασύνδεση αποτελεσματικότητας και προαγωγής των εκπαιδευτικών, στη χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων καθώς και στην παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.

Εξάλλου, μέτρα στήριξης που είναι μεν επιθυμητά αλλά παρουσιάζονται να έχουν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής στο σχολείο του μέλλοντος εντοπίστηκαν και στις υπόλοιπες δύο κατηγορίες πιθανών μέτρων. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των μέτρων που κινούνται προς την κατεύθυνση (5) δικτύωσης των σχολείων, διαφάνηκε ότι τα μέτρα της παραχώρησης κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων, της δημιουργίας ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων για ανταλλαγή καλών πρακτικών και της προώθησης της δικτύωσης του σχολείου με άλλα σχολεία ή οργανισμούς, είναι μεν πολύ επιθυμητά αλλά δε συγκεντρώνουν αυξημένες πιθανότητες εισαγωγής. Σε ό,τι αφορά στην τελευταία κατηγορία επιθυμητών μέτρων στήριξης, η οποία σχετίζεται με την (6) εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι πολύ πιθανή, ενώ είναι πολύ επιθυμητή, η εισαγωγή κάποιων μέτρων, τα οποία προνοούν τη λήψη αποφάσεων από ένα συμβούλιο, στο οποίο θα συμμετέχει ο διευθυντής, τη διαφοροποίηση της σύνθεσης των μελών του συμβουλίου, ανάλογα με το είδος της απόφασης, και την ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης των αποφάσεων του συμβουλίου από μια μικρή ομάδα ατόμων.

### Τρόποι αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος

Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, η έρευνα αυτή προχώρησε, πέραν της αναγνώρισης περιοχών όπου παρατηρείται διάστα-



**Γράφημα 4:** Κατηγορίες επιθυμητών μέτρων στήριξης των σχολείων με ΑΟΔ

ση μεταξύ πιθανού και επιθυμητού, στην αναζήτηση τρόπων σύγκλισης των δύο εκδοχών του μέλλοντος. Έτσι, στον τελικό γύρο συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ειδικοί παρέθεσαν μια σειρά από εισηγήσεις, οι κυριότερες των οποίων συνοψίζονται στο γράφημα 5.

#### Κύριοι τρόποι σύγκλισης ευκταίου και εφικτού μέλλοντος

<b>A</b>	Κατάλληλη στελέχωση Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού
<b>B</b>	Εστίαση στο μακροπρόθεσμο όφελος των αλλαγών
<b>Γ</b>	Αναθεώρηση διαδικασιών επιλογής, αξιολόγησης & προαγωγής
<b>Δ</b>	Επένδυση στην προετοιμασία των σχολικών ηγετών
<b>E</b>	Επίδειξη πολιτικής βούλησης και αποφασιστικότητας
<b>Στ</b>	Πιλοτική εφαρμογή των αλλαγών

	A	B	Γ	Δ	E	Στ
<b>I<sup>1</sup></b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>II</b>	✓		✓	✓	✓	✓
<b>III</b>	✓			✓	✓	
<b>V</b>	✓		✓	✓	✓	✓
<b>V</b>	✓		✓	✓		✓
<b>VI</b>	✓	✓	✓	✓	✓	
<b>VII</b>	✓	✓	✓	✓	✓	

**Γράφημα 5:** Τρόποι αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος

Καταρχήν, μια σημαντική εισήγηση, που προκύπτει επανειλημμένα στα διάφορα επιμέρους ζητήματα, είναι η κατάλληλη στελέχωση του ΥΠΠ με ένα σώμα επαγγελματιών οι οποίοι θα ενημερώνουν, θα προετοιμάζουν, θα παρακολουθούν, θα κατευθύνουν και θα στηρίζουν την πορεία υλοποίησης των μεταρρυθμιστικών πρακτικών. Επίσης πολύ σημαντικό είναι να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και ο ορίζοντας εστίασης όσων εμπλέκονται στη διαμόρφωση και εφαρμογή πολιτικής, έτσι που τα οποιαδήποτε αυξημένα κόστη επιφέρουν οι αλλαγές να αντιμετω-

πίζονται ως επένδυση για το μέλλον του σχολείου και για τη μελλοντική ευμάρεια της κοινωνίας.

Μια τρίτη εισήγηση αποτελεί η αναθεώρηση των διαδικασιών πρόσληψης, αξιολόγησης και προαγωγής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι επιλέγονται οι καταλληλότεροι και ικανότεροι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ΑΟΔ και της κοινωνίας. Συνυφασμένη με την προηγούμενη είναι και η εισήγηση που αφορά στην επένδυση σε ένα καλύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης και προετοιμασίας των σχολικών ηγετών, ούτως ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός ετοιμότητάς τους να ηγηθούν ενός αυτόνομου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρά τους όποιους περιορισμούς επιφέρει η τρέχουσα οικονομική κρίση, φαίνεται ότι έχει καταστεί πλέον επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μιας ακαδημίας στελεχών όπου, μέσω ενός κατάλληλου προγράμματος εκπαίδευσης, οι διευθυντές θα καθίστανται ικανοί και αποτελεσματικοί ηγέτες των σχολείων του μέλλοντος, τα οποία αναμένεται να είναι πιο αυτόνομα, ακόμη πιο πολύπλοκα και πιο απαιτητικά από τα σχολεία του παρόντος.

Μια επιπλέον εισήγηση αφορά στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το αρμόδιο υπουργείο, το οποίο και πρέπει να αναλαμβάνει δράση εκεί όπου ο διάλογος και οι συζητήσεις οδηγούνται σε τέλμα, επιβάλλοντας κάποτε την αλλαγή. Τέλος, μια ακόμα εισήγηση η οποία χρήζει αναφοράς, αφορά στην πιλοτική εφαρμογή των αλλαγών, ούτως ώστε να διαφανούν στην πράξη οι όποιες αδυναμίες των όσων προτείνονται, να δοκιμαστούν οι μεταρρυθμίσεις σε πραγματικές συνθήκες και να προκύψουν τα απαραίτητα δεδομένα για αναθεώρηση συγκεκριμένων παραμέτρων που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου με ΑΟΔ.

#### Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά το τοπικό επίπεδο, μπορεί να λεχθεί ότι η έρευνα που έχει παρουσιαστεί συνεισφέρει στη διαμόρφωση του επιθυμητού μέλλοντος, σε σχέση με την οικονομική διαχείριση, στο αυτόνομο σχολείο της Κύπρου και προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στους υπεύθυνους για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, σε μια περίοδο που αναμένεται να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις, στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επιπλέον, η έρευνα καταφέρνει να συνδέσει την ΑΟΔ με την αγορά εργασίας, επιλέγοντας τη συμπεριληψη εκπροσώπων από το χώρο των επιχειρήσεων στην ομάδα ειδικών, να συμβάλει στην εμπέδωση της ανάγκης μιας καλύτερης προετοιμασίας των σχολικών ηγετών, ενισχύοντας έμμεσα την αποτελεσματικότητα των σχολείων, να εξετάσει και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων των αυτόνομων σχολείων, και τέλος, να ενθαρρύνει την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική λειτουργία, συντείνοντας στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας.

Υιοθετώντας λοιπόν τη θέση ότι το μέλλον είναι, σε μεγάλο βαθμό, αποτέλεσμα των δικών μας ενεργειών ή παραλήψεων και χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα και τις εισηγήσεις της έρευνας ως οδηγό πορείας, προτείνεται η άμεση προώθηση των κατάλληλων μεθοδεύσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν τα σχολεία στην καλύτερη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας, θα επιτρέψουν την καλύτερη δυνατή χρήση των περιορισμένων οικονομικών πόρων που υπάρχουν προς διάθεση και, πάνω από όλα, θα οδηγήσουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και στην καλύτερη, συνολική, προετοι-

<sup>1</sup> I= εκπρόσωπος της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Κύπρου

II= εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων Κύπρου (ΠΟΕΔ)

III, IV, V= εκπρόσωποι της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων της Κύπρου

VI, VII= εκπρόσωποι της ανώτατης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου

μασία τους για να καταστούν οι ενεργοί, ικανοί και αυτάρκεις πολίτες του αύριο.

### Βιβλιογραφία

- Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. (eds.) (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Washington: The World Bank.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Victoria: ACER press.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2012). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Linstone, H. & Turoff, M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Available from: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>
- Mestry, R. (2004). Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education*,

24(2), 126-132.

- OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. Available from: <http://www.keepeek.com>
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Θεοδώρου, Θ. (2013). *Οικονομική διαχείριση στο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης*. Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Αλεξάνδρα Παπαχρήστου, Εκπαιδευτικός, Φιλολόγος

### Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα, που προσπαθεί να πετύχει την υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας του, έχοντας ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας. Ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, είναι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα (Δημητρίου, 2009). Νέότερες έρευνες κατά τη δεκαετία του 1990 (Πασιαρδής, 2004) προτείνουν ένα σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου, για σκοπούς βελτίωσης και επίτευξης της μεγαλύτερης δυνατής αποτελεσματικότητας, το οποίο να βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας. Αυτό το σύστημα, προτείνει να εστιαστεί η αξιολόγηση στις τεχνικές διδασκαλίας, την πορεία διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης της ύλης, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον και το κλίμα της τάξης, τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με τους Creemers και Kyriakides (2005), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και δυναμικότητα, αφού στηρίζεται σε ποικίλες παραμέτρους, καθορισμένες από τη διεθνή έρευνα, επιμέρους διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μία διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενης εκπαιδευτικού, για διαμορφωτικούς σκοπούς. Για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας αξιοποιούνται έντυπα και εργαλεία που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Δυναμικού Μοντέλου Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση των Creemers και Kyriakides (Creemers & Kyriakides, 2005).

### Α. Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου-εκπαιδευτικού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008), η παρατήρηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικό-συνάδελφο, ο προβληματισμός πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές, ο επαγγελματικός διάλογος, ο αναστοχασμός, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ παρατηρητή και πα-

ρατηρούμενου, λειτουργούν ως κατεξοχήν διαδικασίες μάθησης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, και κυρίως βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει το διδακτικό στυλ που εφαρμόζει, αναθεωρεί και αντιμετωπίζει με κριτική ματιά το διδακτικό έργο, σε ένα πλαίσιο συνεργατικής, παραγωγικής αλληλεπίδρασης με τον συνάδελφο με τον οποίο υλοποιούν τη διαδικασία της παρατήρησης, σε κλίμα αλληλοσεβασμού, αμοιβαίας συναισθηματικής αποδοχής και ανοικτοσύνης (Eisenbach & Curry, 1999). Στη συνέχεια περιγράφεται η πορεία που ακολουθήθηκε από τη γράφουσα, κατά την υλοποίηση παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενης εκπαιδευτικού-συναδέλφου. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διαδικασίας που επιχειρήθηκε, σχετίζεται με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Dynamic model of educational effectiveness) των Creemers και Kyriakides (Creemers & Kyriakides, 2005), σύμφωνα με το οποίο η επίτευξη της αποτελεσματικότητας έχει σύνθετο και δυναμικό χαρακτήρα, αφού αναφέρεται σε πολλαπλές παραμέτρους, οι οποίες αποτιμώνται με βάση διαφορετικές διαστάσεις.

Η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός άρχισε, κατά την τελευταία περίοδο, να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και των τεχνικών που ακολουθούσε. Ζητήθηκε από τη γράφουσα να παρατηρήσει την εκπαιδευτικό κατά την παράδοση μίας διδακτικής ενότητας σχετικής με τη νεώτερη και σύγχρονη ποίηση. Η ενότητα ανήκει σε κοινό διδακτικό αντικείμενο, δεδομένου ότι παρατηρητής και παρατηρούμενος φέρουν την ίδια ειδικότητα. Πάρθηκε από κοινού η απόφαση να επικεντρωθεί η παρατήρηση στην όλη πορεία και οργάνωση της διδασκαλίας, τις πρακτικές, και τις τεχνικές των ερωτήσεων. Συμφωνήθηκε ότι ο παρατηρητής δε θα παρεμβαίνει στη ροή του μαθήματος. Θεωρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τον εκπαιδευτικό-παρατηρητή και θα ένιωθαν άνετα με την παρουσία του, λόγω του δίωρου εβδομαδιαίου μαθήματος. Σύμφωνα με τις διακρίσεις της παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 2010) η διαδικασία επρόκειτο να είναι άμεση, συγχρονική, μη ενεργός αναφορικά με το ρόλο του παρατηρητή, και φυσική εφόσον διενεργείται σε πραγματικές συνθή-



κες. Παρατηρητής και παρατηρούμενος συζήτησαν το ζήτημα της επιλογής του τρόπου παρακολούθησης και καταγραφής, και αποφασίστηκε να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, το οποίο προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (πάρρτημα, πίνακας 1). Επιπλέον συμφωνήθηκε ότι μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ο παρατηρητής θα συμπληρώσει με βάση την προηγηθείσα παρατήρηση και τις περιγραφικές σημειώσεις, ένα έντυπο με κλίμακα διαβάθμισης τύπου Likert, ώστε να απεικονισθεί ποσοτικά ο βαθμός εμφάνισης καθεμιάς από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 2010). Οι δύο πλευρές δεσμεύθηκαν σε μία συνεργασία και αλληλεπίδραση η οποία θα έχει διάρκεια στο χρόνο και βασικούς στόχους, τον από κοινού προβληματισμό, την αναστοχαστική προσέγγιση, την αποκάλυψη δυνατών και αδύνατων σημείων στις διδακτικές πρακτικές, την αναθεώρηση διαμορφωμένων προσωπικών αντιλήψεων και εν τέλει τη βελτίωση και των δύο πλευρών πάνω στο διδακτικό έργο (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008). Αποφασίστηκε ακόμη να δοθεί στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό ένα έντυπο αναστοχασμού, μετά το πέρας της παρατήρησης της διδασκαλίας, ώστε να δοθεί η δυνατότητα μίας αυτοαξιολόγησης και ενός προσωπικού προβληματισμού πάνω στο διδακτικό έργο, στο πλαίσιο της προσπάθειας για αυτοβελτίωση. Είναι φανερό πως ο σκοπός της όλης διαδικασίας είναι κατεξοχήν διαμορφωτικός τόσο για τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, όσο και για το εκπαιδευτικό έργο που ασκεί (McBeath, 2001).

Στη διάρκεια του μαθήματος, η προσπάθεια του παρατηρητή επικεντρώθηκε στο να κρατήσει σαφείς και σύντομες σημειώσεις στον κατάλογο με τις κατηγοριοποιημένες συμπεριφορές και πρακτικές του διδάσκοντα (πάρρτημα, πίνακας 1). Κρίνεται ότι οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και μεστές και τα παιδιά κατανοούσαν πλήρως το είδος των απαντήσεων που έπρεπε να δοθούν. Έχοντας αντιληφθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανταποκρίνονταν με άνεση και προθυμία. Ο τρόπος αντίδρασης της διδάσκουσας ήταν ζεστός και δήλωνε ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ακουγε προσεκτικά και με σεβασμό την κάθε απάντηση ανεξάρτητα από το αν ήταν σωστή ή λάθος. Ενθάρρυνε τους μαθητές που δίσταζαν, χαμογελώντας τους και παροτρύνοντάς τους λεκτικά. Πρόσεχε ώστε το κάθε παιδί να έχει την δυνατότητα να απαντήσει τουλάχιστον μία φορά. Φαίνεται ότι χρησιμοποιεί αποτελεσματικές ως προς το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών, τεχνικές ερωτήσεων. Η ποικιλία των τύπων των ερωτήσεων, ο τρόπος που χρησιμοποιεί τη φωνή της, η θετική ανταπόκριση, ο ρυθμός που δίνει στο μάθημα και η ζεστασιά που δείχνει προς τα παιδιά, συντελούν σ' αυτό το αποτέλεσμα (Ματσαγιούρας, 2003). Διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός διαθέτει ιδιαίτερη ικανότητα σε αυτόν τον τομέα, παρά την προσωπική ανασφάλεια την οποία αρχικά εξέφρασε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, κατά τον τρόπο που είχε προαποφασιστεί, ακολούθησε ανατροφοδότηση και διαπροσωπική επαγγελματική συζήτηση μεταξύ παρατηρούμενου και παρατηρητή (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008). Ο παρατηρητής ανέφερε με πληρότητα, ειλικρίνεια και σε πνεύμα αλληλοσεβασμού, τις επισημάνσεις και τα σχόλια που είχε ήδη καταγράψει, καθώς και τα ποσοτικά στοιχεία τα οποία είχε φροντίσει να συγκεντρώσει με τη βοήθεια του εργαλείου διαβαθμισμένης κλίμακας που αξιοποίησε συνδυαστικά (πάρρτημα, πίνακας 2), με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού εφαρμογής συμπεριφορών και πρακτικών από την πλευρά του διδάσκοντα, όπως αυτές ορίζονται σε σχέση με τις καθορισμένες από τη διεθνή έρευνα παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ανατροφοδότηση για αυτό που κάνει. Η συζήτηση με τον παρατηρητή και η γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτε-

λεσμάτων της παρατήρησης, αλλά και γενικότερα της αξιολογικής διαδικασίας, αποτελούν βασικές αρχές της άμεσης ανατροφοδότησης (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005). Ο παρατηρητής έδωσε επιπρόσθετα στη διδάσκουσα ένα έντυπο αναστοχασμού (πάρρτημα, πίνακας 3) το οποίο κλήθηκε να συμπληρώσει με αναστοχαστικά σχόλια πάνω στην όλη πορεία της διδασκαλίας της, καθώς και με προτάσεις για την προσωπική της βελτίωση. Οι δύο εκπαιδευτικοί δεσμεύθηκαν στη συνέχιση της συνεργασίας και της περαιτέρω διερεύνησης της διδακτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της αλληλοπαρατήρησης, με πρόθεση ανταλλαγής εμπειριών και προβληματισμού πάνω στις προσωπικές διδακτικές πρακτικές και με σκοπό την ατομική ανάπτυξη και την αποτελεσματική συμβολή στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία η οποία είναι ανάγκη να γίνεται με σεβασμό και να έχει χρονική διάρκεια (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005).

## **Β. Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με επιμέρους πτυχές, παράγοντες, στοιχεία, και χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.**

Η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας (Βάμβουκας, 2010). Η παρατήρηση μπορεί να έχει συστηματικό ή μη συστηματικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2010), η παρατήρηση θα πρέπει να είναι έγκαιρα και σωστά σχεδιασμένη. Μία τυπική διαδικασία παρατήρησης περιλαμβάνει την *προετοιμασία*, τη *διεξαγωγή*, την *ανάλυση*, την *αξιοποίηση* των αποτελεσμάτων και την *αξιολόγησή* τους. Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από τη μη δομημένη, ελεύθερη παρατήρηση, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έως την αυστηρά δομημένη, με μορφή η οποία προϋποθέτει αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους, τη συμμετοχική παρατήρηση στην οποία ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει, και τη μη συμμετοχική μορφή στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά, όπως είναι η περίπτωση συναδέλφου εκπαιδευτικού που παρατηρεί τη διδασκαλία ενός άλλου εκπαιδευτικού (Βάμβουκας, 2010). Η εστίαση και δόμηση της παρατήρησης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη (Ιωσηφίδης, 2003). Στην αυτοαξιολόγηση, η χρήση της παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Glasman, Cibulka & Ashby, 2002). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσουν τα δικά τους, προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής τους. Βασική επιδίωξη της παρατήρησης που διενεργείται για διαμορφωτικούς σκοπούς, πρέπει να είναι η ανάπτυξη και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού, σε ένα επίπεδο το οποίο ταιριάζει με το στάδιο επαγγελματικής εμπειρίας στο οποίο βρίσκεται (Creemers & Kyriakides, 2005). Είναι αναγκαίο τα εργαλεία της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται με διαφοροποίηση, ανάλογα με την επαγγελματική θέση και τα καθήκοντα του αξιολογούμενου (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2005). Θεωρώντας ότι πάντοτε υπάρχουν

περιθώρια για βελτίωση, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρεί και να τυγχάνει και ο ίδιος παρατήρησης (Tang & Chow, 2007). Ο τύπος της παρατήρησης που εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς της, είναι αυτός που προέρχεται από την πρακτική των αποτελεσματικών σχολείων και έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα (Cheng, Tam & Tsui, 2002).

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες (Δημητρόπουλος, 2010), η αξιολόγηση αντλεί στοιχεία από τη θεωρία των συστημάτων (systems approach) ή άλλως θεωρία της Κυβερνητικής. Έχει δυναμικό και συστημικό χαρακτήρα. Η αυτορρύθμιση, η αυτοδιόρθωση, η παρακολούθηση με σκοπό τη δρομολόγηση ενεργειών για διόρθωση και αποκατάσταση, και η ανατροφοδότηση, αποτελούν βασικές αρχές λειτουργίας του συστήματος και απαραίτητα στοιχεία μίας σύγχρονης αξιολογικής διαδικασίας, σύμφωνα με το μοντέλο της Δυναμικής Αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010). Η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ εκπαιδευτικών που εναλλάσσουν τους ρόλους διδάσκοντα-παρατηρητή, αποτελεί αναγκαίο συστατικό αυτής της διαδικασίας που διευκολύνει τη διερεύνηση ουσιαστικότερων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν (Vescio, Ross, Adams, 2008). Αναπτύσσεται ανάμεσα στους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική στήριξη και κερδίζουν ο ένας από τον άλλο, ιδίως επειδή αυτή η δραστηριότητα ενδέχεται στην αρχή να προκαλεί στους εμπλεκόμενους αρνητικά συναισθήματα (Eisenbach & Curry, 1999). Πρόκειται για μία εμπειρία και ταυτόχρονα συστηματική διαδικασία με διαμορφωτικό χαρακτήρα, αφού παρατηρητής και παρατηρούμενος, μαθαίνουν, βοηθούν ο ένας τον άλλον να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί, και σταδιακά, εφόσον λαμβάνει διάσταση επαναλαμβανόμενης πρακτικής, δεσμεύονται να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008).

### Γ. Συμπεράσματα, συζήτηση.

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να εξασφαλίζονται δυνατότητες και ευκαιρίες για προσωπικό προβληματισμό επάνω στις πρακτικές που ασκεί, για πληροφόρηση και ανατροφοδότηση, για αναστοχασμό που οδηγεί σε βελτίωση, αναθεώρηση και ανανέωση του διδακτικού στυλ, με απώτερο σκοπό την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, σε ένα πλαίσιο λειτουργίας που να ικανοποιεί τις ανάγκες και τους στόχους και των δύο πλευρών, διδασκομένων και διδασκόντων (Tang & Chow, 2007). Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης, ως αναπόσπαστου μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι παιδαγωγική (Δημητρόπουλος, 2010) και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σε αυτές. Η μέθοδος της παρατήρησης, ως εργαλείου έρευνας, αξιολόγησης και βελτίωσης, που αξιοποιείται με αντικειμενικότητα, διακριτικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα (Δημητρόπουλος, 2010), μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση της επίτευξης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Βρισκόμαστε σε μια εποχή έντασης της γνώσης και της πληροφορίας. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κατέχει καίρια θέση στο σύγχρονο συγκείμενο. Βασική επιδίωξή του είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, η βάση του προγραμματισμού και της διδασκαλίας του είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική (Φλουρής, 1992), σκέφτεται ελεύθερα, βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, χρησιμοποιεί τη διαίσθηση και τις εμπειρίες του, είναι ικανός να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες, και είναι ανοικτός στις όποιες δυνατότητες και ευκαιρίες αυτοβελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης (Cheng, Tam & Tsui, 2002).

### Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cheng, Y., Tam, W. & Tsui, K.** (2002). New Conceptions of Teacher Effectiveness and Teacher Education in the New Century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*. Vol. 1. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 8, 2013 από: [http://edb.org.hk/hkct/download/journal/j1/1\\_1.1.pdf](http://edb.org.hk/hkct/download/journal/j1/1_1.1.pdf)
- Creemers, B. & Kyriakides, L.** (2005) *A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*. Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Groningen. Department of Education, University of Cyprus [http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/paper\\_on\\_the\\_dynamic\\_model\\_at\\_sesi.pdf](http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/paper_on_the_dynamic_model_at_sesi.pdf)
- Eisenbach, R. & Curry, R.** (1999). The Emotional Reaction to Classroom Visitation and Peer Coaching. *Journal of Management Education* 1999 23: 416. The online version of this article can be found at: <http://jme.sagepub.com/content/23/4/416>.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1993). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» μετάφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Glasman, N., Cibulka, J. & Ashby, D.** (2002). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 38, No. 2 (April 2002) 257-288. Published by: <http://www.sagepublications.com>.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Schmidt M.** (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 1 (Spring, 2002), pp. 69-95. American Educational Research Association. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 04, 2014 από: <http://umdrive.memphis.edu/lfrncsch/ICL7030/hargreaves.pdf>
- MacBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη;* (Χρ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J.** (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*. Publication details, including instructions for authors and subscription information: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713421837>.
- Tang, S. & Chow, A.** (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 1066-1085.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. 24 (2008) 80-91.
- Βάμβουκας, Μ.** (2010). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρίου, Δ.** (2009). Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο. ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ-Αρ. 23, 11. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.** Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων. Διαθέσιμο από: [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&id=110&Itemid=87&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&id=110&Itemid=87&lang=el).

**Παπανδρέου, Α.** (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

**Πασιαρδή, Γ.** (2009). Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας : Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ-Αρ. 23, 9. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

**Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

**Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

**Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2005). Η αξιολόγηση

ση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

**Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Στυλιανίδης, Μ.** (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος. Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

**Φλουρής, Γ.** (1992). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πίνακας 1. Εργαλείο παρατήρησης μαθήματος.

Όνοματεπώνυμο παρατηρούμενου: Γεωργία Π.

Όνοματεπώνυμο παρατηρητή: Αλεξάνδρα Π.

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, νεώτερη και σύγχρονη ποίηση.

Διάρκεια παρακολούθησης και ημερομηνία: Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (17/02/2014).

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το συγκεκριμένο έντυπο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μαθήματος στην τάξη. Συνιστάται να είσαστε όσο το δυνατόν πιο σαφείς και αντικειμενικοί.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Σχόλια-εισηγήσεις (σημειώνετε καθώς παρακολουθήτε)
<p><b>Προσανατολισμός</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους.</li> <li>• Εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.</li> </ul>	<p>Με χρήση εποπτικών μέσων (διαφάνειες, πίνακας) ανακοινώνει τους στόχους της διδακτικής ενότητας: π.χ. «<i>η απόλαυση της ποιητικής τέχνης</i>». Καλεί τους μαθητές να θέσουν δικούς τους στόχους. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά. Εκφράζουν την επιθυμία λ.χ. να έρθουν σε επαφή με την μοντέρνα ποιητική γραφή και να κατανοήσουν σύμβολα και εικόνες.</p>
<p><b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b> Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος.</li> <li>• Αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί.</li> <li>• Μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο.</li> <li>• Προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο.</li> <li>• Επιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία.</li> <li>• Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την προσέγγιση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αφόρμηση (για πρόκληση ενδιαφέροντος).</li> <li>• Παρουσίαση (ανάγνωση, συνολική εντύπωση, συναισθηματική και νοηματική).</li> <li>• Κατά μέρη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, γραμματικού και ψυχολογικού κλίματος.</li> <li>• Τελική θεώρηση, έκφραση (αποτίμηση, συνολική προβληματική, καθαρή ανάγνωση).</li> </ul>
<p><b>Εφαρμογή</b> Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα</li> <li>• καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους</li> <li>• καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)</li> <li>• δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές φυλλάδια με εργασίες, ορισμένες από τις οποίες έχουν γνωστικό χαρακτήρα και άλλες απεύθυνονται στην κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Για παράδειγμα: <i>ποιες λέξεις, φράσεις του ποιήματος έχουν συμβολική λειτουργία και ποια η σημασία τους; Αξιοποιήστε τα μηνύματα τα οποία υπαινίσσεται ο ποιητής και συνθέστε ένα δικό σας ποίημα. Πώς κρίνετε τις απόψεις τις οποίες υπαινίσσεται ο δημιουργός μέσα από το ποίημά του; Σε ό,τι αφορά τους πιο αδύνατους στην επίδοση μαθητές, προσπαθεί να τους ενεργοποιήσει και να τους ενθαρρύνει αναθέτοντάς τους συγκεκριμένες εργασίες και ζητώντας τους να τις παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα στους συμμαθητές τους.</i></p>
<p><b>Τεχνικές ερωτήσεων</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις</li> <li>• υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση</li> <li>• υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)</li> <li>• υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</li> <li>• παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση</li> <li>• αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει με ξεκάθαρο τρόπο τις ερωτήσεις και αποφεύγει να υποβοηθά στην απάντηση. Απευθύνει αρκετές ερωτήσεις, ώστε να δώσει δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Δίνει το λόγο στους μαθητές, ώστε να υποβάλλουν ερωτήσεις προς τους συμμαθητές τους και να κάνουν διάλογο. Το είδος των ερωτήσεων ποικίλει και βαίνει από τα απλά προς τα πιο σύνθετα στοιχεία: «<i>εντοπίστε στο ποίημα εικόνες, τι αισθάνεστε ότι προσδίδουν στο ποίημα, λειτουργούν συμβολικά</i>»; Η συζήτηση ρέει εύκολα και με ενδιαφέρον για όλους.</p>
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b> Ο εκπαιδευτικός:</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, δίνοντας το έναυσμα για συνεργασία, συμμετοχή</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος</li> <li>• εξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική</li> <li>• παροτρύνει τους μαθητές να εξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).</li> </ul>	<p>και δημιουργική αλληλεπίδραση. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας των ομάδων, ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν για την επίλυση των θεμάτων που δόθηκαν.</p>
<p><b>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να</li> <li>• μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών</li> <li>• αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει όσο γίνεται περισσότερους μαθητές. Ωστόσο ο βαθμός συμμετοχής ορισμένων μαθητών, οι οποίοι συγκριτικά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, δε φαίνεται να ικανοποιεί το διδάσκοντα. Αναθέτει δραστηριότητες για το επόμενο μάθημα, στο πλαίσιο της προσπάθειας να τους εμπλέξει: «<i>θα μας βοηθήσεις ιδιαίτερα στη διδασκαλία του ποιήματος, εάν αναζητήσεις και μας παρουσιάσεις στο επόμενο μάθημα, στοιχεία βιογραφίας του ποιητή</i>».</p>
<p><b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)</li> <li>• επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή</li> <li>• επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές</li> <li>• διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).</li> </ul>	<p>Το κλίμα μέσα στην τάξη είναι θετικά φορτισμένο. Ο εκπαιδευτικός μιλά με ευγένεια και θέρμη, πράγμα το οποίο ωθεί τα παιδιά να ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον, σεβασμό και θετική διάθεση. Τυχόν εντάσεις αντιμετωπίζονται με ηρεμία και σταθερότητα από το διδάσκοντα. Φαίνεται ότι οι μαθητές αισθάνονται ιδιαίτερη ασφάλεια και οικειότητα. Υπογραμμίζει την ανάγκη να δουλέψουν όλοι μαζί για τη διασφάλιση ενός καλού μαθησιακού κλίματος: «<i>παιδιά νομίζω ότι όλοι θέλουμε και μπορούμε να συνεργαστούμε με αλληλοσεβασμό και να δημιουργήσουμε από κοινού συνθήκες για ένα ενδιαφέρον και ευχάριστο μάθημα</i>».</p>
<p><b>Αξιολόγηση</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα)</li> <li>• παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές</li> </ul>	<p>Ο εκπαιδευτικός εκφράζεται με θετικό και ενθαρρυντικό τρόπο προς τους μαθητές, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και δεν καταφεύγει σε αρνητικές εκτιμήσεις: «<i>προσδοκώ ότι στα επόμενα μαθήματα θα έχεις να μας δείξεις μία ακόμα καλύτερη επίδοση</i>». Δίνει εργασίες για την τάξη και για το σπίτι, τις οποίες καλούνται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με συμμαθητές τους.</p>
<p><b>Γενικές παρατηρήσεις</b> Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;</li> <li>• Τι πέτυχε κατά την άποψή σας;</li> <li>• Τι δε «δούλεψε» και γιατί;</li> <li>• Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση;</li> <li>• Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</li> </ul>	<p>Οι μαθητές συμμετείχαν ιδιαίτερα στη φάση των ερωτήσεων κατά την προσπάθεια προσέγγισης και ερμηνείας του γνωστικού αντικείμενου. Ο τύπος των ερωτήσεων σε συνδυασμό με την ζεστή και ενθαρρυντική συμπεριφορά της διδάσκουσας λειτουργήσαν αποτελεσματικά. Η συμμετοχή των πιο αδύνατων στην επίδοση μαθητών φαίνεται ότι δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Πάνω σε αυτό το κομμάτι του διδακτικού έργου, η διδάσκουσα θα πρέπει να προβληματιστεί και να σκεφτεί τρόπους βελτίωσης. Μία προσπάθεια διαφαίνεται στο ότι αναθέτει στους μαθητές αυτούς συγκεκριμένες εργασίες, και τους παροτρύνει να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, τονίζοντάς τους ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσουν στο μάθημα. Κρίνεται ότι απαιτείται μία συστηματική και εστιασμένη προσπάθεια από την πλευρά της εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση, με εφαρμογή της εξατομίκευσης και της διαφοροποίησης στη διδασκαλία της, ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών και εστίαση στο τι θετικό μπορούν οι αδύνατοι μαθητές να προσφέρουν στο μάθημα.</p>

**Πηγή εντύπου: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.** Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων. [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&id=110&Itemid=87&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&id=110&Itemid=87&lang=el).

Πίνακας 2. **Κλίμακα Διαβάθμισης τύπου Likert.**  
Βαθμολογία: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ.

<p><b>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</b></p>	<p>Βαθμολογία: 1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ</p>
<p><b>Προσανατολισμός</b> Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους.</li> <li>• Εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.</li> </ul>	<p>5 3</p>

<p><b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος.</li> <li>• Αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί.</li> <li>• Μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο.</li> <li>• Προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο.</li> <li>• Εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία.</li> <li>• Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.</li> </ul>	5 5 4 4 4 4
<p><b>Εφαρμογή</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα</li> <li>• καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους</li> <li>• καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)</li> <li>• δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.</li> </ul>	5 5 5 3
<p><b>Τεχνικές ερωτήσεων</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις</li> <li>• υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση</li> <li>• υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)</li> <li>• υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</li> <li>• παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση</li> <li>• αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.</li> </ul>	4 4 4 4 3 4
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος</li> <li>• επεξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική</li> <li>• παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).</li> </ul>	4 3 4
<p><b>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών</li> <li>• αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.</li> </ul>	4 4 4
<p><b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)</li> <li>• επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή</li> <li>• επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές</li> <li>• διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).</li> </ul>	5 5 5 4
<p><b>Αξιολόγηση</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα)</li> <li>• παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές</li> </ul>	4 4

Πίνακας 3. **Εργαλείο αναστοχασμού νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους.**

Όνοματεπώνυμο παρατηρούμενου: Γεωργία Π.

Όνοματεπώνυμο παρατηρητή: Αλεξάνδρα Π.

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, νεώτερη και σύγχρονη ποίηση.

Διάρκεια παρακολούθησης και ημερομηνία: Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (17/02/2014).

Μπορείτε να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο έντυπο μετά τη διδασκαλία σας. Οι παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας που σημειώνονται στην αριστερή στήλη θα σας βοηθήσουν στον αναστοχασμό σας. Συνιστάται να είσατε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικοί στην αυτοαξιολόγησή σας.

<p><b>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</b> <b>Προσανατολισμός</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• πληροφορώ τους μαθητές μου για τους στόχους του μαθήματος</li> <li>• εναλλακτικά, προκαλώ τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.</li> </ul>	<p><b>Αναστοχαστικά σχόλια</b> Ανακοινώνω στην αρχή του μαθήματος τους στόχους της ενότητας, χρησιμοποιώντας ενίοτε εποπτικά μέσα (διαφάνειες, πίνακας) και ζητώ και από τους μαθητές μου να εκφράσουν το τι αναμένουν από το μάθημα.</p>
<p><b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b> Ακολουθώ μια δομή στο μάθημά μου, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αρχίζω με αναφορά στους στόχους του μαθήματος</li> <li>• αναφέρω περιληπτικά το τι θα διδαχθεί</li> <li>• μεταβαίνω ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο</li> <li>• προχωρώ από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο</li> <li>• εφιστώ την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία</li> <li>• ανακεφαλαιώνω μαζί με τους μαθητές μου τα κύρια σημεία.</li> </ul>	<p>Ακολουθώ τη συγκεκριμένη δόμηση και μετά τη φάση της ανακεφαλαιώσεως προχωρώ σε εργασίες που απαιτούν ανάκληση της αποκτηθείσας γνώσης, κριτική και δημιουργική σκέψη.</p>
<p><b>Εφαρμογή</b> Χρησιμοποιώ δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα</li> <li>• καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους</li> <li>• καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)</li> <li>• δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.</li> </ul>	<p>Χρησιμοποιώ δραστηριότητες οι οποίες καλύπτουν διάφορα μέρη του μαθήματος, δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής εργασιών για τις οποίες αισθάνονται ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε ό τι αφορά τους 'αδύνατους', φροντίζω να τους παρέχω ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο του μαθήματος.</p>
<p><b>Τεχνικές ερωτήσεων</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• υποβάλλω σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις</li> <li>• υποβάλλω ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση</li> <li>• υποβάλλω ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)</li> <li>• υποβάλλω ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</li> <li>• παρέχω στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση</li> <li>• αξιοποιώ τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσω στη ροή του μαθήματος.</li> </ul>	<p>Προσπαθώ να υποβάλλω σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις, με διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία και αποφεύγω να υποβοηθώ στην απάντηση. Αν και η διδακτική ώρα είναι περιορισμένη προσπαθώ να δίνω τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές μου για να απαντήσουν, χωρίς ωστόσο να το επιτυγχάνω πάντα. Επιπλέον αξιοποιώ στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις απαντήσεις των μαθητών, αφενός γιατί διευκολύνουν τη ροή του μαθήματος, αφετέρου γιατί αυτή η πρακτική λειτουργεί ενθαρρυντικά στα παιδιά.</p>
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος</li> <li>• εξηγώ ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική</li> <li>• παροτρύνω τους μαθητές να εξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).</li> </ul>	<p>Στην παρούσα φάση αξιοποιώ όσο μπορώ περισσότερο το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν το μαθησιακό έργο το οποίο τους ανατίθεται, να σχεδιάσουν μία στρατηγική 'επίλυσης' του θέματος που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της ομάδας τους, να συνειδητοποιήσουν και να εξηγήσουν στη συνέχεια την πορεία που ακολούθησαν. Όταν μου δίνεται η ευκαιρία φροντίζω να εξηγήω κι εγώ το σχέδιο που ακολουθώ είτε στη διδασκαλία μου είτε για να επιλύσω ένα πρόβλημα, διότι θεωρώ ότι αυτού του είδους η πληροφόρηση μπορεί να λειτουργήσει καθοδηγητικά στους μαθητές στην δική τους εργασία.</p>
<p><b>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• οργανώνω και κατανέμω ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχω θέσει</li> <li>• μεγιστοποιώ τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών</li> <li>• αφιερώνω χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.</li> </ul>	<p>Ο χρόνος της διδακτικής ώρας είναι αρκετά περιορισμένος και η έλλογη και αποτελεσματική διαχείρισή του είναι ζήτημα προς επίλυση για τον εκπαιδευτικό. Προσπαθώ να τον διαχειρίζομαι ισόρροπα, ωστόσο αισθάνομαι ότι θα ήθελα να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες στην επίδοσή τους.</p>
<p><b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• δημιουργώ ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)</li> <li>• επιδιώκω την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή</li> </ul>	<p>Θεωρώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό και παιδαγωγό, ιδιαίτερα ενθουσιώδη, ενθαρρυντικό και ζεστό απέναντι στα παιδιά. Φροντίζω πρώτα και κύρια να διατηρώ υγιείς και καλές</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• επιδιώκω την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές</li> <li>• διαχειρίζομαι επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).</li> </ul>	<p>σχέσεις με τα παιδιά εντός και εκτός τάξης, γιατί θεωρώ ότι αυτή είναι η ασφαλέστερη βάση για μία αποτελεσματική αλληλεπίδραση και προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον επιδεικνύω σταθερότητα στη διευθέτηση των ζητημάτων πειθαρχίας και συγκρούσεων, φροντίζοντας παράλληλα να μην αφήνω να δημιουργείται αρνητικό συναισθηματικό φορτίο.</p>
<p><b>Αξιολόγηση</b> Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αξιολογώ τους μαθητές μου χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα)</li> <li>• παρέχω ανατροφοδότηση στους μαθητές μου</li> <li>• αξιοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.</li> </ul>	<p>Προσπαθώ να περάσω στους μαθητές μου το μήνυμα ότι η όποια μορφή αξιολόγησής τους στο μάθημά μου έχει πρώτα και κύρια σκοπό τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων τους καθώς και την περαιτέρω βελτίωσή τους. Παρέχω διαρκώς ανατροφοδότηση και ενθαρρύνω στις δυσκολίες. Η μαθησιακή πορεία και τα αποτελέσματα των μαθητών μου δίνουν και σε εμένα το έναυσμα για αναστοχασμό και πιθανή αναθεώρηση κάποιων σημείων της διδασκαλίας μου</p>
<p><b>Γενικές παρατηρήσεις</b> <u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου;</li> <li>• Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου;</li> <li>• Τι δε «δούλεψε» και γιατί;</li> <li>• Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό;</li> <li>• Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</li> </ul>	<p>Θεωρώ ότι η όλη πορεία της διδασκαλίας κύλησε ικανοποιητικά. Οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία και ενδιαφέρον. Ωστόσο αισθάνομαι την ανάγκη να εργαστώ πιο εντατικά πάνω στο κομμάτι της ενθάρρυνσης των 'αδύνατων' μαθητών, δίνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες και εντοπίζοντας και αναδεικνύοντας τα 'δυνατά' τους σημεία. Αν δίδασκα το μάθημα ξανά, θα φρόντιζα να το εμπλουτίσω με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και σύγχρονων εργαλείων μάθησης. Η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι βέβαια η απαιτούμενη, ωστόσο με τα υπάρχοντα τεχνολογικά μέσα και με τη συμβολή και συνεργασία των μαθητών, θεωρώ ότι το μάθημα μπορεί να εμπλουτιστεί και να γίνει ακόμα πιο ελκυστικό.</p>

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ, 13 Δεκεμβρίου 2014

### «Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας»

**Συνδιοργανωτές:**

*Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.) και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου*

#### **Σκεπτικό συνεδρίου**

Τα διάφορα μοντέλα σχολικής ηγεσίας προέκυψαν στα αρχικά τους στάδια από τον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων με μια πληθώρα θεωριών και αντίστοιχων μοντέλων να διαμορφώνονται και να εξελίσσονται μέχρι τις μέρες μας, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής. Τελευταία, ολοένα και περισσότερο έδαφος κερδίζει το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας αναδεικνύοντας τον ηγέτη της σχολικής μονάδας ως φορέα αγωγής και μάθησης. Κύριες επιδιώξεις του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη είναι η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και της μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος και πλαισίου αξιών, καθορισμού συγκεκριμένων στόχων, προγραμματισμού, παρατήρησης της διδασκαλίας, έρευνας και αξιολόγησης.

Πολλές έρευνες στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης τα τελευταία σαράντα χρόνια (Murphy, 2013· Hopkins et al., 2014) έχουν αναδείξει τη σχολική ηγεσία ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της σχολικής μονάδας, με τον ρόλο της στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων να παρουσιάζεται ιδιαίτερα καταλυτικός. Σύμφωνα με τον Fullan (2005) η βελτίωση της μάθησης είναι ο τελικός στόχος κάθε σημαντικής προσπάθειας βελτίωσης στο σχολείο, ενώ η Robinson (2009) υποστηρίζει πως όσο η άσκηση ηγεσίας επικεντρώνεται πε-

ρισσότερο σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδρασή της στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς, ο ηγέτης πρέπει αφενός να προάγει τη συνεχή αξιολόγηση της μάθησης και αφετέρου να εφαρμόζει διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης αυτής της πορείας.

Στο πλαίσιο του Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας», το οποίο συνδιοργανώνουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ) και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επιχειρείται, μέσω διαλέξεων και βιωματικών εργατηρίων, να δοθεί έμφαση στους τομείς της:

- Παιδαγωγικής ηγεσίας
- Παρατήρησης της διδασκαλίας
- Βελτίωσης του σχολείου
- Βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας
- Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το συνέδριο απευθύνεται σε ακαδημαϊκούς, επαγγελματίες της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (επιθεωρητές, διευθυντές, βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς), σε διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και σε στελέχη στα κέντρα λήψης απόφασης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

# Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον: Η περίπτωση ενός νησιωτικού Επαγγελματικού Λυκείου

Θεόδωρος Γκανάτσος

Δρ. Φυσικός-Ραδιοηλεκτρολόγος, Εκπαιδευτικός

M.Sc. Ηλεκτρονικής Φυσικής, Ph.D. Φυσικής

## Περίληψη

**Τ**ο θέμα της παρούσας εργασίας είναι το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, η αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του και η μελέτη της περίπτωσης ενός νησιωτικού Επαγγελματικού Λυκείου. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας βασίζεται στη θεωρία των ανοικτών συστημάτων και στο μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba (1957). Αρχικά περιγράφονται τα συστατικά του σχολείου, ως ανοικτού συστήματος (εισροές, εκροές, διαδικασίες, ανατροφοδότηση, περιβάλλον). Τα συστατικά αυτά εξειδικεύονται και αναλύονται στην περίπτωση του Επαγγελματικού Λυκείου Ζακύνθου. Οι εισροές είναι οι ανθρώπινοι, οι οικονομικοί, οι φυσικοί (υλικοτεχνικοί) και οι πληροφοριακοί πόροι. Οι διαδικασίες/διεργασίες μετασχηματισμού στο σχολείο είναι διδακτικές και μαθησιακές. Οι εκροές αποτελούν την επίτευξη των σκοπών/στόχων του σχολείου. Το περιβάλλον περιλαμβάνει τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου και που αποτελούν πηγές εισροών για το σχολείο. Τέλος, περιγράφονται οι επιδράσεις που μπορεί να έχουν οι αλλαγές του περιβάλλοντος στο σχολείο που μελετάται και ταυτόχρονα αναλύονται μηχανισμοί αυτοπροστασίας (εσωτερικοί και εξωτερικοί) του σχολείου μπροστά στην αβεβαιότητα του περιβάλλοντος.

## 1. Εισαγωγή

Έννοια-κλειδί στην παρούσα εργασία αποτελεί η έννοια του ανοικτού κοινωνικού συστήματος. Η συστημική θεωρία χωρίζεται σε τρεις περιόδους, που αντιστοιχούν στα τρία μοντέλα διοίκησης: στα λογικά, στα φυσικά και στα ανοικτά συστήματα (Πασιαρδής, 2004). Το καθένα από τα δύο πρώτα μοντέλα εξελίχθηκε από την προοπτική των κλειστών συστημάτων (πριν από το 1960) προς την προοπτική των ανοικτών συστημάτων (μετά το 1960), μέχρι τη σύνθεση και την αντικατάστασή τους από το ενσωματωμένο μοντέλο των

ανοικτών συστημάτων, που συνδυάζει χαρακτηριστικά των προϋπαρχόντων μοντέλων, τόσο των λογικών, όσο και των φυσικών συστημάτων (Hoy & Miskel, 2013).

Οι Getzels και Guba (1957), οι οποίοι θεωρούνται οι κυριότεροι εκπρόσωποι της συστημικής θεωρίας στην εκπαίδευση, έδωσαν έμφαση στην έννοια των κοινωνικών συστημάτων, χαρακτηρίζοντάς τα ως κλειστά συστήματα, λόγω των κοινωνικών συνθηκών και των αντιλήψεων της εποχής.

Η βασική διάκριση που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι μεταξύ των εννοιών του κλειστού και του ανοικτού συστήματος. Στην παρούσα εργασία ενδιαφέρει η μελέτη του σχολείου ως ανοικτού συστήματος, και επομένως θα αναδειχθούν ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά των ανοικτών συστημάτων.

Ο Κατσαρός (2008), συνδυάζοντας τα βασικά σημεία ορισμών που έχουν δοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, ορίζει ως ανοικτό σύστημα «ένα σύνολο στοιχείων ή μερών, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ολότητα, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον, εντός του οποίου ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό – μια συγκεκριμένη λειτουργία» (σ. 39). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Hanson (1996) αναφέρει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων και των δυνάμεων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του συστήματος.

Το βασικό μοντέλο των ανοικτών συστημάτων δέχεται ότι τα συστατικά στοιχεία ενός ανοικτού συστήματος είναι οι εισροές/εισροές, οι διαδικασίες/διεργασίες μετασχηματισμού (παραγωγή), οι έξοδοι/εκροές, η ανατροφοδότηση/έλεγχος και το περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004; Hoy & Miskel, 2013). Τα συστήματα/οργανισμοί λαμβάνουν τις εισόδους από το περιβάλλον, τις μετασχηματίζουν μέσω των διεργασιών τους και παράγουν τις εξόδους (Hoy & Miskel, 2013).

Εκτός από τα συστατικά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι Getzels και Guba (1957) όρισαν τις βασικότερες παραδοχές

σε ό,τι αφορά τα συστήματα. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων στηρίζεται στην άποψη ότι κάθε οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα, το οποίο από τη μία είναι τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος και από την άλλη αποτελεί μια ομάδα από ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία (υποσυστήματα), τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν μεταξύ τους ένα οργανικό όλο (Hoy & Miskel, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hanson (1996), κοινωνικό σύστημα είναι ένα σετ αλληλοσυσχετιζόμενων στοιχείων που λειτουργούν σαν μία μονάδα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού, επομένως τα συστήματα είναι προσανατολισμένα σε στόχους. Τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται, επίσης, από δομές (Πασιαρδής, 2004).

Η συμπεριφορά σε ένα κλειστό σύστημα ερμηνεύεται σχεδόν αποκλειστικά με βάση τις δυνάμεις που αναπτύσσονται μέσα στον οργανισμό, ελαχιστοποιώντας τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του. Αντίθετα, σε ένα ανοικτό σύστημα, ο οργανισμός δέχεται επιδράσεις αλλά και εξαρτάται από το περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2013). Επιπλέον, τα όρια ενός ανοικτού συστήματος είναι πιο δυσδιάκριτα από τα όρια ενός κλειστού συστήματος. Λόγω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον τους, τα ανοικτά συστήματα λειτουργούν ως ημιπερατές μεμβράνες (Πασιαρδής, 2004) και ο βαθμός αλληλεπίδρασης καθορίζει και το βαθμό διαπερατότητας των ορίων τους. Η αλληλεπίδραση αυτή συστήματος και περιβάλλοντος είναι αναγκαία για τη βιωσιμότητα του οργανισμού και για την επιτυχία των στόχων του. Οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα μέσω ανταλλαγής εισροών/εκροών μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος, γεγονός που οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στην εσωτερική μεταβολή. Τέλος, είναι αυτονόητο ότι βασική προϋπόθεση ώστε τα κοινωνικά συστήματα να υπάρχουν και να λειτουργούν είναι η ύπαρξη ανθρώπινου δυναμικού.

## 2. Το Σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα: Η περίπτωση του ΕΠΑ.Λ. Ζακύνθου

Σύμφωνα με τους ορισμούς, τις παραδοχές, τα χαρακτηριστικά και τη γενική θεώ-

ρηση των ανοικτών συστημάτων που περιγράφθηκαν, το Σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Όπως είναι φυσικό, ο βαθμός αλληλεπίδρασης του κάθε σχολείου με το περιβάλλον του μπορεί να ποικίλει, το ίδιο και ο βαθμός διαπερατότητας των ορίων του κάθε σχολείου.

Στην παρούσα εργασία, ως περίπτωση υπό μελέτη επιλέχθηκε το ΕΠΑ.Λ. Ζακύνθου, με το οποίο ο συγγραφέας είναι εξοικειωμένος, λόγω της διετούς υπηρεσίας του εκεί ως εκπαιδευτικού.

Οι εισοδοί/εισροές στην περίπτωση του σχολείου του παραδείγματος είναι πόροι τεσσάρων κατηγοριών: ανθρώπινοι, οικονομικοί, φυσικοί (υλικοτεχνικοί) και πληροφοριακοί (Lunenburg, 2010). Ανθρώπινοι πόροι εννοούνται οι εργαζόμενοι (διευθυντής, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί, γραμματείς, φύλακες, επιστάτες, καθαρίστριες) και οι μαθητές. Οι οικονομικοί πόροι αντλούνται από το Υπουργείο Παιδείας είτε απευθείας, είτε μέσω των σχολικών επιτροπών του τοπικού Δήμου. Οι φυσικοί (υλικοτεχνικοί) πόροι περιλαμβάνουν την υλικοτεχνική υποδομή και τον υλικό και τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου. Τέλος, οι πληροφοριακοί πόροι αντανakλούν στις γνώσεις, τα βιογραφικά σημειώματα, τις δεξιότητες, τις αξίες και τη νοοτροπία του ανθρώπινου δυναμικού, στοιχεία που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και να εξαρτώνται από την καταγωγή, την προέλευση και τις αξίες της κοινότητας, από την οποία προέρχεται ο καθένας. Αυτοί οι πόροι διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και τις αξίες και τη νοοτροπία του ίδιου του σχολείου, έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση των διαδικασιών και βέβαια των εξόδων/εκροών.

Οι διαδικασίες/διεργασίες μετασχηματισμού στο σχολείο είναι διδακτικές και μαθησιακές. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικοί – μαθητές, μαθητές – μαθητές) είναι βασική προϋπόθεση για τον καθορισμό των διαδικασιών. Βασικό ρόλο διαδραματίζει η διεύθυνση του σχολείου, η οποία, χρησιμοποιώντας και συνδυάζοντας τους διάφορους πόρους, οδηγεί το σχολείο στην επίτευξη των στόχων του. Ο διευθυντής και οι υποδιευθυντές προγραμματίζουν, συντονίζουν, ελέγχουν, καλλιεργούν το κλίμα του σχολείου και επηρεάζουν στάσεις και απόψεις των μετεχόντων σε αυτό. Η τυπική και άτυπη οργανωτική δομή, η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και οι διαδικασίες διδασκαλίας – διδακτικές μέθοδοι διαμορφώνουν το πλαίσιο των διεργασιών μετασχηματισμού. Όλα τα παραπάνω, εάν εφαρμοστούν επί των εισροών, επηρεάζουν και καθορίζουν τις εκροές του σχολείου, μαζί με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και όλες τις άτυπες διαδικασίες της σχολικής ζωής.

Οι έξοδοι/εκροές αποτελούν την επίτευξη των σκοπών/στόχων του σχολείου. Είναι τα παραγόμενα αποτελέσματα/επιτεύγματα των διαδικασιών που συντελούνται στο σχολείο (Lunenburg, 2010). Τυπικές έξοδοι αποτελούν, μεταξύ άλλων, τα επίπεδα ανάπτυξης και επιτυχιών μαθητών και εκπαιδευτικών, η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, οι σχέσεις σχολείου-κοινότητας, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, οι απουσίες των μαθητών (Hoy & Miskel, 2013· Lunenburg, 2010). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), εκροές του σχολείου είναι οι μορφωμένοι/εκπαιδευμένοι απόφοιτοι, η εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών και ο βιοπορισμός των εκπαιδευτικών. Τέλος, ο Πασιαρδής (2004) αναφέρεται στις στάσεις και γνώσεις των μαθητών, στις στάσεις του προσωπικού, σε αποφάσεις και σε λύσεις των προβλημάτων. Τα ποσοστά, στα οποία επιτυγχάνονται οι παραπάνω εκροές ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο. Για παράδειγμα, στα περισσότερα Επαγγελματικά Λύκεια της Ελλάδας, κύριες εκροές συνήθως αποτελούν η εξειδίκευση των μαθητών καθώς και η κοινωνικοποίησή τους, ώστε αυτοί να καταστούν ενεργοί πολίτες, κοινωνικά μορφωμένοι, εξειδικευμένοι σε συγκεκριμένους τομείς και γενικά χρήσιμοι για το κοινωνικό σύνολο.

Το περιβάλλον του σχολείου θεωρείται ως εξωτερική δύναμη που επιδρά σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα (Πασιαρδής, 2004). Περιλαμβάνει τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (Lunenburg, 2010) και που αποτελούν πηγές εισροών για το σχολείο (Hoy & Miskel, 2013). Βασικά στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος που επιδρούν στο σχολείο μπορούν να θεωρηθούν:

- Εκπαιδευτικές οργανώσεις και άλλες εκπαιδευτικές δομές (Σχολεία, Πανεπιστήμια).
- Το εκπαιδευτικό σύστημα (Διευθύνσεις εκπαίδευσης, Περιφερειακές Διευθύνσεις εκπαίδευσης, Υπηρεσιακά Συμβούλια, Σχολικοί Σύμβουλοι), του οποίου το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί και ως υποσύστημα.
- Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.
- Συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών.
- Φορολογούμενοι πολίτες, τοπική κοινωνία.
- Πολιτιστικοί και άλλοι σύλλογοι.
- Πολιτικά κόμματα και οργανώσεις νεολαίας κομμάτων.
- Εκκλησία.
- Νομοθεσία, ευρωπαϊκά προγράμματα.
- Κεντρική κυβέρνηση, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικές αρχές (Δήμος, Περιφερειακή ενότητα).

- Μέσα μαζικής επικοινωνίας.
- Τοπικά μεταφορικά μέσα (μεταφέρουν τους μαθητές).
- Επιστήμονες που βοηθούν και υποστηρίζουν το σχολείο (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ιατροί).
- Επαγγελματίες, επιχειρήσεις, οργανισμοί.

Το σχολείο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα στοιχεία που αποτελούν το εξωτερικό του περιβάλλον. Ο βαθμός διαπερατότητας προς κάθε στοιχείο του περιβάλλοντος ποικίλλει κατά περίπτωση. Για παράδειγμα, ένα σημαντικό στοιχείο του εξωτερικού περιβάλλοντος για το ΕΠΑ.Λ. Ζακύνθου αποτελεί το επαγγελματικό δυναμικό του νησιού (επαγγελματίες, επιχειρήσεις, οργανισμοί), με το οποίο υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τους μελλοντικούς εργοδότες των αποφοίτων. Επίσης, οι διάφορες δραστηριότητες των μαθητών (επισκέψεις, κατασκευές, επιμορφώσεις, εκδρομές, διακρίσεις) δημοσιοποιούνται στα τοπικά μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στα πλαίσια συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες, κοινή πρακτική αποτελούν οι επισκέψεις κοινωνιολόγων και η πραγματοποίηση συνενδριών με τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ανατροφοδότηση είναι ο μηχανισμός, μέσα από τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται εσωτερικά για τον τρόπο λειτουργίας του και εξωτερικά για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του. Την εσωτερική ανατροφοδότηση, για παράδειγμα, εξυπηρετεί η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς για την άσκηση της διεύθυνσης του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια συντάσσονται κάθε τέλος του σχολικού έτους από τη διεύθυνση, η οποία μέσω της ανατροφοδότησης είναι σε θέση να μεταβάλει συγκεκριμένες ενέργειες και να εφαρμόσει διορθωτικές παρεμβάσεις για τη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου και την ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την εξωτερική ανατροφοδότηση, σε αυτήν εμπλέκεται το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Για παράδειγμα, το επαγγελματικό και επιχειρηματικό δυναμικό της ευρύτερης περιοχής, που αποτελούν τους μελλοντικούς εργοδότες των μαθητών, αξιολογεί τις γνώσεις και την ποιότητα της εκπαίδευσης των αποφοίτων μέσα από την εργασία τους. Εάν μία ομάδα μαθητών του σχολείου προκαλέσει καταστροφές στην περιουσία κάποιου ιδιώτη ή επαγγελματία της περιοχής, αυτό προκαλεί ανατροφοδότηση στο σχολείο από το περιβάλλον, όσον αφορά την εξωσχολική συμπεριφορά των μαθητών.

Τέλος, το σχολείο του παραδείγματος πληροί όλες τις σχετικές προϋποθέσεις και εμφανίζει όλα τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού συστήματος:



- Αποτελείται από ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί, μαθητές).
- Έχει δομή και κανόνες για τη διασύνδεση των διαφόρων υποσυστημάτων του (διεύθυνση, τομείς, εργαστήρια, τμήματα).
- Έχει σκοπούς που θα πρέπει να εκπληρωθεί (γενική παιδεία, ειδική εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών, επαγγελματική ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών).

### 3. Μηχανισμοί αυτοπροστασίας του σχολείου από την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος

Η δυνατή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολείου, ως κοινωνικού συστήματος, και του περιβάλλοντός του έχει ως αποτέλεσμα οι αλλαγές που συμβαίνουν στο εξωτερικό περιβάλλον να επιδρούν και να επηρεάζουν ισχυρά και το ίδιο το σχολείο. Ο βαθμός περιβαλλοντικής αβεβαιότητας αυξάνεται διαδοχικά από ένα απλό και σταθερό μέχρι ένα πολύπλοκο και ασταθές περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004· Hoy & Miskel, 2013). Οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) μπορεί να είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί. Στη συνέχεια θα αναλυθούν μηχανισμοί αυτοπροστασίας για το ΕΠΑ.Α. Ζακύνθου.

Το περιβάλλον της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης παρουσιάζει υψηλότερο βαθμό αβεβαιότητας από αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι πολύπλοκη στη δομή, λόγω των πολυάριθμων ειδών σχολείων, τομέων, εργαστηρίων, ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, το ΕΠΑ.Α. Ζακύνθου είναι ένα σχολείο με πολυάριθμα τμήματα και πολλούς μαθητές που προσφέρει εκπαίδευση σε πολλές τεχνικές ειδικότητες. Το γεγονός αυτό όμως, σε συνδυασμό με το ότι είναι το μοναδικό τεχνικό σχολείο στο νησί δεν θα πρέπει να το κάνει να εφησυχάζει. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν μπορεί να είναι οι εξής: μείωση του μαθητικού δυναμικού και των τμημάτων, κατάρτιση τομέων και ειδικοτήτων, αδυναμία παρακολούθησης των αναγκών της κοινωνίας, χαμηλό επίπεδο κατάρτισης των μαθητών και απαξίωση του πτυχίου που απονέμει στους αποφοίτους.

Ένας πολύ βασικός εσωτερικός μηχανισμός προστασίας είναι ο έλεγχος των συνόρων του συστήματος και η συστηματική εξέταση του περιβάλλοντος, που αποτελεί έναν αποδοτικό και οργανωμένο τρόπο για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν το εξωτερικό περιβάλλον (Pashiardis, 1996· Popovics, 1990). Κύριο μέλημα του μηχανισμού αυτού είναι να ανιχνεύει τις ανάγκες της κοινωνίας, ώστε το σύστημα να είναι προετοιμασμένο για να αντεπεξέλθει σε αυτές, όταν παρουσιαστούν. Ο μηχανισμός αυτός επηρεάζει την ανάπτυξη και διαμόρφωση της αποστολής και των σκοπών του οργανισμού, καθώς και την

ακολουθούμενη στρατηγική (Albright, 2004· Frolick, Parzinger, Rainer & Ramarapu, 1997) και είναι απαραίτητος, ώστε το σύστημα να πραγματοποιεί αποδοτικό σχεδιασμό, καθώς δεν είναι αποδεκτό ο σχεδιασμός να γίνεται σε «κοινωνικό κενό». Στην περίπτωση του σχολείου του παραδείγματος, η εξέταση του περιβάλλοντος μπορεί να γίνει, για παράδειγμα, με δημοσκόπηση σε δείγμα μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, πολιτών της τοπικής κοινωνίας, σχετικά με τις προσδοκίες που έχει ο καθένας από το σχολείο.

Ένας ακόμη εσωτερικός μηχανισμός είναι η ευελιξία και η δυνατότητα αναπροσαρμογής των εσωτερικών διαδικασιών (Πασιαρδής, 2004), όπως για παράδειγμα η αποκέντρωση. Τις διάφορες διαδικασίες, για τις οποίες έχει την ευθύνη ο διευθυντής του σχολείου, μπορεί να τις αναθέσει στους υφιστάμενους του εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και το βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας που διαθέτουν, και με διάφορους ρυθμούς καθοδήγησης, σύμφωνα και με τη θεωρία των Hersey και Blanchard, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004). Εξάλλου, σύμφωνα και με τη θεωρία Y του McGregor, ο διευθυντής γίνεται όλο και λιγότερο συγκεντρωτικός, όταν πιστεύει ότι οι υφιστάμενοί του είναι υπεύθυνοι επαγγελματίες που εργάζονται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούν και τις δικές τους ανάγκες, ευρισκόμενοι εγγύτερα στην αυτοπραγμάτωση. Μια τέτοια διαδικασία, στην περίπτωση του ΕΠΑ.Α. Ζακύνθου, που μπορεί να ανατεθεί σε εκπαιδευτικό ηλεκτρονικής ή πληροφορικής, είναι η οργάνωση, συντήρηση και πιστοποίηση της επάρκειας του εργαστηρίου πληροφορικής, ώστε να χρησιμοποιείται ως επιμορφωτικό κέντρο για τις σχετικές διαδικασίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Άλλες διαδικασίες είναι η κατάρτιση του εβδομαδιαίου προγράμματος διδασκαλίας και εφημεριών, η σύνταξη του πρακτικού, του βιβλίου μητρώου, η πρωτοκόλληση εγγράφων, της αλληλογραφίας ή άλλες διοικητικές εργασίες.

Οι εξωτερικοί μηχανισμοί αυτοπροστασίας στο σχολείο μπορεί να αναπτύσσονται ποικιλοτρόπως. Πρώτον, με εγκαθίδρυση τυπικών ή άτυπων δεσμών με άλλα συγγενή ή ομοειδή σχολεία, ώστε να γίνεται ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, πρακτικών, τεχνολογίας και να αναπτύσσονται κοινές στρατηγικές αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων και γενικά αλλαγών του περιβάλλοντος. Δεύτερον, με τη δημιουργία ομάδων επιρροής, κυρίως μέσω της «διαφήμισης» του σχολείου. Το σχολείο μπορεί να συμμετέχει ή να διοργανώνει ημερίδες σε συνεργασία με άλλους φορείς, να δημιουργεί και να προωθεί ηλεκτρονικό ή έντυπο υλικό σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που παρέχει και τα επαγγελμα-

τικά δικαιώματα των πτυχιούχων. Το σχολείο επιχειρεί άνοιγμα στην κοινωνία, οργανώνοντας ανοικτές εκθέσεις μαθητικών τεχνημάτων σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Τέλος, σημαντική είναι και η διασύνδεση σπουδών και σταδιοδρομίας με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, μέσω της εγκαθίδρυσης σχέσεων και συνεταιρισμών με εταιρίες, ραδιοφωνικούς σταθμούς, συνεργεία αυτοκινήτων, καταστήματα πληροφορικής, δηλαδή μελλοντικούς εργοδότες των ειδικευμένων αποφοίτων.

### 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τα συστατικά στοιχεία των σχολείων ως ανοικτών κοινωνικών συστημάτων, με έμφαση στα χαρακτηριστικά του εξωτερικού τους περιβάλλοντος. Μελετήθηκε η περίπτωση του ΕΠΑ.Α. Ζακύνθου. Εντοπίστηκαν και παρουσιάστηκαν τα συστατικά εκείνα στοιχεία του υπό μελέτη σχολείου, τα οποία το καθιστούν ανοικτό σύστημα. Τέλος, έγινε αναφορά στις αλλαγές του περιβάλλοντος που απειλούν το σχολείο και προτάθηκαν μηχανισμοί αυτοπροστασίας του μπροστά στην περιβαλλοντική αυτή αβεβαιότητα. Οι προτάσεις αυτές είναι δυνατόν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός δικτύου μηχανισμών αυτοπροστασίας στα Επαγγελματικά Λύκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### Βιβλιογραφία

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Albright, K.S. (2004). Environmental Scanning: Radar for Success. *Information Management Journal*, 38(3), 38-45.
- Frolick, M.N., Parzinger, M.J., Rainer, R.K. & Ramarapu, N.K. (1997). Using EISs For Environmental Scanning. *Information Systems Management*, 14(1), 35-40.
- Getzels, J.W. & Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Hanson, M.E. (1996). *Educational Administration and Organizational Behavior: Utilizing human resources (4th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Lunenburg, F.C. (2010). Schools as Open Systems. *Schooling*, 1(1), 1-5.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations : uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10(3), 3-9.
- Popovics, A.J. (1990). Environmental scanning: a process to assist colleges in strategic planning. *College Student Journal*, 24, 78-80.