

Δελτίο ΚΟΕΔ

ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ



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

ΑΡ. 16 ■ ΜΑΪΟΣ 2005
ISSN 1450-1325

περιεχόμενα

- Συμμετοχή του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο συνέδριο του CCEAM 2004
ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ 2
- Εκπαιδευτική ηγεσία όπως την βλέπουν Κύπριοι και Άγγλοι
Διευθυντές Σχολείων: Σύμπτωση και διαφοροποίηση
Γ. ΚΑΣΟΥΛΙΔΗΣ, Α. ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ 3
- Ομοιότητες και διαφορές στους ρόλους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ηγετών στην Κύπρο και την Ελλάδα
ΕΦΗ ΠΗΛΑΒΑ 6
- Ο εκπαιδευτικός ηγέτης ως φορέας μεταρρύθμισης
Β. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Θ. ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ 9
- Δημιουργία κοινότητας μάθησης για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη
ΣΑΒΒΑΣ ΠΑΠΑΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ 13
- Οι συνεδρίες προσωπικού ως μέσο συντήρησης της ιεραρχίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα
ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΒΑΣΙΛΑΣ 15

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

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ
Μαρία Γεωργίου
Γιάννης Σαββίδης

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

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,
το πρώτο δελτίο της φετινής χρονιάς ανανεωμένο και με πλούσιο υλικό συνεχίζει με συνέπεια την τακτική του ΚΟΕΔ να φέρνει τους αναγνώστες του σε επαφή με μια ποικιλία θεμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης. Η αναγραφή των περιεχομένων του δελτίου στο εξώφυλλο εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας για ανανέωση και λειτουργική διάταξη της ύλης που φιλοξενείται στις στήλες του. Προς την ίδια κατεύθυνση στοχεύει και η χρήση πλαγιότιτλων, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην άμεση επαφή του αναγνώστη με τη θεματική που αναπτύσσεται σε κάθε κείμενο. Φιλοδοξία της εκδοτικής επιτροπής είναι, πέρα από την ποιοτική αναβάθμιση του περιεχομένου του, να καταστήσει το δελτίο πιο χρηστικό και ευχάριστο στη θέα.



Εκδοτική επιτροπή

ΝΕΑ ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ CCEAM και ΚΟΕΔ

Στο πρόσφατο συνέδριο του Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) στο Hong Kong έγινε η επίσημη αναγόρευση του Πέτρου Πασιαρδή, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και προέδρου του ΚΟΕΔ, σε πρόεδρο του CCEAM. Ιδιαίτερα τιμητική η θέση και η διάκριση τόσο για τον ίδιο όσο και για την Κύπρο, στην οποία θα εδρεύει το συμβούλιο του CCEAM για τα επόμενα τέσσερα χρόνια. Με βάση τις διαδικασίες που προνοούνται στο καταστατικό του CCEAM, αναδείχθηκε το νέο Διοικητικό Συμβούλιο του Ομίλου, το οποίο είναι το ακόλουθο:

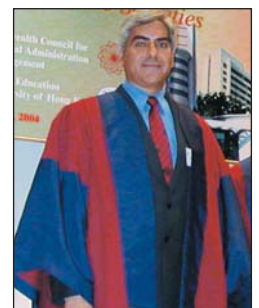
Πρόεδρος: Πέτρος Πασιαρδής
Αμέσως προηγούμενη πρόεδρος: Jo Howse
Αντιπρόεδρος: Tom Bisschoff
Αντιπρόεδρος: Μαρία Γεωργίου
Μέλη: Ray Auala

Christopher Bezzina
Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου
Γιάννης Σαββίδης

Εκτελεστικός διευθυντής: Ανδρέας Τσιάκκιρος

Η ανάληψη της προεδρίας του CCEAM από τον Πέτρο Πασιαρδή, σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις του ως προέδρου της οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου του 2006, οδήγησε στην απόφασή του να περιοριστεί στα παραπάνω απαιτητικά του καθήκοντα. Ενόψει της εξέλιξης αυτής πρόεδρος του ΚΟΕΔ ανέλαβε ο Γιάννης Σαββίδης, ο οποίος επί σειρά ετών υπήρξε ενεργό μέλος του διοικητικού συμβουλίου του ΚΟΕΔ, με πλούσια προσφορά και δράση στον Όμιλο.

Το διοικητικό συμβούλιο του ΚΟΕΔ, με την ευκαιρία ανάληψης των νέων καθηκόντων τους, εύχεται στον Πέτρο Πασιαρδή και στο Γιάννη Σαββίδη κάθε επιτυχία στο έργο που αναλαμβάνουν.



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

Συμμετοχή του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο συνέδριο του CCEAM 2004

(Χονγκ Κονγκ και Σαγκάη, 20-26 Οκτωβρίου 2004)

Γιάννης Σαββίδης, Πρόεδρος ΚΟΕΔ

Μια εξαμελής αντιπροσωπία του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης συμμετείχε στο συνέδριο του CCEAM 2004, το οποίο συνδιοργανώθηκε από το CCEAM, το κέντρο για την Εκπαιδευτική Ηγεσία του Πανεπιστημίου του Χονγκ Κονγκ και τη Σχολή της Επιστήμης της Εκπαίδευσης, του Κανονικού Πανεπιστημίου της Ανατολικής Κίνας στη Σαγκάη. Το θέμα του συνεδρίου ήταν "Εκπαιδευτική Ηγεσία στις Πλουραλιστικές Κοινωνίες" και αντανάκλασε την αυξανόμενη πολιτιστική ποικιλομορφία τόσο εντός της Κοινοπολιτείας όσο και εντός της παγκόσμιας κοινότητας. Για το λόγο αυτό προσέλκυσε τη συμμετοχή ακαδημαϊκών, ερευνητών και εκπαιδευτικών από χώρες μέλη της Κοινοπολιτείας αλλά και από άλλα μέρη του κόσμου.

Το συνέδριο αποτέλεσε φόρουμ για επιστήμονες από όλο τον κόσμο για να υποστηρίξουν και να ανταλλάξουν απόψεις αναφορικά με ποικιλία θεμάτων που σχετίζονται με τη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Οι συμμετέχοντες είχαν, επίσης, την ευκαιρία να στοχαστούν και να δημιουργήσουν δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας σε σημαντικά ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Οι κύριες ομιλίες των διακεκριμένων ακαδημαϊκών και επιστημόνων Kai-ming Cheng, Marianne Coleman, Paul Bredeson, Zeng Guo Yuan, Margaret Grogan και Andy Hargreaves αντανάκλασαν το στόχο των διοργανωτών να τονίσουν τη σημασία της ηγεσίας, όπως αυτή κατανέμεται στα διαφορετικά επίπεδα του σχολείου, και της πλουραλιστικής φύσης των σημερινών κοινωνιών, όπως σκιαγραφείται στην ποικιλομορφία των πολιτιστικών συνθηκών και των συστημάτων πεποιθήσεων, αλλά και να επισημάνουν την ανάγκη για ανοχή, κατανόηση και ενσυναίσθηση.

Υπήρξε μια πλούσια θεματολογία παρουσιάσεων με εύρος που εκτεινόταν από τη διδασκαλία και τη μάθηση, e-leadership, πολιτισμό, παγκοσμιοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική, αξιολόγηση σχολικών συστημάτων μέχρι και την εκπαιδευτική ηθική

και φιλοσοφία. Εντούτοις, όπως αναμενόταν, η πλειοψηφία των παρουσιάσεων αφορούσε κυρίως την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι παρουσιαστές επικεντρώθηκαν κυρίως σε ερευνητικά συμπεράσματα και σε εργασιακές εμπειρίες, στους τομείς, κυρίως, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ΚΟΕΔ εκπροσωπήθηκε από τον Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου Πέτρο Πασιαρδή και τους εκπαιδευτικούς Γιάννη Κασουλίδη, Μαρία Παπαϊωάννου, Γεωργία Πασιαρδή Ανδρέα Τσιάκκίρο και από τον υπογράφο. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν από τα μέλη του ΚΟΕΔ ήταν τα ακόλουθα:

- School Climate in Cyprus Elementary Schools: The Children's Voices, από τη Γεωργία Πασιαρδή.
- The Bad News: Time Flies... The Good News: The Joystick is in your Hands! A Closer Look on How A Principal Manages His Time, από τους Γιάννη Κασουλίδη και Πέτρο Πασιαρδή.
- Analysis of Professional Needs of Primary School Headteachers in Cyprus, από τους Γιάννη Σαββίδη και Ανδρέα Τσιάκκίρο, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου του ΚΟΕΔ.
- Occupational Stress among Cyprus Headteachers: Sources and Coping Strategies, από τους Ανδρέα Τσιάκκίρο και Πέτρο Πασιαρδή.
- Complexity Theory as an alternative Approach to School Restructuring, από τους Μαρία Παπαϊωάννου και Πέτρο Πασιαρδή.
- Investigating the Relationship between Principals' Leadership behaviour and Self-Efficacy with Teachers' Self- and Collective Efficacy. Report of Research in Progress, από τους Γιάννη Σαββίδη και Πέτρο Πασιαρδή.

Οι σχολικές επισκέψεις παρέιχαν μια άριστη ευκαιρία για εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα του Hong Kong και της Σαγκάης και για συναντήσεις με συναδέλφους και μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από ένα απολύτως διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο. Ήταν μια πολύτιμη εμπειρία! Παρά το γεγονός ότι η διάσκεψη φιλοξενήθηκε σε δύο διαφορετικούς τόπους συναντήσεως, οι διο-

ργανωτές πέτυχαν να προσφέρουν ένα εξαιρετικό επιστημονικό γεγονός.

Πέρα από την ακαδημαϊκή πτυχή του συνεδρίου, είχαμε την ευκαιρία να συναντήσουμε κοινωνικά ανθρώπους από όλα τα μήκη και πλάτη της γης, με τους οποίους μοιραζόμαστε το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση, και να έχουμε μια ευχάριστη παραμονή και στους δύο τόπους συναντήσεως. Προς την κατεύθυνση της κοινωνικής επαφής και της επικοινωνίας μεταξύ των συνέδρων συνέβαλε τόσο το πολιτιστικό πρόγραμμα που προσφέρθηκε όσο και τα διάφορα γεύματα αλλά και τα δαλίμματα μεταξύ των συνεδριάσεων.

Για μας, την αντιπροσωπεία του ΚΟΕΔ, αυτό το συνέδριο αποτελούσε ορόσημο, για δύο κυρίως λόγους. Αφ' ενός ο Πρόεδρος του ΚΟΕΔ Πέτρος Πασιαρδής, ο οποίος είχε εκλεγεί ως ο επόμενος Πρόεδρος του CCEAM, ανέλαβε επίσημα την προεδρία και αφετέρου, έπρεπε να υπενθυμίσουμε στον καθένα, ότι το επόμενο συνέδριο του CCEAM θα πραγματοποιηθεί στην Κύπρο. Προσπαθήσαμε να κάνουμε σαφές ότι θα μας έδινε μεγάλη χαρά να καλωσορίσουμε συνέδρους από όλο τον κόσμο από τις 12 - 17 Οκτωβρίου 2006, σε ένα συνέδριο το οποίο θα καταβάλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια να γίνει το καλύτερο στα χρονικά του CCEAM.

Υπενθυμίζω ότι το θέμα του συνεδρίου θα είναι «*Recreating linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership*». Όπως είναι γνωστό, τα συνέδρια του CCEAM θεωρούνται ένα από τα σημαντικότερα διεθνή γεγονότα στους τομείς της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Παρέχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία για να γιορτάσουμε όλοι τον πολιτιστικό πλουραλισμό μας και τις διαφορετικές προσεγγίσεις μας στις γνωστικές περιοχές που μας ενδιαφέρουν. Είναι ένα γεγονός σημαντικό και ως τα μέλη του Ομίλου που το διοργανώνει θα πρέπει να δώσουμε μαζί το παρόν μας. Ως οργανωτική επιτροπή του Συνεδρίου, θα κάνουμε καθετί το δυνατό για να δώσουμε στα μέλη μας, και όχι μόνο, τη δυνατότητα να βιώσουν την εμπειρία ενός συνεδρίου τέτοιας εμβέλειας. Θα σας ενημερώνουμε στην πορεία!

Η εκπαιδευτική ηγεσία όπως τη βλέπουν Κύπριοι και Άγγλοι διευθυντές σχολείων: Σύμπτωση και διαφοροποίηση

Γιάννης Κασουλίδης, Άντρος Σοφοκλέους, μεταπτυχιακοί φοιτητές Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Εισαγωγή

Στο παρακάτω άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας, που διεξήχθη το Νοέμβριο του 2004 και αφορούσε ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν από δύο ομαδικές συνεντεύξεις με πέντε Άγγλους Διευθυντές (ΑΔ) και πέντε Κύπριους Διευθυντές (ΚΔ) αντίστοιχα. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο είχε επιλεγεί η ομαδική συνέντευξη ήταν η επιδίωξη να δοθεί στους ερευνητές μια ολιστική εικόνα για το Αγγλικό και το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ώστε μέσα από την κατάθεση προσωπικών θέσεων και απόψεων των συμμετεχόντων, να εντοπιστεί η κυρίαρχη ή συγκλίνουσα άποψη, η οποία αντικατοπτρίζεται από το κάθε σύστημα στις διάφορες πτυχές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Οι ομαδικές συνεντεύξεις δίδουν την ευκαιρία στον ερευνητή να αναζητήσει πιο βαθιά, να λύσει προβλήματα και να συλλέξει δεδομένα που δε θα μπορούσαν να αποκτηθούν με άλλους τρόπους (Cunningham, 1993, Krueger, 1994). Παράλληλα, οι ερευνητές, είχαν την ευκαιρία να εντοπίσουν στάσεις, συναισθήματα, πιστεύω, εμπειρίες μέσα σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ των διευθυντών, γεγονός το οποίο θα ήταν ακατόρθωτο να επιτευχθεί με άλλη μεθοδολογική προσέγγιση. Η έρευνα είχε ως στόχο την έμμεση σύγκριση του συγκεντρωτικού κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με το αντίστοιχο αποκεντρωτικό αγγλικό και περιστράφηκε κυρίως γύρω από τους άξονες *Ανάγκη για αλλαγή, Όραμα, Ηγεσία, Συγκεντρωτισμός – Αποκεντρωτισμός και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (constant comparative method), η οποία επιτρέπει την ανάλυση μεγάλης ποσότητας δεδομένων με τρόπο που να διαφωτίζει πτυχές του θέματος που διερευνάται (Maykut & Morehouse, 1994). Κατά τη διάρκεια της διαδικα-

σίας δίδεται η δυνατότητα για συνεχή αναθεώρηση, αλλαγή, συγχώνευση ή απάλειψη κατηγοριών που δημιουργούνται, καθώς και για τη δημιουργία νέων θεματικών κατηγοριών (Savvides & Pashiardis, 2004). Με στόχο την ευκολότερη προσπέλαση και ομαδοποίηση των δεδομένων, έγινε χρήση του λογισμικού Weft QDA. Το Weft QDA είναι πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρήθηκε κατάλληλο για την ετοιμασία του εννοιολογικού χάρτη και την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

Ανάγκη για αλλαγή

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως περισσότερη διάθεση για αλλαγή και με ουσιαστικές μάλιστα προτάσεις παρατηρήθηκε από τους ΑΔ, οι οποίοι έδειξαν να πιστεύουν στην αγωνιστικότητα και την ιστορία που κουβαλούν μαζί τους οι Κύπριοι ομολογοί τους.

«Με όσους μίλησα συμφωνούν ότι το σύστημα είναι λανθασμένο, κανένας δε μου είπε το αντίθετο... αλλά και πάλι λένε ότι δεν μπορεί να γίνει τίποτα γι' αυτό. Ελπίζω ότι οι Κύπριοι θα βρουν το θάρρος, πάντα το κάνουν σε δύσκολες περιστάσεις, να αλλάξουν το σύστημα, γιατί δεν μπορείς να έχεις πολιτικά πρόσωπα να σχεδιάζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να εισηγούνται μεθόδους διδασκαλίας».

Ο ίδιος διευθυντής, σε άλλη φάση της συνέντευξης, με απaráμιλλο ενθουσιασμό, πρότεινε ένα χειροπιαστό τρόπο για ουσιαστική μεταρρύθμιση που δε θα μπορούσε να λείπει απ' αυτή την έρευνα.

«Δώστε μου πέντε χρόνια. Μην αλλάξετε τους δασκάλους τώρα. Οργανώστε το διορισμό των δασκάλων μέσα στα πέντε χρόνια. Εκπαιδεύστε τους καλύτερους δασκάλους τώρα για να γίνουν διευθυντές σε πέντε χρόνια – εκπαιδεύστε τους να διοι-

κούν σχολεία σε οικονομικά και διοικητικά θέματα. Ετοιμάστε έναν κατάλογο προτύπων (standards agenda) ώστε να ελέγχεται το επίπεδο του σχολείου. Κάντε τα όλα αυτά και θα αλλάξετε το σύστημα εντελώς. Πρώτα από όλα όμως πρέπει να έχετε το όραμα. Οι άνθρωποι που συνάντησα στο Πανεπιστήμιο ... δώστε μου πέντε χρόνια μ' αυτούς και θα τους ετοιμάσω σε εξαιρετους διευθυντές. Όσον αφορά τους υφιστάμενους Διευθυντές... θα τους έδινα κίνητρα (bonus) να φύγουν από τη θέση, με γνώμονα πάντα το καλό του συνόλου. Δεν είναι ανάγκη να φύγουν. Μπορεί κάποιοι εξαιρετοι απ' αυτούς, να είναι μέρος του προγράμματος».

Η αλλαγή φυσικά δεν μπορεί να είναι αποσπασματική, δεν μπορεί να είναι επιβαλλόμενη, ούτε αποπρογραμματιστή. Πρέπει να αφορά μια συντονισμένη προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων με γνώμονα πάντα το κοινό και όχι το ατομικό συμφέρον. Και ίσως να είναι εδώ που χωλαίνουν τα πράγματα στην Κύπρο. Μια υπόθεση φυσικά η οποία πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος με μια εκτεταμένη έρευνα στην οποία θα αναζητηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και από όλες τις θέσεις, αλλά και οι απόψεις των γονιών, των τοπικών παραγόντων και πολιτικών προσώπων.

Όραμα

Διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις ότι και οι δύο ομάδες διευθυντών συμφωνούν ότι το όραμα είναι απαραίτητο σ' αυτόν που αναλαμβάνει την ηγεσία σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

«ό,τι κι αν κάνεις, το όραμα είναι ο θεμέλιος λίθος στον οποίο στηρίζονται όλες οι ενέργειες. Μπορεί φυσικά να αλλάξει, ωριμάζει με τον καιρό».

Είναι επίσης εξαιρετικά σημαντικό να καταφέρει ο Διευθυντής να έχει μαζί του συνοδοιπόρους και συμπαραστάτες τους εκπαιδευτικούς, ώστε το όραμα να έχει προοπτική.

«Το προσωπικό είναι συνυπεύθυνο στην επιτυχία και στο να φέρει τα πιο καλά αποτελέσματα. Πιστεύω ότι η συμμετοχικότητα είναι το άλφα και το ωμέγα στο όραμα, το να μπορέσεις να μοιραστείς το όραμα».

Εκεί που υπάρχει μία σχετική διαφοροποίηση είναι στο γεγονός ότι οι ΑΔ, θεωρούν το όραμα στοιχείο που συνοδεύει τον ηγέτη, με το οποίο πρέπει απαραίτητα να συναινέσουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο οι υφιστάμενοι. Δε θεωρούν ότι πρέπει να κάνουν «εκπτώσεις» σ' αυτό. Ίσως το γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν λόγο για την πρόσληψη ή όχι του προσωπικού του σχολείου, τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του βοηθητικού, αλλά και η μακροχρόνια εμπειρία τους στη θέση, να είναι τα στοιχεία εκείνα που προσδίδουν σ' αυτούς τη δυναμική στην επιμονή στο δικό τους όραμα. Στην περίπτωση των ΚΔ, οι οποίοι προσδιόρισαν το όραμα με πρακτικό τρόπο, έδειξαν να είναι απογοητευμένοι όσον αφορά στις ευκαιρίες που τους δίδει το σύστημα, ώστε να μετασχηματίσουν το σχολείο τους. Αναφέρθηκαν σε περιορισμούς οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις τους οδήγησαν τόσο μακριά από το όραμα που είχαν αρχικά θέσει, σε σημείο μάλιστα που μια ολόκληρη σχολική χρονιά πήγε χαμένη.

Ηγεσία

Προσπαθώντας κανείς να οριοθετήσει την έννοια ηγεσία και να την περιορίσει μέσα σε συγκεκριμένες λέξεις, αντιλαμβάνεται το εύρος, αλλά και τη μοναδικότητα του όρου. Όπως αναφέρεται εμφαντικά *«δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι ορισμοί της έννοιας είναι σχεδόν τόσο πολυάριθμοι όσο και οι μελετητές οι οποίοι ασχολούνται με τον τομέα»* (Hoy & Miskel, 2001, σ. 392). Ο Πασιαρδής (2004), θεωρεί ότι ηγεσία είναι *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»* (σ. 209), ορισμό με τον οποίο συμφωνεί και ο Yukl (1998) λέγοντας ότι *«η ηγεσία μπορεί ευρέως να οριστεί ως μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ένα μέλος μιας ομάδας ή ενός οργανισμού επηρεάζει την ερμηνεία των εσωτερικών και εξωγενών γεγονότων, την επιλογή των στόχων ή των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, την ατομική πα-*

ρώθηση και τις ικανότητες, τις σχέσεις εξουσίας και τους κοινούς προσανατολισμούς» (Hoy & Miskel, 2001, σ.394).

Οι ΑΔ είχαν συναίσθηση του ρόλου τους ως ηγέτες (leaders), γι' αυτό κι έταξαν το όραμα στο ψηλότερο σκαλί και αναφέρονταν σ' αυτό ως να είναι το «α και το ω» της όλης εργασίας τους. Αντίθετα, οι ΚΔ έδειξαν να αναλώνονται στα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του ρόλου τους και φάνηκαν να είναι εγκλωβισμένοι στις απαιτήσεις του συστήματος. Ο ρόλος τους διαφάνηκε να

Βάση των χαρακτηριστικών που παρουσίασαν στις συνεντεύξεις, οι μεν Άγγλοι Διευθυντές θύμιζαν τον «κοσμοπολίτη», ενώ οι Κύπριοι Διευθυντές τον «ντόπιο» του Gouldner (1957).

είναι ως επί το πλείστον διοικητικός (administrative) και ίσως σε κάποιες περιπτώσεις διευθυντικός (managerial), αφού αναλώνονταν στα τετριμμένα, χωρίς να μπορούν να διαχειριστούν το χρόνο τους για παραγωγική εργασία. Σημαντικό είναι και το ότι έχουν υποχρεωτικό διδακτικό έργο, αλλά και έργο γραμματέα, για το οποίο φυσικά «έπνεαν μένεα», γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους. Για το μεν διδακτικό έργο, υποστήριξαν τη μετατροπή του σε συμβουλευτικό – καθοδηγητικό, ώστε να στηρίζουν τους δασκάλους τους, ιδιαίτερα αυτούς με τη λιγότερη πείρα, αλλά και να μπορούν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία εφαρμογής των καινοτομιών, ώστε να πετύχουν άριστα αποτελέσματα. Για το δε έργο γραμματέα θεωρούσαν σκάνδαλο και χάσιμο των χρημάτων του φορολογούμενου πολίτη τη σπατάλη του χρόνου τους για τέτοιες εργασίες, σε σημείο που να μην μπορούν να εφαρμόσουν το όραμα ή τη σπουδαιότερη από τις αποστολές τους, να οδηγήσουν τον οργανισμό σε βελτίωση. Βάση των χαρακτηριστικών που παρουσίασαν στις συνεντεύξεις, οι μεν ΑΔ θύμιζαν τον «κοσμοπολίτη», ενώ οι ΚΔ τον «ντόπιο» του Gouldner (1957). Και οι δύο φαίνεται ότι είναι κατάλληλοι για τη διευθυντική θέση στην οποία είναι τοποθετημένοι, αφού εδώ ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο αμφότεροι δραστηριοποιούνται.

Συγκεντρωτισμός – Αποκεντρωτισμός

Υποστηρίζεται συχνά ότι το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι συγκεντρωτικό και το αντίστοιχο Αγγλικό αποκεντρωτικό. Μέσα από τις συζητήσεις με τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων, έγινε αντιληπτό ότι μέσα στα πιο πάνω εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν δομές αντίθετες με ό,τι αυτά πρεσβεύουν. Ίσως αν ιδωθεί το ζήτημα πολυεπίπεδα, να ξεχωρίζει η τάση, το αποκεντρωτικό σύστημα της Αγγλίας να έχει συγκεντρωτικές δομές στο επίπεδο σχολείου-τάξης, την ίδια στιγμή που το συγκεντρωτικό σύστημα της Κύπρου, έχει αποκεντρωτικές δομές στο αντίστοιχο επίπεδο.

Για την αποσαφήνιση της κατάστασης θα γίνει συσχέτιση με τον ηγέτη του σχολείου. Στην περίπτωση των Άγγλων, ο Διευθυντής λειτουργεί ως ο ηγέτης, ο οποίος παρουσιάζει το όραμα και δημιουργεί τις προϋποθέσεις εφαρμογής του, πάντοτε φυσικά ενεργοποιώντας το προσωπικό του, το οποίο έχει πάρει πρώτιστα ψήφο εμπιστοσύνης από το Διευθυντή, αφού αυτός έχει τον κύριο λόγο στο διορισμό του (appointment). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια το προσωπικό θα εργαστεί ώστε να πετύχει το όραμα του Διευθυντή, πόσο μάλλον όταν αυτό ταυτίζεται και με το όραμα της κοινότητας, γεγονός που κατά τους ΑΔ, επέτρεψε στο Διευθυντή να τοποθετηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο. Άρα, η συνολική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνδυασμό με την πιεστική λογοδότηση (accountability – OFSTED: στόχος υπό έμφαση στο Education Act 2002), λειτουργούν ως μοχλοί συγκεντρωτικών τάσεων στο επίπεδο σχολείου (ηγέτη) – τάξης (δασκάλου). Στην περίπτωση των ΚΔ, ενώ οι δομές του συστήματος από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, είναι αυστηρώς κάθετες και συγκεντρωτικές, στο επίπεδο σχολείου – τάξης αυτό διαφοροποιείται. Ο ΚΔ, λόγω των πολλών άλλων υποχρεώσεων και ευθυνών, οι οποίες απορρέουν από τη θέση, και ελλείψει χρόνου για να ασκήσει έλεγχο στα μαθησιακά αποτελέσματα, λειτουργεί «δαισθητικά». Στηρίζει λοιπόν όλους τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι, στο τέλος της ημέρας, έχουν λειτουργήσει όπως αυτοί νομίζουν καλύτερα, ορίζοντας τα πλαί-

σια μέσα στα οποία θα ιδωθεί το όραμα, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο χρόνο. Διαφαίνεται έτσι μια αποκεντρωτική τάση στο επίπεδο σχολείου (Διευθυντή) – τάξης (δασκάλου). Αν αποτολμούσε κάποιος να ορίσει τις πιο πάνω έννοιες, τότε όσον αφορά το Αγγλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα θα μιλούσε για μικρο-συγκεντρωτικό σύστημα (σε επίπεδο σχολείου και τάξης), και όσον αφορά το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα για μικρο-συγκεντρωτικό σύστημα (σε επίπεδο σχολείου και τάξης). Ίσως το Αγγλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, με κάποιες επιφυλάξεις ως "ψευδο-αποκεντρωτικό", με μοναδική ίσως εξαίρεση το Summer Hill.

Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Ολοένα και μεγαλύτερη είναι η συζήτηση για την εναρμόνιση των νεο-ενταγμένων χωρών με το κεκτημένο της Κοινότητας, ώστε να αποτελεί ένα σώμα, με μία υπόσταση. Εναρμόνιση σε όλους σχεδόν τους τομείς, όπως το δίκαιο, το εμπόριο, την οικονομία, το περιβάλλον, με δείκτες ποιότητας και γενικά με αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Φαίνεται όμως δύσκολο να ακολουθηθεί το ίδιο σενάριο, η ίδια τάση για εναρμόνιση, και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ίσως διότι όταν κάποιος προσπαθεί να στεγανοποιήσει την έννοια «εκπαίδευση», δεν μπορεί να τη διαχωρίσει, πολλές φορές, από την ιστορία, τον πολιτισμό, την παράδοση, στοιχεία τα οποία έχουν ένα εθνικό προσανατολισμό. Σχετικές δηλώσεις τόνιζαν ότι:

«Υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικές συνθήκες σε κάθε χώρα. Έστω κι αν τεθούν κάποιοι κοινοί στόχοι, θα χρησιμοποιηθούν ίσως διαφορετικοί τρόποι για να φτάσουμε εκεί. Δημιουργία σκεπτόμενων ανθρώπων. Σεβασμό στην ιδιαιτερότητα των άλλων».

«Το να αποδεχτεί τον άλλο, τον ξένο, την ξένη κουλτούρα, το ξένο, να αποφύγει τον εθνικισμό, να αποδεχτούμε ότι υπάρχει κοινή συμβίωση».

Σεβόμενη η Ευρωπαϊκή Ένωση, τη διαφορετικότητα στις χώρες – μέλη, αποφασίζει να διατηρήσει τις «λεπτές» ισορροπίες, εφαρμόζοντας έμμεση πολιτική, στοχοθετώντας σε ό,τι έχει να κάνει με την κατάρτιση και τη δια βίου εκπαίδευση, αφού απώτερος σκοπός φαίνεται να

είναι μια «αειφόρος οικονομία». Η Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει ασχοληθεί με ό,τι έχει να κάνει με το θέμα της ηγεσίας (leadership), όσον αφορά μόνο στον επιχειρηματικό και στο διοικητικό τομέα, αλλά παρουσιάζεται απύσχα σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership).

Συνεπώς, τίθεται επιτακτικά το ερώτημα: Μπορεί να καθοριστεί ένα κοινό πλαίσιο αρχών και πρακτικών, όσον αφορά στα εκπαιδευτικά πράγματα, με έμφαση στην εκπαιδευτική ηγεσία, το οποίο να οδηγήσει στην επίτευξη του οράματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτό τέθηκε στη Διάσκεψη του Λουξεμβούργου; Οι συνεντεύξεις έδειξαν στην αρχή ένα «μούδιασμα» από πλευράς των Κύπριων Διευθυντών και ένα αρχικό «μειδίωμα» από την πλευρά των Άγγλων Διευθυντών. Αυτό ίσως να έχει να κάνει από τη μια με τον προβληματισμό που παρουσιάζεται στους Κύπριους Διευθυντές σε ό,τι αναφέρεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία στην προκειμένη περίπτωση προσδιορίζει την αλλαγή. Στη δεύτερη περίπτωση, των Άγγλων Διευθυντών, η αντίδραση αυτή ίσως να αντανακλούσε μια στάση κάπως υπεροπτική μιας πάλαι ποτέ κραταιάς αυτοκρατορίας. Ενδεχομένως οι Άγγλοι Διευθυντές να έχουν σε μεγάλο βαθμό επηρεαστεί από την ευρύτερη στάση που έχουν οι Βρετανοί έναντι της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επίλογος

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαφάνηκε ότι υπάρχει τελικά κοινό έδαφος, μεταξύ των διευθυντών της Κύπρου και της Αγγλίας, ώστε να τεθούν οι βάσεις για τη συζήτηση περί της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ρόλου που αυτή οφείλει να διαδραματίσει στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη. Η αλλαγή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί συντονισμένη και συστηματική προσπάθεια για να είναι επιτυχημένη (Fullan, 1991). Για μια Κύπρο, πλήρες μέλος πια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η στασιμότητα σε ένα αναχρονιστικό και δυσκίνητο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί εχέγγο για το μέλλον ή για ουσιαστική παρουσία στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά σαλόνια. Χρειάζεται μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, που να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα για ηγεσία με υψηλές προσδοκίες και υψηλές αποδόσεις, να αναγνωρίζει ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι

Για μια Κύπρο, ενεργό μέλος πια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η στασιμότητα σε ένα αναχρονιστικό και δυσκίνητο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί εχέγγο για το μέλλον ή για ουσιαστική παρουσία στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά σαλόνια.

εξαιρετικά σημαντικός, εφόσον κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να οδηγήσει τον οργανισμό σε βελτίωση και εξελικτικά το σύστημα σε μετασχηματισμό, ώστε να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις των ημερών.

Βασική Βιβλιογραφία

Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2003). Cyprus's Accession to the European Union and educational change: a critique. *European Journal of Education*, 39 (2), 249-257.

Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organisational development*. London: Praeger.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and locals: towards an analysis of latent social roles-I. *Administrative Science Quarterly*, 2, 281-306.

Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer Press.

OFSTED (2003). *Leadership and Management: What Inspection tells us*. Ofsted Publication Center.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Savvides, I., & Pashiardis, P. (2004). *Investigating the relationship between principals' leadership behavior and self-efficacy with teachers' self and collective efficacy: Report of research in progress*. Paper presented at the CCEAM 2004 Conference, Hong Kong, 20-22 October 2004.

Yukl, G. (1998). *Leadership In Organizations*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ομοιότητες και διαφορές στους ρόλους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ηγετών στην Κύπρο και την Ελλάδα

Έφη Πηλαβά, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μέσα από τη μελέτη των ρόλων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ηγετών στην Κύπρο και την Ελλάδα, διαφαίνεται ότι οι δύο χώρες συγκλίνουν αρκετά στο τόμα αυτό παρουσιάζοντας πολλές ομοιότητες και ελάχιστες διαφορές. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι ομοιότητες και οι διαφορές που προκύπτουν τόσο στο διοικητικό, παιδαγωγικό, και πολιτικό ρόλο όσο και στην επιλογή και την κατάρτιση των ηγετών σχολείων.

Παρουσίαση ομοιοτήτων

Αναφορικά με το διοικητικό ρόλο, τα καθήκοντα των διευθυντών σχολείων τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, επικεντρώνονται στην ευθύνη για την καλή λειτουργία του σχολείου και την επικοινωνία με τις εκπαιδευτικές αρχές. Οι διευθυντές και στις δύο χώρες εκπροσωπούν το σχολείο, πάντοτε στα πλαίσια της πολιτικής του Υπουργείου, και συνεργάζονται με τις Σχολικές Επιτροπές, το Σύνδεσμο Γονέων, την Εκκλησία, την Ένωση των Μαθητών και το Διδακταλικό Σύλλογο. Κατευθύνουν και εποπτεύουν το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό ώστε να εξασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους προϊστάμενους, αφού για τις περισσότερες λειτουργίες και τις δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο όπως επισκέψεις και δωρεές, χρειάζεται να ενημερώσουν και να λάβουν έγκριση από τον αρμόδιο Διευθυντή Γραφείου Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η επαγγελματική αυτονομία, λοιπόν, του διευθυντή είναι ανύπαρκτη, αφού σχεδόν για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα χρειάζεται γραπτή έγκριση από το Υπουργείο. Είναι προφανές ότι ο διευθυντής τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα αποτελεί έναν αδύναμο κρίκο στη διοικητική ιεραρχία ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τη σχολική μονάδα.

Ο ρόλος των διευθυντών και στις δύο χώρες είναι κυρίως γραφειοκρατικός και εκτελεστικός. Ο ρόλος τους περιορίζεται βασικά σε μια διαρκή προσπάθεια να διαβαστεί και να ερμηνευθεί ο νόμος, κάτι που δεν τους αφήνει άλλο χώρο και χρόνο για τις εκπαιδευτικές τους ευθύνες ή την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Λάινας, 2000). Παράλληλα, όπως διαφαίνεται από την παρουσίαση των ρόλων των διευθυντών στις δύο χώρες, πολλά από τα διοικητικά καθήκοντα που έχει να επιτελέσει ένας διευθυντής, όπως η οργάνωση και η τήρηση αρχείου, η διεξαγωγή της αλληλογραφίας αποτελούν καθήκοντα γραμματέα και η χρονοβόρα ενασχόληση των διευθυντών μ' αυτά αποβαίνει σε βάρος της ομαλής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το σχολείο χρειάζεται ηγέτη και όχι έναν απλό διεκπεραιωτή των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Ο διευθυντής τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου όσο και της Ελλάδας δεν έχει τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού, γεγονός που τον δυσκολεύει στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι έχει να αντιμετωπίσει κάθε χρόνο και τις αλλαγές στο προσωπικό του. Το πιο παράδοξο φαίνεται να είναι η έλλειψη δυνατότητας διαχείρισης οικονομικών πόρων του σχολείου. Το κράτος, φαινομενικά τουλάχιστον, εμπιστεύεται και εναποθέτει στους διευθυντές το μέλλον του, την εκπαίδευση των μαθητών, των αυριανών πολιτών, αλλά όχι τον προϋπολογισμό των σχολείων. Έτσι, οι διευθυντές και στις δύο χώρες δεν έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τους οικονομικούς πόρους του σχολείου και να επιλέξουν μέσα ή υλικά ή υπηρεσίες σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας. Έχουν φυσικά τη δυνατότητα να διαχειρίζονται ποσά που τους δίνει ο Σύνδεσμος Γονέων ή το Σχολικό Συμβούλιο. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό, αφού αφορά σε μικρά ποσά προ-

κειμένου να καλυφθούν οι άμεσες ανάγκες του σχολείου, όπως γραφική ύλη, και εξαρτάται από την εκάστοτε πολιτική του Συνδέσμου ή του Συμβουλίου.

Όσον αφορά στον παιδαγωγικό τους ρόλο, ο διευθυντής τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα έχει την ευθύνη για την πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, εξασφαλίζοντας την καθοδήγηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Ακόμα, ο διευθυντής έχει τη σημαντική ευθύνη για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Το θετικό σχολικό κλίμα, σύμφωνα με έρευνες (Lezotte, 1992· Hoy & Miskel, 1996) συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η Πασιαρδή (2000) εξάλλου τονίζει τη σημασία του διευθυντή στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο διευθυντής για να καθοδηγήσει τους συναδέλφους του φροντίζει «θεσμικά» την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού του ενώ, στην καλύτερη περίπτωση, στην πράξη περιορίζεται στην οργάνωση δειγματικών μαθημάτων, στις ανταλλαγές επισκέψεων στις τάξεις και στις διαλέξεις και συζητήσεις στις συνεδριάσεις του Διδακταλικού Συλλόγου. Παράλληλα, ο διευθυντής και στις δύο χώρες επισκέπτεται τους εκπαιδευτικούς στην τάξη με στόχο την καθοδήγηση και τους αξιολογεί χωρίς όμως η αξιολόγηση να βασίζεται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Τις περισσότερες φορές οι διευθυντές παραμελούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, μπροστά στην πληθώρα των καθημερινών διοικητικών καθηκόντων που έχουν να επιτελέσουν ή ακόμα δεν έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες, δεδομένου ότι δεν τους παρέχεται οποιαδήποτε εξειδικευμένη βοήθεια στον τομέα αυτό και δρουν όχι με βάση ένα οργανωμένο και μακροπρόθεσμο σχέδιο δράσης αλλά «άταλα και σπασμωδικά».

Είναι ακόμα ευδιάκριτο, ότι και στις δύο χώρες ο παιδαγωγικός ρόλος του

διευθυντή είναι περιορισμένος, δεδομένου ότι ενώ είναι σημαντικές οι αποφάσεις που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, οι διευθυντές τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα σπάνια εμπλέκονται στη δημιουργία ή την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ύπαρξη ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και στις δύο χώρες, που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, παρέχει ελάχιστα περιθώρια ελευθερίας σε θέματα περιεχομένου, διδακτικών βιβλίων ακόμη και για συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας. Οι διευθυντές λοιπόν δεν έχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος σε σχολικό επίπεδο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, παρόλο που σύμφωνα με έρευνες (Jones & Jones, 1986· Kimbrough & Burkett, 1990· Πασιαρδής, 1995), είναι καθοριστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Όλες οι τροποποιήσεις είναι αποτέλεσμα του Υπουργείου Παιδείας και σε περίπτωση αλλαγών οι διευθυντές καλούνται να τις εφαρμόσουν χωρίς να έχουν την απαραίτητη γνώση και εξειδικευμένη βοήθεια. Παράλληλα, ο διευθυντής και στις δύο χώρες δεν έχει τη δυνατότητα, ούτε εμπλέκεται στην επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, αφού αυτά καθορίζονται από το Υπουργείο και είναι τα ίδια σ' όλα τα σχολεία.

Περιορισμένος είναι όχι μόνο ο παιδαγωγικός τους ρόλος αλλά και ο ρόλος των διευθυντών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα. Ο ρόλος των διευθυντών σε θέματα χάραξης πολιτικής είναι ανύπαρκτος, δεδομένου ότι δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση πολιτικής, αλλά καλούνται μόνο να την εφαρμόσουν. Οι διευθυντές λοιπόν καλούνται να εφαρμόσουν το νόμο και τις νέες πολιτικές, αφού αποφασιστούν από τους προϊσταμένους τους και τις περισσότερες φορές χωρίς οι ίδιοι να τύχουν επιμόρφωσης ή ενημέρωσης (πόσο μάλλον να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους). Υπάρχουν πολυάριθμα παραδείγματα εκπαιδευτικών αλλαγών, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, χωρίς την εμπλοκή και ενημέρωση αυτών που θα πρέπει να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Το πιο πρόσφατο παράδειγμα στην Κύπρο, είναι η προσπάθεια εισα-

γωγής των εθνικών επιπέδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Ελάχιστοι γνωρίζουν λεπτομέρειες για την επερχόμενη αλλαγή, πιθανώς γι' αυτό και αντιδρούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Ο νόμος του 2002 για επανεγκαθίδρυση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, είναι ένα αντίστοιχο παράδειγμα όπου πιθανώς η έλλειψη ενημέρωσης και εμπλοκής των εκπαιδευτικών, έχει ως αποτέλεσμα να μην έχει εφαρμοστεί ακόμη.

Ομοιότητες παρουσιάζονται και στην επιλογή και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών ηγετών στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Και στις δύο χώρες είναι ανύπαρκτη η ύπαρξη ενός υποχρεωτικού νομοθετικού πλαισίου που αφορά στην προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που το μεταπτυχιακό αναγνωρίζεται και στις δύο χώρες ως επιπλέον προσόν, δεν απαιτείται στην προαγωγή για τη θέση του διευθυντή. Έτσι, μολονότι οι έρευνες τονίζουν τα πλεονεκτήματα της προϋπηρεσιακής κατάρτισης (McHugh & McMullan, 1995), ελάχιστοι είναι οι υποψήφιοι διευθυντές και στις δύο χώρες που λαμβάνουν την αναγκαία κατάρτιση. Κατά συνέπεια, χωρίς τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες ο χθεσινός δάσκαλος γίνεται διευθυντής. Ακόμα, και η επιμόρφωσή του στη θέση αυτή είτε είναι προαιρετική είτε περιορίζεται σε μια σύντομη σειρά μαθημάτων που δεν αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμα στους διευθυντές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διευθυντές, δεδομένου ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις, όπως η εισαγωγή εθνικών επιπέδων, η διαπολιτισμική και η ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Είναι λοιπόν ουσιαστικό, παράλληλα με την εισαγωγή προγραμμάτων κατάρτισης να εκσυγχρονιστούν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών ηγετών.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών ηγετών τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως στην αρχαιότητα, καθώς όλοι οι υποψήφιοι έχουν τα ίδια ακαδημαϊκά προσόντα και λόγω του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια επιλογής για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και της Ελλάδας είναι είτε ξεπερασμένα

είτε ανύπαρκτα. Οι «*ιμπρεσιονιστικές μετρήσεις, όπως οι απλές συνεντεύξεις και οι αιτήσεις υποψηφιότητας, στερούνται της δύναμης και της ακρίβειας για να αξιολογήσουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των υποψήφιων ηγετών*» (Hoy & Miskel, 1996, σ. 398). Έτσι, μετά βίας λαμβάνονται υπόψη οι διοικητικές ικανότητες του υποψηφίου, ενώ δε φαίνεται πουθενά να λαμβάνεται υπόψη το όραμα του υποψηφίου διευθυντή για τη σχολική μονάδα, παρόλο που σύμφωνα με τον Burnham (1992) αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή. Φαίνεται λοιπόν, ότι μόνο η αρχαιότητα λαμβάνεται υπόψη, αφού όλα τα άλλα έχουν ισοπεδωθεί. Αυτό όμως εξουδετερώνει τα κίνητρα των νεαρότερων εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους για προαγωγή.

Η έλλειψη κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα συντηρείται και από το σύστημα αξιολόγησης. Στην Κύπρο, τον κύριο λόγο στην αξιολόγηση τον έχει ο επιθεωρητής, ενώ ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται στις εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό. Οι αξιολογήσεις των δασκάλων βελτιώνονται με την ηλικία και σπάνια ένας νεαρότερος, που μπορεί να είναι πιο ικανός, μπορεί να πάρει ψηλότερη βαθμολογία. Η απουσία σωστής και δίκαιης αξιολόγησης δυσχεραίνεται από την ελλιπή παροχή καθοδήγησης και ενθάρρυνσης στους εκπαιδευτικούς. Αυτό, όπως αναφέρθηκε, δημιουργεί αισθήματα ματαιώσης στους εκπαιδευτικούς σε θέματα σταδιοδρομίας και αποτελεί, σύμφωνα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου από την Ουνέσκο (1997), κίνδυνο εις βάρος της εκπαίδευσης των μαθητών. Στην Ελλάδα πάλι, τη θέση του επιθεωρητή από το 1982 την πήρε ο σχολικός σύμβουλος, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται, μετά από δική του επίκληση, από το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο (μπορεί να σημειωθεί και ως διαφορά ανάμεσα στα συστήματα αξιολόγησης των δύο χωρών). Όμως, παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ελλάδα, αφού ο σχολικός σύμβουλος έχει υπό την καθοδήγησή του μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μη βοηθούνται πάλι οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης αξιολόγησης στην Ελλάδα, απουσιάζουν τα κίνητρα

για επαγγελματική σταδιοδρομία, αφού δεν υπάρχει διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το έργο τους, ούτε υπάρχει ανάγκη για λογοδότηση. Ο νόμος του 2002 διαφοροποιεί την κατάσταση αυτή, θεσμοθετεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και προβλέπει για το διευθυντή βασικό ρόλο σ' αυτή. Δυστυχώς ο νόμος αυτός δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί λόγω της αντίδρασης των εκπαιδευτικών οργανώσεων.

Παρατηρείται στο σημείο αυτό ακόμα μια έντονη ομοιότητα και στις δύο χώρες· ο συνδικαλισμός αποτέλεσε και αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις τροχόπέδη στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Χαρακτηριστικά ο Πασιαρδής (1996) αναφέρει ότι δεν μπορεί το Υπουργείο να προσπαθεί να εισαγάγει αλλαγές προς το συμφέρον της εκπαίδευσης και να βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπο με το βράχο που λέγεται συνδικαλισμός. Το δικαίωμα του συνδικαλισμού, σε μια δημοκρατική κοινωνία όπως της Κύπρου και της Ελλάδας είναι αναμφισβήτητο, όμως δε θα πρέπει να ασκείται με κύριο γνώμονα τα οικονομικά ή κομματικά συμφέροντα αλλά την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ο Γεράσιμος Αρσένης, πρώην Υπουργός Παιδείας της Ελλάδας (2000), αναφέρει εξάλλου ότι η κομματικοποίηση του συνδικαλισμού στην Ελλάδα δημιούργησε σοβαρότατα προβλήματα, αφού οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων εξέφραζαν πολιτικές αντιδράσεις στο έργο της κυβέρνησης. Όμως η εκπαίδευση δεν μπορεί να μπει στο γήπεδο των πολιτικών αντιπαραθέσεων. Δυστυχώς παρατηρείται και στις δύο χώρες το φαινόμενο, λανθάνον κριτήριο για την προαγωγή ενός υποψήφιου να είναι το πολιτικό κόμμα στο οποίο ανήκει. Υπάρχουν και στις δύο χώρες πολιτικά κριτήρια στην επιλογή των εκπαιδευτικών ηγετών, γεγονός που μειώνει τα κίνητρα για βελτίωση.

Αυτό που θα κάνει τη διαφορά τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου όσο και της Ελλάδας είναι μια διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών ηγετών που να εστιάζει το ενδιαφέρον στην εύρεση του καλύτερου για τη σχολική ηγεσία. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στις δύο χώρες, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία στο χώρο, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν ισχύει κάτι

ανάλογο όσον αφορά τις διοικητικές θέσεις. Η πλειοψηφία των ικανότερων σύγχρονων εκπαιδευτικών διοικητών είναι άντρες, οι οποίοι πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες και στους άντρες και στις γυναίκες στην επιλογή τους ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. *Η επιλογή του καλύτερου και ευφυέστερου δεν ταυτίζεται με συγκεκριμένο γένος ούτε με συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων* (Logan & Scollay, 1999, σ. 122).

Παρουσίαση διαφορών

Στην Ελλάδα για να είναι κάποιος υποψήφιος διευθυντής χρειάζεται τουλάχιστον οκτώ χρόνια διδακτικής πείρας, ενώ στην Κύπρο χρειάζεται τα διπλάσια. Έτσι, στην Ελλάδα δίνεται η δυνατότητα σε νεαρότερα άτομα να προαχθούν στη θέση του διευθυντή, με μειωμένες όμως τις ευκαιρίες δεδομένου ότι κριτήριο για την προαγωγή στη θέση αυτή είναι τα χρόνια υπηρεσίας. Στην Ελλάδα, η θέση του διευθυντή είναι ανακλητή, δηλαδή ο διευθυντής επιλέγεται και εκτελεί τα καθήκοντα του για ορισμένο χρονικό διάστημα, σ' αντίθεση με την Κύπρο που ο διευθυντής κατέχει μόνιμη θέση. Αυτό είναι θετικό με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται η συνεχής προσπάθεια του διευθυντή για βελτίωσή του, αλλά ταυτόχρονα και αρνητικό με την έννοια ότι μειώνεται το κύρος και η επιρροή του διευθυντή στις σχέσεις του με τους συναδέλφους του, τους προϊσταμένους και με κοινωνικούς παράγοντες, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος για έλλειψη σταθερότητας στη σχολική μονάδα και γενικότερα στο εκπαιδευτικό έργο. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής στην Ελλάδα αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, ενώ στην Κύπρο ο ρόλος του περιορίζεται στις εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό, χωρίς να έχει στην ουσία λόγο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο του 2002 που δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί, βασικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ο διευθυντής.

Επιπρόσθετα, ο Σύλλογος των Δασκάλων στην Ελλάδα έχει περισσότερες αρμοδιότητες από το αντίστοιχο στην Κύπρο, που θεσμικά και μόνο είναι το ανώτατο όργανο του σχολείου, αφού τα καθήκοντά του περιορίζονται σε θέ-

ματα πειθαρχίας και εκδηλώσεων. Στην Ελλάδα, ο Διδασκαλικός Σύλλογος έχει λόγο στην επιλογή των υποδιευθυντών στις σχολικές μονάδες, σ' αντίθεση με την Κύπρο, που οι Βοηθοί Διευθυντές επιλέγονται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας και η θέση τους αποτελεί θέση προαγωγής. Οι αρμοδιότητες όμως του Διδασκαλικού Συλλόγου τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο εξακολουθούν να είναι περιορισμένες, δεδομένου ότι δεν έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως τα προγράμματα σπουδών, η επιμόρφωση κ.τ.λ.

Ακόμα, στην Ελλάδα υπάρχει το Σχολικό Συμβούλιο, κάτι αντίστοιχο με τις Σχολικές Εφορείες στην Κύπρο, με τη διαφορά ότι συμμετέχει σ' αυτό όχι μόνο η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων, των Μαθητικών Συμβουλίων και ο διευθυντής του σχολείου. Στην Ελλάδα διαγράφεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης και κατανομής αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές, νομαρχιακές ή τοπικές αρχές, παρόλο που δε φαίνεται να επηρεάζει το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα. Βασικό κριτήριο που καθορίζει το βαθμό αυτονομίας στο σχολείο είναι όχι μόνο ο αριθμός αποφάσεων που λαμβάνονται αλλά και η εγγενής φύση τους, από άποψη περιεχομένου. Δεν αρκεί λοιπόν να δοθούν μόνο τα περιθώρια αποφάσεων στους διευθυντές και στις τοπικές αρχές αλλά και οι σχετικές αποφάσεις πρέπει να αφορούν σημαντικά θέματα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα δεν προσφέρουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Αντίθετα η Κύπρος από το 1997, έχει το συγκριτικό πλεονέκτημα στον τομέα αυτό και πολλοί Κύπριοι και Ελλαδίτες υποψήφιοι και διευθυντές σχολείων παρακολουθούν το μεταπτυχιακό αυτό στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου για να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν στους ρόλους τους ως εκπαιδευτικοί ηγέτες.

Συμπερασματικά, η συγκριτική παρουσίαση περιοχών των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτή των ρόλων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ηγετών, δίνει τη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και εμπει-

ριών. Μέσα στα πλαίσια αυτά, η σύγκριση των ρόλων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ηγετών στην Κύπρο και την Ελλάδα, κρίθηκε αναγκαία.

Βιβλιογραφία

Αρσένις, Γ (2000). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα, στην *Ενιαία Εκπαίδευση Ελλάδας-Κύπρου*, Λευκωσία: Ε.Ε. Δ/ντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Burnham, J.W. (1992). *Managing Quality in Schools*. Essex: Longman Group.

Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. (6th), New York: McGraw-Hill.

Jones, F.V. & Jones, L.S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*. Boston: Allyn and Bacon.

Kimbrough, R. & Burkett, C. (1990). *The*

principalship: Concepts and practices. New Jersey: Prentice Hall.

Λάινας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικού Έργου: Επιστημονικές προοπτικές και Ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπανασούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (σσ. 23-40). Θεσσαλονίκη.

Lezotte, L. W. (1992). *Effective School Practices that work*. Okemow, MI: Effective School Products.

Logan, J. P. & Scollay, S. (1999). The Gender Equity Role of Educational Administration Programs: Where Are We? Where Do we want to Go? *Journal of School Leadership*, 9, 97-124.

McHugh, M. & McMullan, L. (1995). Principal or Manager? Implications for training and development. *School Organisation*, 15(1), 23-24.

ΟΥΝΕΣΚΟ (1997). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Λευκωσία.

Pashiardis, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: view of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-234.

Pashiardis, P. (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), 16-27.

Πασιαρδής, Π (1996). *Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οι σύγχρονες τάσεις*. Ομιλία στο Σκαλί Αγλαντζιάς, Λευκωσία, Κύπρος.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Βαρβάρα Δημητρίου, Θεούλα Ερωτοκρίτου - Σταύρου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει επανειλημμένα επισημανθεί από τη σύγχρονη έρευνα ότι η ηγετική μορφή του Διευθυντή διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 1993). Ο ρόλος του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός στην εποχή μας, την εποχή της πολυπλοκότητας και παραδοξότητας, όπου η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 1996).

Οι νέες εξελίξεις και τα ερευνητικά δεδομένα στην ψυχολογία, την παιδαγωγική και την εκπαιδευτική τεχνολογία κατά τη διάρκεια του 20ου αι., η αύξηση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση και η απαίτηση των γονιών και της ευρύτερης κοινωνίας για περισσότερη ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση οδηγούν στην εισαγωγή καινοτομιών στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα. Δυστυχώς, οι καινοτομίες στο Εκπαιδευτικό Σύστημα του τόπου μας εισάγονται συχνά εν μία νυκτί, χωρίς να υπάρχει η γόνιμη περίοδος της προπαρασκευής και της μαθητείας και το χειρότερο χωρίς να δημι-

ουργηθούν οι κατάλληλες υποδομές που θα μπορούσαν να τις στηρίξουν. Μέσα στο ζοφερό αυτό κλίμα ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε μια ομόψυχη συμβολή στην επιτυχία της μεταρρύθμισης.

Θελήσαμε στην παρούσα εργασία να προσδιορίσουμε τις γενεσιουργές αιτίες της αντίστασης προς κάθε μορφή μεταρρύθμισης και αναμετρήσαμε τις δυνατότητες που παρέχουν οι θεωρίες των κινήτρων στο Διευθυντή, για να εμπνεύσει, να εμπυκώσει και να δημιουργήσει μια κουλτούρα στο χώρο της σχολικής μονάδας που να ευνοεί το πάλεμα με την αβεβαιότητα μιας καινοτομίας μέσα στο ευρύτερο συστημικό πλαίσιο μιας μεταρρύθμισης. Η δημιουργία κινήτρων στους εργαζομένους δεν είναι απλώς μια πτυχή του ρόλου του ηγέτη, αλλά αποτελεί την ουσία και το περιεχόμενο που περικλείει ο όρος "ηγεσία". Πολύ εύστοχα έχει λεχθεί (Maddock & Fulton, 1998) ότι για να κατανοήσει κανείς τι σημαίνει ηγεσία θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τι είναι τα κίνητρα και πώς λειτουργούν.

1. Οριοθέτηση της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση

Σε κάθε ευνομούμενη πολιτεία η εκπαίδευση οφείλει να ενεργοποιήσει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όλες τις δυνάμεις και όλες τις έμφυτες προδιαθέσεις του ανθρώπου και να τον βοηθήσει να εξελιχθεί σε άτομο πνευματικά και ψυχικά καλλιεργημένο. Συνάμα πρέπει να παρακολουθεί τις οικονομικο-κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται και να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται κάθε φορά στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται.

Είναι φανερό πως για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας να επιβιώσει, οφείλει να αποδεσμευτεί από απαρχαιωμένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας και να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα και πολυμέρεια των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Η τυχόν αδυναμία του οργανισμού να προβλέψει τις επερχόμενες περιβαλλοντικές αλλαγές και να αναπροσαρμοστεί μπορεί να οδηγήσει στην αποδυνάμωση και το σταδιακό μαρασμό του (Appelbaum, St-Pierre & Glavas, 1998).

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές απαιτούν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους για όλους τους μαθητές, πιο απαιτητικά προγράμματα σπουδών και διδακτικές μεθοδολογίες, συστήματα μέτρησης και λογοδότησης. Τα σχολεία οφείλουν να εγκαθιδρύσουν νέες, διευρυμένες σχέσεις με τις κοινότητες και τους ίδιους τους μαθητές, για να συνδέσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που παρέχουν με τις ανάγκες της κοινότητας και των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται απλώς να κάνουν καλύτερα την εργασία τους, αλλά τους ζητείται να κάνουν διαφορετικές εργασίες. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τον κάθε μαθητή να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας. Η προσπάθεια αυτή είναι κατά τους Mohnman & Lawler (1996), ένας αγώνας ο οποίος θεμελιώνεται στην πίστη των εκπαιδευτικών ότι θα επιτύχουν. Αλλά ποιοι είναι οι λόγοι που διατηρούν άσβεστη αυτή την ελπίδα στις ψυχές των εκπαιδευτικών; Και ακόμα, τι μπορεί να γίνει, ώστε οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι νεο-εισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να εξακολουθήσουν να αγωνίζονται (Mohnman & Lawler, 1996).

Τα ερωτήματα αυτά καθίστανται ιδιαίτερα επίκαιρα στις μέρες μας μετά τις απόπειρες για εισαγωγή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου, βασική φιλοσοφία του οποίου υπήρξε η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που να επιτρέπει την ευελιξία και την ελκυστικότητα, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να ικανοποιεί τις ατομικές του προτιμήσεις και να καλλιεργεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Μια τέτοια φιλοσοφία βρίσκεται στα πλαίσια των απαιτήσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής που θέλει το σχολείο να βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη ζωή. Παράλληλα η καθιέρωση του θεσμού επιδιώκει να υλοποιήσει την αρχή πως η παρεχόμενη παιδεία πρέπει να παραδίδει στην κοινωνία ανθρώπους πνευματικά καλλιεργημένους και ώριμους πολίτες ικανούς να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προκλήσεις του 21ου αιώνα με σωστό προβληματισμό, υψηλό αίσθημα ευθύνης και δημοκρατικό, ελεύθερο φρόνημα (Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2000). Η επίτευξη των στόχων αυτών προϋποθέτει και

σημαντικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων.

2. ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

2.1. Η ερμηνεία των αντιστάσεων

Οι οργανισμοί τείνουν να αντιστέκονται στις αλλαγές εκτός και αν οι αλλαγές είναι απαραίτητες για την επιβίωσή τους. Η αντίσταση συχνά είναι αποτέλεσμα των πολιτικών παιχνιδιών που παίζονται μέσα στον οργανισμό και των προστατευτικών μηχανισμών που υιοθετούνται (Appelbaum, St-Pierre & Glavas, 1998). Το πλήθος και ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας των αλλαγών που επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες συχνά ανατρέπουν κατεστημένες νοοτροπίες, αναθεωρούν παγιωμένες καταστάσεις, θίγουν ισχυρά συμφέροντα στο χώρο της παιδείας, συναντούν αντιστάσεις και προσκρούουν σε έντονες αντιδράσεις (Κασσωτάκης, 1997).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση οποιωνδήποτε αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή στη σκέψη των εκπαιδευτικών

Πολλές φορές η αντίσταση των εκπαιδευτικών στις καινοτομίες ερμηνεύεται από τους Διευθυντές, σύμφωνα με τους Fullan και Miles (1992), ως αδιαλλαξία, περιχαράκωση σε στεγανά, φόβος, άρνηση ή αυταρέσκεια, απροθυμία διαφοροποίησης της συμπεριφοράς και αδυναμία κατανόησης της ανάγκης για αλλαγή. Μια τέτοια αντιμετώπιση όμως μας απομακρύνει από τις βαθύτερες αιτίες της αντίστασης, όπως είναι η ύπαρξη ασαφών στόχων και η απουσία τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ως αποτέλεσμα η αλλαγή καθίσταται ατομικό πρόβλημα. Τέτοιες ερμηνείες επιρρίπτουν την ευθύνη στους άλλους, ακινητοποιώντας τους ανθρώπους και οδηγώντας τους σε σκέψεις που αποτελούν μάλλον ευσεβείς πόθους.

Είναι φανερό ότι οι αλλαγές δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστες στους εκπαιδευτικούς, γιατί απαιτούν υπέρογκη προσωπική προσπάθεια αναπροσαρμογής και δημιουργούν το συναίσθημα της ανασφάλειας. Οι άνθρωποι φοβούνται μήπως χάσουν τις θέσεις τους, την ευκολία και το κύρος τους. Συναισθάνονται έντονα την αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα αυτών των αλλαγών. Το εύρος των αλλαγών αυτών καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο της παρώθησης. Αν οι συνθήκες που υπάρχουν στον οργανισμό δε τροποποιηθούν με τρόπο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να παρωθηθεί να συμβάλει στις εκπαιδευτικές αλλαγές, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δε θα επιτύχουν (Elmore, 1996).

2.2. Παρωθώντας τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στην επιτυχία της μεταρρύθμισης

Κατά τη μετάβαση από έναν οικείο σ' ένα νέο χώρο, τα άτομα θα πρέπει να αντιμετωπίσουν την απώλεια του παλιού και τη σύμπλευση με το καινούργιο, να εγκαταλείψουν παλιές πεποιθήσεις και συμπεριφορές, να μάθουν νέες και να μετακινηθούν σταδιακά από την ταραχή και την αβεβαιότητα στη σταθερότητα. Κάθε σημαντική αλλαγή περιλαμβάνει μια περίοδο εντατικής προσωπικής και οργανωτικής μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη στην πορεία τους προς την αλλαγή. Η απουσία ανοικτών συζητήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση για θέματα που αφορούν τις νέες αξίες του οργανισμού και τις καινούργιες στρατηγικές οργάνωσης δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την επίτευξη των αλλαγών (Appelbaum, St-Pierre & Glavas, 1998).

Οι Fullan και Miles (1992) παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στηρίζονται σε ό,τι οι εκπαιδευτικοί κάνουν και σκέφτονται. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση οποιωνδήποτε αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή στη σκέψη των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα διακινδυνεύσουν οτιδήποτε μπροστά στην αβεβαιότητα, που διαγράφεται στο ζοφερό τοπίο των μεταρ-

ρυθμίσεων, εκτός και αν πεισθούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζονται είναι ένα φυσιολογικό μέρος της πορείας των αλλαγών. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν ότι αν οι άνθρωποι δε διακινδυνεύσουν να βρεθούν ενώπιον με την αβεβαιότητα, καμιά σημαντική αλλαγή δε θα συντελεστεί. Τα προβλήματα είναι ο δρόμος για βαθύτερες αλλαγές και ουσιαστικότερη επιτυχία.

Παράλληλα ο Katzenbach (1996) τονίζει ότι η πιο δύσκολη πτυχή των προσαρμογών για αλλαγή βρίσκεται στην αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης θα πρέπει να επικοινωνήσει με το μυαλό και τις καρδιές των ανθρώπων, να βρει τις απλές λέξεις που θα καταπραΰνουν την ανησυχία, θα εμπνεύσουν κουράγιο και θα ενσπείρουν την εμπιστοσύνη που απαιτείται για την αλλαγή. Είναι ευθύνη του Διευθυντή να πείσει ότι το χάσμα ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και αυτή που θα έπρεπε να υπάρχει είναι αρκετά βαθύ, για να επιτρέψει την αλλαγή, αλλά όχι τόσο βαθύ που να οδηγήσει σε θνησιμότητα την προσπάθεια αλλαγής.

Οι μελετητές Fullan και Miles (1992), πιστεύουν ότι ο ρόλος του Διευθυντή θα πρέπει να ενισχυθεί, για να μπορέσει να λειτουργήσει καταλυτικά για την υλοποίηση των αλλαγών. Οι αλλαγές είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν, όταν το Υπουργείο και οι εκπρόσωποί του εμπλέκονται ως συνεργάτες και αρωγοί και θέτουν λίγους γραφειοκρατικούς περιορισμούς στη διαδικασία των αλλαγών.

Σε έρευνά της η Ingram (1997) έδειξε ότι η υψηλή συναλλακτική εξουσία (transactional leadership) έχει μέτρια επίδραση στην παρώθηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η υψηλή μετασχηματιστική εξουσία (transformational leadership) έχει μια πολύ ισχυρή σχέση με την παρώθηση των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους να καταβάλουν προσπάθειες πέρα από τις αρχικές τους προσδοκίες. Η Ingram επισημαίνει ότι ο συναλλακτικός ηγέτης επικεντρώνεται στον έλεγχο, την ενδυνάμωση των πολιτικών του πρακτικών και τη σταθεροποίηση των προγραμ-

μάτων του οργανισμού. Ο ηγέτης-μετασχηματιστής όμως στρέφει την προσοχή του στην ανάπτυξη κοινών αξιών και πεποιθήσεων και στην αποδοχή κοινών στόχων.

Για τον ηγέτη-μετασχηματιστή είναι ουσιαστικές όλο το προσωπικό να υιοθετήσει τη φιλοσοφία που συνάδει με το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα, ενώ ο συναλλακτικός ηγέτης δεν ενδιαφέρεται να επηρεάσει τις απόψεις και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών. Στηρίζεται στην υπόσχεση αμοιβών ή εκφοβίζει με τη χρήση των απειλών, για να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς προς την αλλαγή. Όμως ακόμη και οι πιο ευοίωνα στρατηγικές για αλλαγή, δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά προς την επιθυμητή κατεύθυνση, εάν δεν υπάρξει εννοιολογική αλλαγή, αληθινή αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού. Η αλλαγή αυτή προϋποθέτει συναδελφικές σχέσεις που ενθαρρύνουν το μοίρασμα της εμπειρογνωμοσύνης, το συναδελφικό ορισμό των προβλημάτων, την ανάπτυξη δημιουργικών λύσεων.

Η Ingram (1997) εισηγείται ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μια απομάκρυνση από τον απομονωμένο τρόπο με τον οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν. Οι ηγέτες μετασχηματιστές οικοδομούν την κουλτούρα του σχολείου, όπου κοινές αξίες γίνονται κτήμα όλων. Όταν υπάρχει ένα αίσθημα συναδελφικότητας και κοινών στόχων, το προσωπικό τείνει να παρατηρεί, να κρίνει, να σχεδιάζει και να μαθαίνει μαζί. Αντίθετα ο συναλλακτικός ηγέτης είναι λιγότερο πιθανόν να ενισχύσει τις συναδελφικές σχέσεις. Οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανόν ότι θα δώσουν έμφαση στις προσωπικές τους συμφωνίες με τον ηγέτη τους παρά στους κοινούς στόχους. Κάτω απ' αυτή την ηγεσία οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τις ανάγκες μόνο των τάξεών τους, παραμένοντας δέσμιοι των ορίων των δικών τους γνώσεων, ιδεών και των προσωπικών λύσεων των προβλημάτων.

Επομένως η επίδραση του Διευθυντή στην παρώθηση των εκπαιδευτικών εί-

ναι ιδιαίτερα σημαντική όταν το έργο είναι δύσκολο και μπορεί να τρομάζει ή να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς. Οι ανταμοιβές που σχετίζονται με τον ηγέτη-μετασχηματιστή είναι πιο ισχυροί κινητήριες μοχλοί παρά οι ανταμοιβές που συνδέονται με τη συναλλακτική εξουσία. Η μετασχηματιστική ηγεσία ανταποκρίνεται σε ανάγκες ιεραρχικά ανώτερες, όπως η επιτυχία (Achievement motivation theory) η οποία με τη σειρά της οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη, για να επιτύχουν κοινούς στόχους (Goal Setting Theory) και οράματα. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να πετύχουν κοινούς στόχους επικροτούνται από τους ίδιους τους εαυτούς τους. Οι εσωτερικές αμοιβές τους σπρώχνουν σε υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας. Αντίθετα η συναλλακτική ηγεσία ανταποκρίνεται στις χαμηλότερες ιεραρχικά ανάγκες της ασφάλειας και της κοινωνικής αποδοχής (Maslow's Need Hierarchy Theory).

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην εφαρμογή ενός καθαρού *οράματος*. Οφείλει να οδηγήσει τη σχολική μονάδα μακριά από παρωχημένες καταστάσεις του παρελθόντος, να αναπτύξει νέες δομές, να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη μεταρρυθμιστική πορεία επιβραβεύοντας και ενισχύοντάς τους (Appelbaum, St-Pierre & Glavas, 1998). Ο ηγέτης θα πρέπει να αξιολογήσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του να προσαρμόζονται στην αλλαγή. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα θεωρούν τις αρχές ενός οργανισμού ως ικανές για την επίτευξη υψηλότερης επίδοσης σχετίζεται με τις πεποιθήσεις τους για την αιτιότητα (Attribution Theory). Τα άτομα που πιστεύουν ότι οι αιτίες των αποτελεσμάτων των πράξεών τους είναι εσωτερικές, μεταβαλλόμενες και ελεγχόμενες είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν ενεργά στις αλλαγές. Αντίθετα, όσοι αποδίδουν σε εξωτερικούς, σταθερούς και αμετάβλητους παράγοντες την αποτυχία τους υιοθετούν ένα παθητικό ρόλο στον οργανισμό, που δεν είναι δεκτικός στις αλλαγές (π.χ. Appelbaum, St-Pierre & Glavas, 1998).

Για τούτο οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη και αλληλεπίδραση όλων των κύριων συστατικών στοιχείων του συστήματος (π.χ. των Αναλυτικών Προγράμμάτων, της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της επικοινωνίας, των συστημάτων στήριξης των μαθητών). Παράλληλα με τη φροντίδα των δομών και των κανονισμών, θα πρέπει να μεριμνήσουν για βαθύτερες πτυχές, όπως είναι η *κουλτούρα* του συστήματος. Νευραλγικός θα είναι ο ρόλος τους στην οικοδόμηση ενός τρόπου σκέψης που να ευνοεί και να προάγει τις αλλαγές. Η δημιουργία ενός *θετικού κλίματος* στον οργανισμό, όπου επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του Διευθυντή και του προσωπικού για την επίτευξη κοινών στόχων, όπως και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, παρέχει ευκαιρίες για αυτονομία, αναγνώριση και υπευθυνότητα και λειτουργεί παρωθητικά για την πορεία προς τη μεταρρύθμιση (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Όταν ο Διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν ο ένας τον άλλο, υπάρχει συνεργασία και υψηλή αλληλεπίδραση. Οι συναδελφικές αξίες και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δημιουργούν υψηλό αίσθημα ευθύνης για τα αποτελέσματα της εργασίας, αφού η αιτιότητα των αποτελεσμάτων των πράξεων αποδίδεται στον εαυτό (Attribution Theory). Το κλίμα του σχολείου προάγει το αίσθημα της εμμονής σε στόχους, καλλιιεργεί ένα υψηλό αίσθημα περηφάνιας και αυτοεκτίμησης (Goal Setting Theory, Maslow's Need Hierarchy). Συγχρόνως η εργασία έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται σημαντική (Job Enrichment Model). Μέσα σ' αυτό το ευνοϊκό κλίμα είναι δυνατή η συμπλευση των εργαζομένων με τους νέους στόχους του σχολείου (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Οι Andrews και Crowther (2002) επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της, ώστε να οδηγήσει στη δημιουργία μιας *μαθησιακής κοινότητας* στο scho-

λείο. Μέσα απ' την πορεία της συναδελφικής μάθησης, η θέαση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να ευθυγραμμιστούν. Δημιουργείται έτσι η εικόνα ενός δυναμικού σχολείου, όπου οι αλλαγές προς όφελος των μαθητών είναι εφικτές.

Όπως παρατηρούν και οι Gilley & Callahan (2000) τα επιτυχημένα σχολικά συστήματα έχουν Διευθυντές που δίδουν κίνητρα και εμπνέουν το προσωπικό. Αυτά τα άτομα δεν αντικρίζουν τους εαυτούς τους ως αφεντικά αλλά ως καθοδηγητές, που αναλαμβάνουν να προσφέρουν επιμόρφωση, για να βοηθηθούν άμεσα στην εργασία τους και να επιλύσουν προβλήματα. Είναι επίσης έτοιμοι να αντιμετωπίσουν το προσωπικό με θετικό τρόπο και δημιουργούν μια μεντορική σχέση που βοηθά το προσωπικό να βελτιωθεί. Όταν αυτές οι υπευθυνότητες αναλαμβάνονται από τους Διευθυντές δημιουργούνται υφιστάμενοι με εσωτερική παρώθηση, έτοιμοι να δεχθούν τις προκλήσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ταυτοχρόνως η αναγνώριση της επιτυχίας είναι σημαντική για την καλλιέργεια ψηλής αυτοεπάρκειας (Self-efficacy). Ο δίκαιος έπαινος είναι αποτελεσματικός τρόπος δημιουργίας κινήτρων (Equity theory). Η αναγνώριση της επιτυχίας είναι ευεργετική για το ηθικό του εκπαιδευτικού και μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους που εκτείνονται από την απλή λεκτική επιδοκίμασία ως την υλική επιβράβευση (Maslow's Need Hierarchy). Πιο αποτελεσματικά βέβαια μπορεί να λειτουργήσει η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων που απορρέουν από την καλλιέργεια αισθήματος ικανότητας, την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονόμηση και επιτυχία και τον αυτοπροαίρετο καθορισμό δημιουργικών στόχων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Andrews, D. & Crowther, F. (2002). Parallel leadership: a clue to the contents of the "black box" of school reform. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 152-159.

Appelbaum, St., St-Pierre, N. & Glavas, W. (1998). Strategic organizational changes the role of leadership, learning, motivation and productivity. *Management Decision*, 36 (5), 289-301.

Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 745-752.

Gilley, J. & Callahan, J. (2000). Transforming Supervisor Practices. A Performance-Based Approach to Faculty and Staff Development. *International Journal of Educational Reform*, 9 (4).

Ingram, P. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 411-427.

Katzenbach, J.R (1996). Real change management. *The Mckinsey Quarterly*, 1, 148-63.

Κασσωτάκης, Μ.(1997). Η αναβάθμιση της Ελληνικής Δημόσιας Εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Έκθεση Εργασιών Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης", σσ.168-199.

Maddock, R. C., & Fulton, R. L. (1998). *Motivation, Emotions and Leadership*. London: Quorum Books.

Mohrman, S. A. & Lawler, E. E. (1996). Motivation for School Reform. In Fuhrman, S. H. & O' Day, J. A., (eds). *Rewards and reform: creating educational incentives that work*. San Francisco, 115-143.

Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Μια Κριτική Παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, σσ. 5-29.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw Hill.

Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2000). *Γιατί Ενιαίο Λύκειο*; Λευκωσία: ΥΑΠ.

Δημιουργία κοινότητας μάθησης για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Σάββας Παπαχαράλαμπος, Μ.Α. Εκπαιδευτικός

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) της σχολικής κοινότητας αποτελεί το κλειδί για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) της σχολικής κοινότητας αποτελεί το κλειδί για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή. Η ΣΕΑ είναι μια διαδικασία συνεχούς αυτοβελτίωσης ή ακόμα και διά βίου μάθησης μέσα στα σχολεία με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των δασκάλων.

Σύμφωνα με το Little (1997) υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα σχολεία που θα πρέπει να λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες με σκοπό να προωθούν τη ΣΕΑ. Ολοένα και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες οι οποίοι χρειάζονται ευκαιρίες μάθησης για να κατανοήσουν τις προτεινόμενες αλλαγές με σκοπό τη διαφοροποίηση της πρακτικής τους. Επιστήμονες από όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης προσπαθούν να βρουν τρόπους υποστήριξης της ποιότητας της διδασκαλίας με τη διαφοροποίηση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με την τροποποίηση του τρόπου επαγγελματικής τους ανάπτυξης και με αλλαγές στη κουλτούρα του σχολείου.

Υπάρχει μια γενική αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι απλοί αποδέκτες της αλλαγής αλλά θα πρέπει να καταστούν ενεργητικοί συμμετέτοχοι στη διαδικασία αλλαγής των σχολείων.

Κοινότητες μάθησης

Σύμφωνα με το Leithwood (1999) η δημιουργία κοινότητας μάθησης μέσα στα σχολεία στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και του αναστοχασμού (reflection) με σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να βελτιωθεί όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν επαγ-

γελματίες και το προσωπικό του σχολείου μετατραπεί σε επαγγελματική μαθησιακή κοινότητα με σκοπό τη συνεχή έρευνα, αναστοχασμό, πειρατισμό και συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες επιδιώκουν και μοιράζονται τη μάθηση, εξετάζουν τις συνθήκες που έχουν επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, βοηθούν ο ένας τον άλλο στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών και τεχνικών που εφαρμόζουν και λαμβάνουν αποφάσεις με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που προσφέρουν.

Διάφορες έρευνες αποκαλύπτουν ποια στοιχεία της σχολικής κουλτούρας συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μέσα στα σχολεία με σκοπό τον αναστοχασμό στην καθημερινή τους πρακτική. Σύμφωνα με το Lieberman (1994) υπάρχουν τρεις βασικές αξίες: η συναδελφικότητα, η εμπιστοσύνη και το ανοικτό πνεύμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται συνεχώς ώστε να στοχάζονται κριτικά στις καθημερινές τους πρακτικές είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Ένα συνεργατικό κλίμα μέσα στο σχολείο και μια διοίκηση η οποία μοιράζεται τις εξουσίες και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει πολύ καλές προοπτικές επιτυχίας και προόδου (Clement & Vandenberghe, 2001). Ένα ισχυρό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από τα πιο κάτω στοιχεία:

- Ξεκάθαροι και κοινοί στόχοι για την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας.
- Συνεργασία μεταξύ του προσωπικού με σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων.
- Συνεχής αναστοχασμός και έρευνα πάνω στις καθημερινές πρακτικές.
- Παροχή ευκαιριών στο προσωπικό για να επηρεάσει τις δραστηριότητες και πολιτικές του σχολείου (Lieberman, 1994).

Συνεργασία μεταξύ των δασκάλων

Η βελτίωση των σχολείων τονίζει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας υποστηρίζονται καλύτερα για να αλλάξουν την τακτική τους όταν δεν είναι σε απομόνωση ή σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Πρόσφατες έρευνες προωθούν την αξία της συνεργασίας, των ομάδων συνεργασίας και τις επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες. Η ιδέα είναι ότι οι σχέσεις και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών εμβαθύνει την κατανόησή τους για το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας των αντικειμένων που διδάσκουν.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε μερικά από τα πράγματα που αναφέρονται γύρω από τη συναδελφικότητα και τις επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες. Σύμφωνα με τους McLaughlin & Talbert (1993) ο επαγγελματικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις που έχουν με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη κοινοτήτων μάθησης, έχουν συνεχή υποστήριξη, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και έχουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για να δοκιμάσουν νέα πράγματα. Η κοινότητα είναι κάτι περισσότερο από συναδελφική αλληλεπίδραση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Newman & Wehlage (1995) η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας έχει θετική αλληλεπίδραση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης αλλά κυρίως επιφέρει αλλαγές δομής και κουλτούρας μέσα στο σχολείο όπως έχουμε αναφέρει και προηγουμένως.

Σύμφωνα με τους DuFour & Eaker (1998) υπάρχουν τέσσερις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της κοινότητας μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών: να παρέχεται χρόνος για συνεργασία από το χρόνο του σχολείου, να είναι ξεκάθαρος ο στόχος της συνάντησης των εκπαιδευτικών,

οι εκπαιδευτικοί να δεχτούν την ευθύνη που έχουν να εργάζονται από κοινού και να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και θετικής προδιάθεσης μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τον Darling-Hammond (1998) ο καλύτερος τρόπος για να το κάνεις είναι να αναπτύξεις την ικανότητα για καλύτερη μάθηση γύρω από τη διδασκαλία μέσα από τη διδασκαλία.

Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία κοινότητας μάθησης για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Για να στηριχθούν τα νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οι παραδοσιακές μορφές διοίκησης πρέπει να διαφοροποιηθούν. Σύμφωνα με το Leithwood (1999) αναγνωρίζεται η ανάγκη των διευθυντών να επικεντρωθούν στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Η δημιουργία κοινότητας μάθησης η οποία επιδιώκει να καλλιεργήσει ένα κλίμα μάθησης και έρευνας μέσα στο σχολείο απαιτεί από τη διοίκηση να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες.

Ο νέος ρόλος του διευθυντή απαιτεί την προσφορά νέων ιδεών σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ανοικτού πνεύματος. Ο διευθυντής διατηρεί τη νέα κουλτούρα εισάγοντας τις σχετικές πληροφορίες διαμέσου εκπαιδευτικών άρθρων και οργανώνοντας τους εκπαιδευτικούς σε κοινότητες μάθησης. Ενδιαφέρεται για την εισαγωγή καινοτομιών και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας. Δημιουργεί επίσης τις ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συζητούν και να μοιράζονται τις απόψεις τους για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Προμηθεύει επίσης τους εκπαιδευτικούς με διάφορα άρθρα τα οποία μελετούν από προηγουμένως και τα συζητούν στις κοινές τους συναντήσεις στα πλαίσια των ομάδων τους. Θέματα όπως: η οργάνωση του σχολείου, αυθεντική μάθηση, δεξιότητες μάθησης, τρόποι συνεργασίας των μαθητών, τρόποι αξιολόγησης και διόρθωσης των εργασιών και διάφορα άλλα μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα

για αναστοχασμό και βελτίωση της καθημερινής τους διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον παρέχει την ευκαιρία στους δασκάλους που διδάσκουν στις ίδιες τάξεις να συναντιούνται μερικές φορές την εβδομάδα για να προετοιμάζονται από κοινού.

Ο Blase (1998) αναφέρει τρία βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου του διευθυντή ο οποίος προωθεί τη δημιουργία κοινότητας μάθησης μέσα στο σχολείο του. Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά είναι:

Για να στηριχθούν τα νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οι παραδοσιακές μορφές διοίκησης πρέπει να διαφοροποιηθούν.

- Μιλάει και προσεγγίζει ελεύθερα τους δασκάλους.
- Προωθεί την επαγγελματική τους πρόοδο.
- Προωθεί τον αναστοχασμό του δασκάλου σε σχέση με την εργασία του

Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά συνδέονται με τρία άλλα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του διευθυντή που έχουν θετική επίδραση πάνω στους εκπαιδευτικούς:

- Είναι ορατός μέσα στο σχολείο-αλλά δε διακόπτει, ούτε και είναι εξαφανισμένος.
- Επαινεί τα αποτελέσματα-αλλά δεν κριτικάρει.
- Εδραιώνει την αυτονομία-αλλά διατηρεί τον έλεγχο.

Τα θετικά αποτελέσματα σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν να κάνουν με τη χρήση του επαίνου, της αυτονομίας και της ορατότητας μέσα στο σχολείο ενώ τα αρνητικά έχουν να κάνουν με την άσκηση κριτικής, έλεγχου και την εξαφάνιση από το σχολείο (Blase, 1998). Ο Blase (1998) επίσης αναφέρει ότι ο νέος ρόλος του διευθυντή απαιτεί υψηλά επίπεδα επαγγελματικής γνώσης, δεξιοτήτων και κατανόησης παιδαγωγικών θεμάτων όπως: θεωριών μάθησης, μεθόδων διδασκαλίας, τρόπων προσέγγισης του μαθητή κτλ. Εισηγείται λοιπόν τους ακόλουθους τρόπους για προσέγγιση του δασκάλου:

- Να κάνει εισηγήσεις
- Να δίνει ανατροφοδότηση
- Να κάνει δειγματικά μαθήματα
- Να χρησιμοποιεί την έρευνα
- Να δίνει ατομικές συμβουλές

Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού δεν τελειώνει όμως με το να έχει ο διευθυντής τους πιο πάνω ρόλους. Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού περιλαμβάνει τη μελέτη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την αλληλοπαρακολούθηση και αλληλοστήριξη για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, τη διεξαγωγή λειτουργικής έρευνας, την παρατήρηση διαφόρων μαθημάτων κτλ.

Σύμφωνα με το Southworth (1996) οι κύριες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης είναι:

- Η επίδειξη
- Ο έλεγχος
- Ο επαγγελματικός διάλογος και η συζήτηση

Με την επίδειξη εννοούμε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν τη διδασκαλία τους σαν παράδειγμα για το τι και το πως διδάσκουν, εργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα μέσα στις τάξεις, χρησιμοποιούν τις συνεδρίες για να προωθήσουν και να υποστηρίξουν τις επαγγελματικές αξίες και πρακτικές. Η στρατηγική του ελέγχου απαιτεί από τους διευθυντές να ελέγχουν τον εβδομαδιαίο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών, να επισκέπτονται τις τάξεις, να κοιτάζουν παραδείγματα εργασιών των μαθητών, να παρακολουθούν την εφαρμογή των πολιτικών του σχολείου και να εξετάζουν τις πληροφορίες αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Ο επαγγελματικός διάλογος αναπτύσσεται μέσα από τις συνεδριάσεις του προσωπικού, τον καθημερινό αναστοχασμό, τις καθημερινές πρακτικές και την επίσκεψη μέσα στις τάξεις. Αντί να προσπαθεί να τους μάθει νέες γνώσεις, τους προκαλεί να αναστοχαστούν και να αναλύσουν τις καθημερινές τους πρακτικές.

Καταλήγοντας, θα έλεγα ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στα σχολεία μας αποτελεί μια αξιόλογη προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και πρόοδο των σχολείων μας.

Βιβλιογραφία

- Blases, J. (1998). *Handbook of instructional Leadership*. London: David Fulton press.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How schools leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School leadership and management*, 21(1), 43-57.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational*

Researcher, 27, 1.

- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN : National Education service.
- Leithwood, K. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lieberman, A (1994). *Teacher development: Commitment and challenge*. New York: Teachers college.
- Little, J. W. (1997). *Benchmarks for schools: Excellence in professional development and professional community*. Washington, DC:

Office of Educational Research and Improvement.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *How the world of students and teachers challenges policy coherence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, F. & Welhage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center for restructuring schools*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Southworth, G. (1996). Improving primary schools: Shifting the emphasis and clarifying the focus. *School Organisation*, 16, 3, 263-280.

Οι συνεδρίες προσωπικού ως μέσο συντήρησης της ιεραρχίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Ευστάθιος Βάσιλας,
Εκπαιδευτικός, Μ.Εδ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή σκοπεύει να προβληματίσει για να ωθήσει τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάληψη επιστημονικής έρευνας αναφορικά με το σκοπό της συνεδρίας διδακτικού προσωπικού στο δημοτικό σχολείο. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζω τις δικές μου υποθέσεις για την οργάνωση και προεδρία συνεδρίας, παρουσιάζω στη δεύτερη τις πιθανές αιτίες που με οδήγησαν στη διατύπωση των υποθέσεων και στην τρίτη εισηγούμαι τρόπους που θα με απέτρεπαν στη διατύπωση των υποθέσεων. Στην τέταρτη ενότητα δικαιολογώ το σημερινό εφικτό τρόπο διεξαγωγής μιας συνεδρίας προσωπικού λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα δεδομένα. Στον επίλογο κάνω μια σύντομη περίληψη και δικαιολογώ τον τίτλο της εργασίας μου.

Όπου χρησιμοποιώ τους όρους "δάσκαλος", "εκπαιδευτικός" και "διευθυντής" αναφέρομαι και στα δύο φύλα. Χρησιμοποιώ τους όρους δάσκαλος και εκπαιδευτικός με την ίδια σημασία.

Με τον όρο «εξουσία» εννών τους αξιωματούχους που υπηρετούν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και αφορά τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ), το Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΓΕΔΕ), τον Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης (ΠΛΕ), τον επιθεωρητή γενικών μαθημάτων, τον επιθεωρητή ειδικότητας και το διευθυντή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη

(2000) με το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης ένα σχολείο γίνεται αποτελεσματικό και βελτιώνονται οι σχέσεις σχολείου-εκπαιδευτικών. Τα άτομα εμπλέκονται στα προβλήματα της μονάδας, συζητούν πιθανές λύσεις, καταστρώνουν στρατηγική και χρονοδιάγραμμα και νιώθουν συνυπεύθυνα. Στο μοντέλο αυτό το διδακτικό προσωπικό είναι φορέας ανάπτυξης και ο διευθυντής είναι ο ενορχηστρωτής. Για να συζητήσουν τα προβλήματα της σχολικής μονάδας τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συνεδριάζουν.

Παράλληλα ο Θεοφιλίδης (1991) πιστεύει πως

η συμμετοχή των μελών του προσωπικού σε συνεδρίες δίνει σ' αυτά την ευκαιρία από τη μια να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να συμβάλουν στη λύση σχολικών προβλημάτων και από την άλλη να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις και να συνεργήσουν με άλλα άτομα στην προώθηση κοινών στόχων (σ. 14).

Διαφορετική όμως είναι η άποψη του Fletcher (1984) που πιστεύει πως οι συνεδρίες προσωπικού γίνονται:

1. επειδή εκεί βρίσκουμε μια καλή παρέρρα και ξεφεύγουμε για λίγο από τη μοναξιά της τάξης μας,
2. επειδή μας τρομοκρατεί η ιδέα μήπως ληφθούν αποφάσεις χωρίς εμάς,
3. επειδή στη συνεδρία θα αναδείξουμε την αξία μας και θα νιώσουμε σημαντικοί,
4. επειδή είναι ένα διάλειμμα στον εργασιμό χρόνο,

5. επειδή θέλουμε να μοιραστούμε την ευθύνη σε κάποια δύσκολη απόφαση,
6. επειδή μας αρέσει να ακούμε τη φωνή μας με τις παρεμβάσεις μας, και τέλος, όπως συνήθως συμβαίνει,
7. επειδή γίνονται για να γίνονται.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα εάν οι συνεδρίες προσωπικού

- (α) υλοποιούν τους στόχους σύγκλησής τους,
- (β) πράγματι προάγουν τη συνοχή της ομάδας και
- (γ) αξίζουν τα λεφτά που επενδύονται σ' αυτές (Θεοφιλίδης, 1991).

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζω ένα κατάλογο προσωπικών απόψεων για το σκοπό σύγκλησης των συνεδριάσεων διδακτικού προσωπικού στο δημοτικό σχολείο. Οι απόψεις μου αυτές παίρνουν τη μορφή υποθέσεων επειδή, όπως τόνισα και στην εισαγωγή μου, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή την ανάληψη επιστημονικής έρευνας για να τις στηρίξει ή να τις απορρίψει.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

1. Το διδακτικό προσωπικό παρευρίσκεται στις τακτικές συνεδρίες επειδή το ορίζει ο σχετικός κανονισμός.
2. Η συμβολή των μελών του διδακτικού συλλόγου στις συνεδρίες δε δικαιολογεί το δημόσιο χρήμα που επενδύεται σ' αυτές. Μάλλον γίνεται διασπάθιση του δημόσιου χρήματος αφού τα μέλη παρακολουθούν τη συνεδρία (παθητικοί ακροατές) και δε συμμετέχουν (ενεργητικά μέλη).
3. Όλα τα μέλη είναι σε διαφορετικό βαθμό αδιάφορα καθ' όλη τη διάρκεια ή την περισσότερη ώρα της συνεδρίας.
4. Η συνεδρία αποτελεί μονόλογο του διευθυντή-πρωταγωνιστή.
5. Ο διευθυντής καταρτίζει από μόνος του την ημερήσια διάταξη, χωρίς να ενημερώσει το διδακτικό προσωπικό από προηγουμένως. Φροντίζει όμως, σε εξαιρετικές περιπτώσεις να εξασφαλίσει την υποστήριξη του βοηθού διευθυντή για τα θέματα που ενδεχομένως θα αμφισβητήσουν την εξουσία και επιπλέον γίνεται "αποκέντρωση" αφού ο βοηθός διευθυντής νιώθει σημαντικός.

6. Σε θέματα που ενδέχεται να υπάρχουν εντάσεις, αμφισβητήσεις ή διαφωνίες (π.χ. εκδηλώσεις προς τους γονείς, διδασκαλία απαιτητικών μαθημάτων, ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας, εκδηλώσεις συνδέσμου γονέων, ολοήμερο σχολείο) φροντίζει να ενημερώνει παρασκηνικά μέλη του διδακτικού προσωπικού, εξασφαλίζοντας έτσι την υποστήριξή τους στις ήδη ειλημμένες αποφάσεις του κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Με τις υποσμάδες που δημιουργεί (κλίκες) εξασφαλίζει την προώθηση των δικών του απόψεων ή τις απόψεις της κλίκας του με τη δική του έγκριση.
7. Διαφορετικές απόψεις από αυτές του διευθυντή ή της υποσμάδας του (μέλη της κλίκας) αγνοούνται ή επικρίνονται.
8. Ο διαφορετικός, κατά την εξουσία ο "προβληματικός" δε δικαιούται να υπάρχει σε ένα σύστημα όπου "η ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ο μοναδικός σκοπός της διευθυντικής ομάδας". Γι' αυτό όλοι συμμορφώνονται. Ο "διαφορετικός" θα "πληρώσει τη νύφη" την ώρα της αξιολόγησης.

ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΤΙΕΣ

Τη διατύπωση των υποθέσεων προς διερεύνηση ακολουθούν προσωπικές μου απόψεις στην προσπάθεια αναζήτησης των γενεσιουργών αιτιών.

1. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την ανάληψη θέσεων εξουσίας από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Το σύστημα αξιολόγησης, που υπηρετούν οι αξιωματούχοι της εξουσίας, ευνοεί ως βασικό κριτήριο προαγωγής την ημερομηνία γέννησης του υποψηφίου και δεύτερον τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκάστοτε οικείο επιθεωρητή γεγονός που ανταλλάσσεται με ψηλότερη βαθμολογία.
2. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Αυτό σημαίνει πως οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους λίγους ή τον ένα για τους πολλούς χωρίς τους πολλούς.

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «αυταρχικό». Αν κάποιος το ονομάζουν «συγκεντρωτικό» μιλούμε για το ίδιο πράγμα με διαφορετικές λέξεις. Ενώ στον πρώτο χαρακτηρισμό δίνουμε την ερμηνεία πώς είναι απαράδεκτος και ασυμβίβαστος με το πνεύμα της δημοκρατίας, τον δεύτερο τον θεωρούμε ότι είναι αποδεκτός σαν κάτι το θετικό. Κρί-

νω ότι είναι αυταρχική η διοίκηση στο δημοτικό με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό:

- με την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος υποχρεώνεται να ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες των ανωτέρων του. Ποτέ δεν του δίνεται η ευκαιρία να πει τη γνώμη του πάνω σε αυτό. Είναι το ίδιο κι επανек-δίδεται,
 - διδάσκει με προαποφασισμένα συγκεκριμένα εγχειρίδια που του παραχωρούνται,
 - εφαρμόζει μεθόδους διδασκαλίας που ευνοούνται από τους επιθεωρητές και χρησιμοποιεί συγκεκριμένες δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στους επιθεωρητές,
 - διδάσκει προαποφασισμένα μαθήματα σε προαποφασισμένο διδακτικό χρόνο, μέσα από συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς ποτέ να του δοθεί μια ορθολογιστική εξήγηση γι' αυτά,
 - γνωρίζει ότι με τη συμμόρφωσή του στη νοοτροπία του κάθε διευθυντή μέσα στα πλαίσια της «ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας» εξασφαλίζει την ποθητή θετική έκθεση στο τέλος της χρονιάς, κλειδί στη βαθμολογία και κατά συνέπεια στην επαγγελματική του ανέλιξη.
3. Η σχολική διοίκηση στην Κύπρο δεν είναι επιστημονική (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Ο διευθυντής αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα χωρίς απαραίτητα να έχει προηγηθεί εκπαίδευση για το νέο του ρόλο. Όσοι προαχθούν σε θέση διευθυντή εργάζονται εμπειρικά και μιμούνται παλαιότερους διευθυντές που γνώρισαν στο παρελθόν (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Οι διευθυντές αυτού του τύπου ταμπουρώνονται πίσω από κανονισμούς και εγκυκλίου. Η έρευνα του Θεοφιλίδη (1994) βρήκε τους διευθυντές δημοτικής να "... θεωρούν σημαντικά όλα τα καθήκοντα και τις ευθύνες που ορίζει ο νόμος. ... [να] ... αποδίδουν στα έργα αυτά μεγάλη σημασία στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας" (σ. 35) και να επενδύουν το 50 % του χρόνου τους στην εκτέλεση διευθυντικών καθηκόντων ρουτίνας παρά σε εκπαιδευτικό έργο.

4. Κάθε διευθυντής πιστεύει ότι το σχολείο είναι δικό του και βαφτίζεται "πρωταγωνιστής".
5. Ο κάθε διευθυντής εκμεταλλεύεται τη συνεδρία, για να "τσιμεντώσει" τη θέση του ως ο "πρωταγωνιστής" του σχολείου, ως ο επίσημος αντιπρόσωπος εφαρμογής και διατήρησης θεσμών.
6. Ο διευθυντής κατέχει μερικώς το θέμα οργάνωσης-προεδρίας της συνεδρίας.

Τα λάθη ή οι παραλείψεις μπορούν να γίνουν πριν, κατά και μετά το κλείσιμο της συνεδρίασης. Τα σημεία αυτά τα εξετάζω με περισσότερη λεπτομέρεια πιο κάτω.

A. ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

- Ενεργεί πάντα μόνος στον καταρτισμό της ημερήσιας διάταξης.
- Εγγράφει πολλά θέματα στην ημερήσια διάταξη.
- Ζητά τη βοήθεια του βοηθού διευθυντή στον καταρτισμό της ημερήσιας διάταξης για να έχει εξασφαλισμένη την υποστήριξή του και να τον κάνει να νιώσει σημαντικός.
- Η συνεδρία του δεν έχει στόχους.
- Δεν ιεραρχεί τα θέματα.
- Δεν προβλέπει χρονοδιάγραμμα των θεμάτων.
- Ο χρόνος, ο χώρος και η διαρρύθμιση του χώρου είναι αμετάβλητος. Πάντα το γραφείο των δασκάλων με μέλη να συνωστίζονται γύρω από το φυσικό διαχωρισμό που επιτρέπει η μεγάλη τράπεζα μεταξύ των μελών και του πρωταγωνιστή διευθυντή με κάποια μέλη να ψάχνουν για ελεύθερο κάθισμα ή χώρο να τοποθετήσουν το κάθισμά τους.

B. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

- Μέλη φθάνουν καθυστερημένα ή ακόμα και ο ίδιος ο διευθυντής.
- Η συνεδρία είναι ένας μονότονος μονόλογος του διευθυντή.
- Δίνει έμφαση στους κανονισμούς και στις εγκυκλίους.
- Δίνει το δικαίωμα σε ορισμένα μέλη να μονοπωλήσουν το χρόνο.
- Αφήνει μέλη να μιλούν συγχρόνως.
- Επιτρέπει σε μέλη να διακόπτουν το ένα το άλλο και να γίνεται διαλογική συζήτηση.

- Μέλη δεν ασκούν εποικοδομητικό ρόλο στη συνεδρία, δεν επιχειρηματολογούν με σοβαρότητα και οι παρεμβάσεις τους κάθε άλλο παρά οδηγούν στην πραγμάτωση των στόχων της συνεδρίας.
- Επιτρέπει να συζητούνται θέματα που δε συμπεριλαμβάνονται στην ημερήσια διάταξη.
- Οι σύνεδροι παίρνουν θέση στα θέματα που παρουσιάζονται κατά τυχαίο τρόπο αφού δεν αναζήτησαν από προηγουμένως πληροφορίες για να μπορούν να εκφράσουν άποψη.
- Συχνά η συζήτηση εξελίσσεται χωρίς αντικειμενικό σκοπό και συνεπώς δεν καταλήγει και πουθενά.
- Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη να μεταπηδούν από το ένα θέμα στο άλλο.
- "Η σιωπή είναι χρυσός". Γι' αυτό ο διευθυντής δεν ενθαρρύνει τα μέλη να υποβάλουν απόψεις και εισηγήσεις.
- Αφήνει τα μέλη να κουβεντιάζουν μεταξύ τους ή να ασχολούνται με διάφορα άλλα πράγματα.
- Η ακαταλληλότητα του χρόνου, του χώρου και της διαρρύθμισης του χώρου της συνεδρίας, όταν όλοι είναι πεινασμένοι και κουρασμένοι, κάθε άλλο παρά ευνοεί την υλοποίηση του σκοπού της σύγκλησής της.

Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

Ο διευθυντής δε συνοψίζει τις αποφάσεις,

- δε διευκρινίζει τις υπευθυνότητες που ανατέθηκαν,
- δεν ελέγχει την πραγμάτωση των αποφάσεων,
- δεν παρουσιάζει τα πρακτικά στο διδακτικό προσωπικό για να τα υπογράψει. Αυτό του δίνει την ευκαιρία να αλλάξει ή να τροποποιήσει αποφάσεις του διδασκαλικού συλλόγου για τις οποίες μπορεί να του ζητηθούν εξηγήσεις.

Οι υποθέσεις του πρώτου μέρους μπορούν να αμφισβητηθούν/καταρριφθούν όταν απαντώνται τα πιο κάτω.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΑΠΑΛΕΙΨΗΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

1. Ο προεδρεύων γνωρίζει τη διαδικασία μιας επιτυχημένης συνεδρίας. Για την οργάνωση κάθε συνεδρίας προβλέπει τα τρία στάδια που τη διέπουν: πριν, κατά και μετά τη συ-

νεδρία καθώς κι εκείνες τις προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν κάθε στάδιο ξεχωριστά.

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Προϋποθέσεις επιτυχίας:

- προετοιμασία της ημερήσιας διάταξης,
- έγκαιρη ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού για τα θέματα της ημερήσιας διάταξης,
- ενθάρρυνση των μελών να εγγράψουν θέματα,
- διαρρύθμιση του χώρου. Η διαρρύθμιση του χώρου μπορεί να βοηθήσει τα μέλη να την αντιμετωπίσουν με επαγγελματισμό και σοβαρότητα. Η συνεδρία σε χώρο όπου η μεγάλη τράπεζα δίνει τη θέση της σε μια κυκλική διάταξη των καθισμάτων αναμένεται να ωθήσει την αλληλεπίδραση των μελών προς εξυπηρέτηση των στόχων της συνεδρίας,
- προετοιμασία των οπτικοακουστικών μέσων και των εγγράφων που θα δοθούν.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Προϋποθέσεις επιτυχίας:

- Η προεδρία της συνεδρίας περιλαμβάνει: την έναρξη (δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας), τον έλεγχο (ιεραρχία θεμάτων, χρονοδιάγραμμα), τη στάση του προεδρεύοντα (σταθερός, ψύχραιμος, με πλήρη έλεγχο του θυμού, με την αίσθηση του χιούμορ, ευγενικός), τη σύνταξη εύστοχων παρωθητικών ερωτήσεων, την ανάθεση ρόλων σε μέλη προς επίτευξη των στόχων της συνεδρίας και την εξασφάλιση της συμμετοχής.
- Ανάθεση τήρησης των πρακτικών. Ο πρακτικογράφος γράφει τις ληφθείσες αποφάσεις και τις ενέργειες των μελών με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των στόχων των θεμάτων που συζητήθηκαν. Φροντίζει να υπογράψει ένα επιπρόσθετο φωτοαντίγραφο των πρακτικών από όλα τα παρευρισκόμενα μέλη και φροντίζει να το βάλει στο φάιλ των συνεδριάσεων για ελεύθερη πρόσβαση των μελών. Η ενέργεια αυτή αφαιρεί από το διευθυντή τη δυνατότητα αλλοίωσης των αποφάσεων του διδασκαλικού συλλόγου και αποτελεί απόδειξη για τους ρόλους που ανατίθενται στα μέλη μετά τη λήψη αποφάσεων.

Ο προεδρεύων μπορεί να αντιμετωπίσει τα μέλη της συνεδρίας συμβουλευόμενος το ζωικό βασίλειο του Pemberton (1990) (στο Θεοφιλίδης, 1991). Τα παρουσιάσω όπως τα πήρα από Θεοφιλίδη (1991, σ. 40,41).

ΤΟ ΑΓΡΙΟΣΚΥΛΟ

Είναι ο εριστικός και επιθετικός τύπος που θέλει πάντοτε να είναι ο κερδισμένος και ο νικητής. Πρέπει να τον αντιμετωπίσετε άμεσα, αξιοποιώντας την παρουσία των άλλων μελών. Αν επιμένει στις απόψεις του, είναι προτιμότερο να τον αγνοήσετε. Μπορείτε να τον αφήσετε στο περιθώριο και να προσποιηθείτε ότι δεν τον ακούτε. Διατηρήστε την ψυχραιμία σας και αξιοποιήστε τυχόν καλές ιδέες και εισηγήσεις που θα υποβάλει.

ΤΟ ΑΛΟΓΟ

Είναι επιθετικός και ενθουσιώδης τύπος που γνωρίζει τι κάνει. Είναι οξυδερκής, αλλά πολυλογάς. Με τη στάση του προκαλεί κάποτε την αντιπάθειά των άλλων μελών. Διακόψτε τον σε μερικές περιπτώσεις, με αφορμή κάποια δήλωσή του. Εξασφαλίστε επίσης τη συμμετοχή των άλλων μελών, για να επενεργήσει ως αντιστάθμισμα.

Ο ΠΙΘΚΟΣ

Είναι ο «παντογνώστης». Αξιοποιήστε τον, για να βοηθήσει τα άλλα μέλη της ομάδας να εμβαθύνουν σε κάτι δυσνόητο. Σε άλλες περιπτώσεις μπορείτε να τον αγνοήσετε. Όταν διακόπτει, προκαλέστε τον να πει τι εννοεί ακριβώς και αφήστε τα άλλα μέλη να φέρουν στην επιφάνεια τη ρηχότητα της γνώσης του με τις δικές τους ερωτήσεις.

Η ΑΛΕΠΟΥ

Είναι ο πονηρός τύπος, έτοιμος να στήσει παγίδες σε όλους και ασφαλώς και σε σας. Είναι προτιμότερο να μην τον αντιμετωπίσετε άμεσα, γιατί πάντοτε βρίσκει τρόπο να ξεφεύγει. Προφυλάξτε τη θέση σας. Προκαλέστε την ομάδα να σχολιάσει τις θέσεις και απόψεις του, να ζητήσει περαιτέρω διευκρινήσεις και με τον τρόπο αυτό να αποκαλυφθούν οι πραγματικές προθέσεις του.

Ο ΣΚΑΝΤΖΟΧΟΙΡΟΣ

Είναι ο τύπος που περιφρονεί όλους τους άλλους. Έχει τις ικανότητες, αλλά είναι διστακτικός για οτιδήποτε καινούριο. Αναμένει τα άλλα μέλη να έχουν εύσχημο τρόπο να αποφεύγουν την ανάληψη ευθύνης, όπως ακριβώς

πράττει και ο ίδιος. Δεν έχει τη διάθεση να είναι εποικοδομητικός. Υποδείξτε ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μπορούν να επωφεληθούν από την πείρα του. Ενεργήστε ώστε οι θέσεις και απόψεις να γίνουν αποδεκτές και αυτό θα επενεργήσει, ώστε ο ίδιος να δώσει προσοχή στις απόψεις των άλλων μελών. Ενθαρρύνετε τον να συμβάλει στην προώθηση των σκοπών της ομάδας και ευχαριστήστε τον για μια τέτοια συμβολή.

Η ΑΝΤΙΛΟΠΗ

Είναι ο ντροπαλός και διστακτικός τύπος. Ενεργήστε ώστε να τον προσέξουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να δώσουν προσοχή στις απόψεις του. Βοηθήστε τον να πάρει μέρος στη συζήτηση, υποβάλλοντας του ερωτήσεις που γνωρίζετε ότι θα απαντήσει με άνεση. Ενθαρρύνετέ τον- μπορεί να αποβεί χρήσιμο μέλος της ομάδας.

Ο ΒΑΤΡΑΧΟΣ

Είναι ο πολυλογάς και σχολαστικός τύπος που συνήθως βρίσκεται εκτός θέματος. Διακόψτε τον με διακριτικό τρόπο, «είναι ενδιαφέροντα αυτά που αναφέρεις, αλλά εισηγούμαι να τα συζητήσουμε προσεχώς» και απευθύνετε την ερώτηση σε κάποιο μέλος της ομάδας.

Ο ΙΠΠΟΠΟΤΑΜΟΣ

Είναι ο αδιάφορος τύπος ανθρώπου και αυτό το δείχνει με τη στάση του. Δεν συμμετέχει στη συζήτηση. Δεν είναι έτοιμος να μελετήσει και, πολύ περισσότερο, να υιοθετήσει τις απόψεις οποιουδήποτε. Βοηθήστε τον να πάρει μέρος στη συζήτηση μιλώντας για την προσωπική του πείρα και τα δικά του ενδιαφέροντα.

Η ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ

Κατά κανόνα αφήνει τα άλλα μέλη να πάρουν μέρος στη συζήτηση και τα παρακολουθεί αφ' υψηλού. Είναι ευαίσθητος και εύθικτος. Προσέξτε κάποιες απόψεις που εκφράζει. Αν θα απορρίψετε κάποια άποψή του, κάνετέ το με πολύ διακριτικό τρόπο.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΚΑΤΑ ΤΟ ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗΣ

Προϋποθέσεις επιτυχίας:

- Αυτο- ή έτερο-αξιολόγηση της συνεδρίας με την ετοιμασία εργαλείων παρατήρησης.

- Έλεγχος των αποφάσεων που θα ληφθούν.

Η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση της συνεδρίας μπορεί να γίνει συστηματική διαδικασία και να πάρει τη μορφή τόσο ποιοτικής όσο και ποσοτικής παρατήρησης. Ο Θεοφιλίδης (1991) δίνει ωραία παραδείγματα και για τις δύο μορφές. Θεωρώ την οπτικογραφημένη ανάλυση μιας συνεδρίας την καλύτερη ευκαιρία στους συνέδρους να παρακολουθήσουν τις συμπεριφορές τους ζωντανά. Η ετοιμασία εργαλείου παρατήρησης της ανάλυσης θα πρέπει απαραίτητα να συνοδεύει την παρατήρηση.

2. Η συμμετοχή των μελών είναι ενεργητική.

Αυτό θα επιτευχθεί μόνο όταν αναμένεται από τα μέλη να έχουν λόγο. Για να έχουν όμως, πρέπει να τους παραχωρείται το δικαίωμα να ενημερώνονται εκ των προτέρων για τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, έτσι ώστε το κάθε μέλος να αναζητά εκείνες τις πληροφορίες που θα κρίνει ότι θα συμβάλουν στη λήψη ορθότερων αποφάσεων. Όταν αναμένεται και η δική του συμβολή στη συνεδρία του κάθε μέλους καθίσταται αυτόματα υπεύθυνο άτομο και αντιμετωπίζει τη συνεδρία με σοβαρότητα και με επαγγελματισμό όπως θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται μια συνεδρία στην οποία συμμετέχουν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

3. Η οργάνωση της συνεδρίας να γίνεται εκ περιτροπής από τα μέλη.

Αναλαμβάνοντας εκ περιτροπής το κάθε μέλος την ανάληψη, οργάνωση και προεδρία μιας συνεδρίας καθίσταται ενεργό μέλος της ομάδας, συνυπεύθυνο και αναμένεται να φέρει σε πέρας το έργο που ανάλαβε. Αυτό θα ωθήσει τα υπόλοιπα μέλη να τον στηρίξουν να επιτύχει το στόχο του γιατί και οι ίδιοι θα αναμένουν μια τέτοια συμπεριφορά.

4. Η συνεδρία ορίζεται σε διαφορετικό χώρο, σε διαφορετικό χρόνο, διαρρύθμιση και με άλλες διαρρυθμίσεις κάθε φορά.

Η επιλογή κατά διαστήματα διαφορετικού χώρου, διαφορετικού χρόνου και διαφορετικής διαρρύθμισης από τη συνηθισμένη μπορεί να βοηθήσει τα μέλη να την αντιμετωπίσουν με θετικό μάτι.

5. Ο βοηθός διευθυντής αναλαμβάνει ρόλο πυροσβέστη.

Ο βοηθός διευθυντής θα είναι ο υπεύ-

θυνοσ για τη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ο πυροσβέστησ των εντάσεων και ο συνεχιστής αρμονικών επαγγελματικών σχέσεων. Για να το καταφέρει αυτό πρέπει να αποφύγει την πόλωση με το διευθυντή. Σε διαφορετική περίπτωση θα είναι φερέφωνο του διευθυντή.

Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΦΙΚΤΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

Ασ εξετάσουμε τα παρακάτω πέντε σημεία:

(α) Ο διευθυντής εξακολουθεί να είναι ο επίσημοσ εντεταλμένος φορέασ των αποφάσεων της ιεραρχίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ισχυρά κίνητρα της μισθολογικής κλίμακασ και του ελάχιστου χρόνου διδασκαλίας, αποτελούν το αντάλλαγμα συμμόρφωσης του διευθυντή προς τους ανωτέρους του.

(β) Ορθές αποφάσεις λαμβάνονται από τον ένα ή από τους ελάχιστους και αναφέρονται προς τους πολλούς (διοίκηση των "πάνω" προς τους "κάτω"). Αυτό το είδοσ διοίκησησ της εξουσίας συναντάται σε συγκεντρωτικά συστήματα. Ένα πολύπλοκο σύστημα γραφειοκρατίας, όπως είναι το δικό μας, ευνοεί τέτοιουσ θεσμούς.

Οι Peters και Waterman (1982) στο βιβλίο τους "In search of excellence" μελετώντας Αμερικάνικουσ επιτυχημένουσ οργανισμούσ κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα από τα σημεία που διακρίνει τις επιτυχημένες επιχειρήσεις από τις υπόλοιπες βρίσκεται στην αύξηση της παραγωγικότητας ως αποτέλεσμα της σημασίας και της εμπιστοσύνης που δίνεται στο προσωπικό να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να πειραματισθεί, να κάνει λάθη, να αλλάξει και να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα.

(γ) Η ιεραρχία της πρωτοβάθμιασ είναι πολύπλοκη. Αυτό θα το αντιληφθείτε μόνο όταν κάποτε νιώσετε πως αδικηθήκατε από το σύστημα, προσπαθείτε να βρείτε το δίκιο σας και ξεκινάτε ένα επιστολοπόλεμο για να πάρετε απάντηση. Τότε είναι που ξεκινά η περιπλάνηση από τον ένα αξιωματούχο στον αμέσως ανώτερο κ.ο.κ. Οι Peters & Waterman (1982) εντόπισαν στους επιτυχημένουσ οργανισμούσ απλή ιεραρχία, με τις επιτυχημένες επιχειρήσεις να έχουν απλά τα πράγματα στην διοίκησή τους.

(δ) Η ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδασ ερμηνεύεται από την ιεραρχία ως προσπάθεια συμμόρφωσης του προσωπικού. Όποιοσ αμφισβητεί το σύστημα είναι "προβληματι-

κόσ" και η ιεραρχία αναλαμβάνει έργο να τον νουθετήσει ή να αποδείξει ότι είναι «προβληματικός».

(ε) Το έργο της διευθυντικής ομάδασ περιορίζεται στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικού έργου. Αυτό βολεύει τους απάιδευτουσ σε θέματα οργάνωσης-διοίκησησ σχολικής μονάδασ.

(ς) Η συνήθεια. "Η επανάληψη είναι η μήτηρ μαθήσεωσ". Όταν οι συνεδρίες επαναλαμβάνονται με το ίδιο θεματολόγιο και με την ίδια διαδικασία τότε κατανοούν θεσμοσ. Έτσι γίνονται, έτσι θα γίνονται. Είναι τόσο προβλέψιμο τα θέματα που μια ματιά στα περσινά πρακτικά είναι αρκετή.

Με τα πιο πάνω δεδομένα καταλήγω στο συμπέρασμα πως σήμερα καμιά αλλαγή δεν είναι εφικτή στον τρόπο οργάνωσης και προεδρίας συνεδρίασ διδακτικού προσωπικού στο δημοτικό σχολείο. Έτσι κάθε συνεδρία είναι προβλέψιμη και τα πρακτικά παλαιότερων χρόνων πανομοιότυπα.

Πού βρίσκεται τώρα η αιτία; Η αιτία βρίσκεται στην απόρριψη της αλλαγής. Ο δάσκαλοσ του δημοτικού δεν είναι εκπαιδευμένος για να επιφέρει αλλαγές σε θεσμούσ και καθιερωμένες διαδικασίες, αλλά και ούτε είναι σε θέση να αμφισβητήσει το σύστημα εξουσίασ. Θα ήταν βέβαια αστέιο ένα αυταρχικό σύστημα να εκπαιδεύει το δάσκαλο να έχει κριτική άποψη και να του δώσει τη δυνατότητα να το αμφισβητήσει και να θέλει να το βελτιώσει.

Τέτοια νοοτροπία συναντούμε στα ολιγαρχικά καθεστώτα που αποθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των πολιτών γιατί αυτό θα δημιουργούσε την πιθανότητα υπονόμευσης της διατήρησήσ τους στην εξουσία. Γι' αυτό οι συνεδρίες προσωπικού δε δίνουν αυτή την πιθανότητα. Επιπλέον δεν είναι καθόλου εύκολο να αποποιηθούν δάσκαλοι και διευθυντές ένα σύστημα με το οποίο μεγάλωσαν και τώρα συντηρούν. Γι' αυτό και οι μεν και οι δε έχουν αποδεχθεί την εξουσία που τους επιβάλλεται γι' αυτό και η ομοιόμορφη συμπεριφορά στις συνεδρίες και κατ' επέκταση στην ιεραρχία.

Στον επίλογο που ακολουθεί δικαιολογώ τον τίτλο της μελέτης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη μελέτη αυτή ασχολήθηκα με οχτώ υποθέσεις που πιθανόν να παρατηρηθούν σε προβληματικές συνεδρίες προσωπικού. Έδωσα εξηγήσεις για τα πιθανά αίτια και εισηγήθηκα τρόπουσ απά-

λειψης των υποθέσεων. Τέλειωσα με ένα ρεαλιστικό εφικτό τρόπο οργάνωσης-προεδρίασ συνεδρίασ που μπορεί να εφαρμοστεί σήμερα στηριζόμενος σε πέντε δεδομένα.

Σήμερα, τις συνεδρίες προσωπικού καθοδηγεί ο διευθυντής, ο επίσημοσ εντεταλμένος της εξουσίασ που έχει το δικαίωμα να καθοδηγεί τις αναμενόμενες συμπεριφορές των υφισταμένων στα πλαίσια της διατήρησησ της ηρεμίασ στη σχολική μονάδα. Γεννιέται λοιπόν το ερώτημα: "Πρέπει να γίνονται οι συνεδρίες προσωπικού;" όταν είναι προβλέψιμο το αποτέλεσμά τους;

Η απάντηση είναι ΝΑΙ. Η συνεδρία προσωπικού είναι μέσο συντήρησησ της ιεραρχίασ της εξουσίασ. Οι τακτικές συνεδρίες αποτελούν ισχυρό μηχανισμό συντήρησησ της ιεραρχίασ και διαμόρφωσης στάσεων απέναντί της κάτω από την αποδεκτή ομπρέλα της "ομαλής και αποδοτικής λειτουργίασ της σχολικής μονάδασ".

Κάθε συνεδρία συμμορφώνει τα μέλη. Με τη σημερινή οργάνωση και προεδρία συνεδρίασ ο δάσκαλοσ είτε (α) ακολουθεί το ρεύμα, είτε (β) τον παίρνει το ρεύμα ή (γ) βλέπει το ρεύμα. Να "αλλάξει το ρεύμα" είναι για άλλα κράτη, είναι για την ξένη βιβλιογραφία, τα συνέδρια, τους θεωρητικούς του γραφείου με το κλιματιστικό, σίγουρα, όμως, όχι για τη σημερινή Κύπρο. Επειδή η συντήρηση στοιχίζει, καταλήγω στο συμπέρασμα ότι οι συνεδρίες δεν αξίζουν τα λεφτά που επενδύονται σε αυτές. «Μόνο οι πιο αισιόδοξοι και οι πιο αφελείς πιστεύουν ότι ο πρωταρχικός σκοπόσ της συνεδρίασ είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων και η λήψη αποφάσεων» (Fletcher, 1984, σ. 13).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Θεοφιλίδης, Χρ. (1991). *Συνεδρίες προσωπικού. Οδηγόσ για την οργάνωση και προεδρία συνεδρίασ*. Λευκωσία: ΘΕΟΠΡΕΣ ΛΤΔ.

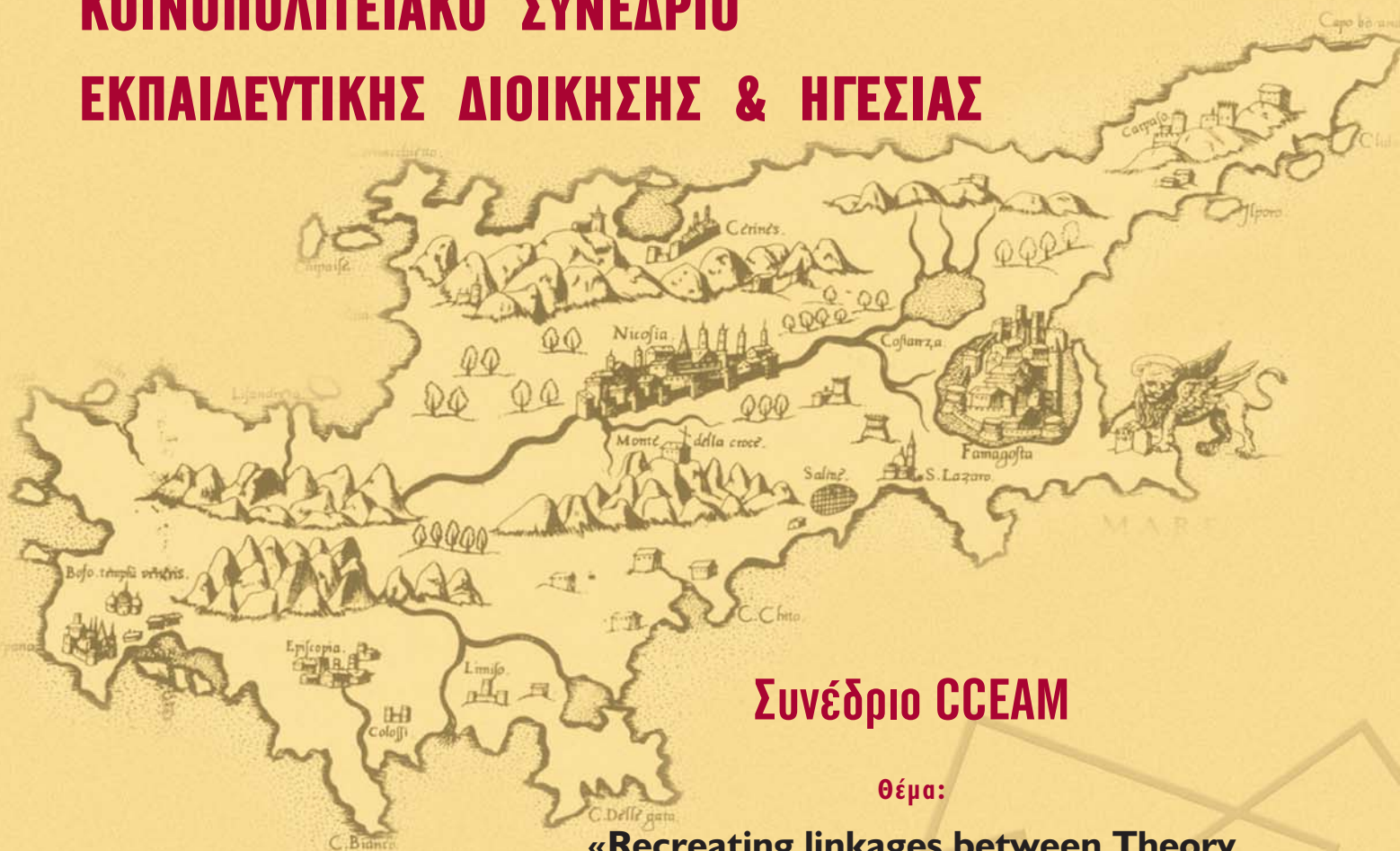
Θεοφιλίδης Χρ. (1999). *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί*. Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χρ. & Στυλιανίδης Μ. (2000). *Φιλοσοφία & πρακτική της διοίκησησ δημοτικού σχολείου*.

Fletcher, W. (1984). *Meetings, meetings. How to manipulate them and make them more fun*. London: Michael Joseph.

Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.

ΚΟΙΝΟΠΟΛΙΤΕΙΑΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΗΓΕΣΙΑΣ



Συνέδριο CCEAM

Θέμα:

«Recreating linkages between Theory
and
Praxis in Educational Leadership»

Ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ)
σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου
διοργανώνει το συνέδριο του CCEAM
**Commonwealth Council for Educational
Administration and Management (CCEAM)**
στην Κύπρο.

Ένα από τα πιο σπουδαία γεγονότα
σε διεθνές και κοινοπολιτειακό επίπεδο στο χώρο
της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας
θα πραγματοποιηθεί στον τόπο μας.

Μια μοναδική ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό κόσμο
της Κύπρου να παρακολουθήσει τις εργασίες του συνεδρίου.

12 - 17

ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2006

Λευκωσία

Πληροφορίες στην ιστοσελίδα του συνεδρίου:

<http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM>

