



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



περιεχόμενα

Διευθύνοντας σχολεία με χαμηλές επιδόσεις, ορατές και αόρατες ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	2
Πόσο Παιδαγωγική είναι η Εκπαιδευτική Ηγεσία; Ιστορικές αναφορές και Εμπειρική έρευνα στο θέμα της Παιδαγωγικής Ηγεσίας στην Αμερική και τη Γερμανία ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	5
Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη και της σχολικής κουλτούρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΜΠΟΥΡΑΚΗ	9
Ανιχνεύοντας το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας και τις Δομές στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Μια Μελέτη Περίπτωσης στην Προσχολική Εκπαίδευση ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΣΚΟΥΤΗ	12
Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2015 στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΚΑΙ ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ	15

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ
Μαρία Γεωργίου

Αντί προλόγου

Η έκδοση του 32^{ου} δελτίου του ΚΟΕΔ είναι ένα γεγονός που έρχεται να προστεθεί στις φετινές εκδηλώσεις και δράσεις που πραγματοποιεί ο Όμιλος με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων ύπαρξής του. Μια δημιουργική πορεία και δυναμική παρουσία στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης που δεν περιορίζεται μόνο στο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Σε αυτή τη σαραντάχρονη πορεία του ο ΚΟΕΔ πέτυχε να αφήσει το αποτύπωμά του στην ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης με τη διοργάνωση τριών ξεχωριστών κοινοπολιτειακών συνεδρίων διεθνούς εμβέλειας. Με τη δράση του σταθερά συμβάλλει στην καλλιέργεια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και διεθνώς ιδιαίτερα με την ακαδημαϊκή παρουσία μελών του που διακρίνονται στον χώρο αυτό. Στις σελίδες του δελτίου του ΚΟΕΔ πρώτα και στη συνέχεια στην ιστοσελίδα καταγράφεται αυτή η δράση. Δείγμα της και η πρόσφατη παρουσία του μέλους του διοικητικού συμβουλίου του Ομίλου καθηγητή Πέτρου Πασιαρδή σε δύο κορυφαία συνέδρια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής με συμμετοχή σε συμπόσια.

Διαβάστε κείμενα του Πέτρου Πασιαρδή για τα δύο συμπόσια στις σελίδες αυτής της έκδοσης του Δελτίου η οποία συμπίπτει με το διήμερο συνέδριο που διοργανώνει ο ΚΟΕΔ με θέμα «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία στην Κύπρο και στον διεθνή χώρο: 40 χρόνια δράσης του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης». Στις υπόλοιπες σελίδες ακολουθούν μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA 2015 από τους Θεόδωρο Θεοδώρου και Ανδρέα Τσιάκκιο και δύο κείμενα από τις Γεωργία Καμπουράκη και Θεοδώρα Κασκούτη τα οποία ασχολούνται αντίστοιχα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας σε σχέση με τις δομές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

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

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

Διευθύνοντας σχολεία με χαμηλές επιδόσεις, ορατές και αόρατες

Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στο 30ο ετήσιο συνέδριο του University Council for Educational Administration (UCEA), με θέμα "Revitalizing Education in Complex Contexts: Re-envisioning Leadership, Refreshing Practice, Redefining Student Success", που διοργανώθηκε στο Ντιτρόιτ των Η.Π.Α από τις 17 μέχρι τις 20 Νοεμβρίου 2016, πραγματοποιήθηκε το συμπόσιο με τίτλο "Leading Visible and Invisible Low Performing Schools". Στο συγκεκριμένο συμπόσιο προήδρευε ο Καθηγητής Olof Johansson του Πανεπιστημίου Umeå της Σουηδίας και από τη διεθνή κοινότητα συμμετείχαν οι εξής πέντε χώρες: η Σουηδία, η Αγγλία, το Πουέρτο Ρίκο, η Νορβηγία, και η Κύπρος. Το συγκεκριμένο συμπόσιο είχε σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο του διευθυντή καθώς και της σχολικής κουλτούρας σε σχολεία με «χαμηλές επιδόσεις» σε σχέση με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και τη δυνατότητα βελτίωσής τους. Τα σχολεία με «χαμηλές επιδόσεις» διακρίνονται σε σχολεία που επιδεικνύουν «αόρατη χαμηλή επίδοση» ή «ορατή χαμηλή επίδοση», σε συνδυασμό με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους. Στη φάση του προγραμματισμού του συμποσίου λήφθηκε σοβαρά υπόψη η απουσία ερευνών και αναφορών στη διεθνή βιβλιογραφία για τα σχολεία με «χαμηλές επιδόσεις». Ειδικότερα, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι, κυρίως, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην επιτυχημένη και αποτελεσματική ηγεσία (π.χ. Day & Leithwood, 2007• Robinson et al., 2009• Day et al., 2011), καθώς και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων (π.χ. Mac Beath et al., 2007• Stoll & Myers (Eds), 1999). Αντίθετα, η ερευνητική εργασία σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων που έχουν «χαμηλές επιδόσεις», ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθη-

τών τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Να σημειωθεί εδώ, ότι όλες οι παρουσιάσεις και ερευνητικές μελέτες στο συγκεκριμένο συμπόσιο έχουν χρησιμοποιήσει κοινά μέσα συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων που είχαν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα προήλθαν από το ερευνητικό πρόγραμμα International Successful School Principalship Project (ISSPP) στο οποίο μετέχει και η Κύπρος ως εταίρος. Η παραπάνω επιλογή των συγκεκριμένων εργαλείων επέτρεψε τη σύγκριση των ευρημάτων, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, όπως προκύπτουν από τις παρακάτω 5 παρουσιάσεις του συμποσίου.

Η δομή και το περιεχόμενο του συμποσίου

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια του συμποσίου, έγιναν οι ακόλουθες 5 παρουσιάσεις:

1. "An Invisible Low Performing Primary School in Transition: An English Example. Πανεπιστήμιο του Νότινγχαμ, Αγγλία.

Η πρώτη παρουσίαση έγινε από τον Christopher Day και αφορούσε τη μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου της Αγγλίας με «χαμηλές επιδόσεις», σε σχέση με τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού. Οι «χαμηλές επιδόσεις» στο συγκεκριμένο σχολείο διαπιστώθηκε ότι ήταν «αόρατες», καθώς πολλοί από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους μαθητές δεν είχαν αντιληφθεί την κατάσταση που επικρατούσε. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από αίτημα του νεοεισερχόμενου διευθυντή, ο οποίος είχε ξεκινήσει μια μεγάλη προσπάθεια ούτως ώστε να ανατραπούν οι «χαμηλές επιδόσεις» του σχολείου. Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: (1) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι

πρακτικές που ακολουθούνται σε ένα σχολείο με «χαμηλές επιδόσεις»; (2) Τι οδήγησε στον χαρακτηρισμό του σχολείου ως σχολείο με «χαμηλές επιδόσεις»; (3) Ποιος είναι ο ρόλος των προηγούμενων διευθυντικών στελεχών στη «χαμηλή επίδοση» που διακρίνει το σχολείο; (4) Ποια η συμβολή του νεοεισερχόμενου διευθυντή και ποια τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετώπισε; Μέσα από τη διερεύνηση, τα αποτελέσματα κατέδειξαν το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των εργασιών τους, την ανεπαρκή πληροφόρηση για τα διάφορα σχολικά θέματα, καθώς και την ύπαρξη διάφορων προβλημάτων γενικής φύσεως. Όλα τα παραπάνω, ήταν αποτέλεσμα της συχνής απουσίας του προηγούμενου διευθυντή από το σχολείο, λόγω ενός σοβαρού προβλήματος υγείας που αντιμετώπιζε. Αυτό, είχε ως αντίκτυπο τη μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει τη «χαμηλή επίδοση» ενός σχολικού οργανισμού μέσα από τη διευθυντική αδράνεια, σε συνδυασμό με τα διάφορα ζητήματα και προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας νεοεισερχόμενος διευθυντής.

2. "The Status Quo - Ten Years of an Organization out of Tune: A Swedish example". Πανεπιστήμιο Umeå, Σουηδία.

Στη συνέχεια, αντικείμενο της δεύτερης παρουσίασης που έγινε από τους Björn Ahlström, Helene Årlestig και Katarina Norberg, αποτέλεσε η μελέτη της βιωσιμότητας και της οργανωτικής ανάπτυξης ενός σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σουηδία. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας έχουν παρθεί από το δεκαετές ερευνητικό έργο *Structure, Culture and Leadership- Prerequisites for Successful Schools* (SCL-project). Το συγκεκριμένο σχολείο προέρχεται από ένα

μεγάλο δείγμα σχολείων (24 στο σύνολό τους) σε 12 διαφορετικούς δήμους. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι κυριότερες θεωρίες της ηγεσίας και η οργανωτική θεωρία με κύρια έμφαση τη σχολική ηγεσία, την οργανωτική δομή και την επαγγελματική ιδιότητα (Hofstede & Minkov, 2010). Η συλλογή δεδομένων στηρίχτηκε στις συνεντεύξεις μέσα από ένα μεγάλο εύρος εμπλεκόμενων στο σχολείο όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι μαθητές. Η παραπάνω μεθοδολογία, η οποία προσέφερε πολλαπλές οπτικές γωνίες έχει συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη εικόνα των οργανωτικών χαρακτηριστικών του σχολείου που ερευνήθηκε. Σε γενικές γραμμές, μέσα από την παρουσίαση, τα αποτελέσματα κατέδειξαν μία ισχυρή συντηρητική επαγγελματική νοοτροπία από μέρους των εκπαιδευτικών, η οποία λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου.

3. “Contextual patterns and school leadership in an under-performing school: A Cyprus case”. Petros Pashiardis, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και Πανεπιστήμιο Alpen-Adria-University Klagenfurt, Αυστρία.

Η ερευνητική παρουσίαση της Κύπρου, τρίτη στην σειρά, έγινε από τους Πέτρο Πασιαρδή, Stefan Brauckmann και Αντώνη Καφά και περιστρεφόταν γύρω από τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης ενός συγκεκριμένου σχολείου με εμφανώς «χαμηλές επιδόσεις», αλλά με θετικές προϋποθέσεις από το γύρω περιβάλλον (υψηλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους, ορατή συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη ζωή του σχολείου). Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι λόγοι που παρεμποδίζουν την επιτυχία του σχολείου και τα αναμενόμενα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, καταβλήθηκε προσπάθεια εντοπισμού των χαρακτηριστικών και των στρατηγικών του διευθυντή, σε ένα σχολείο με εμφανώς «χαμηλές επιδόσεις» και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το συγκεκριμένο. Σε γενικές γραμμές, η παραπάνω παρουσίαση επιδίωξε να προσφέρει απαντήσεις σύμφωνα με την παρακάτω ερώτηση: *τι οδήγησε το συγκεκριμένο σχολείο να εμφανίζει «χαμηλές επιδόσεις»;* Τα δεδο-

μένα συλλέχθηκαν μέσα από ένα μεγάλο εύρος εμπλεκόμενων όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος ISSPP, στην εγκυροποίηση των οποίων συνέβαλε και η Κύπρος. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι προσπάθειες της διευθύντριας,

“Τα σχολεία με «χαμηλές επιδόσεις» διακρίνονται σε σχολεία που επιδεικνύουν «αόρατη χαμηλή επίδοση» ή «ορατή χαμηλή επίδοση», σε συνδυασμό με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους,”

στο συγκεκριμένο σχολείο, δεν απευθύνθηκαν σε αλλαγές μεγάλη κλίμακας αλλά στη διατήρηση του υφιστάμενου επιπέδου του σχολείου και σταδιακά στην προσπάθεια βελτίωσής του. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν, αναφέρθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές της διευθύντριας που στόχευαν στην αύξηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσα από διάφορες δραστηριότητες και συμμετοχές σε ερευνητικά και αναστοχαστικά εξωτερικά προγράμματα. Παράλληλα, στο ευρύτερο συγκείμενο, οι κοινωνικό-οικονομικές προκλήσεις, καθώς και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση του σχολείου. Μάλιστα, η σημασία του συγκεκριμένου (προκλήσεις της χώρας και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος), καθώς και η περιοχή στην οποία ανήκει το

σχολείο ή αλλιώς *The Area close to school – ACTS* (Schwarz & Brauckmann, 2015) φάνηκε να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Ταυτόχρονα, φάνηκε ότι η διευθύντρια ήταν σε θέση να αναγνωρίζει τους εξωγενείς παράγοντες και την επίδρασή τους, αλλά δεν ήταν σε θέση να τους διαχειριστεί (*Entrepreneurial Leadership Style*, Brauckmann & Pashiardis, 2011).

4. “Transformation and innovation in low-performing schools - the interplay of school leadership, organizational culture and student achievement - A Norwegian example”. Πανεπιστήμιο του Όσλο, Νορβηγία.

Η τέταρτη ερευνητική μελέτη παρουσιάστηκε από τις Jorunn Møller και Marit Aas και εξέτασε τη σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας, της οργανωτικής κουλτούρας και της μαθησιακής επίδοσης σε δύο ιστορικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία με «χαμηλές επιδόσεις» τα οποία ανήκουν σε έναν αρκετά μεγάλο δήμο της χώρας και στον οποίον ένα μεγάλο ποσοστό κατοίκων, της τάξεως του 30%, είναι μετανάστες. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, στο συγκεκριμένο σχολείο διαπιστώθηκε ότι πρόσφατα είχαν βελτιωθεί οι βαθμολογίες των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές, πιθανόν αυτό να οφειλόταν στην άμεση και έμμεση ποιοτική επιρροή της σχολικής ηγεσίας (Day κ.ά., 2007• Leithwood & Louis, 2012) σε συνδυασμό με την εμπιστοσύνη (Tschannen-Moran, 2014), ως το κύριο χαρακτηριστικό της κουλτούρας του συγκεκριμένου σχολείου. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είχαν ως εξής: (1) Με ποιο τρόπο τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί μεταφράζουν τις πολλαπλές πολιτικές προκειμένου να βελτιωθούν τα πρότυπα στις εθνικές εξετάσεις και η ποιότητα των σχολείων με «χαμηλή επίδοση», δεδομένου και των διαθέσιμων πόρων που δίνονται σε αυτά; (2) Τι είναι αυτό που χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών; και (3) Σε ποιο βαθμό διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με τη σύσταση

του μαθητικού πληθυσμού διαδραματίζουν ρόλο ως προς τη «χαμηλή επίδοση» του σχολείου. Για να δοθούν απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα διεξήχθη μια πολλαπλή μελέτη περιπτώσεων, μέσα από τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο εύρος εμπλεκόμενων. Συγκεκριμένα, ατομικές συνεντεύξεις με τον διευθυντή και τους βοηθούς διευθυντές, ομάδες εστίασης με βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου σε όλους τους τελειόφοιτους μαθητές. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις σε έναν αριθμό συναντήσεων του προσωπικού, καθώς και παρατηρήσεις εντός των σχολικών αιθουσών. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σταδιακή βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στα δύο σχολεία με την άφιξη του νέου διευθυντή. Την ίδια στιγμή, διευθυντής και διευθυντική ομάδα συνέβαλαν στην ανάπτυξη μιας ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας που αγκάλιασε τις προκλήσεις του σήμερα και οραματίστηκε το αύριο. Τέλος, η ερευνητική ομάδα κατά την παρουσίαση στο συγκεκριμένο συμπόσιο αναφέρθηκε στη σημασία της προώθησης ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος από πλευράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ένα βασικό εύρημα στο οποίο αναφέρθηκαν ήταν η εμπιστοσύνη και η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ του προσωπικού, ως απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος.

5. "Voices from the trenches: School principalship in three underperforming Puerto Rican schools". Πανεπιστήμιο του Πουέρτο Ρίκο, Rio Piedras.

Τέλος, η πέμπτη και τελευταία εργασία που παρουσιάστηκε από τους Carroll, Joseph, Carrión, Javier, Nieves Gladys, Berríos Reinaldo και Lucca, Nydia είχε ως επίκεντρο την επιτυχημένη αλλά και αποτυχημένη ταυτόχρονα προσπάθεια των σχολικών ηγετών στην πραγματοποίηση των στόχων ως προς την προσωπική επιτυχία, καθώς επίσης και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους σε 3 σχολεία με «χαμηλές επιδόσεις» στο Πουέρτο Ρίκο. Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα σχολεία χαρακτηρίζονταν από σοβαρή έλλειψη πόρων, εκ-

παιδευτικού εξοπλισμού και υλικών, καθώς και την κάκιστη υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού κτηρίου με πεπαλαιωμένες εγκαταστάσεις. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αποτέλεσαν τα μοντέλα ηγεσίας των Day (2010) και Gurr (2015). Κατά τη διάρκεια της μελέτης, διεξήχθη μελέτη περιπτώσεων μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες με τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο εύρος εμπλεκόμενων. Παράλληλα, σε μία προσπάθεια τριγωνοποίησης των δεδομένων, η ερευνητική ομάδα συνέλεξε δεδομένα μέσα από εθνογραφικές παρατηρήσεις, καθώς και άτυπες συνομιλίες και συζητήσεις με τους διάφορους εμπλεκόμενους. Συμμετέχοντες της έρευνας υπήρξαν οι 3 διευθυντές σχολείων, 6 καθηγητές, 3 άλλα μέλη του προσωπικού, 3 γονείς και 15 μαθητές.

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν κατέδειξαν την ελλιπή γονεϊκή συμμετοχή, τη δυσκολία στην πρόσληψη και παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς και την κάκιστη υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού κτηρίου. Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν ως αποτρεπτικά στοιχεία σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, υπήρχαν ενδείξεις σταδιακής βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών μέσα από την προώθηση αξιών όπως η *προσωπική και κοινωνική ευθύνη*, η *αγωγή του πολίτη*, η *ηθική*, η *αλληλεγγύη*, η *συμπόνια* και η *συντροφικότητα*. Τέλος, σύμφωνα με τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. Gurr, 2015• Smith, Francis, & Harper, 2015) οι ερευνητές παρουσίασαν το δικό τους μοντέλο ηγεσίας.

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(2), 11-32.
- Day, C. & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Day, C. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham.
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150.
- Flink, D. (1999). Deadwood didn't kill itself: A pathology of failing schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(2), 131-141.
- Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. & Swaffield, S. (2007) *Schools on the Edge: Responding to Challenging Circumstances*. London: Paul Chapman.
- Schwarz, A. & Brauckmann, S. (2015). *Between facts and perceptions: The area close to school as a context factor in school leadership*. Schumpeter Discussion Papers, No. 2015-003, University of Wuppertal. Online at <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbb/wirtschaftswissenschaft/sdp/sdp15/sdp15003.pdf>
- Smith, P.A., Francis, D. G., & Harper, A. (2015). Reframing transformational leadership for education and nation building in the Caribbean. *Caribbean Educational Research Journal*, 3(2), 76-89.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. Ministry of Education: New Zealand.
- Stoll, S. & Myers, K. (Eds) (1999) *No Quick Fixes: Perspectives in Schools in Difficultly*. Brighton: Falmer Press.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters. Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.

Πόσο Παιδαγωγική είναι η Εκπαιδευτική Ηγεσία; Ιστορικές αναφορές και Εμπειρική έρευνα στο θέμα της Παιδαγωγικής Ηγεσίας στην Αμερική και τη Γερμανία

Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στο ετήσιο συνέδριο του American Educational Research Association (AERA) με θέμα: “*Knowledge to Action: Achieving the Promise of Equal Educational Opportunity*”, που πραγματοποιήθηκε στο San Antonio των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής από τις 27 Απριλίου μέχρι την 1^η Μαΐου 2017, οργανώθηκε το συμπόσιο με τίτλο «How pedagogical is instructional leadership? Historical and empirical insights into the use and understanding of a *popular* leadership activity in the US and Germany». Το συμπόσιο παρακολούθησαν γύρω στα 65 άτομα και είχε μεγάλη επιτυχία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες και έγιναν παρουσιάσεις στρογγυλής τραπέζης και συζητήσεις μεταξύ των διοργανωτών και των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

Την πρόταση για το συμπόσιο είχαν υποβάλει από κοινού οι καθηγητές Stefan Brauckmann και Πέτρος Πασιαρδής, έχοντας ως αφετηρία τη βασική θέση ότι, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις συνθήκες μέσα στις οποίες ενεργούν οι διευθυντές σχολείων. Για παράδειγμα, η πληροφόρηση για τις συμπεριφορές και τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών σε σχέση με το ιστορικό-κοινωνικό καθώς επίσης και το νομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα σχολείο, είναι ελλιπής. Σε συνδυασμό με το παραπάνω, είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί η γενική πεποίθηση που επικρατεί σχετικά με τα στίλ ηγεσίας, ότι δηλαδή μπορεί να έχουν θετική επίδραση στα σχολικά αποτελέσματα ανεξάρτητα του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Ως εκ τούτου, και υπό το φως διάφορων ερευνητικών ευρημάτων, μια διαφοροποιημένη προοπτική πρέπει να ληφθεί υπόψη σχετικά με το πλαίσιο των συνθηκών μέσα

στις οποίες ενεργεί ένας διευθυντής καθώς και για τον ρόλο που παίζει ως διαμεσολαβητής στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι υπάρχει ένας αριθμός διαφορετικών μεταβλητών που επηρεάζουν τις ηγετικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα το κοινωνικό περιβάλλον και η καθημερινή σχολική ρουτίνα. Κατά συνέπεια, το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των συνθηκών επεκτείνεται και στα εμπόδια που τυχόν εμφανίζονται σε ορισμένα στίλ ηγεσίας και στις ηγετικές πρακτικές, λόγω ορισμένων δομικών και πολιτισμικών προτύπων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εμφάνιση κάποιων ηγετικών πρακτικών των διευθυντών. Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο περίπλοκα διότι είναι πολύ πιο εύκολο να εξακριβωθεί εμπειρικά η επίτευξη ενός στόχου παρά να μετρηθεί το ίδιο το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο διευθυντής. Παρόλα αυτά, είναι ακόμη ασαφές πώς αυτοί οι δύο παράγοντες μπορούν να αλληλοσχετίζονται (για παράδειγμα το πλαίσιο – δεδομένη κατάσταση σε σχέση με τον επιθυμητό στόχο). Ενώ, είναι ακόμη πιο περίπλοκος ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης για μια πετυχημένη ηγεσία μέσα σε διαφορετικά συγκεκριμένα. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα αποτελούν δύο ρευστές έννοιες διότι συνδέονται πάντα και με το στάδιο ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμπειρική έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας περιλαμβάνει πολύ λίγες μελέτες που διερευνούν τη συστημική, οργανωτική αλλά και ιδιαίτερη δομή των ηγετικών πρακτικών ενός διευθυντή σχολείου (Bolman & Deal, 1992). Μάλιστα, μέχρι σήμερα ελάχιστα μοντέλα έχουν επιχειρήσει μια ολιστική παρουσίαση των πιθανών παραγόντων ενός συγκεκριμένου και πώς αυτοί επηρεά-

ζουν τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών στα σχολεία (Brauckmann & Pashardis, 2011). Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη να διαχωριστεί εμπειρικά το πολυεπίπεδο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου (σύστημα, οργανισμός, σχολικός ηγέτης) σε σχέση και με το μοντέλο συσχετισμών που μπορεί να διαμορφώνονται και που συνεπώς πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω.

Για παράδειγμα, θα πρέπει να ληφθούν πληροφορίες και δεδομένα που να εξηγούν κατά πόσον οι ενέργειες και οι πρακτικές ενός διευθυντή προσδιορίζονται από δομικά ή πολιτισμικά πλαίσια. Ειδικότερα, παρατηρείται έλλειψη περιγραφικών και αναλυτικών ερευνητικών προσεγγίσεων που περιγράφουν τις συνθήκες που οδηγούν στη δημιουργία αυτών των δομικών και περιβαλλοντικών συνθηκών. Επιπλέον, μέχρι στιγμής, πολύ λίγη προσοχή έχει δοθεί στο γύρο περιβάλλον ενός σχολείου (ιστορικό, κοινωνικό-πολιτισμικό, πολιτικό πλαίσιο) και πώς αυτό συνδέεται με τις ηγετικές πρακτικές και κατά πόσον αυτό θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο. Μέσα από αυτή την προσέγγιση θα μπορούσε να εξαχθούν αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία η λήψη μιας απόφασης επιτυγχάνεται και διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις συνθήκες που επικρατούν. Μάλιστα, μια μεγάλη συζήτηση παρατηρείται πρόσφατα σχετικά με την ιεράρχηση των περιβαλλοντικών συνθηκών που επικρατούν σε δεδομένο χρόνο. Μάλιστα, στις μέρες μας τίθεται και το ερώτημα αν είναι καλύτερα να επικεντρωθεί η προσοχή στις βασικές συνθήκες που ευνοούν την αύξηση και τη διασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητας ή στα οικονομικά κριτήρια σε σχέση και με τους περιορισμένους πόρους (περισσότερα αποτελέσματα με λιγότερους πόρους);

Μέσα στο πλαίσιο όπως περιγράφηκε πιο πάνω, ο κύριος σκοπός του συμποσίου αυτού ήταν να διερευνήσει τους τρόπους μέσα από τους οποίους το Γερμανικό και Αμερικανικό συγκείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζει τους ρόλους και αντιλαμβάνεται το πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας μέσα από μία ιστορική προοπτική. Οι παρουσιάσεις επικεντρώθηκαν στην ιστορική κατανόηση των διαδικασιών εξέλιξης της παιδαγωγικής ηγεσίας, το νομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λάμβανε χώρα η εξέλιξη αυτή καθώς και εμπειρικά ευρήματα από τη Γερμανία και τις ΗΠΑ, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και μέσα από διάφορες προϋποθέσεις. Το συμπόσιο περιλάμβανε μια ολιστική προοπτική του θέματος, συμπεριλαμβανομένων ιστορικών δεδομένων, καθώς και εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, εστίασαμε την προσοχή μας στις έννοιες και θεωρητικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν το γερμανικό και αμερικανικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και έπειτα στις θεωρίες που σχετίζονται με το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας. Έτσι, μέσα από την παρουσίαση των αντίθετων εννοιών σε συνδυασμό και με τα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάστηκαν τα κοινά σημεία συζήτησης των εναλλακτικών μοντέλων της παιδαγωγικής ηγεσίας, η οποία θα μπορούσε να είναι περισσότερο "παιδαγωγική". Στην ουσία, προσαπήσαμε να φωτίσουμε περαιτέρω τη συζήτηση για το πώς το συγκεκριμένο τόσο στο μακροεπίπεδο όσο και στο μικροεπίπεδο θα μπορέσει να υποστηρίξει τη δημιουργία σημαντικών θεωρητικών εννοιών όπως "εκπαιδευτική ηγεσία", "ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση" και την "παιδαγωγική ηγεσία".

Ωστόσο, το ερώτημα που προκύπτει και παραμένει αναπάντητο είναι κατά πόσον η "παιδαγωγική" ως έννοια εμπεριέχεται στην έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και αν η παιδαγωγική ηγεσία όπως προκύπτει από το Γερμανικό πλαίσιο αποτελεί ένα υποπροϊόν της ιστορικής εξέλιξης των δομών πολυεπίπεδης διακυβέρνησης και των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με βάση και τα πιο πάνω, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν τις δικές τους θέσεις

μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, η Michelle Young (University of Virginia), η Erin Anderson (University of Denver), και η Angel Miles Nash (University of Virginia) έκαναν παρουσίαση με θέμα, «Preparing School Leaders: Standards-Based Curriculum in the United States». Τόνισαν ότι τις τελευταίες δεκαετίες, τα εκπαιδευτικά πρότυπα ηγεσίας έχουν υιοθετηθεί ως *de facto* "προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα" για τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των ΗΠΑ, παρέχοντας πληροφορίες για το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Το 2015 ένα νέο προκαθορισμένο σύνολο επαγγελματικών προτύπων το Professional Standards for Educational Leaders (PSEL), δημιουργήθηκε στην Αμερική με σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου προτύπων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών. Όπως ανέφεραν οι τρεις καθηγήτριες, η συγκεκριμένη εργασία είχε τρεις στόχους: (1) να παρουσιάσει τα πρότυπα και να περιγράψει τη διαδικασία ανάπτυξής τους, (2) να επανεξετάσει και να αναλύσει τη βιβλιογραφία στο κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας έτσι ώστε να καθορίσει πόσο καλά είναι τα πρότυπα και αν προκύπτουν από την εμπειρική βιβλιογραφία και (3) να αξιολογήσει κριτικά την επίδραση των προτύπων στη διαμόρφωση του έργου των διάφορων φορέων που παρέχουν επιμόρφωση και επαγγελματική προετοιμασία στους μελλοντικούς ηγέτες των σχολικών μονάδων. Πρόσθετα, μέσα από την κριτική παρουσίαση της συγκεκριμένης εργασίας επανεξετάζονται οι θέσεις των διάφορων περιόδων για τα πρότυπα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματα των Uljens και Ylimaki (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η προετοιμασία μέσα από συγκεκριμένα πρότυπα εξυπηρετεί τον σκοπό της κοινωνικοποίησης παρά την προετοιμασία των σχολικών ηγετών. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι τα εθνικά πρότυπα της Αμερικής, τα οποία στηρίζονται σε μια ισχυρή εμπειρική βάση, παρέχουν επαρκή καθοδήγηση για την προετοιμασία των σχολικών ηγετών. Ως εκ τούτου, μέσα από τη συγκεκριμένη παρουσίαση προτείνεται ένα σύνολο εισηγήσεων για την προετοιμασία των ηγετικών

στελεχών σχολείων. Ειδικότερα, αυτές οι προτάσεις αποσκοπούν στο να επεκτείνουν την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό, πέρα από τη γενική προετοιμασία των ηγετικών στελεχών.

Στη συνέχεια, οι Stefan Brauckmann (University of Klagenfurt), και Πέτρος Πασιαρδής (Open University of Cyprus) ανέπτυξαν το θέμα: «Instructional Leadership in Germany: An evolutionary perspective». Όπως ανέφεραν οι δύο καθηγητές, μέχρι σήμερα, οι συγκριτικές μελέτες στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας παρέχουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την επίδραση των εθνικών πλαισίων πολιτικής και πώς αυτά συνδέονται με τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών. Οριοθετώντας τη σχολική ηγεσία μέσα σε αυτό το πλαίσιο, περιλαμβάνεται και το νομικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τη δομή των κανονισμών, καθώς και τα οργανωμένα κρατικά συστήματα υποστήριξης (π.χ. Προγράμματα κατάρτισης, επαγγελματικά προσόντα που απαιτούνται για να γίνει κάποιος διευθυντής) που έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση των διευθυντών στην άσκηση των καθηκόντων τους. Συνεπώς, ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους τρόπους μέσα από τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική (σε σχέση με το συγκεκριμένο) στη Γερμανία, διαμορφώνει και αντιλαμβάνεται τους ρόλους και τις αρμοδιότητες της παιδαγωγικής ηγεσίας μέσα από μια ιστορική προοπτική.

Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού η συγκεκριμένη παρουσίαση εστίασε την προσοχή της στην κατανόηση αυτών των ιστορικών διαδικασιών ως προς την εξέλιξη της παιδαγωγικής ηγεσίας, μέσα στο Γερμανικό νομικό πλαίσιο. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι βασικά ο διευθυντής σχολείου στη Γερμανία είναι ο πιο «καλός» εκπαιδευτικός και είναι σχεδόν ίσος με τους υπόλοιπους. Συνεπώς, δεν συμπεριφέρεται ως διευθυντής με την έννοια που αυτός ενεργεί στην Αμερική, αλλά ως ένας άλλος εκπαιδευτικός που έχει ταυτόχρονα και διοικητικά καθήκοντα. Ταυτόχρονα οι καθηγητές έκαναν αναφορά και σε εμπειρικά ευρήματα που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία από το γερμανικό συγκείμενο, συμβάλλοντας έτσι στις προϋποθέσεις για

την κατανόηση της εξέλιξης της έννοιας της παιδαγωγικής ηγεσίας στη Γερμανία. Κατέληξαν ότι για να μπορούν οι διευθυντές να συμμετέχουν πιο ενεργά στις παιδαγωγικές πρακτικές εντός της τάξης μέσα από ένα θετικό τρόπο, θα πρέπει να βοηθηθούν και να καταρτιστούν έτσι ώστε να δουν τον ρόλο τους από μια άλλη οπτική γωνία. Ολοκληρώνοντας, υποστήριξαν ότι υπάρχει άμεση ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος επιβραβεύσεων και κινήτρων που θα μπορέσει να κρατήσει τους εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς μέσα στις σχολικές αίθουσες αντί να τους προαγάγει και να τους βγάζει εκτός.

Ακολούθως, η Dominique Klein (University of Duisburg-Essen) ανέπτυξε το θέμα: «Instructional Leadership in the USA – A Model for German Principals?» Όπως ανέφερε η καθηγήτρια Klein στη βιβλιογραφία για τη σχολική βελτίωση, στο συγκεκριμένο της Γερμανίας, η παιδαγωγική ηγεσία θεωρείται από τους διευθυντές ως ένας σημαντικός παράγοντας επιτυχίας. Όμως, αυτή η αντίληψη βασίζεται κυρίως σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ. Μάλιστα, μέχρι σήμερα, ελάχιστες συστηματικές, θεωρητικές και συγκροτημένες μελέτες έχουν ερευνήσει την παιδαγωγική ηγεσία στο συγκεκριμένο της Γερμανίας (Brauckmann et al, 2016). Οι περισσότερες από αυτές έχουν μια συνοπτική παρουσίαση της παιδαγωγικής ηγεσίας η οποία συνδέεται τη στήριξη των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές σχολείων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η βιβλιογραφία, που προέρχεται από το συγκεκριμένο των ΗΠΑ, παρατίθεται μέσα από την οπτική γωνία της πολιτισμικής πληροφόρησης που δεν επεξηγεί τις ενέργειες και ηγετικές πρακτικές ενός διευθυντή. Σύμφωνα με την καθηγήτρια Klein, ο πραγματικός χαρακτήρας ή το DNA της παιδαγωγικής ηγεσίας που περιγράφεται στο συγκεκριμένο των ΗΠΑ, σε σχέση και με τις διαφορές μεταξύ των διευθυντών στη Γερμανία και στις ΗΠΑ δεν αποκαλύπτεται. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία χρησιμοποίησε ποιοτικά δεδομένα από δυο επιτυχημένους διευθυντές στην Καλιφόρνια για να παρουσιάσει το πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας από μία άλλη οπτική γωνία. Ειδικότερα, ο στόχος της εργασίας ήταν: (1) να προσφέρει

μία καλύτερη κατανόηση του ρόλου του παιδαγωγικού ηγέτη στις ΗΠΑ και (2) να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση για περαιτέρω συζήτηση και σύγκριση των διευθυντών στα γερμανικά σχολεία με αυτά των ΗΠΑ. Για να γίνει αυτό, η εργασία αναλύει την παιδαγωγική ηγεσία όπως περιγράφεται από τον Hallinger (2003) και συγκεκριμένα εξετάζει τη σχέση μεταξύ (α) των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και (β) του διευθυντή με την τοπική κοινότητα. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημασία του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί ένας διευθυντής, θεσμικό πλαίσιο το οποίο έχει άμεση σχέση με τα δικαιώματα και την αυτονομία των διευθυντών, τη στενή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και τοπικής κοινότητας, τις ηγετικές πρακτικές που σχετίζονται με την παιδαγωγική ηγεσία και τέλος τον ρόλο που κατέχει ο διευθυντής στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος.

Μετά παρουσίασαν τις θέσεις τους οι Rose Ylimaki (University of Arizona) και Michael Uljens (Åbo Akademi) από τη Φιλανδία. Η παρουσίασή τους είχε τίτλο «Bridging Educational Leadership and Curriculum Theory/Didaktik with German Non-Affirmative Education Theory: Toward an International Research Project». Όπως ανέφεραν οι δύο ερευνητές τα κινήματα της παγκοσμιοποίησης και οι πολιτικές του νεοφιλευθερισμού έχουν εντείνει την εστίαση της μελέτης στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στις νέες δομές διακυβέρνησης και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μεταξύ των διάφορων κρατών. Πρόσθετα, η συνεχιζόμενη παγκοσμιοποίηση επισημαίνει δύο σημαντικές διαστάσεις που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική ηγεσία. Αρχικά, η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως κοσμοπολίτικη (globalopolitanism) με τις τεράστιες μεταναστεύσεις πληθυσμών. Την ίδια στιγμή, η παγκοσμιοποίηση είναι ορατή με τη μορφή νέων πρακτικών, πολιτικών και διαδικασιών εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι αλληλένδετες με πολύπλοκους τρόπους. Όπως αναφέρουν, το δίλημμα του κοσμοπολιτισμού, ως εκπαιδευτικού ιδεώδους, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εμφανίζονται ως νέ-

ες προκλήσεις στο πεδίο έρευνας της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επομένως, η συγκεκριμένη παρουσίαση βασίζεται σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα και παρουσιάζει το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο της Γερμανίας, επεκτείνοντας την κατανόηση της ηγεσίας και του αναλυτικού προγράμματος στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Μεθοδολογικά χρησιμοποιείται μια μετά-θεωρητική προσέγγιση για την κατασκευή ενός γενικού πλαισίου για τα αναλυτικά προγράμματα και για το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πέρα από αυτή την εργασία, προτείνεται και η διεξαγωγή ενός διεθνούς συγκριτικού ερευνητικού έργου που θα εξετάζει την ηγεσία και το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από διάφορα επίπεδα χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη εργασία.

Τέλος, ο καθηγητής Marcus Pietsch (Leuphana University of Lüneburg) από τη Γερμανία παρουσίασε την εργασία του με τίτλο «Beyond g: The unique effects of a leadership core and specific leadership facets on teachers' instructional practices».

Όπως ανέφερε ο καθηγητής Pietsch, η σχολική ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία και τη διατήρηση «λειτουργικών» σχολείων. Συνέχισε λέγοντας ότι σήμερα, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός στυλ και μοντέλων ηγεσίας, με δημοφιλέστερα μοντέλα την παιδαγωγική ηγεσία και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Οι θεωρίες αυτές υπογραμμίζουν την άμεση συσχέτιση μεταξύ των ενεργειών των παιδαγωγικών ηγετών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και των μετασχηματιστικών διευθυντών που συνήθως επιδιώκουν να παράγουν αποτελέσματα (Hallinger, 2003). Όλα αυτά συνδέονται και με την προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις ικανότητες του προσωπικού που με τη σειρά του εμπλέκεται πιο άμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι Printy, Marks and Bowers (2009) βλέπουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ζωτικής σημασίας για μια σχολική μεταρρύθμιση. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι ισχυρίζονται ότι οι πρακτικές που περιλαμβάνονται στη μετασχηματιστική ηγεσία δεν σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και με θέματα διδασκαλίας. Εν πάση περιπτώσει, οι ίδιοι υπο-

στηρίζουν μια πιο ολιστική και ολοκληρωμένη προσέγγιση της ηγεσίας αναφέροντας ότι «η διάκριση μεταξύ της παιδαγωγικής ηγεσίας και άλλων μορφών ηγεσίας δεν είναι πολύ αποτελεσματική καθώς οδηγεί σε κατακερματισμό της ηγεσίας» (σ. 511). Ως εκ τούτου, η εργασία αυτή μελέτησε την αλληλεπίδραση μεταξύ της μετασχηματιστικής και της παιδαγωγικής ηγεσίας και τις σχέσεις τους με άλλες μεταβλητές του σχολείου καθώς επίσης και με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή την εργασία, το μοντέλο της ηγεσίας παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο πολύ-παραγοντικό μοντέλο όπου υπάρχει ένας γενικός παράγοντας ο οποίος συνδέει τα κοινά χαρακτηριστικά των επιμέρους παραγόντων που συνθέτουν αυτό που ο καθηγητής Pietsch ονομάζει «παιδαγωγική ηγεσία». Το μοντέλο βασίστηκε στη θεωρία του Leithwood σχετικά με την έρευνα με διευθυντές και την επίδρασή τους στη μάθηση και στη διδασκαλία.

Για αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα από 126 διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάφορων σχολείων στο Αμβούργο της Γερμανίας. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας *g* που σχετίζεται με τη συνολική ηγεσία, φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στοιχείο που επιδρά σε όλους τους υποπαράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, η «πυρηνική ηγεσία», αυτό που ο ερευνητής ονομάζει «*g factor*» δεν είχε άμεσες ούτε έμμεσες επιπτώσεις στην διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Σχετικά με αυτές τις πρακτικές διαπιστώθηκε ότι για να υπάρξει επίδραση πιο πολύπλοκων πρακτικών που περιλαμβάνονται στην παιδαγωγική ηγεσία όπως η γνωστική ενεργοποίηση, είναι πολύ πιο υποσχόμενος ο συνδυασμός διάφορων μορφών ηγεσίας (μετασχηματιστική, παιδαγωγική και η χαλαρή (*laissez-faire*) ηγεσία). Παρόλα αυτά, όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης, η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα.

Πρόσθετα, μια περαιτέρω και εις βάθος ανάλυση 37 σχολείων από το συνολικό δείγμα αποκάλυψε ότι στα σχολεία με υψηλές σχολικές επιδόσεις (σχολεία με υψηλά αποτελέσματα στην

ανάγνωση και στα μαθηματικά επί τρία συνεχή χρόνια), η συνολική επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ήταν πολύ υψηλότερη παρά σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Ωστόσο, δεν μπορούμε, προς το παρόν, να καθορίσουμε τι είναι αυτό που αποτελεί τον ηγετικό πυρήνα, σύμφωνα πάντα με τον καθηγητή Pietsch. Αυτός ο πυρήνας περιλαμβάνει τις γενικές παραδοχές και διαπιστώσεις «των βασικών χαρακτηριστικών της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας» (Seashore Louis et al., 2010) και των «βασικών ηγετικών πρακτικών» (Leithwood et al., 2008). Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι

τα «βασικά χαρακτηριστικά της πετυχημένης ηγεσίας» μπορεί να συνυπάρξουν με τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τους στόχους που θέτει ένας διευθυντής, τον σχεδιασμό του σχολικού οργανισμού, την υποστήριξη προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και άλλες συναφείς δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ο ηγετικός πυρήνας δεν φαίνεται να έχει χαρτογραφηθεί επαρκώς από τις προαναφερθείσες έννοιες της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας ή των βασικών πρακτικών ηγεσίας. Επόμενος, το ερώτημα παραμένει ακόμη αναπάντητο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 314-329.
- 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.
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T. and Pashiardis, P. (2016). Instructional Leadership in Germany: An Evolutionary Perspective. *International Studies in Educational Administration*, 44(2), 5-20.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Retrieved from Wallace Foundation website: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. (2015). Non-Affirmative Education Theory and Discursive Institutionalism. Paper presented at the FERA (Finnish Educational Research Association) Congress, Åbo Akademi University, November 20-22nd, Vaasa, Finland.

Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη και της σχολικής κουλτούρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Γεωργία Καμπουράκη

Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Φιλολόγος

Περίληψη

Στο επίκεντρο της διαδικασίας αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών και της συνολικής βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκονται οι ηγέτες σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφαρμόζουν πολιτικές και μεθόδους προκειμένου να επιτύχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Στην εργασία που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις μορφές και στον ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στον τύπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην έννοια της σχολικής κουλτούρας ως οργανωσιακό στοιχείο της σχολικής μονάδας και στην αλληλεπίδρασή τους, ούτως ώστε να επιτευχθούν τα αρτιότερα μαθησιακά αποτελέσματα σε έναν σχολικό οργανισμό.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν μια μικρογραφία του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, εξελίσσονται, βελτιώνονται και με το οποίο αλληλεπιδρούν. Παράλληλα, αντανakλούν αλλά και, συχνά, δημιουργούν τις αλλαγές που διαφοροποιούν το κοινωνικό σύνολο σε κάθε εποχή (Πασιαρδής, 2014). Στο επίκεντρο της διαδικασίας επίτευξης υψηλών αποδόσεων στα πλαίσια συστημικών αλλαγών (DiPaola, & Hoy, 2001) βρίσκονται οι ηγέτες σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να ακολουθήσουν, να διαμορφώσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές και μεθόδους προκειμένου να επιτύχουν υψηλής

ποιότητας εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δομικό στοιχείο οποιασδήποτε αναμορφωτικής προσπάθειας αφορά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η επίτευξη της οποίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοιχείο που αντανakλάται στα προσόντα και την αποτελεσματικότητά τους (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης που επιδιώκει υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα για το σχολείο του, διαμορφώνοντας το συγκείμενο και παρέχοντας, μεταξύ άλλων, κίνητρα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αντικατοπτρίζεται στο πρότυπο του μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως αυτό ορίζεται από τον Bass (1985). Στοχεύει στη δημιουργία υψηλών επιπέδων δέσμευσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθούν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Leithwood, & Jantzi, 2006). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών επηρεάζεται αποφασιστικά από την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, τη διαμόρφωση της οποίας αναλαμβάνει ο σχολικός ηγέτης, προκειμένου να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2014). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά και αξιολογούνται μορφές και πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τρόποι με τους οποίους ένας μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλάζοντας παράλληλα την κουλτούρα του σχολείου του.

Θεωρητικές Πτυχές

Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επιτακτική ανάγκη για επιτυχή έκβαση αυτής επιβάλλουν τη βελτίωσή της μέσω δομικών αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και διδάσκονται. Η επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αναμόρφωσης στηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στα προσόντα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο πρωτοβουλιών για συστημικές αναμορφώσεις (Garet et al., 2001). Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται είτε στην διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν και επεκτείνουν τις γνωστικές και διδακτικές τους δεξιότητες (Day, & Sachs, 2004) είτε στο σύνολο ευρύτερων αλλαγών που γίνονται σε βάθος χρόνου (Fraser et al., 2007) είτε στην πορεία απόκτησης, ενίσχυσης και βελτίωσης ικανοτήτων, γνώσεων και συμπεριφοράς τους (Mitchell, 2013). Για την επίτευξη αυτών απαιτείται η συνεχής ενημέρωση στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και ο εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας τους καθώς και η ανάπτυξη πιο σύνθετων δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα που ανακύπτουν στην σχολική καθημερινότητα μεταξύ των μαθητών.

Μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών – προβλήματα εφαρμογής στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πολλές και ποικίλες. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση, η επιμόρφωση, η χρήση βιβλιοθήκης και οι συνεδρίες προ-

σωπικού, τα σεμινάρια, τα συνέδρια, η μαθητεία, η παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων, ο θεσμός του μέντορα και οι κοινότητες μάθησης (Χατζηπαναγιώτου, 2012) μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην ατομική και ομαδική βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έρευνες στοιχειοθετούν την ευθύνη που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη σχολική βελτίωση και την προσήλωσή τους στο λειτούργημά τους, την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους και τις ελλείψεις που παρουσιάζει η εργασιακή τους πραγματικότητα – μεταξύ αυτών και η περιορισμένη εφαρμογή μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2003). Στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας η επιμόρφωση μπορεί να διεξάγεται εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου, να σχετίζεται με την καθημερινή διδακτική πράξη ή την αναβάθμιση επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, να μεθοδεύεται μέσω διαδικασιών σεμιναρίων, προσομοίωσης, εργαστηρίων ή τηλεκπαίδευσης και να εκτείνεται σε σύντομο ή μακρό χρονικό διάστημα, εντός ή εκτός εργασιακού ωραρίου (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές τηρούν μια πολύ θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση και την ταυτίζουν με την «διά βίου μάθηση». Δυστυχώς, συχνά, η γεωγραφική θέση μιας σχολικής μονάδας, η ανελαστικότητα του σχολικού ωραρίου, η έλλειψη συχνών επιμορφωτικών δράσεων, οι διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ενίοτε η προσωπική άρνηση συμμετοχής τους σε ανάλογες δράσεις λόγω απουσίας κινήτρων (Πασιαρδής, 2014) δημιουργούν μια άρνηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι περιορίζονται στις συνήθεις μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όπως αυτές παρέχονται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και τους σχολικούς συμβούλους (Παπαναούμ, 2003).

Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η ποιοτική ηγεσία των σχολικών μονάδων έχει προσδιοριστεί ως ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες εν-

σχυμένης μάθησης των εκπαιδευμένων (Πασιαρδής, 2012). Ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης που προτείνει ο Bass (1985) επαναπροσδιορίζει και προάγει το όραμα του οργανισμού, εμπνέει και παρακινεί τους συνεργάτες του-εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να ακολουθήσουν, ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2012). Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρεται στην υποστήριξη και ενδυνάμωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία, με τη σειρά της, χαρακτηρίζει ένα από τα πέντε στιλ ηγεσίας που απαρτίζουν το προτεινόμενο από τον Πασιαρδή (2012) «Κοκτέιλ Μιξ» ηγεσίας και συγκεκριμένα, το «Στιλ ανάπτυξης προσωπικού». Η έμφαση στην υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στο σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων που αφορούν στη σχολική μονάδα προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συγκροτούν ένα από τα πλαίσια ηγεσίας που περιγράφει το Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012). Δομικά στοιχεία που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπορεύονται από τον μετασχηματιστικό σχολικό ηγέτη είναι η δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τον οργανισμό – ούτως ώστε να έχουν την δυνατότητα συνδιαμόρφωσης και ελέγχου του χώρου εργασίας τους, η ανάπτυξη συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω συνεδριάσεων ανά ειδικότητα, καθώς και η προσφορά εκ μέρους του ηγέτη βοήθειας προς τους νεοδιόριστους συναδέλφους με την παροχή πληροφοριών και συμβουλών μέσω του διαλόγου δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Clement & Vandenbergh, 2001).

Σχολική Κουλτούρα

Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της κουλτούρας ενός οργανισμού έχει ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση του περιεχομένου των ορισμών που αναφέρονται σ' αυτήν. Συνεπώς, η κουλτούρα μπορεί να αφορά σε σύμβολα και μύθους που διαβιβάζουν αντιλήψεις στους εργαζο-

μένους (Ouchi, 1981), σε στοιχεία ιδεολογίας (Mintzberg, 1979) και σε αξίες και μύθους που διέπουν τον οργανισμό (Sergiovanni & Starratt, 2002; Schein, 1992). Η έννοια της κουλτούρας ενός οργανισμού μπορεί τελικά να οριστεί ως ένα σύνολο από οργανωσιακές νόρμες και προσδοκίες που αφορούν σε συμπεριφορές ατόμων μέσα στον οργανισμό (Mahal, 2009).

Σχολική κουλτούρα και μετασχηματιστική ηγεσία.

Ο Schein (1992) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αυξάνει τον συναγωνισμό, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του οργανισμού, ενδυναμώνει τις σχέσεις εντός αυτού, δίνει ταυτότητα στον οργανισμό, παρέχει τη δυνατότητα σταθεροποίησης εντός του και ευνοεί επιθυμητές συμπεριφορές και στάσεις των μελών του οργανισμού (Robbins, 1991). Η κουλτούρα ενός οργανισμού και η ηγεσία του βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση (Bass & Avolio, 1994) και κατά συνέπεια, η κατανόηση και οργάνωσή της από τον ηγέτη στα πλαίσια ενός μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας αποτελεί πρωταρχικό στόχο για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επαναπροσδιορίζει την κουλτούρα του οργανισμού εναρμονίζοντάς την με το όραμα, τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που επιδιώκει να αναπτυχθούν εντός του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994). Η μετασχηματιστική κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού επιβάλλει τη μακροχρόνια δέσμευση, τα αμοιβαία ενδιαφέροντα και την αλληλεξάρτηση ηγέτη και εκπαιδευτικών και εμπεριέχει ως ένα βαθμό και στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας, χωρίς να αποκλείει την επιδίωξη εκ μέρους των διδασκόντων προσωπικών στόχων ή την παροχή ανταμοιβής τους εκ μέρους του ηγέτη.

Αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Η διαμόρφωση και εδραίωση ισχυρής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα αποτελεί ευθύνη του ηγέτη της, μέσω της οποίας μπορεί να διατηρήσει τη συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών και να προάγει την ανάπτυξη του οργανισμού (Turan & Bektas, 2013). Ο ηγέτης οφείλει να γνωρίζει την κουλτούρα του

οργανισμού, να παρακολουθεί τυχόν επιδράσεις και να επιχειρεί βελτιωτικές αλλαγές προκειμένου αυτή να συμβάλει στις επιδιώξεις του σχολείου. Διερευνώντας τις νόρμες συμπεριφοράς στον σχολικό οργανισμό ο ηγέτης συμβάλλει στη δημιουργία κοινών στόχων, κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, ειλικρινούς επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι αλλά και να προωθηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2014). Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας προκειμένου να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυσκολίες καθώς αφορά σε αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές, στις μαθησιακές επιδόσεις και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης οφείλει να αναγνωρίσει ότι η διαδικασία είναι δύσκολη και επίφοβη για τους υφισταμένους του, να διασφαλίσει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή νέων μεθόδων στη μαθησιακή διαδικασία και να παρέχει συνεχή υποστήριξη και επιβράβευση (Guskey, 1986).

Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, η ποιότητα της διδασκαλίας επιτελεί σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από κοινού με την αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία και την διαφοροποιημένη σχολική κουλτούρα, συμβάλλουν τα μέγιστα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως, αλλαγές στη λειτουργία της εκπαίδευσης χωρίς ανάλογες δομικές μεταρρυθμίσεις κρίνονται ανεπαρκείς. Παραφράζοντας τον Sergiovanni (1996), εάν η δομή δεν ακολουθεί τη λειτουργία, η δεύτερη θα αλλοιωθεί για να ταιριάζει με την πρώτη. Μια μελέτη που θα διερευνούσε τις προτάσεις όλων των φορέων της εκπαίδευσης για δομικές αλλαγές σ' αυτήν θα βοηθούσε στην άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατάλογος Βιβλιογραφικών Αναφορών

- Bass, Bernard M. *Leadership and Performance Beyond Expectation*, Free Press, New York, 1985.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Day, C. and Sachs, J., 2004. *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Fraser, C., et al., 2007. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Mahal, P. K. (2009). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation. *IUP Journal of Management Research*, 8(10), 38.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations* (Vol. 203). Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?. *Professional development in education*, 39(3), 387-400.
- Ouchi, W. (1981). Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge. *Business Horizons*, 24(6), 82-83.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός. (κεφ.4: Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, σ.129-161, και κεφ.5: Διαπιστώσεις και προοπτικές, σ.163-176).
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. (2η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior. Concept, Controversies and Applications* (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schein Edgar H (1992), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?*. Jossey-Bass, Inc. Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Sergiovanni, T. J. (1996, September). Leadership basics for principals and their staff. In *The Educational Forum* (Vol. 60, No. 3, pp. 267-270). Taylor & Francis Group.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2006). *Supervision: A redefinition*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.

Ανιχνεύοντας το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας και τις Δομές στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Μια Μελέτη Περίπτωσης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κασκούτη Θεοδώρα

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας

Εισαγωγή

Ένα σημαντικό εργαλείο για την βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι ο κατάλληλος συνδυασμός διαφορετικών στιλ ηγεσίας και συστημάτων οργάνωσης, αφού πρώτα όμως ληφθούν υπόψη οι μεταβλητές συγκεκριμένου του κάθε σχολείου (Pashiaridis, 2012· Hoy & Miskel, 2013). Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να προτείνει ένα «κοκτέιλ μιξ» βάση του ολιστικού μοντέλου ηγεσίας των Brauckmann και Pashiaridis, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές μεταβλητές συγκεκριμένου ενός ορεινού νηπιαγωγείου, να αναγνωρίσει τη μορφή δομής του, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός ηγέτης να εναρμονίσει τις ενδυναμωτικές και περιοριστικές δομές του και να δώσει λύσεις στο πρόβλημα που προέκυψε από το άτυπο σύστημα οργάνωσης που αναδύθηκε.

Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Brauckmann και Pashiaridis: Εφαρμόζοντας διαφορετικά στιλ ηγεσίας με στόχο την εναρμόνιση των περιοριστικών και ενδυναμωτικών δομών στο νηπιαγωγείο

Οι Brauckmann & Pashiaridis (2011) προτείνουν ένα πολυδιάστατο μοντέλο ηγεσίας που περιλαμβάνει τις μεταβλητές συγκεκριμένου εκπαιδευτικής πολιτικής (σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο συστήματος), πέντε διαφορετικά στιλ ηγεσίας καθώς και τις ενδιάμεσες και εξαρτημένες μεταβλητές που επηρεάζουν τα τελικά αποτελέσματα του σχολείου. Οι μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου περιλαμβάνουν σταθερά στοιχεία, όπως: το είδος, το μέγεθος, η τοποθεσία ενός σχολείου, η εθνικότητα, το φύλο των μαθητών, οι

σχολικοί πόροι και τα χαρακτηριστικά των ηγετών που διοικούν ένα σχολείο (Πασιαρδής, 2012).

Τα στιλ ηγεσίας που προτείνει το ολιστικό μοντέλο είναι πέντε (Brauckmann & Pashiaridis, 2011).

“Ένα σημαντικό εργαλείο για την βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι ο κατάλληλος συνδυασμός διαφορετικών στιλ ηγεσίας και συστημάτων οργάνωσης, αφού πρώτα όμως ληφθούν υπόψη οι μεταβλητές συγκεκριμένου του κάθε σχολείου”
(Pashiaridis, 2012· Hoy & Miskel, 2013)

Δομικό στιλ: δίνει κατεύθυνση και όραμα στο σχολείο. Θέτει ξεκάθαρους στόχους και αναλαμβάνει αποτελεσματικά την διαχείριση εγκαταστάσεων.

Παιδαγωγικό στιλ: δίνει έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στον καθορισμό των νέων διδακτικών στόχων.

Επιχειρηματικό στιλ: εμπλέκει στη διαδικασία μάθησης τους γονείς, την κοινότητα, εξωτερικούς συνεργάτες με σκοπό την αναζήτηση νέων τρόπων συνεργασίας, οικονομικών πόρων και οποιασδήποτε άλλης σύμπραξης κριθεί αναγκαία για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Συμμετοχικό στιλ: συμμετοχική διαχείριση αποφάσεων

Στιλ ανάπτυξης προσωπικού: ενδυνάμωση του προσωπικού του σχολείου, παρέχοντας ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης, όπως η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ελκρινούς σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της έρευνας δράσης για την διαδικασία λήψης αποφάσεων και η υποστήριξη της διαβίου μάθησης. Ο κατάλληλος συνδυασμός των παραπάνω στιλ ηγεσίας θα ενθαρρύνει τις ενδυναμωτικές δομές του σχολείου.

Οι ενδυναμωτικές δομές ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες, βλέπουν τα προβλήματα ως ευκαιρίες μάθησης, καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης στις δυνατότητες των δασκάλων, προωθούν ευέλικτους κανόνες και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2013). Οι περιοριστικές δομές αντιθέτως είναι άκαμπτες, τιμωρούν τα λάθη, αποφεύγουν τις αλλαγές και προωθούν τη δυσπιστία (Hoy, 2003). Είναι λοιπόν φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα σε μια τέτοια δομή νιώθουν αδύναμοι και φοβισμένοι να λειτουργήσουν αυτόνομα και θα είναι πάντα επιφυλακτικοί σε κάθε τι νέο και καινοτόμο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης αναγνωρίζοντας τις συνέπειες των παραπάνω δομών για τη λειτουργία του σχολείου, θα πρέπει να σχεδιάσει μια ακτίνα δρά-

σης ηγεσίας τέτοια που θα εναρμονίσει τις δομές προς όφελος όλων των συμμετεχόντων του συστήματος.

Το σχολείο της παρούσης μελέτης είναι ένα ορεινό τριθέσιο νηπιαγωγείο στο οποίο υπηρετούνε 4 νηπιαγωγοί και οι κάτοικοι του χωριού είναι κυρίως κτηνοτρόφοι. Τη διεύθυνση του νηπιαγωγείου έχει αναλάβει ως απόρροια της αρχαιότητας γυναίκα νεοδιόριστη κοντά στην ηλικία των 40, η οποία δεν έχει δεχθεί καμία επιμόρφωση στη διοίκηση. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου βρίσκονται απομονωμένα στο βουνό, δεν δείχνουν σεβασμό απέναντι στις εκπαιδευτικούς και δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον για μάθηση. Οι γονείς τους δεν έχουν υψηλές προσδοκίες για επιτυχία στο σχολείο αφού ξέρουν ότι τα περισσότερα παιδιά θα γίνουν κτηνοτρόφοι γεγονός που τα οδηγεί στο να κάνουν συχνά αδικαιολόγητες απουσίες.

Το πρώτο από τα δυο στίλ ηγεσίας που θα προωθήσει τις ενδυναμωτικές δομές, είναι το παιδαγωγικό στίλ καθιερώνοντας νέους διδακτικούς στόχους και υλοποιώντας καινοτόμα προγράμματα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η προώθηση καινοτομιών σκοπό έχει εδώ να φέρει στην επιφάνεια την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή και να την ενσωματώσει στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να αποκτήσουν μεταξύ τους ένα κοινό κώδικα (Pashiardis, 2014). Έτσι, τα παιδιά θα νιώσουν ασφάλεια αφού το περιβάλλον τους αναγνωρίζεται από το σχολείο και θα μπορέσουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου χωρίς φόβο.

Ενσωματώνοντας ο ηγέτης και το επιχειρηματικό στίλ ηγεσίας θα καθιερώσει ένα γνήσιο διάλογο με τους γονείς και θα τους αποδείξει ότι είναι ευπρόσδεκτοι στον χώρο του σχολείου. Εδώ κύριο ρόλο έχει η γονεϊκή εμπλοκή και το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2012). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές αυτό θα το επιτύχει με το να γίνει η ίδια μέρος της κοινότητας του χωριού, παίρνοντας μέρος σε τοπικές εκδηλώσεις, διοργανώνοντας σεμινάρια και σχολές γονέων όπου θα τους δείξει νέους ορίζοντες για το μέλλον των παιδιών τους και αναπτύσσοντας ποικίλες συνεργασίες με τις οποίες θα σπάσει τον κλοιό της απομόνωσης.

Τέλος η διεύθυνση θα πρέπει να αναγνωρίσει τη δομή που χαρακτηρίζει το σχολείο ώστε να αξιοποιήσει τις θετικές συνέπειες που προκύπτουν από αυτήν.

Δομές Οργάνωσης στην Εκπαίδευση

Ένας Συνδυασμός Γραφειοκρατικής και Επαγγελματικής Διάστασης

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013) οι δυο τύποι ορθολογικής οργάνωσης στα σχολεία, γραφειοκρατία και επαγ-

**“Η ευθυγράμμιση
αυτής της άτυπης
οργάνωσης που αναδύεται
με την τυπική οργάνωση
στα σχολεία είναι
απαραίτητη για την
ανάπτυξη ενός κοινού
οράματος για τη
μεταρρύθμιση που
μπορεί να φέρει μια
εκπαιδευτική αλλαγή”**
(Penuel et al, 2010)

γελματισμός, μας δίνουν τον πιθανό συνδυασμό τεσσάρων μορφών οργάνωσης. Η πρώτη είναι η βεπεριανή δομή, στην οποία όλα τα στοιχεία (επαγγελματικά και γραφειοκρατικά) είναι σε υψηλό βαθμό. Στη δομή αυτή επικρατεί στον ίδιο βαθμό και η «αρχή» και η εξειδίκευση (Isherwood & Hoy, 1973· Velayutham, 1994). Η δεύτερη μορφή οργάνωσης είναι η αυταρχική - εξουσιαστική, στην οποία η πειθαρχική συμμόρφωση στους κανόνες και στις οδηγίες είναι το βασικό της στοιχείο (Hoy & Miskel, 2013). Η τρίτη είναι η επαγγελματική δομή της οποίας το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι ότι το προσωπικό θεωρείται ικανό να παίρνει

μόνο του τις αποφάσεις, αφού οι δάσκαλοι έχουν την εξειδίκευση και την επαγγελματική επάρκεια να το κάνουν. Ο τελευταίος συνδυασμός είναι η χαώδης δομή, στην οποία και τα δυο πρότυπα είναι στο πιο χαμηλό επίπεδο.

Το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από έντονα γραφειοκρατικά στοιχεία, όπως καταμερισμός της εργασίας, κανόνες, απρόσωπος προσανατολισμός, αρχή της ιεραρχίας και προσανατολισμός καριέρας σύμφωνα με την αρχαιότητα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι τα στοιχεία του επαγγελματικού προτύπου απουσιάζουν από το εν λόγω σχολείο. Ως εκ τούτου, η δομή που είναι περισσότερο εμφανής στο νηπιαγωγείο είναι η αυταρχική - εξουσιαστική δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά γραφειοκρατικά στοιχεία σε αντίθεση με τα επαγγελματικά που βρίσκονται χαμηλά (Hoy & Miskel, 2013). Όμως τα υψηλά γραφειοκρατικά στοιχεία του σχολείου, επιφέρουν και άλλα προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου αφού μια από τις πιο σημαντικές επικρίσεις που δέχτηκε η βεπεριανή γραφειοκρατία είναι η μη αναγνώριση της άτυπης οργάνωσης που επικρατεί στους οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2013).

Άτυπη Οργάνωση στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Συνέπειες από την μη αναγνώρισή της και διαρθρωτικές ενέργειες της ηγεσίας

Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται μέσα σε έναν οργανισμό αρχίζουν να αλληλεπιδρούν, δραστηριοποιούνται και δημιουργούνται συναισθήματα με συνέπεια να αναπτύσσεται αυθόρμητα ένα άτυπο σύστημα οργάνωσης που έχει τα εξής χαρακτηριστικά: άτυπη δομή, χωρισμός σε κλίκες ανάλογα με τις συναισθηματικές προτιμήσεις των μελών, άτυπη επικοινωνία και τέλος άτυπη ηγεσία (Hoy & Miskel, 2013). Η ευθυγράμμιση αυτής της άτυπης οργάνωσης που αναδύεται με την τυπική οργάνωση στα σχολεία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για τη μεταρρύθμιση που μπορεί να φέρει μια εκπαιδευτική αλλαγή (Penuel et al, 2010).

Η συνέπεια που είχε στο εν λόγω σχολείο η μη αναγνώριση της, ήταν να χωριστούν οι νηπιαγωγοί σε δυο κλίκες, εξαιτίας της μετεκπαίδευσης δυο νηπιαγωγών στο Μαράσλειο διδασκαλείο, οι οποίες προσπαθούσαν να επιβληθούν η μια στην άλλη. Όλος αυτός ο διαχωρισμός επέφερε εντάσεις, δια-

μαρτυρίες, κουτσομπολιό και εκνευρισμούς στη σχολική μονάδα.

Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου θα πρέπει να δει το πρόβλημα που προέκυψε ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως εμπόδιο και να χρησιμοποιήσει την ίδια δίοδο της άτυπης επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα μέσα σε μια ατμόσφαιρα όπου θα ανταλλάσσονται ιδέες, πληροφορίες και συναίσθημα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και διαδίδοντας πληροφορίες για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε νέα αναλυτικά προγράμματα, που σίγουρα θα ενδιαφέρουν τις νηπιαγωγούς που δεν είχαν δεχθεί κανενός είδους επιμόρφωση, μπορεί να προωθήσει την περαιτέρω μάθηση μελών του προσωπικού. Επίσης, είναι σημαντικό να προωθήσει τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών πέρα των άμεσων διδακτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Θα μπορούσε να μάθει μέσω της άτυπης επικοινωνίας τι είναι αυτό που ενδιαφέρει και τις δυο ομάδες και να δημιουργήσει για παράδειγμα μια ομάδα χορού στο σχολείο που θα αναλάμβανε να διδάξει χορό στα παιδιά του σχολείου. Τέλος, με τη μέθοδο της «ανοιχτής πόρτας», θα δημιουργηθεί ένα διαφανές περιβάλλον σταματώντας την καχυποψία και τη δυσπιστία μεταξύ των νηπιαγωγών (Πασιαρδής, 2012).

Συμπεράσματα

Η δημιουργία ενός «κοκτέιλ μιξ» από την ηγεσία του νηπιαγωγείου με την υιοθέτηση παιδαγωγικού και επιχειρηματικού στιλ ανέτρεψε το αδιάφορο κλίμα του σχολείου και έφερε κοντά γονείς και παιδιά στα σχολικά δρώμενα (Brauckmann & Pashardis, 2011). Η προώθηση συνεργασιών και η εμπιστοσύνη της ηγεσίας στις νηπιαγωγούς ενδυνάμωσε τις δομές του σχολείου, αφού μπόρεσε να δει τα προβλήματα σαν μια ευκαιρία μάθησης (Hoy & Sweetland, 2001). Τέλος, η διεύθυνση μπόρεσε να χρησιμοποιήσει την άτυπη επικοινωνία σαν μοχλό προκειμένου να προωθήσει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την επίλυση των προβλημάτων που προήλθαν από την μη αναγνώριση της (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Κόκκος (Επιστ. Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. (τόμος Β). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. (2^η έκδ.τόμος Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Brauckmann, S. & Pashardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11 – 32.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87 – 109.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration : theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw –Hill, Inc.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools. The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296 – 321.
- Isherwood, G. B. & Hoy, W. (1973). Bureaucracy, powerlessness and teacher work values. *Journal of Educational Administration*, 11(1), 124 – 138.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία.: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. (2^η Έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Pashardis, P. (2014). (Ed.). *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Springer: Dordrecht, The Netherlands.
- Penuel, W. R. & Riel, M. & Joshi, A. & Pearlman, L. & Minkim, C. & Frank, K. A. (2010). The alignment of the informal and formal organizational supports for reform : Impications for improving teaching in schools. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1), 57 – 95.
- Velayutham, T. (1994). Professionalism and bureaucracy: Can they develop together? Εργασία που παρουσιάστηκε στο Sixteenth Annual Conference of the Fiji Institute of Education Officers. Ανακτήθηκε από www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/.../doc.pdf.

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2015 στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Δρ Θεόδωρος Θεοδώρου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ Ανδρέας Τσιάκκίρος, Ταμίας ΚΟΕΔ

Εισαγωγή

Ένας από τους στόχους που έχουν περιληφθεί στο Στρατηγικό Πλαίσιο για Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΚ 2020) αφορά στη μείωση του ποσοστού των παιδιών, ηλικίας 15 ετών, με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, ώστε, μέχρι το έτος 2020, αυτό να είναι μικρότερο από 15%.

Ο συγκεκριμένος στόχος παρακολουθείται μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας Programme for International Student Assessment (PISA), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η οποία διεξάγεται από το 2000 και έχει αποτελέσει το έναυσμα για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διάφορες χώρες, στη βάση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ο βαθμός υλοποίησης του πιο πάνω στόχου παρακολουθείται στενά από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε συνεργασία με τα 28 Κράτη Μέλη (ΚΜ).

Η έρευνα PISA 2015 διεξάχθηκε σε 72 χώρες από όλο τον κόσμο, καλύπτοντας, για πρώτη φορά, και όλα τα Κράτη Μέλη (ΚΜ) της ΕΕ. Όπως και στους προηγούμενους κύκλους της έρευνας, η PISA 2015 προσφέρει χρήσιμα δεδομένα, σε ότι αφορά στις δεξιότητες των μαθητών και τη διαχρονική ανάπτυξή τους στις συμμετέχουσες χώρες. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να γίνεται μια αποτίμηση του βαθμού επιτυχίας των πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έχουν εφαρμοστεί και να εντοπίζονται τυχόν ανάγκες για επιπρόσθετες δράσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατάκτηση ενός βασικού επιπέδου επάρκειας¹ και στα τρία γνωστικά αντικείμενα θεωρείται θεμελιώδους σημασίας για

την ανταπόκριση στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά την εξέλιξη της ζωής τους, καθώς και για την κατάκτηση της επιτυχίας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ειδικά η κατανόηση των φυσικών επιστημών, που αποτελούν το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο δίνεται έμφαση στην PISA 2015, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Επιπλέον, η καλλιέργεια των φυσικών επιστημών θεωρείται θεμελιώδης για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων τεχνολογικών και πολιτικών προκλήσεων μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας.

Κύρια αποτελέσματα

Φυσικές Επιστήμες

Σε ό,τι αφορά στις φυσικές επιστήμες, μόλις δύο ΚΜ της ΕΕ (Εσθονία και Φινλανδία) κατάφεραν το 2015 να είναι εντός του στόχου του πλαισίου ΕΚ 2020, έχοντας ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις μικρότερο του 15%. Ο μέσος όρος του ποσοστού αυτού στο σύνολο των χωρών της ΕΕ ανέρχεται στο 20,6% και υπερβαίνει περισσότερο από πέντε ποσοστιαίες μονάδες το ποσοστό που έχει τεθεί ως επιθυμητό για το 2020.

Σημειώνεται ότι το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε ορισμένα ΚΜ, συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου (42%), είναι ιδιαίτερα υψηλό (πέραν του 30%). Συνολικά, παρόλο που υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ΚΜ (αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι το ποσοστό στην Εσθονία είναι σχεδόν το 1/5 εκείνου της Κύπρου), πολύ λίγα ΚΜ είναι κοντά στο να φτάσουν στο σημείο αναφοράς μέχρι το 2020. Σημαντική επισήμανση αποτελεί ότι ο συνολικός μέσος όρος αυτής της κατηγορίας μαθητών στην

ΕΕ το 2015 ήταν υψηλότερος από το 2012 κατά 4% και σχεδόν 1,4 φορές μεγαλύτερος από το ποσοστό στο οποίο τα ΚΜ θα πρέπει να φτάσουν σε μόλις πέντε χρόνια από σήμερα.

Κατανόηση Κειμένου

Σε ότι αφορά στην κατανόηση κειμένου, ο μέσος όρος του ποσοστού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ΕΕ, ως σύνολο, έχει αυξηθεί από το 17,8% το 2012 στο 19,7% μέχρι το 2015, εκμηδενίζοντας την πρόοδο που είχε επιτευχθεί από το 2009, έτος κατά το οποίο ανερχόταν και πάλι στο 19,7%. Μόλις τέσσερα ΚΜ (Ιρλανδία, Εσθονία, Φινλανδία και Πολωνία) έχουν καταφέρει να φτάσουν στο σημείο αναφοράς, έχοντας ποσοστό μικρότερο του 15%, ενώ τα περισσότερα ΚΜ παρουσίασαν αυξημένα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις το 2015, σε σύγκριση με τα ποσοστά που παρουσίασαν το 2012. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Κύπρος, καταγράφοντας ποσοστό 35,6%, περιλαμβάνεται ανάμεσα στις επτά χώρες όπου η αύξηση του συγκεκριμένου ποσοστού, σε σχέση με το 2012, υπερβαίνει της μέσης αύξησης σε επίπεδο ΕΕ.

Μαθηματικά

Ανάμεσα στα τρία γνωστικά αντικείμενα, το ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι υψηλότερο στα μαθηματικά, όπως ίσχυε και κατά τα προηγούμενα χρόνια, και έχει παραμείνει σχεδόν αναλλοίωτο. Ο μέσος όρος του, σε επίπεδο ΕΕ, ανήλθε στο 22,2% το 2015, αυξανόμενος κατά μόλις 0,1%, σε σχέση με το 2012 και παραμένοντας

¹ Ο ΟΟΣΑ καθορίζει τη βάση του επιπέδου αυτού ως το σημείο στο οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να διαχειριστούν έργα που απαιτούν μια ελάχιστη ικανότητα για αυτόνομη σκέψη.

ελαφρά χαμηλότερος από εκείνον του 2009 (22,3%). Σημειώνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση μόλις τρία ΚΜ (Δανία, Φινλανδία και Ιρλανδία) έχουν καταφέρει να φτάσουν στο σημείο αναφοράς, με την Κύπρο (42,6%) να βρίσκεται ανάμεσα στα 12 ΚΜ όπου το ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό που αντιστοιχεί στον μέσο όρο της ΕΕ.

Σημειώνεται ότι, σε αντίθεση με τη γενικότερη τάση που επικρατεί, 12 ΚΜ έχουν καταφέρει να μειώσουν το ποσοστό της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, σε σχέση με το 2012. Το πιο πάνω αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με την αύξηση του ποσοστού μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε αρκετά ΚΜ, κάτι το οποίο χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ατυχές, ειδικά για εκείνες τις χώρες όπου το ποσοστό ήταν ήδη εκτός του επιθυμητού ορίου.

Εξετάζοντας την πορεία μεταβολής του ποσοστού μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, από το 2009 μέχρι το 2015, διαφαίνεται μια μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των ΚΜ, με τα ποσοστά είτε να αυξάνονται σημαντικά, είτε να μειώνονται, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις ακολουθείται μια σταθερή καθοδική ή ανοδική πορεία.

Επίδοση των χωρών της ΕΕ σε σχέση με το σημείο αναφοράς του πλαισίου ΕΚ 2020

Τα αποτελέσματα της PISA 2015, όπως συνέβη και στους προηγούμενους κύκλους, υποδεικνύουν ξεκάθαρα ότι η επίδοση των μαθητών παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ όλων των γνωστικών αντικείμενων που εξετάζονται, αφού τα ΚΜ παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα βασικών δεξιοτήτων και στα τρία αντικείμενα. Επομένως, οι πολιτικές που σχεδιάζονται για να αντιμετωπίσουν τις χαμηλές επιδόσεις είναι συχνά έγκυρες ή έχουν κοινά στοιχεία, τόσο στην κατανόηση κειμένου όσο και στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Ένα χρήσιμο σημείο αναφοράς αποτελεί το ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, το οποίο είναι κατά πολύ μικρότερο από οποιοδήποτε από τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε κάθε επιμέρους αντικείμενο. Ο μέσος όρος του ποσοστού σε επίπεδο ΕΕ ανέρχεται στο 12,3%, ενώ η Κύπρος αποτελεί μία από τις πέντε χώρες, που το ποσοστό αυτό ξεπερνά το 20%

(ανέρχεται περίπου στο 26%).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν να κατακτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο δεξιοτήτων και στα τρία γνωστικά αντικείμενα είναι πολύ πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα στην περαιτέρω πορεία της εκπαίδευσής τους, στην αγορά εργασίας και στη μετέπειτα ζωή τους.

Επίδοση των μαθητών με βάση το φύλο

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2015 καταδεικνύουν ότι, σε ό,τι αφορά στην κατανόηση κειμένου, το χάσμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έχει μειωθεί σημαντικά. Συγκεκριμένα, τα κο-

“Οι μαθητές που αποτυγχάνουν να κατακτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο δεξιοτήτων και στα τρία γνωστικά αντικείμενα είναι πολύ πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα στην περαιτέρω πορεία της εκπαίδευσής τους, στην αγορά εργασίας και στη μετέπειτα ζωή τους”

ρίτσια εξακολουθούν να έχουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, σε όλες τις χώρες της ΕΕ, με τους μέσους όρους των ποσοστών των μαθητών και των μαθητριών με χαμηλές επιδόσεις να ανέρχονται στο 23,5% και το 15,9%, αντίστοιχα. Ωστόσο, σε σχέση με το 2012, η διαφορά μεταξύ των δύο ποσοστών έχει μειωθεί κατά 4,1 ποσοστιαίες μονάδες, αφού έχει διαφοροποιηθεί από το 11,7% στο 7,6%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πιο πάνω αποτέλεσμα μπορεί, εν μέρει, να απο-

δοθεί στην αλλαγή του τρόπου χορήγησης των εξεταστικών δοκιμών. Συγκεκριμένα, το 2015 ήταν η πρώτη φορά που τα δοκίμια χορηγήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, κάτι που ενδεχομένως ευνόησε τα αγόρια, τα οποία είναι γενικά πιο εξοικειωμένα με την ανάγνωση από μία οθόνη, λόγω της συχνότερης χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και παιχνιδιών.

Σε ό,τι αφορά στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, τα αποτελέσματα της PISA 2015, δείχνουν ότι, όπως συνέβαινε και σε προηγούμενους κύκλους της έρευνας, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης αγοριών και κοριτσιών με χαμηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο μέσου όρου της ΕΕ, η διαφορά μεταξύ των επιδόσεων στα μαθηματικά σημείωσε μικρή αύξηση σε σχέση με το 2012, ανερχόμενη στο 1,9% υπέρ των αγοριών, ενώ σε κανένα ΚΜ δεν υπερβαίνει το 5%. Στις φυσικές επιστήμες η διαφορά υπέρ των αγοριών έχει μειωθεί, σε σχέση με το 2012, έτσι που να είναι μόλις 0,3%, παρόλο που σε ορισμένες χώρες μπορεί να φτάνει μέχρι και το 10%.

Σε ό,τι αφορά στην Κύπρο, καταγράφεται το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών με χαμηλές επιδόσεις και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, σε σχέση με το σύνολο των ΚΜ της ΕΕ.

Επίδοση των μαθητών με βάση το Κοινωνικό-Οικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)

Το ΚΟΕ παραμένει ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνιών συνολικά, αφού επηρεάζει τόσο την ατομική όσο και την εθνική επίδοση. Σε πολλά ΚΜ τα σχολεία τείνουν να αναπαράγουν τα υπάρχοντα μοτίβα που αφορούν στο ΚΟΕ, αντί να συμβάλουν στην πιο δίκαιη και ισομερή κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αποτελεσμάτων. Ωστόσο, υπάρχουν χώρες που καταφέρνουν να συνδυάζουν την επίτευξη μικρών ποσοστών χαμηλών επιδόσεων με τον περιορισμό της αναπαραγωγής των μοτίβων αυτών.

Σημειώνεται ότι, σε ορισμένα ΚΜ, στα οποία περιλαμβάνεται και η Κύπρος, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ καταφέρνουν να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες που αφορούν στις φυσικές επιστήμες, ενώ μόλις δύο ΚΜ (Φινλανδία και Εσθονία) καταφέρνουν να οδηγήσουν πέραν του 80% αυτής της κατηγορίας μαθητών στην απόκτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Εξάλλου, επισημαίνεται ότι, όσον αφορά τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, το χάσμα μεταξύ του ποσοστού των μαθητών που προέρχονται από το κατώτερο τεταρτημόριο και των μαθητών που προέρχονται από το ανώτερο τεταρτημόριο, σε σχέση με το ΚΟΕ τους, παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση εντός της ΕΕ, με τον μέσο όρο αυτού να ανέρχεται στο 26,2%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο χάσμα δεν αφορά μόνο τις χώρες όπου τα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι υψηλά, αφού ισχύει και σε ορισμένες χώρες όπου τα ποσοστά είναι σχετικά χαμηλά (Γαλλία, Τσεχία και Βέλγιο), αλλά αυτά και πάλι αφορούν κυρίως μαθητές που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΕ.

Επίδοση των μαθητών με βάση το μεταναστευτικό υπόβαθρο

Σχεδόν σε όλα τα ΚΜ οι μετανάστες μαθητές υστερούν σε δεξιότητες σε σχέση με τους μη μετανάστες, ενώ οι μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς, δηλαδή εκείνοι που γεννήθηκαν στη χώρα φιλοξενίας, έχουν καλύτερες γενικά επιδόσεις από τους μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς. Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι αριθμοί των 15χρονων μεταναστών μαθητών διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Στο επίπεδο της ΕΕ το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέρχεται στο 4,8% και στο 6,5%, για τους μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς, αντίστοιχα. Σε ότι αφορά στην Κύπρο, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 8,0% και 3,2%. Η χώρα με το υψηλότερο ποσοστό μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς είναι το Λουξεμβούργο (30,6%) και η χώρα με το χαμηλότερο είναι η Πολωνία (0,1%). Το χάσμα μεταξύ των μαθητών πρώτης και δεύτερης γενιάς με χαμηλές επιδόσεις στο ένα τρίτο των ΚΜ κυμαίνεται μεταξύ 25 και 30 ποσοστι-

αίων μονάδων. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που γεννήθηκαν στη χώρα χορήγησης του δοκιμίου βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τους μαθητές που μετακινήθηκαν σε αυτή όταν ήταν παιδιά. Υπάρχουν, όμως, και τρεις χώρες (Ιρλανδία, Πορτογαλία και Ηνωμένο Βασίλειο), όπου οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τους μη μετανάστες είναι πολύ μικρές. Την ίδια στιγμή, η επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο συσχετίζεται ισχυρά με το ΚΟΕ τους. Έχοντας υπόψη ότι πολλοί μετανάστες μαθητές έχουν χαμηλότερο ΚΟΕ, το μειονέκτημα για τους μετανάστες είναι μικρότερο σχεδόν σε όλα τα ΚΜ όταν γίνει προσαρμογή του ΚΟΕ. Αξιοσημείωτες εξαιρέσεις αποτελούν η Ουγγαρία και η Μάλτα, όπου οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μη μετανάστες και αυτή η θετική διαφορά μειώνεται όταν ελεγχθεί το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Επίδοση των μαθητών με βάση τη συμμετοχή τους στην προσχολική αγωγή και φροντίδα

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2012 έδειξαν ότι το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι μικρότερο σε όλες τις χώρες ανάμεσα στους μαθητές που φοίτησαν στην προσχολική εκπαίδευση, ειδικότερα εάν η διάρκεια φοίτησής τους ήταν μεγαλύτερη από έναν χρόνο. Ωστόσο, σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο άλλαξε το 2015 και σε αυτό προστέθηκε η επιλογή «Δεν θυμάμαι», με αποτέλεσμα διάφορα ποσοστά, μέχρι και 18,4% των συμμετεχόντων, να επιλέξουν αυτή την απάντηση. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, όσον αφορά το πώς τα διάφορα επίπεδα επίδοσης σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει τις διαφορές στα αποτελέσματα των μαθητών που αναφέρουν ότι φοίτησαν στην προσχολική εκπαίδευση για λιγότερο από έναν χρόνο, μεταξύ ενός και δύο χρόνων, μεταξύ δύο και τριών χρόνων και για περισσότερο από τρία χρόνια. Με εξαίρεση τη Λιθουανία και τη Βουλγα-

ρία, όπου οι επιδράσεις της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση είναι αρνητικές, για όλες τις περιόδους συμμετοχής, υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση και των επιδόσεων στις φυσικές επιστήμες σε όλα τα ΚΜ της ΕΕ. Η μεγαλύτερη επίδραση παρουσιάζεται όταν η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση είναι τρία ή και περισσότερα χρόνια, με 91 μονάδες αύξηση στη βαθμολογία των φυσικών επιστημών στο Βέλγιο, 85 μονάδες στη Γαλλία και 81 μονάδες στη Σουηδία. Στις τρεις αυτές χώρες ακόμα και η συμμετοχή διάρκειας μεταξύ δύο και τριών ετών έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση κατά 80, 72 και 51 μονάδες, αντίστοιχα.

Τι μπορούμε να μάθουμε από τις επιτυχημένες χώρες

Παρά τη γενική αύξηση στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε και τα ΚΜ που κατάφεραν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους σε σχέση με το 2012. Τόσο η Σουηδία όσο και η Πορτογαλία συγκαταλέγονται στις επιτυχημένες χώρες, που κατάφεραν να μειώσουν το ποσοστό των μαθητών τους με χαμηλές επιδόσεις.

Η Σουηδία, μετά το σοκ που προκάλεσαν τα αποτελέσματα το 2006, έλαβε σημαντικά μέτρα, ώστε τα αποτελέσματα της χώρας να επανέλθουν στο πολύ καλό σημείο που βρίσκονταν στις αρχές του 2000. Συγκεκριμένα, 30 000 εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν εξειδικευμένα και προχωρημένα σε επίπεδο προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης στα ανώτερα ιδρύματα της χώρας, ενώ η κυβέρνηση υποστήριξε και άλλες δύο πρωτοβουλίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Η μεταρρύθμιση του τρόπου ανάπτυξης της καριέρας των εκπαιδευτικών συνεχίζει να παρέχει αύξηση στον μισθό και βήματα ανέλιξης για κάθε ένα στους έξι εκπαιδευτικούς. Υπάρχει, επίσης, το πρόγραμμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών, το οποίο επικεντρώνεται στην παιδαγωγική ηγεσία, προσφέ-

ροντας κατάλληλη παρακολούθηση και καθοδήγηση.

Στην Πορτογαλία έγιναν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα το 2012, για να αυξηθούν τα ποσοστά επίδοσης, ενώ έγινε επίσης καθορισμός νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων και εισαγωγή νέων διδακτικών υλικών στα μαθηματικά και την πορτογαλική γλώσσα. Υπήρξε, επίσης, μεταρρύθμιση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με στόχο να ενισχυθούν τα προσόντα τους, να εξειδικευθούν σε διδακτικές μεθόδους και να εισαγάγουν τους μαθητές στην επαγγελματική πρακτική. Επιπρόσθετα, καθιερώθηκε η υποχρεωτική εξέταση για τους υποψηφίους που διεκδικούν θέση στα δημόσια σχολεία. Υπήρξαν, επίσης, πρωτοβουλίες για αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω της ομαδοποίησης των μαθητών με παρόμοια επίδοση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από το 2005, αναπτύχθηκε εθνική στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με στόχο τη βελτίωση και την προσαρμογή της στις ανάγκες των μαθητών. Στο έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας, η εισαγωγή των συμβολαίων αυτονομίας, μεταξύ του 2012 και 2015, δημιούργησε νέες ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά κέντρα να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μέτρα που να διασφαλίζουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Όσο διαφορετικές και να είναι οι δύο αυτές χώρες, τα αποτελέσματα και οι πολιτικές τους, η έμφαση που δίνουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και ειδικά στον ρόλο των εκπαιδευτικών είναι προφανής. Υπάρχει ακόμη ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων για τη σχολική διακυβέρνηση που μπορεί να βοηθήσει τις χώρες να επιτύχουν την αιχμή του δόρατος και την ένταξη, που ποικίλλουν, από τη σχολική αξιολόγηση στην οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και τη συνεργασία ανάμεσα στο προσωπικό.

Επιπτώσεις στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης

Αποτελεί αξιοσημείωτη επιτυχία των τελευταίων χρόνων το γεγονός ότι το

χάσμα φύλου στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες είναι σχεδόν ανύπαρκτο στο επίπεδο της ΕΕ το 2015, ενώ σημαντικό βήμα προς τα εμπρός είναι ότι το ποσοστό των αγοριών με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου έχει μειωθεί και δεν είναι πλέον τόσο υψηλό, συγκρινόμενο με το ποσοστό των κοριτσιών. Τα συνεχιζόμενα υψηλά ποσοστά χαμηλών επιδόσεων ανάμεσα στα αγόρια μπορεί να οφείλονται περισσότερο σε γενικές πτυχές της συμμετοχής τους στο σχολείο, αφού γενικότερα αυτά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης, ενεργού συμμετοχής και παρότρυνσης για ανάγνωση. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για συγκεκριμένες δράσεις, ώστε τα αγόρια να έχουν κίνητρο να διαβάζουν και να αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο συνολικά, μέσα από συνεκτικές προσεγγίσεις και υλικά ανάγνωσης που να είναι ελκυστικά και να σχετίζονται με την ηλικία και το φύλο τους. Άλλα σημαντικά στοιχεία είναι η εμπλοκή των γονέων και η προσέλκυση περισσότερων αντρών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για να ξεπεραστούν τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο. Επομένως, είναι σημαντικό να αυξηθούν οι δεξιότητες μεγαλύτερων ποσοστών μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, αφού συχνά αυτοί οι μαθητές δεν έχουν επαρκή στήριξη από τις οικογένειές τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα διδασκαλίας. Οι χαμηλές επιδόσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν σε εθνικό επίπεδο, εξετάζοντας το πλήρες εύρος των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και προωθώντας μέτρα που να υποστηρίζουν την πρόοδο των μαθητών. Τέτοιες πολιτικές μπορεί να περιλαμβάνουν την προσχολική αγωγή και φροντίδα, ώστε ειδικά τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικό υπόβαθρο να έχουν την ευκαιρία να φοιτούν για αρκετά χρόνια στην προδημοτική, ώστε να ξεκινούν το σχολείο καλά προετοιμασμένα. Την ίδια στιγμή, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα εντοπίζουν έγκαιρα τη χαμηλή επί-

δοση, για να παρέχεται η απαιτούμενη στήριξη. Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, καθώς και η παροχή κινήτρων σε υψηλά προσόντούχους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν με αυτούς τους μαθητές, σε συνδυασμό με κατάλληλες υποστηρικτικές δομές, μπορούν να αποτελέσουν ένα άλλο σημαντικό στοιχείο. Οι συγκεκριμένες πολιτικές θα πρέπει να είναι ενσωματωμένες σε ένα συνολικό συμπεριληπτικό όραμα, με επίκεντρο τον μαθητή, το οποίο θα οδηγεί στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που να είναι προσβάσιμη σε όλους. Σε αυτή τη συνολική σχολική προσέγγιση όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς αισθάνονται υπεύθυνοι και έχουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αφού τα σχολεία δεν μπορούν και δεν είναι σε θέση να έχουν σχετική εμπειρία για όλα τα θέματα.

Η εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, ένα ισχυρό εργαλείο για την ένταξη των μεταναστών. Οι πολιτικές που χρησιμοποιούν τα ΚΜ περιλαμβάνουν γλωσσική υποστήριξη, συμβουλευτική και επαγγελματική καθοδήγηση, αύξηση των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και έγκαιρη συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, είναι πολύ σημαντική η προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, όπου η διαφορετικότητα σταδιακά αυξάνεται και θα πρέπει να αυξάνεται και ανάμεσα στο προσωπικό. Η ένταξη των μεταναστών και η ενίσχυση των κοινών αξιών της ΕΕ ενισχύει την ευρύτερη ευρωπαϊκή ατζέντα για την ενεργό πολιτότητα. Η άνοδος του λαϊκισμού και του εξτρεμισμού στην Ευρώπη έχει θέσει ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης, της οποίας ο πρωταρχικός σκοπός δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και την ευρύτερη ενσωμάτωση των κοινών αξιών. Για τον λόγο αυτό και η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους νέους να γίνουν ενεργά, υπεύθυνα και ανοιχτόμυαλα μέλη της κοινωνίας.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι τρέχουσες δραστηριότητες των ΚΜ για αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική αγωγή και φροντίδα, παρά την επιτυχία των τελευταίων ετών, θα πρέπει να ενισχυθούν. Όλα τα ΚΜ

έχουν αναπτύξει ή βρίσκονται στο στάδιο συζήτησης διάφορων μορφών πολιτικής, οι οποίες περιλαμβάνουν μέτρα που επηρεάζουν την παρεχόμενη δομή, την ποιότητα των παιδαγωγικών διαδικασιών και τα αποτελέσματα της ανάπτυξης του παιδιού. Μία από τις βασικές προκλήσεις που παραμένουν σχετίζεται με την επαγγελματοποίηση του εργατικού δυναμικού για τα παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών. Οι μισές ευρωπαϊκές χώρες δεν διασφαλίζουν ότι τουλάχιστον ένα μέλος του προσωπικού για κάθε ομάδα παιδιών έχει πανεπιστημιακό προσόν στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ αρκετά ΚΜ δεν έχουν σύστημα υποχρεωτικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι γονείς είναι βασικοί εταίροι στον τομέα αυτό και η εμπλοκή τους συνεχώς ενθαρρύνεται στις περισσότερες χώρες, μέσα από στοχευμένες πολιτικές ή προγράμματα. Η σημασία της προσχολικής αγωγής και φροντίδας στη μείωση των χαμηλών επιδόσεων στις βασικές δεξιότητες καλεί τα ΚΜ να παρέχουν πρόσβαση για όλα τα παιδιά και να διασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα αυτής της παροχής.

Συμπεράσματα

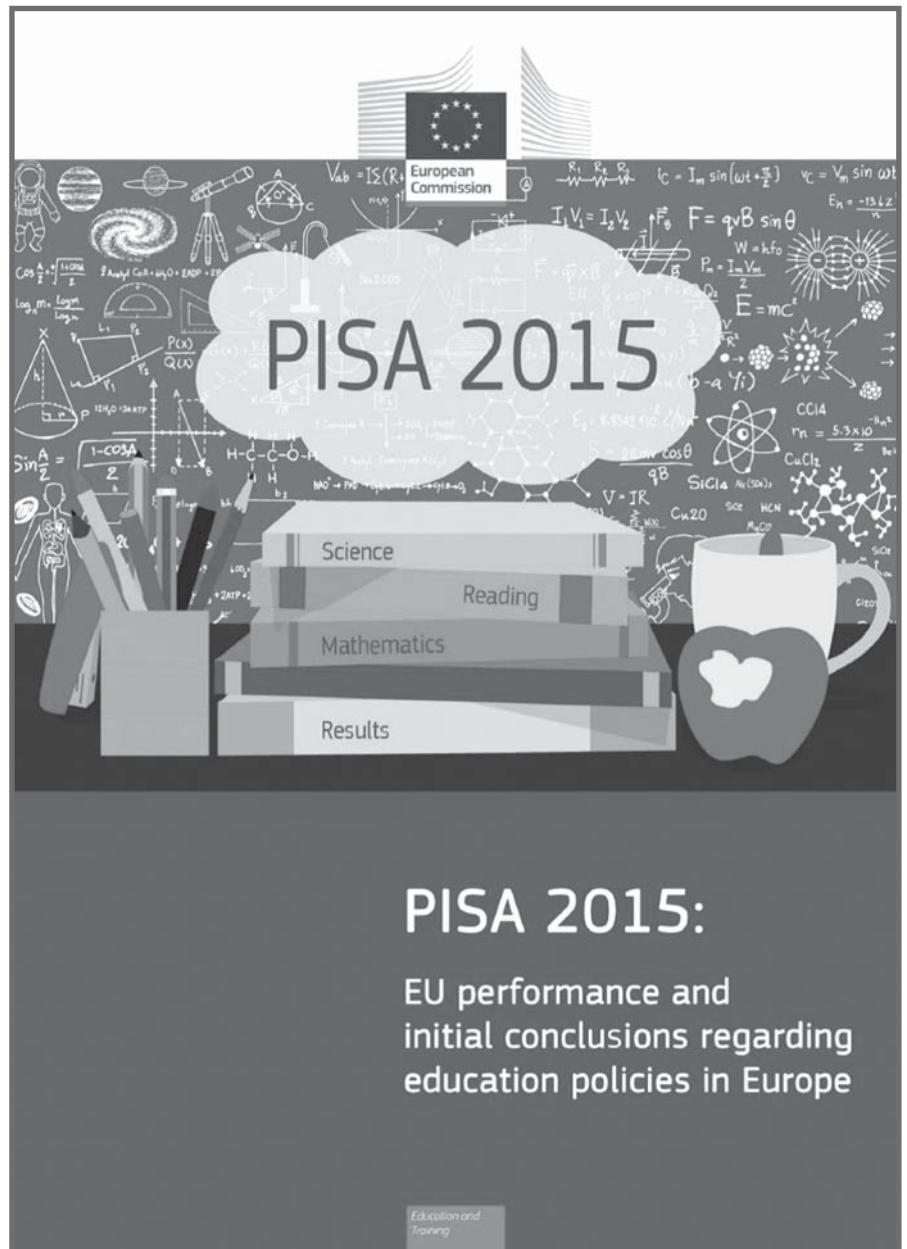
Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω υποδεικνύουν ότι τα περισσότερα ΚΜ της ΕΕ θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους να επιτύχουν τη μείωση του ποσοστού των 15χρονων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, μέχρι το 2020, ώστε να είναι μικρότερο από 15%. Τα ΚΜ αντιμετωπίζουν πολλές και διαφορετικές προκλήσεις, συχνά με περιορισμένους πόρους, γι' αυτό και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσπαθεί με διάφορα εργαλεία να βοηθήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων της ΕΕ. Για να αποφευχθούν μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις στις ευρωπαϊκές κοινωνίες στο μέλλον, είναι σημαντικό να ξεπεραστούν τα εμπόδια που σχετίζονται με το φύλο, το ΚΟΕ και το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι πολιτικές που υιοθετούνται θα πρέπει να εξετάζουν τι παρακινεί τους νέους να μάθουν, να διερευνήσουν, να προοδεύσουν και πώς να βελτιώσουν τις στάσεις και την εμπλοκή τους με το

σχολείο. Η εργοδότηση των καλύτερων εκπαιδευτικών και η κατάλληλη κατάρτισή τους, τόσο αρχικά όσο και κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, είναι σημαντική, ώστε να εξοπλιστούν οι νέοι με τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται σε ένα ολοένα και πιο αβέβαιο μέλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA δείχνουν ότι υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να γίνουν, αλλά προσφέρουν επίσης ιδέες για πολιτικές που λειτουργούν σε ορισμένες χώρες και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καταστεί δυνατή η πρόοδος. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα αυτά και τα διάφορα εργαλεία συνεργασίας, τα ΚΜ έχουν τη δυνατότητα, εργαζόμενα συστηματικά μαζί και μαθαίνοντας το ένα από το άλλο, να βελ-

τιώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει για το 2020. Αυτό θα σηματοδοτήσει ένα θεμελιώδες ορόσημο στην προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές και οι φοιτητές θα επιτύχουν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία θα συνεχιστούν και μετά το 2020, όπως είναι και η δέσμευση της ημερήσιας διάταξης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Προσαρμογή από:

European Commission. (2016). *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.



PISA 2015:

EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe



Με την ευκαιρία της
 συμπλήρωσης 40 χρόνων από
 την ίδρυσή του,
 ο Κυπριακός Όμιλος
 Εκπαιδευτικής Διοίκησης
 (Κ.Ο.Ε.Δ.)
 διοργανώνει διήμερο
 συνέδριο

την Παρασκευή και το Σάββατο, 12-13 Μαΐου 2017,
 στο Ξενοδοχείο Χίλτον Κύπρου στη Λευκωσία,
 με θέμα:

Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία στην Κύπρο και στον διεθνή χώρο - 40 χρόνια δράσης του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Κύριοι ομιλητές:

Καθηγητής Tony Bush, University of Nottingham,
 ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Helene Ärlestig, Umea University, ΣΟΥΗΔΙΑ

Αναπληρωτής Καθηγητής Adam Nir, Hebrew University of Jerusalem, ΙΣΡΑΗΛ

Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου θα λειτουργήσουν πέντε παράλληλα εργαστήρια
 Για δηλώσεις συμμετοχής μπορείτε να επισκεφθείτε τον δικτυακό σύνδεσμο:
ceas2017.cyprusconferences.com

Στους συμμετέχοντες θα δοθεί πιστοποιητικό παρακολούθησης

Για περισσότερες πληροφορίες:
 Οργανωτική Γραμματεία Συνεδρίου
 Top Kinisis Travel Public Ltd
 Τηλ. 22713780, E-mail: synedrio@topkinisis.com

